

## Una propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria

Lic. Mariana Mitelman

La intención de este escrito es compartir una serie de conjeturas, experiencias<sup>1</sup> y certezas acerca del eje denominado “Reflexión sobre el lenguaje” en los planes de estudio para el nivel primario.

Es interesante considerar al lenguaje desde una concepción “bifocal”:

- como objeto natural cuyo asiento es la mente humana (la oralidad);
- como objeto cultural (si pensamos, en especial, en la escritura), por ende cargado de convenciones.

Veamos qué aporta esta doble mirada para la enseñanza. La oralidad y la escritura no son espacios absolutamente diferentes y autónomos, sino que, siguiendo a Olson (1998), podemos afirmar que existen zonas de solapamiento entre ambos que pueden ser explotadas pedagógicamente.

La teoría sobre *aprendizaje* que mejor me ha permitido explicar y explicitar los procesos con los cuales el niño accede paulatinamente al conocimiento conciente del lenguaje es la de la *redescripción representacional*, propuesta por Karmiloff-Smith (1994), para quien la mente, para obtener conocimiento, explota la información (innata y adquirida) que ya tiene almacenada internamente y la redescrive en formatos cada vez más accesibles.

...la **redescripción representacional** es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente (Karmiloff-Smith, 1994: 37).

Hay, además, algunos supuestos teóricos para el desarrollo de las prácticas y propuestas áulicas que es necesario explicitar: a partir de los estudios psicolingüísticos, consideramos que existe una gramática mental y que la forma sintáctica en que está organizada es arbórea. No se trata de una descripción a posteriori del lenguaje, sino de la información genética propia de la especie, innata, que ha sido activada en contacto con el medio, el cual ha funcionado como estímulo. Se postula que allí las palabras se encuentran almacenadas en “listas”

---

<sup>1</sup> Las actividades planteadas en este escrito han sido propuestas y llevadas a cabo por las docentes de la Cooperativa educacional Olga Cossettini de Capilla del Monte, entre los años 1998 y 2011, con resultados muy alentadores.

definidas por exigencias semánticas que determinan una configuración sintáctica. Esas listas constituyen el *léxico mental*<sup>2</sup>. Sabemos, además, que el lenguaje se encuentra articulado y organizado por el verbo y sus exigencias, el cual resulta así un punto de contacto entre sintaxis y semántica (mental).

El niño ingresa a la escolaridad primaria con (casi) toda la gramática mental desarrollada. En terminología de Karmiloff-Smith, la gramática se encuentra en estado de “conocimiento en la mente” (Implícito [I] y Explícito 1 [E1]; quizás Explícito 2 [E2]), pero no de conocimiento “para la mente” (Explícito 3 [E3]), grado de abstracción que permite verbalizar las representaciones. Consideramos que el metalenguaje es importante para la reflexión y manipulación de los conocimientos, o sea para redescribirlos como E3. Por lo tanto, consideramos que la incorporación del metalenguaje gramatical es una herramienta relevante para mejorar la comprensión y la producción de textos.

Aquí debemos hacer una aclaración referente al **objeto** de la reflexión metalingüística: si bien estamos apuntando a la enseñanza de la gramática, no debemos olvidar que ésta se produce en el marco de un área, el área de lengua, y que lo que se haga en ella facilitará o perturbará la forma y el grado de apropiación de estos conocimientos. Por eso, nuestras primeras observaciones no se orientarán específicamente a lo gramatical, sino que se remontarán al momento en que se realizan aquellas primeras experiencias escolares en las que se pasa de usar el lenguaje, de ejercerlo en diversas situaciones, a ponerlo como objeto de reflexión.

El lenguaje, decíamos, es:

- Un objeto natural, cuyo asiento es la mente humana. En este sentido, aprender “lengua” en el ámbito escolar, implica tomar conciencia de lo que ya se sabe –de cierto modo–, lo que se usa.

Pero también es:

- Un objeto cultural, cuyo aprendizaje involucra la incorporación de convenciones (ej.: reglas de ortografía).

---

<sup>2</sup> (El **léxico mental** es)...**un sistema de memorias a largo plazo** (...) que representa el conjunto de conocimientos que posee un sujeto sobre las palabras de su lengua y al que accede cada vez que escucha (lee) o habla (escribe) (Raiter y Jaichenko: 2002:114).

El desarrollo del lenguaje natural y el aprendizaje de las convenciones sociales implican procesos cognitivos muy diferentes. Sin embargo, para ambos se requiere la manipulación de un *metalenguaje*.

El desarrollo y el aprendizaje parecen, por tanto, adoptar dos direcciones complementarias. Por una parte se basan en el proceso gradual de **procedimentalización** (es decir, hacer que el conocimiento sea más automático y menos accesible<sup>3</sup>). Por otra, implican un proceso de «explicitación» y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento (es decir, representar explícitamente la información implícita en las representaciones procedimentales en que se apoya la estructura de la conducta (Karmiloff-Smith, 1994:36).

- En cuanto al lenguaje como objeto natural, el metalenguaje funcionará como manera de verbalizar las representaciones. Se trabaja desde lo que ya se utiliza, lo que se sabe en forma de  $I$ ,  $E_1$  y  $E_2$ , hacia un “poner el nombre”, que permita una accesibilidad mayor al conocimiento y, por lo tanto, una mejor manipulación.

- En relación con el lenguaje en tanto objeto cultural, se trabaja desde la incorporación de la convención, que muchas veces tiene un nombre (“esdrújula”, “B larga” “acento diacrítico”) hacia su *automatización* en la escritura.

Ambos movimientos van a implicar para el niño una operación de *desnaturalización* y de puesta de lo *natural* (el lenguaje) como objeto de reflexión. En este proceso, el niño es acompañado, impulsado, “andamiado” por el docente. Pero esta reflexión, que no debería iniciarse sistemáticamente antes de los 8 años, requiere como condición un estilo previo de abordaje del área durante los primeros grados de su tránsito por la escuela. Es necesario que los niños hayan realizado una apropiación plena de su lengua y hayan comenzado a transferirla a la escritura sin la artificiosidad que acarrea un lenguaje escolarizado. Al iniciarse la *reflexión sistemática*, escolar, sobre el lenguaje, -digo sistemática, porque el niño reflexiona permanentemente sobre su lengua-, hacia finales del tercer grado, su vínculo con el lenguaje debería ser fluido, no encontrarse interceptado por un lenguaje artificial, ajeno e impuesto. De este modo, se preserva la curiosidad y la atención intensa que, naturalmente, cada niño ha puesto desde antes de su nacimiento para apropiarse de este preciado objeto.

---

<sup>3</sup> Karmiloff-Smith se está refiriendo aquí a la accesibilidad de la propia mente a los conocimientos, para ser manipulados (aclaración nuestra).

Enseñar conceptos y reglas gramaticales antes de tiempo puede resultar sumamente contraproducente. El niño al que forzosamente se le enseñan términos “incomprensibles” y abstractos, tales como *sustantivo* o *sujeto*, antes de haber recorrido el camino cognitivo y madurativo que le permita arribar a estas categorías, no sólo no podrá incorporarlas en ese momento, sino que probablemente desarrolle un rechazo hacia esas palabras que le impida incluirlas en su vocabulario llegado el momento: guardará, como una marca, la convicción de que se trata de cosas “muy difíciles”.

¿Cuáles serían las primeras experiencias escolares, previas a la reflexión específicamente gramatical, en las que el niño, la niña, más allá de ejercer el lenguaje en situaciones significativas y de incorporar paulatinamente la escritura, comienza a ponerlo como objeto de la reflexión? Proponemos aquí cinco, que se ordenan desde lo más cercano al lenguaje como objeto natural y se van despegando hacia convenciones culturales:

- La división, en la escritura, del continuum sonoro en *palabras*. Esto es concomitante con el reconocimiento de las palabras de clase cerrada o *funcionales* (artículos, auxiliares verbales, indefinidos). La cercanía entre oralidad y escritura es, en este punto, muy grande por lo que este aprendizaje es parte de la alfabetización inicial.
- El trabajo sobre la *figura tonal*, que se pone en relación con las convenciones de escritura de la oración, con el uso de las comas y con la utilización de los signos de expresión (interrogación y exclamación).
- Las convenciones para la escritura de la forma básica de comunicación: el diálogo. Las marcas del cambio de enunciadores.
- División en sílabas, necesaria para aprender la separación de palabras al final del renglón y las reglas de acentuación.
- Acentuación (clases de palabras según su cantidad de sílabas –monosílabas y polisílabas– y según su sílaba acentuada; reglas generales de tildación).

Estas actividades y estos contenidos podrían comenzar a trabajarse – **sistemáticamente**– alrededor de los 8 años (fin de 3º grado, comienzo de 4º). Remarcamos el término “sistemáticamente” ya que, en tanto experiencia, ya se ha venido produciendo el encuentro con estos contenidos en la escritura, en cada

corrección del docente sobre su producción, cada vez que el niño lee un texto impreso, etc. Los chicos, permanentemente, van generando hipótesis propias en torno a estos temas y, además, es función del maestro llevar su atención hacia ellos, despertar su curiosidad, desde el vamos. Pero es alrededor de los 8 años que tendrían que iniciarse las actividades que conducirán a su sistematización y procedimentalización.

Una característica de los contenidos recién señalados es que están todos muy vinculados con la **audición** y que, por lo tanto, pueden ser abordados teniendo en cuenta los espacios de solapamiento oralidad/escritura (Olson: 1998). Entonces, aquí volvemos sobre la importancia de haber desarrollado una buena integración entre oralidad y escritura a partir de los 5-6 años, y creemos que la manera más apropiada para lograrlo es la que proponía Olga Cossetini y que, unos años más adelante, fue denominada por Berta Braslavsky como “experiencias del lenguaje”<sup>4</sup>. Lo importante es que no se dañe el vínculo con el lenguaje sentido como propio. “...el lenguaje amasado con pedazos propios, el de olores y sabores, el de temperaturas” (Montes, 1990: 25). Existe un gran peligro en la “escolarización” del lenguaje y es que el lenguaje propio no tenga “...otra salida que volverse clandestino. Sustraerse a la mirada y a los oídos (...) en la zona oficial de la escuela, refugiarse en el recreo” (Montes, 1990: 25). Si rompemos esa delicada unión del niño (cuerpo-oído-movimiento-ojo-mano...) con SU lenguaje, estamos dificultando – quizás perdiendo– la puerta de acceso a nuestro objeto de reflexión para años posteriores.

Pero si la audición está tan vinculada con estos primeros ejes de la reflexión lingüística, lo **corporal** se constituye en el recurso didáctico privilegiado para este momento. El cuerpo es la puerta que nos va habilitar la salida del objeto desde su espacio de representación interna más o menos inconciente hacia otro en el cual pueda hacerse presente y pueda así ser observado, nombrado y manipulado. El cuerpo “espacializa”, hace visual en el movimiento, lo que hasta entonces era automático y no conciente. El cuerpo puede funcionar en las experiencias de reflexión metalingüística como el sitio de pasaje de las representaciones en formato I y E<sub>1</sub> a su redescrición como E<sub>3</sub>. El trabajo corporal estimula la formación del E<sub>2</sub>,

---

<sup>4</sup> Remitimos a la abundante bibliografía al respecto ya que no es intención de este artículo redundar en esto.

esa fase en la cual la mente comienza a poner en contacto las representaciones internas con el dato externo. Trabajamos con un conocimiento que es ya conciente y manipulable, pero no verbalizable, tenemos representaciones mentales cinestésicas, espaciales, etc. pero sin forma verbal. Es por eso que, además de lo corporal, que es lo más cercano, lo propio, son también caminos de estimulación de esta etapa redescritiva todas las formas de simbolización y expresión “artística”: la plástica, el modelado, la música.

Una vez que se hizo conciente lo automático, que se lo pudo clasificar y denominar, se incorporan las *reglas convencionales*. Se puede jugar... descubrir...y luego obtener su *procedimentalización*. Pero debemos ser concientes, cuando lo que están incorporando son reglas **absolutamente convencionales** que hasta este momento, los chicos se mantuvieron dentro del espacio de solapamiento oralidad/escritura y todo ha tenido una lógica natural<sup>5</sup>. Ahora se los sumerge, por primera vez, de lleno, en el territorio del lenguaje como objeto *cultural*. Nuestra experiencia es que esto, muchas veces, les genera resistencias y cuestionamientos.

Las redescpciones son abstracciones. Cada formato nuevo se encuentra comprimido en un lenguaje de nivel superior, pero todos coexisten.

*...en la mente coexisten simultáneamente representaciones del mismo conocimiento, con diferente nivel de detalle y explicitud. (Karmiloff-Smith, 1994: 42)*

Por eso, si bien hemos señalado tres momentos –hacer conciente lo automatizado, clasificarlo y denominarlo (metalenguaje), e incorporar la normativa hasta su procedimentalización–; estos tres momentos son recursivos y se debe volver sobre cada uno de ellos cuantas veces sea necesario. Pero recalamos la necesidad –abandonada por la escuela de las últimas décadas– de darle importancia a la normativa y dejar explícita su característica de *convención social*; lo que implica que no posee una lógica estrictamente homologable con lo natural, que tiene excepciones, que cambia con el tiempo.

---

<sup>5</sup> En el caso de nuestro dialecto rioplatense, un primer encuentro con una regla absolutamente convencional y “antinatural” se da ya durante la alfabetización, con el aprendizaje del uso de la G y la Q, quizás por eso se observa que esas letras sólo se afianzan bien a partir de 4º grado. Lo mismo sucede con la existencia “irrazonable” de más de una letra para el mismo fonema (b/v; s/c/z)

## Gramática

Llegados a este punto, alrededor de los **9 años** (segunda mitad de cuarto grado), podemos empezar a hablar de “enseñanza de la gramática”. Consideramos, chomskyanamente, que el verbo es el “rey” de la oración. Alrededor suyo se organiza la predicación; el verbo exige sus *argumentos*, que pueden ser más pero nunca menos que los que el verbo requiere. La estructura arbórea de la sintaxis mental, según el modelo “X barra” se articula en primer término por la flexión verbal, que conecta el sintagma nominal y el verbal.

Por eso, resulta central, para avanzar en una enseñanza de la gramática que se apoye en los procesos mentales vinculados al lenguaje, partir del reconocimiento –nótese que no decimos “definición”– del verbo y su flexión. Y apoyados solidamente en ese (re)-conocimiento, llegamos a la predicación, las otras categorías gramaticales y la concordancia.

Y, para una primera aproximación intuitiva al verbo, nos puede ayudar un juego:

### El verbo

#### **El Tipoteo**

El *tipoteo* es un juego grupal de deducción que nos permite acercarnos al *Verbo*.

Cada grupo de juego tiene entre 6 y 10 niños. Si son más, las rondas de pregunta se vuelven muy largas y el juego puede resultar tedioso para los más inquietos, con lo que pierden interés y atención. Una vez comprendida la mecánica del juego, el docente es prescindible, sólo permanece cerca para moderar o mediar en conflictos que pudieran surgir.

Uno de los chicos (por grupo de juego) sale del salón. Los que quedan eligen una palabra que sea “algo que se hace, como jugar, o saltar, o comer...”. Conviene que la consigna sea así de vaga, ya que sólo son sugerencias que permiten a los chicos remitirse a su propia lista de *mentalés* correspondiente a los verbos.

El grupo que quedó dentro del salón se pone de acuerdo en una palabra “secreta”, que será un equivalente paradigmático<sup>6</sup> de “tipotear”.

El participante que estaba afuera, una vez dentro del aula, deberá ir preguntando sucesivamente, siguiendo el orden de la ronda, a los compañeros de su grupo. Sus preguntas deben ser tales que sólo puedan ser respondidas con “sí” o con “no” (a veces surgen matices y entre todos se decide si admitirlos). Dentro de la pregunta aparecerá la pseudopalabra “tipotear”, conjugada de acuerdo a la necesidades –generalmente con un se impersonal, a la cual se le agregan todos los modificadores verbales necesarios (incluido el sujeto).

Ejemplo:

No trabajamos con una definición semántica de clases de palabras. Las consideramos categorías sintácticas. Adherimos a la hipótesis de que las palabras se encuentran almacenadas en un léxico mental, en el cual hay una entrada con información sintáctica.

“Tipotear” es una pseudopalabra sin contenido semántico pero capaz de recibir flexión verbal (admite los morfemas que especifican normalmente modo, tiempo, persona y número en los verbos), y puede funcionar sintácticamente como núcleo de un sintagma verbal (admite sujeto y todos los modificadores verbales). Esto posibilita al hablante remitirse intuitivamente a una lista de “mentalés” en la cual tiene almacenadas otras palabras (éstas sí con contenido semántico) que tienen las mismas características

---

<sup>6</sup> *Paradigmatico* está usado aquí en el sentido sistemático de Saussure cuando se refiere a las relaciones asociativas.



¿Se tipotea de mañana? (pregunta por el Circ.de T.)

¿Se tipotea en la escuela? (preg. por el Circ. de L.)

¿Tipotean las mujeres? (preg. por el sujeto)

¿Se tipotea con una pelota? (preg. por el circ. de medio)

¿Se tipotean las verduras? (preg. por el O. D.)

Nota: Se deben evitar las preguntas con gerundios, del tipo “¿se tipotea saltando?” que sería una «trampita» si el preguntón cree que la palabra secreta es “saltar”.

Pasada una ronda de preguntas, el preguntón puede “arriesgar” (tratar de adivinar cuál es la palabra secreta). También puede no hacerlo y realizar otra vuelta. Tiene tres oportunidades para acertar.

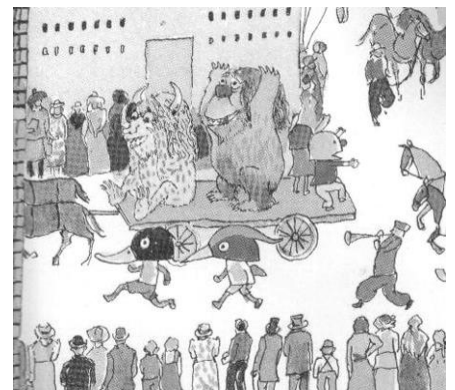
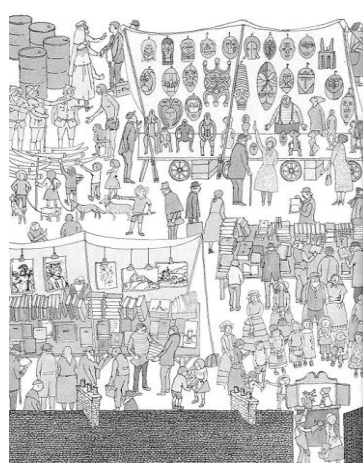
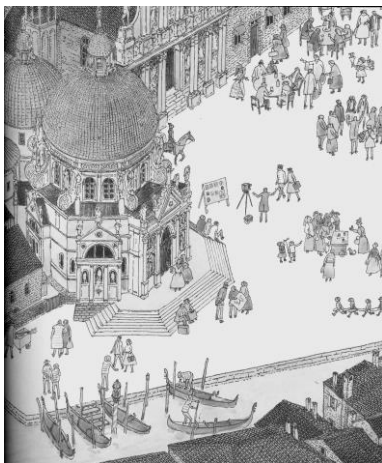
sintácticas y flexionales que marcamos para “tipotear”. Estamos hablando, obviamente, de los verbos.

Según el modelo modular, en la mente, *“Una entrada léxica contaría (...) con información (fonológica, ortográfica, semántica, sintáctica, etc.) almacenada en componentes separados, de modo que el conocimiento léxico sobre una palabra está almacenado en varios sub-lexicones. En estos modelos los subcomponentes se postulan como independientes, pero deben interactuar y relacionarse en una compleja red como parte de una única entrada”* (Moreno Ortiz, 2000).

Conviene que la primera vez se juegue con el “verbo” tipotear en presente e impersonal, pero el docente coordinador del juego podrá ir produciendo variaciones en días sucesivos, tales como “hoy vamos a

hacerlo todo en pasado", o "vamos a preguntarle directamente a cada uno", por ejemplo: "¿tipoteabas en la plaza?".

Una vez que se ha jugado al *tipoteo* varias veces, ya podemos decir algo acerca de los verbos: "las palabras que usamos para jugar al tipoteo se llaman verbos", cada chico puede escribir en su cuaderno qué es, para él, un verbo, quizás se le puede sugerir un comienzo "los verbos son palabras que...". También, puede dibujar verbos: elige algunos de los usados durante los juegos para dibujarlo. Otra actividad muy básica para este momento es el trabajo con láminas y libros<sup>7</sup>. A partir de ellos, podemos "cazar" verbos, hacer listas, incluirlos en oraciones. Las láminas nos permiten incluir verbos que no forman parte de la cotidianidad del niño y que, por lo tanto, no han sido pensados y propuestos durante el juego (navegar, casarse, discutir).



No vamos a abundar en todas las actividades de sistematización y refuerzo que pueden hacerse llegados a esta etapa. Pero sí insistiremos en lo siguiente: esas actividades **deben** hacerse, y en cantidad suficiente como para asegurarnos de que el nuevo conocimiento ha quedado "redescrito", relacionado con

---

<sup>7</sup> Existen, actualmente, libros para niños que, mediante dibujos, se complacen en la representación de la multiplicidad de la vida humana: se ven ciudades y pueblos con mucha gente atareada en infinidad de cosas. Por su calidad artística, y por el entusiasmo que este material suele despertar en los chicos, son muy recomendables los libros de Mitsumasa Anno.

conocimientos anteriores, y bien anclado de manera de ser accesible para etapas posteriores de la reflexión. No sería conveniente que se trabajaran otros contenidos de sistematización gramatical al mismo tiempo, ni que estas experiencias y ejercitaciones quedaran muy separadas entre sí en el tiempo. De a poco, se irán introduciendo (nombrando) las nociones de “tiempo” y –luego– de “persona”.

El **juego de la “lotería” de verbos** puede ayudarnos a agilizar y ejercitar estas nociones:

Se prepara un juego completo de fichas, con letra grande (tamaño 36) y clara; pegadas sobre cartulina y plastificadas con cinta adhesiva transparente<sup>8</sup>. En cada ficha, una forma conjugada en minúscula de imprenta. Debe estar la conjugación completa de los tiempos simples del indicativo en todas las personas del dialecto rioplatense de, por lo menos, tres verbos. Los infinitivos se escriben en fichas en mayúscula de imprenta. No le damos importancia, en este momento, a que se trate de verbos regulares, sino a que sean de uso muy cotidiano. También se prepararán dos bolsitas opacas: En una habrá muchas fichas repetidas que dirán “pasado”, “presente”, o “futuro” (más adelante se reemplazará las de “pasado” por “pretérito perfecto” y “pretérito imperfecto”); en la otra irán las personas.

abrieron

jugarás

subo

Primer momento: mirar las fichas de verbos, tocarlas, agruparlas (las fichas pueden tener diferentes colores y éste también puede ser un criterio). Si algún grupo utiliza el criterio TIEMPO, utilizamos este momento para incorporar el metalenguaje: “tiempo”, “pasado”, “presente”, “futuro”. Si los chicos las agrupan por ser formas de un mismo verbo, incorporamos: “infinitivo”.

---

<sup>8</sup> La insistencia en detalles aparentemente insignificantes se debe a que es muy importante el tamaño y la consistencia de los materiales que preparamos para ser “manipulados” –con las manos–, deben resultar de lectura fácil, incluso a la distancia, y ser suficientemente resistentes, no deberían volarse, doblarse o perderse fácilmente.

Segundo momento: juego solamente con los *tiempos*. Dejamos de lado los infinitivos (las fichas que están en mayúsculas). Se mezclan las fichas y se reparte una cantidad igual, por ejemplo 7, a cada chico –estamos trabajado con grupos de juego no mayores a 10 integrantes–. El coordinador (el docente u otro niño) va a ir extrayendo de la bolsita fichas que dirán “pasado”, “presente” o “futuro”. Cada vez que extrae una, la “canta” y todos deben descartar una forma verbal correspondiente al tiempo cantado en un pozo común. Claro que, a veces, no tendrán ninguna. Quien se equivoca, se lleva todo el pozo acumulado. Por eso, requerirá la atención de todos –y el arbitraje del coordinador– para juzgar la corrección de las jugadas. El objetivo del juego es quedarse sin fichas.

La primera vez es conveniente jugar este juego en equipos de a dos, para que entre los mismos chicos puedan complementarse, ayudarse, discutir. También es conveniente permitirles que sus fichas queden “boca arriba” sobre la mesa del juego, probablemente tras una primera vuelta ellos mismos decidan tenerlas organizadas allí según el criterio TIEMPO. Ya llegará el momento de jugar “a las malas”, o sea, con mayores restricciones.

Tercer momento: el mismo juego, pero ahora utilizando solamente la bolsita de PERSONAS. En 4º grado, cuando se inicia este juego, no es conveniente abstraer las personas en cuanto a su denominación (primera, segunda, plural, etc.) sino utilizar los correspondientes pronombres<sup>9</sup>.

Cuarto momento: la lotería. Se traza el siguiente cuadro en el pizarrón –bien grande, pero a la altura de los niños–:

---

<sup>9</sup> Tratándose del dialecto rioplatense, consideramos que debemos superar nuestra propia “escolarización” del lenguaje, y trabajar con la segunda persona que corresponde al uso cotidiano, o sea el *vos* y el *ustedes*. Incluso, pueden incorporarse las formas para el tratamiento “de respeto”: *usted*. En años sucesivos, se podrán enseñar usos dialectales de otras regiones de habla castellana: el *tú* y el *vosotros*. De todos modos, como las formas correspondientes al “usted” y “ustedes” resultan homófonas de las de tercera persona, es conveniente no incorporarlas en los primeros momentos.

tiempo persona	Pasado	Presente	Futuro
Yo			
Vos / usted			
Él / Ella / esto			
Nosotros / as			
Ustedes			
Ellos /Ellas			

Se reparten todas las fichas entre los participantes (igual que en el juego anterior, conviene comenzar jugando en parejas). El coordinador sacará una ficha de cada bolsita y las irá “cantando”. Los participantes deben pegar en el pizarrón (con rulitos de cinta adhesiva) en el sector del cuadro correspondiente, sus fichas. Esto genera bullicio, entusiasmo y expectativa. El objetivo sigue siendo quedarse sin ninguna ficha.

En cuanto a la denominación de los tiempos y de las personas, como este juego es apto para el repaso del tema y es muy pedido por los chicos, en instancias más avanzadas se pueden preparar bolsitas con un metalenguaje más abstracto y mayor discriminación de tiempos.

El juego, por el entusiasmo que genera y la expectativa que suscita, hace que los chicos pongan a funcionar al máximo sus capacidades. El cuadro grande, visual, permite espacializar y visualizar, para manipular clasificaciones que recién se están incorporando. Lo mismo sucede con *tocar*, *agarrar*, *mover*, las fichas. Se corresponde con acciones cognitivas que realiza la mente, accede así a la manipulación de conceptos que aún no se encuentran claramente redescritos. Vamos construyendo el formato E<sub>3</sub> que, como dice Karmiloff-Smith, no es un solo estadio sino una serie de redescpciones cada vez más ajustadas y accesibles.

Recién después de este proceso, el niño puede acceder a describir al *verbo* como una palabra capaz de “moverse” de acuerdo con el tiempo y la persona. Ahora, si le damos un ejercicio de reconocimiento de verbos en una oración, podrá hacer la “pruebita”: pasemos la oración a otro tiempo: el *verbo* será esa palabra que ha cambiado. No antes de experimentar y comprender esto, un chico puede

reconocer y aceptar que “ser”, “estar” y “haber” (con sus correspondientes formas) son verbos.

### **Más juegos relacionados con el VERBO**

- *Dígalo con mímica de verbos*: es el juego tradicional, pero lo que se plantea como incógnita para representar “con mímica” es un verbo.

- *Secuencias de acciones actuadas*: es una profundización del anterior. Salen 4 participantes. A uno que no ha salido se le encarga representar una sucesión de acciones. Los participantes que están afuera van entrando de a uno: ante el primero se representa la secuencia, este debe “renarrarla” corporalmente al segundo y así hasta el último, que dirá lo que ha entendido. El verbo y las secuencias de acciones son piezas claves en la trama narrativa, de modo que esta actividad se combina con las que se hacen para experimentar el tema “narración”.

- Una variable del juego anterior es *el director de cine*: dos o tres participantes realizan una secuencia de acciones que se les encarga. Un director, permanentemente desconforme, exclama “¡corten!” y les indica diferentes *modos* de realizar la secuencia (“lentamente”, “graciosamente”, “enojadamente”) o incluso puede indicarles *lugares* que influirán en la actuación (en un parque, en un hospital), o *tiempos* (a medianoche, de madrugada, etc.). Este juego es muy apto para aprender circunstanciales y para trabajar adverbios de modo.

- *Secuencias dibujadas*: Se trabaja en una ida y vuelta desde la historieta a la escritura de secuencias de acciones:

1. Escribir la secuencia de acciones de una tira (generalmente coincidirá con las viñetas).

2. Damos una secuencia de acciones lineal y debe ser dibujada como historieta, un cuadrado por acción.

3. Damos, con la misma consigna, una pequeña narración en la que el orden cronológico se encuentre un poco alterado, por ejemplo:

*Hasta que sonó el teléfono estuvo tranquilo. No había atendido aún y su corazón ya se estaba acelerando. Se desplomó pálido sobre el sillón en cuanto hubo colgado.*

El dibujo sí debe respetar la cronología lineal. Al reorganizar la secuencia, se pone en evidencia el funcionamiento de algunos tiempos verbales, como el pretérito pluscuamperfecto y el anterior.<sup>10</sup>

Seguimos insistiendo, a riesgo de sobreabundancia, en que es necesario detenerse a sistematizar y ejercitar los conocimientos. No creemos que, por antigua, la costumbre de conjugar los verbos, por ejemplo, deba ser desechada.

## El sustantivo

### **Animal, vegetal, mineral**

El juego introductorio “animal, vegetal, mineral” se justifica teóricamente de manera similar al “tipoteo”. Es un juego de deducción, que permite la referencia intuitiva del hablante a una lista de su *lexicón mental* en la cual las palabras tienen una entrada sintáctica relativa a la capacidad de ser núcleos de un sintagma nominal.

La dinámica es la siguiente:

Un participante piensa en una palabra que nombre: una cosa, una planta, un animal o una persona o un personaje, vivo o muerto (con la condición de que se comparta el conocimiento con el resto del grupo). Los demás, en ronda, comienzan a hacerle preguntas que puedan ser respondidas sólo por “sí” o por “no”. Pasada una vuelta, los que quieren pueden “arriesgar”, y se reinician las rondas de preguntas hasta que se logre adivinar la palabra. El que lo consigue es el próximo en comandar el juego. Es evidente que las preguntas se refieren a la predicación (se pregunta por lo que hace el misterioso referente de la palabra en cuestión, y por sus características).

Ejemplos:

---

<sup>10</sup> Este juego acerca contenidos más complejos (los pretéritos pluscuamperfecto y anterior) que corresponden a finales de quinto o a sexto grado.

-Las primeras preguntas son más o menos siempre las mismas y permitirán ubicar al referente buscado en un gran grupo: ¿es un animal?, ¿es una persona?, ¿es una cosa?

-Luego se van afinando: ¿hay en la escuela?, ¿se usa para saltar?, ¿es verde?, si se trataba de una “cosa”; y ¿está vivo?, ¿es un prócer?, cuando es una “persona”; etc.

Habrán que ir haciendo acuerdos que involucren conocimientos de otras áreas, ¿consideramos al hombre como animal?, ¿ponemos las cosas de madera dentro de lo vegetal, o sólo lo vivo? etc.

En una etapa posterior, tal vez en quinto grado, si se ha decidido trabajar con clasificaciones del sustantivo, el juego puede tener restricciones (pensar en un sustantivo común, colectivo, femenino), que les lleguen por escrito, o en “secreto”. Entonces surgirán preguntas que involucren manejo de metalenguaje... ¿es colectivo?, ¿es propio? etc. Puede jugarse también como competencia entre dos equipos, en ese caso cada equipo tiene su sustantivo secreto y tratará de adivinar el del otro, las preguntas se hacen alternativamente y se acuerdan entre los miembros de cada grupo.

## **Género y número**

### **Juegos con fichas**

Se deberá preparar una cantidad suficiente de fichas, según la cantidad de alumnos, considerando un juego completo cada dos chicos.

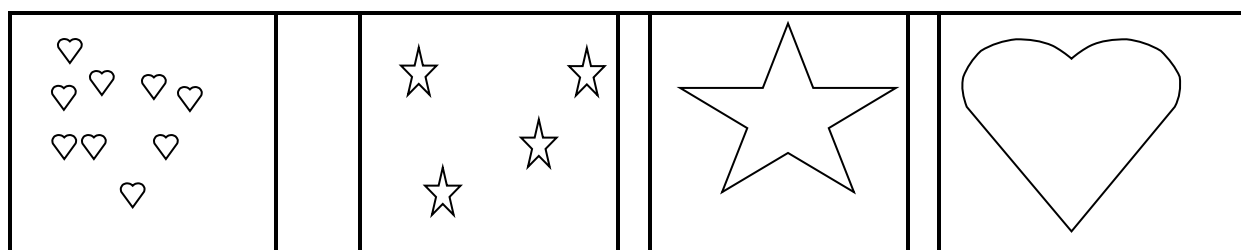
Cada “juego” consta de unas 50 fichas, de cartón en lo posible, teniendo en cuenta durabilidad y facilidad de manipulación; la parte de atrás de todas las fichas debe ser idéntica (pegarles papel de regalo, de forrar, etc.)



La mitad de la fichas tendrá dibujos y la otra mitad inscripciones que indiquen género y número.

Los dibujos representan objetos: algunas tienen un objeto, y otras, varios. Es importante que los dibujos sean claros, esquemáticos, y que, en lo posible, no se presten a confusiones genéricas: por ejemplo, si se dibuja un gallo, debe tener muy visible la cresta que lo identifique como tal, las zapatillas no deben confundirse con zapatos, etc.

<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>
<i>Plural</i>	<i>Plural</i>	<i>Singular</i>	<i>Singular</i>



Primer momento: cada niño, o en parejas, aparea las fichas: una ficha dibujada con una que indica su género y número.

Al igual que en actividades anteriores, se trata de ofrecerle al niño la posibilidad de manipular sus nuevos conocimientos (conceptos y metalenguaje) en la forma más concreta posible, mirando y moviendo con sus manos, en lugar de hacerlo todo mental y abstractamente.

Segundo momento: cada pareja de niños deberá "inventar" un juego que pueda jugarse con este material. Luego, jugarlo.

Tercer momento: Jugar juegos inventados por otros grupos.

Cuarto momento: se incluyen entre las fichas (en lugar de las dibujadas) unas nuevas, que llevan escritas pseudopalabras, con morfemas de género y número:

Por ej: TICLO – TICLA – TICLOS – TICLAS

REL – RELA – RELES – RELAS

LICEY – LICEINA – LICEYES - LICEINAS

Muchos chicos, para resolver esta consigna, adaptan las reglas de juegos conocidos, como "la casita robada" o el "memory". Pero otros despliegan su ingenio y creatividad de maneras impensadas.

Como estas pseudopalabras también pueden ser fácilmente apareadas, queda en evidencia la diferencia entre el género gramatical (asociado a un morfema) y un supuesto género real de las cosas. Permite reflexionar acerca de las reglas de formación de los plurales y de los géneros.

<b>TICLOS</b>	<i>Masculino</i> <i>Plural</i>
---------------	-----------------------------------

Estamos terminando cuarto grado, o quizás, comenzando quinto grado. Los chicos conocen las reglas generales de tildación, aunque todavía les cuesta mecanizar su aplicación; ya reconocen verbos y sustantivos y, junto a estos, los artículos. Quizás los adjetivos también. Manejan las nociones de género y número. Es un buen momento para experimentar y reflexionar acerca de la *concordancia*, tema tan sensible para mejorar la producción textual y puerta de entrada al *análisis sintáctico*.

## El sistema en funcionamiento

### 1- Concordancia

#### ***La montaña de palabras:***

Se prepara en base a titulares de diarios de tamaño mediano. Se recortan cientos de palabras. Pegar sobre cartulina, recortar las palabras una a una y plastificar con cinta transparente.

Primer momento: instancia de encuentro libre con el material. Las palabras se colocan formando una “montaña” en el centro de la mesa de trabajo.

Luego, se propone –si no surge espontáneamente de los chicos– formar oraciones a gusto (largas, locas, etc.). Pueden, incluso, construir pequeños textos.

Los titulares armados así pueden ser tomados como disparador para la producción de “textos periodísticos”.

Segundo momento: <sup>11</sup> clasificar en: verbo//sustantivo//adjetivo//artículo//otras palabras. Luego se subdividen los sustantivos en comunes y propios.

Este trabajo puede ser hecho en clase por los mismos chicos, o presentarles las palabras ya confeccionadas en años anteriores.

Siempre es importante, para la metodología de “taller” ese momento en el que se mete las manos en la masa. Siempre debe proveerse un primer momento de contacto sensorial con los materiales.

Como cada vez que produce lenguaje, el niño hará concordar las palabras para producir oraciones gramaticalmente correctas (no es necesario que se lo hagamos notar, por ahora).

---

<sup>11</sup> Este propuesta sólo puede realizarse con posterioridad a que los chicos hayan adquirido, aunque sea básicamente, la capacidad de diferenciar clases de palabras.

Tercer momento: la maestra/o deberá comandar la actividad. Se debe ubicar a uno o dos niños por cada pila de palabras (clasificadas en el momento anterior).

El coordinador, que se reserva para sí la pila de "otras palabras", irá realizando pedidos, que deben ser satisfechos por los encargados de las distintas pilas, quienes irán colocando una ficha **boca abajo** sobre la mesa, una a continuación de otra, a medida que se las vaya solicitando. Al final, se dan vuelta todas las fichas juntas y se lee la oración completa que ha quedado formada.

Generalmente, –no siempre– las oraciones resultantes serán gramaticalmente correctas, pero disparatadas. Esto suele generar hilaridad y ganas de repetir una y otra vez la experiencia.

Cada uno deberá evitar que sus fichas se vean, con una cartuchera o carpeta abierta, este detalle aumenta la expectativa y la sorpresa final.

Por ejemplo se pide:

- un artículo femenino singular
- un sustantivo común femenino singular
- un adjetivo femenino singular

La maestra agrega una Y

- un artículo masculino singular
- un sustantivo común masculino singular
- un adjetivo masculino singular

- un verbo en 3º persona del plural

- un sustantivo masculino plural

La maestra agrega EN

- un artículo masculino singular
- un sustantivo común masculino singular

Podría generarse una oración como: LA MAREA ANTIGUA Y EL JOVEN DESAHUCIADO ENTABLAN EL BOSQUE EN EL

Cuarto momento: luego de varias vueltas, el coordinador sugiere “vean, hay una *trampita*, un método, para que las oraciones salgan; presten atención y el que cree que lo descubrió puede ser coordinador la próxima vuelta”

A partir de entonces, los chicos se turnan para coordinar el juego.

Quinto momento: sugerimos esta actividad como un trabajo que, si bien utiliza el mismo material, corresponde a una etapa muy posterior a los cuatro momentos anteriores.

La idea es que, como el coordinador no sabe qué verbo pondrán los participantes, no sabe si el verbo exige uno, dos o tres argumentos y de qué clase, muchas veces se producirán fallos en las oraciones. Es bueno ir anotándolos y retomarlos para la reflexión. Por ejemplo, podrían aparecer oraciones así:

EL BUEN CANTANTE PIDIÓ EN LA PISTA.

LOS BEBEDORES LLEGARON UN SEÑOR AZUL

Este momento de la actividad se conecta con las propuestas que aparecen en el artículo “Las mamushkas... (Bartolomé

RESTAURANT.

Mediante el juego, los chicos activan su conocimiento intuitivo sobre concordancia, pero a la vez utilizan mucho metalenguaje, lo que les permitirá hacerlo conciente y manipulable, por ejemplo, llegar a hablar de concordancia sustantivo-verbo en cuanto a la persona.

y ot.: 2010: 29/29)”

|

Es muy placentero para los chicos experimentar cómo el “sistema” de la lengua parece funcionar solo. Los siguientes ejercicios de *concordancia*, basados en propuestas del Manual 5 EGB, Santillana (1997), activan su conocimiento lingüístico y dan esa sensación de automaticidad:

A) Escribí ocho nuevas oraciones a partir de la primera, reemplazando una palabra por vez.

### I) Los autos pasan rápidamente

Lentamente  
abuelos  
caminan  
tortuga  
con sus patas  
chingolo  
saltaba  
pichones

Ejemplo: Los autos pasan lentamente  
Los abuelos pasan lentamente  
Los abuelos caminan lentamente  
y seguir...

### II) El cielo está nublado

Despejado - veredas - calles - vacías - estaban - casa - relucientes - autos - quedarán.

### III) La casa tiene una palmera

Galería - las - varias - cueva - entradas - cine - tendrá - facturó

B) Relacioná con flechas las palabras de cada columna para formar oraciones.

I)

Esto	se adornan	a la vereda
Ellas	saldré	tarde
Yo	cambiamos	previsto
Nosotros	estaba	que vendrías
Vos	han llegado	frente al espejo
Ustedes	dijiste	de opinión

II)		
Tú	se despidieron	a su casa
Ellos	volvió	que lo dijéramos
Ella	comían	muy lejos
Usted	prohibió	la boca
Vosotros	llegaré	uvas verdes
Yo	abristeis	en el andén

## 2- La bipartición oracional

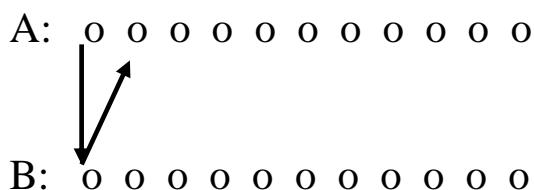
**Juego con pelota:** el juego que presentamos a continuación nos permitirá transformar en espacio la bipartición oracional, producto del carácter predicativo del lenguaje humano, para que pueda ser vista, nombrada y manipulada,.

Se juega con una pequeña pelota blanda.

Calentamiento: Hacemos una ronda. La consigna es “digo un verbo y tiro la pelota a un compañero”. Quien la recibe hace otro tanto.

### **El juego**

Se colocan los participantes en dos filas, A y B, enfrentadas y separadas una de la otra por unos 2 metros.



El primero de la fila A arroja la pelota al primero de la fila B, éste al segundo de A, y así sucesivamente. Se irán variando las consignas en cuanto a lo que debe decir cada uno al arrojar su pelota.

Este juego puede jugarse sin ningún problema y con resultados valiosos con niños de quinto grado en adelante. En el caso -muy productivo- de que se utilice esta misma actividad con estudiantes que ya manejen categorías de análisis sintáctico (sea de nivel secundario o terciario), es conveniente que un grupo de ellos permanezca fuera del juego como observadores y tomando nota de las producciones lingüísticas,

Consigna 1: (veníamos de “calentar” jugando con verbos) Los de la fila A dirán QUIÉN lo hace, al arrojar la pelota. El que la recibe dirá QUÉ HACE y arrojará la pelota al siguiente de la fila A. Variante: antes de cada uno, el docente emite un verbo conjugado.

Consigna 2: Intercambio de roles entre A y B.

Consigna 3: A vuelve a decir QUIÉN realiza la acción, pero los que hacen algo

para favorecer una posterior reflexión del grupo.

El juego puede jugarse y complejizarse en días sucesivos. La experiencia con cada consigna puede volver a repetirse si se considera necesario. También pueden intercambiarse los roles entre A y B para que todos puedan experimentar en las distintas posiciones.

Esta actividad, al plantearse como un juego de velocidad y reacción rápida, con la atención sacada de lo lingüístico y puesta en lo motriz, impulsa a los hablantes a remitirse a los conocimientos más automatizados. Ante el desafío, uno responde con lo primero que se le ocurre, no hay tiempo de recurrir a conceptos “más o menos” aprendidos (en el caso de estudiantes que ya manejen conceptos gramaticales). Siguiendo a K-S, sería un medio de acceso a conocimientos lingüísticos en formato I o E<sub>1</sub>/E<sub>2</sub>.

La consigna para A es



ahora deberán ser varios. B reacciona cómo le parece.

Consigna 4: A propone quién/es “hacen”, a gusto. B debe completar con **varias** acciones que éste/estos realizan.

Consigna 5: A, al decir QUIÉN hace algo, debe explayarse lo más posible en datos sobre éste, sin decir QUÉ hace. Quizás resulte útil que el coordinador presente un ejemplo para aclarar la consigna:

“El dueño del kiosco que abrieron en la otra cuadra, al lado de lo de mi abuela...”

Consigna 6: A sólo propone quién/es (incluye cosas) hace/n algo.

B debe explayarse lo más posible acerca de lo que se hace, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, etc.

Por ejemplo, si A propone “Juan, mi vecino”, B podría completar: “saltó el cerco esta mañana para ir a la verdulería”.

Otro ejemplo: A: “Los Beatles”

B: “eran unos músicos que escuchaban mis viejos hace mil años”.

suficientemente abierta, de manera que tanto pueden aparecer sujetos compuestos como núcleos plurales. Para ambos casos, el verbo concordará en plural.

Al realizar esta consigna, es frecuente que, incluso los chicos de 9 o 10 años, utilicen naturalmente oraciones que desde el estructuralismo se denominan *subordinadas*, y cuya manipulación es considerada más compleja en la didáctica de la lengua fundada en aquella corriente.

Generalmente, a medida que se toma confianza con el juego, comienzan a surgir frases graciosas y creativas, que estimulan la atención vuelven gozoso el momento.

Se recomienda que la experiencia del juego se realice en más de una ocasión, repitiendo, variando y complejizando las consignas. Luego, como actividad áulica, “ponemos nombre” a lo visualizado:

“Había dos filas, los de las fila que decían Quién/es realizaban la acción del verbo (más todo lo relacionado con ellos), estaban diciendo el SUJETO de la oración. La otra fila la completaba con un verbo (o más) y todo lo referido a él: un PREDICADO.”

Es tiempo de escribir: ejemplificar, ejercitar, reconocer. Para estos primeros encuentros con el análisis sintáctico es muy útil el trabajo con colores diferenciados para Sujeto y Predicado –por otro lado, para los chicos es siempre estimulante el uso de las fibras de colores–. Los códigos que se adopten, no importa cuáles, deben ser claros, uniformes para todos los alumnos y no modificarse a lo largo del tiempo. Por ejemplo: corchetes para marcar el comienzo y fin de la oración, sujeto y predicado se marcan con cajitas por arriba, todo lo demás, por abajo de la escritura, etc. La ejercitación para este tiempo es la clásica:

- I- En dos listas enfrentadas (como las filas del juego), unir cada sujeto con su predicado correspondiente (por concordancia sintáctica y por coherencia semántica).
- II- Completar sujetos dados con predicados, o a la inversa.
- III- Reconocer S. y P. en oraciones dadas.
- IV- Reconocer oraciones y, en ellas, S. y P. en pequeños textos.

Es muy importante que **desde este primer momento** los chicos se acostumbren a:

- Identificar en primer lugar los verbos conjugados, clave de la bipartición.
- Trabajar con oraciones de longitudes variadas.
- Trabajar con sujetos ubicados en diferentes posiciones en la oración.

- Trabajar con pequeños textos (que incluyen deixis y remisiones internas), en los cuales deban identificar en primer lugar los límites oracionales.

Estos conceptos deben ejercitarse rutinariamente durante bastante tiempo para lograr su “procedimentalización” antes de incluir otros nuevos. Incorporar en un principio –remitiéndose a la experiencia del juego de pelota o desarrollando alguna de sus consignas nuevamente–, únicamente las distinciones de sujeto simple/compuesto, explícito/tácito y predicado verbal simple/compuesto.

En definitiva, hemos querido mostrar como, mediante actividades corporales y juegos, podemos llevar la atención del niño hacia aquellos conocimientos que ya posee, representados mentalmente en lo que Karmiloff-Smith denomina “explicito 2” o E<sub>2</sub>, de manera de poder ir haciéndolos concientes: poder nombrarlos (metalenguaje) para redescribirlos en formato E<sub>3</sub>. O, más exactamente, se trata de propiciar, mediante juegos y ejercicios que apelan a la intuición del hablante, la redescipción de las representaciones que se encuentran en formato E<sub>1</sub> –inaccesibles a la mente– en otras en formato E<sub>2</sub>, manipulables por el sujeto mediante sistemas de simbolización –movimiento, ritmo, pintura– para, finalmente, poder incorporar el nombre convencional que permitirá su manipulación en E<sub>3</sub>: hablar sobre los fenómenos, analizarlos, clasificarlos, observar regularidades, en fin, *reflexionar*.

### **Bibliografía citada:**

Bartolomé, Victoria, Contrini, Paloma y Sena, Leticia Paz (2010) “Las mamushkas entienden gramática. Introducción a la reflexión gramatical” en repositorio Anzenusa.

Cossettini, Olga y Cossettini, Leticia (2001) *Obras Completas*. Rosario: Amsafe

Karmiloff-Smith, Annette (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

Montes, Graciela (1991) *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Bs. As. : Quirquincho

- Moreno Ortiz, Antonio (2000) *Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática*. <http://elies.rediris.es/elies9/2-1.htm>
- Olson, David (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa
- Raiter, Alejandro y Jaichenko, Virginia (2002) “Cap: 4 El léxico mental” en *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión y alteraciones del lenguaje*. Bs. As: Docencia.