

## Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas

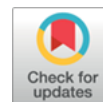
A macro syntactic proposal for the teaching of compound sentences

Uma proposta macro sintática para o ensino de sentenças compostas

Mabel Giammatteo



Universidad de Buenos Aires, Argentina  
ggiammat@gmail.com



Augusto Trombetta



Universidad de Buenos Aires, Argentina  
augustus1966@gmail.com

Recibido: 07/08/2023

Aceptado: 28/10/2023

Publicado: 10/11/2023

**Resumen:** Las oraciones compuestas son uno de los temas más complejos para los estudiantes; no obstante, el conocimiento de las relaciones retóricas (antecedente-consecuente, causa-efecto, acción-propósito, condición-resultado) que estas combinaciones manifiestan, resulta esencial para la comprensión textual. Una perspectiva macrosintáctica (Rodríguez Ramalle, 2015; Garrido y Rodríguez Ramalle, 2015; Fuentes Rodríguez, 2019; Gutiérrez Ordóñez, 2019), que tiene en cuenta los vínculos entre recursos léxico-gramaticales y valores semántico-comunicativos, puede beneficiar la enseñanza de estas oraciones. El objetivo de este artículo es considerar la incidencia de los conocimientos gramaticales y de las relaciones retóricas en la interpretación local y global de un texto, para lo cual se evaluaron las respuestas a un cuestionario sobre el microrrelato "Los dos reyes y los dos laberintos", de J. L. Borges. La tarea involucró a estudiantes de un curso inicial de la universidad: un grupo de control, que solo leyó el texto, y otro que primeramente realizó un trabajo preparatorio, basado en una perspectiva macrosintáctica. Respecto de la experiencia, por un lado, los resultados mostraron una leve diferencia positiva del grupo que recibió el refuerzo y, por el otro, se destaca haber diseñado un dispositivo específico para evaluar la comprensión en relación con las relaciones retóricas de un texto.

**Palabras clave:** Enseñanza de la sintaxis; Oraciones compuestas; Relaciones retóricas; Enfoque macrosintáctico.

**Abstract:** Compound sentences are one of the most complex topics for students; however, knowledge of the rhetorical relationships (antecedent-consequent, cause-effect, action-purpose, condition-result) that these combinations manifest is essential for textual comprehension. A macro syntactic perspective (Rodríguez Ramalle, 2015; Garrido and Rodríguez Ramalle, 2015; Fuentes Rodríguez, 2019; Gutiérrez Ordóñez, 2019), which takes into account the links between lexical-grammatical resources and semantic-communicative values, can benefit the teaching of these sentences. The objective of this article is to consider the incidence of grammatical knowledge and rhetorical relationships in the local and global interpretation of

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

a text, for which the answers to a questionnaire about the short story "The two kings and the two labyrinths", by J.L. Borges were evaluated. The task involved students from an initial course at the university: a control group, which only read the text, and another group that first carried out preparatory work, based on a macrosyntactic perspective. Regarding the experience, on the one hand, the results showed a slight positive difference in the group that received the reinforcement and, on the other, it stands out having designed a specific device to assess comprehension in relation to the rhetorical relationships of a text.

**Keywords:** Syntax teaching; Compound sentences; Rhetorical relations; Macro Syntactic approach.

**Resumo:** Frases compostas são um dos tópicos mais complexos para os alunos; entretanto, o conhecimento das relações retóricas (antecedente-conseqüente, causa-efeito, ação-propósito, condição-resultado) que essas combinações manifestam é essencial para a compreensão textual. Uma perspectiva macro sintática (Rodríguez Ramalle, 2015; Garrido e Rodríguez Ramalle, 2015; Fuentes Rodríguez, 2019; Gutiérrez Ordóñez, 2019), que leva em consideração os vínculos entre recursos léxico-gramaticais e valores semântico-comunicativos, pode beneficiar o ensino dessas frases. O objetivo deste artigo é considerar a incidência do conhecimento gramatical e das relações retóricas na interpretação local e global de um texto, para o qual foram avaliadas as respostas a um questionário sobre o conto "Os dois reis e os dois labirintos", por J. L. Borges. A tarefa envolveu alunos de um curso inicial na universidade: um grupo de controle, que apenas leu o texto, e outro grupo que primeiro realizou um trabalho preparatório, baseado em uma perspectiva macro sintática. Em relação à experiência, por um lado, os resultados mostraram uma ligeira diferença positiva no grupo que recebeu o reforço e, por outro, destaca-se ter elaborado um dispositivo específico para avaliar a compreensão em relação às relações retóricas de um texto.

**Palavras-chave:** Ensino de sintaxe; Frases compostas; Relações retóricas; Abordagem macro sintática.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva de continuidad entre oración y discurso, el enfoque macrosintáctico (Fuentes Rodríguez, 2013 y 2019; Rodríguez Ramalle, 2014 y 2015; Garrido y Rodríguez Ramalle, 2015; Gutiérrez Ordóñez, 2016; 2019; entre otros) considera tanto las relaciones interoracionales, que se establecen mediante nexos coordinantes y subordinantes, como las que se producen por medio de recursos léxico-gramaticales -correlaciones temporales y modales, anáforas, correspondencias léxicas-. Asimismo, este enfoque atiende a las relaciones de significado, conocidas como relaciones retóricas (antecedente-consecuente, causa-efecto, acción-propósito, condición/objeción-resultado, etc.), que subyacen a la combinación de oraciones, ya que su comprensión resulta fundamental para la interpretación textual. El planteo relaciona el *nivel microsintáctico*, que incluye los elementos léxico-gramaticales, y el *nivel macrosintáctico*, que los inscribe en la situación comunicativa y les asigna valores pragmático-discursivos. En este sentido, nos interesa destacar que las relaciones semánticas que se ofrecen a nivel oracional (microsintaxis) sustentan las que, ampliadas, se observan en el nivel discursivo (macrosintaxis) e inciden en la interpretación global del texto. Al ser una perspectiva integral, que abarca los aspectos morfosintácticos, léxico-semánticos, textuales y enunciativos, consideramos que su aplicación puede ser

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

de interés para la enseñanza, puesto que no solo conduce a la identificación de las unidades y sus vínculos formales, sino que, al conectarlos con el contexto, favorece la comprensión e interpretación del texto.

En este artículo nos proponemos considerar la incidencia de los conocimientos gramaticales y de las relaciones retóricas en la interpretación local y global de un texto, para lo cual presentamos los resultados de la implementación de un cuestionario sobre el microrrelato “Los dos reyes y los dos laberintos”, del escritor argentino Jorge Luis Borges. El dispositivo se aplicó a dos conjuntos de estudiantes de un curso inicial de nivel universitario, un grupo de control, que solo leyó el texto, y un segundo grupo, que realizó una tarea preparatoria, orientada desde un enfoque macrosintáctico.

En el resto de esta introducción, en primer lugar, hacemos referencia a la situación actual de la enseñanza de las relaciones interoracionales (sección 1.1); en segundo lugar, presentamos el marco teórico desde el que estamos desarrollando nuestras investigaciones (1.2). A continuación, en la sección metodología, nos centramos en la descripción de la experiencia realizada con nuestros estudiantes (sección 2); luego, analizamos los principales resultados obtenidos (sección 3). En la discusión (sección 4), evaluamos los resultados y, en las conclusiones (sección 5), presentamos algunas reflexiones.

### 1.1. Planteo del problema

Todavía perdura, en la quinta acepción que trae el *DEL* de la RAE, la definición tradicional de gramática como “[...] arte de hablar y escribir correctamente una lengua”. Asimismo, también se espera que, tanto en la escuela media como en la universidad, el conocimiento de la disciplina colabore con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Sin embargo, como sostiene Marqueta Gracia (2022, p.157), “[e]l problema es que en ningún punto [de los diseños curriculares] se hace explícito qué aspectos del conocimiento gramatical pueden contribuir y de qué modo a la mejora de la producción y comprensión comunicativa del estudiante”.

Las apreciaciones anteriores son particularmente relevantes en relación con la sintaxis, lo que nos lleva a preguntarnos si la enseñanza, tal como se hace efectiva en las aulas de hoy en día, contribuye con al desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes o, por el contrario, se convierte en una práctica desconectada del uso, a la que los estudiantes consideran “una actividad aburrida, inútil y complicada” (Bosque y Gallego, 2016). Ahora bien, ¿es posible tender puentes entre lo que se hace en las aulas y un acercamiento reflexivo que lleve a los estudiantes a descubrir el enorme potencial de la sintaxis para manifestar infinitos matices expresivos? En otras palabras, ¿cómo les mostramos la utilidad de la disciplina?

Giammatteo (2019) se planteaba si el estudio de la sintaxis debe detenerse en la oración simple o si “¿hay un lugar para las oraciones compuestas... Y, ¿cuál sería el sentido de incorporar estructuras de mayor complejidad, como las oraciones coordinadas y subordinadas?”. En este artículo, queremos ofrecer los primeros avances

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

tentativos de una actividad desarrollada con nuestros estudiantes de primer año de la carrera de Letras, en la Facultad de Filosofía y Letras la Universidad de Buenos Aires, con la que hemos buscado integrar los conocimientos gramaticales sobre las relaciones interoracionales con la comprensión textual.

#### 1.1.1. *El lugar de la sintaxis en la enseñanza*

En la actualidad, la mayoría de los estudiantes de la carrera de Letras llega a la universidad con conocimientos gramaticales escasos, fragmentarios, poco fundamentados y acostumbrados a su aplicación mecánica. Por eso cabe preguntarnos, ¿qué es lo que han recibido en la escuela media?

En Argentina, de los años sesenta en adelante, la corriente estructuralista dominó la escena por varias décadas. El concepto de constituyentes inmediatos (Wells, 1947) desarrollado por el descriptivismo norteamericano, constituyó la base de lo que en los textos y en las aulas se conoció como “análisis sintáctico”. Los libros de la época, aunque se centraban en el análisis de la lengua como sistema, también presentaban actividades para el desarrollo de la expresión oral y escrita, así como también para la valoración de textos variados. Sin embargo, con el correr de las décadas, en los nuevos textos el fundamento teórico se abrevió y la práctica se redujo a una aplicación mecánica del análisis sintáctico, que ni contribuía a la reflexión sobre la lengua ni tampoco aportaba a la comprensión ni la producción.

Como reacción, hacia la década del ochenta, se introdujo la perspectiva comunicativa, proveniente del área de lenguas extranjeras (Hymes, 1971). Este enfoque se impuso no solo en Argentina, sino también en España y Latinoamérica. Refiriéndose a la reforma con esta orientación producida en México, Munguía Zaratain (2015, p.18) sostiene que se supuso que “los alumnos aprenderían a escribir ‘escribiendo’, a leer ‘leyendo’ textos cuyas temáticas fueran cercanas a sus intereses y motivaciones. Entonces, se prescindió de toda teorización, por ello se eliminaron casi todos los temas relacionados con gramática”.

En ninguna parte del mundo hispánico estos enfoques han logrado cumplir con la prometida integración entre gramática y discurso; así respecto de la situación en España, Marqueta Gracia (2022, p.161) plantea que

[l]a separación de las competencias específicas gramaticales de aquellas que conciernen a los géneros textuales ..., plasmada en los libros de texto en unidades temáticas dedicadas al texto diferentes de las dedicadas a la gramática, hacen que la vertiente ‘comunicativa’ del currículo acabe, en la práctica, totalmente desconectada de esa otra parte de la asignatura que es el análisis morfosintáctico.

En Argentina, un estudio de Pagani y Cuñarro (2019) sobre los manuales de tres de las principales editoriales del país encuentra que los temas gramaticales aparecen ya sea en un apéndice al final del manual (Santillana, 2014 y Estrada, 2017) o en un apartado hacia el final de los capítulos sobre los tipos textuales (Kapelusz, 2016). Asimismo, Gutiérrez Rivero y Gaviño Rodríguez (2020, p.11), constatan que los manuales en uso de Sevilla que analizan, centran el interés en el nivel oracional sin establecer

ninguna relación con el texto. Así las cosas, podemos concluir que la enseñanza de la sintaxis se ha mantenido entre su casi total abandono en las aulas y la falta de renovación en los manuales, fiel al molde estructural y restringida al nivel oracional.

### 1.1.2. La enseñanza de la combinación de oraciones

Como consecuencia de lo que venimos diciendo, muchos docentes hace ya tiempo que han optado por eliminar de sus clases los contenidos referidos a la oración compuesta. Y los que persisten, en su mayor parte, siguen el modelo estructural, que es el que la mayoría más o menos maneja y el que reproducen los manuales.

En cuanto al modelo comunicativo, debemos señalar que, ni siquiera en un tema tan relevante para el enfoque como el tratamiento de los conectores, ha logrado hacer algún aporte significativo para la enseñanza (Giammatteo y Albano, 2003; Pagani y Cuñarro, 2019). En este sentido, pocos manuales parten del reconocimiento de los conectores en los textos ya que la mayoría se limita a proporcionar ejemplos oracionales y listas para su incorporación memorística (Giammatteo y Albano, 2003).

En lo que respecta a los distintos tipos de oraciones coordinadas y subordinadas, de manera dominante su presentación se organiza siguiendo lo que plantean las gramáticas de referencia. Para su estudio han predominado planteos clasificatorios, que dividen las coordinadas en copulativas, disyuntivas, adversativas y consecutivas y que, estableciendo un paralelismo con las clases de palabras, reconocen tres tipos de subordinadas: sustantivas o completivas, adjetivas o relativas y adverbiales (GRAE, 1973; Gili Gaya, 1955; Alcina Franch y Blecua, 1975; Alarcos, 1994; capítulos en Bosque y Demonte, 1999; RAE y ASALE, 2009<sup>1</sup> y capítulos en Gutiérrez-Rexach, 2016, entre otros). Si bien los fundamentos de tales clasificaciones vienen siendo cuestionados hace bastante<sup>2</sup>, los manuales siguen reproduciendo el modelo taxonómico que lleva a los estudiantes a aprender etiquetas (*adversativa, concesiva, causal*) y a reconocerlas sobre todo a partir de sus introductores característicos (*pero, adversativa; aunque, concesiva; porque, causal, etc.*).

En forma complementaria a las clasificaciones presentadas, los manuales introducen algunas nociones semánticas, “pero no siempre de manera consistente” (Pagani y Cuñarro 2019, p.58). En cuanto a la integración con el texto, en la mayoría de los manuales los contenidos gramaticales no se relacionan con los tipos textuales que se proponen. Según plantean Pagani y Cuñarro (2019, p.62),

[l]a (casi) única vinculación que puede observarse entre el abordaje de los textos y los temas gramaticales reside en que, ocasionalmente, las palabras u oraciones que se utilizan como ejemplos de los fenómenos gramaticales explicados o como parte de las actividades se extraen de los textos propuestos.

Por eso, como venimos comprobando reiteradamente en los últimos años en la cátedra de *Gramática*, los estudiantes en su mayoría o bien no llegan a incorporar la nomenclatura o, como máximo, logran etiquetar adecuadamente las oraciones, sobre todo cuando van introducidas por sus encabezadores típicos, pero dicho apareamiento no garantiza que, cuando identifican una estructura encabezada por un introductor determinado, más allá del etiquetado, sepan qué significado manifiesta. Esta compleja situación nos ha llevado a formularnos varios interrogantes. ¿Pueden los estudiantes

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

distinguir entre el valor que transmite una causal, que remite al motivo por el que algo ocurre, y el que corresponde a una final, que señala el objetivo para el que un hecho se realiza? ¿Pueden explicar qué significa exactamente que *y*, la más frecuente de las conjunciones, establece una coordinación copulativa? Y todo esto sin considerar casos más complejos como el segundo *y* de (1), que se interpreta como adversativo; o el del paradigmático nexo modal-comparativo *como* en (2), que adopta valor causal; o el de *cuando*, tradicional nexo temporal, que en (3) admite lectura concesiva, en función del contexto contrastivo en que se encuentra:

1. Hace una semana me resbalé y caí de nalga o sea sentada **y** (= *pero*) no me salió ni moretón ni nada, solo tenía un pequeño rasguño ... (<https://www.fisioserv.com/lesiones-de-gluteo/>)<sup>3</sup>.
2. [...] **como** (= *porque, dado que*) no tengo ganas de hacer nada, no hago nada y **como** (= *porque, dado que*) no hago nada, no tengo ganas de hacerlo (<https://psicologosansiedadmalaga.com/apatia-y-activacion-conductual/>).}
3. Hace seis meses que no tenemos ningún beneficio **cuando** (= *aunque*) se había proyectado un 2020 con beneficios, porque la ley de Economía del Conocimiento estaba vigente para nuestro sector (*Clarín*, Argentina, 2020, *CORPES*).

Y más aún, ¿pueden los estudiantes iniciales de la carrera de Letras, “conectar” los aspectos formales (tipo de introductor, presencia o ausencia de antecedente, función sintáctica, etc.) con los valores semánticos que las estructuras coordinadas y subordinadas transmiten?; ¿son capaces de interpretar la variación de esos valores cuando se emplean en contextos específicos determinados?

Los interrogantes anteriores son los que nos han guiado en el diseño inicial y aplicación preliminar del trabajo de interpretación lectora que hemos realizado y que describimos más abajo, luego de presentar el marco en el que realizamos la experiencia.

## 1.2. Nuevas perspectivas teóricas

### 1.2.1. El encuadre: la materia Gramática

*Gramática* es una materia inicial de la carrera de Letras, que los alumnos cursan en un solo cuatrimestre, inmediatamente después del Ciclo Básico Común (CBC). Aunque también pueden cursar materias más específicas, *Gramática* y *Lingüística* son las únicas materias de lengua obligatorias en la carrera. Por eso, teniendo en cuenta que una de las salidas laborales más frecuentes de los estudiantes es la enseñanza en el nivel medio, el objetivo fundamental de la materia es ofrecerles un panorama completo de los principales fenómenos de la gramática del español, focalizado en la interrelación entre los aspectos estructurales (morfosintaxis) y el léxico.

El enfoque, a pesar de lo que muchos estudiantes interpretan inicialmente, no es normativo, sino que se centra en aspectos teóricos y de aplicación. Se emplea un modelo formal, pero con fuerte presencia de los aspectos léxico-semánticos y comunicativos. Para el estudio de las estructuras coordinadas y subordinadas, hemos adoptado las propuestas de Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) y de Brucart y Gallego (2016), que formalmente solo consideran dos tipos de subordinadas: completivas y relativas; pero

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

además, también prestamos mucha atención a los aspectos semánticos y a los valores comunicativos que expresan las combinaciones de oraciones.

Según consideramos, acercar a nuestros estudiantes en un cuatrimestre a la comprensión de las estructuras subordinadas y coordinadas resulta un verdadero desafío. Sin embargo, un supuesto esencial de nuestra propuesta es que un acercamiento reflexivo a la complejidad de la lengua permite incentivar el desarrollo de herramientas de pensamiento más ricas, en tanto más flexibles y variadas. La materia se plantea entonces como un disparador orientado en una doble dirección: por un lado, hacia la abstracción y el conocimiento de las estructuras del lenguaje y, por el otro, la práctica intensiva con los distintos fenómenos de la lengua se espera que contribuya a identificar los valores informativos y expresivos que transmiten las estructuras, a fin de incentivar tanto el desarrollo del pensamiento crítico, instrumento indispensable para sus estudios universitarios, como la práctica del diálogo y la negociación, instrumentos insoslayables de la convivencia social.

### *1.2.2. El enfoque macrosintáctico en los proyectos para el estudio de las relaciones interoracionales*

Aunque la lingüística de fines del siglo XX y comienzos del XXI ha hecho grandes avances para considerar las relaciones entre las distintas interfaces lingüísticas, donde menos se ha progresado es en establecer conexiones entre los fenómenos sintácticos y la estructura textual. Sin embargo, hace ya un tiempo que estudiosos interesados en la enseñanza de la lengua han comenzado a plantear la necesidad de conectar los contenidos gramaticales y su funcionamiento. Así, por ejemplo, Rodríguez Gonzalo (2012, p.109) sostiene que

[l]a reflexión gramatical al servicio del uso lingüístico revela las insuficiencias de la gramática oracional como única fuente de referencia para la transposición didáctica, la importancia de los planteamientos funcionales, discursivos y cognitivos y la centralidad de la noción de género, como unidad de análisis y de producción.

En cuanto al estudio de las relaciones interoracionales, también han comenzado a surgir nuevos encuadres teóricos que intentan dar cuenta de forma más comprensiva de los fenómenos. El aspecto más interesante de estos enfoques es que, lejos de establecer un corte tajante entre la oración, tanto simple como compuesta, y el párrafo, proponen una perspectiva de integración centrada en la continuidad estructural entre oración y discurso. Se ha comenzado a desarrollar, en consecuencia, una nueva área de investigación, conocida como macrosintaxis o gramática del discurso. Entre los pioneros se puede citar a G. Rigau (1981) y a Blanche Benveniste (2002) y entre los continuadores más actuales se encuentran autores como Wellner et al. (2006), Duque (2011; 2013), Cuenca (2013), Garrido (2013 y 2014), Fuentes Rodríguez (2013; 2019), Rodríguez Ramalle (2014 y 2015), Garrido y Rodríguez Ramalle (2015), Gutiérrez Ordóñez (2016 y 2019), entre otros.

Los distintos planteos mencionados tienen en común una mirada más atenta a los elementos, tanto léxicos como gramaticales, que vinculan las estructuras para formar las unidades complejas mayores -enunciados, párrafos, secuencias y textos-. En

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

las investigaciones que estamos desarrollando, nuestro interés se centra en reconocer que las distintas unidades se van vinculando tanto por la combinación en estructuras subordinadas y coordinadas, como también mediante relaciones más libres, sin marcas explícitas que conecten los constituyentes. Asimismo, también indagamos los vínculos semánticos entre los enunciados (Garrido y Rodríguez Ramalle, 2015), que se establecen mediante relaciones retóricas del tipo de antecedente-consecuente, causa-efecto, problema-solución, planteo-ampliación, paralelo-contraste, etc., que son las que “van tejiendo” las conexiones intra e interoracionales.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. El texto: “Los dos reyes y los dos laberintos”, de Jorge Luis Borges

A fin de evaluar la manera en que la enseñanza sistemática puede mejorar el reconocimiento de las estructuras lingüísticas y de los valores semánticos que transmiten en un contexto textual determinado, se diagramó un cuestionario de doce ítems a partir del cuento *Los dos reyes y los dos laberintos*, de Jorge Luis Borges. Se trata de un microrrelato (302 palabras), incluido en *El Aleph* (1949) y organizado sobre la base de dos contrastes fundamentales:

- A. **Una antítesis manifiesta** entre dos reyes, uno soberbio y el otro, piadoso, y “sus laberintos”, uno artificial y complejo, y el otro natural y simple (el desierto).
- B. **Una oposición velada** entre una entidad suprema (Dios, Alá, la naturaleza) y sus obras, respecto del hombre y sus hechos.

El texto completo puede leerse a continuación:

#### Los dos reyes y los dos laberintos

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó construir un laberinto tan complejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: “¡Oh, rey del tiempo y sustancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que te vedan el paso.”

Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con Aquél que no muere.

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

## 2.2. Los sujetos de la prueba y los cursos de control

El cuestionario elaborado se administró durante la última semana del cuatrimestre a todos los estudiantes que habían cursado la materia en 2022. Para la aplicación, los cursos se dividieron en dos grupos:

- A) **Un grupo experimental**, que recibió una clase extra, de una hora de duración, centrada en los aspectos formales e interpretativos de las oraciones compuestas presentes en el texto dado. La intervención no agregaba contenidos, sino que constituía un resumen y un refuerzo de lo dado en el desarrollo de la materia durante el cuatrimestre. Aun así, el tiempo destinado al refuerzo no fue suficiente para abarcar temas tan extensos y complejos, lo que nos sirvió de evidencia para reformular la propuesta en futuras implementaciones. — Apéndice A—
- B) **Un grupo control**, que no recibió el refuerzo y directamente leyó el texto y procedió a la resolución del cuestionario.

## 2.3. El instrumento: el cuestionario

Ambos grupos de estudiantes recibieron el texto junto con un cuestionario de doce ítems. La instrucción general que encabezaba el instrumento decía: “Por favor, lea atentamente el breve texto que se copia a continuación [el texto de Borges] y responda las doce (12) consignas que se ofrecen”. Las consignas que recibieron ambos grupos requerían la elaboración de respuestas tanto de naturaleza técnica, es decir, centradas en el reconocimiento de estructuras sintácticas (consignas 1 a 6,) como de naturaleza interpretativa, o sea, centradas en los significados locales y globales presentes en el texto (consignas 7 a 12). (Las preguntas con las respuestas esperadas se pueden ver en el Apéndice B.) Los dos grupos de estudiantes dispusieron de una hora para completar el ejercicio.

## 3.RESULTADOS

### 3.1. Aspectos cuantitativos

El cuestionario fue respondido por 85 estudiantes iniciales de la carrera de Letras, grupo en el que las mujeres son mayoría (66 %) y las personas de 21 o más años (55 %), casi se equilibran con las de 20 o menos (45 %) —Tabla 1—.

**Tabla 1**

Estudiantes que respondieron las consignas, según edad y sexo

Edad	Mujeres	Varones	Total
De 20 o menos años	33	5	38
De 21 o más años	23	24	47
Total	56	29	85

Fuente: elaboración propia

De las 85 respuestas obtenidas, 34 pertenecen al grupo experimental, mientras que las otras 51 forman parte del grupo de control —Tabla 2—.

**Tabla 2**  
Estudiantes que respondieron las consignas según su grupo y sexo

Agrupamiento	Mujeres	Varones	Total
Grupo de control	29	22	51
Grupo experimental	27	7	34
Suma total	56	29	85

Fuente: elaboración propia

Para evaluar el contenido de las respuestas se estableció una escala valorativa: se asignaron tres puntos (3) a las incorrectas, seis (6) a las regulares, nueve (9) a las respuestas buenas y cero, a la ausencia de respuesta. Cabe destacar que esta última valoración escondía situaciones disímiles: desde la no comprensión de la consigna hasta la falta de tiempo para completarla, pasando por su omisión deliberada o involuntaria. En consecuencia, los valores de cero puntos (0) no fueron considerados para elaborar los promedios, que se calcularon a partir de valores positivos solamente —Tabla 3—.

**Tabla 3**  
Promedios de los valores asignados a las respuestas según grupo y tipo

Agrupamiento	Valoración total	Valoración de RT	Valoración de RI	Valoración de RIL	Valoración de RIG
Grupo de control	6.16	6.04	6.17	5.99	6.43
Grupo experimental	6.42	6.48	5.93	5.85	5.98
Total	6.27	6.22	6.07	5.93	6.27

Fuente: elaboración propia

(RT: respuestas técnicas. RI: respuestas interpretativas. RIL: respuestas interpretativas locales. RIG: respuestas interpretativas globales.)

Considerando la totalidad de las consignas del ejercicio, la valoración obtenida por el grupo experimental se ubicó ligeramente por encima del de control (+0.26 puntos). Esta diferencia, que resulta esperable, casi se duplica (+0.44 puntos) cuando se contrastan solo las valoraciones asignadas a las respuestas técnicas (consignas 1 a 6).

En consecuencia, como observación preliminar se puede señalar que el refuerzo en la instrucción mejora el rendimiento obtenido en el cuestionario. No obstante, contrariamente a lo esperado, cuando se valoran las respuestas interpretativas (consignas 7 a 12), surge que la instrucción específica no alcanzó para mejorar los aspectos interpretativos. Se advierte así que el grupo experimental se ubica ligeramente por debajo del de control (-0.24 puntos), diferencia que se aligera (-0.14 puntos) cuando se miran las respuestas interpretativas locales (consignas 7 a 10), pero que casi se

duplica (-0.45 puntos) al contrastar las valoraciones asignadas a las respuestas interpretativas globales (consignas 11 a 12), ya que su cabal comprensión parece descansar en otros factores no alcanzados por la instrucción impartida, focalizada en el reconocimiento de las estructuras morfosintácticas.

El hecho de que los aspectos interpretativos parecen apoyarse en factores diversos puede contrastarse con las edades de los estudiantes; así el promedio de respuestas interpretativas globales (consignas 11 a 12) mejora considerablemente en el grupo de mayor edad. En efecto, se advierte que las personas mayores de 20 años se ubicaron muy por encima (+0.59 puntos) del grupo de pares con menos edad en la valoración de respuestas interpretativas —Tabla 4—.

**Tabla 4**

Promedios de los valores asignados a las respuestas, según edad y tipo de respuesta (RT: respuestas técnicas. RI: respuestas interpretativas. RIL: respuestas interpretativas locales. RIG: respuestas interpretativas globales.)

Edad	Valoración total	Valoración de RT	Valoración de RI	Valoración de RIL	Valoración de RIG
De 20 o menos años	6.17	6.08	5.88	5.98	5.94
De 21 o más años	6.34	6.33	6.23	5.90	6.53
Total	6.27	6.22	6.07	5.93	6.27

Fuente: elaboración propia

(RT: respuestas técnicas. RI: respuestas interpretativas. RIL: respuestas interpretativas locales. RIG: respuestas interpretativas globales.)

Volviendo al análisis de las respuestas de índole más técnica (consignas 1 a 6), en todas ellas, el grupo experimental mejora o iguala el desempeño del de control.

**Tabla 5**

Promedios de los valores asignados a las respuestas técnicas

Agrupamiento	PROM 1	PROM 2	PROM 3	PROM 4	PROM 5	PROM 6
Grupo de control	6.7	6.0	6.6	3.3	4.8	7.6
Grupo experimental	7.0	7.3	6.8	4.2	5.5	7.6
Total	6.8	6.6	6.7	3.6	5.0	7.6

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las respuestas interpretativas (consignas 7 a 12), el grupo experimental logra mejores resultados en dos de las consignas, mientras que el de control presenta mejor desempeño en las restantes. Asimismo, las respuestas de interpretación global (consignas 11 y 12), referidas al resumen, tema y moraleja del relato, muestran el diferencial negativo más alto (-0.6 puntos)<sup>3</sup>.

**Tabla 6**

Promedios de los valores asignados a las respuestas interpretativas

Agrupamiento	PROM 7	PROM 8	PROM 9	PROM 10	PROM 11	PROM 12
Grupo de control	6.4	4.8	5.0	7.1	7.5	4.7
Grupo experimental	7.1	6.2	4.8	6.6	6.9	4.1
Total	6.7	5.3	5.0	7.0	7.3	4.5

Fuente: elaboración propia

**3.2. Aspectos cualitativos****3.2.1. Análisis de las respuestas de todos los estudiantes**

En primer lugar, cabe preguntarnos qué consignas fueron más fácilmente respondidas y cuáles presentaron mayores dificultades para todos los estudiantes.

Al respecto, dos puntos del cuestionario obtuvieron el mayor porcentaje de respuestas acertadas: la consigna 6 y el punto (iii) de la consigna 10. La **consigna 6**, donde tenían que distinguir los valores del primero y del segundo y en *la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres*, fue la que mejor respondieron. Además, prácticamente todos propusieron *pero* como reemplazo de *y* en el segundo caso. Sin embargo, aunque en el primero, la mayoría respondió que el valor de *y* era copulativo, surgen dudas respecto de si los estudiantes han asociado esta etiqueta con el valor de ‘adición’.

En la **consigna 10**, donde se pedía contrastar los dos reyes y sus laberintos, el punto (iii) prácticamente no tuvo errores. Debían completar *el laberinto del rey de Babilonia era artificial, pero ...*, y la gran mayoría puso que *el del rey de Arabia era natural*. Estos aciertos, en donde debían responder con una palabra, ponen de relieve las diferencias entre las cuestiones léxicas, más sencillas para los estudiantes, y las gramaticales (estructurales), más abstractas y que les resultan más difíciles.

También fueron dos las consignas que les trajeron más problemas: la 5 y la 7. La **consigna 5**, en la que se pedía determinar el valor semántico de dos subordinadas: una causal *-porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres-*; y otra final *-para hacer burla de la simplicidad de su huésped-*, fue una de las menos respondidas del cuestionario. Donde se esperaba una respuesta técnica utilizando terminología gramatical, es decir, que dijeran que se trataba, respectivamente, de una subordinada causal y de otra subordinada final, la tendencia mayoritaria fue ofrecer paráfrasis, más o menos acertadas, del significado, tal como se muestra en (4) y (5):

4. Valor semántico de exclusividad, el único que puede permitirse la confusión es Dios; (b) valor semántico que explica las verdaderas intenciones del accionar del rey de Babilonia (LZ, Cu)<sup>4</sup>.
5. Esta construcción, que en el texto afecta a la palabra “laberinto”, marca las cualidades humanas y las conecta con Dios frente a la perfección de estas; (b) esta construcción implica la intención de maldad de la acción del rey de Babilonia al rey de Arabia (JB, B).

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

La **consigna 7**, donde se les pedía establecer la relación temporal entre dos eventos oracionales: *Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta*, y luego, expresar esa misma relación temporal mediante una subordinada, fue muy difícil para los estudiantes: menos de la mitad acertó con el valor de ‘sucesión’ entre ambas acciones. Además, incluso varios de los que identificaron el significado de ‘sucesión’, no fueron capaces de expresar la relación mediante una subordinada *-Cuando/después de/tras/luego de implorar socorro divino, dio con...-* y produjeron respuestas como las siguientes:

6. Entonces imploró socorro divino, que inmediatamente fue recibido por su Dios misericordioso **que** le hizo toparse con la puerta (TB, C).
7. Entonces imploró socorro divino, **que** dio con la puerta (AM, K).
8. En la oración, el sujeto (tácito) imploró primero por socorro divino **y después** da con la puerta (JB, B).

También identificamos dos consignas de dificultad media: la 1 y la 3. En la **consigna 1** los estudiantes tenían que seleccionar uno de los dos casos de discurso indirecto presentes en el texto y explicar qué estructura gramatical (qué tipo de oración compuesta) se utiliza para introducir este discurso y de qué clase semántica de verbos depende. La mayor dificultad que presentó esta consigna fue la lectura errónea o apresurada de la instrucción que llevó a muchos a seleccionar un caso de discurso directo en lugar del indirecto solicitado.

La primera parte de la **consigna 3**, en que tenían que identificar la estructura gramatical introducida por la parentética (*pero Alá sabe más*) y reconocer su valor semántico, no presentó dificultades para etiquetar la parentética como adversativa y reconocer su valor de oposición; sin embargo, en varios casos en vez de como coordinada fue etiquetada como subordinada. La mayor dificultad la presentó la segunda parte de la pregunta en la que se pedía identificar otro fragmento textual que reiterara la misma contraposición de la parentética entre Dios y los hombres. Muchos estudiantes se quedaron en los aspectos formales y eligieron alguna otra oración del texto encabezada por *pero*, aunque no contrapusiera lo humano y lo divino.

### 3.2.2. Contraste entre las respuestas del grupo experimental y las del grupo de control

Sin duda la pregunta crucial es ¿en qué consignas superaron los estudiantes del grupo experimental a los del grupo control? Al respecto, podemos decir que sobresalen las diferencias en la **consigna 2** (+1.3 puntos), en que se pedía reformular la oración *Entonces imploró socorro divino* en una completiva introducida por *que* para la que se disponían de varias posibilidades. En el grupo experimental prevalecieron respuestas que llegaban a una transformación adecuada: a) *Entonces imploró a Dios/la divinidad/Alá que lo ayudara/socorriera*; b) *Entonces imploró que Dios/la divinidad/Alá lo ayudara/socorriera*. En el grupo control, en contraste, se encontraron respuestas vinculadas erróneamente con cuestiones interpretativas como las siguientes:

9. Socorro divino **que** imploró entonces (MG, B).
10. Entonces imploró **que** lo liberaran del laberinto” (SDM, C).
11. Entonces imploró socorro divino, **que** no le sirvió de nada (AM, K).

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

En la **consigna 4** (+0.9 puntos), en la oración *Les mandó construir un laberinto tan complejo y sutil que los varones más valientes no se aventuraban a entrar y los que entraban se perdían*, debían reconocer a qué palabra modifica la subordinada introducida por *que* y determinar el valor semántico de consecuencia de la oración subordinada. Aunque en ambos grupos la respuesta que predominó fue que se trataba de una relativa modificadora de *laberinto*, en los del grupo experimental hubo más estudiantes que pudieron no solo identificar la estructura, sino también indicar su valor:

12. [Modifica] al cuantificador tan que le da un valor semántico de consecuencia...) (TF, B).
13. La subordinada modifica a *tan* y manifiesta valor semántico consecutivo. Es decir que tal era la complejidad y sutileza del laberinto que traía como consecuencia lo expresado por la subordinada (que los valientes no se animaran a entrar, o se perdieran) (SP, G).

En la **consigna 5**, a la que ya nos hemos referido como una de las de mayor complejidad y en la que tenían que identificar una subordinada como causal y otra como final, se advierte que en el grupo experimental algunos estudiantes que, si bien no son mayoría, logran dar las respuestas técnicas esperadas:

14. Valor causal; b) Valor final (SH, G).
15. Manifiesta valor relacional causal; b) Manifiesta valor relacional final (JB, G).
16. Subordinada circunstancial causal; b) Subordinada circunstancial final (BR, DB).

En la **consigna 8**, la primera parte, en la que se pedía una paráfrasis explicativa de la expresión *si Dios era servido* tuvo buen nivel de respuesta y explicaciones adecuadas:

17. Si “Dios era servido” es sinónimo de la frase “si Dios quiere” (SY, C).
18. Según entiendo significa “si era la voluntad de Dios” (SP, G).

En cambio, la justificación del uso del condicional para el verbo de la principal, - *si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día*- tuvo un alto porcentaje de no respuesta. Solo algunos pocos en el grupo experimental alcanzaron a plantear que el uso de *daría* en condicional se relaciona con una situación hipotética o posible:

19. Porque se trata de una causa virtual, no es algo que ya ocurrió, sino que va a ocurrir si se cumple la condición (AR, G).
20. Porque está hablando de una situación hipotética (AS, B).

#### 4.DISCUSIONES

Si bien nuestros resultados distan de ser contundentes, creemos que haber desarrollado un dispositivo que permite vincular –todavía de modo incipiente– un aspecto central en la enseñanza de la sintaxis, como las relaciones interoracionales, con factores de interpretación local y global de un texto, es un aspecto positivo de lo realizado, un primer paso, podríamos decir. Por tanto, dado que la aplicación del cuestionario se llevó a cabo casi a finales de la cursada y con un grupo de estudiantes de nivel muy inicial, la consideramos una experiencia piloto que nos permitirá realizar

ajustes para próximas aplicaciones del instrumento y resolver los aspectos de la formulación de las consignas que puedan haber resultado poco claras o inducido a errores a las personas que las respondieron.

Un aspecto para señalar y que, en principio, no habíamos tenido demasiado en consideración es el factor edad, dado que los grupos eran homogéneos en esta dimensión. Pese a esta relativa homogeneidad, observamos una leve ventaja de algunas personas mayores de 21 años, lo que podría deberse a tres causas individuales o concurrentes: la mayor maduración; el deterioro que viene sufriendo la enseñanza que perjudica a los más jóvenes; el hecho de haber cursado otra carrera previamente. Asimismo, la variable de sexo no reveló diferencias significativas, por lo que no fue tomada en cuenta en el conteo final de resultados.

Otro de los logros de la encuesta es que nos permitió tener un relevamiento más preciso y, por ende, una mayor comprensión de los conocimientos de nuestros estudiantes sobre el tema, en particular, y sobre aspectos de la cursada de la materia, en general. En este sentido, una cuestión importante que se puso de relieve mediante la experiencia es que muchos de los estudiantes llegan al final del cuatrimestre sin tener algunos de los conceptos centrales incorporados. Uno de ellos es el de “valor semántico” que, en gramática, se emplea técnicamente para referir a que, p.ej., una estructura encabezada por *porque* es una causal o tiene valor de causa. Sin embargo, muchos de los estudiantes en la pregunta (5) entendieron, erróneamente, que lo que se les pedía era una paráfrasis del significado.

Asimismo, la evaluación de resultados también puso en evidencia que muchos estudiantes aún no tienen la suficiente solvencia para moverse de los aspectos formales a los interpretativos: así, muchas veces responden en función del significado cuando se les interpela por cuestiones estructurales y viceversa.

## 5.CONCLUSIONES

Si bien solo nos encontramos en una etapa exploratoria, creemos que un enfoque que integre gramática y discurso puede ser particularmente útil para desarrollar una propuesta para el estudio de las unidades complejas en la enseñanza, que dé cuenta de su incidencia en la comprensión y producción textual.

Consideramos fundamental presentar a futuros docentes y profesores un enfoque que permita superar las limitaciones de la perspectiva tradicional: mezcla de criterios, límite restringido a la oración, foco solo en las marcas explícitas en desmedro de otras señales contextuales de conexión, desatención por los valores semántico-comunicativos. Todos estos factores han conducido a una práctica rutinaria en los niveles superiores y al casi total abandono en la escuela media de la sintaxis, sobre todo lo referido a las oraciones compuestas.

Según consideramos, un enfoque más comprensivo debe partir de la reflexión de los estudiantes y conducirlos a descubrir la coherencia y las relaciones internas del sistema lingüístico. Para ello, se deberá mostrar la interrelación entre los aspectos gramaticales, léxicos y contextuales, que cimentan la integración de estas unidades en el nivel textual.

## NOTAS

- 1 La *NGLE* prescinde del concepto de subordinada adverbial. Incluye las locativas, temporales y modales con las relativas y, a las “adverbiales impropias” les asigna la denominación más abarcativa de “construcciones”. Según explican Gallego y Gutiérrez (2022, p.186), “La intuición más importante que se esconde tras la etiqueta necesariamente vaga de construcción que emplea la *NGLE* es que muchas de las secuencias que se consideran en la tradición oraciones subordinadas adverbiales no son ni siquiera oraciones”.
- 2 Al respecto se puede consultar Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) y Brucart y Gallego (2016). Los aspectos teóricos de este debate exceden el ámbito restringido a la enseñanza de esta comunicación.
- 3 Las respuestas interpretativas globales (consignas 11 y 12) no serán analizadas en este trabajo, sino que serán objeto de un estudio posterior, que contemple su índole más discursiva.
- 4 Los casos se nombran por las iniciales del estudiante, seguidas de coma y la inicial del apellido del docente a cargo de la comisión de la materia a la que pertenece el estudiante.

**CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES:** Mabel Giammatteo (Formulación de la experiencia, su implementación y análisis de datos) y Augusto Trombetta (Formulación de la experiencia, su implementación y análisis de datos).

**FINANCIACIÓN:** Esta investigación fue financiada por la ANPCyT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva), proyecto PICT Tipo A 2017-0434/2018-2023 Las relaciones interoracionales en la gramática y en el texto y por la SECyT (Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires), proyecto UBACyT 20020170100170BA/2018-2023 De la oración al texto y viceversa: Las relaciones interoracionales en la construcción del texto y del discurso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Ariel.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Macro-syntaxe et micro-syntaxe: les dispositifs de la rection verbale. En Leth Andersen y H. Nolke (Eds.), *Colloque international, Macro-syntaxe e macro-semantique* (pp. 95-118). Peter Lang.
- Bosque, I., y Demonte, V. (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa.
- Bosque, I., y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula: Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA*, 54(2), 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Brucart, J. M., y Gallego, Á. (2016). Aspectos formales e interpretativos de la subordinación adverbial. En Ma. V. Pavón Lucero (Ed.), *Las relaciones*
- Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

- interoracionales en español: Categorías sintácticas y subordinación adverbial* (pp. 161-199). De Gruyter Mouton.
- Cuenca, M. J. (2013). Causal constructions in speech. En C. Bolly y L. Degand (Eds.), *Text structuring: Across the line of speech and writing variation* (pp. 17-31). Presses Universitaires de Louvain.
- Duque, E. (2011). Integración de conocimiento en las relaciones de discurso. *Tonos Digital*, 21.
- Duque, E. (2013). Caracterización lingüística del tipo de texto: el discurso electoral como ejemplo. *CLAC*, 55, 9-39.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos AISPI*, 2, 15-36.
- Fuentes Rodríguez, C. (2019). Categorías discursivas y segmentación en macrosintaxis. En C. Fuentes Rodríguez, y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 15-65). Arco Libros.
- Gallego, A., y Gutiérrez Rodríguez, E. (2022). La subordinación en el *Glosario de términos gramaticales. Teoría, didáctica y su aplicación a la escritura. Tejuelo*, 35(2), 173-204. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.173>
- Garrido, J. (2013). Léxico y argumentación en la estructura del discurso. En C. Llamas Saiz, C., Martínez Pasamar y M. Casado Velarde (Coords.). *Léxico y argumentación en el discurso público actual* (pp. 105-127). Peter Lang.
- Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 94-111.
- Garrido, J., y Rodríguez Ramalle, T. M. (2015). Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso. *CLAC*, 62, 199-225. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CLAC.2015.v62.49504](https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v62.49504)
- Giammatteo, M. (2019). La combinación de oraciones en la enseñanza de lengua. *Lenguaje y Textos*, 50, 7-17. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12314>
- Giammatteo, M., y Albano, H. (2003). ¿Conjunción, coordinante, nexos, conector? Un estudio de variación terminológica en la enseñanza de la gramática del español. En E. Gärtner, y A. Schönberger (Eds.), *Über die Entwicklung der Terminologie der Spanischen Grammatikographie* (pp. 113-128). Valentia.
- Gili y Gaya, S. (1955). *Curso superior de sintaxis española*. Spes.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2016). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En A. López Serena, A. Narbona Jiménez, y S. del Rey Quesada (Eds.), *El español a través del tiempo: Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar, vol. 1* (pp. 515-539). Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2019). Sintaxis del microdiscurso. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 287-354). Arco Libros.
- Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.) (2016). *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Routledge.
- Gutiérrez Rivero, A., y Gaviño Rodríguez, V. (2020). La huella de la Real Academia Española en manuales de enseñanza de la lengua para la Educación Secundaria: el caso de la oración. *Educação & Formação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*, 5(3), 1-21. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2891>

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En E. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Academic Press.
- Marqueta Gracia, B. (2022). El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato. *Tejuelo*, 36, 151-182. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.151>.
- Munguía Zaratain, I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79, 11-29. [10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc1/munguiazataraini](https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc1/munguiazataraini).
- Pagani, G., y Cuñarro, M. (2019). Relaciones entre gramática y uso en manuales escolares argentinos: El tratamiento de la subordinación y coordinación. *Lenguaje y Textos*, 50, 51-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12327>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Real Academia Española [DLE] (n.d.). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., versión 23.4 en línea. <https://dle.rae.es>.
- Real Academia Española [GRAE] (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias [RAE y ASALE] (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Rigau i Oliver, G. (1981). *Gramàtica del discurs*. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2014). Conexiones discursivas y subordinación: Recursos sintácticos y subordinación. *Signo & Seña*, 25, 261-263. <https://doi.org/10.34096/sys.n25.3075>
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2015). *Las relaciones sintácticas*. Síntesis.
- Wellner, B., Pustejovsky, J., Havasi, C., Rumshisky, A., y Saurí, R. (2006). Classification of discourse coherence relations: An exploratory study using multiple knowledge sources. En *Proceedings of the 7h SIGdial Workshop on Discourse and Dialogue* (pp. 117-125). Association for Computational Linguistics.
- Wells, R. (1947). Immediate constituents. *Language*, 23, 81-117.

## APÉNDICE A

Esquemáticamente, el contenido de la capacitación presentó la siguiente secuencia:

RELACIONES INTERORACIONALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gramática como sistema combinatorio.</li> <li>• Relaciones interoracionales de yuxtaposición, coordinación y subordinación. <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ La representación mental de las oraciones compuestas como combinación de eventos o situaciones.</li> </ul> </li> <li>• Tipos de coordinación y valores semánticos asociados a las distintas conjunciones.</li> <li>• Tipos de subordinadas desde el punto de vista formal: completivas y relativas</li> <li>• Subordinadas completivas (estructuras y funciones) <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Discurso directo y discurso indirecto</li> </ul> </li> <li>• Subordinadas relativas (estructuras y funciones) <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Subordinadas relativas con antecedente</li> <li>◦ Subordinadas relativas libres o sin antecedente</li> <li>◦ Relativas especificativas y relativas explicativas.</li> </ul> </li> <li>• Construcciones con valores adverbiales <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Con valores circunstanciales: locativas, temporales y modales.</li> <li>◦ Con valores relacionales: causales, finales, condicionales, concesivas.</li> <li>◦ Con valores cuantificacionales: comparativas, consecutivas.</li> </ul> </li> <li>• Las distintas estructuras como diferentes “visiones” de la situación. Equivalencias y oposiciones <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Adición (<i>y</i>) vs. contraste (<i>pero</i>)</li> <li>◦ Tiempo (<i>secuencia</i>) y causalidad (<i>causa y fin</i>)</li> <li>◦ Causalidad eficiente (<i>causalidad</i>) vs. causalidad ineficiente (<i>concesión</i>)</li> <li>◦ Contraste (<i>pero</i>) vs. contraste + causa ineficiente (<i>aunque</i>)</li> <li>◦ Causa real (<i>causalidad y concesión</i>) vs. causa virtual (<i>condicional real, posible, irreal</i>). Función de tiempos y modos.</li> </ul> </li> </ul>

## APÉNDICE B

A continuación, se ofrecen las doce consignas de la encuesta con las respuestas esperadas:

CONSIGNAS	RESPUESTAS ESPERADAS
1) El discurso indirecto sirve para introducir las palabras de otro. Seleccione un ejemplo del texto (hay dos) y explique qué estructura gramatical (qué tipo de oración compuesta) se utiliza para introducir el discurso indirecto y de qué clase de verbos depende.	1) <i>Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que ...; 2) Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que...</i> Para introducir las palabras de otro, en el DI se utiliza una subordinada completiva introducida por la conjunción subordinante <i>que</i> . Depende de verbos de comunicación.
2) Transforme la oración <i>Entonces</i>	

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

CONSIGNAS	RESPUESTAS ESPERADAS
<p><i>imploró socorro divino</i> mediante la utilización de una oración sustantiva, argumental o completiva introducida por la conjunción subordinante <i>que</i>.</p> <p>3) (a) ¿Qué tipo de estructura gramatical introduce la parentética (<i>pero Alá sabe más</i>)? ¿Qué valor (semántico) manifiesta? ¿Entre quiénes y qué contrapone? (b) Identifique otros fragmentos textuales en que se reitere la misma contraposición.</p> <p>4) En la oración <i>Les mandó construir un laberinto tan complejo y sutil [que los varones más valientes no se aventuraban a entrar y los que entraban se perdían]</i>, ¿a qué palabra modifica la subordinada introducida por la conjunción subordinante <i>que</i> y qué valor semántico manifiesta?</p> <p>5) Determine el valor (semántico) de las siguientes construcciones: (a) <i>porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres</i>; y (b) <i>para hacer burla de la simplicidad de su huésped</i>.</p> <p>6) Compare los valores de la conjunción coordinante y en los dos casos de (5a): (i) <i>la confusión y la maravilla</i>; y (ii) <i>operaciones propias de Dios y no de los hombres</i>. ¿Por qué otra conjunción se podría reemplazar y en (ii)?</p> <p>7) ¿Cuál es la relación temporal entre los dos eventos oracionales? Oración: <i>Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta</i>. Exprese esa misma relación temporal mediante una subordinada.</p> <p>8) (a) Explique con sus propias palabras</p>	<p>2) a) Entonces imploró a Dios/la divinidad que lo ayudara/socorriera./ b) Entonces imploró que Dios/la divinidad lo ayudara/socorriera.</p> <p>3) a) La parentética es una oración coordinada adversativa con valor de 'oposición'. Contrapone los hombres dignos de fe y Dios (Alá)/ el saber humano y el divino; b) la oposición se reitera en [...] <i>porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres</i>.</p> <p>4) Modifica a (el intensificador) <i>tan</i> y manifiesta una consecuencia.</p> <p>5) Se trata de construcciones adverbiales con valores relacionales: a) causal y b) final.</p> <p>6) (i) la conjunción presenta valor de adición; (ii) la conjunción presenta valor de contraste/oposición. Solo en el segundo caso se podría reemplazar por la conjunción adversativa <i>pero</i>.</p> <p>7) Se trata de una relación temporal de tipo secuencial. Subordinada temporal: <i>Cuando imploró (= después de/tras/luego de implorar) socorro divino, dio con...</i>[De allí los valores relacionales de causa (...<i>como</i> imploró socorro divino, ...) o de fin (...imploró socorro divino <i>para</i> dar con la puerta).]</p> <p>8) (a) la forma <i>si Dios era servido</i> significa algo</p>

CONSIGNAS	RESPUESTAS ESPERADAS
<p>qué significa <i>si Dios era servido</i> delante de la segunda afirmación del rey de Arabia y por qué el narrador utiliza una oración subordinada condicional. (b) ¿Podría explicar por qué aparece un verbo en condicional (<i>daría</i>)? Oración de referencia: <i>pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día.</i></p> <p>9) Seleccione en el texto la oración en la que se expresa la oposición entre ambos reyes.</p> <p>10) Complete las siguientes oraciones estableciendo oposiciones entre ambos reyes y sus laberintos: (i) El rey de Babilonia encerró al rey de Arabia en un laberinto de bronce, pero..., (ii) El laberinto de bronce tenía escaleras, puertas y muros, pero..., (iii) El laberinto del rey de Babilonia era artificial, pero....</p> <p>11) Elabore un breve resumen del cuento en no más de 80 palabras (5 a 6 renglones).</p> <p>12) Exprese en una oración el tema del cuento. ¿Tiene alguna moraleja?</p>	<p>como “si dios quiere/quisiera”, y es una condición para que el rey de Arabia pueda mostrarle al de Babilonia su laberinto; (b) el verbo está en condicional porque se trata de una condicional posible (un período hipotético condicional posible).</p> <p>9) <i>En Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que te vedan el paso.</i></p> <p>10) (i) el rey de Babilonia encerró al rey de Arabia en un laberinto de bronce, pero el rey de Arabia lo liberó en el desierto para que se muriera de hambre y de sed.(ii) el laberinto de bronce tenía escaleras, puertas y muros, pero en el desierto no hay ni escaleras, ni puertas ni muros.(iii) el laberinto del rey de Babilonia era artificial, pero el laberinto del rey de Arabia era natural.</p> <p>11) a) El rey de Babilonia tenía un laberinto de bronce en el que los que entraban se perdían. b) Cuando lo visitó, encerró allí al rey de Arabia, quien, implorando ayuda divina logró escapar.c) Entonces, le dijo al rey de Babilonia que él tenía otro laberinto que le haría conocer. d) regresó a Arabia y luego volvió a Babilonia para vengarse, destruir todo y capturar al rey, al que abandonó en el desierto donde murió de hambre y de sed.</p> <p>12) <b>Tema:</b> Dos reyes enfrentados por el poder con personalidades opuestas que contraponen la soberbia y la complejidad (el babilónico) a la piedad y la simplicidad (el árabe)/La venganza del rey de Arabia frente a la soberbia del rey de Babilonia.</p>

Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2023). Una propuesta macrosintáctica para la enseñanza de las oraciones compuestas. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1104>

e-ISSN: 2792-9035

Universidad de Cádiz

CONSIGNAS	RESPUESTAS ESPERADAS
	<b>Moraleja:</b> Las obras de Dios (naturales), siempre superan a las obras de los hombres.