



**UNA PALABRA VALE MÁS QUE MIL IMÁGENES. LA IMPORTANCIA DE RECUPERAR  
LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

**A WORD IS WORTH A THOUSAND IMAGES. THE IMPORTANCE OF RECOVERING  
LINGUISTIC REFLECTION IN HIGH SCHOOL CLASSROOMS**

Angélica Vaninetti<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 30-08-2019.

Fecha de aceptación y versión final: 13-11-2019.

**Resumen**

En este artículo, presentaremos una experiencia áulica llevada a cabo con estudiantes de 5to. año de una escuela secundaria, ubicada en el Gran Buenos Aires, relacionada con la lectura comprensiva y crítica de una novela representativa del Naturalismo en la Argentina. Los estudiantes manifiestan serias dificultades a la hora de realizar una lectura que signifique inferir ideas a partir de contenidos implícitos o de comprender el significado de expresiones explícitas, en forma figurada o literal. Por tal motivo, planteamos una perspectiva de trabajo que intenta revitalizar el estudio de la palabra, desde un enfoque léxico-sintáctico y semántico, pues consideramos que este conocimiento es una herramienta imprescindible para encauzar el camino hacia la lectura connotativa. Sabemos que interpretar un texto implica descubrir las palabras clave y las oraciones nucleares que encierran información relevante. Sin dudas, esto requiere conocer los diversos recursos gramaticales que orientan al lector para que pueda realizar deducciones pertinentes. Sin embargo, el estudio reflexivo de estos recursos, entre ellos el de la palabra y sus caracterizaciones, se suele considerar una disciplina aislada, como si la composición léxico-sintáctica de un texto no orientara la actividad llevada a cabo por el lector. Por tal motivo, nuestro interés está puesto en inducir a los estudiantes hacia una reflexión comprometida sobre el uso de las diferentes clases de palabras y de las posibles combinaciones en las que participan, con el fin de que la transferencia de este conocimiento promueva la formación de lectores críticos de textos literarios y/o académicos.

**Palabras clave:** clases de palabras- reflexión gramatical- lectura comprensiva- lector crítico.

**Abstract**

In this article, we will present an auric experience carried out with 5th graders. year of a high school, located in Greater Buenos Aires, related to the comprehensive and critical reading of a representative novel of Naturalism in Argentina. Students manifest serious difficulties in making

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Letras (UBA) y Doctora en Letras, Universidad del Salvador (USAL). Cuenta con una extensa trayectoria docente en el nivel secundario, superior universitario y no universitario. Profesora Titular de *Gramática I* y de *Lectura, Escritura y Oralidad I*, Profesora Interina de *Gramática II* en el I.S.P. "Dr. Joaquín V. González". Profesora Titular de Lengua castellana en el I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". Profesora Adjunta de *Seminario de Gramática Española* (USAL). Profesora de *Taller de Expresión Oral y Escrita* (COF, Facultad de Derecho. UNLZ, 2002-2010). Dictó la carrera de Reconversión Docente en el área de Lengua para la EGB de la Provincia de Buenos Aires (1998-2002). Expositora en numerosos congresos nacionales (Buenos Aires, Córdoba, San Luis) e internacionales (Leipzig, Chile, Ecuador). Integrante de equipos de investigación en las instituciones mencionadas. Domicilio: 14 de julio 3153, Lanús Oeste, Pcia. de Buenos Aires, República Argentina. Tel. celular: 1569525311. Correo electrónico: [angevani@hotmail.com](mailto:angevani@hotmail.com)

a reading that means inferring ideas from implicit content or understanding the meaning of explicit expressions, figuratively or literally. For this reason, we propose a work perspective that tries to revitalize the study of the word, from a lexical-syntactic and semantic approach, since we consider that this knowledge is an essential tool to guide the path towards connotative reading. We know that interpreting a text implies discovering the key words and nuclear sentences that contain relevant information. Undoubtedly, this requires knowing the various grammar resources that guide the reader so that he can make pertinent deductions. However, the reflexive study of these resources, including that of the word and its characterizations, is usually considered an isolated discipline, as if the lexical-syntactic composition of a text does not guide the activity carried out by the reader. For this reason, our interest is in inducing students towards a committed reflection on the use of the different kinds of words and the possible combinations in which they participate, so that the transfer of this knowledge promotes the formation of Critical readers of literary and / or academic texts.

**Keywords:** word classes - grammatical reflection - comprehensive reading - critical reader.

## 1. Las palabras: un motivo de reflexión

La inversión de la conocida frase “una imagen vale más que mil palabras” nos puede llegar a causar cierto asombro o escozor, porque ¿no es la imagen la dueña de la comunicación en nuestros días? Sí y no. Sí, porque es indudable que nos movemos en un mundo en el que los corazones de colores, redondas caritas que envían besitos o los pulgares en alto pretenden, y muchas veces lo logran, silenciar la palabra. Sin embargo, la palabra es la palabra, por eso frente a ciertas situaciones de la vida necesitamos una palabra de aliento y no una imagen de aliento, unas palabras de bienvenida más que una imagen de bienvenida. Una palabra nos llega a cambiar el humor en unos pocos segundos: un *sí* y/o un *no*, con sus únicas dos letras, pueden abrir un cielo o cavar un abismo.

Por tales motivos, pensamos en la importancia de reflexionar sobre el uso de las palabras, un elemento indispensable para entablar una comunicación mínima con cualquier interlocutor. No podemos ‘conversar’ con imágenes. No podemos hablar sin palabras. Aunque se nos puede decir que un emoticón transmite un mensaje, sabemos que ese ícono se ‘traduce’ en palabras: alegría, tristeza, sorpresa, es decir en una obligada traducción de la imagen a la palabra, escrita u oral. Justamente es el uso de la palabra, o mejor dicho la palabra en sí con toda su complejidad semántica y morfológica, la que debe ser preservada: la inmediatez visual no tiene que anular la profundidad verbal. No olvidemos que, de acuerdo con los filósofos del lenguaje de la escuela analítica de Oxford “[...] describir el sentido de una palabra es dar su modo de empleo, indicar cuáles son los actos del lenguaje que permite cumplir dado que las palabras son unidades de índole compleja, a las que no siempre resulta sencillo clasificar o encasillar en una determinada categoría” (Ducrot & Todorov, 2011, p. 115).

En este artículo, reflexionaremos sobre la necesidad de incentivar el uso comprensivo de las palabras en el ámbito educativo, precisamente vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente a los contenidos curriculares de las escuelas de nivel medio en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires.

De acuerdo con las prácticas de lectoescritura que se observan en las aulas, comprobamos que la palabra está en crisis y esa crisis está ocupando el centro de la

escena en cuanto a la escasa comprensión de textos que alcanzan a tener alumnos de la ESB (Educación Secundaria Básica) y de la ESS (Educación Secundaria Superior), problemática que se reitera en los ingresantes de carreras del nivel superior. No entender lo que se lee es una manifestación constante del estudiantado. Nos atrevemos a decir que, desde una perspectiva exclusivamente pedagógica, es uno de los motivos fundamentales de fracaso escolar en el nivel secundario y de deserción en el nivel terciario y/o universitario.

Nuestros alumnos no realizan lecturas comprensivas, por eso repiten, memorizan, copian, re-copian, transcriben cuanta información circula en la Internet, sin aplicar un juicio crítico frente a las variadas fuentes de información que circulan en las redes. Ante este estado de la cuestión, no solo preocupa la escasez de vocabulario o el desconocimiento del significado de palabras de uso corriente, sino también la aplicación de palabras que no tienen relación lógica con el contexto léxico en el que se las emplea.

Por ejemplo: *recordar* no es lo mismo que *acordar*, *expirar* que *expresar*, *latente* que *latido*, así como no es pertinente considerar que *ropa interna/ropa interior*, *aparecer/parecer* son expresiones equivalentes o sinónimos. Éstos son algunos de los tantos ejemplos que se recogen en los trabajos de escritura, en este caso, correspondientes a narraciones de alumnos de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Buscar la definición de una palabra en el diccionario ya no es un recurso suficiente para resolver estas cuestiones vinculadas con la comprensión lectora o con el cumplimiento básico del principio de coherencia que caracteriza a todo texto, principio que se relaciona con el concepto de conexión de secuencias, las que “se basan en las relaciones entre los significados de las frases y en parte, en las relaciones entre la referencia de frases” (van Dijk, 1997, p. 38). Las acepciones que presenta el diccionario en cada entrada no resultan un recurso suficiente para inferir ideas, asociar ciertas combinaciones léxico-semánticas o interpretar los valores metafóricos y polisémicos que adquieren las palabras en contexto, y que un lector necesita desentrañar si quiere lograr una lectura connotativa y no solo literal.

Por ejemplo, si leemos las siguientes oraciones: *Se muere de la risa. Se muere de tuberculosis*, es necesario que los estudiantes comprendan que el verbo *morir* transforma su significado porque las palabras que lo rodean y sus combinaciones se comportan como anclaje del valor que ese verbo adquiere en un determinado enunciado. Las palabras construyen sentido en un contexto léxico-sintáctico propio y ocasional. Siendo esto así, cabe preguntar: ¿qué entendemos por contexto léxico-sintáctico?, para responder: combinación de rasgos. Las palabras presentan rasgos y, en algunos casos, según sus diferentes acepciones. En palabras de Bosque (2009, p. 23) “Las palabras son, a efectos de la sintaxis, conjunto de rasgos, es decir, conjuntos de propiedades sensibles a sus relaciones mutuas. Estas propiedades son de naturaleza muy diferente”. Si volvemos al ejemplo anterior, observamos que el verbo *morir* adquiere diferentes sentidos a partir de los rasgos que presentan los sustantivos *risa* [+verbo], deriva del verbo reír; *tuberculosis* [+sustantivo] nombre de una enfermedad. En el primer caso, la combinación léxica compone una metáfora; en el segundo, dicha combinación tiene un significado literal.

Considerando la falta de reflexión que manifiestan los estudiantes sobre el uso de las palabras y la distinción de dichos rasgos, nos apremian ciertos interrogantes:

¿negamos la realidad y nos conformamos con que los alumnos repitan una lección sin comprenderla? ¿Les decimos que busquen ‘recorten y peguen’ información tomada de la Internet para que ‘cumplan con los deberes’? Si esto es así, ¿estamos realizando una tarea significativa? Pensamos que quien se siente responsable de la enseñanza impartida en las aulas reconoce que el aprendizaje de cierto contenido carente de reflexión no es útil para la formación de un estudiante, de cualquier nivel que sea. Creemos que nuestra obligación como educadores debe focalizarse en la necesidad de que los alumnos mejoren y enriquezcan sus competencias de lectura (también de escritura), las que les permitirán convertirse en receptores críticos y no en “repetidores” de discursos incomprensibles (De Mier, 2016; Gaido, 2016).

Las dificultades manifiestas en la lectura comprensiva van in crescendo, hecho que resulta preocupante. Por ejemplo, un alumno de 3er. año (ESB) en la oración *Necesito un lugar para vivir* consideró que la palabra *lugar* es un verbo porque termina en -ar. ¿Memorización visual, auditiva? Indudablemente, no se interpreta la oración, no se observa la relación semántica que vincula las palabras como unidades de sentido: lugar→vivir.

Ante esta problemática, consideramos imprescindible retomar el estudio de la palabra en todos sus aspectos y matices porque es la unidad <sup>(1)</sup> que, a partir de combinaciones y restricciones, compone el sentido de un mensaje. Pensemos que una sola palabra basta para expresar una decisión, dar una respuesta, expresar amor, ira, perdón... Nuestros pensamientos, emociones, sentimientos se materializan en palabras, por lo tanto, si no entendemos el valor que ellas expresan y el lugar que ocupan en un discurso, resulta casi utópico pretender que alguien comprenda el sentido de un texto. ¿Cuál es la tarea principal que debemos abordar? Nuestra respuesta: **estudiar la palabra** a partir de su conformación fonológica, morfológica, semántica y sintáctica, de acuerdo con los rasgos que definen su combinación con otras palabras. Esto significa ‘pensar’ la palabra: descomponerla, componerla, ubicarla y reubicarla para que los estudiantes se apropien de ellas, tal como afirma Ángela Pradelli (2011, p.79): “Hacer docencia en el aula es hacer vivir el lenguaje en las bocas de nuestros estudiantes [...]. Las prácticas del lenguaje hacen oír las voces cavernosas y huecas, buscan el propio decir y lo encuentran en el devenir de los verbos que brotan en el tiempo”. Y en ese “propio decir”, debemos repensar estrategias que les permitan comprender por qué podemos encontrar un *decorador de interiores*, pero no un *decoro de internos*, aunque esas palabras comiencen con ‘deco’ y con ‘inter’.

Estos errores se reiteran y se multiplican, por lo tanto, es necesario conducir a los estudiantes hacia un uso reflexivo de las palabras como signos que construyen un texto a partir de su significado denotativo y su valor connotativo, puesto que de acuerdo con Bronckart (2010, p. 63) “Los signos son [...] entidades representativas dobles o desdobladas que se presentan como “envoltorios” de representaciones individuales, representaciones (sociales) de representaciones (individuales)”.

Cuando hablamos de estudiar la palabra a partir de sus caracterizaciones fonológicas, morfológicas, semánticas y sintácticas <sup>(2)</sup> intentamos persuadir a nuestros alumnos para que comprendan que la palabra es una unidad que cobra sentido en el uso como un elemento ‘vivo’ del habla que se reactualiza en cada enunciado.

Si tomamos en cuenta el aspecto fonológico, debemos persuadir a los estudiantes para que comprendan la importancia que tiene en el español la aplicación

de tildes en las sílabas tónicas, pues entre *río* y *rió* median diferencias no solo de pronunciación, sino también de sentido: verbo *reír* en tiempos verbales y personas gramaticales diferentes o *río*, sustantivo común y concreto. Como así también, la entonación contribuye a interpretar mensajes diferentes, por ejemplo, en *Felizmente, Inés rindió la última materia de Economía* la pausa indica que el hablante evalúa este evento como un suceso 'feliz'; sin embargo, en *Inés rindió la última materia de Economía felizmente* la ausencia de la coma señala que el adverbio indica la manera en la que Inés cumplió con su objetivo.

En cuanto a la composición morfológica, es necesario volver a prestar atención y a insistir en la descomposición y composición de la palabra para que los estudiantes conozcan que no todas las palabras son simples, como *pan* o *sol*, puesto que en su mayoría contienen prefijos que modifican su significado: *moral*, *a-moral*, *in-moral*, es decir, existen diferentes prefijos, *-a/-in*, que modifican el significado de una palabra.

Además, sufijos, morfemas que pueden cambiar la categoría o el valor de una palabra, por ejemplo, el sustantivo femenino *moral* (la moral) cambia su significado si le agregamos los sufijos *-idad/ -ina*: *moralidad/ moralina*, dado que no es lo mismo usar una palabra u otra. Tanto *moralidad* como *moralina* resultan ser sustantivos derivados de *moral*, sin embargo 'no dicen' lo mismo... *moralina* tiene un valor despectivo que no lo tiene *moralidad*. Comprobamos así, como la selección que un hablante hace entre un sufijo y otro se llega a convertir en una clave que abre la interpretación de un texto y la inferencia de ideas: *La moralidad de tus costumbres me sorprende* (respetamos la *moral* de esas costumbres), sin embargo, *La moralina de tus costumbres me sorprende* (no respetamos tanto dichas costumbres, dado el carácter despectivo de la palabra *moralina*).

En cuanto a su aspecto semántico, sabemos que es necesario reconocer y diferenciar clases de palabras, categorías elementales para construir enunciados: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conectores... No obstante, resulta importante no aplicar solamente una clasificación básica, sino ampliar los conceptos por medio de la distinción de rasgos, *a partir de la información que estos aportan* (Bosque, 2015, p. 317). Expliquemos a los estudiantes que las palabras, aunque pertenezcan a una misma categoría, cuentan con rasgos que las diferencian. Por ejemplo, *pato*, *maestro*, *camión* son sustantivos comunes y concretos, pero ¿qué rasgos los diferencian?, ¿qué clase de enunciados podemos armar con unos y con otros? Porque *pato* y *maestro* comparten el rasgo animado, son seres vivos, no obstante, *maestro* cuenta con el rasgo [+ humano] que el sustantivo *pato* no posee. Entonces, ¿podemos construir todas las oraciones que se nos ocurran con cualquier sustantivo o existen restricciones para elegir los verbos que pueden combinarse con algunos de ellos? Observemos que, a partir de la identificación de determinados rasgos, podremos relacionar palabras afines para armar construcciones lógicas que conforman una oración coherente.

En cuanto a la sintaxis, sabemos que se suele enlistar las funciones sintácticas propias de cada clase de palabras, por ejemplo, en el caso de los sustantivos: núcleo de sujeto, complemento directo (CD), término de grupos preposicionales, predicativos subjetivos obligatorios... Pero, más allá de conocer -a veces hasta de 'memorizar'- estas funciones, resulta interesante observar las limitaciones semánticas de determinadas construcciones y el valor de cada una de ellas: en *El hombre nada* y *El hombre está herido*, por supuesto que el sujeto sintáctico es el grupo nominal [el hombre], pero ¿su valor semántico o el papel desempeñado por ese sujeto es el mismo? Pues *nadar* es una acción que hace el hombre, pero *estar* indica, valga la

redundancia, un *estado* que padece el hombre, en este caso *herido*, por lo tanto, tenemos dos roles diferentes para ese mismo sujeto sintáctico: uno 'hace algo', es el agente de dicha acción, en cambio el otro padece las heridas, podemos decir que su papel se reduce a ser un experimentante de un estado lastimoso. Si afirmamos que el sustantivo *camión* puede cumplir la función sintáctica de CD, ¿es lo mismo decir *Dormí el camión* que *Miré el camión*? En los dos casos el grupo nominal [el camión] cumple la función sintáctica de CD, pero ¿los dos mensajes son coherentes? Observamos que no. Sin lugar a dudas, es la combinación entre el carácter semántico del verbo y el rasgo léxico de su argumento lo que determina la coherencia en *Miré el camión*, pero no así en *\*Dormí el camión*.

Consideramos que estas son las reflexiones que deben realizar los estudiantes para comprender el valor de las palabras y su importancia en la construcción del sentido discursivo. Por tal motivo, a continuación, describiremos de qué manera intentamos relacionar el estudio de la palabra con el ejercicio de la lectura comprensiva.

## 2. Metodología de trabajo

Para ejemplificar esta propuesta, presentamos algunas actividades <sup>(3)</sup> que forman parte de nuestro método de trabajo. Se trata de identificar y reflexionar sobre las palabras clave que figuran en un texto literario. En este caso, el objetivo propuesto se focalizó en inducir a los estudiantes para que reconocieran y analizaran dichas palabras a fin de lograr la lectura comprensiva y crítica de una novela.

Nos parece pertinente aclarar que, en la organización curricular del área de Lengua, los espacios referidos a Prácticas del Lenguaje y Literatura agrupan sus contenidos en dos esferas que suelen no vincularse metodológicamente. Pareciera que aprender sintaxis, morfología o atender a las particularidades del léxico fuera un tema solamente vinculado con Prácticas del Lenguaje, materia que se dicta, discretamente, durante los tres primeros años de la ESB (Escuela Secundaria Básica).

Ya en la ESS (Escuela Secundaria Superior), los contenidos relacionados con estudios gramaticales tienden a ser olvidados como si el texto literario, como todo texto, no estuviera compuesto por palabras que se combinan morfosintácticamente para formar las oraciones con las que se materializa.

Sin lugar a dudas, leer un texto, también escribirlo, implica comprender que las palabras se colocan y se relacionan en torno a las construcciones sintácticas, las que deben entenderse como herramientas necesarias para lograr la comprensión lectora, pues son los elementos que orientan al estudiante hacia la lectura reflexiva. Hablamos de 'elementos orientadores' y no de vacíos conceptos teóricos, tal como afirman Pampillo y Alvarado (1986) "No se trata de quedarse con un saber teórico (significación de tiempos verbales o el valor ocasional de los pronombres), el saber teórico solo se muestra poco operativo", es decir, ese 'saber teórico' del que hablan las autoras no resulta útil si se enquista solamente en 'fórmulas' que se aplican de manera automatizada, sin reflexión ni justificación. El objetivo debe estar puesto en la reflexión lingüística y en la autonomía del uso.

Coincidimos con las apreciaciones de Zamudio, Rolando y Ascione (2002) en cuanto a que la adquisición de conocimientos relacionados con el aspecto léxico es imprescindible para comprender la construcción sintáctica y semántica de la composición textual a fin de que esto se transforme en *habilidad adquirida*. Solamente

a partir de dicha adquisición, los estudiantes sentirán que se apropian de su lengua madre para expresar e inferir ideas a partir del uso de palabras conectadas en redes de sentido. Al respecto, Millian y Camps (2006) sostienen que obtener la habilidad para comprender el uso de las herramientas del lenguaje en discursos propios y ajenos permite "...explorar todas las posibilidades de uso lingüístico y dominarlas, para obtener un conocimiento que permita observar, establecer relaciones, reflexionar [...]".

Tomando en cuenta estas consideraciones, como ya anticipamos, describiremos una experiencia didáctica realizada a partir de la lectura de la novela *En la sangre*, del autor argentino Eugenio Cambaceres. Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de alumnos de quinto año en una escuela secundaria del Gran Buenos Aires. Sabemos que en la actualidad los jóvenes no suelen abocarse a la lectura de textos literarios que forman parte del canon de la literatura argentina. Presentar la lectura de una novela naturalista de fines del siglo XIX parecía un desafío que nos obligaría a sortear varios obstáculos, entre ellos acercar una propuesta de lectura tratando de no encasillarnos en la interpretación que el canon determina. Generalmente, *En la sangre* se lee como una novela naturalista que representa la ambición desmedida de los advenedizos, hijos de inmigrantes pobres, como es el caso del Genaro, quien abusa de una niña rica y la embaraza para hacerse dueño de su fortuna.

Una vez leída la novela y más allá de esta lectura 'tradicional', les propusimos a los estudiantes encontrar otra temática presente en esa trama, algún tema polémico relacionado con nuestra actualidad, por ejemplo, el rol de las mujeres en aquel lejano Buenos Aires. Plantemos algunos interrogantes: ¿cómo se muestra en el desarrollo de la narración el padecimiento de aquellas mujeres, ricas o pobres, que eran consideradas seres inferiores por su género? Para responderlos, enfocamos la consigna en el análisis las palabras.

La tarea inicial fue rastrear las palabras que el escritor seleccionó para que los personajes femeninos manifestaran su manera de pensar y de sentir. A partir de esta actividad, releímos los discursos de los personajes que representan a mujeres de diferente edad y de distinta clase social. Entre esos discursos, la atención de los estudiantes se focalizó en las palabras con las que la joven rica, seducida y engañada por Genaro, el hijo de un inmigrante despreciable, arrastra la condena de un embarazo que la convierte en madre soltera, hecho por demás vergonzoso para aquella época. Deteniéndonos en las palabras de la protagonista, dos discursos conmovieron a los jóvenes lectores. El primero, cuando Máxima, en la soledad de su situación y después de haberles confesado a sus padres el secreto de su estado, piensa:

Iba a casarse con él, iban a casarla a ella; y bien sí se casaría, no decía que no, no se rehusaba, no podía rehusarse ni quería tampoco. Perdida, deshonrada, en camino de ser madre, la ley social, los hechos mismos, fatalmente, la arrojaban en brazos del padre de su hijo. Por éste, por ella, por su familia, por todo, en fin, comprendía, veía la necesidad de que llegase a ser Genaro su marido. (p.129)

Los siguientes elementos captaron la atención de los alumnos: la repetición del verbo *casar* y *rehusar*, en la primera oración, los adjetivos resultativos *perdida* y *deshonrada* y la reiteración de la construcción 'por + pronombre/sustantivo' *por ella*, *por su familia*, *por todo*. Además, la expresión *en camino de ser madre* y *ley social*. Con estas combinaciones de palabras, armaron una cadena semántica que resultó ser de esta manera:

Ser madre soltera→ ley social→ fatalmente tener que casarse. La vinculación entre los verbos *rehusar* y *casar* significa: no *querer* hacerlo, pero *tener* que hacerlo.

Resultó interesante la inferencia que los alumnos hicieron a partir de estas palabras pues consideraron que, si bien Máxima dijo que se casaría por ella, en definitiva 'pesa' en ella el honor de la familia y de ese mundo que la miraba con desprecio. La cadena semántica formada por las palabras clave hizo que los estudiantes entendieran que hay una especie de gradación, un 'in crescendo' de responsabilidades, pues la protagonista hace algo por ella, por su honor, pero después ese sacrificio alcanza a un *todo*. Aquí nos detuvimos a pensar en el valor enfático de este pronombre *todo*, cuantificador de carácter indefinido que indica la dimensión de la tragedia que vive la protagonista.

La perífrasis verbal *iba/n a casarla* fue seleccionada como otra palabra clave. Los alumnos reflexionaron sobre la persona gramatical del verbo en *ella iba a casarse*, es decir haría eso *por ella*, pero *otros*, en este caso *los padres*, *iban a casarla*, ella sería objeto de la obligación impuesta. Dada la observación puesta en esta oración, se los indujo a pensar en la importancia que tienen los pronombres en la composición discursiva pues no es lo mismo decir *casarse* que *casarla*. Se les interrogó sobre las diferencias que ellos percibían y así consideraron que en la forma *casarse* hay cierta responsabilidad o decisión propia, pero en *casarla*, la acción la hacen otros. Explicamos que la función sintáctica del pronombre *la* (CD) se adapta a la cosificación de la que es víctima Máxima, pues 'la casan', como si fuera 'algo que se modifica'. Observamos cómo el mismo verbo con distinto pronombre enclítico, *casar+se* y *casar+la*, forma palabras que aportan otro sentido a la historia, y son ellas las que confirman la obligación y el sacrificio de la adolescente *en camino de ser madre soltera*. Citamos otros dos discursos que concentraron el interés de los estudiantes:

¿Y cómo, por qué había delinquido, cómo y por qué, sin amor, había tolerado, soportado ella que se enseñorease Genaro en su ser hasta consumir el acto torpe de la violencia, hasta llegar a la posesión brutal de su persona?. (p. 129)

¿Por qué?... Porque sí, por seguir, por imitar, en su vano y pueril aturdimiento, el ejemplo de las otras, de sus conocidas de la escuela, de amigas, de primas que tenía, mujeres a los doce años que jugaban a los novios como jugaban a las muñecas. (p. 130)

En el primero de estos textos, los verbos *había delinquido*, *había tolerado* y *enseñorease* fueron las palabras clave sobre las que se generó un intenso debate de acuerdo con la connotación que se infiere de cada una de ellas. Los estudiantes señalaron el impacto semántico que se transmite por medio del verbo *delinquir*, puesto que significa que la joven, víctima de la seducción engañosa de Genaro, sentía que había cometido un delito, de allí la vinculación semántica: *delinquir*→ *delincuente*, es decir, culpable y no víctima. Además, comentaron que no solo el uso de este verbo, en este contexto, provoca un sentimiento de injusticia, sino que a esto se agrega el hecho de *haber tolerado*, es decir *haber soportado*, *a pesar de todo*, que alguien se enseñorease de su persona.

Cuando se les preguntó a los alumnos si conocían el significado del verbo *enseñorear* respondieron "no", entonces para comprender su significado recurrimos a la formación morfológica (prefijo y sufijo flexivo) que espontáneamente asociaron con el nombre *señor*, por lo tanto, con el hecho de que Genaro se sentía *un señor*, es decir el dueño del cuerpo de Máxima. A partir de estas reflexiones se los indujo a pensar en

la importancia del uso de los tiempos verbales, hecho que nos permitió dar a conocer el concepto de aspecto verbal (Cartagena, 2000, p. 2953). Realizada esta explicación, consideraron que la reiteración del pretérito pluscuamperfecto, por su aspecto perfectivo, indica eventos que ya están absolutamente cumplidos y de los cuales no se puede dar marcha atrás: *Máxima ya había tolerado y soportado*.

Junto con la atención puesta en los verbos, una de las alumnas destacó como palabra clave el uso reiterado de la preposición *hasta* en *hasta consumir* y *hasta llegar* a la que le adjudicó el sentido de "llegar al colmo de algo". Esta observación, muy interesante, por cierto, nos llevó a reflexionar sobre la importancia que adquieren algunas preposiciones según las palabras que acompañan y de acuerdo con la situación en las que se aplican. Esto promovió la posibilidad de conocer el uso de las llamadas partículas intensificadoras (Pavón Lucero, 2000, p. 597).

Otra expresión *el acto torpe de la violencia* motivó un intercambio de ideas en el que destacamos dos palabras clave: el adjetivo calificativo *torpe* y el sustantivo *violencia*; a su vez, esta construcción léxica fue vinculada con otra: *la posesión brutal de su persona*. El campo semántico que construimos a partir de estas palabras quedó compuesto así: *acto torpe* → *posesión brutal* y su relación directa con la expresión *sin amor*, en la que también juega un rol importante la preposición *sin* que significa *carencia absoluta de amor*.

Reconocemos que, por medio del análisis de las palabras, los alumnos llegaron a la conclusión de que *Máxima* sabía que no sentía amor, pues estaba obligada a casarse con ese hombre que la había denigrado como persona, pero soportaba por 'el qué dirán' de la sociedad, por la familia, por los amigos. Estas deducciones dispararon un intenso debate sobre las semejanzas y diferencias entre aquella época y nuestra actualidad en cuanto a esta serie de problemáticas sociales que, lamentablemente, no pierden vigencia.

En el segundo de este par de textos, el grupo consideró que *imitar*, *aturdimiento* y las palabras que forman el campo semántico femenino: *conocidas de la escuela*, *amigas*, *primas*, *mujeres de doce años* son las que le sirven al lector para desentrañar la actitud de una adolescente, quien, en palabras de los estudiantes, 'al igual que ahora no quería dejar de pertenecer al grupo' 'seguir a los otros para ser como los otros', situación que ellos viven a diario. Reconocimos las categorías de dichas palabras clave: los verbos *seguir* e *imitar* nombran las acciones llevadas a cabo por la joven y los sustantivos relacionales *amigas*, *primas*, *mujeres* identifican los vínculos de ese círculo social al que *Máxima* quería pertenecer. Sumado a esto, se los invitó a reflexionar sobre dos sustantivos que, en un primer momento, pasaron inadvertidos: *muñecas* y *novios*. Cuando relejeron el texto considerando, en este contexto léxico, el valor de dichos sustantivos, uno común (*muñecas*) y otro relacional (*novios*), se realizó esta asociación de ideas: *muñecas* → infancia y *novios* → adolescencia y primer amor.

Resulta importante destacar que el habernos detenido en el reconocimiento y en el análisis de diferentes clases de palabras nos permitió obtener varios resultados provechosos: a) Ampliar la interpretación de la historia, así no nos quedamos inmobilizados solo en la 'lectura tipo' tomando como tema central la historia del inmigrante que quiere ascender socialmente. Por el contrario, pensamos que la lectura comprensiva de un texto literario de otra época puede encauzar la transferencia de su contenido en las problemáticas de nuestro mundo actual; b) Comprobar que las

palabras orientan a los lectores para 'leer' aquello que el texto no dice; c) Descubrir el valor y la intensidad que puede adquirir una palabra de acuerdo con el contexto léxico en el que está inserta, pues no es lo mismo decir *El ladrón había delinquido* que *Máxima, víctima del engaño de Genaro, había delinquido*; d) Comprender que las palabras en un texto 'están', pero es el lector el responsable de inferir deducciones, asociar ideas y vincularlas con sus competencias socio-culturales; e) Aprender la necesidad de diferenciar las clases y las caracterizaciones de las palabras para entender connotativamente lo que se lee. Por ejemplo, en el texto se dice que *Máxima imitaba a las conocidas de la escuela*, enunciado en el que el adjetivo participial *conocidas* se convierte en un sustantivo equivalente a *compañeras* de la escuela.

Pensamos que a partir de este tipo de actividades es posible afirmar que el aprendizaje de contenidos gramaticales se vuelve significativo si logramos convertirlo en una herramienta aplicable en los procesos de lectura. Tomar como punto de partida el estudio de la palabra significa no circunscribir los contenidos a un marco teórico solo memorizable, y muchas veces no comprendido. Este es el motivo por el que consideramos imprescindible que los alumnos conozcan y diferencien las clases de palabras de nuestra lengua desde todas las perspectivas posibles.

### 3. Algunas conclusiones

Creemos que debemos promover el estudio reflexivo de las palabras en la formación académica de nuestros estudiantes de escuela secundaria, puesto que dicho conocimiento nos permitirá:

1°. Considerar que la palabra es una unidad con características propias, esto significa aunar los aspectos antes mencionados (fonológicos, semánticos, morfológicos) puestos en juego en la combinatoria sintáctica. Reconocer cuáles son las palabras que pueden ser clave, relevantes en un texto, frente a otras que no resultan imprescindibles a los efectos de la construcción de sentido. Seguramente, en un texto de historia que narre los avatares de una guerra, serán clave palabras como *tregua* o *paz*.

2°. Confirmar si esas palabras clave son conocidas o no. Si son desconocidas, podemos apelar al uso del diccionario o a la aproximación de significados por medio de la cadena semántica que esa palabra forma con su entorno léxico. Por ejemplo, *El canto del coro fue rudimentario, sin brillo*. Vale asociar el valor metafórico del grupo preposicional 'sin brillo' y entender que rudimentario no expresa una cualidad positiva, sino que apunta a algo común, básico, 'sin brillo' que lo destaque.

3°. Identificadas las palabras clave, atender a su formación morfológica: palabras simples, complejas o compuestas. En el caso de las palabras complejas, resulta importante observar el valor de los prefijos o sufijos, léxicos o flexivos puesto que estos elementos participan en la construcción del sentido de un texto (*moralidad/moralina*).

4°. Además de identificar la clase a la que pertenece la palabra, resulta importante reconocer los rasgos que la caracterizan. Por ejemplo, un verbo ¿indica estado, acción, proceso, resultado, actividad? Si nos referimos a un sustantivo común, ¿qué rasgo lo caracteriza? ¿Animado o inanimado? ¿Animado humano o no humano? Pensemos en la oposición niño/pato en *Un niño piensa. \*Un pato piensa*.

5°. Observar los elementos que acompañan a esas palabras, por ejemplo, un sustantivo: ¿Está acompañado por artículos o cuantificadores?, ¿Lo modifican adjetivos antepuestos o pospuestos? No es lo mismo decir *pobre mujer* que *mujer pobre*, pero no es tan relevante el contraste de significado si decimos *dientes blancos* o *blancos dientes*. Es decir, es necesario reconocer la importancia de la colocación de las palabras en las construcciones de las que forman parte.

6°. Reconocer la vinculación semántica que la palabra clave analizada establece con otras palabras del entorno: aporta datos, brinda información, indica relaciones de causa-efecto. Volvemos al ejemplo de la novela que leímos: en ella el verbo *delinquir* no se refiere al accionar de un delincuente, sino que se relaciona con el sentimiento de culpa que agobia a la adolescente víctima de *un acto torpe de la violencia*.

7°. Identificar si en el enunciado en el que se inserta, la palabra tiene un significado literal o adquiere un valor metafórico, que se adecua al eje temático del texto. Y ese valor, ¿cómo es? Subjetivo: peyorativo, positivo, negativo, denigrante, ponderativo u objetivo, es decir, la palabra no transmite una valoración por parte del emisor.

8°. Delimitar si la palabra en cuestión puede tener un significado polisémico en el mismo contexto o hay elementos que desambiguan el sentido al que se refiere. Si tomamos un sustantivo, por ejemplo, *cabeza*. Podemos decir *Este señor tiene la cabeza ovalada*. *Me duele la cabeza*. En estos dos ejemplos el sustantivo *cabeza* conserva su significado literal. Pero, si decimos *Este clavo tiene cabeza chica*, ya no es una cabeza humana, sino el remache que forma un clavo. O *Muela una cabeza de ajo*. O *Esta actriz es cabeza de compañía*. En esta oración estamos haciendo referencia a que una actriz figura en primer lugar en el reparto de un espectáculo artístico, no a una parte de su cuerpo.

9°. Pensar si las palabras pueden ser reemplazadas por sinónimos o expresiones equivalentes. Retomamos el ejemplo del sustantivo *cabeza*. Es posible decir *Esta actriz ocupa el primer lugar en el elenco de la obra teatral*. No tan común, aunque posible, resulta la oración *Me duele la parte superior del cuerpo*, pero sí es imposible decir *A este clavo le duele la parte superior del cuerpo*.

10°. Enriquecer el uso de las palabras por medio de la creación de construcciones parafrásticas que fomentan el desarrollo de las competencias comunicativas, por ejemplo, la oración *Mariana tiene mal carácter*, podemos parafrasearla así: *Mariana es una persona de carácter poco amigable*, entre otras posibilidades. Esta práctica se convierte en un recurso necesario a la hora de fomentar el enriquecimiento de vocabulario y la variedad de registro.

11°. Reconocer que las palabras siempre completan su significado en contexto y entablan con el entorno léxico que las rodea una cadena de sentido que funciona como anclaje de significado. Por ejemplo, escuchamos que alguien dice: “*No me des el mate amargo, porque para amarga ya está la vida*”. En este caso, *amargo/amarga*, aunque son antónimos del adjetivo dulce, no ‘dicen’ lo mismo. En el primer caso, refiere a colocarle azúcar al mate, en el segundo, el hablante apela a un saber popular relacionado con la idea de que la vida suele presentarnos momentos tristes, difíciles o *amargos* de ‘amargura afectiva’ y no de sustancia edulcorante en su sentido literal.

**12°.** Tratar de emplear las palabras clave reconocidas en las actividades de lectura en otros entornos discursivos. Tomando en cuenta la categoría gramatical a la que cada palabra pertenece, componer todos los enunciados posibles para poner en juego la gama de significados que muchas de las palabras nos brindan, de acuerdo con el contexto situacional y léxico en el que participan.

Para finalizar, consideramos necesario compartir esta propuesta tendiente a fomentar en nuestro trabajo diario el estudio reflexivo de las palabras. Además de solicitarles a los estudiantes que diferencien categorías (sustantivo, adjetivo, verbo), intentemos incentivar el camino de la reflexión y no de la memorización. No nos conformemos únicamente con la realización de una clasificación teórica que solo sirva para 'etiquetar' cada palabra. Las palabras son categorías léxicas o funcionales que se combinan para formar enunciados coherentes de acuerdo con cada situación comunicativa. Por tal motivo, orientemos a nuestros estudiantes para demostrarles que las palabras materializan la voz de nuestra razón y de nuestra pasión, pueden cambiar el rumbo de una historia personal o social, pueden provocar una sonrisa o dar rienda suelta a las lágrimas. Las palabras son elementos vivos que intercambiamos diariamente en nuestra innegable necesidad de comunicarnos. Por eso, *a las palabras no se las lleva el viento, pues una palabra vale más que mil imágenes.*

#### **4. Notas**

(1) En la Gramática Léxico-Funcional, se postulan dos estructuras gramaticales paralelas: la estructura categorial y la estructura funcional. Esta última está formada por el conjunto de rasgos gramaticales que corresponden a cada pieza léxica (Bosque, 2015, p. 312).

(2) James Pustejovsky y Olga Batiukova (2019:7) dicen: "To a large extent, this complexity is due to the inherently intricate nature of the word, which is a highly structured object: it has internal constituents (studied in morphology) and it is used to build bigger linguistic expressions (studied in syntax); it conveys meaning (studied in semantics); and it has graphic and acoustic identity (as studied in orthography, and phonetics and phonology, respectively).

(3) Estas actividades surgen a partir de la aplicación de la propuesta pedagógica desarrollada en mi tesis doctoral *La interfaz sintáctico-léxica vinculada con la representación de la figura materna en dos novelas de Eugenio Cambaceres.*

#### **5. Bibliografía**

- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). ¿Qué es la sintaxis? Caracterización y bases empíricas. En *Fundamentos de Sintaxis Formal* (pp. 11-53). Madrid: Akal.
- Bosque, I. (2015). Los rasgos gramaticales. En Gallego, A. J. (Ed.) *Perspectivas de Sintaxis Formal* (pp. 309-387). Madrid: Akal.
- Bronckart, J. (2010). De la actividad colectiva a la acción y al pensamiento individuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 51-68). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Mier, M. (2016). El aprendizaje de la lectura y el desarrollo de las habilidades de comprensión. Un recorrido teórico. En Defagó, C. *Estudios sobre el Lenguaje y la Gramática* (pp. 153-174). Córdoba: Brujas.

- Cambaceres, E. (1887/1988). *En la sangre*. Buenos Aires: Colihue,
- Cartagena, N. (2000). Los tiempos compuestos. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2935-2975). Madrid: Espasa Calpe.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (2011). Filosofía del lenguaje. En *Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* (pp.113-117). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaido, A. (2016). La cláusula en el texto: estructura temática y continuidad textual. En Defagó, C. *Estudios sobre el Lenguaje y la Gramática* (pp.69-95). Córdoba: Brujas.
- Millian, M. & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En Camps, A. (Coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- Pampillo, G. & Alvarado, M. (1986). La escritura en la institución escolar. En *Taller de escritura con orientación docente* (pp. 7-23). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Pavón Lucero, M. (2000). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 565-655). Madrid: Espasa Calpe.
- Pradelli, Á. (2011). El lenguaje: entre la necesidad y la impotencia. En *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión* (pp.75-86). Buenos Aires: Paidós.
- Pustejovsky, J. & Batiukova, O. (2019). Part. I: The Lexicon in Linguistic Theory. En *The Lexicon* (pp.3-23). Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A. (1997). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Zamudio, B. & Rolando, L. (2002). Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la Argumentación. Parte I: "Perspectivas teóricas". En Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione A. *Argumentación, Pensamiento crítico y metacognición* (pp. 13-30). Cuaderno de la Secretaría de Investigación N° 2, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.