

CAPITULO PRIMERO

EN QUE PARTE LA GRAMATICA EN PARTES

Denise Gavarret - María Elena de los Santos Aguilera - Jennifer Silva - Carla Torres - María Emilia Melián - Prof. Mariné Sierra - Celeste Caballero - Carolina Paolino - Santiago Cardozo González - Octavio Larrosa - Sebastián Bauzá - Marianela Catarino Picardi - Anatole Benicio Cruz Cabral..



Los que bolvieron de griego en latin este nombre gramatica, llamaronla arte de letras, e a los professores e maestros della dixeron grammaticos, que en nuestra lengua podemos dezir letrados. 5

Esta, segun Quintiliano, en dos partes se gasta: la primera los griegos llamaron methódica, que nosotros podemos llamarla gramatica, que contiene los preceptos de la gramatica, para lo poderse usar con propiedad, para que se pueda por donde se quiere. La segunda los griegos llamaron bolver en declaradora, por que expone e declara los poetas e otros autores por cuia semejança avemos de hablar. 10 15

revista
Speu

diacronía ~ sincronía

Aquella que diximos doctrinal en cuatro consideraciones se parte: la primera los griegos llamaron Orthographia, que nosotros podemos nombrar en 20

3 *Bolver*, verter, traducir.

Revista SPEU

Comisión Directiva de la SPEU
(Período 2023-2025)

Marcelo Taibo
Ivanna Centanino
Elizabeth García
Carmen Larrosa
Emilia Melián
Miguel Márquez
Gerónimo Xicart

Consejo Editor

Ivanna Centanino
Gerónimo Xicart
Elizabeth García
Marcelo Taibo

Corrección
Ana Lía Fortunato

Distribución gratuita entre los socios de la SPEU

Venta al público: 18 de Julio 1825 ap. 401
Montevideo - Uruguay

ISSN: 1688-8367

REDACCIÓN:

SPEU

**SOCIEDAD
DE PROFESORES
DE ESPAÑOL
DEL URUGUAY**

<https://speu.uy>

Av. 18 de Julio 1825/401,
Montevideo

Tel./fax 24 00 86 37

Correo electrónico:
speucorreo@gmail.com

Atención en secretaría:
lunes, de 17:00 a 19:00 h
jueves, de 14:30 a 17:00 h

Motivo de tapa:
Capítulo Primero de la
Gramática Castellana
de Antonio de Nebrija -
Librería y Casa
Editorial Hermandad (S.A.),
Madrid, 1931.

Impreso en:
EL TOBOSO SRL

Depósito Legal
383.211

El contenido de lo que se
publica en esta revista es
responsabilidad de cada autor.

Sumario

Editorial

Denise Gavarret

Un abordaje de la novela
para 9° grado 5

María Elena de los Santos Aguilera

Una secuencia didáctica sobre el portuñol
como lengua, literatura e identidad 19

Jennifer Silva y Carla Torres

Traspassar fronteras: enseñar lectura
y escritura desde el enfoque entrelazado 23

María Emilia Melián

Un aula *políglota*: sobre la enseñanza
democrática de nuestra lengua 29

Mariné Sierra

La alegoría como herramienta para desarrollar
el pensamiento crítico y la metacognición
en la enseñanza de la lengua.
Un enfoque didáctico para el desarrollo de
competencias en pensamiento crítico,
metacognición y comunicación en la
enseñanza de la lengua 35

Celeste Caballero y Carolina Paolino

La tradición discursiva del lenguaje gauchesco
en la literatura rioplatense: un análisis fonético
y semántico en tres obras 41

Santiago Cardozo González
Poética y lingüística: el reparto
de lo sensible45

Octavio Larrosa
De la subordinación y los criterios de
clasificación: breves lecturas críticas51

Sebastián Bauzá
Un afijo sin identidad59

Marianela Catarino Picardi
y Anatole Benicio Cruz Cabral
Enseñanza de la lengua en tiempos de inteligencia
artificial: reflexiones sobre el rol docente frente
a herramientas como Chat GPT67

Editorial

Transcurre el quinto mes del año 2025 al momento en que se termina de escribir y redactar el editorial de la decimoquinta Revista SPEU. Uno no puede, quizás, dejar de señalar la numerología, pues larga es la tradición de celebrar los números redondos o los múltiplos de 5 en nuestra cultura. Stanislas Dehaene, neurocientífico cognitivo francés, señala que nuestra mente «presta más atención a los eventos cuando son números pequeños o redondos» (Dehaene, 1997, p. 113), por lo que no es extraño encontrarnos con una larga lista de conmemoraciones realizadas alrededor de este dígito, que se revisiten de otro carácter e importancia ausentes en sus hermanas terminadas en 3, en 7, o en 8, por decir otras cantidades.

Y vaya si hay motivos para seguir festejando, no solo porque la decimoquinta edición augura una larga continuidad de esta joven revista, sino porque además coincide en el año con la celebración del IV Congreso Internacional de la SPEU –y hasta aquí ha llegado el juego numerológico–, que tiene lugar en las fechas del 16 al 19 de setiembre en el centro de conferencias de la Intendencia de Montevideo y que no solo cuenta con el aval y patrocinio de organizaciones destacadas, como la ANEP, la Academia Nacional de Letras, la sede Uruguay de la Cátedra de Lectura y Escritura de la UNESCO, el MEC o el Ministerio de Turismo, sino que además se enorgullece de recibir a invitadas destacadas del ámbito de las letras, de la lingüística y de la enseñanza: Mabel Giammatteo, Paula Navarro, Dora Riestra, Carmen Rodríguez Gonzalo, Cristina Sánchez López, entre las invitadas extranjeras, y Elizabeth García, Brenda Laca, Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando, entre las nacionales.

Volviendo a poner el foco en la revista, siempre es menester dedicar unas palabras a la inagotable y placentera tarea de difundir y compartir trabajos, nacionales o extranjeros, que aporten a la actualización y enriquecimiento de los docentes, manteniendo el sentido diacrónico-sincrónico para

abarcando los procesos de cambio en la lengua que constantemente observamos y discutimos, tanto con nuestros colegas como con nuestros estudiantes.

En esta edición, llegan varios artículos de distintos docentes y profesionales que aportan miradas y experiencias a varios campos: secuencias didácticas, apuntes sobre gramática, análisis estilísticos, hasta abordajes necesarios acerca de la ‘inteligencia artificial’; este número trae una variedad de artículos que fomentan y aportan a la discusión de temas de actualidad.

En el campo de las secuencias didácticas se podrán leer tres artículos que recogen presentaciones realizadas en el encuentro de la SPEU celebrado en diciembre del 2023. Mariné Sierra aporta una propuesta construida a partir de la alegoría como género textual. En su presentación, contada –incluso narrada– en primera persona, se deja entrever los desafíos y el proceso como docente, desde el primer encuentro con dos textos de calidad, hasta los ejemplos aportados desde el aula con sus estudiantes. Denise Gavarret presenta un abordaje de la novela en 9º a partir de capítulos de *Viralata*, de Fabián Severo (2018), y *El alma del mundo*, de Felipe Polleri (2005). Por su parte, María Elena de los Santos expone una secuencia didáctica llevada a la clase en un liceo de la frontera entre Salto y Artigas, trabajando también con textos de Severo, con el objetivo de provocar la reflexión sobre las variedades lingüísticas y la potencialidad del lenguaje poético en portugués, promoviendo la indagación en las experiencias de los alumnos y estimulando la escritura de textos poéticos “al modo de” Fabián Severo. Incorpora producciones de los alumnos dignos de ser considerados efectos virtuosos de la intervención didáctica de la docente.

Guardando estrecha relación con lo didáctico, Jennifer Silva y Carla Torres proponen comprender la lectura y la escritura no como habilidades básicas ni patrimonio exclusivo de la clase de Lengua, sino como procesos cognitivos y prácticas

sociales situadas en cada disciplina. A partir de una investigación en el profesorado de Química, promueven el enfoque entrelazado, un dispositivo didáctico de codiseño interdisciplinario que articula contenidos disciplinares con la enseñanza explícita de prácticas letradas. Esta propuesta busca superar el enfoque del déficit, valorizar el rol del docente de Lengua como mediador didáctico y fomentar una educación más equitativa, donde leer y escribir sean responsabilidades compartidas por todo el cuerpo docente.

Surgen, además, artículos que ponen en tela de juicio criterios de clasificación gramatical. Octavio Larrosa investiga lo que considera confusiones en los criterios de clasificación de las oraciones subordinadas sustantivas explorando los criterios funcionales, semánticos y/o distribucionales y cómo estos se entremezclan, generando así dificultades a la hora de reconocer las subordinadas. Propone ordenar los criterios a través del análisis de la bibliografía escogida. Por su parte, Sebastián Bauzá indaga y ejemplifica en la conducta del afijore, que ofrece dificultades para su clasificación en las categorías gramaticales clásicas. En este sentido, incluye la variable generacional, la fuerza emotiva, la pertenencia geográfica o la condición social del hablante como factores que inciden en los comportamientos que califica de «anomalías» sintácticas o semánticas.

Los nuevos desafíos en el aula, de la mano de la inteligencia artificial, son discutidos por Anatole Cruz y Marianela Catarino, quienes plantean el desafío ineludible de la irrupción de herramientas como ChatGPT. Lejos de optar por una postura de resistencia, proponen integrar estas tecnologías de forma crítica y reflexiva, como medios para promover competencias comunicativas y pensamiento

crítico. Analizan sus implicancias éticas, los riesgos de reproducción de sesgos y desigualdades, y argumentan que la docencia debe guiar el uso de estas herramientas, transformando los productos generados en objeto de análisis.

Por otro lado, en “Un aula políglota”, Emilia Melián reflexiona sobre cómo construir una enseñanza de la lengua realmente democrática, que escuche y legitime todas las voces. Desde una mirada crítica basada en teorías como la de la reproducción cultural, propone pensar la lectoescritura como un acto de apropiación y resistencia, no de mera socialización. La literatura y la escritura son presentadas como espacios de construcción de identidad, de cuestionamiento de normas y de producción simbólica. El aula, en tanto lugar de experimentación con el lenguaje, debe invitar a la rebeldía significativa, a la reflexión crítica y a la creación personal, promoviendo así un diálogo genuino que habilite el goce y la apropiación de la palabra.

Paolino y Caballero presentan un breve ensayo en el que abordan la reproducción de la jerga gaucha en una obra de Eduardo Acevedo y en otra de Gabriela Cabezón. Presentan un análisis semántico de varias palabras y uno de cambios fonéticos en otras que aportan al panorama de la literatura gaucha.

Finalmente, en “Poética y lingüística”, Santiago Cardozo pone en primer plano lo que, naturalmente, existe en un segundo plano, o en el fondo, o detrás o en la sombra de lo que se dice. Se trata de la dinámica de los ecos que subyacen a lo enunciado. Ubica el autor en ese espacio habitado por las fallas, los silencios y lo no convencional, que ponen en entredicho lo consensuado, lo literal, lo meramente referencial, el germen de la poesía.

Un abordaje de la novela para 9º grado

Denise Gavarret

denisegavarret@gmail.com

DGES

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo es una secuencia didáctica diseñada para 9º grado de Educación Básica Integrada (EBI), en el marco de la Transformación Curricular Integral implementada en el año 2023. La secuencia se centra en la novela como género discursivo. Los modelos textuales utilizados fueron capítulos de *Viralata* (2018), de Fabián Severo, novela escrita en portugués, y de *El alma del mundo* (2005), de Felipe Polleri. Como tarea final, los estudiantes tuvieron que escribir un capítulo inspirado en estas obras.

A lo largo de la secuencia, abordamos temas de diferentes unidades del programa de Comunicación y Sociedad: la lengua y la interacción social, los contactos entre lenguas: el español y el portugués (unidad 2); la escritura del español y el componente normativo (unidad 3); la escritura literaria, las figuras de estilo y los recursos formales para la creación de los efectos de sentido (unidad 4), y las culturas regionales y la variedad lingüística en la expresión de sus literaturas (unidad 4).

La secuencia fue aplicada en 2023 y 2024. En 2023, fue implementada en dos grupos de 9º grado de distintas instituciones (Colegio y Liceo José Artigas y Colegio y Liceo Nuestra Señora del Huerto), con variaciones en cada caso. En 2024, se llevó a cabo en cuatro grupos de 9º del Liceo N°14 *Treinta y Tres Orientales*.

CONSIDERACIONES GENERALES

La planificación fue realizada con base en el enfoque de enseñanza de lenguas mediante tareas (Estaire, 1999). Si bien la bibliografía utilizada refiere al área de segundas lenguas, es adaptable al proceso de enseñanza-aprendizaje de primeras lenguas y sus características permiten adecuarlo armónicamente a un enfoque basado en géneros discursivos.¹

El enfoque de planificación por tareas en segundas lenguas suele ir de la mano con el método comunicativo², que parte de la base de que el aula debe ser un espacio en que el estudiante

1 «[...] formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. [...] formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. [...] distinguen una carta comercial de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo». Cervantes, Centro Virtual (2008): «Géneros discursivos». *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm [29 de noviembre de 2024]

2 «[...] con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real –no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita– con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula». Cervantes, Centro Virtual (2008): «Enfoque comunicativo». *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm [29 de noviembre de 2024]

es capacitado para, al término de cada unidad didáctica, realizar una tarea final inspirada en situaciones que los hablantes nativos atraviesan en su cotidianidad. El objetivo es que, a través de cada tarea, vaya adquiriendo herramientas que le permitan desarrollar su competencia comunicativa lo suficiente como para resolver la actividad final de forma comunicativamente eficaz.

El enfoque de planificación por tareas, en clase de lengua materna y de la mano con un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en géneros discursivos, da como resultado secuencias que tienen como tarea final una producción textual. Previamente, el estudiante deberá realizar actividades diseñadas y organizadas con el objetivo de que adquiera las herramientas necesarias para desarrollar esa tarea. Desde este enfoque, el primer paso consiste en elegir el género discursivo y diseñar una consigna de producción textual. Posteriormente, habrá que identificar cuáles son los recursos que el estudiante requerirá para llevar a cabo la tarea. En el *Anexo 1* se puede observar un esquema extraído del artículo *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas* (Estaire, 1999), en que este modelo de planificación aparece representado de manera gráfica.

Este trabajo está basado en la novela como género discursivo, por lo tanto, el producto final consistió en escribir un capítulo propio de una obra abordada en clase. Para poder desarrollar esta tarea, los estudiantes realizaron actividades que los impulsaron a:

1. leer con detenimiento para conocer el texto y el contexto en el que se dan los hechos;
2. identificar las características del estilo de narración y conocer la perspectiva del narrador;
3. hacer uso de su creatividad y adaptarla a una historia creada por otro, lo cual implica relectura, comprensión profunda del texto, detenimiento en los detalles y adecuación al contexto;
4. elaborar un texto original, no como una modificación de uno existente ni un cambio de final, sino como la creación de un capítulo completamente nuevo que mantuviera coherencia y adecuación con la obra trabajada en clase.

En 2023, la secuencia se aplicó en dos novenos y, en 2024, en cuatro. En cinco de estos grupos se trabajó con *Viralata* y con *El alma del mundo*, mientras que en uno solamente se leyó *Viralata*. Por ello, las tareas finales variaron: una se basó en *Viralata*, y la otra, en *El alma del mundo*. Estas diferencias generaron dos variantes de la secuencia, que serán detalladas en las próximas páginas.

PRIMER CAMINO: SOLO VIRALATA

Tras seleccionar el género discursivo, leer y analizar detenidamente la obra escogida y definir los capítulos a abordar en clase, redacté la siguiente consigna para la producción final:

Capítulo 10 de *Viralata*

Durante los últimos meses, hemos trabajado con la novela *Viralata*, de Fabián Severo. El último capítulo que leímos es el 9, en el que *Fabi* cuenta que, al conocer Montevideo, descubrió que la ciudad no es tan linda como la imaginaba. Deberás escribir tu propio capítulo 10 de la novela, en el que contarás, desde la perspectiva de *Fabi*, cómo fue su experiencia conociendo Montevideo. Para eso, tendrás que:

1. Imaginar alguna situación que pudo haber vivido *Fabi* en su primera vez en Montevideo. Podés tomar como base alguna de las que se mencionan en el capítulo 9, o basarte en tus propias experiencias en la ciudad.
2. Escribir en primera persona, como si fueras *Fabi*.
3. Imitar el estilo de narración del personaje (por ejemplo, utilizar metáforas, escribir desde una perspectiva pesimista, etc.). **Solo deberás imitar el estilo, no la variedad lingüística. El texto entregado estará escrito en español.**
4. Incluir algunas referencias a los otros capítulos para darle credibilidad a tu narración.
5. Entregar un trabajo prolijo y que se lea claramente. Puede ser impreso o hecho a mano, siempre y cuando cumpla con las condiciones mencionadas.
6. No excederte en extensión de una carilla tamaño A4.

Imagen 1: tarea final basada en 'Viralata'

Formulada la propuesta, identifiqué las competencias y los contenidos necesarios para realizarla. Con ello en mente, planifiqué la serie de actividades que se detalla en los próximos apartados.

ACTIVIDADES DE APERTURA BASADAS EN NOITE NU NORTE

Antes de comenzar con *Viralata*, opté por trabajar con tres poemas de *Noite nu norte* (2022), libro del mismo autor que, al igual que la novela, está escrito en portugués. Los textos seleccionados se titulan *Treis*, *Cuatro* y *Tresi*. Su contenido invita a reflexionar sobre el concepto de identidad nacional, la relación entre lengua, territorio e identidad, y la visión, predominantemente pesimista, que ofrecen de la ciudad de Artigas.

Los estudiantes en Montevideo, por lo general, están desconectados de la realidad de la frontera, tanto en lo relativo a la lengua como al estilo de vida. Por esta razón, trabajar con textos como estos les permite acercarse a un contexto lingüístico y cultural que les es ajeno, y fomenta una reflexión crítica sobre las diversidades dentro del país. Esta contextualización les permite abordar la lectura de *Viralata* habiendo reflexionado previamente sobre temas que son fundamentales para alcanzar mayores niveles de comprensión de la obra.

Los textos seleccionados, junto con las actividades desarrolladas para trabajar con ellos, se encuentran en el *Anexo 2* y el *Anexo 3* de este trabajo, respectivamente, donde se pueden revisar con mayor detalle.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES BASADAS EN VIRALATA

En la novela *Viralata*, los capítulos están numerados. Trabajamos con el 1, el 2, el 3 y el 9. En los tres primeros, el narrador, *Fabi*, habla sobre las interrogantes que tuvo con respecto a sus raíces durante su infancia, cuenta cuáles fueron las

dificultades a las que se enfrentó para conseguir información y algunos de los datos que logró obtener tras la muerte de su madre. El contexto que brindan estos capítulos es suficiente para entender el contenido del capítulo 9, en el que *Fabi* cuenta cuáles fueron sus primeras impresiones al conocer Montevideo y hace un contraste entre la expectativa y la realidad. El resumen de las temáticas abordadas en cada capítulo y las actividades realizadas se encuentran en el *Anexo 4*.

Debido a que la obra está escrita en portugués, las preguntas de comprensión juegan un papel fundamental en la lectura de cada capítulo: lo ideal, desde mi perspectiva, es que los estudiantes copien las preguntas antes de leer el texto, y que puedan leer y releer tomándolas como guía para adentrarse en su contenido. Los textos en portugués pueden generar resistencia en algunos estudiantes, por lo que detenerse en la comprensión básica antes de apelar a niveles más profundos es fundamental.

Luego de trabajar con los tres primeros capítulos y abordar los temas presentados en la tabla del anexo, realizamos una actividad de prelectura del capítulo 9. En esta actividad, los estudiantes respondieron preguntas relacionadas con su propia experiencia en Montevideo, tales como: “Para vos, ¿cuáles son los aspectos positivos de vivir en Montevideo? ¿Cuáles los negativos?”; “Si pudieras cambiar algo de la ciudad, ¿qué sería?”; “Si pudieras elegir, ¿te quedarías en Montevideo o te irías a vivir a otra parte del país? ¿Por qué?”. El objetivo de estas preguntas es fomentar la reflexión sobre las propias experiencias, con el fin de conectarlas y/o contrastarlas con las que *Fabi* narra en el texto. La finalidad es que esta actividad brinde la posibilidad de profundizar y de conectar emocionalmente con la lectura y con la producción textual a desarrollar.

El narrador de *Viralata* presenta una visión negativa de la ciudad de Artigas. Al referirse a su primera vez en Montevideo, su actitud pesimista se manifiesta en una afirmación breve, pero significativa: «Muchos años después, conocí

Montevideo, y descubrí que el mar era más bonito en mis cuaderno» (Severo, 2018, p. 25). Al analizar este fragmento, es posible observar que hay un contraste entre la expectativa, plasmada en los cuadernos, y la realidad, representada por el mar. Con los estudiantes reflexionamos sobre la posibilidad de interpretar que aquí se está utilizando un recurso literario, la metonimia, y que cuando el narrador refiere al mar está hablando, en realidad, de la ciudad en general. En la tarea final, los estudiantes tuvieron que escribir su propio capítulo 10, imaginando y narrando, desde la perspectiva de *Fabi*, esa primera experiencia en Montevideo.

EVALUACIÓN DE LA TAREA FINAL

La tarea final fue evaluada mediante una lista de cotejo, que se incluye en el *Anexo 11*. Esta lista está organizada en tres apartados: el primero especifica los criterios de evaluación, el segundo indica si estos criterios se cumplen o no, y el tercero proporciona un espacio para agregar comentarios.

La herramienta de evaluación se elaboró en función de la consigna. Los estudiantes recibieron tanto la consigna como la lista antes de comenzar la producción textual. Contaron con varias clases para redactar el borrador teniendo en cuenta los aspectos solicitados. El borrador fue entregado y corregido, y luego reescrito a partir de las correcciones realizadas.

En el *Anexo 7* se incluye la producción textual de un estudiante, desarrollada a partir de la consigna y la lista de cotejo, como ejemplo de los resultados de la secuencia.

SEGUNDO CAMINO: VIRALATA Y EL ALMA DEL MUNDO

Las dos variantes de la secuencia coinciden hasta el abordaje del capítulo 9 de *Viralata*. Se diferencian en que, en los grupos en los que trabajamos con *El alma del mundo*, no fue aplicada la tarea final titulada *Capítulo 10 de 'Viralata'*.

Finalizamos el trabajo con esa obra deteniéndonos en las perspectivas personales sobre la ciudad y en la postura que el narrador manifiesta frente a la vida, expresada, entre otros aspectos, en sus opiniones sobre Artigas y Montevideo. A partir de este punto, nos introdujimos en *El alma del mundo*. Investigamos sobre el autor, sus orígenes y el enfoque crítico de su literatura. También identificamos una característica que puede interpretarse como parte de la cultura regional: vimos que, a pesar de que las obras fueron escritas por autores de diferentes partes del país, con distintos contextos y realidades, la visión pesimista de la vida y del entorno que les rodea es una constante en ambas.

Felipe Polleri, autor de *El alma del mundo*, es considerado uno de *los raros* de la literatura uruguaya. El libro seleccionado no puede encasillarse en un género discursivo en particular, ya que presenta fragmentos con diferentes estructuras (drama, testimonio, capítulo de novela, etcétera). Debido a que la obra incluye capítulos y son fundamentales para comprender la historia y la forma en que se organiza el libro, opté por abordarlo como una novela.

Durante la secuencia, leímos y analizamos los capítulos *Cosas horribles*, *Gladys I*, *Gladys II*, *Gladys III* y *Paquetes mojados*. Con el fin de proporcionar el contexto necesario para comprender la consigna de producción, en el *Anexo 6* se incluye una tabla con el resumen de cada capítulo abordado.

Aunque se reconoce que el texto puede tener diversas interpretaciones, con los estudiantes realizamos el análisis partiendo de la base de que el narrador padece un trastorno mental denominado Trastorno de Identidad Disociativo (TID), previamente conocido como Trastorno de Personalidad Múltiple. Según lo que se sabe sobre este trastorno, es causado por un trauma complejo durante la infancia. En los capítulos que leímos, al menos dos personalidades se encargan de narrar la historia, lo que genera una compleja estructura narrativa. Teniendo en cuenta esta característica, a continuación se presenta la tarea final planteada:

Paquetes mojados II

Durante el año, hemos estado trabajando con la novela *El alma del mundo*, de Felipe Polleri. Los fragmentos que vimos se enfocan, principalmente, en desarrollar el trastorno mental del protagonista y en presentar a algunas de sus personalidades.

Basándose en el fragmento titulado Paquetes mojados, deberán escribir un capítulo breve en el que narren la situación traumática desde la perspectiva del protagonista. Pueden relatar desde el punto de vista de la personalidad *sin nombre* (buena, compasiva) o desde la perspectiva de *el jorobadito*. El resultado final deberá:

1. Estar narrado en primera persona.
2. Tener una evidente relación con *Paquetes mojados*.
3. Ser coherente con los capítulos de la novela abordados en clase. Deben tomar elementos de ellos e incluirlos en su relato.
4. Dejar claro para el lector desde qué perspectiva se narra sin necesidad de explicitarlo.
5. Ocupar, como máximo, una carilla tamaño A4.

Imagen 2: tarea final basada en El alma del mundo

Para desarrollar esta actividad, se requiere realizar una lectura profunda y reflexiva de la obra, prestando especial atención a la trama y a las características del estilo de narración que permiten identificar a cada personalidad. En el siguiente apartado, se presentan las consideraciones más relevantes del abordaje, planificado con el fin de brindar las herramientas necesarias para la producción textual.

ABORDAJE DE EL ALMA DEL MUNDO

El alma del mundo, además de tener las particularidades mencionadas, es una obra desafiante en cuanto a la comprensión. Una lectura superficial puede llevar al lector a concluir que el texto *no tiene sentido*, pero al avanzar en el abordaje de los capítulos, conectar la información y profundizar en el significado de palabras y estructuras, es posible identificar una trama compleja con coherencia interna. Sumado a esto, la obra permite al menos dos posibles interpretaciones: el narrador como sirviente de la casa o como hijo de la familia. Una lectura inicial puede llevar a interpretar de forma literal expresiones como *sirviente temporal* y *pintor de brocha gorda*, pero un análisis profundo sugiere que, aunque el narrador se presenta a sí mismo de esa manera, en realidad es el hijo de la familia de la que está hablando.

Debido a la complejidad del texto, el abordaje desarrollado con base en esta novela está enfocado fundamentalmente en la comprensión. Sin una comprensión profunda del texto, no es posible desarrollar la tarea final. En el *Anexo 5* se puede encontrar una tabla con el resumen de las actividades implementadas durante la secuencia.

En los años en los que he trabajado con este texto, los estudiantes han demostrado un profundo interés: hacen teorías, se muestran cautivados por la trama y solicitan que el libro sea compartido con ellos para poder continuar con la lectura de forma independiente. En 2024, al final del curso, un estudiante escribió lo siguiente: [...] “cuando leíamos el texto más de una vez siempre encontrábamos algo nuevo o hacíamos teorías sobre eso, la verdad ese fue mi tema favorito”. Otro manifestó: “Algo que aprendí en todo el año con su materia es a analizar textos y la importancia de razonar”.

El último capítulo leído se titula *Paquetes mojados*. El narrador parece ser el padre del protagonista; sin embargo, hay suficientes elementos para concluir que, en realidad, es el protagonista contando la historia como si fuese su propio padre. Tras observar detenidamente y registrar las características que permiten identificar el estilo de narración de cada personalidad, y luego de analizar en profundidad *Paquetes mojados*, los estudiantes tuvieron que elegir una personalidad y narrar este

capítulo desde su perspectiva, sin explicitar cuál es la personalidad elegida: el estilo de narración debía ser suficiente para identificarla.

EVALUACIÓN DE LA TAREA FINAL

Al igual que las producciones basadas en *Viralata*, esta actividad se evaluó mediante una lista de cotejo, incluida en el *Anexo 12*.

Una vez leídas la consigna y la lista de cotejo, los estudiantes comenzaron a redactar un borrador. Los avances se entregaron progresivamente en cada clase, lo que permitió realizar correcciones y mejoras antes de la entrega final, en una fecha previamente acordada.

Esta variante de la secuencia fue implementada en 2023 y 2024. En el anexo se incluyen tres producciones textuales correspondientes a estos años. Una fue realizada por un estudiante del Colegio y Liceo José Artigas (*Anexo 8*), mientras que las otras corresponden a dos estudiantes del Liceo N°14 *Treinta y Tres Orientales* (*Anexo 9* y *Anexo 10*). Dos de esos trabajos están narrados desde la perspectiva de la personalidad *sin nombre* (*buena, compasiva*), mientras que el otro lo está desde la perspectiva de *el jorobadito* (*malvada*). Esta distinción se evidencia tanto en el estilo como en las opiniones manifestadas.

REFLEXIONES FINALES

Esta secuencia fue diseñada con el objetivo de abordar temas del programa de Comunicación y Sociedad desde un enfoque basado en géneros discursivos. Invita a reflexionar sobre la diversidad lingüística, la relación entre lengua e identidad y el estigma hacia los cruces lingüísticos. Las marcas

de estilo y los recursos literarios también tienen un papel importante en este abordaje. Por otro lado, las obras seleccionadas reflejan una visión común de la vida, lo cual puede interpretarse como la manifestación de una cultura regional.

El modelo de planificación por tareas utilizado demostró ser eficaz, ya que la mayoría del estudiantado desarrolló producciones textuales complejas y adecuadas a la consigna. El abordaje fomenta la lectura profunda, la creatividad, la adaptabilidad a un contexto dado y la participación activa.

Las producciones compartidas en el anexo se presentan tal y como los estudiantes las entregaron. Al observarlas, se podría concluir que es necesario reforzar el cuidado de los aspectos formales, como la puntuación y la organización en párrafos. Ajustes en la consigna y en la lista de cotejo permitirían enfatizar en estos aspectos y otorgarles mayor peso en la calificación final en futuras aplicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estaire, S. (1999), *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Polleri, F. (2005), *El alma del mundo*, Montevideo, Yaugurú.

Severo, F. (2018), *Viralata*, Montevideo, Estuario editora.

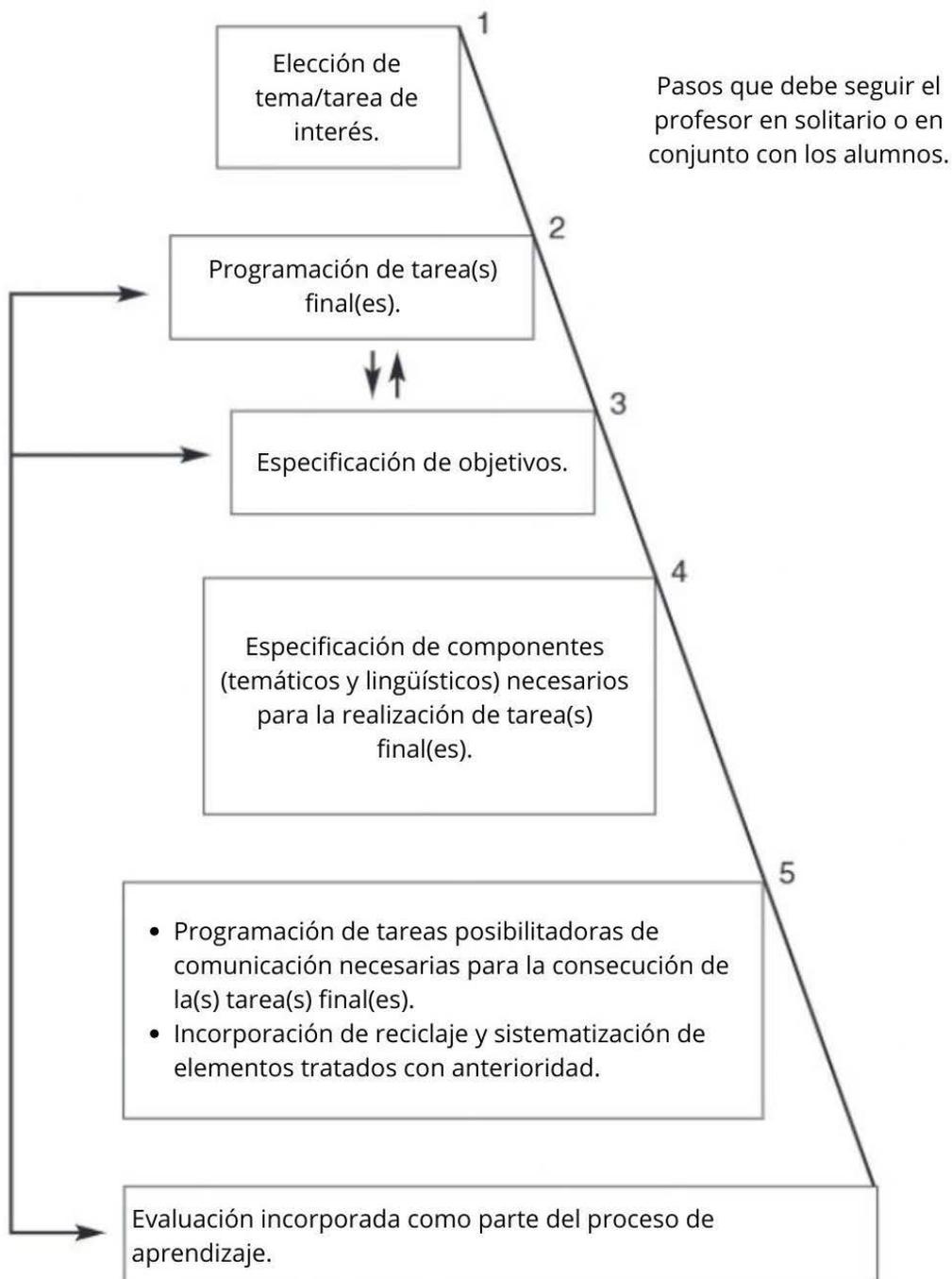
——— (2022), *Noite nu norte*, Montevideo, Estuario editora.

Varios autores (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Editorial SGEL.

Modelo de planificación

Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas

(integra objetivos, contenidos, metodología y evaluación)



Anexo 1: esquema extraído de 'Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas' (Estaire, 1999)

ACTIVIDADES

<p>TREIS</p> <p>Não sei cómo será nas terra sivilisada mas ein Artigas viven los que tienen apellido.</p> <p>Los Sé Ninguéim como eu semo da frontera neim daquí neim dalí.</p> <p>No es noso u suelo que pisamo neim a lingua que falemo.</p>	<p>CUATRO</p> <p>Nu verano as tarde de Archigas souv das chicharra.</p> <p>Nu invierno de ninguém.</p>	<p>TRESI</p> <p>Antes, eu quiría ser uruguaiio agora quiere ser daquí.</p>
---	---	---

Anexo 2: poemas de 'Noite nu norte'

<i>Treis</i>	<i>Cuatro</i>	<i>Tresi</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para vos, ¿qué es una <i>terra sivilisada</i>? Explicalo con tus palabras y según tu punto de vista. 2. ¿Qué significa <i>tener apeyido</i>? 3. ¿Qué es un <i>Se Ninguéim</i>? ¿Conocés una expresión similar en español? 4. ¿Qué es una frontera? ¿Cómo pensás que se siente vivir allí? 5. ¿A qué se refiere la voz lírica cuando expresa lo siguiente: <i>no es noso u suelo que pisamo neim a lingua que falemo</i>? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensá en lo que quiere decir el poema y escribí en el cuaderno una posible traducción. 2. ¿Cuál es la imagen que la voz lírica transmite de Artigas? ¿Cómo presenta la ciudad? 3. ¿Por qué la palabra <i>Archigas</i> está escrita de esa manera? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué maneras puede una persona <i>ser uruguaya</i> o de cualquier nacionalidad? 2. Si el autor es de Artigas, ¿por qué afirma que antes quería ser uruguayo? ¿A qué se refiere con <i>ser uruguayo</i>? 3. ¿Por qué ahora quiere <i>ser daquí</i>? ¿Qué significa esto?

Anexo 3: actividades de apertura basadas en 'Noite nu norte'

1	2	3	9
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas de comprensión. 2. Características que permiten identificar el género discursivo al que pertenece. 3. Elementos que demuestran que la lengua utilizada por el autor no es el español (estructuras gramaticales, variaciones ortográficas, palabras nuevas, palabras en portugués). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del posible significado de términos clave con base en el contexto. Posterior investigación. 2. Búsqueda de palabras relacionadas con árboles/plantas. Metáforas. 3. Preguntas de comprensión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas de comprensión. 2. Género discursivo al que pertenece el texto. 3. Verdadero o falso sobre los cruces lingüísticos como fenómeno. 4. Observación de la variación ortográfica. Mismas palabras escritas diferente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prelectura: preguntas de reflexión personal. 2. Preguntas de comprensión del texto. 3. Análisis de algunas metáforas utilizadas en los capítulos leídos. Estructura gramatical que presentan.

Anexo 4: síntesis de las actividades basadas en 'Viralata'

<i>Cosas horribles</i>	<i>Gladys I</i>	<i>Gladys II</i>	<i>Gladys III</i>	<i>Paquetes mojados</i>
<p>1. Preguntas de comprensión.</p> <p>2. Elementos del relato y del diálogo que demuestran la presencia de un trastorno mental.</p> <p>3. La lógica dentro del absurdo: ¿por qué el protagonista dibujó a la señora como una hormiga? ¿Qué representa simbólicamente?</p> <p>4. Concepto de <i>disociación</i>. Primeras evidencias de un trastorno disociativo.</p> <p>5. Características de los personajes y dibujo representativo.</p> <p>6. Diario del protagonista: perspectiva sobre la ciudad de Montevideo.</p>	<p>1. Preguntas de comprensión.</p> <p>2. Estilo de narración: características que reflejan emociones negativas.</p> <p>3. <i>Pintor de brocha gorda</i>: contraste entre la interpretación superficial y la interpretación profunda, que dan como resultado dos historias diferentes.</p> <p>4. <i>Gladys y los dueños de casa</i>: relación del narrador con ellos y puntos de vista manifestados.</p>	<p>1. Preguntas de comprensión.</p> <p>2. Conexión con el capítulo anterior: ¿Por qué Gladys despreciaba al narrador?</p> <p>3. Postura que el narrador manifiesta sobre Gladys.</p> <p>4. Relación entre este texto y <i>Cosas horribles</i>.</p> <p>5. Diálogo final: ¿entre quiénes se da? Justificación.</p> <p>6. Teorización: ¿cómo es posible que el narrador escuchara ese diálogo?</p> <p>7. Estilo de narración en <i>Gladys I</i> y <i>Gladys II</i>: cómo se define el narrador a sí mismo, vocabulario, características de la personalidad y emociones predominantes.</p>	<p>1. Preguntas de comprensión.</p> <p>2. ¿Quién narra este capítulo?: comparación del estilo de narración y de las opiniones sobre Gladys.</p> <p>3. Revelación del nombre de la personalidad narradora de los capítulos anteriores. Relectura y enumeración de sus características.</p> <p>4. Subrayar aquellas palabras/expresiones que demuestran una actitud compasiva, de culpabilidad.</p> <p>5. Revelación del trastorno mental: características con base en el relato y video informativo sobre cómo funciona el trastorno en la realidad.</p>	<p>1. Preguntas de comprensión divididas en <i>fragmento A</i> y <i>fragmento B</i>.</p> <p>2. Problematización: ¿quién es el narrador? Elementos que indican en qué etapa de su vida está y desde qué perspectiva narra.</p> <p>3. Estilo de narración: evidencias de que, aunque el narrador se presenta como el padre del protagonista, realmente es el protagonista.</p> <p>4. Trauma complejo: identificación, a través de la lectura profunda de este capítulo y de la investigación sobre el trastorno, de cuáles son los posibles desencadenantes de este desequilibrio en el protagonista.</p>

Anexo 5: síntesis de las actividades basadas en 'El alma del mundo'

SÍNTESIS

<i>Cosas horribles</i>	<i>Gladys I</i>	<i>Gladys II</i>	<i>Gladys III</i>	<i>Paquetes mojados</i>
<p>El protagonista dialoga con su psiquiatra y le cuenta que ve cosas horribles. Al principio parece que solo está hablando de alucinaciones, pero también se está refiriendo a lo que ve cada día cuando sale a la calle. Se ven las primeras marcas de disociación.</p>	<p>El estilo de narración cambia notoriamente. El protagonista se refiere a <i>Gladys</i>, una <i>sirvienta</i> (según sus propias palabras), y a <i>los dueños de casa</i> utilizando lenguaje soez. Cuenta que, de niño, pintaba a <i>los dueños</i> en la pared. Se refiere a sí mismo como <i>un sirviente temporal</i>, <i>pintor de brocha gorda</i>, pero una lectura profunda invita a pensar en la posibilidad de que, en realidad, es el hijo de la familia.</p>	<p>El odio hacia Gladys se expresa con mayor intensidad que en el capítulo anterior. Se describe su trabajo de forma denigrante y se utilizan todavía más términos soeces para referirse a ella.</p>	<p>Vuelve a narrar la personalidad de <i>Cosas horribles</i>. Tanto su estilo como sus afirmaciones reflejan remordimiento, culpabilidad, falta de aceptación hacia la personalidad que narra <i>Gladys I</i> y <i>Gladys II</i>, a quien se refiere como <i>el jorobadito</i>. Cree que le falta compasión por Gladys.</p>	<p>Se revela, aunque solo a través de una lectura profunda y reflexiva, que <i>los dueños de casa</i> son su madre y su padrastro y que los odia porque lo separaron de su padre cuando era niño. A ambos, padre e hijo, les dijeron que el otro había muerto. Esto se confirma enlazando el contenido de este capítulo con otros fragmentos de la obra.</p>

Anexo 6: síntesis del contenido de cada capítulo abordado de 'El alma del mundo'

TAREAS FINALES

Viralata cap. 10 - Marco Antonio Parente

El viaje fue bastante largo, pero no aburrido, me entretenía imaginando todas las cosas increíbles que mis amigos habían hecho en Montevideo, para hacerlas por mí mismo, mi madre me dijo que iba a poder hacerlas cuando ella tuviera algún día libre. Cuando llegamos a Montevideo, lo que destacaban eran autos y personas en cantidad, muchos más que en Artigas, sin siquiera mencionar los edificios.

Me fui con mi madre a una casa con un tamaño incomparable con el de las casas de allá, donde ella trabajaría todo el día y viviríamos en el cuarto de servicio pegado a la cocina, los ancianos para los que trabajaba eran poco amistosos y según lo que escuché ella tuvo que forcejear para que dejaran que me quede.

Pasaba y pasaba el tiempo, y todo lo que mi madre me había prometido hacer se iba volviendo una triste fantasía, me había puesto en una escuela pública y me compró algunos útiles no muy llevaderos, entonces, para lo único que ella salía era para llevarme e irme a buscar a la escuela.

Cada día me aburría más entre cuatro paredes y ya deseaba salir de ahí, fue una pena que mi deseo haya sido cumplido de la manera incorrecta, ya que tras una discusión con los señores nos echaron a nuestra suerte en la calle, mi madre me decía que no tenía que preocuparme, que lo iba a arreglar, pero así mismo veía mi preocupación en sus ojos llorosos. ¿Cómo iban mis raíces a reinstalarse en el frío pavimento de las calles y mis hojitas crecer con el aire tan sucio?

El Juan brilló por su ausencia y poca preocupación, pasé de ver a mi madre trabajar a verla discutir con él por el teléfono todos los días, rechazando sus peticiones de ayuda, hasta que un día se quedó sin monedas para la cabina telefónica por donde hablaban. El Juan se hacía el desconocido.

Estuvimos cual Viralatas algunos días, mi madre en busca de huesos por todos lados mientras yo, chiquito y encorvado, rearmando la idea de Montevideo, no como el mundo perfecto que los chicos describían, sino como, en mi caso y el de mi madre, una trampa cazabobos, y dándome cuenta que el trato de los perros callejeros en la ciudad era mucho más cruel que en Artigas.

Anexo 7: producción textual basada en “Viralata”

Producción realizada por Marco Antonio Parente, estudiante del Colegio y Liceo Nuestra Señora del Huerto, en el año 2023.

Trabajo escrito de Idioma Español (siempre le voy a decir así) para el jueves 17 de agosto

Paquetes mojados II

Ese día estaba aburrido. Vi que un auto se detuvo a dos cuadras de mi casa, y del auto salió un hombre.

El hombre se bajó a unas dos cuadras de mi casa. En mi misma cuadra, un pintor de peculiar aspecto, le empezó a hablar, mientras hacía una caricatura. El pintor se parecía mucho a mí, y parecía no molestarle la lluvia.

Luego de hablar, le mostró la caricatura que estaba haciendo, y le señaló mi casa. No sé bien en que momento perdí de vista al pintor.

Cuando el hombre se acercó, vi como sacó algo que estaba cubriendo con su gabardina. Era un paquete. Un paquete mojado. No supe que era, todo lo que vi era una moña de regalo y papel con un diseño colorido. Tan colorido que podía llegar a ser molesto.

-Pobre hombre-me dije a mí mismo. -Qué aspecto tan solitario tiene este tipo. Bajo la lluvia, afuera de una casa, sosteniendo un regalo. Un regalo que, por más delirante que suene, pareciese como si nunca fuese a ser entregado.

El cónyuge de mi madre (al cual yo quería llamar papá) abrió la puerta, pero mamá no me dejó salir del cuarto. Después de que ellos hablaran un rato, el hombre se fue y cenamos.

-Papá, ¿quién era ese hombre?

-¿De quién me hablás?

-Ese hombre que vino hace un rato.

-Ah, ese. Era un pichi, vino a pedir plata.

-¿Un pichi?

-Si. Un bichicome, un vagabundo, un ciruja.

-Ya se lo que es un pichi, pero no parecía uno. Tenía ropa normal, y me pareció ver un regalo.

La sala se llenó de un silencio que me penetró los tímpanos, y vi como mi "padre" se puso nervioso.

-Escuchá, Luis. -me dijo intentando calmarse. Era un padre. Un padre que perdió a su hijo, y pensó que iba a estar acá.

-¿Y qué le dijiste?

-Le dije que acá no estaba. Y se fue.

-Pobre hombre. -Dije, bajando la mirada.

-Si. Pobre hombre. -dijo mi padrastro, ante, lo que parecía, un sentimiento de impotencia.

Anexo 8: producción textual basada en 'El alma del mundo'

Producción realizada por Leandro Luján, estudiante del Colegio y Liceo José Artigas, en el año 2023. Las características del estilo permiten identificar que está narrada desde la perspectiva de la personalidad *compasiva*.

Pinturas deformes

Él pintaba con sus manos de pincel esa tétrica escena. Me agobió, tan concentrado, fijo, me asqueó. Aquel hombre, bajo la lluvia, con un paquete mojado, mente inquieta, delirios de un mal hombre roto.

Me acerqué al cuadro, aun en el caballete, y con la pintura fresca, hundi mis manos en ella, embarrándome de la sangre de aquel hombre roto.

Y ahí estaba, de rodillas, frente a una ventana. Lluvia y viento amenazaban con golpearme si la abría. A través de ella, vi a un hombre, su cara estaba difusa, borrosa y sin sentido, como una pintura estropeada.

¿Quién era? Su presencia parecía estar fuera de lugar. Aunque no me inquietaba tanto como el paquete mojado que llevaba.

La puerta de casa se abrió y la luz del interior golpeo las facciones del hombre. Corrí hacia la puerta de mi cuarto, gire el pestillo con todas mis fuerzas, pero este no cedía. Necesitaba salir, verlo. Averiguar por qué su cara se parecía tanto a la mía.

Anexo 9: producción textual basada en 'El alma del mundo'

Producción realizada por Yuliana Camisa, estudiante del Liceo N°14 *Treinta y Tres Orientales*, en el año 2024. Las características del estilo permiten identificar que está narrada desde la perspectiva de la personalidad *compasiva*.

Regalos mojados

Hacía ya cuatro años que no veía a mi padre gracias a esos hijos de puta que ni siquiera me dejaban salir de mi habitación. Aunque en realidad no era una habitación como tal, era el sótano en donde el aire era espeso y cada respiración me costaba en los pulmones.

Había una lámpara colgante que se balanceaba en las noches frías parpadeando de manera agonizante que unicamente iluminaba lo que sería mi cama, que realmente era solo un sillón viejo, roto y pulgoso.

Ayer logré escaparme, lo cual hacía de vez en cuando para pintar algo más deprimente o retorcido que mi vida. Mientras pintaba logre ver su figura entre la lluvia y la neblina, era mi padre, lo reconocí gracias a su semblante de pesadumbre y su típica gabardina, aunque no lograba recordar si la última vez que lo vi fue hace un mes o un siglo. Venía abrazado a lo que seguro era otro estúpido regalo, un paquete mojado.

—Hay millones de padres, bajo la lluvia, sosteniendo una cosa mojada. Un avión. Un oso de peluche. Una muñeca. Sí. Cosas mojadas—le mostré la caricatura que hice de él.

—Soy yo —dijo, reconociéndose pero sin reconocermme a mí.

—Tu hijo —le dije, señalando mi casa, suponiendo que regresaría para buscarme. Me quedé bajo la lluvia mientras lo veía irse hacia mi casa. No sabía si seguirlo o quedarme inmóvil con este punzante dolor de saber que ni mi propio padre me reconocía.

Anexo 10: producción textual basada en 'El alma del mundo'

Producción realizada por Micaela Blanco, estudiante del Liceo N°14 *Treinta y Tres Orientales*, en el año 2024. Las características del estilo permiten identificar que está narrada desde la perspectiva de la personalidad *iracunda*, que en la historia recibe el nombre de *el jorobadito*.

EVALUACIÓN

Criterio de evaluación	Logrado	Comentarios
El texto está escrito en primera persona, desde la perspectiva de <i>Fabi</i> .		
El estilo de escritura convence al lector de que es <i>Fabi</i> quien narra (uso de metáforas, estilo <i>poético</i> , perspectiva pesimista, referencias a otros capítulos, etc.).		
En el capítulo creado, <i>Fabi</i> narra al menos una experiencia puntual en Montevideo.		
El texto está escrito en primera persona, desde la perspectiva de <i>Fabi</i> .		

Anexo 11: lista de cotejo para evaluar la tarea final basada en 'Viralata'

Criterio de evaluación	Logrado	Comentarios
La narración se hace en primera persona y desde la perspectiva de una de las personalidades de Luis.		
Hay una relación evidente entre <i>Paquetes mojados</i> y el capítulo creado. El texto se puede considerar una continuación de ese capítulo.		
Hay referencias a los capítulos trabajados en clase que permiten comprender en mayor profundidad el desarrollo de los acontecimientos.		
El estilo de la narración permite identificar claramente cuál es la personalidad que está narrando (la <i>buena</i> , <i>compasiva</i> o <i>el jorobadito</i>).		

Anexo 12: lista de cotejo para evaluar la tarea final basada en 'El alma del mundo'

Una secuencia didáctica sobre el portuñol como lengua, literatura e identidad

María Elena de los Santos Aguilera

m.elena492@gmail.com

DGES – DGETP

INTRODUCCIÓN

¿Cómo enseñar las variedades lingüísticas desde un enfoque que potencie la reflexión metacognitiva, enfrente los prejuicios lingüísticos y estimule el desarrollo de competencias comunicativas? Esta pregunta guió el diseño e implementación de una secuencia didáctica de la Unidad Curricular Comunicación y Sociedad en un grupo de 9° grado, en un liceo rural del norte uruguayo, en la frontera entre los departamentos de Salto y Artigas. A través del análisis y el deleite a partir de la lectura del poema *Trinta*³, del escritor artiguense Fabián Severo, se promovió un acercamiento significativo a la diversidad lingüística, cultural y literaria desde un enfoque que articula lengua, literatura y territorio.

EL PUNTO DE PARTIDA: LENGUA, FRONTERA Y REPRESENTACIÓN

La obra de Fabián Severo constituye una apuesta literaria por el portuñol, una variedad lingüística propia de la frontera uruguayo-brasileña (Rona, 1965). Esta lengua híbrida no solo constituye un objeto de estudio sociolingüístico (Carvalho, 1998; Rona, 1965), sino también un vehículo artístico y cultural que, desde una perspectiva pedagógica, permite a los estudiantes reflexionar sobre su identidad lingüística, sus prácticas comunicativas cotidianas y su entorno social.

La secuencia didáctica que aquí presento se organizó en torno al análisis literario del poema *Trinta* y a la exploración de las variedades lingüísticas diatópica, diafásica y diastrática (Silva-Corvalán, 2001, p. 12), atendiendo a los lineamientos curriculares de la Educación Básica Integrada⁴. Se promovió la lectura comprensiva, la escritura reflexiva y el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita.

COMPETENCIAS EN JUEGO EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE EL PORTUÑOL COMO LENGUA, LITERATURA E IDENTIDAD: COMUNICACIÓN Y METACOGNICIÓN

La propuesta se diseñó en clave de competencias, según lo planteado en el documento Progresiones de Aprendizaje de la Transformación Curricular Integral (ANEP, 2022) priorizando:

- La competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar la lengua en diversos contextos y registros, considerando que el desarrollo del lenguaje está ligado a todos los aprendizajes, y es clave para conocer y comprender el mundo.⁵

3 Severo, F. (2010) *Noite nu norte*, Montevideo, Estuario Editora.

4 ANEP Programa de Educación Básica Integrada Comunicación y Sociedad (2022) Tramo 6 | Grado 9°, en www.anep.edu.uy.

5 ANEP Progresiones de Aprendizaje – Transformación Curricular Integral (2022) (p. 17-18), en transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Progresiones

- La competencia metacognitiva, que se ejercitó mediante instancias de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre el uso del lenguaje y sobre los prejuicios que pueden existir en torno a determinadas formas lingüísticas. Las prácticas metacognitivas ayudan a que el estudiante tome conciencia de cómo aprende y pueda repensar su propio aprendizaje (ANEP, Progresiones de Aprendizaje, p. 21-22).

Desde el inicio, se invitó a los estudiantes a pensar qué lenguas o modos de hablar circulan en su comunidad, qué implicancias sociales tienen, y cómo aparecen representados (o no) en los textos escolares y literarios. Estas preguntas funcionaron como disparadores para una lectura crítica y comprometida del poema.

EL TEXTO COMO MEDIADOR: TRINTA Y LA INFANCIA EN PORTUÑOL

Trinta es un poema cargado de nostalgia, que revive juegos de la infancia desde la voz de un hablante adulto que ya no se permite esas vivencias, o ya no se reconoce en ellas. La lengua elegida por el autor, el portuñol, no es casual: es una decisión estética, ideológica y afectiva que recupera la oralidad local y la transforma en poesía.

Los estudiantes no solo analizaron el texto desde sus contenidos temáticos (infancia, paso del tiempo, identidad), sino que también observaron cómo la lengua construye sentido; cómo la elección de palabras, estructuras y expresiones configura una experiencia poética profundamente arraigada en lo comunitario y lo cotidiano.

ASPECTOS DEL LENGUAJE DE LOS TEXTOS DE FABIÁN SEVERO ANALIZADOS EN DIFERENTES ACTIVIDADES DE AULA:

1. Lectura y análisis del estilo de Severo

Actividad: Lectura compartida de fragmentos de *Noite nu norte* o *Viento de frontera*.

Objetivo: Reconocer expresiones propias del portuñol y del estilo poético-narrativo de Severo.

Consigna: Subraya palabras o expresiones en portuñol. ¿Qué sensaciones les transmite ese contacto entre lenguas? ¿Qué temas aparecen?

2. Mapeo de recuerdos personales

Actividad: Cartografía de mi memoria.

Objetivo: Activar experiencias personales significativas.

Consigna: Dibuja un mapa (real o simbólico) con lugares, personas y momentos importantes de tu vida.

Complemento: Hacer una lista de palabras o expresiones típicas del entorno familiar o barrial.

3. Taller de imitación estilística

Actividad: Escritura de un poema breve o micro relato en primera persona.

Objetivo: Escribir con libertad temática, pero dentro de un marco estilístico inspirado en Severo.

Consigna: Cuenta un recuerdo o una emoción usando tu lengua cotidiana (puede incluir portuñol, jergas, modismos) e intentando escribir como Fabián Severo: directo, sensible, con musicalidad e inclusión de expresiones propias de la oralidad.

4. Glosario personal

Actividad: Crear un mini diccionario con palabras locales o familiares que se usaron en el texto.

Objetivo: Reflexionar sobre el valor del léxico propio y su relación con la identidad.

Consigna: Escribe cinco palabras o frases que usaste en tu texto y explica su significado y su procedencia.

5. Lectura compartida y reflexión metalingüística

Actividad: Lectura de producciones en ronda y análisis del uso de la lengua.

Objetivo: Validar la diversidad lingüística y desarrollar conciencia sobre los prejuicios.

Preguntas disparadoras:

¿Por qué escribes en ese estilo o con esas palabras?

¿Crees que es correcto escribir así?

¿Quién decide lo que está bien o mal dicho?

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

En síntesis, la secuencia incluyó:

- Lecturas guiadas y análisis colectivo del poema, haciendo foco en las expresiones que producen un efecto emotivo.
- Introducción de conceptos sociolingüísticos mediante ejemplos locales y discusiones en clase.
- Escritura de textos narrativos y poéticos a partir de recuerdos personales, imitando el estilo y la lengua de Severo. Se promueve la apropiación de la lengua materna o local como legítima forma de expresión artística.
- Fomento de la escritura creativa desde lo autobiográfico, empleando formas típicas de la oralidad en el texto literario, con intención expresiva.
- Comparación: Se promueve la contrastación entre expresiones de la oralidad y de la escritura, reflexionando sobre qué se gana y qué se pierde en el pasaje de una a otra.
- Reflexión sobre la diversidad lingüística y los prejuicios normativos, en línea con el trabajo de Severo y con estudios de autores como Ana María Carvalho (1998).
- Autoevaluaciones periódicas de los textos que van escribiendo y reescribiendo para fomentar la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Estas actividades se vincularon a la dimensión comunicativa y la

metacognitiva: los estudiantes fueron protagonistas de su aprendizaje, exploraron sus representaciones sobre el lenguaje y se posicionaron críticamente frente a discursos normativos.

RESULTADOS Y PROYECCIONES

La práctica mostró que trabajar con textos cercanos a la experiencia de los estudiantes potencia la motivación, la participación y el desarrollo de habilidades complejas. Los aprendizajes no se limitaron al conocimiento conceptual sobre las variedades lingüísticas, sino que estos conceptos fueron herramientas para elaborar una valoración profunda de la lengua propia, un aumento en la confianza para expresarse en distintos registros y una mayor disposición a reflexionar sobre el lenguaje como construcción social.

Además, durante el proceso de la secuencia, que incluyó diversas escrituras de los estudiantes, se observaron avances en la producción escrita, en la interpretación de textos literarios y en la capacidad de analizar críticamente los usos del lenguaje.

ALGUNOS DE LOS TEXTOS ELABORADOS POR LOS ESTUDIANTES (PRODUCCIONES FINALES CORREGIDAS Y EXPUESTAS):

Título: *Mi abuela*

Cuando chovia forte,

ella decía:

“no salgas, gurí, que te va a agarrar el vento.”

Me tapaba con la cobija

y me contaba cuentos

con su voz bajita y linda.

(Javier - Tiago)

Título: *El caballo de tío*

*Tío Valdir me dejaba subir en su caballo.
Decía: “solo hasta el portón, después bajás.”
Yo me sentía grande,
con las bota suya que me quedaban floja.
Una vez me caí,
pero igual quise subir de nuevo.*
(Cristian - Luis - Joaquín)

Título: *La tardecita*

*La luz se va despacito,
el mate aún está quente,
y las vaca caminan lentas
rumbo al corral.
Todo está en calma
como si el campo también quisiera dormir.*
(Débora - Milagros)

CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

El trabajo con *Trinta* en el aula permitió convertir una lengua históricamente relegada a los márgenes sociales en una herramienta de aprendizaje, expresión y valoración cultural. Esta secuencia demostró que es posible enseñar desde la diversidad, potenciando el desarrollo de competencias lingüísticas y metacognitivas en estudiantes de contextos rurales y fronterizos.

En tiempos en que los discursos sobre la lengua tienden a la homogeneización, abrir las puertas del aula a la pluralidad lingüística es también un acto de justicia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP, *Progresiones de Aprendizaje*, (2022), recuperado de www.anep.edu.uy.

——— *Programa de Educación Básica Integrada Comunicación y Sociedad Tramo 6 | Grado 9°* (2022), recuperado de www.anep.edu.uy.

Carvalho, A. M. (1998), *Portuñol: contacto y conflicto entre portugués y español en la frontera*, Tesis doctoral, Universidad de California, Berkeley.

——— (2003), “The Sociolinguistic Distribution of (lh) in Uruguayan Portuguese: A Case of Dialect Diffusion” en Montrul, Silvina y Ordóñez, Francisco (Eds.), *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages: Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium and the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*, pp. 30-44, Somerville, MA, Cascadia Press.

Rona, J. P. (1965), *El dialecto “fronterizo” del norte del Uruguay*. Publicaciones del Departamento de Lingüística de la Universidad de la República N° 20, Montevideo, Adolfo Linardi Editor.

Severo, F. (2010), *Noite nu norte*, Montevideo, Estuario Editora.

Silva-Corvalán, C. (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington DC. Georgetown University Press.

Traspasar fronteras: enseñar lectura y escritura desde el enfoque entrelazado

Jennifer Silva

jennifer.silva@docente.ceibal.edu.uy

Carla Torres

carla.torres@docente.ceibal.edu.uy

IPA

RESUMEN

Este artículo aborda la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Media y la sitúa como responsabilidad de todos los docentes, porque en todas las clases los estudiantes leen y escriben para construir conocimientos y dar cuenta de lo aprendido. En él se problematizan las concepciones de lectura y escritura de los docentes, así como las prácticas didácticas que de ellas emergen para evitar el enfoque tradicional del déficit, que sustenta las propuestas de enseñanza en las dificultades de los estudiantes. Se propone un abordaje de alfabetizaciones y literacidades académicas que sitúa la enseñanza de estas prácticas más allá de las fronteras de las clases de Lengua, dado que, más que habilidades generales, conforman procesos cognitivos con potencial epistémico, así como prácticas sociales situadas en las disciplinas. Se presenta el enfoque entrelazado, un dispositivo didáctico que promueve el codiseño interdisciplinario de secuencias didácticas para enseñar la lectura y la escritura desde las disciplinas.

El artículo se fundamenta en los hallazgos de la investigación “La enseñanza de la lectura y la escritura en el Profesorado de Química”, desarrollada por las mismas autoras, que analizó las concepciones y la didáctica de la lectura y la escritura en docentes, estudiantes y documentos curriculares de la carrera de Profesorado de Educación Media del Plan 2023. Se subraya la importancia de fomentar el trabajo colaborativo e interdisciplinario, ya desde la formación docente, para integrar la enseñanza de la

lectura y la escritura de forma explícita y situada en todas las disciplinas.

INTRODUCCIÓN

Todos los docentes usan la lectura y la escritura para enseñar y para evaluar, cualquiera sea su especialidad. Asimismo, necesitan que los estudiantes lean y escriban para aprender o para dar cuenta de lo aprendido. Estas prácticas letradas, ¿son conocimientos previos y prerrequisitos para el ingreso a la Educación Media? ¿Son contenidos propios de las unidades curriculares (UC) de Lengua Española? Los docentes de las otras UC, ¿consideran que ya deberían estar adquiridas?

Este artículo no abordará las dificultades que los estudiantes presentan al momento de leer y escribir en los cursos de Educación Media; por el contrario, proponemos un doble cambio de foco. En primer lugar, pasar de preocuparnos por la dificultad del estudiante a ocuparnos de la responsabilidad de la enseñanza. En segundo lugar, dejar de concebir la lectura y la escritura como habilidades básicas y contenido disciplinar de Lengua, exclusivamente, para reconocerlas como procesos cognitivos comprometidos con la construcción del conocimiento y como prácticas sociales situadas en cada espacio curricular.

Para cumplir nuestro cometido, categorizaremos, en primer lugar, las concepciones de lectura y escritura que tenemos los docentes y

las prácticas didácticas que estas concepciones promueven (Cartolari y Carlino, 2009; Silva y Torres, 2024). Posteriormente, presentaremos qué es el enfoque de alfabetizaciones y literacidades académicas (Carlino, 2013; Navarro, 2017), para problematizar las concepciones antes expuestas y que se conjugan en las prácticas didácticas. Finalmente, describiremos un dispositivo didáctico para la enseñanza de la lectura y la escritura desde la interdisciplina, denominado enfoque entrelazado (Carlino y Cordero, 2023), que coloca la enseñanza de la lectura y la escritura más allá de la clase de Lengua Española y que le da al docente de esta UC un rol clave en el proceso.

Los constructos teóricos que presentaremos integran el marco conceptual de nuestra investigación, titulada “La enseñanza de la lectura y la escritura en el Profesorado de Química” (Silva y Torres, 2024), y son fruto de las categorías de análisis que definimos. En ella estudiamos la enseñanza de estas prácticas discursivas más allá de las fronteras del aula de Lengua Española en la carrera de Profesorado de Educación Media, específicamente, en la especialidad de Química. El estudio de caso fue desarrollado en el marco del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (Pradine). Trianguló tres corpus discursivos (los discursos de estudiantes, los de los docentes y los documentos curriculares del Plan 2023) para conocer sus concepciones de lectura y escritura, así como los enfoques didácticos que se desprenden de estas.

Este artículo hace parte de las proyecciones de esta investigación, las que señalan, por un lado, la necesidad de problematizar las concepciones y enfoques didácticos de la lectura y la escritura en los docentes en ejercicio –de todas las disciplinas– y en aquellos en formación. Por otro, la pertinencia de fortalecer, desde el proceso formativo de los docentes, el trabajo colaborativo y entrelazado (Carlino y Cordero, 2023) que sitúe a la enseñanza de estas prácticas letradas como una responsabilidad de todos y de cada uno en su espacio curricular.

CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA

Siguiendo a Cartolari y Carlino (2009), las concepciones –representaciones, ideas, valores, creencias construidas sociohistóricamente– que los docentes y los estudiantes tienen sobre la lectura y la escritura generan prácticas. Reflexionar sobre ellas, cuestionarlas y revisarlas promueve un ejercicio crítico que redundará en la formación de los estudiantes. Este compromiso no es exclusivo del docente de Lengua Española, pues, como ya señalamos, todos enseñamos y evaluamos con lectura y escritura.

En la investigación que sustenta este artículo (Silva y Torres, 2024), categorizamos apriorísticamente tres concepciones de lectura y escritura.

La primera las concibe como habilidades básicas y generales que se aprenden de una vez y para siempre en la escuela primaria –se profundizan en la educación media–, y que brindan herramientas para afrontar cualquier práctica de lectura y escritura posterior en todos los ámbitos de circulación. La lectura y la escritura funcionan aquí como meros canales de comunicación.

Una segunda concepción implica reconocerlas como procesos cognitivos complejos íntimamente implicados en la construcción del aprendizaje. Cuando leemos, el contenido no viaja del texto a la mente, interactuamos con el texto y su autor, negociamos interpretaciones y llenamos vacíos, en un intrincado camino hacia la construcción de sentido (Cassany, 2006). Cuando escribimos, el contenido no viaja de la mente a la hoja, sino que se constituye en el acto de definir un lector, organizarlo, revisarlo y modificarlo (Flower y Hayes, 1996). Esta actividad cognitiva de construcción y reconstrucción genera aprendizaje, es decir, la lectura y la escritura tienen potencial epistémico (Navarro, 2017).

La última de las concepciones compromete un enfoque social: identifica la lectura y la escritura como prácticas sociales, situadas en los distintos

ámbitos de interacción. Estas esferas sociales son las que determinan las convenciones, el registro, el estilo, los temas, los formatos, a los que las prácticas de lectura y escritura deben adecuarse.

Asimismo, categorizamos enfoques didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura motivados por las concepciones, con base en los trabajos de Carlino (2013) y Navarro (2017). Por un lado, cuando la lectura y la escritura se conciben como habilidades básicas, en las aulas se suele solicitar a los estudiantes que lean y escriban determinado producto textual, sin intencionar la enseñanza de los elementos que les posibiliten hacerlo. Leer y escribir se usan como medios de enseñanza o evaluación, pero no se asumen como objetos que requieren intervenciones didácticas específicas, sino como habilidades previas y adquiridas. Cuando los estudiantes no logran comprender o producir los géneros discursivos (Bajtín, 1982) que se les indica en el marco de estas concepciones, sobreviene el enfoque del déficit: se responsabiliza al estudiante –sus dificultades o su entorno–, a su educación anterior o a sus docentes –de Lengua–, y se activan, en el mejor de los casos, intervenciones dirigidas a enseñar algo que se cree que debería estar aprendido –enfoque remedial–. Por otro lado, cuando la lectura y la escritura se conciben como procesos cognitivos o como prácticas sociales, se acompañan de una enseñanza consciente, sistemática y explícita. El centro de estas intervenciones didácticas puede estar en los procesos recursivos para construir sentidos –al leer, anticipación, ratificación y rectificación de hipótesis, construcción de inferencias; al escribir, planificación, textualización, revisión–. También pueden focalizarse en los rasgos genéricos y convencionales de los textos a leer o escribir. La lectura y la escritura se abordan como objetos de enseñanza explícita.

En nuestra investigación, hallamos que estas categorías –concepciones y didáctica de la lectura y la escritura– no se presentan de forma pura y clara en los documentos curriculares ni en los discursos de docentes y estudiantes. Por el contrario, se

entremezclan, conviven y mixturán, lo que da cuenta de una realidad más rica y compleja de lo que el marco teórico suponía. A modo de ejemplo, en el Marco Curricular para la Formación de Educadores (ANEP, 2023), la lectura y la escritura se incluyen como competencia de egreso, lo que podría asimilarse a concepciones de proceso cognitivo y prácticas sociales que requieren abordarse como objeto de enseñanza en todas las disciplinas. Sin embargo, esto no se sostiene en los programas de UC por fuera de Lengua Española: el de Química General I y su Enseñanza prescribe usar la lectura y la escritura para evaluar, pero no las establece como contenido de enseñanza.

Si bien nuestra investigación hizo foco en los docentes de formación docente y sus estudiantes de una especialidad, las categorías de análisis construidas, los aportes de su marco teórico y sus proyecciones ofrecen insumos para trabajar con los docentes en ejercicio de distintas disciplinas y para posibilitar instancias de reflexión, intercambio y formación permanente.

ALFABETIZACIONES Y LITERACIDADES ACADÉMICAS

Si bien todas las concepciones resultan válidas, la literatura señala una progresión histórica en los paradigmas de lectura y escritura que se refleja en los cambios de sus modos de enseñanza.

Actualmente, desde el enfoque de alfabetizaciones y literacidades académicas (Carlino, 2013; Bazerman *et al.*, 2016; Navarro, 2017), leer y escribir no se conciben como habilidades básicas; por el contrario, se defiende que requieren continuar enseñándose en cada nivel educativo, incluso, en la educación superior y universitaria, cuando los estudiantes se exponen a prácticas discursivas complejas, novedosas y especializadas en los campos de saber y en los ámbitos profesionales.

Las investigaciones en esta línea señalan la existencia de particularidades retóricas –rasgos

estilísticos, léxicos, discursivos o lingüísticos— asociadas a los temas y campos disciplinares desde los que se los aborda. Reconocen, además, que dichos rasgos retóricos están vinculados a los modos de pensar en cada disciplina, que derivan en formas de leer y escribir especializadas. Estos son familiares para los docentes de dichos campos, por ser miembros de esa comunidad discursiva, pero no tienen por qué serlo para los docentes de Lengua. Lo anterior confirma el ejercicio de la lectura y la escritura como prácticas sociales y lleva a plantear que su enseñanza, tanto en Educación Media como en la Superior, necesita traspasar las fronteras de las clases de Lengua Española, en las que tradicionalmente se abordan como objetos de enseñanza. En Educación Superior y Universitaria, en consecuencia, se aboga por evitar espacios formativos con enfoques remediales y a cargo de especialistas en Lengua para favorecer la enseñanza de la lectura y la escritura de forma situada en cada espacio curricular y a cargo de los docentes disciplinares.

Dado que en todas las especialidades los estudiantes leen y escriben para construir conocimientos, la lectura y la escritura conforman procesos cognitivos con valor epistémico que demandan una enseñanza sistemática, explícita y contextualizada en las disciplinas (Navarro, 2017). Una enseñanza con estos rasgos ofrece para todos oportunidades de aprender las prácticas letradas propias del nivel educativo y de la especialidad, con independencia de los orígenes socioculturales de los estudiantes, de sus trayectorias educativas previas y su repertorio genérico. En otras palabras, el abordaje de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza en todas las materias y niveles educativos contribuye a la equidad educativa, pilar fundamental del concepto de alfabetizaciones académicas y disciplinares. Busca asegurar el aprendizaje de los procesos cognitivos comprometidos en la construcción del conocimiento especializado para que este tenga lugar.

Si bien este enfoque surge para defender la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación universitaria, los hallazgos han enriquecido una nueva

mirada sobre la Educación Media. Encontramos, en este sentido, los trabajos de Marín sobre alfabetización académica temprana (2006), de Cassany (2021), de Navarro y Revel Chion (2021) y varias investigaciones desarrolladas por el GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas para Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigido por Paula Carlino.

EL ROL DEL DOCENTE DE LENGUA EN EL ENFOQUE ENTRELAZADO

Desde el marco expuesto, la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas, que deben ser enseñadas por los docentes de cada especialidad en el marco de su disciplina, porque son los idóneos en las formas de leer y escribir de sus campos de saber y porque, al hacerlo, favorecen la construcción de conocimientos especializados de sus estudiantes. Entonces, nos preguntamos qué lugar ocupa el docente de Lengua.

El enfoque de alfabetizaciones y literacidades académicas no propone eliminar el espacio curricular en el que un especialista en Lengua dirige el abordaje de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza explícito. Por el contrario, valora la enseñanza de la reflexión metalingüística como vía para el ejercicio crítico y consciente de estas prácticas; la instrucción sobre criterios de corrección y de adecuación; el abordaje de recursos lingüísticos y discursivos para lograr los efectos de sentido deseados. Todo lo mencionado remite a la especificidad del docente de Lengua. Pero, además, el enfoque añade un desafío que resignifica su rol. Su experticia en la didáctica de la lectura y la escritura es el instrumento idóneo para tender puentes en un proceso de trabajo interdisciplinario, de modo tal que la enseñanza de estas prácticas trascienda los límites de su UC. Los docentes de Lengua no tienen por qué conocer los rasgos especializados de un informe de laboratorio de Biología, de un ensayo de Filosofía o de una fuente documental en Historia. Asimismo, los profesores de estas especialidades, si bien conocen los géneros

discursivos prototípicos de su área por ser miembros de la comunidad discursiva de la disciplina y usarlos, no tienen por qué saber cómo enseñar a leerlos y a escribirlos. Solo un trabajo interdisciplinario puede hacer dialogar estos espacios de saber para que los estudiantes logren ejercer prácticas de lectura y escritura con sentido, adecuadas a cada ámbito, a las demandas del campo de conocimiento y a sus intereses. También, para que las valoren como medio para construir conocimientos, para acreditar saberes, para posicionarse como sujetos miembros de la sociedad, para interactuar, para conocerse y construir su propia identidad. Todo esto trasciende ampliamente las fronteras de la clase de Lengua Española y señala la necesidad de entrelazar prácticas didácticas en beneficio del estudiantado.

Recientemente, Carlino y Cordero (2023) han publicado un artículo, fruto de una investigación de codiseño didáctico, en que conceptualizan un dispositivo de enseñanza de la lectura y la escritura que denominan enfoque entrelazado. Tradicionalmente, se entiende por coordinación interdisciplinaria aquella en la que los docentes de distintas especialidades acuerdan qué dimensiones del mismo objeto de conocimiento abordan en cada una de las clases. Por ejemplo, el profesor disciplinar trabaja el contenido de un texto, mientras que el de Lengua se ocupa de los rasgos lingüísticos y discursivos a considerar para poder comprenderlo o posibilitar su producción. A diferencia de esta modalidad, el enfoque entrelazado no fragmenta el objeto de estudio. Fuera del aula, un docente de Lengua y otro disciplinar diseñan una única secuencia didáctica que llevará adelante el docente disciplinar. El primero facilita para el diseño su conocimiento de la didáctica de la lectura y la escritura, así como sus saberes metadiscursivos y el léxico para referirse a ellos. El segundo aporta sus conocimientos del contenido y de las particularidades retóricas y genéricas de la disciplina. El diálogo entre los docentes, en un esfuerzo conjunto por explicar sus conocimientos a un otro que no es de la especialidad, obliga a ambos a un trabajo de explicitación y de sistematización

que redunde en clarificar ideas, hacerlas más conscientes, negociar sentidos y propuestas. Todo esto enriquece la didáctica disciplinar con la de la lectura y la escritura basada en géneros discursivos. La propuesta de Carlino y Cartolari se completa con el registro fílmico de las clases, la evaluación de la secuencia didáctica, su implementación y la propuesta de cambios para emplearla con un siguiente grupo.

Este trabajo permite que el docente disciplinar entrelace, en su clase, la enseñanza del contenido curricular con la de la lectura y la escritura especializada. Asimismo, favorece en los estudiantes una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales y procesos cognitivos complejos que atraviesan su proceso de aprendizaje y desempeño en toda la currícula. Los predispone a aprenderlas más allá de la clase de Lengua y a romper con la idea limitante de que solo importan dentro de sus fronteras. Al docente de Lengua le brinda situaciones reales de comunicación en las que intervenir, desde su saber especializado, y lo rescata de la responsabilidad solitaria de ocuparse de todas las aristas comprometidas en su enseñanza.

CONCLUSIONES

Entre las proyecciones de la investigación señalamos la pertinencia de iniciar un diálogo interdisciplinario para problematizar las concepciones de lectura y escritura, y la consecuente necesidad de su enseñanza, en todos los espacios curriculares que componen el proceso formativo de los futuros docentes. Creemos que este intercambio también merece darse en Educación Media.

Sin embargo, construir dispositivos para el abordaje interdisciplinario de la lectura y la escritura y el coaprendizaje no puede recaer en la voluntad y esfuerzo individual de los docentes. Se necesitan políticas educativas e institucionales que fomenten, enmarquen y sostengan en el tiempo las condiciones laborales, presupuestarias y pedagógicas para hacerlo viable. Nos referimos con esto a cuestiones

como la cantidad de estudiantes por grupo, las horas de coordinación pagas y suficientes para invertir en un proyecto de codiseño didáctico, la flexibilidad de la gestión, el tiempo para la reflexión sobre las prácticas y su evaluación. También a la oferta de cursos de formación permanente que aborden la temática y a incentivos para concretarlos.

Sabemos que los docentes de Lengua hoy ya están comprometidos con el trabajo interdisciplinario y realizan diversas actividades con docentes de otras disciplinas. El enfoque entrelazado ofrece un encuadre –entre otros posibles– para reexperimentar la interdisciplinariedad desde un verdadero codiseño que evita la fragmentación entre los contenidos disciplinares y las prácticas de lectura y escritura. Invita a dialogar desde la humildad, el saber y el no saber, para coconstruir experiencias didácticas que traspasen las fronteras de la clase de Lengua en beneficio de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2023). *Marco Curricular de la formación de grado de los educadores*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_CurricularCFE_2023.pdf

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI.

Bazerman, C. et al. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* [en línea], Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.

Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica: diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381.

Carlino, P. y Ordero, G. (2023). *Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar*. *Lengua y Sociedad*,

Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 22 (2), 35-64.

Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). *Formación Docente. Concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica en memorias*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 206-207. <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/11.pdf>

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona. Anagrama.

————— (2006). *Tras las líneas*. Barcelona. Anagrama.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en Contexto. *Lectura y Vida*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>

Marín, M. (2006). *Alfabetización académica temprana. Lectura y vida*. Año 27, nº4. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf

Navarro, F. (2017). *De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar*. En Ibáñez y González (Eds.) *Alfabetización inicial en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Chile. Ediciones Universitarias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Navarro, F. y Revel Chion, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Edición digital por The WAC Clearinghouse.

Silva, J y Torres, C. (2024). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el Profesorado de Química*. Pradine- CFE <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2742>

Un aula *políglota*: sobre la enseñanza democrática de nuestra lengua

María Emilia Melián

emiliamf19@gmail.com

DGES

INTRODUCCIÓN

¿Cómo lograr una enseñanza realmente democrática de la lectoescritura en las individualidades de cada escuela y cada estudiante? Es decir, ¿cómo lograr que el aula sea sinónimo de un espacio en el que se escuchan todas las voces justamente porque todas las voces hablan?

Esta pregunta parte de la inquietud que me genera como docente que el aula no sea un lugar ‘democrático’, como decidí adjetivarla, es decir, un lugar en el que todas las personas digan. Entendiendo la democracia como la “participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones” (RAE), pretendo esbozar una respuesta a la pregunta del aula ‘ideal’, considerando que lo ideal es justamente esa democracia que, como orientadores del aprendizaje de nuestras/os estudiantes, debemos construir. La interrogante es justamente cómo lograr esas aulas, cómo hacer que esta multiplicidad de voces no se pierda o siquiera se emita, cómo hacer saber a nuestras/os estudiantes, en primera instancia, que tienen algo para decir y, en segunda instancia, cómo decirlo. Esta interrogante nace de mi experiencia profesional en dos contextos socioculturales totalmente distintos, cuya inquietante brecha genera en mí un conflicto ético como gestora de cultura.

¿UNA ESCUELA?

La teoría de la reproducción (con Bourdieu y Passeron como sus expositores sustanciales) y la

del conflicto cultural (planteada por la antropología de los años 60 y 70 en el contexto del movimiento por los derechos de los grupos minoritarios) son una base sólida en la que pararnos inicialmente para comenzar a reflexionar sobre la importancia de una potencial enseñanza de la lectoescritura en la escuela, pero, sobre todo, en determinadas escuelas.

Entendida la teoría de la reproducción como la idea de continuidad entre la cultura escolar y las disposiciones de las clases dominantes que no hace más que reproducir la entrega de conocimientos a sus ‘herederos legítimos’ (las mismas clases dominantes) y hacer a un lado a los grupos sociales dominados y minoritarios (quienes no cuentan con las competencias discursivas y culturales necesarias para los conocimientos que ofrece la escuela), podemos comenzar a cuestionarnos sobre nuestras prácticas contextualizadas en un marco que no debe abandonar una visión de la heterogeneidad de las culturas escolares. Atender a la existencia del fracaso escolar derivado del contraste entre la cultura de esos grupos minoritarios y la representada por la escuela (correspondiente, como ya se señaló, a la clase dominante) permite contemplar el escenario educativo con una mirada sensible frente a las formas divergentes de comunicación y representación cultural que se expresan allí. Analizar la dinámica en la escuela de esta forma permite entender la reproducción cultural y, con ello, las contingencias que viven determinados sujetos (Rockwell, 2018).

Contemplar que, a partir de lo que Vygotsky llamó *funciones básicas de pensamiento* (hablar y pensar), se construyen competencias y

saberes diferentes en cada proceso de socialización que privilegian distintas formas de aprender y comunicarse nos guía hacia una idea sustancial para entender la clave de nuestras decisiones pedagógicas frente a la individualidad del contexto educativo en el que ejercemos nuestra profesión: la idea de apropiación. Distinta de la socialización, la apropiación se entiende como la “relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato” (Rockwell, 2018). Estas actividades del sujeto constituyen un proceso continuo en la vida humana. A la luz de estas teorías, se hace imposible poder hablar de la escuela como aquella institución homogeneizadora de referencias y valores básicos que se proponía anteriormente.

Entonces, ¿«cultura escolar»? ¿Es que existe una? Una vez derribada la idea de homogeneidad cultural que propone el modelo oficial de la escuela, podemos entender el papel sumamente importante que juega la escuela en relación al conocimiento local. Señala Rockwell que este conocimiento entra en las escuelas a través de prácticas y discursos de docentes y estudiantes, quienes se encargan de reinterpretar los contenidos programáticos. Sucede entonces una apropiación de tiempos y espacios que generan prácticas divergentes movidas por los hilos de las experiencias, tan propias como diversas, de los agentes educativos. En la heterogeneidad de las prácticas educativas, las y los estudiantes viven experiencias diversas que apoyan o contrarrestan la apropiación de conocimientos (Rockwell, 2018). Es en este punto que se vuelve clave retomar la pregunta inicial: ¿cómo lograr una enseñanza más justa, democrática, para quienes no cuentan con la lectura y la escritura como prácticas que les son propias, prácticas que fueron y son parte de sus recursos y usos culturales?

Es en este sentido que la enseñanza de una práctica tan íntima y política como la lectoescritura se convierte en un conjunto de decisiones didácticas controversiales llenas de interrogantes, dudas, incertidumbres, miedos... Señala Alan Pauls que

escribir es «una práctica que involucra de un modo profundo un deseo [...] Para querer escribir, antes que nada hay que querer hacer cosas con palabras. Entrar en una relación material, física con el lenguaje» (Paul, 2023). Cómo conseguir ese deseo sea tal vez la pregunta que más nos compete como profesionales en la enseñanza de la institución social y cultural que constituye la lengua.

En relación con esta enseñanza, el Equipo docente DLEyE de FLACSO señala que «enseñar a leer y a escribir son modos particulares de dar la palabra a otros para que estos se la apropien y que supone no solo dominar las artes del mundo de lo escrito sino, particularmente, saber hurgar los modos para que nuestros/as estudiantes ingresen allí» (Equipo docente DLEyE, 2023). En consecuencia, se hace difícil pensar en nuestras aulas como espacios que se distancian de lo que nuestras/os estudiantes tienen para decir(nos/se); sin embargo, ¿cómo encontrar la forma de motivarlas/os a usar su voz sin miedo?, ¿cómo demostrarles el valor que tienen nuestras palabras sin caer en un simple y ridículo discurso amable?, ¿cómo lograr todo esto mientras que, a su vez, se enseña la sistematización del vasto universo lingüístico/discursivo? Tal vez, para esto, sea más importante que nunca detenernos a revisar nuestras prácticas y fijarnos cómo fue nuestra experiencia, cómo conectamos con esa valorización de nuestras palabras. Construiremos decisiones pedagógicas volviendo entonces al natalicio de nuestro vínculo con el mundo que nos compete enseñar.

LA MIRADA BIZCA EN NUESTRAS AULAS: UNA TENSIÓN MEDIADA POR LA PALABRA

Con el norte de una clase más democrática, posicionarnos en la tensión de esa «mirada bizca» que señala Weigel ofrece una reflexión comprometida sobre las tensiones permanentemente presentes en nuestras aulas y cómo usar la literatura para producir lugares en los que legitimar antes que nada la voz de quien está preguntándose quién soy

como puede, no como creemos que debe preguntar, y, después de legitimarla, ayudar a buscar respuestas diferentes (Drucradroff, 2020).

Para que la literatura no se convierta en «el remedio triste de algo que fingimos universal pero en el fondo sentimos ajeno y contradice nuestra propia existencia» (Drucradroff, 2020), debemos hacer visible esa tensión entre lo que cada estudiante (y docente) es y lo que se finge universal, verbalizar el conflicto, hacerlo nuestro para, desde ahí, atacarlo; defendernos con las palabras. Lograr que ese ataque/defensa se vuelva una obra de arte valiosa para cada estudiante tal vez sea nuestro mayor objetivo como docentes de lengua. Enseñar las normas para romperlas a nuestro gusto, conscientemente, manipular la lengua desde un lugar de creación no solo verbal sino personal. Entender que nos construimos en la medida en que (nos) escribimos.

Se hace pertinente mencionar, en este punto, cómo esta construcción personal puede reflejarse en tan diversos tipos y géneros textuales. En lo que respecta a mi experiencia didáctica, he podido observar cómo un/a estudiante de 13 años se descubre y construye produciendo un cuento fantástico cargado de absoluta ironía basándose en el texto de Julio Cortázar “La armonía natural o no se puede andar violándola” mientras que el mismo día un/a estudiante de 40 años se descubre y construye (y aquí tal vez también sea importante la palabra “reconstruye”) realizando relatos autobiográficos sobre su gran regalo de la infancia orientados por las palabras de Peri Rossi en uno de los capítulos de su novela autobiográfica *La insumisa*. Hay en estas prácticas una interpelación por la identidad, más o menos conscientes según de qué producción se trate y también según de qué estudiante se trate, pero es esta pregunta por la propia identidad (en la construcción del protagonista fantástico de mi cuento o en la manera en que elijo recordar mi yo de hace 30 años) la que hace a la literatura, la que le da su propio significado.

Como señala Drucradroff, pensar la literatura como una práctica libre de reglas, pensarla como

práctica y construcción (*vacilante, contradictoria, esforzada, progresiva*), que cada estudiante trabaje desde sus problemáticas y perspectivas sin que necesariamente deba proponerse «dar un mensaje». Darle apertura «a la diferencia, a lo silenciado, a lo invisibilizado» (Drucradroff, 2020).

En esta dirección, es oportuna la apreciación de Errobidart citada por Gómez en *Lecturas bárbaras*: es realmente importante la inscripción de las y los estudiantes a la herencia cultural. Solo entendiéndonos como sujetos gestores de capital cultural podemos abordar esta necesidad y demanda de la que habla la autora. Construir un aula que entienda el aprendizaje como un diálogo constante entre el sujeto vulnerable y el sujeto de derecho (como se señaló antes, donde esté esa tensión, esa mirada bizca, para mostrarles que tienen algo valioso por decir) es lo que habilitará la construcción de capital cultural de nuestras y nuestros estudiantes.

Nuestro «imperativo ético», como lo llama la autora, es revertir el empobrecimiento simbólico de nuestro estudiantado desde la literatura, que la clase de lengua no sea una clase de lectura obligada; el goce por descubrir los mundos que hay en ella es el deber de todo docente cuyo objeto de estudio es su lengua materna.

Sin embargo, si nuestro objetivo es realmente la democratización de la enseñanza de la lectoescritura, no hay que dejar a un lado la resistencia que este tipo de actividad tan personal genera en sus múltiples formas.

EL AULA: UN DIÁLOGO QUE SE CONSTRUYE Y QUE CONSTRUYE

Gómez plantea dos contrastes en la idea que subyace en la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura que se vuelven obstáculo. Por un lado, la idea del alumnado de la lectura literaria como una práctica socialmente desprestigiada y la del/ la docente como una práctica que se enseña desde el

goc del texto. Por el otro, la presencia de prácticas cuyo modelo de comprensión del texto alimenta la «fobia del tiempo suspendido», concepto que instala el pedagogo Serge Boimare y que es entendido como miedo al tiempo de la incertidumbre que provoque a la/el estudiante indagar en sí misma/o y en sus representaciones. El pedagogo reconoce, a su vez, tres técnicas para «oponerse al aprendizaje»: la réplica veloz, las ideas de autodesvalorización y «usar» los trastornos del comportamiento (Gómez, 2021).

Pensar en cómo ocuparnos de prevenir (antes que curar) estas técnicas por parte del estudiantado es parte clave del tema del presente trabajo: ¿cómo mediar un aula democrática cuando del otro lado hay una frontera que me dice que eso no le pertenece o no le interesa, o que con eso no puede?

El intercambio es la clave para habilitar una discusión que rechaza la idea de jerarquía de absolutos ¿y? que no atiende a la dicotomía bien-mal. Lo que nos interesa generar es una lectura que, aun lejos de los sentidos previstos más tradicionales, contemple una apropiación de lo que se lee; lecturas realizadas, como lo señalan las autoras, desde «sus propias configuraciones culturales y no desde las que la escuela les propone/impone».

¿Cómo invitar y lograr este intercambio evitando las barreras que pueden generar? Contemplar nuestra aula como un espacio de experimentación con el lenguaje y específicamente con nuestra lengua materna constituye una forma de pararnos como docentes que trasciende totalmente la idea del «sentido tradicional» y la convierte en un espacio en que el trabajo con nuestro objeto de estudio está mediado por lo experimental, única forma realmente sustantiva de apropiarnos de nuestra lengua. Tal como señala Belén Gache, «la experimentación se presentaría como la esencia misma del trabajo literario».

Partir del concepto base de que el lenguaje crea mundos, hacer explícita esta idea desde el día

uno en nuestras aulas invita desde el vamos a que las y los estudiantes sean conscientes de que son constructores de su propio mundo, en el sentido de que deciden qué y cómo enunciarlo. Dar palabra a la realidad individual y colectiva es, nuevamente, la única forma de democratizar la enseñanza de un instrumento que por naturaleza nos pertenece a todas y todos.

Ahora bien, ¿cómo lograr que se apropien de ese instrumento cultural que es su propia lengua cuando, no olvidemos, este «lleva marcas de las estructuras del poder social y las reproduce»? La respuesta no es otra que conocer la norma para transgredirla. Conocer el mundo para crear el mío. Tal como señala la autora, «el juego, la manipulación, el cuestionamiento de las reglas preestablecidas a nivel lingüístico ponen en evidencia su arbitrariedad, sus convenciones, sus prejuicios. Evidencian la manera en que estas son susceptibles de ser cambiadas y socavan su autoridad comúnmente aceptada» (Gache, 2005). Proponer que nuestras clases sean un acto de rebeldía frente a la norma (rebeldía que tiene un propósito cultural personal) y aceptar que, para romper la regla, antes debo conocerla se vuelven entonces una forma de leer diferente, escribir diferente y, por ende, entender el mundo de una forma diferente. Democratizar la enseñanza porque invita a la experimentación a partir de la rebeldía y de la manipulación, sin dejar jamás el aspecto disciplinar que contempla el aprendizaje de una lengua, sino haciendo lo contrario, volviéndolo cada vez más significativo, dotando su enseñanza cada vez de mayor sentido, eliminando la mecanización de conceptos gramaticales, lingüísticos y discursivos cuya forma de enseñanza poco repercute en un aprendizaje real.

LA ESCRITURA COMO DESAFÍO: LOS PROYECTOS DE PRODUCCIÓN EN EL AULA

Para lograr tal invitación, la enseñanza debe pensarse siempre como la invitación a un

desafío. El aprendizaje no puede ser otra cosa que eso, un desafío. Desafío en el sentido de que hay algo que tengo que lograr, cuyo propósito me motiva y cuyo objetivo no es fácil, pero lejos está de lo no posible. Debido a la forma en que piensan la escritura como una práctica sociocultural, los proyectos de producción son, en este sentido, la respuesta didáctica que mejor conjuga ese desafío: una secuencia de clases (de un tiempo más o menos largo dependiendo de la magnitud del proyecto) en que se articulan y anudan distintas actividades de lectoescritura que van produciendo una escritura final que tiene un propósito y un ámbito de circulación auténtico. Una secuencia en la que se parte de la discusión sobre lo que se va a producir, por qué sería valioso hacerlo, a quiénes se van a dirigir y en qué contexto.

Para entender mejor la idea de escritura como desafío, no podemos soslayar el concepto de consigna. En *Cuando las consignas invitan a escribir*, Ana María Finocchio toma el concepto de consigna como un conjunto de pautas que delimitan y recortan el escribir, pero que a la vez guían los procesos de escritura. Recordar que plantear una consigna de escritura no es sinónimo de plantear una temática textual nos ayuda a pensar en las consignas como la base estructuradora de todo proyecto de escritura.

Los conceptos de lector maduro y lector inmaduro que propone Maite Alvarado en *Resolución de problemas* sirven para pensar en la democratización de la enseñanza de la lectoescritura en el sentido de que postularnos los docentes como planificadores y mediadores de ese pasaje entre la inmadurez y la madurez en la lectura es el objetivo que mejor dirige nuestra labor; debemos enseñar el camino de madurez a aquellos sujetos inexpertos en este campo no solo porque no han experimentado la lectura anteriormente sino porque la madurez en la lectura trasciende totalmente a la mera decodificación de un texto y porque la literatura jamás se termina de abordar. Una consigna de escritura es justamente resolver un problema retórico, situarnos discursivamente

(partiendo de quién escribe, a quién, para qué, sobre qué...). Es importante, para esto, trabajar en el aula la idea sustancial de que escribir no es solo un qué sino mayormente un cómo. Es ese cómo justamente el que posibilita o no la apertura a una lectura y escritura madura.

PARA CERRAR, PENSAR EL INICIO

La historiadora Diana Gonçalves destaca la idea de que la comprensión de las prácticas educativas favorece el análisis sobre los procesos educativos, «evitando así falsas dicotomías entre valores proclamados y reales, o entre teoría y práctica, atendiendo a las maneras creativas en que las propuestas pedagógicas se combinan e incitándonos a ver los saberes escolares como construcciones propias de la escuela» (Gonçalves, 2011). Nuevamente, las decisiones que tomemos como profesionales siempre serán en pro de generar mejores prácticas, es decir, de generar mejores lazos entre nuestras/os estudiantes y el objeto de estudio que nos compete. Nuestro trabajo constituye un trabajo de experto en el que analizamos, en nuestra interacción de aula, las reacciones de nuestras/os estudiantes frente a las propuestas; nuestro objetivo es ayudar a superar un obstáculo (Meirieu, 2020). En este sentido, proponer nuestro curso como un espacio de desafíos (cada proyecto será un desafío pero, a su vez, cada proyecto contemplará múltiples desafíos intermedios) es proponer una meta cargada de interés y motivación (tanto para el estudiantado como para las/los docentes) que constituirá realmente una puesta en escena de sujetos activos en sus aprendizajes.

En cuanto a la pregunta inicial del actual trabajo, el lineamiento que se desprende de los distintos autores abordados permite quizás comenzar a pensar de qué manera planificar nuestro accionar docente para que nuestras aulas se conviertan en una puerta de entrada al goce de la palabra, para que la literatura no solamente deje de ser un castigo para quienes piensan que no es el

lugar que les corresponde sino para que sea en sí misma una forma de habitar y habitarse. Entender la heterogeneidad de una institución educativa no solo al nivel discursivo sino medularmente, tener presente la lucha de distintas existencias sociales presentes (en mayor o menor medida), indagar en el posible motivo de la sentencia estudiantil «la literatura es una porquería, ¿de qué me sirve?» y entendernos como agentes de cultura cuyo deber es reivindicar el lugar que esta debe ocupar en cada una/o de nuestras/os estudiantes. Atendiendo a la heterogeneidad de las voces a partir de la propia construcción de esas voces podamos tal vez comenzar a construir el aula *políglota* que eruirá la enseñanza democrática de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2003). *La resolución de problemas*. Propuesta Educativa, 26. FLACSO Ediciones Novedades Educativas.
- Equipo docente DLEyE (2023). “La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela”. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual Argentina.
- Finocchio, A. M. (2011). “Cuando las consignas invitan a escribir. Clase 20”. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual Argentina.
- Gómez, M. (2021). “Lecturas bárbaras. Una aproximación a modos de leer literatura en comunidades urbanas socialmente vulnerables”. En Hermida, C. y Cañón, M. *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores* (pp. 394-420). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gonçalves Vidal, D. (2011). “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica. Clase 9”. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual Argentina.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Pauls, A. (2023). “El problema del problema. Clase 3”. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Argentina.
- Rockwell, E. (2018). “La dinámica cultural de la escuela”. En Arata, N., Escalante, C., Padawe, A. (Comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. CLACSO.

La alegoría como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y la metacognición en la enseñanza de la lengua.

Un enfoque didáctico para el desarrollo de competencias en pensamiento crítico, metacognición y comunicación en la enseñanza de la lengua

Mariné Sierra

marinesierra9@gmail.com

Liceo de Libertad

LA ALEGORÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Planificar esta secuencia didáctica fue un desafío, porque fue una de las primeras enmarcadas en la reforma educativa de ANEP (2023), que nos llevó a los docentes de EBI a transformar nuestras prácticas. En este marco, la alegoría resultó una herramienta eficaz para desarrollar pensamiento crítico, metacognición y comunicación en la enseñanza de la lengua, porque permite abordar la comprensión del lenguaje desde una perspectiva profunda. Esta comprensión trasciende las reglas gramaticales y requiere una inmersión en contextos auténticos y significativos.

SELECCIÓN DE TEXTOS: UN CRITERIO PEDAGÓGICO Y SIMBÓLICO

Reflexionar sobre la selección de textos es fundamental en la labor del docente de lengua: un buen texto tiene la capacidad de seducirnos por su calidad y relevancia pedagógica. Esta idea, que marcó mi formación en Didáctica, guía mi práctica. Me gusta pensar que no soy yo como docente quien elige un texto, sino que él se impone por su poder de integrarse en el aula. Fue durante el verano, mientras leía *Rebelión en la granja*, cuando descubrí

la riqueza de la alegoría. Este género no solo me interpeló como lectora, sino que me mostró su potencial para involucrar a los estudiantes. Como señala Bronckart (*Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, 2007), enseñar lengua desde una secuencia didáctica implica «identificar un género de texto socialmente útil para el estudiante y elaborar un modelo didáctico para ese género» (p. 144).

EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL LENGUAJE: MÁS ALLÁ DE LO LITERAL

Rebelión en la granja me sedujo de inmediato con las aparentemente inocentes palabras de Orwell. Entendí que este texto ofrecería a los estudiantes de 9º la oportunidad de ser lectores críticos y de comprender cómo el significado literal abre puertas a interpretaciones simbólicas y profundas. Fue así como desde esta alegoría, los estudiantes exploraron cómo el lenguaje comunica ideas directas y construye significados que reflejan realidades sociales y culturales amplias. Mediante este enfoque pretendía que los estudiantes se sintieran invitados a explorar las diversas formas en las que el lenguaje representa, cuestiona y, sobre todo, transforma la realidad. Señala Dotti: «La clase de lenguaje consiste, además de enseñar y

aprender gramática, en contribuir a la construcción de referencias culturales. Se trata de ensanchar el horizonte cultural a través del trabajo sistemático en la interfaz léxico-gramática y a partir de buenos textos» (p. 17).

DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Durante la planificación de estas clases, surgió una fascinación personal por el poder del lenguaje como herramienta para persuadir y modificar opiniones, una idea que se hizo especialmente evidente al leer *Rebelión en la granja*. En particular, me centré en el discurso del Cerdo Mayor, quien a través de recursos retóricos y gramaticales hábilmente empleados logra persuadir a los animales de la granja para que se rebelen contra los humanos. La claridad del efecto de persuasión me resultó reveladora.

Bronckart sostiene que el aprendizaje se da a través de la interacción social y el uso contextual del lenguaje. Destaca la importancia de los contextos socioculturales y el rol activo de los estudiantes en la construcción del conocimiento (p. 25). Los estudiantes ya habían estudiado los regímenes totalitarios de la primera mitad del siglo XX, lo que les dio un bagaje cultural que facilitó el trabajo con el texto y, si me permiten la jerga coloquial, me vino como anillo al dedo.

El desarrollo del pensamiento crítico fue central en esta experiencia, porque abordar un texto sin una postura crítica sería limitar su potencial educativo. Mi objetivo no era que los estudiantes usaran recursos persuasivos para manipular, sino que aprendieran a reconocer y resistir estrategias retóricas que buscan influir en sus opiniones, especialmente en el contexto actual de las redes sociales. ¿Cómo equiparlos para discernir y responder a estos discursos? Para ello, propuse redactar un texto espontáneo y persuasivo, sin introducir previamente el concepto de alegoría, siguiendo la idea de Bronckart de abordar una secuencia en tres etapas de escritura.

Comenzamos con una lectura colectiva y una breve búsqueda de información sobre Orwell, mencionando el año de publicación de *Rebelión en la granja* y las dificultades que enfrentó el autor ante la censura. Para preservar el impacto de su simbología, evité que los estudiantes profundizaran en detalles específicos de la obra desde el inicio. Analizamos por qué una novela breve generó tanta resistencia editorial y pasamos a identificar metáforas y analogías: la granja como nación, la tierra como prosperidad y los animales como símbolos humanos. Fueron claves las oraciones «El hombre es el único enemigo real que tenemos» y «El hombre es la única criatura que consume sin producir», y se convirtieron en puntos focales del análisis discursivo. Las subordinadas de relativo *que tenemos* y *que consume sin producir* rompían los ojos: tenía que partir desde allí porque en el discurso desempeñan un papel preponderante para la persuasión. Ya habíamos estudiado, en una secuencia anterior, el sintagma nominal, y estas construcciones reforzaban el mensaje de manera contundente: no solo modifican el sustantivo núcleo de ambas, *enemigo* y *criatura*, ambos referidos a *el hombre* –sintagma nominal que funciona como sujeto en la construcción copulativa–, sino que también establecen una conexión intrínseca entre los animales y su adversario común. Iniciamos con una ficha de preguntas diseñada estratégicamente, que guió a los estudiantes a través del discurso y aseguró una exploración completa. Esta actividad fue pensada para dirigir la atención hacia las construcciones focales ya mencionadas, para luego tener nuestro momento de paréntesis gramatical.

En nuestra exploración, emergió posteriormente otro elemento de gran relevancia: el uso constante de la primera persona del plural, *nosotros*, en conjunción con el poder persuasivo del vocativo. La elección deliberada de emplear *nosotros* muestra que el orador busca una conexión íntima con su audiencia, a pesar de haber mencionado al inicio de su discurso una vida cómoda y larga, aparentemente distinta de la experiencia de los animales de la granja. Esta contradicción se refuerza

con la afirmación de Mayor: «Nuestra vida es desgraciada, laboriosa y corta» (2020, p. 24), que crea un puente entre su experiencia y la realidad vivida por el resto. Además, la combinación del vocativo con esta persona gramatical evidencia la habilidad del orador para unir su narrativa personal con la colectiva. Observar esto era fundamental, ya que permitía superar la dificultad lógica y tradicional de los estudiantes para alejarse de la posición convencional del narrador, porque añadía capas de complejidad a la relación orador-audiencia. Por otra parte, el vocativo –marcado por la repetición del término *camaradas* y la necesidad de la coma que lo aísla– funciona allí como una fortísima herramienta persuasiva que capta la atención del auditorio. Estas cuestiones hicieron que el alumno-lector captara como recurso evidente que el orador se pone a sí mismo como un miembro más entre los oyentes y resalta la relevancia de la posición enunciativa en la construcción de un discurso convincente.

Faltaba el golpe final: las preguntas retóricas. En el discurso de Mayor abundaban, y resultaron el recurso ideal para cerrar con impacto el análisis discursivo. ¿Qué define realmente a un discurso persuasivo si no son este tipo de preguntas? Comenzamos la última reflexión cuestionando sobre el acto de preguntar, y desafiando la idea de que es algo que siempre busca respuestas. Las preguntas del texto, cargadas de metáforas, demostraron que pueden ser afirmaciones contundentes: «¿No queda claro entonces, camaradas, que todos los males de esta vida nacen de la tiranía de los seres humanos?» (2020, p. 26).

Había llegado el momento de construir con los estudiantes una rúbrica para evaluar una producción escrita. Usaron los recursos estudiados para crear un discurso persuasivo breve, en una instancia de escritura intermedia. Esto permitió contrastar sus escrituras espontáneas, cuando aún no eran plenamente conscientes de las estructuras de la lengua para reconocer y emplear herramientas alegóricas y persuasivas. Un ejemplo de tantos:

Amigos, en los últimos días he estado analizando una situación que yo espero que en esta comunidad de aves no se vuelva a repetir. Nuestro compañero aquí presente el señor cardenal ha estado siendo excluido por el simple hecho de amar a otro cardenal. Muchachos, ¿creen ustedes que debemos castigar de una forma tan fría a nuestro amigo por el hecho de amar? Tú, gorrión, ¿Qué sentirías si por amar a tu mujer, tus amigos, loro y colibrí, te dejaran de hablar?, Amigos, ¿Por qué encerrar en un cajón al amor que siente nuestro compañero? Permitamos amar y dejemos que su amor sea libre de volar. Los únicos villanos de esta historia son sus mentes cerradas...

Celeste

EXPLORAMOS UNA NUEVA ALEGORÍA: LA CONJURACIÓN DE LAS PALABRAS. CUENTO ALEGÓRICO.

Luego del discurso de Mayor en *Rebelión en la granja*, me enfrenté al desafío de seleccionar un texto alegórico en español original que enriqueciera aún más la experiencia. Así di con *La conjuración de las palabras: cuento alegórico*, de Benito Pérez Galdós. La emoción que experimenté fue comparable a hallar una mina de oro: estaba ante un texto que no solo encarnaba los principios de la alegoría, sino que además hacía un hermoso homenaje a la riqueza de la lengua española a la vez que criticaba simbólicamente a la sociedad de la época. Al respecto, dice Aurora Egido: «La esperanza con la que el escritor canario recibió la última revolución liberal española del siglo XIX estaba todavía por llegar, así como la inquietud con la que contempló el desorden político de los años siguientes que, a su juicio, iban a llevar al desastre. De ahí la necesidad de no adelantar acontecimientos, a no ser en el plano profético o premonitorio, a la hora de identificar *La conjuración de las palabras* con lo que todavía estaba por venir» (2021, p. 40).

Es que este texto de Galdós no es solo uno alegórico: es un cuento que usa las categorías gramaticales como vehículos para representar dos procesos fundamentales del género: la *peregrinatio* y el *bellum intestinum*. De esta manera, Galdós emplea estos elementos simbólicos para reflejar una batalla en el plano del lenguaje, así como también en la identidad y la cultura que este representa.

En el cuento, Galdós personifica a las palabras, que forman parte de un ejército salido del Diccionario de la Lengua Española y se preparan para enfrentarse a quienes abusan del idioma. Era el momento justo para potenciar la metacognición, esa habilidad de pensar y regular nuestros propios procesos de aprendizaje. Pero, honestamente, ¿cómo podrían nuestros alumnos comprender cómo vive y funciona la lengua si no trabajáramos esta competencia día a día en nuestras clases, ayer, hoy y siempre?

La reflexión surgió al identificar los dos bloques simbólicos claves en el cuento. El primero, el ejército de palabras, representa la defensa de la lengua estándar y conecta lo lingüístico con ideas de comunicación, sociedad y poder. El segundo, situado en la plaza del estante, vincula la alegoría con los conflictos de la España prerrevolucionaria –aunque Galdós buscaba que el cuento trascendiera lo temporal, por el carácter universal propio de la alegoría–.

Estos planos simbólicos invitaron a los estudiantes, una vez más, a reflexionar sobre la relación entre los cambios sociales y las transformaciones de la lengua, subrayando además cómo las ideologías y los movimientos sociales influyen tanto en el contenido como en la forma y estructura del discurso. A través de dicotomías filosóficas, Galdós plantea conflictos entre los sustantivos personificados *Política* y *Religión*, el sustantivo *Sentido* y el adjetivo *Común*, e incluso el sustantivo *Hombre*, quien le quita la palabra al verbo *Ser* mientras es asistido por sus ayudantes, los adjetivos *Racional* y *Libre*.

El trabajo con términos lingüísticos en desuso permitió a los estudiantes interactuar con los bloques simbólicos del texto. Al crear un diccionario colaborativo, reflexionaron sobre la evolución del lenguaje y las implicaciones de usar o ignorar ciertos términos. Este ejercicio, que registró cerca de setenta palabras, les reveló que la lengua es un campo dinámico donde ideologías e intereses sociales redefinen sus límites constantemente.

Junto a los Sustantivos marchaban los Pronombres, que iban a pie y delante, llevando la brida de los caballos, o detrás, sosteniendo la cola del vestido de sus amos, ya guiándoles a guisa de lazarillos, ya dándoles el brazo para sostén de sus flacos cuerpos, porque, sea dicho de paso, también había Sustantivos muy valetudinarios y decrepitos, y algunos parecían próximos a morir (p. 2).

Aunque al principio me atrajo la variedad de recursos del texto, decidí enfocarme en algunos aspectos específicos. Los registros lingüísticos destacaron por su impacto semántico, porque conectaban lo literal con lo simbólico mediante campos léxicos. Identificamos hiperónimos como *Biblioteca*, *Gramática* y *Arquitectura*, y términos como *bullanguera* o *bellaca*, que, curiosamente, los estudiantes adoptaron como insultos ‘cultos’ en el ámbito del aula.

LA METACOGNICIÓN A TRAVÉS DEL METALENGUAJE: LA IMPORTANCIA DE JUGAR Y EXPERIMENTAR CON EL LENGUAJE

Así llegamos a lo que para mí representaba la parte más fascinante de la alegoría: el ejército de las palabras, donde cada escuadrón estaba a cargo de una categoría distinta personificada dentro del relato: «Delante marchaban unos heraldos llamados Artículos, vestidos con magníficas dalmáticas y cotas de finísimo acero; no llevaban armas, y sí escudos de sus señores los Sustantivos, que venían un poco más atrás. Estos, en número casi infinito, eran tan vistosos y gallardos, que daba gozo verlos» (p. 1).

Este despliegue alegórico añadía un elemento visual al simbolismo mediante la creación de una experiencia especial en la narrativa. En este momento, comenzó una actividad vertiginosa de metalenguaje: tuvimos que recuperar los conocimientos sobre las categorías gramaticales, y la función que cumplen en el ejército y en relación con las demás. Este ejercicio profundizó la comprensión de este aspecto gramatical a través de una exploración lúdica dentro del contexto alegórico.

Al final de la secuencia, se propuso una actividad de evaluación colaborativa en la que los estudiantes representaron visualmente el ejército de las palabras, tal como lo imaginó Pérez Galdós. Realizaron una presentación oral y explicaron cómo funcionan las categorías gramaticales, su relación en la construcción de oraciones y las jerarquías reflejadas en la formación castrense utilizada por el autor. La actividad promovió una profunda reflexión sobre el papel de las categorías en el lenguaje. Fue un momento que desde mi perspectiva docente percibí como especialmente valioso.

LA ALEGORÍA COMO HERRAMIENTA INTERDISCIPLINARIA

Para concluir la secuencia, se realizó una actividad interdisciplinaria junto a la referente de sexualidad en el marco del taller Noviazgos Libres de Violencia, promovido por el Ministerio de Desarrollo Social, que fue la escritura final. La consigna proponía a los estudiantes escribir una alegoría que incorporara campos léxicos que conectaran un plano literal con otro simbólico, representando el concepto de relaciones saludables y libres de violencia. Esta propuesta brindó una preciosa oportunidad para que ellos, los grandes protagonistas, expresaran ideas complejas de forma creativa y reflexionaran sobre temas significativos desde una perspectiva crítica.

Las producciones evidenciaron la versatilidad de la alegoría como herramienta

educativa y permitió que lo abstracto y lo concreto se encuentren en una narrativa por demás significativa:

En el tranquilo rincón de un jardín, dos mariposas se conocieron cada una de ellas tenía alas que desplegaban sueños y anhelos. Cuando volaban juntas, sus alas nunca se rozaban ni se dañaban. En cambio, danzaban en un delicado equilibrio de confianza y apoyo. A medida que el tiempo pasaba, las mariposas se convertían en compañeras inseparables, se permitían el espacio para explorar nuevos territorios y colores, sin restricciones ni celos. En su vuelo nunca dejaron huellas ni de violencia ni de dolor.

Tamara y Valentina

CONCLUSIÓN: PROFUNDIDAD Y SENTIDO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Estoy convencida de que la enseñanza de la lengua no radica en la transmisión mecánica de contenidos, sino en la reflexión constante sobre los sentidos que los textos pueden generar. El desafío es enseñar a pensar la lengua, a cuestionarla, a descubrirla y, en última instancia, a producir desde ella. Si volvemos al contexto de la alegoría, diría que la verdadera enseñanza no se encuentra en calmar las aguas superficiales, sino en invitar a explorar la profundidad, donde se forma el verdadero entendimiento. Esto va mucho más allá de paradigmas momentáneos o de reformas pasajeras.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Dotti, E. (2017). “Los géneros de texto. Una herramienta para la enseñanza del lenguaje”. *Quehacer Educativo*. Año XXVII (144), 16-24. <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/1669-los-generos-de-texto-una-herramienta-para-la-ensenanza-del-lenguaje> [28 de abril de 2023].

Egido, A. (2021). “Galdós y Rosalía de Castro: El sustrato alegórico en ‘La conjuración de las

palabras’, entre ‘El caballero de las botas azules’ y ‘El caballero encantado’”. En *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 18, 30-74. <https://revistas.rae.es/bilrae/article/view/480> [01 de diciembre de 2023].

Pérez Galdós, B. (sf). *La conjuración de las palabras. Cuento Alegórico. Biblioteca Virtual Universal*. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/157316.pdf> [16 de febrero de 2023]

Orwell, G. (2020). *Rebelión en la granja*. Buenos Aires. DeBolsillo

La tradición discursiva del lenguaje gauchesco en la literatura rioplatense: un análisis fonético y semántico en tres obras

Celeste Caballero

celeste3891315@gmail.com

Carolina Paolino

carolinapaolino22@gmail.com

Instituto Universitario Elbio Fernández

RESUMEN

En este ensayo se estudia la reproducción de la jerga gaucha en las obras *El combate de la tapera*, de Eduardo Acevedo; *El burro*, de Juan José Morosoli, y *Las aventuras de la China Iron*, de Gabriela Cabezón. A través del análisis de diálogos y discursos directos, se indaga en el campo semántico y en fenómenos fonéticos como la síncope y el cierre, utilizados por los autores para construir la identidad gauchesca. Se puede afirmar que existe una tradición discursiva gauchesca porque el estudio confirma una regularidad en los elementos analizados. Además, estos cumplen una función estética y muestran que el lenguaje gauchesco es una construcción literaria que refuerza una identidad cultural que perdura en el tiempo.

CONTEXTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el presente ensayo se procurará analizar la reproducción de la jerga gaucha en *El combate de la tapera*, de Eduardo Acevedo Díaz; *El burro*, de Juan José Morosoli, y *Las aventuras de la China Iron*, de Gabriela Cabezón. Esta forma del lenguaje oral se evidencia, como plantea Peña (2012, párr. 9), en los diálogos y el discurso directo en los cuentos mencionados.

Al estudiar lo dicho por los personajes, varios elementos vinculados con el uso del lenguaje llaman la atención; se abordará específicamente el estudio del campo semántico y la fonética. En *El combate de la tapera*, se analizará el léxico de los patriotas; en *El burro*, se tendrán en cuenta los vocablos de los personajes, y en *Las aventuras de la China Iron*, se tomarán solamente las palabras del personaje Martín Fierro, ya que consideramos son las más representativas del lenguaje gauchesco.

Se pretende observar que el léxico analizado es propio del lenguaje gauchesco como construcción estética y, por lo tanto, como tradición discursiva, por lo que algunos vocablos y expresiones se continúan utilizando al día de hoy como parte de una identidad; por este motivo se abordarán obras de distintos momentos históricos⁶. Estos vocablos y expresiones presentan alguna regularidad semántica o fonética. Consideramos que estas palabras, utilizadas por los distintos personajes en las tres obras, consolidan una imagen de «lo propio» y son seleccionadas por los autores con un fin estético evidente. Además, pretendemos mostrar

⁶ Para analizar el léxico se utilizaron las fuentes *Diccionario online de la Real Academia Española (DLE)* y *Diccionario del Español del Uruguay (DEU)*.

que las piezas léxicas propias del lenguaje gauchesco conforman una tradición discursiva, ya que, tal como expone Kabatek al analizar el concepto coseriano, «El rasgo que define las tradiciones discursivas es, entonces, la relación de un texto en un momento determinado de la historia con otro texto anterior: una relación temporal a través de la repetición de algo» (201, p. 168).

Las siguientes interrogantes fueron el puntapié inicial para comenzar el análisis propuesto: ¿es posible observar algún tipo de regularidad fonética o semántica en las palabras seleccionadas?, ¿pertenecen a una categoría de palabras determinada?, ¿algún tipo general de cambio de sonido⁷ se repite?, ¿el uso consciente de gauchismos conlleva aludir a algún tema en particular?, ¿se utilizan estos elementos de igual forma en distintos momentos de la historia?

Peña aclara que *El combate de la tapera* tiene un gran componente de realismo que se ve reflejado en «las descripciones del lugar y de los protagonistas e incluso en su particular habla gaucha» (2012, párr. 9). Creemos que esta visión también puede ser llevada a los otros dos textos a analizar en este ensayo: los discursos de los distintos personajes lo reflejan.

Tal como plantea Rona, al concentrarnos en el uso del lenguaje gauchesco en la literatura todos reconocemos términos propios de dicha jerga, aun si no conocemos su significado. Cabe diferenciar el lenguaje gauchesco del lenguaje gauchista: el primero es una construcción artística que tiene un fin estético, mientras que el segundo es el habla de los gauchos, imposible de estudiar con certezas en la actualidad (2014, p. 342). Lo expuesto demuestra que existe algún tipo de regularidad en el léxico empleado por los escritores al pretender reproducir dicha jerga.

Para el análisis del lenguaje gauchesco, procuraremos agrupar los distintos vocablos

teniendo en cuenta, por un lado, su significado, y, por otro, sus características fonéticas. Por este motivo creemos pertinente definir campo semántico, según el DLE, como un «Conjunto de unidades léxicas de una lengua que comparten un núcleo común de rasgos de significado» (RAE). En total, tomamos una muestra de treinta y nueve palabras para el análisis, que recolectamos de los diálogos de las tres obras ya especificadas; veintitrés términos se analizarán desde el punto de vista fonético, y diecisiete desde el semántico⁸.

ANÁLISIS FONÉTICO

Desde el punto de vista fonético, descubrimos que el fenómeno de pérdida de sonido (Company y Cuétara, 2014, p. 120) síncopa de *d* se repite en las tres obras a analizar. En *El combate de la tapera* encontramos los sustantivos *lao* y *mellao*, también el adjetivo *zafao* y la forma verbal *ha dao*. En *El burro* hallamos el adjetivo *callao*, y en *Las aventuras de la China Iron* también observamos varios ejemplos, como el sustantivo *lao*, el adjetivo *amaos* y la forma verbal *había dao*. En este último texto encontramos otra síncopa, pero de *g* en el adjetivo *indino*.

También reconocimos casos de pérdida de un segmento en posición final, Company y Cuétara emplean el término *apócope* para aludir a este fenómeno (2014, p. 120). Lo observamos en varias oportunidades en la novela *Las aventuras de la China Iron*, hay apócope de *d* en los sustantivos *libertá*, *felicidá* y *amistá*; también de *s* en el verbo *hacíamo*. Además, se repite el apócope de la última sílaba en la preposición *para* en las dos obras más modernas. Parece ser que la pérdida de sonidos en el lenguaje gauchesco es frecuente.

Otro fenómeno que hallamos en las tres obras es el cierre vocálico o metafonía, según Company y Cuétara (2014, p. 120). Lo que ocurre

7 Utilizamos en este caso terminología de Company y Cuétara (2014).

8 Un vocablo es analizado desde ambos puntos de vista.

es que se provoca un cambio en el timbre de una vocal, por ejemplo una vocal abierta *e* se cierra en *i*. Algunos ejemplos son el adverbio *aurita* en *El combate de la tapera*, el verbo *pegiando* en *El burro*, y el sustantivo *pionada*, los verbos *riuna*, *pidirte* y *dicía* y el adverbio *dispués* en *Las aventuras de la China Iron*.

Es interesante observar en los adverbios *aurita* y *ansí* que en uno se quita una grafía, mientras que en el otro se presenta la epéntesis⁹ de *n*. Tal como expone Rona, esto no es una contradicción, como plantearían otros intelectuales, puesto que ningún lenguaje, literario o no, es natural (2014, p. 331). Pero, no registrar la *h* propia de *ahora* en *aurita* no tendría sentido, puesto que «representan la misma secuencia de sonidos»¹⁰. Consideramos que se demuestra, entonces, que es un artificio del escritor para mostrar en la escritura la reproducción de una jerga como tradición discursiva, tal como plantea Kabatek «una tradición discursiva es más que un simple enunciado; es un acto lingüístico que relaciona un texto con una realidad, una situación, etc.» (2018, p. 171).

En el plano fonético también destacamos los adjetivos *güeno* y *rompida*. El primero es un claro ejemplo de reproducción de la oralidad en la escritura, mientras que el vocablo *rompida* se construye como participio regular, regla que parece extenderse entre el léxico gauchesco. También es una marca de oralidad un fenómeno que está frecuentemente en los diálogos de la novela de Gabriela Cabezón en los vocablos *juerte*, *juí*, *jue* y *juerza*, en los que se produce la velarización del fonema fricativo labiodental sordo /f/.

ANÁLISIS DEL CAMPO SEMÁNTICO

Si nos centramos en el campo semántico utilizado en los textos, podemos encontrar los

sustantivos *baqueta*, *cazoleta*, *chinaza* y *mellao*¹¹ que aluden a utensilios o armas de los patriotas. Ninguno de ellos se encuentra únicamente en el DEU y todos aparecen en el cuento *El combate de la tapera*.

Por otra parte, en el texto de Acevedo Díaz se utiliza la palabra *portugo*, que no se halla en ninguno de los diccionarios, pero es un adjetivo que está sustantivado y es empleado de forma despectiva por los patriotas para referir a sus contrincantes portugueses, al igual que *mandria*, que tiene por definición en el DLE «Apocado, inútil y de escaso o ningún valor. U. t. c. s».

En cuanto a los verbos de *El combate de la tapera*, algunos son propios de la actual jerga del interior, como *rumbear*, *pijotear*. Tal como plantea Rona (2014), algunos vocablos gauchescos forman parte de nuestra identidad; de hecho, *pijotear* solo se registra en el DEU como «mezquinar» o «agarrar para la farra», mientras que no se encuentra una entrada para este verbo en el DLE.

Hay un conjunto de sustantivos y verbos que refieren al contexto gauchesco relacionado con los animales, todos extraídos de *El Burro* y *Las aventuras de la China Iron*. A este grupo podríamos dividirlo en dos: el primero está conformado por los que hacen referencia al ganado, que son *charque*, *capón* y *estaquear*. El término *charque* llama la atención que solo esté en el DLE y no en el DEU. En el segundo subgrupo están *pingo* y *cabrestiará*, que serían los relacionados al caballo, importante figura para los gauchos; ambas palabras tienen sus respectivas definiciones en ambos diccionarios.

En el cuento de Morosoli también podemos encontrar dos sustantivos que hacen referencia a la agricultura, algo típico en el espacio donde vivían los personajes. Los dos términos son *chala* y *afrecho*; el primero está en ambos diccionarios; el segundo, solo en el DLE, y hace referencia al salvado.

9 Inserción de un segmento en posición intermedia. Company y Cuétara (2014, p. 121).

10 Op. cit. p. 359.

11 Si bien la entrada en el diccionario es como adjetivo, puede considerarse que está sustantivado.

Por último, al comparar la entrada de la palabra *testuz* en los diferentes diccionarios, se observa que en nuestra variedad el vocablo es usado para aludir a la «frente de una persona», mientras que la definición que se recoge en el DLE es «en algunos animales, frente». Se podría concluir que el acercamiento del gaucho a la naturaleza podría haber provocado esta variedad en el significado.

REFLEXIONES FINALES

Del breve análisis realizado podemos extraer algunas conclusiones que consideramos pertinentes. En primer lugar, de los veintitrés vocablos analizados desde el punto de vista fonético, doce términos presentan un fenómeno de supresión (Company y Cuétara, 2014, p. 120). Este porcentaje de palabras denota una regularidad en torno al lenguaje gauchesco. No es posible afirmar que haya existido un lenguaje gaucho en el que este fenómeno se presente en todas las variedades diatópicas (Rona, 2014, p. 340), pero sí se puede confirmar que hay una estética gaucha en la que los fenómenos de síncope y apócope son prototípicos. Otro fenómeno frecuente es el cierre vocálico, generalmente de la vocal media *e* a la cerrada *i*; este fenómeno suele darse en los verbos. De siete casos encontrados, cuatro se presentan en formas verbales. Además, la velarización es un fenómeno adoptado por Cabezón: cuatro casos fueron encontrados entre las veintitrés palabras analizadas desde el punto de vista fonético. Estas características fonéticas claramente se diferencian del habla natural de los autores, que mantienen un lenguaje culto en las secuencias descriptivas y se oponen a la del lenguaje gauchesco.

Desde el punto de vista semántico, confirmamos que todos los sustantivos analizados tienen en común que aluden a golpes, armas, elementos relacionados con la agricultura y animales del entorno rural, y los adjetivos observados se utilizan como expresiones peyorativas. Entendemos que, de esta manera, agudizan la visión de lo bravo, primitivo o bárbaro: se logra confirmar a través del discurso directo el realismo del que da cuenta Peña

(2012). Concluimos que «lo propio» de los personajes, caracterizado por el habla, es «lo primitivo»; este aspecto se repite en el lenguaje gauchista, entendido este como una tradición discursiva, aunque algunos recursos varíen a lo largo de la historia pues «Las tradiciones discursivas se transforman a lo largo del tiempo, y pueden cambiar totalmente hasta convertirse en otra realidad totalmente diferente de la inicial» (Kabatek, 2018, p. 172).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Nacional de Letras del Uruguay. (2012). *Diccionario del Español del Uruguay*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Acevedo, E. (1965). *Soledad. El combate en la tapera*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cabezón, G. ([2019] 2023). *Las aventuras de la China Iron*. Buenos Aires. Editorial Penguin Random House.
- Company Company, C. y Cuétara Priede, J. (2014). *Manual de gramática histórica*. México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kabatek, J. (2018). *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas*. Madrid. Iberoamericana Vervuert.
- Morosoli, J. J. (1982). *Tierra y tiempo*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Peña, P. (2012). *Eduardo Acevedo Díaz: ficción para un mito nacional*. Posdata de *El combate de la tapera y otros cuentos*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23 edición. [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/>
- Rona, J. P. (2014). *La reproducción del lenguaje hablado en la literatura gauchesca en Dialectología general e hispanoamericana*. Volumen 197 de Biblioteca Artigas: Colección de clásicos uruguayos. Montevideo. Ministerio de Educación y Cultura.

Poética y lingüística: el reparto de lo sensible

Santiago Cardozo González

si.cardozo21@gmail.com

Universidad de la República

EN EL INTERIOR DEL MALENTENDIDO

Cualquiera que hable, que se disponga a hablar y, en efecto, hable, es decir, emita ciertos enunciados en y a partir de una *cierta* lengua, es capaz de experimentar un balbuceo o un susurro de fondo que hace escuchar cosas diferentes de aquellas que se han querido decir (situaré ese balbuceo y ese susurro del lado del disenso, de la política, en la senda contraria, por lo tanto, del consenso que se construye como estabilidad lógico-semántica de los enunciados y como forma de expresar los estereotipos coagulados en la sociedad). Ese decir balbuceante/susurrante cae inmediatamente en las redes de los ruidos, las interferencias, los farfullos, los ecos, incluso el rumoreo paralelos, subyacentes o superpuestos, decía, que se «cometen» cuando el deseo hace advenir el referente a la boca demasiado rápido.

En este juego siempre dinámico, siempre cambiante, en ciertos aspectos impensado y en muchos otros imprevisible, las palabras tienen la potencia de producir, vía su condición poética, nuevas configuraciones de la sensibilidad, esto es, de nuestras formas de relacionarnos con el mundo, con la propia lengua por medio de la que y gracias a la cual establecemos la relación con la realidad. Esta nueva reconfiguración estética de las cosas, que cuestiona las coagulaciones de los sentidos y los modos en que estos se «pegan» a los referentes es lo que Jacques Rancière (por ejemplo, 2014 [2000]) llama «reparto de lo sensible», condición indispensable para la existencia de política

(Rancière, 1996). Asimismo, este reparto, para poder tener lugar, se sostiene en el *malentendido* (cfr. Miller, 1998) en tanto cerno problemático de toda comunicación: cualquier intercambio entre sujetos falla en alguna parte, porque siempre decimos de más, de menos y/o torcido, y porque siempre queremos ser entendidos más allá de lo que estamos enunciando como sentido literal.

En este marco, los acontecimientos de palabras, para el caso que nos interesa, acontecimientos poéticos, ponen en crisis las *situaciones consensuales* derivadas de la estabilización lógico-semántica de los distintos enunciados o dominios de la vida (cfr. Pêcheux, 2015 [1983]), porque hacen ver el carácter contingente de lo que se muestra como necesario y natural, de lo que ha sedimentado cierto reparto de la palabra y del juego de correspondencias entre los modos de ser, los modos de hacer y los modos de hablar (una *identidad del ser* en la estructura de lo social). Así, estos acontecimientos poéticos son también, esencialmente, acontecimientos políticos, puesto que provocan procesos de subjetivación que reconfiguran la división entre y el reparto de la palabra y el ruido, entre el *logos* y la *phoné*. Como señala Rancière, «el malentendido resulta ser la forma más benigna de la dificultad de comprender y comprenderse. Esta estaría ligada, se piensa a menudo, a la ausencia de un repertorio exacto de signos y sus significados. Y así se disfruta soñando con la comunicación sin malentendidos que surgiría de una lengua que defina sin equívocos aquello de lo que habla» (2011, p. 55).

Pero el malentendido no es un problema de repertorio léxico ni de gramática: es la estructura misma del lenguaje, por así decirlo, y de las maneras en que los sujetos hablantes se inscriben en esa red o sistema de diferencias y oposiciones gobernados por su ley mayor: el equívoco.

LA LENGUA ESTÁ EN OTRO LUGAR

Para ilustrar lo que planteamos arriba, veamos ahora el poema XXVIII de *Trilce*, especialmente los dos primeros versos de la primera estrofa: «He almorzado solo ahora, y no he tenido/ madre, ni súplica, ni sírvete, ni agua» (Vallejo, 1949, p. 105).

El primer punto que me interesa poner de relieve, en la línea de concebir la función poética del lenguaje (Jakobson 1985 [1960]) como función crítica (y, en este caso, como crítica radical capaz de extenuar la gramática misma) es la confección, *precisamente* gramatical, del verso «madre, ni súplica, ni sírvete, ni agua», en la medida en que la coordinación de elementos contiene un término disruptivo que rompe con la lógica corriente de la relación de coordinación (*Deme un pan, una manteca, un queso crema, un paté*) (para un análisis semejante de este ejemplo, del que recojo el guante, cfr. Núñez, 2009). En efecto, el verbo en modo imperativo *sírvete* parece salirse de la estabilidad categorial de los elementos coordinados (todos sustantivos): *madre, súplica y agua*. En este sentido, la gramática como «saber científico» ofrece un principio de inteligibilidad de la coordinación (cfr., por ejemplo, López García, 1999; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; Di Tullio, 2014), que amortigua los efectos corrosivos de aquello que sucede en el discurso y que su aparato conceptual no puede abordar. En otras palabras, al dar cuenta de ciertos fenómenos de la lengua, la gramática constituye un extraordinario aparato teórico que, aunque no se lo proponga explícitamente, estabiliza el sentido al trabajar en esa zona de correspondencia entre las formas, los contenidos y lo que *interpretan*

los hablantes-oyentes ideales (el hecho de que se hable de interpretación como se habla puede ser tomado como un síntoma de esa «voluntad de estabilización», sobre todo si tenemos en cuenta el «aplanamiento semántico» del que es objeto la idea de interpretación dentro de la gramática, es decir, cierta puesta al margen de los problemas que suscita la interpretación como concepto, por ejemplo, filosófico, pero también teológico, político, literario).

Sin embargo, el verso de Vallejo introduce un problema que, aun cuando pueda quedar *sometido-reducido* (en suma, simplificado) a las explicaciones que la propia gramática proporciona (por ejemplo, se puede decir que el verbo *sírvete* ha quedado, por el efecto de sus vecinos, sustantivado, o que la coordinación admite elementos heterocategoriales, aunque sea en situaciones diferentes a esta), sigue actuando como un socavamiento de la estabilidad referida (cfr., nuevamente, Núñez, 2009). Por lo tanto, el verbo en cuestión no solo rompe con la lógica corriente de la coordinación como relación sintáctica, sino que, además, hace escuchar otra cosa, otra voz, en el juego de los sustantivos «mudos» que lo componen, menos, desde luego, *súplica* (por su semántica y su fonética), que adelanta la voz materna del verbo. Es así que/como *sírvete* inscribe un acto de habla heterogéneo en el seno del acto de habla del verso en el que aparece y, además, un acto de habla cuyo titular es un enunciador diferente del poeta, enunciador que, por otra parte, está muerto. ¿Quién habla, entonces?

En rigor, se puede decir que la mudez de los sustantivos coordinados, antes de verse implacablemente interrumpida por el verbo *sírvete*, que también grita desde su condición de palabra esdrújula, es mudez solo parcialmente: en efecto, el nombre *súplica*, en la medida en que implica que alguien habla, anticipa el drama de los personajes hablando y hace perfecto juego, en tanto que palabra igualmente esdrújula –la sonoridad sobresaliente de la antepenúltima sílaba tónica–, con *sírvete*. Así, aparece el verbo en modo imperativo que, a

diferencia del sustantivo *súplica*, muestra la escena dramática misma en su acontecer, la irrupción de la figura muerta de la madre del poeta que lo llama desde algún lugar, que le ordena o lo invita a que se sirva (he aquí una escena doméstica, la de servirse, por ejemplo, agua). Pero nótese la siguiente paradoja: al inicio del verso, la madre del poeta aparece *designada* con/por el sustantivo *madre*, de modo que podemos decir que la madre, aquí, está muerta, puesto que la palabra es, precisamente, la muerte de la cosa, mientras que en *sírvete* la madre «se hace presente», se hace lugar en el verso rompiendo la designación, es decir, la madre del poeta «vuelve» de la muerte a la vida.

Entre la estabilidad gramatical que la coordinación proporciona como forma de absorber el sufrimiento del yo lírico y la irrupción de ese fragmento de pasado y de muerte, se fragua una ruptura más profunda, que es aquella que opera la poesía con relación a las estructuras de la lengua, al menos a aquellas que el discurso imaginario de la gramática define como formas, precisamente, gramaticales (conforme a las reglas, en este caso, de la sintaxis), en oposición a los ejemplos de agramaticalidad, que violan lo que el sistema gramatical ha dispuesto como su *software* de producción-interpretación de oraciones).

Pero quizás el punto más interesante, por crucial, es que la ruptura en cuestión, la voz materna que irrumpe en el medio de la conjuración de un sufrimiento (eso que se abre camino –para ser escuchado– en el tejido de significantes de una lengua constituye el fondo de sinsentido que soporta los procesos de significación), es una voz que proviene del mundo de la muerte. Entonces, probablemente ya lo hubiéramos intuido: el «sentido de la vida» (que es lo mismo que hablar del sentido que construye el lenguaje) está dado, indefectiblemente, por la muerte, que, de forma invariable (y, sin sentido), llega, y por lo que lo «agujerea»: la angustia.

El verso en cuestión del poema de Vallejo pone sobre la mesa el problema de la relación entre el

sujeto hablante y la lengua que (lo) habla. En efecto, cuando sostengo que el hablante no utiliza la lengua en términos instrumentales, sino que *trata con* ella (la relación misma es la forma de este tratamiento), quiero decir que, *atrapado* por el sistema lingüístico como sistema de virtualidades, de posibilidades abiertas y cerradas, de realizaciones posibles y no posibles (no podemos decir *chater* ni *chatir*, sino *chatear*, como tampoco podemos decir *googler* ni *googlir*; de la misma manera, no decimos *Tenés una facción de tu madre*, sino *Tenés las facciones de tu madre*, con el sustantivo en plural, aunque virtualmente podríamos emplear un singular) (cfr. Saussure, 2005 [1916]), el sujeto (lo que Lacan llama el *parlêtre*) produce su discurso (instancia siempre inédita por histórica) con lo que la lengua le ofrece, precisamente, como posibilidades.

Es cierto, pues, que no usamos el sustantivo *facciones* en singular, como tampoco usamos en singular el sustantivo *viveres* (*En la alacena me queda un viver*) ni en plural el sustantivo *cenit* (*Vi varios cenites en los lugares a los que viajé*). Pero este hecho no tiene que ver con la naturaleza concreta, material, en una palabra, sustancial, de los objetos denotados (el tercero indispensable: el referente), sino con la forma en que el uso constante, frecuente, de la lengua (la norma, en palabras de Coseriu (1969 [1952])) decide un camino de realización de la virtualidad del sistema lingüístico en desmedro de otros (como muestra la teoría del valor de Saussure, la situación de un signo en el sistema lingüístico no tiene nada que ver con las cosas designadas).

Ahora bien, ante ejemplos como los que aparecen entre paréntesis, el saber de la teoría gramatical –ya que no la gramática como maquinaria o *software* para el decir– emplea un asterisco para señalar la agramaticalidad de la oración, de modo que nos encontramos con notaciones como las que siguen: **En la alacena me queda un viver*, **Vi varios cenites en los lugares a los que viajé* o **Tenés una facción de tu madre*. ¿Pero qué quiere decir ese asterisco, más allá de indicar la no conformidad del ejemplo con las reglas gramaticales definidas, arbitrariamente, por la lengua? ¿De qué otro modo

puede leerse esa notación al inicio de cada ejemplo, que se usaría también para los casos de los verbos en infinitivo de la segunda y la tercera conjugación vistos arriba: *chater, *chatir, *googler y *googlir?

Esa inadecuación o no conformidad (¿disconformidad?) da cuenta de un saber de la lengua que posee el hablante y que tiene que ver con lo que Lacan llamó *lalengua* (o *lalalengua*) (Lacan, 1991 [1972-73]), fuente, por un lado, de todo equívoco y efecto, por otro lado, de *lalaleo* con el que el psiquiatra francés quería mostrar o decir, entre otras cosas, la desestabilización del sistema de la lengua, su permanente des-estratificación por la práctica discursiva, que debe tratar con lo real que *soporta* su ocurrencia y el modo en que la lengua materna se inscribe, inconscientemente, en el cuerpo del hablante.

Cuando la teoría gramatical utiliza el asterisco para decir que una construcción cualquiera es agramatical, también está diciendo que «no se puede ir por ahí» (que *no se puede decir todo*), que el hablante no iría –y, ejerciendo cierta forma de escucha que pone sobre la mesa, en mi opinión, el deseo del saber gramatical como disciplina– o no debería ir por ahí, no solo porque encontraría el bloqueo o el muro de la propia gramática *como maquinaria productiva-interpretativa* (cfr. Milner, 2000), sino también porque recibiría la sanción de la norma, lo que implicaría que esta, antes concebida como uso constante, frecuente (Coseriu), se volvería prescriptiva, es decir, en cierta forma, moral.

Este es, pues, el problema que está en juego en el tratamiento que el hablante hace de/con la lengua, con relación a la cual define, precisamente, su posición de sujeto en permanente tensión con el sistema lingüístico que utiliza y por el cual es, a la vez, utilizado, la norma (ya en el plano del discurso) como «frecuencia de uso» y moral y lo real de *lalalengua*.

Asimismo, vemos aquí, también, cómo en esta *constitución posicional* el sujeto hace algo nuevo con lo ya dado (la lengua) y lo ya hablado

(el discurso: el interdiscurso, el discurso transversal, las formaciones discursivas, etcétera, como lo ha mostrado Pêcheux (2016 [1975])), de modo que se sitúa, por fuerza, en ese punto en el que se articulan la tradición y la novedad, el sistema lingüístico como conjunto de restricciones y posibilidades expresivas y el discurso como su puesta en funcionamiento (el sujeto *se hace* en la asunción de posiciones de diverso tipo, nunca en la fijación de un lugar en una estructura dada de una vez y para siempre).

Ahora bien, no todo el problema de la relación entre el sujeto y la lengua queda reducido a lo señalado, sobre todo porque esta relación está apoyada en otra, de la que el propio sujeto es parte constitutiva, a saber, la relación entre la lengua y la realidad. Así, por un lado, el verso de Vallejo ilustra, en la medida en que lleva a cabo esta operación, el modo mediante el cual la lengua, en su forma más dura, es decir, la gramática, es violada, de manera tal que la propia violación queda permanentemente tensionada entre su asimilación al sistema lingüístico (a la gramática de la coordinación) y la imposibilidad de ser adecuadamente integrada, esto es, pacíficamente estabilizada en una descripción y explicación gramaticales capaces de dar cuenta de los sentidos suscitados en y por la violación ocurrida. La ruptura que ejecuta el poema afecta las cosas de tal modo que lo que sucede en y por ella no tiene un lugar cómodo en la lengua, sino que, por el contrario, halla su incomodidad irreductible en la relación del sujeto con el sistema lingüístico a través de su puesta en funcionamiento, el discurso, y en este, a su vez, el sujeto adopta esa posición de incomodidad que le permite *ejercer* la libertad con respecto a las constricciones más establecidas de la gramática.

En suma, el poema de Vallejo es un cortocircuito *real* en el –supuestamente– aceitado engranaje de la gramática, con relación al cual produce no solo ruidos de diverso tipo (es posible sentir cómo las piezas de la gramática no encajan bien, cómo chirrían en el movimiento íntimo que las anima), sino también, y fundamentalmente,

una apertura del sentido que desarticula toda pretensión de relacionar establemente, bajo la idea de interpretación, formas y contenidos. En este contexto, que es, también, de alguna forma, un des-contexto, la irrupción del *sírvete* constituye, en efecto, una irrupción que no se localiza ni en la gramática ni en el discurso, sino que proviene de un lugar que la lengua no puede capturar.

BREVES CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo he querido mostrar, por un lado, cómo lo poético de la lengua es condición *sine qua non* de la política, puesto que, para que esta sea posible, las palabras deben estar gobernadas por el equívoco generalizado como ley mayor de la lengua. Sin embargo, no porque el lenguaje esté hecho esencialmente de poesía se llega directamente a la política de manera más o menos espontánea: la política no está asegurada de antemano por lo poético, dado que se requiere un «trabajo» específico para lograr producir una nueva partición de lo sensible (Rancière, 2014 [2000]). Solo así entramos en la política como acontecimiento estético.

Por otro lado, en consonancia con lo señalado en el párrafo anterior, he procurado poner de manifiesto que la relación entre poética y política supone una particular concepción de la lengua, del discurso y del sujeto hablante, sin la cual la propia idea de reparto o partición de lo sensible carecería de sentido o, en todo caso, de espesor teórico. Así pues, es preciso que la lengua sea entendida como un sistema de signos que ofrece vías abiertas y vías cerradas o más o menos cerradas para su concreción como discurso, instancia en la que el sujeto hace o puede hacer algo nuevo a partir de lo dado (la lengua como institución social y sistema de signos y el discurso como lo ya dicho, como caminos ya recorridos para decir las cosas de ciertas maneras y no de otras) y, por lo tanto, se subjetiva como sujeto de un *sensorium* o una partición sensible particulares que hacen aparecer nuevas formas de relaciones entre los sujetos, las palabras y las cosas del mundo.

En suma, lo que procuré hacer con el análisis del poema de Vallejo fue examinar el modo en que la lengua es puesta en crisis por los efectos que sobre ella produce el discurso específico del hablante y, en esa crisis, habilitada por la propia relación lengua-discurso, se configura una particular manera de entender la lengua, la posición del sujeto en cuanto ser hablante y la articulación entre la lengua y el mundo. En este marco, intenté plantear las cosas, pues, en términos de una relación estética (por ejemplo, Rancière, 2010 y 2014 [2000]) entre los elementos en juego, o sea, en términos de una operación que plantea nuevas formas de experiencias porque trae a escena y vuelve disponibles nuevas formas de decir, de ser y de hacer; formas que implican, por una parte, la opacidad del lenguaje (por ello son formas esencialmente poéticas), respecto de la cual el lector, dada la interpretación requerida por la opacidad, se constituye, decíamos, como sujeto, y, por otra parte, un modo de producir la relación lengua-sujeto-mundo como una cuestión de sensibilidad, puesto que atañe a las cosas que vemos, a cómo podemos hablar de ellas y a cómo nos conciernen en nuestra experiencia de vida, al punto de que podemos vivir de acuerdo con aquella cuestión, que es una cuestión, en esencia, lingüístico-discursiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, I. y Gutiérrez Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid. Akal.
- Coseriu, E. ([1952] 1969). *Sistema, norma y habla*. En *Teoría del lenguaje y lingüística general* (pp. 11-114). Madrid. Gredos.
- De Saussure, F. ([1916] 2005). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires. Losada SA.
- Di Tullio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires. Waldhuter Editores.
- Jakobson, R. ([1960] 1985). *Lingüística y Poética*. Madrid. Cátedra.
- Lacan, J. ([1972-73] 1991). *El seminario 20. Aun.* Buenos Aires. Paidós.
- López García, Á. (1999). *Relaciones paratáticas e hipotáticas*. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3507-3548). Madrid. Espasa-Calpe.
- Miller, J.-A. (1998). *Elucidación de Lacan. Charlas brasileñas*. Buenos Aires. Paidós.
- Milner, J.-C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires. Bordes Manantial.
- Núñez, S. (2009). *Cosas profanas. Los límites políticos de los objetos*. Montevideo. Ediciones Trilce.
- Pêcheux, M. ([1983] 2015). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- ([1975] 2016). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Buenos Aires. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires. Bordes Manantial.
- (2011). “El malentendido literario”. En *Política de la literatura* (pp. 55-74). Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- ([2000] 2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- Vallejo, C. (1949). *Poesías completas*. Buenos Aires. Editorial Losada S.A.

De la subordinación y los criterios de clasificación: breves lecturas críticas

Octavio Larrosa

octala8@gmail.com

Una práctica muy común en los manuales o tratados de gramática es la de mostrar cómo, en la tradición, el concepto de oración ha sido definido con criterios que son excluyentes entre sí (Alcina y Blecua, 1979, p. 848; Rojo y Jiménez Juliá, 1989, pp. 127-135; Hernández Alonso, 1996, pp. 63-71; Di Tullio, 2014, pp. 89-91, etcétera). Resulta llamativo, entonces, que en muchas obras de referencia actuales se siga cayendo en un error similar. Nótese que se le insta al lector a abandonar las definiciones nocionales de sujeto, como aquellas que caracterizaban esta función como «aquello de lo que se habla o de lo que se dice algo», y se le recomienda, en cambio, apelar a criterios gramaticales (Di Tullio, 2014, p. 104). De ahí que se defina ahora el sujeto como aquel sintagma que concuerda en persona y número con el verbo (p. 105) o como aquel que se vincula con el predicado a través de la flexión verbal (p. 93). Es bastante inesperado, por ello, encontrarse con la afirmación de que en la estructura *Con los chicos en casa* tenemos un sujeto en *los chicos* y un predicado en *en casa* (p. 286). Porque... ¿con qué flexión verbal concuerda el sujeto para ser considerado tal? Se nos da, por supuesto, una explicación: hay oración (y, por tanto, sujeto) «por la relación predicativa que se establece entre los constituyentes involucrados» (*ibíd.*). Ocurre, no obstante, que el lector se ve enfrentado a un nuevo problema: si la relación predicativa es lo que justifica que *los chicos* sea el sujeto, habrá que admitir que lo es por ser «aquello de lo que se habla o de lo que se dice algo».

Esta práctica tan común de englobar definiciones o fenómenos excluyentes dentro de una misma categoría se manifiesta en el objeto de estudio de este artículo: las oraciones subordinadas. Cabe aclarar que, aunque haré mención de otros autores, centraré mi atención en Ángela Di Tullio y su *Manual de gramática del español*, en el que se realizan afirmaciones que veo conveniente abordar en este corto trabajo. Mi intención, como se verá, es explicar su postura poco a poco y detenerme de vez en cuando para evaluar algunos de los planteos que la autora ofrece.

DE LOS CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

Di Tullio, en el capítulo 15 de su manual (que titula «Coordinación y subordinación»), aprovecha para hablar de los criterios que suelen utilizarse para clasificar las oraciones subordinadas. Hará mención de ellos en el capítulo 16 (dedicado a la subordinación sustantiva), pero conviene ver primero estas líneas introductorias del capítulo 15: «Las oraciones subordinadas se clasifican tradicionalmente, de acuerdo con un criterio distribucional, por su similitud con las categorías sintagmáticas. Así, se las divide en sustantivas, adjetivas y adverbiales, por el potencial funcional compartido con sintagmas de esas respectivas categorías» (p. 284).

Como ejemplo de ese potencial funcional, propone situaciones en las que se observa cómo cada

subordinada sustituye sintagmas de la categoría correspondiente (p. 285). Muestro sus ejemplos en (1):

(1)

- a. Me asusta {tu planteo / que plantees esto}
- b. Consiguió una secretaria {bilingüe / que habla ruso}
- c. Lo conocí {ayer / cuando me lo presentaste}

En (1a) se ha conseguido una subordinada sustantiva porque, como se observa, se sustituye con ella al sintagma nominal *tu planteo*. Se sigue el mismo razonamiento en los otros dos casos: la subordinada de (1b) es adjetiva porque es capaz de sustituir al sintagma adjetival *bilingüe*, y la subordinada de (1c) es adverbial porque es capaz de sustituir al sintagma adverbial *ayer*. Ocurre, sin embargo, que, aunque la explicación parezca sencilla y bien llevada, los criterios mostrados no parecen distinguirse con claridad.

Creo conveniente ser estrictos cuando hacemos uso de un determinado criterio para clasificar oraciones subordinadas. Una cosa es hablar de lo *distribucional* y otra muy distinta es hablar de lo *funcional*. Nótese que, en la cita de antes, Di Tullio confundía en un mismo párrafo ambos criterios: desde un «criterio distribucional» se clasificaría a las subordinadas por su «potencial funcional». Confusiones como estas han provocado que algunos autores expresaran una desafortunada opinión crítica respecto del nombre que reciben algunas estructuras. Ignacio Bosque es un ejemplo: criticó el concepto de «subordinada sustantiva» al observar que no siempre pueden estas sustituir a un sintagma nominal: *Comió pan* > **Comió que Pedro había comprado* (Bosque, 1989, pp. 43, 44). Sin embargo, casos así no pueden ser explicados por el potencial funcional de la subordinada, sino, más bien, por su potencial distribucional, en el cual entran en juego

factores muy diversos. Como decía Gutiérrez: «El mismo Bosque reconoce que ‘buena parte de los factores que regulan comportamientos como los que hemos señalado tienen una base semántica’¹²» (1994, p. 91). De ahí que «[c]uando decimos que un segmento es, por ejemplo, sustantivo, estamos afirmando que puede contraer las funciones propias de esa categoría (sujeto o implemento, por ejemplo), pero no sostenemos que pueda ser sujeto [o implemento] de todos los verbos» (*ibíd.*), precisamente porque los aspectos semánticos muchas veces restringen esta posibilidad. Que una estructura pueda aparecer en un determinado contexto estructural (que es lo que implica hablar de «potencial distribucional») depende, no solo de la función que dicha estructura pueda cumplir, sino también de los diferentes condicionamientos semánticos y formales que son pertinentes en cada caso¹³. Es bueno notar que esta cuestión, en morfología, suele estar bastante bien esclarecida: jamás diríamos que *im-* deja de ser prefijo negativo solo por no tener la misma distribución, por ejemplo, que *in-* (**independiente*). Por eso conviene insistir: una cosa es clasificar distribucionalmente una estructura, y otra muy diferente es hacerlo funcionalmente.

Por razones como las esbozadas hasta ahora me parece adecuado reflexionar críticamente sobre algunos de los razonamientos que Di Tullio desarrolla en el capítulo 16: «Resulta necesario complementar el criterio distribucional con otros criterios que tengan en cuenta la estructura interna de la oración subordinada. Así, si nos atenemos a un criterio meramente distribucional, deberían incluirse entre las subordinadas sustantivas oraciones que presentan notables diferencias tanto en lo sintáctico como en lo semántico» (p. 291).

12 Gutiérrez cita aquí un fragmento de Bosque, 1989, p. 44.

13 El verbo *comer*, por ejemplo, solo selecciona complementos directos que designan objetos o entidades concretas, mientras que rechaza aquellos que designan hechos o entidades abstractas: *Comió {pan / arroz / pizza / *que Pedro había comprado}*.

La autora, a continuación, utiliza de ejemplo la oración *El que siempre tiene una excusa dijo que a esa hora dormía* y, centrándose en las dos subordinadas que ahí se encuentran (*El que siempre tiene una excusa* y *que a esa hora dormía*), continúa: «Si bien ambas pueden ser sustituidas por SSNN (*Diego dijo la verdad*), veremos a continuación que hay diferencias suficientes entre ellas como para ubicarlas en diferentes clases: *El que siempre tiene una excusa* es una oración relativa (sin antecedente) y *que a esa hora dormía* es una oración sustantiva» (*ibíd.*).

Para justificar esta diferencia, Di Tullio recurre a dos criterios distintos, uno semántico y otro formal:

1. Desde el punto de vista semántico, la oración *El que siempre tiene una excusa* designa un individuo, un objeto físico que realiza una acción. Por eso puede ser sustituida por un nombre propio u otra expresión referencial. En cambio, la otra oración no designa un objeto concreto, situable en el espacio o el tiempo, sino una entidad abstracta, en nuestro ejemplo, un contenido comunicado. De esa entidad se puede predicar la verdad o la falsedad. Esta oración solo puede ser sustituida por un pronombre neutro (*dijo eso*) o por un sustantivo abstracto (*dijo la verdad*). [...] Las subordinadas sustantivas tienen ese valor semántico, que se asocia a papeles temáticos proposicionales. [...]

2. Sintácticamente también existen diferencias entre ambas oraciones. [...] [R]esulta claro que los elementos encabezadores tienen características diversas: en tanto que la conjunción *que* no desempeña ninguna función dentro de la estructura interna de la oración, el relativo *el que* [...] funciona como sujeto, como permite comprobarlo la flexión verbal (*Los que siempre tienen una excusa*) (pp. 291, 292).

Finalmente, Di Tullio concluye: «Por todo ello resulta necesario ponderar las similitudes y diferencias: el criterio distribucional no resulta

lo suficientemente restrictivo para diferenciar ambas construcciones. *Las diferencias sintácticas y semánticas excluyen a las relativas de la clase de las sustantivas*» (p. 292, cursiva mía).

En las páginas que siguen me propongo mostrar por qué el razonamiento de Di Tullio presenta, a mi juicio, inconvenientes que dificultan una adecuada clasificación de las oraciones subordinadas. Para esto, dividamos las primeras observaciones por puntos.

1. El ejemplo que la autora propone no parece muy conveniente para mostrar su punto. La oración *El que siempre tiene una excusa* no es, en realidad, una oración, sino un sintagma nominal. Resulta llamativo ver que es la misma Di Tullio quien lo explica en el capítulo 17: «interpuesta» entre *el* y *que* hay una categoría vacía en posición de sustantivo (*El Ø que siempre tiene una excusa*) (pp. 312-314). Por eso la subordinada real es *que siempre tiene una excusa*, subordinada adjetiva que incide sobre la categoría vacía o, en su defecto, sobre algún sustantivo que se catalice en tal posición (*El (alumno) que siempre tiene una excusa*).¹⁴

2. Di Tullio parece asumir que las subordinadas sustantivas solo designan contenidos abstractos. Sin embargo, no se nos da una razón de por qué debe ser así. Recuérdese que el criterio para llamar «sustantiva» a una oración es funcional. No hay, pues, razón justificable para que Di Tullio sume una restricción semántica. A la hora de darle nombre a una subordinada por las funciones que contrae, ¿de qué sirve tener en cuenta lo que dicha subordinada designa? Realmente, las subordinadas sustantivas no tienen por qué significar nada en particular. Pueden significar tanto persona como cualquier otra noción semántica; lo importante es que cumplan con el requisito expuesto párrafos atrás, a saber, desempeñar una función nominal. Por lo tanto, oraciones como *El que siempre tiene*

14 Es igualmente un mal ejemplo si se lo analiza desde un punto de vista funcionalista que admita la teoría de la transposición sintáctica.

una excusa (suponiendo que sea una oración) tienen pleno derecho a ser sustantivas pese a significar 'persona', pues satisfacen el requisito funcional necesario para ello (en este caso, ser sujeto en *El que siempre tiene una excusa dijo que a esa hora dormía*).

3. Nunca la entidad que una estructura designa debe ser considerada como criterio de diferenciación de categorías funcionales. Que una oración denote persona mientras que la otra denote un contenido abstracto solo nos habla de ciertas diferencias semánticas entre ellas (concretamente, qué designa cada una), mas nunca de la categoría sintáctica a la que pertenecen. Nótese que, si seguimos la restricción impuesta por Di Tullio, *Diego y la verdad* no podrían ser, los dos al mismo tiempo, sintagmas nominales, puesto que designan contenidos distintos. Entonces podríamos inventar arbitrariamente una restricción semántica y decir que los sintagmas nominales solo designan contenidos abstractos; luego, *Diego* no sería un sintagma nominal, pero sí *la verdad*. Este razonamiento, como mínimo cuestionable para cualquier gramático, es el que se ha aplicado a las subordinadas sustantivas de manera un tanto acrítica, a mi parecer. Así como lo importante para que un sintagma se considere nominal es que su núcleo sea un sustantivo, lo importante para que una subordinada se considere sustantiva es que contraiga las funciones propias de un sintagma nominal. El significado de dichas construcciones es completamente secundario a estos efectos.

4. Al igual que un criterio semántico como el mencionado no puede ser criterio definitorio para dividir categorías funcionales, tampoco debe serlo un criterio formal. Aun si suponemos que *El que siempre tiene una excusa* es una oración, el hecho de que sea una subordinada relativa no es en absoluto buena razón para descartarla como sustantiva. Me parece adecuado advertir la mezcla de criterios que tiene asidero en la propuesta de Di Tullio. Para que sea relativa, solo nos interesa que la subordinada esté encabezada por un relativo; es un criterio formal, después de todo. Para que sea sustantiva, lo que pasa en la subordinada no es pertinente en lo absoluto; basta con que cumpla una función nominal en la

oración principal. Se sigue, pues, que los criterios expuestos no están relacionados y apuntan a fenómenos completamente distintos. De ahí que, aun si la consideramos como oración, nada impediría que *El que siempre tiene una excusa* sea sustantiva a nivel funcional y, a la vez, relativa a nivel formal.

Creo, entonces, que el problema principal del análisis de Di Tullio radica en la mezcla de criterios. Si se define como sustantiva toda aquella oración subordinada que contrae las funciones propias de un sintagma nominal, entonces se está haciendo uso de un criterio funcional. Por tanto, ni el criterio semántico ni el formal ni el distribucional deben ser tomados en cuenta para su clasificación. En el ya clásico ejemplo *Quien dice eso miente*, la subordinada *Quien dice eso* no deja de ser sustantiva por estar encabezada por un relativo. El hecho de estar cumpliendo una función nominal (sujeto) es lo que la habilita a ser considerada como sustantiva, más allá de la partícula que la encabece o del significado que tenga la oración en sí. ¿Quiere decir, entonces, que si es sustantiva deja de ser relativa? Para nada: es tanto sustantiva como relativa. Pero (y he aquí lo importante) el nombre «sustantiva» solo tiene sentido en el criterio funcional; por su parte, será «relativa» solo desde el criterio formal. La clasificación que realicemos, pues, tiene validez únicamente desde el criterio de clasificación que usemos. Como consecuencia, hablaremos de sustantivas, adjetivas y adverbiales desde un punto de vista funcional; desde un punto de vista formal, de relativas, conjuntivas¹⁵, de infinitivo, de gerundio, de participio, etcétera, y

15 Me permito acuñar este término para hablar, en general, de las subordinadas encabezadas por una conjunción. Hay otros términos, como el de «completiva», pero se utiliza normalmente solo en el ámbito de las sustantivas. No existe, hasta donde sé, un término que designe, a nivel general, a cualquier subordinada encabezada por una conjunción más que el de «sintagma conjuntivo», que no todo el mundo acepta por bueno ni parece conveniente en este trabajo, pues nos estamos refiriendo a ellas como oraciones subordinadas y no como sintagmas. A falta de un término mejor, me permitiré hacer uso del de «subordinada conjuntiva», así como llamamos «subordinada relativa» a la encabezada por un relativo.

desde un punto de vista semántico, de concesivas, condicionales, causales, finales, entre otras.¹⁶

Cabe mencionar que no estoy criticando ni defendiendo los criterios de clasificación ni tampoco las categorías utilizadas por la tradición (es decir, no defiendo ni critico que el criterio funcional sea eficaz, por ejemplo, ni tampoco que etiquetas como «adverbial» sean convenientes o no). Lo único que pretendo hacer es ordenar dichos criterios y categorías, ya que su organización actual, a mi parecer, tiende a obstaculizar la comprensión de aquellos estudiantes que se inician en la gramática. Este ambiente de confusión es el que ha hecho que se asocie, por ejemplo, a las relativas con las adjetivas; baste ver que la misma Di Tullio titula el capítulo 17 de su libro «Subordinadas adjetivas: las oraciones relativas». Algunos autores, por caer en esta peligrosa asociación, han apelado a razonamientos como el que muestro a continuación: «Como la función más característica de las subordinadas relativas es la de actuar como modificadores en el seno de un sintagma nominal, la tradición gramatical las ha denominado *subordinadas adjetivas*. Se trata de una caracterización funcional que parte de la idea de que cualquier complemento nominal tiene valor adjetival. Pero esta etiqueta no se aviene con

todos los usos de las relativas, ya que algunas no necesitan un antecedente nominal explícito para poder desempeñar directamente una función en la oración matriz» (Brucart, 2016, p. 723).

Sin embargo, ¿por qué la etiqueta «subordinada adjetiva» tendría que avenirse con todos los usos de las relativas? Después de todo, las relativas son lo que son, y lo propio con las adjetivas. Si somos estrictos con los criterios, no hace falta que las adjetivas abarquen todos los usos de las relativas, porque una cosa es una oración subordinada que modifica a un sustantivo o a alguna unidad pronominal (subordinada adjetiva) y otra cosa es una oración subordinada que está encabezada por un relativo (subordinada relativa). Ni siquiera es necesario que una subordinada adjetiva tenga un relativo dentro para ser adjetiva; basta con que cumpla función de adjetivo. El criterio es funcional, no formal. Que las oraciones relativas puedan cumplir otras múltiples funciones aparte de la adjetiva no quita que las adjetivas sigan siendo lo que son, porque relativas y adjetivas no son subordinadas equivalentes.

Piénsese, por ejemplo, en las subordinadas de participio y en las subordinadas con pronombre reasuntivo. No son relativas¹⁷, pero tampoco necesitan serlo para poder modificar a un sustantivo. Las relativas, las de participio y las de pronombre reasuntivo (que son conjuntivas) pueden funcionar como modificadores de un sustantivo y ser catalogadas, por ello, como adjetivas. De ahí que, sin mucha dificultad, puedan coordinarse con un adjetivo:

16 Puede parecer extraña la afirmación de que estas subordinadas solo se clasifican así por su semántica. Pero, en realidad, está justificado que así sea. Piénsese en las condicionales y concesivas. A nivel funcional, son adverbiales (o así suele clasificárselas), y a nivel formal son conjuntivas (pues están encabezadas por las conjunciones subordinantes *si* y *aunque*, respectivamente). La diferencia que hay entre ellas, pues, es semántica. Este razonamiento se aplica también a las comparativas y consecutivas, por un lado, y a las causales y finales, por otro, si es que a estas últimas se las considera oraciones subordinadas (cf. Pérez Jiménez, 2016). Siempre es bueno recordar, además, que las nociones de «causa», «finalidad», «condición», «concesión», etc., son nociones lógicas, y exceden el ámbito de la subordinación. Tan causal es la subordinada encabezada por *porque* en *Fuimos al restaurante porque teníamos mucha hambre* como la relación de yuxtaposición en *Fuimos al restaurante; teníamos mucha hambre* (en este sentido, es interesante el trabajo de Hernández Paricio, 2022).

17 Recuérdese que, si bien en los manuales suelen mencionarse en los capítulos dedicados a las subordinadas relativas, las subordinadas con pronombre reasuntivo no están encabezadas por un relativo. Como se dice en Di Tullio y Malcuori (2012, p. 417): «Se advierte un proceso por el cual *que* pierde su condición de relativo y se convierte en un mero subordinante que se reduce a incluir la subordinada en la principal». A mi juicio, esto es equivalente a decir que *que* es ahora una conjunción subordinante y que, por tanto, estamos ante una subordinada conjuntiva.

(2)

a. Una pelota vieja y [que entró al ángulo]

Adjetiva y relativa

b. Una pelota vieja y [adorada por mí] Adjetiva

y de participio

c. Una pelota vieja y [que el jugador la pateó al ángulo] Adjetiva y conjuntiva

Son adjetivas, no por su forma, sino por la función que han contraído. Por eso me parece bueno insistir: es necesario distinguir adecuadamente los criterios que utilizamos cuando clasificamos a las oraciones subordinadas y ser estrictos con dicha distinción. Si vemos las cosas desde un punto de vista funcional, atenderemos exclusivamente a las funciones que dichas subordinadas desempeñan para darles nombre. Si vemos las cosas desde un punto de vista formal, atenderemos exclusivamente a su forma interna, a las unidades que la componen. De ningún modo estos puntos de vista son excluyentes, pues, como ya dijimos, atienden a fenómenos distintos. Por eso las relativas seguirán siendo relativas a nivel formal aunque funcionalmente puedan ser sustantivas, adjetivas o adverbiales según el caso:

(3)

a. [Quien haga eso] Sustantiva y relativa es un desconsiderado

b. La rosa [que se marchitó] Adjetiva y relativa

c. Lo hice [cuando viniste] Adverbial y relativa

Ahora bien, es cierto que una objeción tiene cabida a todo este planteo: si lo que pasa a nivel funcional no excluye lo que ocurre a nivel formal, serían posibles estructuras que sabemos que son imposibles en español, como subordinadas sustantivas a nivel funcional y de participio a nivel formal. No pareciera conveniente, entonces, hacer

que la división de criterios sea tan tajante; habría que estudiar qué relaciones hay entre los fenómenos funcionales y los formales para ver qué restricciones existen.

El problema es que esa observación no se relaciona directamente con el planteo de este trabajo. La ausencia de subordinadas de participio con función sustantiva en español es un hecho empírico propio de nuestra lengua más que una limitación inherente a las clasificaciones gramaticales que realizamos. Es cierto, entonces, que en español no existen subordinadas sustantivas de participio, pero nada en la definición teórica de «subordinada sustantiva» impide que estas puedan estar formalmente construidas con un participio. La inexistencia de dichas estructuras en español se debe a restricciones formales específicas de nuestra lengua, no a la imposibilidad conceptual de la clasificación. Estamos, pues, de acuerdo con las siguientes palabras de Ramón Almela, que, si bien fueron expresadas para un propósito muy distinto, son sumamente pertinentes para lo que aquí nos ocupa: «Ha de distinguirse entre los ‘conceptos’ y los ‘ejemplares’ en los que aquellos se verifican; unos y otros pertenecen a ámbitos diferentes: los conceptos pertenecen al ámbito de lo ‘universal’, mientras que los individuos pertenecen al ámbito de lo ‘general’. [...] La inexistencia de ejemplares no deslegitima la «verdad» del concepto y, viceversa, la verdad del concepto no exige la existencia de ejemplares» (1999, p. 128).

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo hemos defendido la importancia de mantener coherencia estricta en nuestras clasificaciones. Como se ha visto, si adoptamos una perspectiva funcional en el análisis, es fundamental que nos mantengamos en ella, independientemente de las consideraciones formales o semánticas que pudieran hacerse en cada caso. Es semejante a lo que ocurre en biología: si se define a los mamíferos como aquellas especies

que se alimentan de las glándulas mamarias de la hembra madre, entonces será mamífero todo animal que cumpla con ese requisito. De ahí que desde gatos hasta ballenas se clasifiquen como tales, por muy abismales que sean sus diferencias en otros aspectos. Del mismo modo, si se define a las sustantivas como aquellas subordinadas que cumplen funciones de sujeto, complemento directo o término de preposición, dicha clasificación deberá aplicarse a toda oración que cumpla con esa definición, sin importar las diferencias formales y semánticas que pudiera haber entre ellas.

Esto no quiere decir que debemos dejar de darles importancia a los hechos formales. Como se ha visto más atrás, las subordinadas relativas se definen así en función de si están encabezadas por un relativo, y en esta definición no se toman en cuenta factores funcionales. No importa, pues, que una relativa esté cumpliendo función nominal, adjetiva o adverbial: mientras esté encabezada por un relativo, seguirá siendo relativa, solo que sin excluir la clasificación que recibe desde un punto de vista funcional. Lo mismo ocurre con las subordinadas conjuntivas: basta que estén introducidas por una conjunción subordinante para clasificarse como tales, aunque funcionalmente puedan ser sustantivas, adjetivas o adverbiales. De esta forma, cada clasificación encuentra su lugar dentro del criterio utilizado, evitando la exclusión de estructuras que tienen pleno derecho de recibir una designación particular. Hay, sin embargo, una discusión aparte, que es la de la conveniencia teórica de cada criterio. ¿Es el criterio funcional, por ejemplo, suficientemente esclarecedor para clasificar oraciones subordinadas? Esta es una cuestión que se ha discutido bastante en la actualidad, pero no es mi objetivo adentrarme en dicha problemática. Me he limitado en este trabajo, sencillamente, a intentar ordenar los criterios y las clasificaciones más comunes en nuestra tradición gramatical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1979). *Gramática española*. Barcelona. Ariel.
- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona. Ariel.
- Bosque, I. (1989). *Las categorías gramaticales*. Madrid. Síntesis.
- Brucart, J.M. (2016). «Oraciones de relativo». En Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.). *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 722-736), vol. 1. Nueva York. Routledge.
- Di Tullio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires. Waldhuter.
- Di Tullio, Á. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo. ANEP, 1ª ed. ProLEE.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1994). “Problemas en torno a las categorías funcionales”. En Hernández Paricio, F. (Coord.). *Perspectivas sobre la oración* (pp. 71-99).
- Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid. Gredos.
- Hernández Paricio, F. (2022). «Subordinadas de relación lógica». En *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias* (pp. 1-19), vol. 4, nº 1.
- Pérez Jiménez, I. (2016). «Subordinación adverbial». En Gutiérrez-Rexach, Javier (Ed.): *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 75-87), vol. 2. Nueva York. Routledge.
- Rojo, G. y Jiménez Juliá, T. (1989). *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo¹⁹ se basa en un segmento *re* que, superficialmente, sin adentrarnos en sus diversas interpretaciones semánticas y comportamientos sintácticos, parecería ser un afijo, o sea, un morfema. Las lingüistas Laura Kornfeld e Inés Kuguel, basándose en el trabajo de Di Tullio y Masullo (1996), explican que esta unidad podría provenir del prefijo *re-*, que se une a verbos para añadirles el sentido de repetición al significado de esas bases (*reescribir*). Lo interesante que presenta este elemento es justamente que posee ciertas conductas, que detallaremos en los siguientes apartados, que no permiten adscribirlo en las categorías ya existentes de la gramática. Esto parece ocurrir porque hay aspectos de esta ciencia que están muy relacionados con el mundo extralingüístico. Esto implica que se conecte con las experiencias personales de quienes hablan, las generaciones a las que pertenecen y las distintas clases sociales, lo que a su vez provoca variaciones y, por ende, ‘anomalías’.

En estas últimas, se ha observado el uso de *re* como un intensificador (afectivo) en el habla coloquial en muchas variedades del español, sobre todo la de América, que se combina con adjetivos, adverbios y preposiciones (1). En cambio, en el dialecto de los más jóvenes pertenecientes a Argentina y a Uruguay, posee usos más amplios que afectan tanto al campo nominal (2), verbal (3) y oracional (4). A continuación, a modo de esclarecer lo mencionado anteriormente, citaremos algunos ejemplos:

a. *Es re lindo/re grande/re viejo.*

b. *Lo dijo re claramente. / Vive re lejos. / Me fue re bien.*

c. *Vino re desde lejos. / Estaba vestida re de entre casa. / Está re de moda.*

Consiguió el re auto. / Dijo una re mentira.

(3) *Se re enoja. / Le re teme.*

Re que lo hago para quedar bien.

Subsecuentemente, para que podamos seguir explorando a fondo el comportamiento de esta unidad, es fundamental revisar las diferentes interpretaciones semánticas y usos sintácticos del prefijo *re-*.

18 El estudio de este artículo sobre el segmento *re* puede ampliarse a otras unidades con valor intensificador, como *requete*, *recontra* y *súper*. Es de suma importancia aclarar que su distribución no es totalmente idéntica.

19 Todos los ejemplos citados en este trabajo fueron tomados del artículo *Un afijo re loco*, de Laura Kornfeld e Inés Kuguel, y del capítulo *La prefijación*, de Soledad Varela y Josefa Martín García.

2. INTERPRETACIÓN SEMÁNTICA Y COMPORTAMIENTO SINTÁCTICO GENERALES DEL PREFIJO *RE-*

Los prefijos son morfemas que se adjuntan a palabras independientes (*antinatural, inadmisible*) o a temas o raíces ligadas (*antígeno, inerte*). Estos afijos se caracterizan por tener una posición específica en relación a su base, que es estar colocados delante de ella. Para su reconocimiento, se deberá tener en cuenta su combinatoria; estos no constituyen morfemas libres al combinarse con ningún tipo de afijo. En relación con sus interpretaciones semánticas, estas derivan de un valor locativo, sobre todo los que poseen lectura iterativa²⁰. Así, los prefijos locativos (*rebotica, recámara, refluir*) pueden dar lugar a los iterativos (*reconstruir*) y estos, a su vez, derivar en intensificadores²¹ (*rebonito*). Más allá de este proceso, la prefijación española tiende a perder, en muchos casos, ese significado original y va adquiriendo otras nociones derivadas.

Ahora bien, específicamente en relación al prefijo *re-* (clasificado como preposicional), análogo al segmento estudiado en este artículo, podemos observar que posee una lectura iterativa y, por tal motivo, se adjunta a verbos (transitivos) con dos argumentos (uno agente y otro paciente), como *construir* o *decorar*, o con uno solo (no agentivo), por ejemplo, *aparecer* o *nacer* (intransitivo). Siguiendo esta línea de pensamiento, cabe aclarar que no admite combinarse con bases verbales

(intransitivas) con un argumento agentivo, como es el caso de *trabajar* o *caminar*. Por tal razón, al repetir la acción por segunda vez, debe seleccionar verbos télicos²² o perfectivos (aspecto léxico) que expresen una acción terminada con una entidad que exista al finalizar la misma para que, de este modo, pueda funcionar con ese significado.

Por otro lado, los verbos prefijados con este afijo pueden adquirir otros valores semánticos, como el de la restitución a un estado anterior (*Los musulmanes han reconquistado Andalucía*) o el de reiteración (*rebrincar, rebotar, relamer*). En relación con este último caso, es importante aclarar que su valor de repetición múltiple no se debe al prefijo *re-*, sino al propio significado de la base.

Asimismo, podemos mencionar que, en muchas ocasiones, la lectura reiterativa suele contaminarse con la intensiva y, de este modo, generar una ambigüedad, como en *remirar = mirar en varias ocasiones, repetidamente (reiteración), o mirar con cuidado (intensidad)*.

A pesar de eso, se observa que, con menor frecuencia, se adjunta a bases nominales con valor de iteración, posterioridad o segundo lugar (*remiel, resobrino, repregunta*).

A modo de terminar este recorrido, señalaremos que Soledad Varela y Josefa Martín García, citando las palabras de otros autores, como Arjona (1990, p. 81) y Rabanales (1958, p. 248), le asignan al prefijo *re-* con valor intensificador un uso no culto o, inclusive, vulgar, que se da en la lengua coloquial (oral) de algunas variedades del español de América.

20 «La iteración significa la repetición por segunda vez, frente a la reiteración que supone la repetición múltiple. En español, la iteración puede marcarse mediante la perifrasis *volver a*, mediante las locuciones iterativas *de nuevo, otra vez o por segunda vez* -entre otras- y mediante la prefijación de *re, sobre y sub*» (Soledad Varela y Josefa Martín García 1999, p. 5029).

21 «La intensidad supone una mayor carga intencional, emotiva o cuantitativa del contenido significativo de una palabra, por lo que la intensificación se marca dentro de la subjetividad del hablante (...). Por lo tanto, «(...) presentará variantes diatópicas y diafásicas» (Soledad Varela y Josefa Martín García 1999, p. 5024).

22 En este contexto, es importante considerar la propuesta de Jackendoff (1991), que fue retomada más tarde por Morimoto (1998), la cual establece una distinción semántica entre las palabras que tienen un significado claramente delimitado [+ delimitado] de aquellas que no lo tienen [- delimitado]. Al aplicar esta teoría a las categorías de palabras, podemos diferenciar entre sustantivos contables y no contables, adjetivos calificativos y relacionales, así como entre verbos télicos y atélicos (Laura Kornfeld e Inés Kuguel 2015, p. 18).

Siguiendo esta línea de razonamiento, a continuación, describiremos las diversas interpretaciones semánticas y los comportamientos sintácticos que presenta el segmento *re* al combinarse con distintas categorías de palabras y/o construcciones.

3. INTERPRETACIÓN SEMÁNTICA Y COMPORTAMIENTO SINTÁCTICO DEL SEGMENTO *RE* CON VALOR INTENSIFICADOR

3.1. ADJETIVOS, ADVERBIOS Y PREPOSICIONES

Este segmento, al combinarse con adjetivos, adverbios y preposiciones, adquiere el significado de ‘muy’ y, en consecuencia, introduce las características propias de estos cuantificadores de grado (*muy*, *bastante*, *poco*) al adjuntarse con las estructuras mencionadas anteriormente. En otras palabras, esta unidad aceptará vincularse con adjetivos calificativos y construcciones adverbiales y preposicionales que no sean delimitadas, como se observa en (5):

(5)

- a. *re lindo/ re grande* (muy lindo/ muy grande).
- b. *re claramente/ re lejos* (muy claramente/ muy lejos).
- c. *re desde lejos/ re de entre casa* (muy desde lejos/ muy de entre casa).

Cabe agregar que este elemento se puede combinar con participios que provengan de verbos atéticos (6a, 6b). A su vez, *re* se encuentra en distribución complementaria con estos cuantificadores sintácticos, generando que ambas unidades no puedan coexistir en una misma estructura (6c). Por último, es incongruente

con los sufijos superlativos (6d), pero admite la combinatoria con otros, como los diminutivos y los aumentativos (6e). Esto queda ejemplificado de la siguiente manera:

(6)

- a. *Fue re aplaudido/ celebrado/ comentado por el público/ por la crítica* (Fue muy aplaudido/ celebrado/ comentado por el público/por la crítica).
- b. **Fue re encontrado/ perdido/ conquistado/ impreso/ operado* (*Fue muy encontrado/ perdido/ conquistado/ impreso/ operado).
- c. **re muy grande/ *bastante re caro* (*bastante muy grande/ *bastante muy caro).
- d. **re lindísimo/ *re bajísimo* (*muy lindísimo/ bajísimo).
- e. *re buenazo/ re grandote/ re chiquita* (muy buenazo/ grandote/ chiquita).

3.2. VERBOS Y ORACIONES

Del mismo modo que lo hace con las construcciones adjetivas, esta unidad, al combinarse con verbos y oraciones, adquiere un significado relacionado con la cuantificación e intensificación. Al igual que los cuantificadores de grado, adopta diversas interpretaciones como, por ejemplo, una lectura cuantificativa pura –valor intensificador– (para aquellos verbos que incluyan un sustantivo implícito en su significado), una argumental (uso pronominal de los cuantificativos), una temporal y una aspectual. Estas interpretaciones dependerán de las propiedades del verbo al cual se vincule. Para poder establecerlas, Laura Kornfeld e Inés Kuguel tuvieron en cuenta un artículo escrito por Ignacio Bosque y Masullo (1996) en el que analizan el comportamiento de los adverbios de grado, como *mucho* y *bastante*, en relación con las propiedades presentes en los verbos.

(7)

a. *Re llueve. / Me re gusta. / Te re preocupa.*
(Llueve/ Me gusta/ Te preocupa mucho).

b. *Re comió. / Re escribe. / Re camina.* (Comió/
Escribe/ Camina mucho).

En el caso 7a, *re* tiene un valor cuantificativo al combinarse con verbos atélicos o no delimitados (estados o actividades). En el caso 7b, adquiere el significado argumental que se da con el mismo tipo de verbos. El resto de sus valores, con respecto a los verbos, son aspectuales: durativa (8a) e iterativa²³ (8b). La primera puede ser parafraseada por '(durante) mucho/bastante/poco tiempo'. La segunda, en cambio, por 'muchas/ bastantes/pocas veces'.

(8)

a. *Re duerme. / Re trabajé. / Re esperé antes de irme.*

b. *Re viaja a Europa. / Re va al cine. / Lo re veo.*

Otro significado aspectual que puede coexistir con la interpretación iterativa ('muchas veces') es la habitual ('seguido'). Para salir de esta encrucijada, la presencia del tiempo verbal parecería clave. En el caso en que el verbo exprese la información gramatical de presente, ayudaría a optar por la lectura habitual (9a) y si expresa tiempo pretérito perfecto, la iterativa (9b).

23 Hay una diferencia clara en cómo se interpreta la palabra *iteración*. Soledad Varela y Josefà Martín García la definen como 'repetición por segunda vez', mientras que Laura Kornfeld e Inés Kuguel la utilizan como 'repetición múltiple'. Esta observación personal se apoya en los ejemplos que presentan estas dos últimas autoras.

(9)

a. *Re viaja a Europa. / Lo re besa. / Re come comida china* (Viaja a Europa/ Lo besa/ Come comida china seguido).

b. *Re viajó a Europa. / Lo re besó. / Re comió comida china* (Viajó a Europa/ Lo besó/ Comió comida china muchas veces).

En otras construcciones, el valor de *re* ya no es de 'mucho' o 'bastante', sino que adquiere el significado aspectual de 'hace mucho' o 'completamente'.

(10)

Re llegó. / Se re durmió (*Llegó mucho, *Se durmió mucho; Llegó hace mucho. / Se durmió completamente).

Existe otra lectura cuando este elemento posee alcance oracional. En este caso, su significación no está relacionada con la cuantificación ni con la intensificación, sino que refuerza la certeza con la cual el emisor pronuncia el enunciado, adquiriendo un uso modal ('seguro') sin importar el tipo de verbo, ni sus propiedades, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

(11)

a. *Re llega. / Re termina los tallarines* (Seguro llega/ termina los tallarines.).

b. *Re que lo hago para quedar bien* (Seguro que lo hago para quedar bien.).

Es de suma importancia realizar dos aclaraciones. La primera es que la interpretación del valor de *re* dependerá del contexto. A veces, puede tomar diferentes lecturas, como la argumental,

la aspectual o la modal. Para desambiguarlas, es significativo observar los complementos que contribuyen al contexto. En el siguiente ejemplo, podremos observar que, en ausencia de un contexto que lo acompañe, el siguiente enunciado podría adquirir una lectura argumental, aspectual o modal.

(12)

Re escribió (Escribió mucho. / Escribió mucho tiempo / muchas veces. / Escribió seguro).

La segunda aclaración trata de que, como se puede evidenciar en los ejemplos de uso modal (11), el alcance del segmento *re* se extiende a toda la oración. Y para la gramática generativa, los ejemplos de uso aspectual (10) también serían considerados de igual manera.

Asimismo, en el habla de los más jóvenes, sucede un fenómeno en que se puede generar una ambigüedad entre la lectura aspectual y la modal al combinarse *re* con verbos pronominales. Para que se genere la primera lectura, este elemento permanecerá en adyacencia con el verbo (13a). En cambio, para que se interprete la segunda, esta unidad precede al pronombre (13b).

(13)

a. *Se re enamora.* / *Se re desmaya* (Se enamora/ desmaya mucho/ frecuentemente).

b. *Re (que) se enamora.* / *Re (que) se desmaya* (Seguro se enamora/ desmaya).

En síntesis, podemos sostener que *re* se comporta en concordancia con los cuantificadores sintácticos *mucho*, *bastante*, y *poco* con verbos atéticos (no delimitados). Por el contrario, con verbos téticos o delimitados (incompatibles con estos adverbios), los valores que este segmento puede adquirir ponderan

(refuerzan) la terminación del evento expresado por estos. En este caso, las lecturas que puede tomar el segmento son ‘completamente’, ‘definitivamente’ o ‘hace mucho’. Las condiciones ideales para que este último caso se origine es funcionar en un contexto dialógico y que los verbos, que forman parte de tales estructuras, estén conjugados en pretérito perfecto como se muestran a continuación:

(14)

a. A: *¿Todavía sigue la reunión?*

B: *No, se re terminó* (No, se terminó definitivamente).

b. A: *¿Está despierto?*

B: *No, se re durmió* (No, se durmió completamente).

c. A: *¿La carne está lista?*

B: *Sí, ya se re cocinó* (Sí, ya se cocinó hace mucho).

3.3. SUSTANTIVOS

La combinación de *re* con sustantivos es el caso más típico de la variedad del español de Argentina y Uruguay y está circunscripto a los nombres contables (delimitados). La interpretación de este segmento dependerá del sustantivo con el cual se combine. En un sentido muy amplio, suele adoptar el significado que afecta la dimensión de lo denotado por la base (‘gran’).

(15)

Dijo una re mentira (Dijo una gran mentira). /
Es un re amigo (Es un gran amigo).

Con respecto a algunos sustantivos eventivos, esta unidad afecta alguna dimensión del evento como, por ejemplo, la duración (‘largo/a’).

(16)

Hicimos una re caminata (Hicimos una caminata larga). / *Me dormí una re siesta* (Me dormí una siesta larga).

3.3.1. SUSTANTIVOS CONTABLES O DELIMITADOS

Como mencionamos anteriormente, *re* puede combinarse con sustantivos contables aportándoles, por lo general, el significado de ‘gran’. Pero, por otro lado, existen los sustantivos que denotan entidades naturales o artefactos (= creación humana en sentido amplio)²⁴. En los primeros, esta unidad aporta un significado de intensificador que está vinculado a la dimensión física de lo referido por el sustantivo (‘muy alto/a’, ‘muy grande’) como lo muestra el ejemplo 17a. En el segundo, se lo considera un caso ambiguo debido a que adquiere dos posibles lecturas: la primera de valoración positiva (‘muy bueno/a’) y la segunda como intensificador de la dimensión (‘gran’), como los ejemplos 17b y 17c.

(17)

a. *Tiene un re árbol/ un re perro* (Tiene un árbol muy alto/ muy grande. / Tiene un perro muy grande).

b. *Consiguió un re auto/una re compu* (Consiguió un muy buen auto/ una muy buena compu. / Consiguió un gran auto/ una gran compu).

c. *Tiene una re idea* (Tiene una muy buena idea. / Tiene una gran idea) / *Dijo una re mentira* (Dijo una muy buena mentira. / Dijo una gran mentira).

Es de suma importancia mencionar que existen nombres que poseen una interpretación humana. En estos casos, *re* solo aceptará combinarse con aquellos que expresen en su significado una profesión o un rol social (sustantivos relacionales). Esta unidad que estamos estudiando aportará una evaluación del desarrollo de esa profesión o rol social denotado por el nombre (bueno/a).

(18)

a. **Es un re adulto/un re esquimal* (*Es un buen adulto/esquimal).

b. *Consiguieron un re médico/ un re arquitecto* (Consiguieron un buen médico/ arquitecto).

c. *Es una re abuela/ una re amiga* (Es una buena abuela/ amiga).

Con respecto al comportamiento sintáctico cuando se combina con bases nominales, este elemento puede formar parte de sujetos pospuestos (19a), complemento directo o complemento indirecto (19b); pero es incongruente en sujetos antepuestos (19c).

(19)

a. *Acaba de entrar un re maestro.*

b. *Se compró una re compu... / Le dejó su casa a un re amigo.*

c. **Un re maestro se hizo cargo de los cursos más avanzados.*

3.3.2. SUSTANTIVOS DE MASA O NO DELIMITADOS

Los nombres de masa (no delimitados), por carecer de límites, no admiten combinarse con adjetivos que denoten significado de dimensión ‘gran’ (20a). Es por tal motivo que no aceptan ser

24 Clasificación semántica propuesta por Pustejovsky 1995 (Laura Kornfeld e Inés Kuguel 2015, p. 27).

modificados por el segmento *re*. A pesar de esto, lo admiten en dos ocasiones. La primera es cuando el sustantivo de masa está recategorizado a contable (20b) –posee una interpretación de tipos–. La segunda es cuando el nombre de masa, sin cambiar de clase, forma parte de construcciones con ‘verbos livianos’ (tener, dar, hacer) y, en este caso, el alcance de la cuantificación producida por esta unidad se aplica a toda la locución (20c). Una forma de comprobar que estamos frente a este caso es variar la posición del elemento en cuestión, antes del verbo o del nombre, y, al hacerlo, no se alterará el significado global de la construcción.

(20)

a. **Tomó re café.* / **Compró re aceite.* / **Tiró re arena en la calle.*

b. *Toma un re café.* / *Compró un re aceite* (‘un buen café’, ‘un tipo de aceite de buena calidad’).

c. *Tengo re hambre.* / *Das re pena.* / *Hace re frío* (Tengo mucha hambre. / Das mucha pena. / Hace mucho frío).

3.3.3. SUSTANTIVOS EVENTIVOS (+/- DELIMITADOS)

Estos nombres son compatibles con este segmento debido a que poseen, en cierta medida, rasgos aspectuales delimitados. Por lo tanto, les aporta un matiz aspectual relacionado a la durabilidad del evento ‘largo/a’ (21a) o al estado u objeto que es resultante de una acción con el valor de ‘gran’, como lo muestra el ejemplo (21b). Por último, hay sustantivos que, a partir de sus significados, implican un tipo de eventos. Estamos hablando de aquellos sustantivos derivados que denotan persona a través de ciertos sufijos como, por ejemplo, *-ero*, *-ón*, *-dor* con el significado de ‘frecuente’ o ‘mucho/a’ (21c).

(21)

a. *Nos queda una re caminata por delante.* / *Me dormí una re siesta.* (Nos queda una caminata larga. / Me dormí una siesta larga).

b. *En 2001 hubo una re devaluación.* / *Hay que hacer un re desvío para evitar las obras.* (En 2001 hubo una gran devaluación. / Hay que hacer un gran desvío para evitar las obras).

c. *No le hagas caso, es un re peleador* (es una persona que pelea mucho/frecuentemente).

3.3.4. COMBINACIONES NOMINALES NO ACEPTADAS POR EL SEGMENTO *RE*²⁵

Este segmento no puede combinarse con sustantivos que admitan modificadores como sintagmas preposicionales que refieran al agente de un evento (22a), un gentilicio (adjetivo relacional) que evidencie la nacionalidad del referente denotado por el sustantivo (22b) o un adjetivo calificativo (22c). Como en toda generalización, existen excepciones; es por eso que cabe mencionar que esta unidad solo admitirá vincularse con estos tipos de nombres con esos modificadores cuando los mismos forman parte de un *núcleo complejo*²⁶ con el sustantivo que está siendo modificado –palabra compuesta– (22d).

(22)

a. **Leyó un re libro de Tolstoi.* / **Vio una re película de Hitchcock.*

b. **un re músico jujeño* / **un re locutor uruguayo*

c. **una re casa verde* / **una re ciudad antigua*

d. *una re casa alpina* / *una re casa de campo* / *una re película de suspenso*

25 En los casos (a) y (b), considero que, en la variedad del español de Uruguay, es admisible realizar dichas combinaciones (*Leyó un muy buen/gran libro de Mario Benedetti.* / *Rubén Rada es un buen músico uruguayo.*)

26 Terminología que utilizan Laura Kornfeld e Inés Kuguel (2015).

Una prueba interesante para no incurrir en agramaticalidades es, en el caso de que estemos frente a un núcleo complejo, el segmento *re* irá antepuesto a la misma (23a). En cambio, si se intercala entre el sustantivo y su complemento, estaremos frente a un núcleo nominal simple –palabra simple– (23b).

(23)

- a. *un re cuarto oscuro/ una re perla negra.*
- b. *un cuarto re oscuro/ una perla muy negra.*

4. PROPIEDADES GENERALES DE LA UNIDAD *RE*

Re puede combinarse con palabras coordinadas (24a); además, posee flexibilidad en la estructura en que funciona (24b). Así, ambas propiedades de este elemento visibilizan que su alcance no solo afecta a la base, sino también al sintagma. Todo lo expuesto en este artículo nos conduce a un problema si lo clasificamos como un prefijo o afijo ‘tradicional’, apoyándonos en las teorías sobre morfología existentes hasta el momento. Por otro lado, el alcance de *re* puede extenderse hasta el modificador que puede admitir un adjetivo (24c).

(24)

- a. *re [bueno e inteligente]*
- b. *Lo re habíamos discutido. / Lo habíamos re discutido. / Re lo habíamos discutido.*
- c. *un gato re [cazador de ratones].*

En síntesis, el comportamiento de *re* dependerá de la categoría a la cual modifica. Por

ejemplo, si se combina con construcciones adjetivas, adverbiales, preposicionales, verbales y oracionales, este elemento adoptará el mismo comportamiento sintáctico de *muy*, *mucho* o *seguro* (25a, 25b). Sin embargo, con sustantivos, solamente podrá modificar a núcleos que sean simples o complejos (25c).

(25)

- a. *Mi novio es re [inteligente y lindo] ([muy] [inteligente y lindo]).*
- b. *En el parque, los chicos re [saltaron y corrieron] ([saltaron y corrieron] [mucho]).*
- c. **Tiene un re [auto y barco].*

Por último, pero no por eso menos importante, esta unidad puede funcionar como enunciado independiente como respuesta solamente si se lo interpreta funcionando como modificador de adjetivos, adverbios, preposiciones, verbos u oraciones; pero no si se vincula con un sustantivo.

(26)

- a. A: *¿Es lindo? / ¿Está a la moda? / ¿Es lejos?*
B: *Re* (Es re [muy] lindo, Está re [muy] a la moda, Es re [muy] lejos).
- b. A: *¿Venís?*
B: *Re* (Re voy [seguro]).
- d. A: *¿Cómo es la casa de María?*
B: **Re* (Es una re [gran] casa).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, I. (1999). “El nombre común”. En Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3-75). Madrid. Espasa Calpe.
- Demonte, V. (1999). “El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal”. En Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 129-215). Madrid. Espasa Calpe.
- Di Tullio, Á. y Malcuori, Marisa (2012). “Clases de palabras”. En *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* (pp. 155-170). Montevideo. Espasa Calpe.
- Kornfeld, L. y Kuguel, I. (2015). “Un afijo re loco”. En Di Tullio, Á. *El español de la Argentina: estudios gramaticales* (pp. 15-35). Buenos Aires. Eudeba.
- RAE y ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid. Espasa Calpe.
- (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Varela, S. y Martín García, J. (1999). “La prefijación”. En Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4993-5040). Madrid. Espasa Calpe.

Enseñanza de la lengua en tiempos de inteligencia artificial: reflexiones sobre el rol docente frente a herramientas como Chat GPT

Marianela Catarino Picardi

marianelacatarino74@gmail.com

Dirección General de Educación Secundaria

Anatole Benicio Cruz Cabral

cruxcrucis@gmail.com

Consejo de Formación en Educación

INTRODUCCIÓN

El avance de la inteligencia artificial (IA) ha impactado profundamente en diversos ámbitos, y la educación no ha sido la excepción. Herramientas como Chat GPT están siendo cada vez más utilizadas por estudiantes para resolver tareas de redacción, búsqueda de información, y generación de contenidos. En este contexto, surge una pregunta clave para quienes ejercen la docencia: ¿deberíamos resistirnos al uso de estas herramientas o adoptarlas críticamente como parte del proceso educativo?

En la enseñanza de la lengua, un área central en la formación del pensamiento crítico, los desafíos son especialmente significativos. En la cotidianeidad del aula comprobamos que, cada vez más, el estudiantado busca responder preguntas y producir textos recurriendo a tecnologías como las IA. Ante esta realidad, es necesario preguntarnos cómo garantizar que estas herramientas no se conviertan en un obstáculo para el aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias comunicativas fundamentales. Este desafío nos lleva a indagar sobre la temática de las IA y a reflexionar sobre nuestro rol pedagógico.

DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para abordar el uso de las IA como herramientas que resulten en un verdadero apoyo para potenciar los aprendizajes y no se conviertan en un escollo en el desarrollo de competencias durante el trabajo en las clases de lengua, es fundamental comprender qué entendemos por inteligencia artificial. Según Nataly Buslón (2023), IA es cualquier sistema capaz de exhibir un comportamiento inteligente al analizar su entorno y tomar decisiones con cierto grado de autonomía para lograr un objetivo particular. Estos sistemas reciben datos, ya sean elaborados o recogidos mediante sus propios sensores, los procesan y generan respuestas en consecuencia. Además, están diseñados para evaluar los resultados de las acciones realizadas y modificar su comportamiento en forma autónoma, sin intervención humana.

El uso de la IA en el ámbito educativo no se puede considerar sin tener en cuenta las implicaciones éticas que conlleva. Actualmente, Uruguay no dispone de una legislación específica que regule de manera integral el uso de la inteligencia artificial (IA). Sin embargo, el país ha

demostrado un interés significativo en establecer un marco regulatorio y ético actualizado para esta tecnología mediante la implementación de la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial 2024-2030 (Agesic, 2024). Esta estrategia tiene como objetivo promover la innovación en IA y asegurar su uso responsable, fomentando la investigación y el desarrollo de tecnologías inteligentes dentro de un marco ético que respete los Derechos Humanos fundamentales. Asimismo, la mitigación de sesgos es un componente determinante en el diseño de sistemas de IA. Cualquier distorsión en los datos o en los algoritmos puede generar decisiones injustas y perpetuar desigualdades preexistentes. Por ejemplo, existe el riesgo de que los algoritmos de IA incorporen sesgos de género desfavorables para las mujeres –a menudo población mayoritaria en las aulas– y para otros grupos específicos si no se considera una perspectiva de género y diversidad en su diseño y desarrollo. Así, si no se toman medidas preventivas, el uso de las IA podría comprometer los avances en igualdad e inclusión (De la Garza y Telles, 2021). En otras palabras, la capacidad de aprender de las IA hace que los sesgos de sus algoritmos o de los datos, además de perpetuar inequidades, las potencien.

Para contrarrestar el peligro de que las IA afiancen estereotipos y generen mayor inequidad, es indispensable que los actores involucrados en su desarrollo promuevan la justicia social y la equidad, combatiendo cualquier forma de discriminación. Un enfoque inclusivo debe garantizar que los beneficios de la IA sean accesibles para todos, atendiendo las necesidades de grupos diversos. Es decir, este enfoque requiere considerar que la referencia existente es androcéntrica y tomar acciones para equilibrarla considerando que las necesidades de las mujeres, de las personas con discapacidad y de aquellos en situación de vulnerabilidad, entre otros, no coinciden con el modelo preexistente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

EL DESAFÍO DE ENSEÑAR LENGUA EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

En noviembre de 2022, Open AI presentó Chat GPT. De acuerdo con Mercedes Diego *et al.* (2023) se trata de un *chatbot* conversacional cuyo nombre proviene de las siglas en inglés de *Generative Pre-trained Transformer* (Transformador Pre entrenado Generativo). En otros términos, es un *software* que proporciona respuestas para cualquier pregunta tomando como base los contenidos disponibles en Internet. La particularidad de las IA generativas es que se programan para evaluar las consecuencias de sus propios resultados y adaptar las respuestas siguientes. De ese modo se considera que aprenden o pueden ser entrenadas para lograr determinados objetivos. Aunque existen otras aplicaciones similares, en este trabajo tomaremos como referencia Chat GPT, por ser el que más utiliza nuestro alumnado. La gratuidad de su acceso captó un amplio público y provocó un aumento significativo en el uso, con impacto tanto en el ámbito educativo como en la creación de contenido, generando un debate sobre la confiabilidad de la información producida y las implicaciones éticas de su utilización.

El uso de Chat GPT y otras herramientas de inteligencia artificial en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como señalan Koreneva y Gallego (2023), ha mostrado un gran potencial para facilitar la práctica de idiomas. De acuerdo con las autoras, la generación de ejercicios personalizados impacta positivamente en la escritura y mejora la expresión oral a través de conversaciones simuladas. Ahora bien, en la enseñanza de la lengua materna habitualmente se aspira a que el estudiantado excluya este tipo de recursos. Sin embargo, la realidad áulica demuestra que los discursos detractores no desestiman el uso de las IA y, con frecuencia, se encuentran producciones escritas o resoluciones de tareas que, además de incluir errores, evidencian intervención automática.

La enseñanza de la lengua, de acuerdo con el Marco Curricular Nacional (Administración de Educación Pública [ANEP], 2022), tiene como uno de sus objetivos fundamentales el desarrollo de competencias en comprensión lectora, producción de textos y reflexión crítica sobre el uso del lenguaje. Estas habilidades requieren de un proceso cognitivo profundo y reflexivo, que fomenta la creatividad, el razonamiento y la capacidad de argumentación. En este contexto, la incorporación de herramientas de IA como Chat GPT altera la dinámica tradicional del aprendizaje al permitir que el alumnado obtenga respuestas y genere textos en forma automática para luego presentarlos como producción propia, sin pasar por el proceso de construcción del conocimiento. Cabe señalar que, a nivel mundial, el concepto de autoría y coautoría vinculado al uso de IA actualmente se encuentra en pleno debate filosófico y jurídico (Misseri, 2023), lo que favorece la perspectiva estudiantil, especialmente en los niveles de bachillerato.

Ante este panorama, el cuerpo docente enfrenta un dilema: ¿qué papel tienen las tecnologías de IA en el aula? Un amplio grupo opta por la resistencia, manifestando preocupación por la posibilidad de que el estudiantado pierda autonomía cognitiva y dependa excesivamente de estas herramientas. Sin embargo, esta postura también implica riesgos, como la desconexión entre las prácticas pedagógicas y las realidades tecnológicas presentes en la vida cotidiana. En consecuencia, es menester replantearse el rol docente para enseñar lengua de manera reflexiva y propiciar el desarrollo de competencias comunicativas y pensamiento crítico, sabiendo de antemano que es inevitable el uso de IA por parte de la población estudiantil. Aun si no se usaran herramientas para cumplir con las tareas generando producciones o consiguiendo respuestas ya hechas en lugar de elaborarlas, el mundo actual permanentemente exige la interacción con autómatas. Dicho de otra forma, comunicarse eficazmente con una IA puede resultar casi tan necesario como hacerlo con una

contraparte humana. A modo de ejemplo, baste recordar las derivaciones y respuestas automatizadas que se suceden al solicitar asistencia o soporte para productos o servicios. La atención mediada por seres humanos es cada vez más escasa y, habitualmente, se desestimula el acceso mediante un sinnúmero de pasos previos, demoras o, directamente, invisibilizando las vías de comunicación.

REFLEXIONES SOBRE EL ROL DOCENTE EN EL MUNDO DE LAS IA

Recientemente, el periodista Dylan Escobar (2024) –seguidor de las IA– publicaba en Infobae una noticia que sacudió las redes sociales: un colegio privado inglés reemplazó al cuerpo docente por inteligencia artificial. Este hecho motivó que David Edwards, secretario general de la Internacional de la Educación, una organización global que representa a quienes trabajan en la educación, se pronunciara al respecto, afirmando que no le preocupa demasiado la sustitución de las personas por tecnología, ya que no son trabajadoras y trabajadores del conocimiento sino de la sabiduría, porque una cosa es tener conocimiento y otra es saber aplicarlo éticamente (Elliott, 2024). El pronunciamiento sin duda distingue entre el discernimiento crítico humano y las decisiones automatizadas, pero la declarada falta de preocupación genera una alerta acerca de las tareas que pueden o no ser realizadas por IA. Visto de otra manera, si hace más de una década ya se comprobaban las consecuencias negativas del uso continuado de videojuegos (Moncada y Chacón, 2012) capaces de transmitir modelos estereotipados y distorsiones de la realidad, ¿cómo es posible que no preocupe la interacción con las IA? El *software* actual, mucho más sofisticado, con un alcance potenciado por la abundancia de dispositivos y la facilidad de acceso, sigue careciendo de garantías éticas y, desde luego, también incide en la formación humana. Cabe entonces una doble preocupación, por un lado, la acción desde diferentes espacios para que las IA sean supervisadas y controladas durante

todo su ciclo de vida; por otro, la educación para que esas IA funcionen al servicio de la humanidad mejorando la calidad de vida en un marco de respeto a los Derechos Humanos y promoción de la equidad.

El rechazo a utilizar IA en el aula puede verse como una defensa de las prácticas pedagógicas tradicionales, pero también como una oportunidad perdida para redimensionar el rol docente en un entorno que está en constante cambio. En lugar de oponerse a estas herramientas, el profesorado puede transformarse en facilitador del pensamiento crítico y del uso ético de la tecnología. Su rol no se limita a la transmisión de conocimientos: también implica guiar en la interpretación y evaluación de la información independientemente de las vías por las que se haya obtenido. De este modo, se replantea la perspectiva sobre los materiales generados con autómatas: estos dejan de ser productos finales y se constituyen en objeto de análisis. Al enseñar a utilizar una IA como Chat GPT de manera reflexiva y responsable, se brinda la oportunidad de aprender con diferentes recursos y de fortalecer el dominio del lenguaje. Así, se nutre la sensibilidad ante las palabras generando una mayor conciencia lingüística capaz de detectar las debilidades de la IA y de percibir diferencias entre interacción humana e interacción automatizada.

INTEGRACIÓN DE LAS IA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

El uso de la IA plantea preocupaciones sobre la autenticidad de los productos de aprendizaje. Dado que los sistemas de IA pueden realizar las tareas con rapidez y requieren poco esfuerzo, la validez de la evaluación tradicional se ve comprometida. Por lo tanto, es fundamental explorar cómo integrar Chat GPT –u otras IA– en diferentes áreas educativas, como el diseño curricular, la planificación de aprendizajes y la evaluación, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y abordar los desafíos que surgen. Es

decir, tanto para orientar eficazmente como para fortalecer las propias prácticas aprovechando los recursos digitales disponibles, resulta pertinente transitar por experiencias de trabajo con las IA desde el ámbito docente.

Coincidimos con el planteo de Mariana Ferrarelli (2024) cuando sostiene que es importante problematizar la interacción con Chat GPT y hacerla transparente. Desde el lugar del profesorado, puede ser un instrumento de trabajo valioso para el diseño de material y actividades. El conocimiento académico permite determinar la validez de los resultados y entrenar la IA para que logre realizar las tareas requeridas. Asimismo, la experticia profesional permite orientar la interacción con Chat GPT desde el lugar estudiantil para que resulte productiva. En otras palabras, así como se enseña a revisar la validez de las fuentes cuando se utilizan programas de búsqueda de información, es menester enseñar a cuestionar y examinar los resultados de las IA dado que estas procesan una cantidad enorme de información con bases estadísticas que no corroboran corrección ni veracidad.

Morales Chan (2023) realiza una clasificación de *prompts* efectivos. Un *prompt* es una frase o pregunta que se utiliza para provocar una respuesta por parte de Chat GPT. Por eso, es importante considerar la estructura, el formato y el tipo de información que se incluye en cada enunciado para lograr resultados óptimos como herramienta para desarrollar recursos educativos.

De acuerdo con lo planteado, el uso de Chat GPT en la enseñanza de la lengua permite practicar la lengua de forma interactiva, generando diálogos y ejercicios personalizados que se adaptan al nivel y necesidades requeridos. Esto puede ser especialmente útil en la práctica de la escritura, tanto para ejercitar la gramática como el vocabulario. Además, la retroalimentación instantánea proporcionada por la herramienta puede ayudar a identificar y corregir errores en tiempo real, mejorando así las competencias de comprensión lectora y producción de textos. La personalización

del aprendizaje es otra ventaja significativa, ya que se pueden ofrecer recursos y actividades adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante, protegiendo su trayectoria individual en un marco de diversidad de aprendizajes.

La integración de la IA en actividades para enseñar lengua española puede hacerse sin desvirtuar los objetivos pedagógicos fundamentales. Chat GPT puede ser utilizado como una herramienta de apoyo en la elaboración de textos escritos, ayudando al alumnado a estructurar sus ideas, siempre con un acompañamiento docente que fomente la reflexión crítica sobre los textos generados. Puede ser interesante trabajar un tema y luego interrogar a Chat GPT para evaluar sus respuestas, revisar las fuentes –presencia y citación–, u otras actividades. También, por ejemplo, se podrían asignar tareas en las que se comparen textos generados por Chat GPT con producciones propias y producciones de pares para discutir las diferencias en calidad, coherencia y creatividad. De ese modo, se puede aprender a identificar los límites y sesgos de las respuestas automáticas, y a desarrollar argumentos propios de manera fundamentada. Este enfoque no solo fomenta el pensamiento crítico, sino que también enseña a utilizar herramientas tecnológicas como un medio de apoyo, en lugar de una solución.

CONCLUSIÓN

La IA se instaló definitivamente en nuestro medio y la clase de lengua recibe el impacto de este cambio. El desafío para quienes ejercemos la docencia no es simplemente aceptar o rechazar el uso de herramientas como Chat GPT, sino explorarlas y entender cómo pueden integrarse de manera estratégica para fortalecer los objetivos educativos. Es fundamental abogar por un uso transparente, problematizado, que conozca y entienda los procedimientos involucrados y reciba críticamente los resultados. En este sentido, se hace necesario reflexionar sobre el rol docente como facilitador del pensamiento crítico ante las IA, ayudando al estudiantado a navegar el vasto mundo de la información generada por estas, utilizándolas de manera ética y reflexiva.

El futuro de la enseñanza de la lengua española en un contexto de IA dependerá de nuestra capacidad para equilibrar las habilidades humanas y tecnológicas, y de preparar al estudiantado no solo para consumir información, sino para construir conocimiento que contribuya a una sociedad más justa y equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGESIC (2024). *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial 2024-2030*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/>
- ANEP (2022). *Marco Curricular Nacional*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional> [20 de noviembre de 2024].
- Buslón, N. (2023). *Desarrollo inclusivo y Diversidad en la Inteligencia Artificial. Tendencias Educativas*. Observatorio de Innovación Educativa [ODITE]. FLACSO Argentina.
- De la Garza, L. y Telles, T. (2021). *Igualdad de género e Inteligencia Artificial en América Latina. Un panorama para la diversidad de la fuerza laboral de la IA en la región*. CETyS y Latam Digital.
- Diego, M.; Morales, I.; Vidal, M. (2023). “Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación”. En *Educación Médica Superior*, 37(2), SciELO. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412023000200016&lng=es&tlng=es [10 de noviembre de 2024].
- Elliott, D. (2024). *Por qué este sindicato de docentes no teme que la IA sustituya a los profesores*. World Economic Forum. <https://es.weforum.org/>. [22 de noviembre de 2024].
- Escobar, D. (2024). *Reemplazan profesores por inteligencia artificial: la educación de los niños con realidad virtual y mucho más*. Infobae. <https://www.infobae.com>
- Ferrarelli, M. (2024). *Cómo la inteligencia artificial pateó el tablero de los profesores y de los alumnos*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/economia/IA/como-la-inteligencia-artificial-pateo-el-tablero-de-los-profesores-y-de-los-alumnos-nid22112024/>.
- Koreneva, O. y Gallego, I. (2023). “Ecodidáctica + chat gpt = método innovativo de la enseñanza sostenible de lenguas extranjeras para fines profesionales”. En *Libro de actas del Congreso Universitario Internacional sobre Comunicación, Innovación, Investigación y Docencia [CUICIID]*. Universidad de Cádiz y Universidad Pablo de Olavide. <https://cuiciid.net/ediciones-anteriores/cuiciid-xiii-2023/> [18 de noviembre de 2024].
- Misseri, L. (2023). “Autoría e inteligencia artificial generativa: presupuestos filosóficos de la función del autor”. En *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*. 59 (págs. 229-255). <https://isonomia.itam.mx/isonomia/59/6542611011/html/index.html> [20 de noviembre de 2024].
- Moncada, J. y Chacón, Y. (2012). “El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes”. En *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21 (pp. 43-49). www.retos.org [20 de noviembre de 2024].
- Morales-Chan, M. (2023). *Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de prompts efectivos para la enseñanza*. Universidad Galileo – Tesario Virtual. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348> [15 de noviembre de 2024].
- UNESCO. (2024). *Ética de la inteligencia artificial*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>. [20 de noviembre de 2024].

lengua romana, sciencia de bien e derechamente escribir. A esta esso mesmo pertenece conocer el numero e fuerça de las letras, e por que figuras se an de representar las palabras e partes de la oracion.

5 La segunda los griegos llaman Prosodia; nosotros podemos la interpretar acento, o mas verdaderamente, quasi canto. Esta es arte para alçar e abaxar cada una de las silabas de las diciones o partes de la oracion. A esta se reduce esso mesmo el arte de
10 contar, pesar e medir los pies de los versos e coplas.

La tercera los griegos llamaron Etimologia; Tulio interpretóla anotacion; nosotros podemos la nombrar verdad de palabras. Esta considera la significacion e accidentes de cada una de las partes de la
15 oracion, que, como diremos, en el castellano son diez.

La cuarta los griegos llamaron Syntaxis, los latinos costrucion; nosotros podemosla llamar orden. A esta pertenece ordenar entre si las palabras e partes de la oracion.

20 Assi que sera el primero libro de nuestra obra, de Orthographia e letra; el segundo, de Prosodia e silaba; el tercero, de Etimologia e dición; el cuarto, de Sintáxi[s], aiuntamiento e orden de las partes de la oracion.

