

## Una Gramática emergente del Discurso: ¿Cómo enseñar las Cláusulas Sustantivas Completivas?

Claudia Borzi  
Conicet y UBA  
[cborzi@filo.uba.ar](mailto:cborzi@filo.uba.ar)

### Resumen

El presente trabajo persigue el objetivo de proponer, en el marco de un enfoque novedoso, el Enfoque Cognitivo-prototípico (Lakoff, 1987 y Langacker, 1991), un ejemplo concreto de enseñanza de un tema de gramática española vigente en los programas de las materias Gramática y Sintaxis de la Licenciatura y Profesorado en Letras de la Carrera de Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desde lo teórico, se busca mostrar cómo una gramática emergente del discurso ofrece instrumentos idóneos para la articulación de la enseñanza de la gramática con el cumplimiento del objetivo de lograr que los Alumnxs comprendan y produzcan discursos adecuados y conozcan el sistema. Se trabajan ciertas cláusulas sustantivas o completivas (NGLE, 2009: 43.1a) del español, que integran un sistema complejo. Intentando un resumen muy apretado del estado de la cuestión, digamos que estas cláusulas han quedado clasificadas según la función sintáctica que cumplen (como sustantivas en función sujeto, objeto directo, predicativo; aposición o término de preposición), y también según la presencia o ausencia de conector léxico (Kovacci, 1990:172). Aquellas que tienen conector léxico presentan “*que; si; de que o el-hecho de-que*” que han sido analizados como conjunciones subordinantes (NGLE, 2009: 26.11a); incluyentes (Kovacci, 1990: 173); complementantes (DiTullio, 1997), modalizadores, focalizadores o tematizadores (Borzi, 2001<sup>a</sup>, 2002)). Cuando no hay conector puede tratarse de casos llamados “icónicos” o “mencionados” o de casos con ‘*que*’ elidido Kovacci (1990: 175). Además, se diferencia si estas cláusulas dependen o no de un verbo de lengua explícito o elidido. Desde lo semántico, designan nociones abstractas o hechos (no designan personas, lugares ni objetos) y manifiestan voces e intenciones o modalidades. Según la modalidad tenemos sustantivas de modalidad intelectual (relacionada con los hechos), que abarca modalidades enunciativa, dubitativa o interrogativa; modalidad volitiva que incluye las intenciones desiderativa y exhortativa y modalidad afectiva que considera la intención exclamativa. Todos los casos pueden ser afirmativos o negativos (Borzi, 2022). Pueden presentar verbo conjugado en modo indicativo, subjuntivo, o infinitivo. En este marco y desde el enfoque mencionado, se propone una secuencia didáctica para el docente (Zavala, 2008:16),

expositiva, atendiendo al funcionamiento de las cláusulas sustantivas en un texto narrativo que permite evidenciar distintas intenciones; usos más y menos prototípicos y distinta combinación de voces en las distintas variantes del discurso referido.

## **Palabras clave**

pedagogía – gramática - secuencia didáctica – cláusulas sustantivas

## **1.Introducción**

El presente trabajo persigue el objetivo de proponer, en el marco de un enfoque novedoso, el Enfoque Cognitivo-prototípico (ECP) (Lakoff, 1987 y Langacker, 1991), un ejemplo concreto de enseñanza de un tema de gramática española vigente en los programas de las materias Gramática y Sintaxis de la Licenciatura y Profesorado en Letras de la Carrera de Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El ECP parte del uso de las formas en la situación real por lo que responde perfectamente a la *curricula* escolar<sup>1</sup> que busca conectar la gramática con el discurso y con la comprensión y producción de mensajes adecuados.<sup>2</sup> Se ofrece así una opción para superar el fracaso de los modelos gramaticales vigentes desde mitad del Siglo XX (estructuralistas, generativista<sup>3</sup> y de base formal con límite en la oración y de sintaxis autónoma) en alcanzar el objetivo que la nueva *curricula* considera principal: lograr lectores y escritores competentes. La gramática que surge de un Enfoque Cognitivo-Prototípico reconoce que hay principios externos al lenguaje que, sin embargo, lo condicionan, entre ellos: el objetivo comunicativo que el hablante quiere alcanzar cuando usa un mensaje, la búsqueda de iconicidad, y la influencia de ciertos principios psicológicos como el egocentrismo.<sup>4</sup> En este marco, el signo, unidad central del sistema, resulta externamente motivado en su constitución y en su evolución. Motivado en su

---

<sup>1</sup> Los *Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma* plantean la necesidad de pensar la enseñanza de la lengua desde la concepción de uso.

<sup>2</sup> Así sostienen, por ejemplo, Tapia y Riestra (2014: 182): “Un problema didáctico que observamos es que los docentes, por lo general, escinden el plano del hacer textual del plano de la realización morfosintáctica, como dos órdenes que no logran articularse en las explicaciones razonadas en las clases. No hay argumentos basados en relaciones entre el sentido del texto y la forma lingüística, lo que contribuiría al conocimiento gramatical de la propia lengua.”

<sup>3</sup> Parfraseando así palabras de Gaiser (2011: 101-102) “[...] podemos arriesgarnos a concluir que, desde el punto de vista pedagógico, las especulaciones científicas y avances teóricos de este modelo [generativista] son de interés limitado. [...] Su ingreso en el ámbito escolar ha sido casi nulo y sus aplicaciones se han limitado a un formalismo vacío y a una representación demasiado esquemática y simplista de los hechos”.

<sup>4</sup> Cf. De Jong, 2000: 17: 7-14.

constitución, porque así como en la realidad los hablantes perciben mejores y peores madres, en la lengua encontraremos mejores y peores estrategias lingüísticas para lograr cada objetivo.<sup>5</sup> Estrategias más o menos prototípicas que otras, que no serán reducidas a límites precisos entre ellas ni a binarismos artificiales sino que se estudiarán en toda su naturaleza escalar y de límites difusos.<sup>6</sup> A su vez el uso de las formas determinará su constitución, las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la Gramática emergerá del discurso<sup>7</sup> como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos acuñadas en la mente, constantemente renegociadas en el habla. Con estos presupuestos, la Gramática estará también motivada y sujeta al cambio por el uso y sus categorías,<sup>8</sup> en su mayoría, estarán organizadas en conjuntos estructurados internamente de manera gradual, con límites no necesariamente precisos, mostrando zonas más prototípicas que otras según una distribución de atributos conforme estos sean más o menos compartidos por los restantes miembros de dicha categoría. Atributos que, a su vez, estarán presentes o ausentes también gradualmente en cada miembro. Por esto habrá, según la frecuencia de uso y la preferencia contextual, mejores y peores ejemplos de cada categoría. Ya no se interpretará el significado como el resultado composicional de los valores fijos de las partes, sino como un significado que el interlocutor reconstruye a partir de las pistas que le ofrece el hablante. Ya no se podrá operar con la oración aislada (como requieren los modelos basados en un signo arbitrario), sino *solamente* con mensajes inmersos en el discurso en su contexto real de uso. Así es que no se partirá de la forma hacia el discurso, sino que se seguirá un movimiento exactamente inverso, del discurso se llegará a la gramática. Como el enfoque espera una validación social, metodológicamente se operará sobre discursos auténticos<sup>9</sup> que presenten la variación de usos más o menos prototípicos. Así una gramática emergente del discurso ofrece instrumentos idóneos para la articulación de la enseñanza de la gramática con el cumplimiento del objetivo de lograr que lxs Alumnxs comprendan y produzcan discursos adecuados y conozcan el sistema.

En lo referido a la presente propuesta pedagógica, se sigue en lo fundamental la teoría de procesamiento de la información de Robert Gagné (1987), en cuyo marco se propone

---

<sup>5</sup> Cf. Taylor, 1989.

<sup>6</sup> Cf. Rosch, 1973 y 1975.

<sup>7</sup> Cf. Hopper, 1988.

<sup>8</sup> Cf. Winters, 1990.

<sup>9</sup> Cf. García, 1983.

una secuencia didáctica para el docente, centrada en la enseñanza del uso de un grupo de cláusulas sustantivas, aquellas que manifiestan voces en el discurso (Borzi, 2022), como ocurre en “Julio Reátegui preguntó si querían otro vasito de cerveza”.

## **2. Breve reconsideración de las cláusulas sustantivas y de la interpretación del discurso referido**

La Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE) diferencia dos subtipos de cláusulas que dentro de una oración pueden ser conmutadas por un sustantivo:<sup>10</sup> las oraciones relativas libres (*El que canta es Juan*) y las “oraciones sustantivas” (*Preguntó si venían/Dijo que llovía* y sus variantes), objeto de esta propuesta.<sup>11</sup> Centrándonos en las sustantivas considera que son argumentales, en función sintáctica de objeto directo (*Dijo que estaba de acuerdo*), sujeto (*Me alegraría que regresara*) y término (*Cuento con que ustedes participen*). Les asigna relación sintáctica de subordinación. Las subclasifica según su estructura y su función (NGLE, 2009: §43.2). No es este el momento de dialogar con distintas clasificaciones. En este trabajo seguimos la clasificación de Borzi (2016). En el marco del discurso, Borzi (1991, 1995 y 2001b) sostiene (a diferencia de las otras gramáticas) que las sustantivas de voces no entablan un solo tipo de relación sintáctica con el otro constituyente de la oración, sino que, de acuerdo con el contexto, entablarán relación sintáctica de subordinación de actante (*Sabe que vendrán; No saben si vendrán*), de bipolaridad (*Si viene es un problema; Que venga es un problema*) o de centro periferia (*Dijo: “Es un hermoso día”*). Los subtipos quedan clasificados según las distintas intenciones que reconoce Borzi (2022) siendo estos subtipos las sustantivas de modalidad intelectual (relacionada con los hechos), que abarca modalidad enunciativa, dubitativa o interrogativa; modalidad volitiva que incluye las intenciones desiderativa y exhortativa y modalidad afectiva que considera la

---

<sup>10</sup> NGL (2009: §43.1d a 43.1f) menciona verbos y combinaciones con adjetivos y sustantivos que no admitirían, a su juicio, la conmutación de la sustantiva por un grupo nominal, como en “Creo que regresará - \*Creo su regreso”, o que provocan cambio de significado de la base verbal como en “leyó que esa medicación funcionaría” versus “leyó un libro”. Sin embargo, aunque se trata de datos interesantes que abren nuevos caminos de investigación, el criterio de conmutación para identificación de una cláusula sustantiva como tal sigue siendo válido, en tanto en todos los casos citados por la NGL, dichas cláusulas soportarían la conmutación por un pronombre demostrativo “eso”. Y tampoco invalida la inclusión de dichas cláusulas dentro del subtipo Sustantivas que manifiestan voces del discurso.

<sup>11</sup> Esta división hace que queden dentro de un mismo subtipo, el de las oraciones relativas, cláusulas que otros autores, como Kovacci (1990: Cap. 15 y 16) por ejemplo, dividen según la clase de palabra por la que pueden ser conmutadas en la oración. Así Kovacci diferencia proposiciones adjetivas (“la lámpara <que compraron> está rota”) de proposiciones sustantivas introducidas por un pronombre relativo (“<El que/quien canta> es Juan”).

intención exclamativa. Todos los casos pueden presentar conformidad o no - conformidad con uno de los términos de la polaridad que refiere a los objetos, es decir, ser afirmativos o negativos. Desde lo estructural, estas cláusulas se clasifican según si presentan verbo en forma personal o infinitivo y si tienen o no conector léxico. Con conector léxico se dividen según si presentan conjunción modalizadora, focalizadora o tematizadora “que” o “si”. Entre los casos sin conector léxico hay distintas posibilidades. Puede tratarse de icónicas o mencionadas: *Dijo: “Vuelvan en una semana”;* *Vuelvan - dijo- en una semana.;* *Vuelvan en una semana, dijo.*) que buscan reproducir lo más fielmente posible las palabras y las inflexiones prosódicas de la enunciación, que en la escritura quedan representadas ortográficamente. Otra posibilidad es que sean casos de “que” elidido (*Pidió <llevaran sombrero>*, *Desea <acudan 3000 hombres>*) o de cláusulas de infinitivo con sujeto expreso<sup>12</sup> (*Se preguntó: “¿Negarme yo?”*). Hay que incluir también en este grupo sin conector los casos de interrogación o exclamación parcial (*No sé <quién vino>; Pensó en <cuánta gente iba a quedar afuera>*). Las sustantivas que tienen conector léxico, como se dijo, pueden darse con verbo introductorio (*Pensó que era tarde*) o sin verbo introductorio expreso (*¡Que se repita!*). En cuanto a la función sintáctica, operan como los sustantivos, por lo tanto, las sustantivas que conectan voces o modalidades pueden funcionar como sujeto (“Ella insistió en que era lamentable <que hubieran rechazado el trabajo>”), objeto directo (*Pidió <que lo ayudaran>*), aposición de sustantivo (*Pidió ayuda, <que lo ayudaran>*) o término de preposición (*Dudaban de <que viniera>*).

Cabe diferenciar para la descripción de la combinación de voces, el discurso directo (DD), el indirecto (DI) y el indirecto libre (DIL) en sus características más prototípicas entendiéndolos como tres lugares dentro de un continuo de combinación de voces, la del discurso que refiere y la del discurso referido. El DD busca reproducir palabras pronunciadas de forma literal y estructuralmente se espera un verbo de lengua introductorio (*decir, opinar, etc.*) que reproduce la voz del enunciador y las marcas ortográficas que más fielmente recuperen la enunciación original (*Elsa dijo: “Mi hermana es famosa”*). Por su parte, el DI presenta la voz del narrador en un verbo de lengua (*Elsa dijo que su hermana era famosa*) que busca reproducir las palabras pronunciadas adaptándolas al sistema de referencias deícticas (deixis personal, espacial y temporal)

---

<sup>12</sup> Borzi reconoce dos tipos diferentes de construcciones con verboide, las construcciones endocéntricas verbales de infinitivo que no presentan sujeto expreso y las cláusulas de núcleo verboidal, infinitivo en este caso, con sujeto expreso: “ofrecieron <llevar ellos> los certificados”

del hablante. Finalmente, el DIL, que podemos ubicar en una escala gradual entre el DD y el DI, combina características de ambos y se acerca gradualmente al DD o al DI. Para la interpretación de las distintas instancias de discurso referido seguimos a Voloshinov/Bajtín (Borzi y Ciapuscio, 1986). Consecuentemente se entiende que el enunciado es una unidad históricamente única individual e irrepetible, producto de la interacción y de la situación social en la que surgió, hechos estos que determinan su tema o sentido y condicionan que cada Enunciado tenga relación dialógica con otros enunciados y discursos y esté orientado tanto hacia los objetos, para organizarlos (no para reflejarlos) y valorarlos, como hacia el interlocutor. Estas distintas direcciones hacen que el enunciado esté compuesto por lo dicho y por lo sobreentendido; es decir, por el horizonte espacio temporal de los interlocutores, el conocimiento y su comprensión de estos de la situación, así como sus evaluaciones. La valoración del hablante hace que se entienda que el enunciado genera una activa respuesta hacia otros enunciados anteriores, porque tiene conclusividad, es como si todo enunciado pudiera ser finalizado con un “dixi” del hablante. O sea que esta concepción hace que, en el discurso, en la cadena de enunciados, todo enunciado sea respuesta a un enunciado anterior. Partiendo de esto, al analizar la relación entre un discurso que refiere y un discurso que es referido, debemos entenderla en términos de “respuesta”, como una comprensión activa y dialógica de debate o de acuerdo entre los dos enunciados, entre las dos voces. El discurso referido es discurso dentro del discurso, tema dentro del tema, valoración dentro de otra valoración en diálogo permanente. Es en este marco de interpretación del discurso en el que se inserta el papel de la gramática, particularmente, el papel de las cláusulas sustantivas que plasman el discurso referido manifestando una voz que entra en diálogo con la voz plasmada en el discurso que refiere.

### **3. La secuencia didáctica**

Siguiendo a Zavala (2008: 16) decimos que la secuencia didáctica es un “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final”. Y a partir de los subtipos que plantea el autor proponemos una secuencia didáctica para el profesor, teniendo en cuenta la experiencia previa del Alumnx en lo referido a la comprensión de discursos completos y a la identificación de la combinación de voces en el discurso. Sigue la Ficha de especificación de los distintos aspectos de la secuencia didáctica.

*Figura 1: Ficha general de la Secuencia Didáctica*

INSTITUCIÓN: Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires  
CARRERA: Letras  
AÑO: 1º Año – Ciclo obligatorio  
CAMPO FORMATIVO/ÁREA/MATERIA: Gramática  
PERÍODO DE APLICACIÓN: Junio  
PROFESORA: Claudia Borzi  
OBJETIVO GENERAL: Identificar y producir discursos adecuados. Comunicar información gramatical, validar procedimientos de identificación y resultados, manejar técnicas de reformulación eficientemente.  
APRENDIZAJES ESPERADOS: Identificación y producción de voces en un texto  
EJE/ÁMBITO/CONTENIDOS: Oración compuesta – Cláusulas que conectan voces y modalidades – Sustantivas completivas – marcas de puntuación – consecutio temporum - pronombre  
TIPO DE SECUENCIA DIDÁCTICA: Expositiva, dialéctica, problematizadora

En adelante se presentan de manera sucesiva 3 Sesiones generales, a saber: de Inicio, Desarrollo y Cierre, que incluyen sub-sesiones. Las clases Teóricas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA duran 120 minutos. Considerando un receso de 15 a 20 minutos hasta que todos lxs Alumnxs vuelven al aula, el Tiempo total estimado para la aplicación de la secuencia didáctica es de 100 minutos.

La sesión de Inicio abarca las 1<sup>era</sup> y 2<sup>da</sup> subsesiones; la de Desarrollo, las 3<sup>era</sup>, 4<sup>ta</sup> y 5<sup>ta</sup> y la de Cierre, la 6<sup>ta</sup> y la 7<sup>ma</sup>. Se especifican en cada caso la Fase de aprendizaje, el Recurso, los Materiales; las Actividades y el Tiempo estimado.

Sesión de Inicio: Se corresponde con la Fase de Aprendizaje, dividida en dos momentos: Motivación y Comprensión, que abarca captación, interpretación y simbolización.

El Recurso propuesto es un Texto; que será trabajado con ayuda de los Power point y Pizarrón. Se proponen las siguientes actividades: lectura comprensiva y reformulación. El Tiempo estimado es de 30 minutos.

El texto elegido es un fragmento narrativo en el que hay combinación de los tres tipos de discurso referido con multiplicidad de voces. Se propone que lxs Alumnxs lean el texto sin una preparación previa en relación con las características del autor ni de la obra completa en sí, lo que se espera provoque dificultad en la comprensión, al punto de que esta dificultad permita tomar conciencia de la importancia de la identificación de las estructuras gramaticales elegidas y de su efecto en el interlocutor. La Motivación radica en poner énfasis en que la comprensión de este fragmento de La casa verde de

Mario Vargas Llosa (1966) que se reproduce en la Figura 2, se ve mediatizada por la observación detenida de las marcas gramaticales y ortográficas.

*Figura 2: Texto 1*

NO ES PARA TANTO y además todo se arreglaba en este mundo, el sol centellea en los ojos de Julio Reátegui y las botellas están en una tinaja llena de agua. Él mismo sirve los vasos: no debían preocuparse y, ante todo, otro vasito de cerveza. Arriba, en las colinas, la Residencia de las madres es un rectángulo ígneo y, en primer lugar, era un proyecto a largo plazo y aquí los proyectos no prosperaban, Julio Reátegui creía que se alarmaban en vano. Pero Manuel Águila, no, nada de eso, Gobernador, se pone de pie, ellos tenían pruebas, Don Julio, un hombrecillo bajo y calvo, de ojos saltones, ese par de tipos los habían maleado. Y Arévalo Benzas también, Don Julio, se pone de pie, dejaba constancia, él había dicho, detrás de esas banderas y de esas cartillas hay otra cosa y él se opuso a que los maestros vinieran, Don Julio, y Pedro Escabino golpea la mesa con su vaso: Don Julio, la cooperativa era un hecho. Sólo que Julio Reátegui no conocía un solo aguaruna que supiera qué es una cooperativa, ¿de dónde había sacado semejante historia Pedro Escabino?, y les rogaba que hablaran uno por uno, señores

Al proceder a la fase de Comprensión, el docente puede destacar con colores los nombres de los enunciadores, participantes y narrador, como se muestra seguidamente en la Figura 3 y reconstruir las voces, de manera tal de identificar la problemática en juego: tres miembros de la comunidad (Manuel Águila, Arévalo Benzas y Pedro Escabino) discuten con el gobernador Julio Reátegui acerca de una cooperativa mientras toman unos vasos de cerveza.

*Figura 3: Voces del texto*

NO ES PARA TANTO y además todo se arreglaba en este mundo, el sol centellea en los ojos de Julio Reátegui y las botellas están en una tinaja llena de agua. Él mismo sirve los vasos: no debían preocuparse y, ante todo, otro vasito de cerveza. Arriba, en las colinas, la Residencia de las madres es un rectángulo ígneo y, en primer lugar, era un proyecto a largo plazo y aquí los proyectos no prosperaban, Julio Reátegui creía que se alarmaban en vano. Pero Manuel Águila, no, nada de eso, Gobernador, se pone de pie, ellos tenían pruebas, Don Julio, un hombrecillo bajo y calvo, de ojos saltones, ese par de tipos los habían maleado. Y Arévalo Benzas también, Don Julio, se pone de pie, dejaba constancia, él había dicho, detrás de esas banderas y de esas cartillas hay otra cosa y él se opuso a que los maestros vinieran, Don Julio, y Pedro Escabino golpea la mesa con su vaso: Don Julio, la cooperativa era un hecho. Sólo que Julio Reátegui no conocía un solo aguaruna que supiera qué es una cooperativa, ¿de dónde había sacado semejante historia Pedro Escabino?, y les rogaba que hablaran uno por uno, señores

Una vez identificadas las voces, se profundiza en la fase de comprensión buscando asignar los distintos enunciados a sus enunciadores. Así, por ejemplo, “NO ES PARA TANTO y además todo se arreglaba en este mundo” fragmento que

es atribuible a Julio Reátegui y respecto del cual se le solicita a unx Alumnx que reformule el contenido. En dicha Reformulación, se solicita se atienda a todas las marcas del texto sean de la naturaleza que sean, y se solicita que se reformule el texto en DD. Entonces, se ha de atender a los siguientes aspectos:

Ortográficas: Presencia de mayúsculas que señalan que el enunciador subió la voz al enunciar;

Léxicas: “y además”

Morfológicas: “arreglaba”

Deícticas: “en este mundo”

De manera tal que xl Alumnx recupere las palabras tal como las dijo el Enunciador, a saber, “Julio Reátegui dijo: “NO ES PARA TANTO, y además, todo se arregla en este mundo”, y a la vez atienda a todos los fenómenos concomitantes que dan la señal clara de la presencia de otra voz, la del Discurso que Refiere, alojada en la huella del tiempo verbal, pretérito imperfecto del indicativo, de la forma “arreglaba” que no concuerda justamente con el deíctico “este” que nos lleva directamente al momento de la enunciación del discurso referido. La voz del discurso que refiere se mezcla con la voz del discurso referido y coincide en la evaluación, caminan juntas, hasta “arreglaba”, donde la evaluación del discurso que refiere aflora.

Este primer acercamiento a la problemática abre la puerta a las Fases de Adquisición y Retención de la subsesión de Desarrollo, las que, con idénticos materiales (*Power point* y pizarrón) y sobre el mismo recurso, serán implementadas con las Actividades de Preguntas y Respuestas por un lapso de 30 minutos.

Las preguntas centrales son: ¿Qué voz habla? Y ¿cómo identifican cada voz?

La idea es trabajar distintos momentos del texto para reunir en el pizarrón elementos suficientes para reorganizar los temas gramaticales que están siendo tratados. Cada Docente decidirá, según el momento de su Plan en cuáles hará hincapié. Se propone, por ejemplo, atender a:

las cláusulas sustantivas que manifiestan voces, en este caso encontramos DIL porque se combina una cláusula icónica o mencionada (“NO ES PARA TANTO y

además todo se arregla en este mundo”), introducida por un verbo de lengua con una huella de un DI, (“Julio Reátegui dijo que no era para tanto, que todo se arreglaba en ese mundo”); los tiempos y modos verbales y las correlaciones temporo-modales; los pronombres demostrativos; la deixis temporo-espacial.

Se avanza así hasta la 5ta subsesión del Desarrollo, y dentro de las Fases de Aprendizaje a la fase de Recuperación de la información, desde la memoria, siguiendo el mismo camino que se hizo para guardarla. Continuamos con idénticos recursos, materiales y Actividades, durante un tiempo de 20 minutos. En este momento, resulta de utilidad volver sobre el tema central: las cláusulas sustantivas que manifiestan voces. Y se propone por medio de preguntas-respuestas ir coloreando sobre el texto las distintas modalidades de las intervenciones, como se sugiere en la Figura 4 que sigue.

Discurso directo: **Amarillo**

Discurso Indirecto Libre: **Verde**

Discurso Indirecto: **Celeste**

*Figura 4: Tipos de Discurso Referido y Cláusulas Sustantivas*

**NO ES PARA TANTO** y además **todo se arreglaba en este mundo**, el sol centellea en los ojos de Julio Reátegui y las botellas están en una tinaja llena de agua. Él mismo sirve los vasos: **no debían preocuparse** y, **ante todo**, **otro vasito de cerveza**. Arriba, en las colinas, la Residencia de las madres es un rectángulo ígneo y, **en primer lugar**, **era un proyecto a largo plazo y aquí los proyectos no prosperaban**, **Julio Reátegui creía que se alarmaban en vano**.

El tiempo restante, 20 minutos, se dedican a la Sesión de Cierre, que abarca las 6<sup>ta</sup> y 7<sup>ma</sup> subsesiones donde tienen lugar las fases de Aprendizaje de Generalización y Desempeño. Se aplica lo aprendido a otras situaciones, semejantes en alguna medida a las ya trabajadas y se evalúa el desempeño de lxs Alumnxs, siguiendo las mismas actividades de pregunta-respuesta, con un texto como recurso y el *power-point* y el pizarrón como materiales. Dado el tiempo asignado a la Sesión de Cierre, se sugiere seguir trabajando sobre el mismo fragmento. Una posibilidad de generalización es hacer hincapié en los pronombres personales. Esto permite volver al inicio del acercamiento al texto, cuando se identificaron las distintas voces y por medio de preguntas-respuestas

solicitar a lxs Alumnxs que identifiquen a quién o a quiénes designan dichos pronombres. Se sugiere mostrar el cuadro de pronombres personales para la identificación de los usos del texto dentro del sistema. En el texto de la Figura 5 están coloreados de rojo los pronombres y siguen coloreados de rosado los enunciadores, como lo estaban en la Figura 2. De esta manera se incluye un tema de gramática complejo y muy determinante en el estudio del discurso referido, la deixis de persona.

Figura 5: Generalización y desempeño – Deixis y Pronombres personales

NO ES PARA TANTO y además todo se arreglaba en este mundo, el sol centellea en los ojos de Julio Reátegui y las botellas están en una tinaja llena de agua. El mismo sirve los vasos: no debían preocuparse y, ante todo, otro vasito de cerveza. Arriba, en las colinas, la Residencia de las madres es un rectángulo ígneo y, en primer lugar, era un proyecto a largo plazo y aquí los proyectos no prosperaban, Julio Reátegui creía que se alarmaban en vano. Pero Manuel Águila, no, nada de eso, Gobernador, se pone de pie, ellos tenían pruebas, Don Julio, un hombrecillo bajo y calvo, de ojos saltones, ese par de tipos los habían maleado. Y Arévalo Benzas también, Don Julio, se pone de pie, dejaba constancia, él había dicho, detrás de esas banderas y de esas cartillas hay otra cosa y él se opuso a que los maestros vinieran, Don Julio, y Pedro Escabino golpea la mesa con su vaso: Don Julio, la cooperativa era un hecho. Sólo que Julio Reátegui no conocía un solo aguaruna que supiera qué es una cooperativa, ¿de dónde había sacado semejante historia Pedro Escabino?, y les rogaba que hablaran uno por uno, señores.

Finalmente se sugiere plantear el sistema de las cláusulas sustantivas que manifiestan voces (cf. Figura 6) y sobre ese esquema solicitar a lxs Alumnxs que ubiquen los casos del texto analizados y las reformulaciones producidas oportunamente por ellos mismos.

Figura 6: Sistema de cláusulas sustantivas que manifiestan voces

**Icónicas o Mencionadas**

Verbo de lengua + / : / + / “ /

Ella dijo: “Hagan ustedes las carpas”

**Modalidades Intelectual enunciativa y Volitiva**

Verbo de lengua + ‘que’

Ella pidió que ellos hicieran las carpas

Verbo de lengua - ‘que’ catalizable

Ella Pidió hicieran ellos las carpas

de verbo de lengua catalizable La Madre Angélica alza la cabeza: “que hagan ellos las carpas”

**Modalidad Intelectual dubitativa e interrogativa**

+ ‘si’

Totales

Preguntó si habían hecho las carpas

+ ‘qué/quién/dónde/cuándo/cómo/cuánto’

Parciales

Preguntó qué habían hecho

**Modalidad Afectiva**

Verbo de lengua + ‘qué/quién/dónde/cuándo/cómo/cuánto...’

Ella sabía qué habían hecho

**De Infinitivo**

La solución era callar nosotros

**4. Consideraciones finales**

Como se señaló oportunamente, este trabajo propuso trabajar un tema de gramática española en el marco de un enfoque novedoso, el Enfoque Cognitivo-prototípico en la

línea de Lakoff (1987) y de Langacker (1991), que entiende la gramática como emergente del discurso y, en consecuencia, da lugar a una didáctica de la gramática que va desde el discurso hacia el sistema. Tratando de ofrecer a lxs Alumnxs que siguen el Profesorado en Letras, una solución a la contradicción existente dentro de una *curricula* de enseñanza de la lengua para la escuela primaria y secundaria que se centra en el discurso y en consecuencia no puede basarse en una gramática oracional. Se desarrolló, un ejemplo concreto de enseñanza de un tema de gramática española, las cláusulas sustantivas, vigente en los programas de las materias Gramática y Sintaxis de la Licenciatura y Profesorado en Letras de la Carrera de Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desde lo teórico, se mostró cómo esta postura ofrece instrumentos idóneos para la articulación de la enseñanza de la gramática con el cumplimiento del objetivo de lograr que lxs Alumnxs comprendan y produzcan discursos adecuados y además conozcan el sistema de su lengua materna. Se trabajaron en especial las cláusulas sustantivas y el discurso referido en sus tres variantes fundamentales el Discurso directo, el indirecto y el indirecto libre. Coherentemente con esto se aludió a problemas de referencia deíctica, en especial pronombres personales, demostrativos y locativos, a tiempos verbales y a la concordancia temporo-modal de los verbos y a verbos de lengua. Se propuso una secuencia didáctica.

## **Bibliografía**

- Borzi, C. (1991). *Las Relaciones Sintácticas y la Distribución de la Información*, Ponencia leída en el Encuentro “Medio milenio del español en América”, La Habana - Cuba, 9 al 13 de Diciembre 1991.
- Borzi, C. (1995). El continuum de las relaciones sintácticas. *Estudios Filológicos* (Chile), 30: 29-41.
- Borzi, C. (2001a). *Identificación de conectores y de conexiones en un texto escrito* Seminario Internacional - Inauguración de la Cátedra UNESCO, Universidad Nacional de Entre Ríos 29 de noviembre al 1<sup>ero</sup> de diciembre 2001.
- Borzi, C. (2001b). Coordinación y subordinación: zonas de una ojiva, en: E. Narvaja de Arnoux, y A. di Tullio (comps.) *Homenaje a Ofelia Kovacci* (pp. 91-112). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Borzi, C. (2002). Conectores y Progresión Temática en la Reseña de Divulgación Científica, en *Actas de las IV Jornadas de la Lengua Española: Teorías Lingüísticas y Teoría y Crítica Literarias: Productividad de los Modelos*

- Lingüísticos para el Análisis Literario*” (pp.47-53) Buenos Aires, Argentina: Universidad del Salvador - Setiembre de 2000.
- Borzi, C. (2016). *Materiales para las Clases Teóricas. Sintaxis*. Buenos Aires: CEFyL y SIM. Registro Propiedad Intelectual: Legajo N°: RL-2023-52042950-APN-DNDA#MJ. Buenos Aires, Argentina
- Borzi, C. (2022). *Materiales para las Clases Teóricas. Gramática Cátedra “C”*. Buenos Aires: CEFyL y SIM. Registro Propiedad Intelectual: Legajo N°: RL-2023-52042950-APN-DNDA#MJ. Buenos Aires, Argentina
- Borzi, C. y Ciapuscio, G. (1986). Una Lectura de Voloshinov/Bakhtin. *Topiques*, 8: 21-29.
- De Jong, B. (2000). Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción. *Foro Hispánico. Revista Hispánica de los Países Bajos*, 17: 7-14.
- Diseño Curricular de Lengua y Literatura. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. (2015)
- Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23: 87-114.
- García, E. (1983). Context Dependence of Language and of Linguistic Analysis, en F. Klein-Andreu (ed.), *Discourse Perspectives on Syntax* (pp. 181-207). New York, USA: Academic Press.
- Kovacci 1990. *El comentario gramatical*. Vol. I Madrid, España: Arco/ Libros.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the *a Priori* Grammar Postulate, en D. Tannen (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* (pp. 117-134). Norwood, USA: Ablex.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico de Educación Secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. (2011).
- Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga*, 1 (1): 178-206.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104: 192-233.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories, en T. E. Moore (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language* (114-144). New York, USA: Academic Press.

- Taylor, J.R. (1989). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford, England: Clarendon Press.
- V.V.A.A *Diseños curriculares de prácticas del lenguaje. Escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. (2006).
- Vargas Llosa, M. (1966). *La casa verde*. Madrid: Seix Barral.
- Winters, M. (1990). Toward a theory of syntactic prototypes, en S.L. Tsohatzidis (ed.), *Meanings and Prototypes. Studies in linguistic Categorization* (pp. 285:306). London, England: Routledge.
- Zavala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ciudad de México, México: Grao.