



## Enseñanza de gramática en la escuela primaria: una propuesta a partir de la noción de *estructura argumental*\*

Grammar Teaching in the Elementary School: A Proposal Based on the Notion of Argument Structure

José Silva Garcés

Universidad Nacional del Comahue / CONICET

[sg\\_jose@yahoo.com.ar](mailto:sg_jose@yahoo.com.ar)

ORCID: [0000-0001-6875-4309](https://orcid.org/0000-0001-6875-4309)

Maia Micaela Chapochnikoff

Universidad Nacional del Comahue

[maiamicaela.c@gmail.com](mailto:maiamicaela.c@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7034-0647](https://orcid.org/0000-0002-7034-0647)

Recibido: 31 de julio de 2019

Aceptado: 2 de octubre de 2019

### RESUMEN

El objetivo del presente artículo es presentar una propuesta didáctica en la cual el trabajo con contenidos gramaticales apunte a fortalecer y sistematizar estrategias para la comprensión y producción de textos de los estudiantes. En concreto, se proponen distintas consignas orientadas a estudiantes de nivel primario de primer, segundo y tercer ciclo. El contenido gramatical que nos sirve como eje de la discusión es la estructura argumental (EA) de los predicados. De acuerdo con Grimshaw (1990), entendemos que la estructura argumental es la representación léxica de la información gramatical sobre un predicado (*i.e.*, cantidad y jerarquía de argumentos y roles temáticos). A partir de esta definición, en este artículo afirmamos que la ejercitación gramatical en el aula acerca de distintos aspectos relacionados con la estructura argumental puede servir como estrategia para comprender cómo se estructura el significado en las oraciones. El trabajo sobre la estructura argumental, además, nos permite repensar algunos de los contenidos estipulados en los diseños curriculares oficiales (concretamente, de aquellos de la provincia de Río Negro, Argentina).

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática, estructura argumental, comprensión y producción de textos, escuela primaria rionegrina.

---

\* Agradecemos a los evaluadores anónimos de las primeras versiones de este trabajo. Sus observaciones, correcciones y sugerencias nos ayudaron a organizar y mejorar sustancialmente nuestro manuscrito inicial. También quisiéramos agradecer a la audiencia del coloquio *La enseñanza de la gramática desde una perspectiva formal* del XVI Congreso de la SAEL, por el intercambio, sin duda enriquecedor. Por último, agradecemos a nuestros compañeros del grupo de extensión y transferencia *Gramática en el aula* (FadE, UNComahue, 2017-2018), junto a quienes discutimos y construimos las ideas que desarrollamos en este artículo.

## ABSTRACT

The objective of this article is to present a didactic proposal through which the study of grammar contents could foster the systematization and strengthening of strategies to comprehend and produce texts on the part of students. In concrete, the activities provided are specially designed for first, second and third period of elementary school. The grammatical content that serves as a focal point for our discussion is argument structure of predicates. According to Grimshaw (1990), argument structure is the lexical representation of the grammatical information about a given predicate (*i.e.*, quantity and hierarchy of arguments and thematic roles). On the basis of this definition, we argue that grammar activities on distinct aspects of argument structure can serve as a strategy to comprehend how meaning is structured at the level of the sentence. Furthermore, the work on argument structure allows us to reconsider some of the stipulated contents present in official curricular designs (concretely, the curriculum design of Río Negro, Argentina).

**Keywords:** Grammar Teaching, Argument Structure, Text Comprehension and Production, Elementary School in Río Negro.

## 1. Introducción

El Diseño Curricular de Primaria de 2011 (en adelante, DCP) y el Diseño Curricular del Profesorado en Primaria de 2015 (en adelante, DCP) vigentes en la provincia de Río Negro<sup>1</sup> (Argentina) sostienen que la enseñanza de Lengua en las aulas de la provincia debe realizarse a partir del marco teórico-conceptual ofrecido por el *interaccionismo sociodiscursivo* (Bronckart 2007, Riestra 2010). Desde esta perspectiva, el lenguaje se entiende como una actividad ligada de manera directa a las distintas esferas de la vida social. En este marco, se plantea que la enseñanza de producción y comprensión de textos se debe realizar a partir de la noción de *género textual*. Es decir, se plantea la necesidad de enseñar a utilizar el lenguaje en diferentes situaciones de la vida social. A medida que estas prácticas discursivas se complejizan, es necesario complejizar el saber técnico de los estudiantes sobre la lengua. Este último punto es lo que justifica la inclusión de la enseñanza de la gramática en la escuela (DCPP 2015: 55).

A la luz de estos planteos en los documentos oficiales, el panorama del docente de Lengua es claro: debe seleccionar los contenidos gramaticales a enseñar en función de su contribución potencial a la reflexión sobre cómo se construye el significado en situaciones comunicativas concretas. Ahora bien, lo que no resulta tan claro es qué contenidos

---

<sup>1</sup> Los autores de este trabajo se desempeñan como docentes en distintas instituciones educativas de la provincia de Río Negro.

concretamente debe enseñar el docente ni de qué manera los contenidos gramaticales se tienen que vincular con la comprensión de textos.

A partir del panorama descripto, en este trabajo nuestro objetivo es presentar una propuesta didáctica referida a un contenido gramatical que a nuestro criterio es central para comprender cómo se construye el significado en las oraciones y en los textos. Nos referimos a la estructura argumental (en adelante, EA). Al hacerlo, creemos que se puede mostrar un modo posible de articular aspectos gramaticales y textuales y, al mismo tiempo, repensar algunos de los contenidos que el DCP sugiere para los tres ciclos de la escuela primaria<sup>2</sup>.

El artículo se organiza del siguiente modo. En el apartado 2, exponemos qué entendemos por *gramática*. Allí también comentamos las ideas de Ciapuscio (2006) según las cuales los conocimientos gramaticales juegan un rol central desde las primeras fases de la producción de textos. En el apartado 3, presentamos la noción que nos sirve de eje en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica; a saber, la EA. En el apartado 4, presentamos una propuesta didáctica que consta de tres partes, cada una centrada en uno de los tres ciclos que tiene la escuela primaria rionegrina. Las distintas actividades que se proponen en este apartado apuntan a mostrar relaciones posibles entre el trabajo con la EA y su contribución a la comprensión y producción de oraciones y textos breves. En el último apartado ofrecemos una síntesis de los puntos más importantes de nuestro trabajo.

## **2. Dos consideraciones teóricas**

En este apartado, exponemos dos consideraciones teóricas sobre las cuales se asienta nuestra propuesta. En primer lugar, quisiéramos explicitar qué entendemos por *gramática* (§2.1). En segundo lugar, intentaremos aclarar en qué sentido decimos que los conocimientos gramaticales de un hablante colaboran en la comprensión y producción de textos (§2.2).

### **2.1. ¿Qué entendemos por gramática?**

En la tradición de la gramática generativa, se ha hecho un fuerte hincapié en que el lenguaje tiene una realidad biológica insoslayable: toda persona nace con la capacidad de adquirir la

---

<sup>2</sup> En este sentido, nuestro trabajo se inscribe en una línea de trabajos que buscan modos posibles de articular los contenidos gramaticales y la comprensión lectora. Véanse, por ejemplo, Llambí (ms), Castellà (1994), Carrió (2011) y los trabajos incluidos en Guevara & Leyton (2013).

lengua hablada en su entorno y su desarrollo ocurre sin instrucciones, de manera inconsciente y en un periodo de tiempo muy breve (entre los cuatro y los cinco años, un niño ya maneja con naturalidad las estructuras gramaticales básicas de su lengua). Toda persona, entonces, nace con una *competencia lingüística* que, durante los primeros años de vida, desarrolla a partir del input lingüístico que recibe de su entorno (Chomsky 1995, Haegeman 1991, Radford 1997, *i.a.*). Considérese el siguiente ejemplo: si alguien nos dice “ayer estuve gramilando”, probablemente no entendamos lo que esa persona nos quiere decir porque desconocemos el significado de *gramilando* (de hecho, es una palabra inventada por nosotros). Ahora bien, si bien es cierto que no podemos atribuir ningún sentido a esta expresión, como hablantes de español sí sabemos que *gramilando* deriva del verbo *gramilar*, que pertenece a los verbos de la primera conjugación y, por ello, forma el pretérito imperfecto en *-(a)ba* y no en *-(í)a* (*i.e.*, *gramilaba*, pero no *gramilía*). También podemos decir que *gramilar* denota un evento dinámico y no un estado dado que se puede combinar con la perífrasis progresiva, que es atético porque no se podría combinar con una frase preposicional encabezada por *en* (*i.e.*, *estuve gramilando durante dos horas* es posible, pero resulta poco natural *estuve gramilando en una hora*), que es intransitivo porque no ocurre una frase nominal como objeto, y que el sujeto de la frase verbal es 1sg —aunque esa información esté implícita— y es agentivo.

A nuestro entender, este ejemplo muestra claramente algunos puntos importantes para nuestro trabajo. En primer lugar, más allá de la denotación exacta de una palabra o una frase, los hablantes tenemos un conocimiento (implícito y muchas veces inconsciente) sorprendentemente rico sobre nuestra propia lengua; a este conocimiento se lo denomina *gramática*<sup>3</sup>. En segundo lugar, el significado de una expresión excede la denotación de los elementos que forman la oración. Esto es, aun sin saber cuál es la denotación de *gramilar*, pudimos mencionar distintos aspectos claves para entender el significado de la frase. Concretamente, observamos que este verbo inventado refiere a un evento dinámico y atético, que es un predicado que selecciona un solo argumento y que su sujeto probablemente es agentivo.

Al relacionar los dos puntos anteriores, se observa que es tarea de la gramática determinar qué aspectos del conocimiento de los hablantes sobre su propia lengua intervienen en la construcción del significado de las expresiones lingüísticas. El paso que sigue en

---

<sup>3</sup> Para una presentación más extensa del concepto de gramática en el marco generativista, el lector interesado puede consultar el trabajo de Bosque & Gutiérrez-Rexach (2009).

nuestra exposición es explicitar cómo entendemos la relación entre estos conocimientos gramaticales y la comprensión y producción de textos.

## **2.2. ¿En qué sentido los conocimientos gramaticales de un hablante colaboran en la comprensión y producción de textos?**

Para responder a esta pregunta, quisiéramos retomar algunas de las ideas propuestas en Ciapuscio (2006) respecto del papel que cumple el conocimiento gramatical en la *traducción* de los contenidos cognitivos y conceptuales en estructuras lingüísticas. Esta autora, concretamente, afirma que

ya la etapa de búsqueda de contenidos activa mentalmente formulaciones que se examinan y revisan en función de construir el pensamiento intentado, es decir, ya en la fase de *ideación*. Los conocimientos gramaticales [...] son recursos claves a los cuales apelamos (de manera más o menos consciente) en la producción de textos para construir y formular conocimiento en las expresiones (Ciapuscio 2006: 165).

El razonamiento que sigue la autora para argumentar esta afirmación parte de considerar el panorama de la enseñanza de lengua y gramática en el contexto argentino de posdictadura. Ciapuscio sostiene que, con el regreso de la democracia en 1983, se incorporaron distintas corrientes teóricas abocadas al estudio de los usos lingüísticos, tales como el análisis de la conversación, la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso y la lingüística textual. Este conjunto de perspectivas teóricas ingresó en las currículas oficiales provinciales y nacionales bajo la etiqueta *enfoque comunicativo*.

El enfoque comunicativo plantea que el propósito de la enseñanza de Lengua en la escuela es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Es decir, el objetivo de esta asignatura es lograr que los estudiantes sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la producción y comprensión de textos en situaciones de naturaleza distinta. En este contexto, los contenidos de gramática fueron perdiendo espacio al punto de casi reducirse por completo. La gramática se pensó como una herramienta para la revisión y corrección de los textos una vez que estos ya habían sido producidos.

Ahora bien, Ciapuscio sostiene que limitar la relevancia de la gramática en el proceso de producción de textos es un error sustancial en dos sentidos. Por un lado, supone una concepción empobrecida de los conocimientos gramaticales, en tanto que quedan asociados a la normativa y a preferencias de estilo. Por otro, no da cuenta del hecho de que la transformación de contenidos cognitivos en expresiones lingüísticas se da solo a partir de los recursos gramaticales de que dispone el hablante.

Ciapuscio propone, a partir del análisis de un texto oral, que ciertas revisiones o autocorrecciones “en vivo” de los hablantes respecto del texto que están produciendo son una ventana para observar cómo se emplean los conocimientos gramaticales *durante* la producción. Cuando un hablante muestra vacilación respecto de qué predicado verbal utilizar, por ejemplo, *imputar* o *culpar* —dadas las características sintácticas y semánticas asociadas a cada uno de ellos—, la elección por una de esas formas verbales estará motivada por el contexto discursivo. En otras palabras, son las características del contexto comunicativo, los efectos pragmáticos esperados, el estilo buscado, etc., lo que determinará la elección de una forma gramatical u otra. Ciapuscio observa que vacilaciones de este tipo nos permiten acercarnos a la fase crítica de conversión del contenido cognitivo en formulaciones lingüísticas.

A partir de esta discusión la autora concluye que, en el ámbito escolar, el trabajo sistemático sobre contenidos gramaticales, que amplíe y enriquezca el conocimiento que los estudiantes tienen respecto de la gramática de su propia lengua, tendrá consecuencias positivas en su competencia comunicativa. En esta línea de razonamiento, creemos que uno de los temas a partir del cual los docentes de Lengua pueden articular de manera óptima la relación entre contenidos cognitivos y su expresión lingüística es la estructura argumental de los predicados.

### **3. La estructura argumental**

Uno de los conocimientos que, como hablantes de una lengua, hemos desarrollado es el de la estructura argumental de los verbos (y los predicados en general). De acuerdo con Morant (2012: 36), el término *estructura argumental* se refiere a la representación léxica de la información sintáctica y semántica de un predicado. En concreto, en la estructura argumental se especifica el número de argumentos semánticos requeridos (es decir, los participantes implicados) por la unidad léxica predicativa y el tipo de relación semántica que dichos

argumentos mantienen con el predicado, que normalmente se establece mediante papeles temáticos (tales como agente, experimentante, paciente, tema, etc.).

En §2.1, *Ayer estuve gramilando durante una hora*, observamos que el verbo *gramilar* (inventado por nosotros) es un verbo intransitivo porque requiere de un único argumento y que ese argumento puede interpretarse de manera agentiva. Esa información es la que se representa en la estructura argumental.

(1) gramilar (agente)

Ahora bien, los predicados pueden tener requisitos argumentales diferentes. Pensemos, por ejemplo, en verbos como *romper* y *comentar*. Un verbo como *romper* requiere de dos argumentos para estar completo o saturado. Así, *romper* se construye con un argumento que se interpreta como agente/causa y otro argumento que se interpreta como tema. Una oración como *Juan rompió las copas* está bien formada en español, porque los dos argumentos requeridos por *romper* están presentes y estos satisfacen los requisitos temáticos del predicado, mientras que oraciones como *\*Juan rompió* y *\*Juan rompió las copas el auto* son agramaticales, porque, en el primer caso, uno de sus argumentos no está saturado, y en el segundo, la oración presenta más argumentos de los requeridos por el predicado. Un verbo como *comentar*, por su parte, requiere de tres argumentos. Así, *comentar* requiere de un agente, un tema y un destinatario, como en *Juan le comentó lo sucedido a María*.

Nótese, por otra parte, que los hablantes de una lengua también tienen conocimiento respecto de qué tipo de argumentos pueden completar o saturar un predicado. Por ejemplo, obsérvese el contraste en (2) entre los verbos *entender* y *romper*.

- (2) a. [Juan] rompió [las copas].  
b. [María] entendió [que (Juan) rompió (las copas)].

En (2), tanto *romper* como *entender* son verbos que requieren dos argumentos. Sin embargo, presentan una diferencia crucial: los dos argumentos de *romper* denotan entidades, mientras que los argumentos que satisfacen los requisitos de *entender* son una entidad (*María*) y una predicación ((*que*) *Juan rompió las copas*).

Como se puede observar por el uso de los paréntesis en (2b), la relación predicado-argumento puede ser recursiva: en (2b) el predicado *entender* requiere de dos argumentos, uno de los cuales se satisface mediante el predicado *romper*, que, a su vez, requiere de dos argumentos, tal como se puede observar en (2a). Esta recursividad se observa con mayor claridad en (3).

(3) {Sofía} le *dijo* {a Pedro} {que [María] *entendió* [que (Juan) *rompió* (las copas)]}

En este ejemplo, los verbos *decir*, *entender* y *romper* son predicados y, por ello, necesitan satisfacer requisitos argumentales. Así, *decir* (agente, destinatario, tema) y *entender* (experimentante, tema) pueden saturar sus argumentos a través de otro predicado, como se observa en el uso de llaves, corchetes y paréntesis en (3).

Es importante señalar que la EA de un predicado no hace referencias a la función sintáctica que un argumento cumple en la oración. Un ejemplo de ello es la distinción clásica entre voz pasiva y voz activa.

- (4) a. Juan podó los árboles → voz activa  
b. Los árboles fueron podados por Juan → voz pasiva

Tanto en (4a) como en (4b) el predicado, los argumentos y los papeles temáticos involucrados son los mismos: *podar* (agente, tema). Sin embargo, la función sintáctica de los argumentos varía según la diátesis o voz: en (4a) el agente es el sujeto y el tema funciona como objeto directo; en (4b) el tema funciona como sujeto y el agente se *degrada* y se expresa mediante una frase preposicional.

Esta disociación entre EA y funciones sintácticas es fundamental para entender por qué en los datos de (5), tomados de Nadal Palazón (2008), el sujeto no puede definirse como “el que realiza la acción” (como se lee en diferentes manuales escolares).

- (5) a. Dos tiraderos en Nezahualcóyotl fueron clausurados por el gobierno.  
b. Al país le molestan los hechos de corrupción de los políticos.  
c. Los chicos aman a María.

En (5a) el tema *dos tiraderos en Nezahualcóyotl* cumple la función sintáctica de sujeto, ya que se trata de una oración en voz pasiva. (5b) presenta el caso de un verbo inacusativo. En



estos casos, el tema *los hechos de corrupción de los políticos* funciona como sujeto. En (5c), por último, el sujeto *los chicos* no se puede interpretar como un agente, ya que el verbo es estativo. En todos los casos es la concordancia de persona y número (y no el papel temático) lo que permite identificar el sujeto.

Por su parte, la bibliografía ha señalado que la EA *se hereda*. Esto quiere decir que si un proceso de derivación morfológica forma un nombre a partir de un verbo, este nombre *hereda* la estructura argumental del verbo. Veamos algunos ejemplos (adaptados de Nadal Palazón 2008).

- (6) a. Arribar > arribo  
b. Clausurar > clausura  
c. Identificar > identificación
  
- (7) a. Cuba silencia el **arribo** del nuevo embajador soviético.  
b. El nuevo embajador soviético **arriba** a Cuba, y el gobierno de la Isla lo silencia.
  
- (8) a. En mayo, **clausura** definitiva de dos tiraderos en Nezahualcóyotl  
b. En mayo, el gobierno **clausuró** de manera definitiva dos tiraderos en Nezahualcóyotl.
  
- (9) a. Finaliza la **identificación** de víctimas del 11 de septiembre.  
b. La justicia **terminó de identificar** a las víctimas del 11 de septiembre.

Como se puede observar, las nominalizaciones pueden heredar la EA de los verbos de los que derivan. Así, por ejemplo, si el verbo *clausurar* requiere dos argumentos del tipo (agente, tema), el nombre derivado *clausura* también se construye a partir de los mismos argumentos. En (8a), el nombre *clausura* selecciona un tema (*de*) *dos tiraderos de Nezahualcóyotl*, mientras que el agente (*el gobierno*) se mantiene implícito<sup>4</sup>.

A partir de lo dicho hasta aquí, distintos autores (Grimshaw 1990, Bosque & Gutiérrez-Rexach 2009, entre otros) han afirmado que la EA de una predicación es un

---

<sup>4</sup> Este comportamiento, como señala Nadal Palazón (2008) y como mostramos en §4.3, puede dar lugar a la omisión deliberada de información relevante.

esqueleto de su significado. En este sentido, explicitar los conocimientos que los hablantes tenemos de las EAs de los predicados de la lengua, ejercitar las combinaciones posibles y sistematizar el funcionamiento de las oraciones en términos de su EA es un recurso potente para entender cómo se construye el significado de las oraciones. De esta idea partimos para elaborar la propuesta didáctica que presentamos en el apartado siguiente.

#### **4. Propuesta didáctica (o de cómo trasladar al aula algunas reflexiones sobre la EA)<sup>5, 6</sup>**

En este apartado proponemos ejercicios posibles para trabajar en los distintos ciclos del nivel primario. Antes de continuar, queremos hacer un fuerte hincapié en que las actividades que siguen no constituyen ni recetas ni son *a priori* aplicables a cualquier situación áulica. Con ellas solo queremos expresar posibles consignas y ejercicios para el trabajo áulico que se desprenden de lo expuesto en los apartados previos.

Este apartado se organiza según los ciclos en los que se divide la enseñanza primaria en la provincia de Río Negro. Así, en §4.1 vamos a presentar una serie de actividades dirigidas para 2do/3er grado, en §4.2 presentamos actividades dirigidas a 4to/5to grado y en §4.3, actividades dirigidas a 6to/7mo grado. En todos los casos, explicitamos los objetivos de los ejercicios propuestos y los vinculamos con los contenidos de la currícula que se estaría abordando. El objetivo general de este apartado es apoyar la afirmación según la cual la estructura argumental constituye una herramienta potente para trabajar la transformación de los contenidos cognitivos en expresiones lingüísticas con significados adecuados al contexto (en el sentido de Ciapuscio 2006; véase §2.2).

#### **4.1. Actividades para primer ciclo**

##### *4.1.1. Actividades*

##### *Grupo de actividades 1*

1. Los osos no pueden estar quietos: todo el tiempo están haciendo cosas. ¿Qué están haciendo estos osos en las siguientes imágenes?

---

<sup>5</sup> Todas las imágenes que aparecen en las actividades propuestas en este apartado fueron recuperadas de <https://www.parapintarycolorear.com/index.php>.

<sup>6</sup> En el Anexo, el docente/lector interesado podrá consultar las claves de corrección para las actividades que se presentan en este apartado.



www.primoscolores.com

El oso está \_\_\_\_\_.



www.primoscolores.com

El oso está \_\_\_\_\_.



www.primoscolores.com

El osito le está \_\_\_\_\_.



www.789pintar.com

Los ositos están \_\_\_\_\_.

2. Ahora te voy a pedir que completes las oraciones. ¡Guíate por las imágenes!



www.789pintar.com

\_\_\_\_\_ se está hamacando.



www.789pintar.com

\_\_\_\_\_ está comiendo \_\_\_\_\_.



www.789pintar.com

\_\_\_\_\_ está escribiendo \_\_\_\_\_.



www.falopintacolores.com

\_\_\_\_\_ le está convidando \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_.

3. ¿Por qué te parece que la oración con el verbo *hamacar* es más corta que la oración con el verbo *convidar*? Tratá de explicarlo con tus palabras.
4. Ahora pensemos: ¿qué otras acciones puede hacer una persona? Buscá imágenes en una revista en las que una persona esté haciendo una acción. Al lado de cada imagen, escribí la oración que describa lo que está haciendo esa persona como hicimos con los ositos.

### Grupo de actividades 2

1. ¿Cuáles de estas palabras forman parte de la misma familia? Encerralas en un círculo.

Bailando - Basket - Balanza - Baile.

2. ¿Te acordás de este oso?



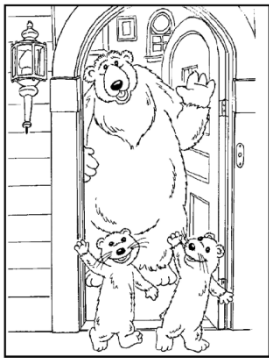
www.falopintacolores.com

Completá las oraciones de abajo guiándote por la imagen del oso:

El oso está \_\_\_\_\_.

El baile del \_\_\_\_\_.

3. ¿Viste que para la imagen anterior usamos dos frases distintas? *El oso está bailando/El baile del oso.* ¿Con qué frases podés describir estas imágenes? En cada caso, te doy unas pistas.



\_\_\_\_\_ están saludando.

El saludo de \_\_\_\_\_.

www.PAPINTREVILLAS.COM



\_\_\_\_\_ está besando \_\_\_\_\_.

El beso de \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_.

www.PAPINTREVILLAS.COM



\_\_\_\_\_ lanzó \_\_\_\_\_.

El lanzamiento de \_\_\_\_\_ por parte del \_\_\_\_\_.

www.PAPINTREVILLAS.COM

4. Seguramente habrás notado que en las actividades anteriores utilizamos el verbo y el sustantivo de una misma familia de palabras. Vimos estos ejemplos:

<i>Verbo</i>	<i>Sustantivo</i>
bailar	baile
saludar	saludo
besar	beso
lanzar	lanzamiento

Te pido ahora que continúes esta lista: agregá al menos tres pares de palabras. Para cada palabra que agregues, escribí una frase o una oración.

#### *4.1.2. Comentario sobre las actividades y su relación con el DCP*

Las actividades propuestas abordan, directa o indirectamente, algunos de los temas que el DCP de Río Negro estipula para la materia Lengua y literatura durante el primer ciclo, en el eje Reflexión sobre el lenguaje. Los mencionamos a continuación.

-Reconocimiento de las funciones que cumplen en los textos algunas clases de palabras: sustantivos, verbos y adjetivos (DCP: 283).

-Identificación del significado adecuado de las palabras de uso familiar, escolar y regional y relacionarlas de acuerdo con su campo semántico (DCP: 287).

La ejercitación presentada en el subapartado anterior trasciende la lógica del reconocimiento y la identificación. Como mencionamos, la asociación de un predicado a dos (o más) formas de expresión permite sistematizar algunos recursos para la interpretación y para la producción de oraciones y frases simples. Estas actividades tienen como objetivo explicitar que un mismo predicado puede expresarse de (al menos) dos formas distintas, en este caso como verbo o como nombre. Como se observa, las consignas no suponen una discusión teórica acerca de estas nociones por parte de los estudiantes; tampoco se pretende que definan los

conceptos teóricos involucrados. Lo importante, sostenemos, es que los alumnos de los primeros grados logren asociar un mismo predicado a distintas formas lingüísticas y que puedan sistematizar la expresión de un mismo contenido a partir de esas formas.

## 4.2. Actividades para segundo ciclo

Siguiendo los lineamientos de los documento oficiales, en este apartado proponemos una serie de actividades a partir de la idea de que los predicados pueden seleccionar uno, dos o tres argumentos. También vamos a hacer hincapié en el hecho de que estos argumentos pueden estar tácitos y pueden ser recuperados e interpretados a partir de ciertas pistas gramaticales, como los clíticos o la morfología de concordancia sujeto-verbo.

### 4.2.1. Actividades

#### *Grupo de actividades 1*

1. Si mirás esta imagen, vas a ver que Maggie está abrazando a su osito.



*Maggie está abrazando a su osito*

Ahora bien, también podemos describir la misma imagen de otras formas. Mirá este diálogo:

Sr. Burns: —Quiero que Maggie me devuelva el osito.

Homero: —¡Sr. Burns! Lo lamento, pero **Maggie lo está abrazando**. Se nota que lo quiere mucho.



¿Viste? En lugar de decir *está abrazando al osito*, Homero dice *lo está abrazando*. Es decir, cambia o reemplaza *al osito* por la palabra *lo*.

Maggie está abrazando *al osito* ⇒ Maggie *lo* está abrazando.

Aunque la frase *al osito* no esté escrita, igual la entendemos. ¿Qué pasa en las siguientes imágenes? ¿Cómo podés reemplazar las frases subrayadas?



Homero está comiendo una rosquita.

Homero \_\_\_\_\_ está comiendo.



El cangrejo está mordiendo a Homero.

El cangrejo \_\_\_\_\_ está mordiendo.

2. En los ejemplos anteriores vimos que *lo* y *la* pueden reemplazar a algunas frases si ya fueron mencionadas. ¿A qué frases reemplazan *lo* y *la* en las siguientes mini-historias?

Un día de verano, en vacaciones, Bart estaba muy aburrido. Su mamá, Marge, le preguntó: “¿Por qué no jugás con Milhouse?”. Bart le respondió “Está bien, ahora **lo** llamo”.

La palabra **lo** reemplaza a: \_\_\_\_\_.

Cuando llegó al trabajo, Homero se sirvió una taza de café. **La** bebió tan apurado que se quemó la boca.

La palabra **la** reemplaza a: \_\_\_\_\_.

3. Ahora te pido que prestes atención a los siguientes ejemplos. ¿Cuál de las opciones es la que corresponde?

- a. A Milhouse, sus compañeros **lo/la** molestaban.
- b. Cuando llegó Marge, Bart **lo/la** saludó con un beso.
- c. Lisa y sus compañeros fueron de viaje de estudios. **Lo/los** llevó Otto, en el colectivo escolar.
- d. Marge y sus hermanas se encontraron en el mini-súper de Apu. Marge **la/las** invitó a cenar a su casa.

4. Volvé a mirar los ejemplos anteriores. ¿En qué casos se usa *la* y en qué casos se usa *lo*? Y por otro lado, ¿por qué en algunos casos se usa *los* en lugar de *lo*, o *las* en lugar de *la*?

5. Lo que te pido ahora es que leas esta historia breve y escribas las palabras que faltan.

Bart y Lisa salieron a andar en bicicleta por el bosque. Pedalearon más de una hora y se alejaron mucho de su casa. Ya en el bosque, Lisa le gritó a Bart: “¡Cuidado con las abejas!”. “¿Dónde, no \_\_\_ veo!”, dijo Bart. “Están ahí, detrás de esa rama”, insistió Lisa. “Ahora sí \_\_\_ veo, ¡corre!”, gritó Bart. Bart y Lisa pedalearon muy rápido hasta su casa. Cuando su mamá \_\_\_ vio, ella \_\_\_ preguntó: “¿Qué \_\_\_ pasó! ¡Por qué están tan asustados!”. Y los chicos \_\_\_ contaron lo que habían visto en el bosque.

6. Una vez que hayas completados los espacios en blanco, uní con una flecha las palabras que escribiste en los casilleros con las frases a las que refieren en cada caso.

*Grupo de actividades 2*

1. Cuando hablamos o escribimos, a veces solemos entender cosas que no fueron dichas o escritas. Te doy un ejemplo. Mirá esta imagen.



*Está tocando el saxofón.*

¿Qué es lo que no está dicho y de todas formas podemos entender? Escribí tu respuesta.

2. Si hay una frase que no pronunciamos o no escribimos pero aun así la entendemos, decimos que está *tácita*. En el ejemplo anterior, decimos que la palabra *Lisa* está tácita, porque aunque no aparezca escrita, igual entendemos que es ella la que está tocando el saxofón. Ahora prestá atención a este otro ejemplo. En esta imagen son dos frases las que están tácitas. ¿Cuáles son? Escribilas debajo de la imagen.



*Le está mordiendo la nariz.*

Frases tácitas: \_\_\_\_\_.

3. Ahora, veamos qué pasa en textos más extensos. ¿Qué frases están tácitas? Guíate por lo que está negrita.

Si mañana llueve, Lisa y Bart tendrán que llevar un paraguas. Ojalá que Homero **los** pueda llevar a la escuela. Tienen que entregar una tarea importante.

Lisa, ¿hiciste la tarea? Yo no **la** hice. **Tengo** gripe. Les **voy** a preguntar a los profes si **la** puedo entregar mañana. **Les voy** a decir que estuve enfermo.

4. Tratá de explicarme ahora cómo hiciste para responder el punto anterior. En otras palabras, lo que te pido es que me digas cómo te diste cuenta de que esas eran las frases que estaban tácitas. ¿En qué te fijaste? ¿A qué le prestaste atención?

#### 4.2.2. Comentarios sobre las actividades y su relación con el DCP

El primer grupo de actividades tiene como objetivo explicitar que el verbo selecciona argumentos y que estos, aun si están omitidos, pueden interpretarse. Estas consignas buscan que los estudiantes comprendan que existen ciertas pistas gramaticales (*e.g.*, los clíticos) que colaboran en identificar e interpretar los objetos directos e indirectos tácitos. Por su parte, el segundo grupo de actividades introduce la idea de que los sujetos también pueden estar tácitos. En estos casos, es la morfología de concordancia con el verbo lo que va a permitir que ese argumento se interprete de manera correcta.

En conjunto, las actividades que proponemos para el segundo ciclo de primaria están orientadas a que los estudiantes puedan reconocer e interpretar los argumentos de un predicado verbal aun cuando estos no estén explícitos y haya que recuperarlos del contexto discursivo previo. En los primeros años de la enseñanza de Lengua, sistematizar la interpretación de elementos tácitos en la oración, a partir de frases y textos breves, es sumamente relevante, porque puede servir como base para adquirir fluidez en la comprensión

de textos más complejos (por ejemplo, para los casos en que los argumentos omitidos dependen de predicados nominales, como se muestra en §4.3), y porque puede colaborar en la producción de textos más y mejor cohesionados, y evitar así repeticiones innecesarias.

Para finalizar este apartado, quisiéramos mencionar que las consignas propuestas abordan directamente uno de los contenidos gramaticales más relevantes en la enseñanza de gramática en la escuela rionegrina: nos referimos a “la oración como unidad de sentido y su estructura sintáctica (sujeto y predicado)” y “las relaciones sintácticas y semánticas” entre las distintas partes de la oración (DCP: 287 y sig.). Un abordaje a partir de la noción de EA (Mare en prensa) permite repensar y precisar la noción de *unidad de sentido* en términos de *predicados y argumentos*: una oración tendrá sentido completo si los argumentos requeridos por el verbo están presentes. Esto es así, como se intentó mostrar en los ejercicios previos, aun si esos argumentos están tácitos. Por otro lado, los ejercicios propuestos allanan el terreno para la discusión de la definición de *sujeto* como aquel que realiza la acción. En estos ejercicios se intentó mostrar que el constituyente que funciona sintácticamente como sujeto se puede identificar de acuerdo con la morfología de concordancia con el verbo, independientemente de sus características semánticas. Explicitar este último punto, creemos, supone una invitación a considerar otro tipo de criterios (tales como el morfológico) para identificar y definir un sujeto<sup>7</sup>.

### 4.3. Actividades para tercer ciclo

Para comenzar tomemos el siguiente fragmento<sup>8</sup>:

La legisladora Marta Milesi, coautora junto a Beatriz Contreras de la norma aprobada mayoritariamente por la Cámara de legisladores, repasó detalles del texto legal y explicó la modificación de la norma acordada en distintas instancias. Reiteró que el objetivo fundamental de esta ley es la de “garantizar la salud integral de las mujeres, entendida como el completo bienestar físico, psíquico y social” de las destinatarias y que “se podrá solicitar la interrupción

---

<sup>7</sup> Encontrar una definición de *sujeto* (y de otras nociones sintácticas) no banal para los estudiantes de la escuela primaria y media es, al parecer, una dificultad en la propia formación de los docentes de Lengua. Véase la discusión planteada en Carrió (2013).

<sup>8</sup> Tomado y adaptado de “Aborto no punible: Río Negro tiene protocolo por ley”, *Río Negro*, 20.10.12.

de un embarazo en caso de peligrosidad para la vida o para la salud integral de la mujer, cuando el embarazo provenga de una violación o de un atentado al pudor de una mujer idiota o demente”. Milesi rechazó la incorporación a la ley la obligatoriedad de hacer la denuncia policial en los casos de violación, como propuso el legislador Luis Esquivel, al interpretar que esta norma no impide que se realice ese trámite e insistió en que ese requisito puede llegar a ser en una dificultad legal que impida la decisión de interrumpir un embarazo producto de un delito contra la integridad de las mujeres. Sólo se opusieron a la aprobación de la ley en general y en particular los legisladores Marilyn Gemignani e Irma Banega, invocando creencias religiosas.

Este fragmento puede presentar dificultades para un lector en formación. Y tales dificultades están justificadas: en el fragmento tienen lugar numerosos sustantivos abstractos que denotan propiedades/cualidades o eventos. El problema de comprensión que quisiéramos abordar se relaciona, entonces, con la ocurrencia de nombres abstractos derivados de adjetivos y verbos. Comenzamos trabajando la noción de derivación. Luego, proponemos algunos ejercicios de (re)escritura.

#### 4.3.1. Actividades

##### *Grupo de actividades I*

1. Pensá en palabras como *suciedad* o *elasticidad*. ¿Con qué palabras se relacionan? Es decir: ¿de qué palabras derivan?
2. Según el diccionario, *elasticidad* significa “cualidad de ser elástico”. A su vez, *suciedad* significa “cualidad de estar/ser sucio”. A partir de estas definiciones, ¿qué significan las siguientes palabras? Las palabras son: brusquedad, obviada, espontaneidad, simultaneidad y heterogeneidad. Describí su significado con tus palabras.
3. Buscá y subrayá en el fragmento de la noticia palabras terminadas en *-dad*. Luego, te pido que anotes en el siguiente cuadro de qué palabras deriva cada una de las palabras que marcaste.

Palabra terminada en <i>-dad</i>	Palabra de la cual deriva
Ej.: Suciedad	Ej.: Sucio
...	...

4. ¿A qué clase pertenecen las palabras de la segunda columna? Tratá de justificar tu respuesta.
5. ¿A qué clase pertenecen las palabras de la primera columna? Igual que en la consigna anterior, justificá tu respuesta.
6. Ahora te invito a definir la terminación *-dad*. Para eso, completá la siguiente frase:

*-dad* es una terminación o sufijo que transforma \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_. El significado que aporta es el de \_\_\_\_\_.

7. Pasemos ahora a repensar las palabras que terminan en *-ción*. Diseñá un cuadro como el de la consigna 3. En la columna de la izquierda, ubicá las palabras del texto que terminan en *-ción*. En la columna de la derecha, anotá de qué palabra deriva cada una de las palabras terminadas en *-ción* que anotaste.

8. Los sustantivos terminados en *-ción*, como pudiste ver en el cuadro anterior, derivan de verbos. Por ello, se dice que estos sustantivos pueden referir a *acciones*. ¿Quién realiza la acción denotada por cada sustantivo de la columna de la izquierda? Tené en cuenta que esta información puede estar *tácita*.

9. Te propongo ahora que completes la siguiente definición de *-ción*. Intentá explicar con tus palabras el significado que aporta esta terminación.

*-ción* es una terminación o sufijo que transforma \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_. El significado que aporta es el de \_\_\_\_\_.

### Grupo de actividades 2

1. Reescribí las oraciones de la columna de la izquierda en una sola frase. Para hacer esto, vas a tener que transformar los verbos o adjetivos subrayados en sustantivos abstractos, como se observa en el ejemplo.

Ej.: En el agua se <u>formaron</u> manchas grises	Ej.: La <u>formación</u> de manchas grises en el
---	--

y esto provocó la muerte de gran número de peces.	agua provocó la muerte de gran número de peces.
El agua estaba <u>sucia</u> , por lo que el gobierno prohibió la apertura del balneario.	
El gobierno prohibió que se <u>construyan</u> nuevas avenidas.	
Los dirigentes no se dieron cuenta de que Juan era un <u>mezquino</u> .	

2. Las siguientes frases fueron tomadas del fragmento de la noticia con la que estamos trabajando (en algunos casos, con pequeñas modificaciones). Te pido que las reescribas de una manera más sencilla, transformando los sustantivos abstractos en un verbo o adjetivo según corresponda.

Ej.: La legisladora Marta Milesi explicó la <u>modificación</u> de la norma.	Ej.: La legisladora Marta Milesi explicó cómo se <u>modificó</u> la norma.
Milesi rechazó la <u>obligatoriedad</u> de hacer la denuncia policial en los casos de violación.	
Se podrá solicitar la <u>interrupción</u> de un embarazo en caso de <u>peligrosidad</u> para la vida o para la salud integral de la mujer.	
Las legisladores Marilin Gemignani e Irma Banega se opusieron a la <u>aprobación</u> de la ley.	

3. Ahora, te propongo que reescribas todo el fragmento del diario de una manera más simple. Para esto, tenés que prestar atención a los sustantivos abstractos terminados en *-dad* y *-ción*. Podés utilizar las estrategias trabajadas en el punto anterior.

#### 4.3.2. Comentarios sobre las actividades y su relación con el DCP

El primer grupo de ejercicios hace hincapié en algunos elementos claves para la comprensión del fragmento. En primer lugar, la abundancia de nominalizaciones contribuye al *estilo cohesionado* que, en términos de Serafini (1994: 173 y sig.) y Nadal Palazón (2008), es característico de los textos académicos y periodísticos. Según estos autores, mediante las



nominalizaciones es posible expresar ideas abstractas y complejas en una sola palabra. Además, como se observó en §3, se trata de nombres que pueden heredar la EA del verbo del que derivan y, por ello, pueden tener sus propios argumentos.

Los nombres derivados de verbos o adjetivos forman frases nominales que pueden funcionar como sujetos, objetos y complementos de sintagmas preposicionales. Esto implica, a su vez, que pueden saturar los requisitos argumentales de otro elemento de la oración, generando así un proceso recursivo de saturación de argumentos. En este sentido, el primer grupo de consignas apunta a allanar al menos en parte la complejidad que supone comprender esta recursividad.

En segundo lugar, tal como señalan Serafini y Nadal Palazón, los nombres derivados de verbos suelen omitir (deliberadamente) los agentes de la acción que denotan. Ahora bien, como desarrollamos en §3, para asegurar la comprensión de los eventos es necesaria la identificación de todos los participantes involucrados. El trabajo a partir de la noción de EA aporta las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan recuperar estos argumentos, tal como se mostró en §4.1 y §4.2.

Una vez que se han trabajado distintos aspectos para la comprensión del fragmento, es posible avanzar hacia consignas como las del segundo grupo, es decir, hacia actividades de (re)escritura. Los estudiantes tienen, en este punto, las herramientas necesarias para entender que ciertos sustantivos derivan de verbos o adjetivos y, a partir de este conocimiento, es posible pensar en formas de escritura más simples y más explícitas en relación con los argumentos que requieren los predicados involucrados.

Las actividades propuestas muestran posibles formas de trabajar algunos de los temas que el DCP propone para abordar durante el tercer ciclo. Aquí comentaremos brevemente algunos de ellos. En primer lugar, el contenido “estructuras sintácticas oracionales: construcción nominal y construcción verbal” (DCP 2011: 310) puede presentarse intentando mostrar los paralelismos que existen entre la EA de los verbos y los nombres derivados. Por otro lado, el contenido “identificación (en textos) de sujeto y predicado (intuitivamente, en función del significado y la coherencia)” (DCP 2011: 310) puede ser repensado en términos de la EA por fuera de la lógica de la identificación o reconocimiento: identificar el sujeto y el predicado supone reconstruir la estructura de argumentos de un predicado y los papeles temáticos que estos reciben. Por último, el contenido “iniciación en el reconocimiento de objeto directo, indirecto y circunstanciales, por completamiento” (DCP 2011: 310) también

se puede redefinir a la luz de lo que hemos planteado hasta aquí: antes de utilizar etiquetas tales como “objeto directo” o “circunstancial” es necesario, creemos, que los estudiantes se ejerciten en el proceso de reconstrucción de la EA de los predicados involucrados.

## 5. Consideraciones finales

En este trabajo, argumentamos que ejercitar contenidos de gramática en la escuela primaria puede mejorar la comprensión/producción de textos de los estudiantes. Para ello, en primer lugar, definimos el concepto de gramática desde una perspectiva formal. *Gramática*, en esta línea, se entiende como el conocimiento (implícito y muchas veces inconsciente) sorprendentemente rico que los hablantes tenemos sobre nuestra propia lengua. Una vez definido el concepto de gramática, en segundo lugar, comentamos algunas ideas propuestas por Ciapuscio (2006) respecto del papel de la gramática en las primeras fases de la producción textual. De acuerdo con esta autora, el conocimiento gramatical es lo que le permite a un hablante transformar o traducir un contenido cognitivo en una expresión lingüística. Se sigue que, mientras mayor sea el repertorio de recursos gramaticales de que disponga un hablante y mientras más consciente sea del funcionamiento de esos recursos, mayores van a ser sus posibilidades expresivas. Esto es lo que justificaría la enseñanza de la gramática en las escuelas y su importancia para la comprensión/producción de textos. En tercer lugar, a partir de esta idea, propusimos que la noción de estructura argumental es un tema que se puede trabajar en las aulas de distintos niveles y que ejemplifica de manera directa las ideas de Ciapuscio respecto de la relevancia de los contenidos gramaticales a la hora de producir oraciones y textos. La propuesta de actividades que presentamos en el apartado 4 tuvo por objetivo trasladar a consignas concretas las ideas expresadas en los apartados previos. Como mencionamos, no se trata de consignas modélicas ni aplicables *a priori* a cualquier contexto áulico; se trata en cambio de ejemplos de ejercicios posibles sobre los temas discutidos. A lo largo del apartado 4, además, intentamos relacionar las actividades propuestas con (algunos de) los contenidos de Lengua que estipula el DCP para los diferentes ciclos de la escuela primaria rionegrina.

Con estas páginas esperamos contribuir a la discusión respecto de qué gramática enseñar en las aulas (y, de manera más acotada, en las aulas de Río Negro). En este sentido, creemos que la noción de estructura argumental y los distintos subtemas que abordamos en estas páginas podrían formar parte de lo que Castellà (1994: 19) denomina *gramática pedagógica*, es decir, una gramática diseñada en función de los objetivos específicos de la

materia Lengua en la escuela, que no esté centrada en sí misma sino en los usos concretos que los hablantes hacen de su lengua y en los saberes que los hablantes necesitan para desenvolverse con éxito en distintas situaciones de la vida social (cfr. Álvarez y Menegotto 2004, Menegotto 2019). Así, esperamos que las ideas y las actividades que propusimos en este artículo susciten la discusión y el intercambio con distintos colegas, a los fines de mejorar y enriquecer la propuesta.

### Referencias

- Álvarez, Zelmira & Andrea Menegotto (2004). Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español. *Aristas. Revista de La Facultad de Humanidades, UNMDP*, 2: 1–14.
- Bosque, Ignacio & Javier Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño&Dávila.
- Carrió, Cintia (2011). Decires y desaires de la lingüística. En Analía Gerbaudo (ed.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario: Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens.
- Carrió, Cintia (2013). Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. *El toldo de Astier*, 6: 82–91.
- Castellà, Josep (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2: 15–24.
- Chomsky, Noam (1995). *The minimalist program*. Massachusetts: MIT Press.
- Ciapuscio, Guiomar (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En Noelia Poloni & Rosanna Cabrera (eds.). *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Eudeba, 157–169.
- Grimshaw, Jane (1990). *Argument structure*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Guevara, María Rita & Katerinne Leyton (eds.) (2013). *Enseñanza de la gramática*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras-Sociedad Argentina de Lingüística.
- Haegeman, Liliane (1991). *Introduction to government and binding theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Llambí, María Eugenia. Aportes para la recuperación del valor del léxico en la enseñanza de la lengua. Universidad Nacional del Comahue, ms.

- Mare, María (en prensa). Clases de palabras y predicación. Reflexiones para la enseñanza. *Revista de Lingüística y Filología*.
- Menegotto, Andrea (2019). Contenidos gramaticales y enfoques metodológicos: análisis de actividades para la clase de ELSE. En *X Coloquio CELU. Enseñanza y evaluación de ELSE*, Río IV, 6, 7 y 8 de noviembre de 2019.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro. 2011. *Diseño Curricular de Primaria*.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro. 2015. *Diseño Curricular del Profesorado en Primaria*.
- Morant, Aina Peris (2012). *Nominalizaciones deverbales: denotación y estructura argumental*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral.
- Nadal Palazón, Juan (2008). Verdades a medias: la nominalización deverbal en los titulares periodísticos. *Comunicación y Sociedad*, 9: 175–189.
- Radford, Andrew (1997). *Syntax: A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riestra, Dora (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas. En Dora Riestra (ed.). *Saussure, Vigotsky y Voloshinov revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Serafini, María Teresa (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

## Anexo: Claves de corrección

Se presenta a continuación una guía para las/los docentes con las respuestas esperadas para las consignas presentadas en §4.

### Actividades para primer ciclo

#### Grupo de actividades 1

1. El oso está *bailando*.  
El oso está *lavando los platos*.  
El osito le está *regalando flores al oso/a su papá/etc.*  
Los ositos están *tocando el tambor*.
2. *El oso* se está *hamacando*.  
*El mono* está *comiendo una banana*.  
*El oso* está *escribiendo una carta/una nota/un mensaje/etc.*  
*El oso* le está *convidando queso al ratón*.
3. Es más corta porque lo único que se necesita para que ocurra esta actividad es que alguien que se hamaque. *Convidar*, en cambio, requiere de más elementos o participantes. Aquí el/la docente posiblemente deba intervenir y, de ser necesario, guiar el razonamiento de sus estudiantes. Por ejemplo, el/la docente puede preguntar: “¿Cuántos participantes aparecen con el verbo *hamacar*? ¿Cuántos participantes aparecen con el verbo *convidar*?”.
4. Aquí se espera que los estudiantes puedan llevar imágenes de personas realizando diferentes acciones: un chico comiendo una pizza, una chica nadando, un jugador de fútbol pateando una pelota, etc. A partir de estas imágenes y con la ayuda del/la docente se espera que los estudiantes puedan redactar oraciones similares a las de los puntos 1 y 2. De esta manera, podrían formular oraciones como *El chico está comiendo una pizza*, *La chica está nadando* y *Messi está pateando la pelota*.

#### Grupo de actividades 2

1. *Bailando, baile*.
2. El oso está *bailando*.  
El baile del *oso*.
3. *Los osos* están *saludando*.

El saludo de *los osos*.

*La chica/la coneja* está besando *al chico/al conejo*.

El beso de *la chica/la coneja* al *chico/conejo*.

*El conejo* lanzó *la pelota*.

El lanzamiento de *la pelota* por parte del *conejo*.

4. Posibles pares a agregar: (i) caminar-caminata, (ii) llamar-llamada, (iii) golpear-golpe.

(i) Juan y Romina están caminando.

La caminata de Juan y Romina.

(ii) Juan está llamando a Romina.

La llamada de Juan a Romina.

(iii) El futbolista pateó la pelota.

La patada del futbolista a la pelota/La patada a la pelota por parte del futbolista.

### *Actividades para segundo ciclo*

#### *Grupo de actividades 1*

1. Homero *la* está comiendo.

El cangrejo lo está mordiendo.

2. A Milhouse.

La taza de café.

3. *lo*.

*la*.

*los*.

*las*.

4. La idea es que los estudiantes puedan reflexionar sobre las características morfológicas del objeto sintáctico elidido. De allí que para resolver esta consigna será fundamental que el/la docente guíe a los estudiantes en la observación de los rasgos de género y número compartidos por el clítico y la frase nominal a la que estos refieren.

5. No *las* veo.

Ahora sí *las* veo.

Su mamá *los* vio.

Ella *les* preguntó.

Qué *les* pasó.

Los chicos *le* contaron a su mamá.

6. No *las* veo ⇒ las abejas

Ahora sí *las* veo ⇒ las abejas

Su mamá *los* vio ⇒ a Bart y Lisa  
Ella *les* preguntó ⇒ a Bart y Lisa  
Qué *les* pasó ⇒ a Bart y Lisa  
Los chicos *le* contaron ⇒ a su mamá

### *Grupo de actividades 2*

1. Lisa.
2. El cangrejo, a Homero.
3. **los** ⇒ a Lisa y Bart  
**tienen** ⇒ Lisa y Bart

**la** ⇒ la tarea

**tengo** ⇒ yo

**voy** ⇒ yo

**la** ⇒ la tarea

**les** ⇒ a los profes

**voy** ⇒ yo

**estuve** ⇒ yo

4. El objetivo de este punto es que los estudiantes reflexionen sobre las características morfológicas de los argumentos de un verbo y de cómo estas se manifiestan en otras palabras (por ejemplo, en clíticos) y en la morfología verbal. Lo que se espera es que, a partir de esta consigna, los estudiantes puedan identificar las pistas gramaticales que permite identificar un argumento tácito y que puedan hacer explícito el razonamiento que llevaron a cabo para responder la consigna 3.

### *Actividades para tercer ciclo*

#### *Grupo de actividades 1*

1. Suciedad > sucio, elasticidad > elástico.
2. *Brusquedad*: cualidad de ser brusco.  
*Obviedad*: cualidad de ser obvio.  
*Espontaneidad*: cualidad de ser espontáneo.  
*Simultaneidad*: cualidad de ser simultáneo (a otra cosa).

*Heterogeneidad*: cualidad de ser heterogéneo.

3.	Palabra terminada en <i>-dad</i>	Palabra de la cual deriva
	<i>peligrosidad</i>	<i>peligroso</i>
	<i>obligatoriedad</i>	<i>obligatorio</i>
	<i>dificultad</i>	<i>difícil</i>
	<i>integridad</i>	<i>íntegro</i>

4. Las palabras de la segunda columna son adjetivos. Argumentos: refieren a propiedades, pueden ser femeninos o masculinos según el género del sustantivo al que describan (por ejemplo, *auto peligroso*, *camioneta peligrosa*).

5. Las palabras de la primera columna son sustantivos. Argumentos: pueden funcionar como sujetos (por ejemplo, *La peligrosidad de las calles es creciente*), muestran concordancia con el verbo (por ejemplo, *La dificultad está en la consigna* vs. *Las dificultades están en la consigna*).

6. *-dad* es una terminación o sufijo que transforma *adjetivos* en *sustantivos*. El significado que aporta es el de *cualidad de algo*.

7.	Palabra terminada en <i>-ción</i>	Palabra de la cual deriva
	<i>modificación</i>	<i>modificar</i>
	<i>interrupción</i>	<i>interrumpir</i>
	<i>violación</i>	<i>violar</i>
	<i>incorporación</i>	<i>incorporar</i>
	<i>decisión</i>	<i>decidir</i>
	<i>aprobación</i>	<i>aprobar</i>

8. *modificación*: los legisladores  
*interrupción*: las mujeres embarazadas que decidan abortar  
*violación*: un violador  
*incorporación*: los legisladores  
*decisión*: las mujeres embarazadas  
*aprobación*: los legisladores/las legisladoras Marilyn Gemignani e Irma Benega

9. *-ción* es una terminación o sufijo que transforma *verbos* en *sustantivos*. El significado que aporta es el de *acción o efecto*.

### Grupo de actividades 2

1. Las oraciones transformadas quedarían así:
  - a. El gobierno prohibió la apertura del balneario por la/debido a *la suciedad del agua*.
  - b. El gobierno prohibió *la construcción de nuevas avenidas*.
  - c. Los dirigentes no se dieron cuenta de *la mezquindad de Juan*.



2. Las oraciones transformadas quedarían así:

- a. Milesi rechazó *que sea obligatoria* la denuncia policial en los casos de violación.
- b. Se podrá solicitar *interrumpir un embarazo* en caso de que sea peligroso para la vida o para la salud integral de la mujer.
- c. Las legisladores Marilyn Gemignani e Irma Benega se opusieron a aprobar la ley.

3. El objetivo de este ejercicio es que los estudiantes puedan aplicar las estrategias trabajadas en los ejercicios anteriores. En este sentido, en principio, no existe una única respuesta correcta. Puede ser el caso de que distintos estudiantes elijan diferentes estrategias de simplificación del fragmento, todas ellas igualmente válidas. El criterio que se sugiere utilizar en la corrección es si los estudiantes pudieron aplicar los recursos vistos en los ejercicios previos.