



**LA VARIACIÓN EN LAS CLASES DE GRAMÁTICA.  
PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN EXISTENCIAL *HABER* + *SN***

**THE VARIATION IN GRAMMAR CLASSES.  
DIDACTIC PROPOSAL FROM THE EXISTENTIAL CONSTRUCTION *HABER* + *SN***

**Adriana Zurlo<sup>1</sup>**

adrianazurlo@comunidad.unne.edu.ar

Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI). CONICET

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste

Argentina

**RESUMEN**

Este trabajo propone una intervención didáctica sobre aspectos gramaticales del verbo en español para un aula de nivel superior. La secuencia didáctica descrita pretende articular la comprensión de conceptos teórico-prácticos presentes en los materiales de enseñanza (predicado verbal, estructura argumental, cómo identificar y analizar los argumentos de un verbo) con el estudio contrastivo a partir de un pequeño corpus de usos lingüísticos de variedades de español hablado en el Nordeste argentino. Al tener en cuenta el concepto de instrumento lingüístico (Arnoux, 2016), argumentamos que la secuencia didáctica en este caso puede ser pensada como un dispositivo normativo, destinado a regular prácticas lingüísticas, modos de leer, interpretar, saber y hacer análisis gramatical, estableciendo las formas correctas y las que no lo son. La investigación se basa en datos provenientes de registros de clases, apuntes y materiales didácticos de elaboración propia, así como las producciones de los estudiantes. La secuencia didáctica implementada involucró distintos momentos, actividades y producciones cuyo foco fue el análisis contrastivo de la construcción verbal *haber* con valor presentativo-existencial a partir de muestras de habla regionales compiladas por los estudiantes para detectar posibles variaciones. Esperamos que esta descripción de la secuencia didáctica y la reflexión sobre sus alcances puedan contribuir a promover prácticas de enseñanza atentas a la diversidad lingüística local.

**Palabras clave:** Predicación verbal - Enseñanza de la gramática - Planificación lingüística - Variación lingüística - Español del Nordeste argentino (NEA)

## ABSTRACT

This paper proposes a didactic intervention on grammatical aspects of the verb in Spanish for a higher level classroom. The didactic sequence described aims to articulate the understanding of theoretical-practical concepts present in the teaching materials (verbal predicate, argument structure, how to identify and analyze the arguments of a verb) with the contrastive study based on a small corpus of linguistic uses of local varieties of Spanish spoken in Northeast Argentina. Taking into account the concept of linguistic instrument (Arnoux, 2016), we argue that the didactic sequence in this case can also be thought of as a normative device, intended to regulate linguistic practices, ways of reading, interpreting, knowing and doing grammatical analysis, establishing the correct ways and those that are not. The research is based on data from class records, notes and self-made teaching materials as well as student productions. The didactic sequence implemented involved different moments, activities and productions whose focus was the contrastive analysis of the verbal construction *haber* with presentative-existential value based on regional speech samples compiled by the students to detect possible variations. We hope that this description of the didactic sequence and the reflection on its scope can contribute to promoting teaching practices that are attentive to local linguistic diversity.

**Keywords:** Verbal predication - Grammar teaching - Language planning - Linguistic variation - Spanish from the Northeast of Argentina (NEA)

**Recepción:** 28-07-2023

**Aceptación:** 28-11-2023

*“La lengua española se imagina de tantas maneras que para algunos ni español es, es castellano. Y lo es, en cada caso, por distintas razones. Se habla (y se habla de ella) en lugares distintos y de maneras varias, vive en comunidades muy dispares donde asume valores materiales y simbólicos propios y coexiste con otros idiomas en espacios plurilingües que, con frecuencia, los hablantes saben negociar con mucha más serenidad que los guardianes del lenguaje”*  
(Del Valle, 2007 p.13)

## Introducción

Este trabajo presenta una propuesta didáctica desarrollada durante las clases prácticas de una asignatura de cursada anual correspondiente al segundo año/nivel de Letras, destinada a la enseñanza de aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos del sistema de la lengua española. El propósito del artículo es, por un lado, describir esta intervención, sus resultados en un proceso de enseñanza-aprendizaje situado y, por otro lado, reflexionar sobre su dimensión de ‘instrumento lingüístico’ (Arnoux, 2016) y su potencial para estimular aprendizajes significativos en torno a saberes del programa de la asignatura y de la formación disciplinar específica.

Arnoux (2016) plantea que muchas prácticas discursivas, propias de distintos ámbitos y épocas, han generado dispositivos normativos que cristalizan en instrumentos lingüísticos destinados a regular las hablas, como los diccionarios, las gramáticas o las retóricas. La autora extiende el alcance de este concepto a aquellos textos que, además de ostentar un saber metalingüístico, poseen una función reguladora ya que prescriben las prácticas lingüísticas estableciendo las formas correctas y sancionando las que no lo son. Aquí reflexionaremos sobre una propuesta didáctica específica concibiéndola como instrumento lingüístico en el sentido de que esta también es una intervención en el espacio del lenguaje que plantea un modo de conceptualizar, describir y analizar prácticas de lenguaje a través de la selección de contenidos, tareas y recursos.

La secuencia didáctica (Camps y Zayas, 2006) diseñada y descrita en esta oportunidad pretende articular las descripciones gramaticales presentes en los materiales de enseñanza del español, con ejemplos de usos reales de español local recopilados por los mismos estudiantes. Así, su objetivo específico es analizar la estructura argumental de predicados verbales y, en particular, describir a partir de una muestra lingüística perteneciente a la variedad de español del nordeste de Argentina y, en contraste con el estándar de la bibliografía de referencia, la construcción presentativa/existencial HABER+ sintagma nominal (en adelante, SN). Este análisis contrastivo permitió observar

patrones alternantes de concordancia de número entre el verbo y el SN, es decir, lo que en los estudios previos (Abadía de Quant, 2006) se ha denominado usos impersonales (*Hubo incendios*) y personales (*Hubieron incendios*). La experiencia sirvió para abordar distintos saberes: *qué* se entiende por estructura argumental del verbo, verbos transitivos/intransitivos, alternancias, realizaciones argumentales; saber *cómo* describir, comparar, analizar enunciados teniendo en cuenta distintas variables lingüísticas (como presencia/ausencia de argumentos centrales, concordancia o no entre el SN y el verbo) y reflexionar acerca de cómo es tratado el tema en las gramáticas de referencia y de cómo la variación, inherente a la lengua, es muchas veces dejada de lado, o tratada desde un punto de vista normativo en los materiales y gramáticas de español disponibles.

Esta investigación interdisciplinaria articula datos provenientes de registros de clase, apuntes y materiales didácticos de elaboración propia, la secuencia didáctica elaborada y las producciones de los estudiantes que han brindado su consentimiento informado; por otra parte, esta serie textual (Glozman, 2018) entra en diálogo con materiales diversos como documentos institucionales (plan de estudio de la carrera, programa de la asignatura, planificación anual, instrumentos de evaluación de la cátedra, recursos y materiales educativos disponibles en el aula virtual de la asignatura) y bibliografía de consulta obligatoria del programa. Estas *corpora* (Aguilar et al., 2014; Glozman, 2018) heterogéneas permiten entrever la continuidad de ciertas representaciones y prácticas lingüísticas, capaces de orientar mirada de docentes y estudiantes hacia ciertos modos de analizar, comprender y explicar fenómenos del lenguaje como la variación inherente a la lengua, la diversidad lingüística y los regímenes de normatividad que visibilizan variedades más prestigiosas.

A continuación, presentaremos brevemente algunos aspectos teórico-metodológicos centrales para comprender las coordenadas del contexto regional y académico de la propuesta didáctica (1); en la sección siguiente describimos la secuencia didáctica: sus etapas y las actividades (2) y, por último, reflexionaremos sobre algunos resultados y alcances de la intervención.

## 1. Aspectos teórico-metodológicos

### 1.1 Prácticas regulatorias en el aula: secuencias didácticas para la enseñanza aprendizaje de contenidos gramaticales

Desde una perspectiva glotopolítica<sup>2</sup> (Del Valle, 2007; Guespin y Marecellesi, 1986), Arnoux (2016) retoma el concepto de 'instrumento de gramatización' -acuñado por Sylvain Auroux (1992) para referirse inicialmente a dos pilares del saber metalingüístico (la gramática y el diccionario)- y extiende el concepto a glosarios, lexicones, silabarios, diccionarios bilingües y plurilingües, diccionarios de sinónimos y antónimos, manuales

de traducción, ortografías, retóricas, artes de escribir y de hablar, manuales de correspondencia y manuales de estilo; así como ensayos, notas y artículos normativos que aparecen en periódicos y revistas, antologías literarias, manuales y programas escolares. Para Arnoux (2016) los instrumentos lingüísticos son:

[...] dispositivos normativos, como los diccionarios, las gramáticas o las retóricas que describen y prescriben al mismo tiempo, no solo exponen un saber destinado a incidir en las prácticas comunicativas disciplinándolas, sino que también establecen jerarquías entre aquellos sometidos a las normas y los que son ajenos o se desvían de ellas. (pp. 28-29)

Tal como lo señala Lauria (2023) en este número, el control de las lenguas, las variedades, los registros y los modos de leer, de escribir y de hablar no es algo reciente. En el ámbito universitario, instrumentos lingüísticos como las retóricas, las gramáticas (estructuralistas, descriptivas, pedagógicas, para el aula, etc.), los manuales, las planificaciones y programas de las asignaturas, los programas de estudio, entre otras tantas materialidades discursivas incidieron y continúan regulando prácticas verbales y determinando -de manera explícita o implícita- qué, cómo y para qué enseñar. Por esto, incluiremos bajo este concepto a aquellos materiales didácticos (recursos, propuestas de actividades, guías, selección de lecturas, etc.) que permiten llevar adelante una planificación anual destinada a enseñar gramática del español a futuros profesores y licenciados en Letras.

En este sentido, partiremos de la siguiente hipótesis: las secuencias didácticas entendidas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón et al., 2010, p.20) pueden ser conceptualizadas como instrumentos lingüísticos en tanto constituyen un dispositivo pedagógico-didáctico que dispone recursos, tiempos y actividades a fin de organizar la enseñanza-aprendizaje de conceptos, fenómenos (como patrones de concordancia verbo-SN, el concepto de transitividad) y usos lingüísticos (por ejemplo distintos usos de la construcción existencial HABER+SN) y, al mismo tiempo, presupone una determinada manera de comprenderlos, explicarlos y valorarlos.

La secuencia didáctica (en adelante, SD) supone el esfuerzo de idear, comprender y adaptar los recursos disponibles en función de múltiples factores: las representaciones sociolingüísticas, características y necesidades del grupo estudiantil, del (equipo) docente, de la comunidad educativa-académica, las expectativas de enseñanza-aprendizaje, el contexto histórico sociocultural y coyuntural en el que se despliega la intervención, entre otros. A continuación, reseñamos algunas claves para aproximarnos a la comprensión de este complejo entramado.

## 1.2. Notas sobre el contexto sociolingüístico

### 1.2.1. Español en el NEA

En Argentina, el español es lengua oficial de facto (Bein, 2004). Es de uso mayoritario en el ámbito público (la administración pública, en hospitales y centros de salud, en todos los niveles educativos, cartelería y difusión, en medios audiovisuales, etc.) y coexiste con lenguas cooficiales como el guaraní en Corrientes (Ley provincial 5.598/2004) y las lenguas *qom*, *moqoit* y *wichí* en Chaco (Ley provincial N° 6604/2010). Se llama español del Nordeste (o simplemente NEA) al *continuum* de variedades de español habladas en las provincias argentinas de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones. Esta región heterogénea es definida como zona de contacto con guaraní<sup>3</sup> y como región fronteriza con Brasil y Paraguay (Abadía de Quant, 1990, 2004 y 2006; Guillán, 2010 y Martínez, 2008; Vidal de Battini, 1964, entre otros).

En consonancia con propuestas de regionalización lingüística dentro del territorio nacional (véase Fontanella de Weinberg, 2004 y Vidal de Battini, 1964), basadas en la extensión de determinados fenómenos de índole fonética y fonológica (por ejemplo yeísmo, aspiración de /-s/, realización de vibrante múltiple, entre otros), morfosintáctica (tuteo, voseo, uso de pretérito perfecto, etc.) y léxica (préstamos de lenguas de contacto), Abadía de Quant (2006) menciona algunos fenómenos característicos de la región Nordeste:

- en el plano fonológico y prosódico: diptongación de hiato vocálico, *peor* > *pior*, aspiración y elisión de /s/ en interior o final de palabra, mantenimiento de la oposición /ll/~ /y/ o reestructuración de las palatales con tendencia a deslateralizar);
- en el plano morfofonológico: arcaísmos como *haiga*, acentuación verbal por analogía *váyamos*, prótesis vocálica en derivados verbales y verboides *ajubilarse*, *amejorar*, entre otros;
- en el plano de la morfosintaxis: la autora realiza una triple distinción que incluye,
  - (i) *situaciones del español general*, por ej. oraciones impersonales cuasirreflejas concordantes con el objeto directo (*se atienden a los pacientes*) y pasivas cuasirreflejas no concordantes con el sujeto (*se suspende los subsidios*), uso personal de verbos impersonales *haber* y *hacer*, voseo en la correlación verbal de imperativo y presente indicativo, entre otros fenómenos;
  - (ii) *modalidades conservadoras*, por ejemplo adjetivo demostrativo indefinido + posesivo + sustantivo (*Esa mi hija*);

(iii) *interferencia guaraní*, grupo que incluye, fenómenos diversos como elisión de OD pronominal [+/- animado], leísmo, modificación del régimen preposicional de ciertos verbos como *reírse por*, *prenderse por*, *ir/venirse/llevar traer en*, discordancia de número entre sujeto y verbo y discordancia de género entre el sustantivo y sus modificadores, el uso de adjetivo posesivo ante sustantivo que denota parte del cuerpo (*qué te pasó en tu muñeca*), la elisión de clítico reflexivo junto a verbos que lo requieren (*'bueno, poné(∅) tu ropa que nos vamos'*, *'le parece a la hermana del papá'*), entre otros fenómenos.

- En el plano léxico: observa el mantenimiento de expresiones tradicionales (*argel*= quisquilloso, *'argelarse'* molestarse) o préstamos del guaraní (*angá*= probrecito, qué pena; *che* señora= adjetivo posesivo 1ra persona 'mí'; ¡*Chaque!*=interjección ¡cuidado!, entre otros.).

Esta obra pionera (Abadía de Quant, 1990 y 2006 [1993]) constituye una referencia obligada sobre el tema porque ha aportado datos sobre esta variedad de español, convirtiéndola en objeto de estudio dentro del ámbito universitario. Varios estudios siguen esta línea de trabajo: Kovacci (1993), sobre el sistema y norma de construcciones reflexivas en el español de Corrientes, Guillán (2012), que estudia el sistema de clíticos pronominales átonos en el español del NEA en contacto con guaraní y Wingeyer y Trevisán (2016), que presentan nuevos datos sobre el proceso de deslateralización en hablantes de Corrientes, entre otros fenómenos. Estos estudios describen las particularidades de esta variedad a partir de una premisa común: la hipótesis del guaraní como lengua de sustrato o de contacto y no se menciona o se desestima el impacto de otras lenguas presentes en la región, como las lenguas guaycurúes y mataguayas en las provincias de Chaco y Formosa, especialmente.

En la región del NEA, que coincide en gran parte con el Chaco argentino, se concentra una gran diversidad de culturas y lenguas vernáculas habladas por población indígena y criolla. En esta región viven 14 pueblos indígenas que hablan no menos de 11 lenguas indígenas (Censabella, 2009). Esta diversidad lingüístico-cultural está representada por lenguas como el vilela, las mataguayas (*wichí*, *chorote* y *nivaclé*) y guaycurúes (*moqoit*, *qom* y *pilagá*), lenguas habladas por criollos (*quichua* santiagueña y *guaraní* correntino) y también por diversas variedades de lenguas de inmigración temprana y reciente (Censabella, 1999; 2009; 2010). Los pueblos *wichí*, *qom* /toba y *moqoit* tienen una presencia sostenida en la región, especialmente en la provincia del Chaco. Así, los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos indígenas (ECPI 2004-2005)<sup>4</sup> señalan que 40.036 wichíes viven en las provincias de Chaco, Formosa y Salta, mayoritariamente en zona rural (solo 27,4% vive en zona urbana). En cada una de estas provincias, cerca del 90,8% aprende en el hogar la lengua materna (Censabella, 2009).

La ECPI 2004-2005 también indica que, en nuestro país, 69.462 personas se autodefinen como tobas o descendientes en primera generación de ellos, de los cuales 47.591 viven en Chaco, Formosa y Santa Fe (más del 65%). Del total de la población *qom* encuestada a nivel nacional, la mayoría vive en zona urbana (68,6%) y, además, 46,2% considera la lengua indígena como su lengua materna. En la provincia del Chaco los hablantes *qom*/toba distinguen al menos cuatro dialectos o variedades (Censabella, 2009).

Por último, la ECPI señala que 15.837 personas se autoidentifican como mocovíes o descendientes en primera generación de este pueblo, de los cuales 12.145 viven en las provincias de Chaco y Santa Fe (Censabella, 2009; López y Tola, 2016). En el Chaco se reconocen como descendientes de este pueblo en la primera generación 3.873 personas (INDEC 2010) y el porcentaje mayoritario se ubica en enclaves rurales (2.132 personas), especialmente en la zona sur-oeste de la provincia: Villa Ángela, San Bernardo, Charata, Colonia Aborigen y La Tigra.

Según Censabella (2009), la mayoría de los miembros de estos pueblos indígenas chaqueños son bilingües y algunos plurilingües, con diversos niveles de competencia en la lengua indígena respectiva, según diversas variables como edad, localización geográfica (enclave rural o urbano) y nivel de escolaridad. También señala:

[...] cada una de estas lenguas tiene y ha tenido una particular historia de contacto, con otras lenguas indígenas y con el castellano, cuyos rastros son observables en el plano estructural (sistema fonológico, estructura morfosintáctica, aspectos pragmático-discursivos), como en las reglas de interacción comunicativa. Las lenguas indígenas, a su vez, han influido considerablemente (en esos mismos aspectos) en las variedades de castellano utilizadas en la región. (p.163)

### 1.2.2 Coordenadas del espacio curricular

En el plan de estudios 2000 de las carreras de Letras<sup>5</sup> y en el programa de la asignatura *Lingüística I* es notoria la manera en que aquella diversidad lingüística local/regional está subrepresentada, tanto en la selección de contenidos mínimos de la carrera, como en la organización y selección de contenidos y de la bibliografía de consulta obligatoria en el programa de la asignatura.

Por otro lado, también es notable la mención de fragmentos que aluden a la adquisición de contenidos relacionados a la “lengua en uso” y a la “realización socio-cultural” del lenguaje, como en los siguientes fragmentos del programa de la asignatura (el subrayado es nuestro):

La cátedra se encuentra ubicada en el Eje Semiolingüístico, el cual está orientado a lograr que los alumnos adquieran conceptos suficientes y sean capaces de construir y reconstruir estructuras organizativas que les permitan incrementar y profundizar permanentemente los

conocimientos de la disciplina. El Eje Semiolingüístico considera al lenguaje como: a) sistema: sincrónicamente; en tanto competencia de un hablante/oyente ideal y en tanto realización socio cultural; b) proceso: el uso del sistema sujeto a reglas pragmáticas; c) resultado: el texto o discurso en sus diversos tipos.

La inclusión del estudio de la lengua española en el profesorado y en la licenciatura en Letras pretende que los alumnos tomen distancia de la lengua de uso, para convertirla en objeto de estudio. La cátedra se propone abordar los conceptos y contenidos teóricos que permitan la reflexión metalingüística a partir de la observación de los usos que los hablantes realizan en situaciones de comunicación, identificar cómo el hablante elige de un repertorio lingüístico aquellas formas verbales que resulten más adecuadas para lograr la comunicación.

El abordaje del objeto de estudio, la lengua española, se plantea entonces, desde la descripción de la misma en sus niveles fonológico, morfológico y sintáctico observada en la sincronía y en la variante estándar. Esto no implica descuidar el aspecto diacrónico, ya que el estudiante de Letras, puede y debe reconocer la evolución de la lengua. Tampoco se descuida la variedad regional de la lengua española, ya que se propone la revisión de la lengua en uso como punto de partida para la comprensión y análisis de los fenómenos fonético-fonológicos y morfosintácticos que en ella tienen ocurrencia. (Programa y Planificación de Lingüística I, 2020, pp.1-2.)

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje configuran, por un lado, una imagen de docente “facilitador”, capaz de promover “espacios de construcción de conceptos y prácticas sobre la base de los marcos teóricos propuestos [...] prácticas colaborativas en la comprensión y análisis del fenómeno lingüístico”; por otro lado, una imagen de estudiante activo, pues se espera que los estudiantes:

[...] adquieran nociones sobre el fenómeno lingüístico como *sistema* organizador de la experiencia humana y de la cultura; adquieran conceptos y métodos para el análisis crítico del sistema de la lengua española y su funcionamiento; incorporen las normas gramaticales basadas sobre el sistema de regularidades de la lengua española; se apropien de los métodos de análisis oracional y transoracional de la lengua en textos de autores españoles e iberoamericanos y en casos de uso de la lengua regional; realicen lecturas críticas que demuestren la capacidad para procesar, sintetizar y organizar la información; trabajen de manera colaborativa en los distintos espacios que la cátedra les propone: clases, tutorías, complementos virtuales a través del aula de UNNE Virtual y por medio de diferentes aplicaciones. (Programa y Planificación de Lingüística I, 2020, p.2)

Al inicio del ciclo lectivo, y como actividad de aproximación al concepto de gramática, se propuso a los estudiantes responder estas preguntas: i). ¿Qué es «gramática» para mí? (definir el término con mis palabras); ii). ¿Es importante saber, estudiar o aprender gramática? ¿Por qué?

De las respuestas recibidas a la primera pregunta (40), seleccionamos las siguientes, en las que podemos ver ciertos conceptos, ideas y asociaciones recurrentes:

- [...] un conjunto de reglas necesarias para escribir y hablar correctamente una lengua.
- [...] se refiere a un grupo de principios, reglas y/o normas que rigen el empleo de un lenguaje en particular, es decir, nos asiste a hablarlo (al lenguaje) correctamente, a utilizarlo de forma adecuada y mejor. Al respecto, hay que decir que cada lenguaje posee su propia gramática.
- [...] el estudio que se efectúa sobre el lenguaje, abarcando desde la composición de las palabras y sus distintos niveles, hasta las relaciones que se establecen entre sí y sustentan la mecánica del lenguaje.
- [...] el estudio de las palabras y oraciones, así como la forma en la que están compuestas.
- [...] es la manera de escribir correctamente, no ortográficamente hablando, sino que es la que le da el sentido adecuado a las palabras cuando se entrelazan en un texto en común, para que este sea coherente.

De las respuestas anteriores podemos extraer algunas reflexiones:

1. Todos verbalizan alguna idea acerca de qué es gramática, sin necesidad de consultar fuentes más o menos especializadas (100%), ya que nadie entregó el cuestionario sin respuestas.
2. Las ideas o las “representaciones” más frecuentes (70%) asocian “gramática” con:
  - conjunto de *normas, reglas, principios*;
  - para hablar, decir y escribir *correctamente; uso correcto de la lengua*;
  - *estudio de las palabras* (sus unidades, combinaciones o relaciones);
  - unidades discretas de la lingüística descriptiva (palabra, oración y en menor medida, letras, sonidos).
3. También se vislumbran otras representaciones o ideas menos frecuentes (20%):
  - *estudio del lenguaje* (sus componentes y niveles, el funcionamiento, los usos del lenguaje);
  - (estudio) estructurado, sistemático;
  - cierta noción de “sistema” (=no se estudian las unidades de manera aislada).

El objetivo de esa actividad inicial era identificar representaciones (Jodelet, 1993), ideas, creencias, saberes verbalizados por los estudiantes en torno a palabras como “gramática”,

cómo entendían o definían con sus propias palabras el término “gramática”. Lo que se pudo observar es que la mayoría (80%) la asocia con un fin prescriptivo-normativo (“para hablar/ decir/ usar/ escribir correctamente”); en segundo lugar, prevalecen nociones de lengua, sistema, norma o se mencionan unidades discretas características de la lingüística descriptiva (“palabra”, “oración”). Estas representaciones se entretajan y tienen su continuidad en múltiples prácticas regulatorias (re)producidas en contextos escolares y universitarios a través de materialidades discursivas heterogéneas: bibliografía teórica de referencia como manuales de gramática, diccionarios y también las prácticas discursivas encarnadas en distintos actores (por ejemplo, docentes).

En los párrafos siguientes, en la Tabla 1, presentamos sintéticamente los contenidos de las cinco unidades y la bibliografía básica del programa.

**Tabla 1**

*Contenidos temáticos y lecturas obligatorias del Programa de la asignatura*

| <b>Unidades temáticas</b>  | <b>Referencias: lecturas obligatorias</b>  |
|--|--|
| <p>1. <i>La Lingüística como ciencia</i>. Su objeto de estudio y sus métodos. Breve recorrido por la historia de la lingüística. Fundamentos de la lingüística moderna: el signo lingüístico (significado/significante); diacronía y sincronía; lengua y habla; paradigmas y sintagmas; sistema y valor. La doble articulación del lenguaje. Estratos en el análisis del fenómeno lingüístico: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico-pragmático. La gramática. Gramática teórica, descriptiva y normativa. Nociones de sistema, norma y habla.</p> | <p>Cerny, J. (1998). <i>Historia de la Lingüística</i>. Cáceres. Universidad de Extremadura.</p> <p>Di Tullio, Á. (2014). <i>Manual de gramática del español</i>. La Isla de la Luna. Introducción y Cap 1.</p> <p>Saussure, F. (1997). <i>Curso de lingüística general</i>. Losada.</p>                                       |
| <p>2. <i>La Segunda Articulación del Lenguaje</i>. Fonología: fono, fonema, alófono. Fonemas segmentales (vocales y consonantes). Variantes. Oposición. Clasificación de las oposiciones. Fonemas suprasegmentales (acento, tono, juntura, ritmo). La sílaba. Alfabeto fonético y alfabeto gráfico. La ortografía.</p>   | <p>Quilis, A. (2012). <i>Principios de fonología y fonética españolas</i>. Arco Libros.</p> <p>Trubezkoy, N. S. (1973). <i>Principios de Fonología</i>. Cincel.</p> <p>Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). <i>Lengua. Léxico, Gramática y Texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples</i>. Biblos.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>3. <i>La Primera Articulación del Lenguaje.</i> Morfología: morfema, morfo y alomorfo. La estructura de la palabra. Procesos morfológicos: flexión, derivación y composición. La parasíntesis. Morfemas Flexivos y Derivativos: Consideraciones Semántico-Pragmáticas.</p>   | <p>Di Tullio, Á. (2014), <i>Manual de gramática del español</i>. La Isla de la Luna. Cap 2.</p> <p>Giammatteo, M. y Albano, H., 2009. <i>Lengua. Léxico, Gramática y Texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples</i>. Biblos.</p>   |
| <p>4. <i>La Primera Articulación del Lenguaje.</i> Clasificación de palabras. Criterios. Aspectos problemáticos. Clases léxicas y clases funcionales. Las categorías morfológicas y su vinculación con las clases de palabras. Clasificación sintáctica y semántico-pragmática de los verbos. Los tiempos verbales del español. Grupos, giros y locuciones verbales. El modo. La polivalencia funcional del “se”.</p> | <p>Barrenechea, A. M. y Manacorda de Rosetti, M. V. (1980). <i>Estudios de gramática estructural</i>. Paidós.</p> <p>García Negroni, M. M. (2001). <i>El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo</i>. Edicial.</p> <p>Giammatteo, M. y Albano, H. (2006) <i>¿Cómo se clasifican las palabras?</i> Editorial Biblos.</p> <p>Marín, M. (2008). <i>Una gramática para todos</i>. Voz activa.</p> <p>Varela, I. y Pérez Moreno, E. (2014). <i>Nueva Gramática para trabajar en el aula</i>. Comunicarte.</p> |
| <p>5. <i>La Primera Articulación del Lenguaje.</i> Sintagmas endocéntricos, exocéntricos y adjuntos. Núcleos y constituyentes. Análisis sintáctico: oración unimembre y bimembre. Posibilidades articulatorias del sujeto y del predicado. Suboración sustantiva, adjetiva y adverbial. Aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos de las suboraciones coordinadas y subordinadas.</p>                            | <p>Barrenechea, A. M. y Manacorda de Rosetti, M. V. (1980). <i>Estudios de gramática estructural</i>. Paidós.</p> <p>Di Tullio, Á. (2014). <i>Manual de gramática del español</i>. La Isla de la Luna.</p> <p>Giammatteo M. y Albano H. (2006). <i>¿Cómo se clasifican las palabras?</i> Editorial Biblos.</p> <p>Marín, M. (2008). <i>Una gramática para todos</i>. Voz activa.</p> <p>Varela, I. y Pérez Moreno, E. (2014). <i>Nueva Gramática para trabajar en el aula</i>. Comunicarte.</p>                                   |

Algunas referencias bibliográficas de la Tabla 1 representan una dificultad para la enseñanza-aprendizaje de ciertos conceptos. Así, por ejemplo, en relación a la secuencia didáctica trabajada el concepto de palabra, las clases de palabras y sintagmas; pensemos, por ejemplo, en relación a la clasificación y caracterización de la clase preposición: ¿conforma un sintagma endocéntrico -como otras clases de palabras léxicas? (Giammatteo y Albano, 2006) ¿o lo analizamos como un subordinante que incorpora un sintagma exocéntrico? (Barrenechea, 1980).

Por otra parte, la bibliografía básica para el análisis sintáctico de oraciones (Unidad 5) son dos textos: una gramática de divulgación (Marín, 2008) y el capítulo de Barrenechea (1980) con una descripción, desde una perspectiva estructuralista, de las clases de palabras según la/s función/es sintáctica/s desempeñada/s dentro de la oración simple, bimembre. Ambos textos despliegan recursos explicativos similares: clasificar, nombrar la clase y colocar el ejemplo; Marín (2008) suma información sobre reglas de uso, aspectos normativos. El recorrido por la bibliografía de lectura obligatoria revela problemas recurrentes tanto para docentes y aprendices de gramática del español: la disparidad de enfoques y terminologías en los materiales, la profusión de etiquetas que reproducen prácticas discursivas y clasificaciones tradicionales a veces contrapuestas, la descripción basada en un estándar culto escrito -disociado de usos reales- con el fin de enseñar la forma correcta, eludiendo en la mayoría de los casos, la reflexión sobre los problemas que emergen en toda clasificación/descripción o sobre cuáles fueron los procedimientos para describir, clasificar y postular las unidades.

En resumen, la serie textual analizada<sup>6</sup> y la ausencia de estudios descriptivos actualizados sobre variedad(es) local(es) de español en el programa de la asignatura permiten vislumbrar una orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado no tanto en la reflexión metalingüística o en la descripción sincrónica de emisiones lingüísticas situadas, sino más bien en afianzar o adquirir reglas (morfosintácticas) del sistema de la lengua. Estas reglas están basadas en las regularidades de un estándar culto, escrito, no local, aquel ilustrado en los estudios de referencia. En este sentido, se observa continuidad entre las representaciones o saberes previos de los estudiantes y las prácticas regulatorias presentes en la praxis docente -escolar y académica- y en los materiales educativos disponibles.

### **3. Descripción y análisis de la propuesta de trabajo: secuencia didáctica con la construcción existencial HABER+SN**

#### **3.1. Organización de la secuencia**

Como señalamos anteriormente, esta propuesta didáctica busca articular la comprensión de conceptos teórico-prácticos. Por un lado, se busca comprender qué se entiende

por realización argumental, predicado verbal, cómo identificar y analizar la estructura argumental de verbos transitivos e intransitivos y, finalmente, cómo analizar la construcción verbal presentativa-existencial *Haber* + un SN. Por otro lado, se plantea un problema, un desafío: cómo describir de manera adecuada -sin sucumbir a un punto de vista prescriptivo-, la realización argumental en este tipo de construcciones que puede manifestar variación en los patrones de concordancia entre el verbo y el SN.

Esta secuencia didáctica fue diseñada y llevada a cabo por primera vez durante el año 2021<sup>7</sup>. Como es de esperar, desde ese momento se hicieron ajustes relativos al orden, secuenciación y complejidad de las actividades, la elaboración de nuevos materiales para acompañar actividades remotas, y volvió a desarrollarse durante 2022 y 2023. Aquí exponemos los resultados de la primera experiencia.

Esta SD para trabajar contenidos gramaticales (Camps, 2006) referidos al sintagma verbal fue desarrollada durante los últimos tres meses del ciclo lectivo, cuando habían sido trabajadas las cuatro primeras unidades de introducción a la lingüística, niveles y unidades del análisis lingüístico, morfología y clases de palabras. El trabajo fue dividido en tres fases con propósitos, tareas y actividades diversas. Su organización en fases y actividades se presenta sintéticamente en la Figura 1 (ver más abajo). Las actividades fueron realizadas de manera grupal. La modalidad de trabajo fue mixta o híbrida ya que se combinaban actividades sincrónicas desarrolladas en el aula y otras iniciadas a distancia (a través del aula virtual) y finalizadas en el salón de clase. Algunas se desarrollaban en clase (especialmente las de la fase 1), a través de guías didácticas subidas al aula virtual que luego eran revisadas en los encuentros presenciales.

Asimismo, las actividades de las fases 2 y 3 se realizaron a partir de la revisión y (re) escritura orientada de dos tipos de producciones: un plan de trabajo (incluía un pequeño corpus) y un informe escrito. Las dos producciones remitían a distintos momentos de un proceso de investigación que demandaba lectura de bibliografía específica y material didáctico sistematizado por la docente, conformación de un corpus, identificación y descripción de las construcciones verbales documentadas, así como la comunicación de las dificultades y toma de decisiones acerca de cómo resolverlas para avanzar con la descripción y análisis del corpus. Ambas producciones fueron trabajadas en un proceso de reescritura colaborativo (a través de *google drive*) que suponía el envío de una versión preliminar, la revisión del borrador por parte de la docente y la posterior presentación de la versión final con las sugerencias incorporadas. Algunos grupos solicitaron adicionalmente tutorías, presenciales o remotas, para presentar su producción o plantear las dificultades y dudas. El aula virtual alojada en el campus universitario ha sido un espacio de trabajo adicional, ya que permitió compartir materiales didácticos con los estudiantes, la bibliografía de referencia, las versiones del plan de trabajo y del informe, las guías didácticas para elaborar cada producción, las tareas y las presentaciones

desarrolladas en las clases con orientaciones específicas para la fase 2 (elaboración del plan de trabajo, conformación y descripción del corpus) y fase 3 (clasificación de las estructuras identificadas, comunicación de los resultados).

**Figura 1**

*Organización de la Secuencia didáctica*

| FASE (propósito)   | Actividades  | Duración       |
|--|--|----------------|
| <p>I. El sintagma verbal. Aproximación teórico-metodológica. Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterización morfosintáctica y semántica del verbo (rasgos flexivos, semántico-sintácticos del sintagma verbal)</li> </ul>  | <p>1.1. Guía de actividades sobre lectura y fichaje de características de la clase de palabra.</p> <p>1.2. Identificación del verbo en sintagmas verbales y oraciones simples (aspectos morfosintácticos). Pares mínimos (morfosintaxis).</p> <p>1.3. Reconocimiento del verbo y constituyentes oracionales en oraciones simples. Reformulación de oraciones agramaticales según número de constituyentes -faltantes o sobrantes-. Identificación de complementos centrales y no centrales. Análisis de constituyentes.</p> <p>1.4. Identificación de verbos y participantes a partir de oraciones simples (verbos transitivos e intransitivos), correlación con su manifestación sintáctica. Identificación de las correlaciones frecuentes entre participantes semánticos (Agente Paciente, Tema, Lugar) y funciones sintácticas (sujeto, od) en oraciones simples. Casos: <i>recorrer, reconocer, matar, saltar, correr, caminar y morir</i>.</p> | Semana 1 a 4   |
| <p>II. Diseño de una investigación acotada con corpus de español local. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indagación sobre un tipo de construcción verbal.</li> <li>Elaboración de un plan de trabajo y conformación de corpus</li> <li>Estudio contrastivo basado en un pequeño corpus. Investigación de usos lingüísticos en muestras de la variedad regional</li> </ul> | <p>2.1. Identificación de la estructura argumental de verbos transitivos/intransitivos (<i>matar, morir</i>) a partir de una muestra de 10 enunciados pertenecientes al habla regional recopilados por la docente. Casos: <i>matar, morir, haber</i> existencial.</p> <p>2.2. Elaboración guiada de un plan de trabajo y conformación de un pequeño corpus (versión borrador, versión final) Incluye: consulta de fuentes bibliográficas, recursos lingüísticos y estudios previos sobre el tema (para construir hipótesis y tomar decisiones sobre discursos que conformarán el corpus). Escrituras del borrador, revisión y versión final del plan de trabajo.</p> <p>2.3. Descripción preliminar del corpus: comprobación de hipótesis, análisis contrastivo, identificación de dificultades y reflexiones sobre el proceso de investigación. Primera escritura</p>   | Semana 5 a 9   |
| <p>III. Sistematización y comunicación de resultados de la investigación. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar sobre el proceso realizado.</li> <li>Comunicar resultados de la investigación.</li> </ul>  | <p>3.1. Descripción y análisis de las formas verbales documentadas en el corpus, prestando atención al esquema argumental del verbo. Comparación de formas del estándar (gramáticas de referencia) y los usos documentados en el corpus (variedad regional).</p> <p>3.2. Elaboración del informe (versión borrador/versión final)</p>  | Semana 10 a 12 |

*Nota:* elaboración propia.

**3.2 Aspectos conceptuales y metodológicos**

Para la elaboración de los materiales didácticos (como guías de lecturas y actividades de análisis, fichas de clases de palabras, presentaciones) se tuvieron en cuenta como referencia central el texto de Giammatteo y Albano (2006) y como lecturas ampliatorias distintos textos incluidos en la bibliografía del programa (Di Tullio, 2014; Giammatteo et al., 2009; García Negroni, 2001).

*El sintagma verbal*

El foco de interés de esta propuesta es el verbo, entendido como:

[...] la clase de palabra que, de manera típica, organiza la estructura de la oración: por un lado, realiza la función de núcleo del predicado y, por el otro, selecciona, según su significado (semántica) y según sus relaciones jerárquicas (aspecto sintáctico) los constituyentes requeridos para que la oración esté bien formada (Giammatteo et al., 2009, p.117).

En esta propuesta didáctica hemos trabajado con la noción de estructura argumental del verbo, es decir, “el conjunto de argumentos que selecciona, que representan los distintos participantes que intervienen en el desarrollo del evento” (Giammatteo y Albano, 2006, p.44). Así, por ejemplo, el verbo *comer* pide dos argumentos o participantes: *alguien* (animado) que realiza la acción y *algo* que se come o es comestible. En cambio, un verbo como *morir* requiere solo uno, un participante (paciente), sobre el cual se realiza el evento. La noción de estructura argumental prefigura cuántos y cuáles participantes centrales estarán involucrados en la situación predicada.

Por otro lado, apelamos a la noción de transitividad para hacer una primera gran distinción entre los predicados verbales (y entre oraciones): i) verbos transitivos como *matar* o *comer* en español que requieren un objeto directo y ii) verbos intransitivos como *morir*, *crecer*, *caminar* que no lo requieren<sup>8</sup>. Esta oposición, basada en la presencia o ausencia del complemento directo u objeto directo (OD), es insuficiente para determinar el grado de transitividad de una construcción oracional (Hopper y Thompson, 1980). De hecho, en las clases se plantea con frecuencia la dificultad de determinar si un verbo es transitivo (es decir, desde el lexicón viene asignado a un número y tipo específico de participantes) o más bien habría que hablar de empleos (in)transitivos (Di Tullio, 2014). En la clase de gramática ese es el momento oportuno para preguntarse, indagar, conocer cuáles procedimientos y criterios nos ayudarán a identificar y describir si determinado verbo efectivamente requiere un complemento directo, cuáles son las características de este tipo de complemento verbal, qué tipo de “operaciones” o “manipulaciones” ayudarían a detectar y caracterizar este complemento denominado objeto directo y a determinar la transitividad del verbo (y de la oración) y, también, dónde y cómo corroborar esas hipótesis de análisis.

En (1) vemos un verbo prototípicamente transitivo que se acompaña de un objeto directo, realizado como SN (2a) o proposición (2b); cuando este complemento refiere a una entidad particular, es definido, específico, puede ser sustituido por un clítico acusativo (2c); además, puede ser codificado como sujeto en una construcción pasiva perifrástica (2d).

- (1a) El técnico reconoció una falla de diseño.
- (1b) El técnico reconoció que había una falla de diseño.
- (1c) El técnico *la* reconoció. (*la/una falla de diseño*)
- (1d) Una falla de diseño fue reconocida por el técnico.

Estas operaciones de reconocimiento del complemento directo u OD -disponibles en manuales y gramáticas- no aplican de igual manera para todos los verbos transitivos, hay

“casos periféricos” (Di Tullio 2014, 124-125) o menos prototípicos como la construcción existencial/presentativa con el verbo *haber* (2).

(2a) Hay demasiada gente en esta oficina.

(2b) Hay demasiadas personas en esta oficina.

Para Di Tullio (2014), el complemento que sigue a este verbo en (2a, 2b) es un OD marginal no solo porque carece de pasiva y porque la pronominalización es restringida a contextos enfáticos, “sino sobre todo porque algunos hablantes de sociolectos no estándares establecen concordancia entre el SN y el verbo” (p.125) como podemos ver en (3). Concluye la autora que “esta concordancia anómala, que no se acepta en la lengua culta, indica que estos hablantes analizan el SN que sigue al verbo como sujeto” (Di Tullio 2014, p.125).

(3) Habían demasiadas personas en esta oficina.

Es interesante observar que en el tratamiento de este tipo de casos, los manuales de gramática como cualquier otro instrumento lingüístico, exhiben con distintas estrategias y estilos discursivos, de manera explícita o implícita, sus funciones reguladoras y saberes describiendo y prescribiendo al mismo tiempo. Así, con el estilo de un manual pedagógico, el tratamiento de la misma construcción en Marín (2008) se orienta a identificar el tipo de verbo y la oración como impersonal, especificar cuál es la función sintáctica del SN que acompaña al verbo y a señalar como confusión común y como un uso incorrecto el establecimiento de la concordancia en plural, tal como se visualiza en los siguientes ejemplos (extraídos de Marín 2008, p.217):

(4a) Hay muchos chicos en la plaza.

(4b) Hubo un incendio.

(4c) Hubo varios incendios.

(4d) ~~Hubieron varios incendios~~ (Marín, 2008, p.217, tachado en el original).

En relación al español del Nordeste, específicamente al hablado por los nativos de Corrientes, Abadía de Quant (2006) observa que el verbo impersonal *haber* “[acompañado] por una estructura que funciona como objeto directo de núcleo sustantivo singular o plural” (p.161) (‘hay movimientos’, ‘hubo problemas’, ‘habrá exposiciones’) es utilizado con frecuencia como verbo personal, ya que se establece concordancia en tercera persona gramatical de plural cuando ocurre un sustantivo o sintagma nominal en plural (por ejemplo: ‘habían movimientos’, ‘hubieron problemas’, ‘habrán exposiciones’). La autora señala la extensión de una modalidad ya presente en el español antiguo y que ambas variantes (*haber* personal/impersonal) se continúan en el español histórico correntino. Además, concluye que:

La preferencia por el uso de *haber* como verbo personal, adjudicada en general a hablas vulgares, se fue acentuando significativamente en la presente centuria, al punto de registrarse como variante de extensión amplia en el español coloquial sincrónico en los niveles subestándar y estándar. (Abadía de Quant, 2004, p.163)

En resumen, la lectura de este estudio sobre la variedad regional/local -aunque no forma parte del programa- en primer lugar, “habilita” la indagación sobre los usos locales de la construcción; incluso despierta la representación de que las variedades locales pueden ser objeto de estudio gramatical. En segundo lugar, “documenta” con muestras de habla reales, la alternancia en el patrón de concordancia de HABER+SN y por último, propicia el análisis contrastivo con otras descripciones gramaticales de referencia más focalizadas en una variedad estándar rioplatense o general (Di Tullio, 2014; Marín, 2008). Asimismo, permitió descartar patrones de concordancia que han sido documentados para otras variedades de español (De Benito y Estrada 2018, con formas como “habemos cinco personas” o ‘hayn’, en el siguiente ejemplo: “En el centro también hayn cafés” (Medina Cosas [1990], apud De Benito y Estrada 2018, p. 102).

### 3.3. El trabajo con las muestras de habla local

Los estudiantes expresan gran interés en realizar pequeñas “investigaciones lingüísticas”, perciben como un desafío interesante conocer cómo hablamos, las formas de habla locales que no están representadas en los manuales de referencia. Este es el principal atractivo<sup>9</sup> de incluir el trabajo con *corpora* lingüísticos en la clase de gramática. Sin embargo, existen dificultades, ya sea que se utilicen corpus digitales disponibles en la red (PRESEEA, Corpes, Corpus David) para consulta general o bien se construya uno. En el primer caso, se requiere entrenamiento para hacer las búsquedas, reconocer las características, conformación, alcances y limitaciones de cada corpus; en relación al segundo punto, también estudiantes y docentes deben resolver dificultades como, por ejemplo: ¿dónde y cómo buscar formas de habla regionales? ¿Qué “requisitos” deberían cumplimentarse para recopilar las formas documentadas? ¿Cómo “delimitar” la extensión del corpus? ¿Cómo sistematizarlo y presentarlo? Y, posteriormente, ¿cómo describir las formas documentadas? ¿Cuáles criterios serán tenidos en cuenta en la descripción y por qué? Y, por último, ¿cómo sistematizar y comunicar los resultados?

En la fase 2 del desarrollo de la secuencia didáctica, la búsqueda y conformación del corpus se orientó según un criterio dialectal. El corpus de estudio debía reunir muestras lingüísticas pertenecientes a la variedad de español del NEA, es decir, de la región comprendida por las provincias argentinas de Misiones, Corrientes, Chaco y Formosa. Podían incluir emisiones escritas u orales de distintos géneros discursivos (noticias, poemas, relatos, entrevistas, diálogos espontáneos, etc.). Para este trabajo definimos una extensión mínima de 10 enunciados en los que aparezca la construcción verbal en

estudio. Cada enunciado debía contar con una contextualización que permita restituir información necesaria para comprender su sentido; sobre todo si contenía referencias a elementos extralingüísticos o entidades (eventos, hechos, personas, lugares, etc.) nombradas previamente o posteriormente en el discurso.

La mayoría de los grupos utilizó discursos digitales, es decir, discursos producidos en medios digitales (Cantamutto y Delfa, 2016) cuya heterogeneidad estaba representada por discursos preponderantemente verbales (noticias periodísticas). Estos son de páginas web de medios de prensa regionales de acceso público y por discursos multimodales (articulados con emojis, fotos y elementos verbales) y fragmentarios, provenientes de conversaciones o publicaciones de redes sociales como *WhatsApp* y *Facebook*. En ambos casos los enunciados del corpus<sup>10</sup> fueron recopilados a través de los buscadores de cada sitio, donde se consignaban las formas conjugadas, por ejemplo: *hay, había, habían, hubo, hubieron, habrá, habrán*.

## CONCLUSIONES

En este trabajo se presentaron los resultados de una intervención didáctica sobre el sintagma verbal en español llevada a cabo en un curso anual de nivel superior. El artículo, por un lado, ha descrito la secuencia didáctica y sus resultados en un proceso de enseñanza-aprendizaje situado y, por otro lado, ha reflexionado sobre su dimensión de 'instrumento lingüístico' (Arnoux, 2016) y su potencial para estimular aprendizajes significativos en torno a saberes del programa de la asignatura y de la formación disciplinar específica.

En relación al primer punto, el artículo ha señalado algunas dimensiones involucradas en este complejo proceso de enseñanza-aprendizaje que nos han permitido, por un lado, hacer presente la situación del español en contacto sostenido con otras lenguas nativas y de inmigración coexistentes en el Nordeste argentino y, paradójicamente, la escasez de espacios curriculares y contenidos que aborden el estudio de esa diversidad lingüística en el plan de estudio, en el programa de la asignatura, en la bibliografía de consulta obligatoria.

Por otro lado, las series textuales analizadas, en particular, dentro del programa de la asignatura, la selección de los contenidos de cada unidad, de la bibliografía de consulta obligatoria y sugerida, la referencia a recursos de consulta general, así como la ausencia de estudios descriptivos actualizados sobre variedad(es) local(es) de español, orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje con una implícita finalidad normativa. Se pone el énfasis no tanto en la reflexión metalingüística o en la descripción sincrónica de usos lingüísticos situados, reales, sino más bien en afianzar o adquirir reglas y normas (morfosintácticas) del sistema de la lengua, basadas en las regularidades de un estándar

culto, escrito, no local, presentado en los estudios de referencia. En este sentido, hemos notado continuidad entre las representaciones de los estudiantes, que definen con sus propias palabras “gramática” como el *conjunto de reglas que enseña a hablar y escribir correctamente*, y las prácticas regulatorias presentes en la praxis docente -escolar y académica- y en los materiales educativos disponibles.

Tal como lo señalamos, el tratamiento de un tema como la construcción existencial HABER+SN en la bibliografía del programa, los manuales y estudios de referencia posiblemente no estimula la indagación sobre cómo se realiza el fenómeno en el habla (local), más bien, predomina un punto de vista normativo que desalienta el planteo de análisis alternativos o de reflexiones sobre la variación inherente a la lengua. En este sentido, esperamos que este tipo de experiencia, un trabajo guiado y colaborativo de exploración, descripción y análisis contrastivo -a partir de pequeños *corpora* con muestras de habla locales- pueda ser una herramienta útil para estimular la reflexión metalingüística, para hacer presente en el aula y valorar la diversidad lingüística local.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía de Quant, I. (1990). Las áreas dialectales en el nordeste. *Cuadernos de Geohistoria regional*, 22, 93-106.
- Abadía de Quant, I. (2004) [2000]. El español del nordeste. En M.B. Fontanella de Weinberg y N.E. de Mirande, *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (pp. 101-137). Edicial.
- Abadía de Quant, I. (2006) [1993]. Aspectos del español coloquial sincrónico de los nativos de la capital de Corrientes (Argentina). *Revista Nordeste -Investigación y ensayos - 2da. Época*, 21. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/5530/5203>
- Aguilar, P., Glozman, M., Grondona, A y Haidar, V. (2013-2014) ¿Qué es un corpus? *Entramados y perspectivas*, 4 (4), 35-64. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosy perspectivas/article/view/527>
- Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 38, 18-42.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Unicamp.
- Barrenechea, A. (1980). Las clases de palabras en español, como clases funcionales. En: A. Barrenechea y M. Manacorda de Rosetti, *Estudios de gramática estructural*. (pp. 9-26). Paidós.
- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En G. Kremnitz y J. Born (Eds.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Actas del Coloquio

- Internacional. (pp. 41-50) Praesens. <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/9c3c68215d4f96d707ffef170ebf118fBein%20legis%20pol-ling.pdf>
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En: A. Camps y F. Zayas (Coords.). *Serie de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp-31- 37). Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Serie de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Graó.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 296–323.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba.
- Censabella, M. (2009). Capítulo 4: Chaco ampliado. En I. Sichra (Ed. y comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. (Tomo I) (pp. 143-169). UNICEF/FUNDPROEIB Andes.
- Censabella, M. (2010). Lenguas y Pueblos indígenas de la Argentina. En D. Quilaqueo Rapimán, C. A. Fernández y S. Millán Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 41-60). EDUCO.
- Cerny, J. (1998). *Historia de la Lingüística*. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- De Benito, C. & Estrada, A. (2018). Aproximación metodológica al estudio de la variación lingüística en las interacciones digitales. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, 1, 74-122. <https://doi.org/10.24197/redd.1.2018.74-122>
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio simbólico del español. En J. Del Valle (Ed). *La Lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp.13-29). Vervuert/Iberoamericana,
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Waldhuter Editores
- Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. (ECPI). (2004-2005). Sección Población, subsección Pueblos Indígenas. [https://www.indec.gob.ar/micro\\_sitios/webcenso/ECPI/ECPI%20-%20Caracteristicas%20y%20resultados.pdf](https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/ECPI%20-%20Caracteristicas%20y%20resultados.pdf)
- Fontanella de Weinberg, M. B. (Coord.). (2004). *El español de la Argentina y sus variedades*. Edicial.
- García Negroni, M. (2001). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Edicial.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006) ¿Cómo se clasifican las palabras? Littera.

- Giammatteo, M. y Albano, H. (Comp.) (2009). *Lengua. Léxico, Gramática y Texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Biblos.
- Giammatteo, M., Albano, H. y A. Trombetta, (2009) “Cómo interviene el significado en la conexión de las palabras”. En: Giammatteo y Albano (coord) *Lengua, Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos. pp 113-132.
- Givón, T. (2001). *Syntax. A functional-typological introduction*. (Volumen I). John Benjamins.
- Glozman, M. (2018). Sobre la construcción de series en el trabajo de archivo. A propósito del “discurso hispanista” en el primer peronismo. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH*, 1(2), 1-33.
- Guespin, L. y Marcellesi, J-B (1986). Glotopolítica. *Langages*, 83, 5-34.
- Guillán, M. I. (2010). “La variedad de español del NEA. Huellas del contacto español-guaraní”. En M. Rodríguez Témperey, et al, *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas. El hispanismo ante el bicentenario* (pp. 1-9). Universidad Nacional de La Plata. <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas>.
- Guillán, M. I. (2012). *Procesos de cambio lingüístico inducidos por contacto en el español del nordeste de Argentina: el sistema pronominal átono*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.
- Hopper, P. y S. Thompson (1980) “Transitivity in Grammar and Discourse”, en *Language*, Vol. 56, No. 2, pp. 251- 299.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Buenos Aires. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Kovacci, O (1993). Construcciones reflexivas. Sistema y norma en el español de Corrientes (Argentina). *Boletín de Filología*, 34(1), 477-488.
- Ley provincial N° 5598 de 2004. Guaraní como idioma oficial alternativo de Corrientes. Decreto N° 2326/2004. Publicada en Boletín Oficial, 22 de octubre de 2004. <https://hcdcorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ley5598.pdf>
- Ley provincial N° 6604 de 2010 Ley Provincial N°1848–W (ex Ley N° 6604, 2010). “Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos qom, moqoit y wichí”. Boletín Oficial Secretaría General de la Gobernación de la Provincia del Chaco, Resistencia, 23/03/2011. Decreto del Poder Ejecutivo N° 257/2011 Reglamentario de Ley N° 6604/2010 Oficialización de las lenguas indígenas del Chaco qom, wichí y moqoit.
- López, A. y Tola, F. (2016). Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco. En Ministerio de Educación y Deportes de la Nación *Pueblos*

- indígenas en la Argentina*; 16. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (1° Edición).
- Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*. Voz activa.
- Martínez, A. (2008). Argentina. En A. Palacios (Coord), *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 255-278). Ariel.
- Lobo, M. (2020). *Programa y Planificación de Lingüística I*. Facultad de Humanidades, UNNE. s/r.
- Quilis, A. (2012). *Principios de fonología y fonética españolas*. Arco Libros.
- Saussure, F. (1997). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Tobon, S., Pimienta Prieto, J. y García Fraile, J. (2010). *Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson.
- Trubezkoy, N. S. (1973). *Principios de Fonología*. Cincel.
- Varela, I. y Pérez Moreno, E. (2014). *Nueva Gramática para trabajar en el aula*. Comunicarte.
- Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina: estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Consejo Nacional de Educación.
- Wingeyer, H. R., & Trevisán, O. N. (2016). Procesos de cambio en el área palatal de hablantes nativos de la ciudad de Corrientes, Argentina. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* (30), 93-100.

---

<sup>1</sup> Adriana Zurlo es Doctora en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), investigadora de CONICET y docente auxiliar en Lingüística I (Humanidades, UNNE). Trabaja temas vinculados con el estudio (socio)lingüístico de lenguas y variedades habladas en el Chaco, en particular lenguas indígenas guaycurúes (qom, moqoit) y español hablado en el Nordeste de Argentina. Actualmente, investiga políticas y planificaciones lingüísticas vigentes a fin de diseñar instrumentos lingüístico-educativos innovadores de gramática española en el nivel superior.

<sup>2</sup> La Glotopolítica estudia las intervenciones en el espacio del lenguaje, entendidas estas en un sentido amplio ya que pueden ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes (colectivos o individuales) que podemos identificar, o producidas “espontáneamente” sin mediadores claramente identificables. Estas intervenciones se ejercen tanto sobre las lenguas, sus variedades y registros como sobre los discursos o las diversas articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos (Arnoux 2016).

<sup>3</sup> Los primeros estudios dialectológicos describen las particularidades de esta variedad desde presupuestos teórico-metodológicos compartidos, como lo es la hipótesis de que el guaraní motiva las tendencias de cambio descriptas, desestimando el impacto de otras lenguas presentes en la región, a pesar de la presencia sostenida de otras lenguas guaycurúes y mataguayas en las provincias de Chaco y Formosa, especialmente.

<sup>4</sup> Estas cifras son polémicas y requieren ser actualizadas y corroboradas con instrumentos adecuados, ya que se considera que existe un número mayor de miembros para cada pueblo indígena.

<sup>5</sup> Conviene señalar que dentro del plan de estudios 2000, el único espacio curricular que explicita como uno de sus contenidos mínimos, el estudio de fenómenos de la variedad regional, es Historia del español. Para ver el programa del Plan de Estudios 2000 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras ([https://hum.unne.edu.ar/academica/carreras/ampliar/lic\\_letras.pdf](https://hum.unne.edu.ar/academica/carreras/ampliar/lic_letras.pdf))

<sup>6</sup> Nos referimos especialmente a la bibliografía de consulta obligatoria y sugerida, los recursos de consulta generales (Diccionario panhispánico de dudas, sitios de la RAE, Academia Argentina de Letras, manuales de escritura académica, entre otros), la enunciación de los contenidos de cada unidad en el programa de la asignatura.

<sup>7</sup> Durante el ciclo lectivo 2021, la matrícula de inscriptos fue de 78 estudiantes entre el profesorado y la licenciatura. En general, aproximadamente, 50% de los inscriptos logra cursar, regularizar o promocionar la materia. El equipo de cátedra está conformado por dos docentes (adjunta y auxiliar) y el dictado es anual con una carga total de 144 horas anuales (4.30 hs. semanales, de las cuales 1.30 corresponden a los Trabajos Prácticos).

<sup>8</sup> De acuerdo con Givón (2001, p. 110, traducción nuestra), la definición semántico-sintáctico de cláusula transitiva prototípica plantea la correlación entre la información semántica (roles semánticos y clase de verbo denotado) y la sintáctica (funciones sintácticas) estableciendo que, si una cláusula simple codifica un evento semánticamente transitivo, entonces, el agente del evento será el sujeto de la cláusula y el paciente del evento será el objeto directo de la cláusula.

<sup>9</sup> Aquí conviene señalar varias cuestiones positivas respecto del trabajo con corpus lingüístico. Por un lado, la posibilidad de ver representadas formas alternantes, variantes de las construcciones estudiadas, usos locales o regionales. Por otro lado, la oportunidad de promover la reflexión metalingüística, indagando sobre la pertinencia de determinadas variables (se trata de diferencias socioculturales o de registro, es más frecuente en el registro escrito o en la oralidad la concordancia plural) o las eventuales contradicciones acarreadas por el uso de cierta terminología tradicional (verbo impersonal, ¿es posible aplicar el análisis de constituyentes oracionales S/P en oraciones con el verbo haber existencial?). El trabajo debidamente orientado con muestras habla reunidas en un corpus, con la descripción de las formas documentadas permite a los estudiantes reconstruir “la cocina” de la investigación lingüística, el quehacer del gramático devela esa dimensión de construcción teórica de toda gramática y, en consecuencia, sus límites.

<sup>10</sup> En el Corpus compilado por cada grupo estudiantil se consignó junto a cada enunciado, el enlace de la noticia, la fecha y el medio de prensa de la publicación, cuando se trataba de oraciones publicadas en medios de prensa digitales. Los mensajes y fragmentos de conversaciones de grupos de Whatsapp fueron registrados por sus participantes (estudiantes) a través de una captura de pantalla de la conversación (para reconstruir la situación comunicativa) y, luego, colocaban la transcripción del enunciado anonimizado ya que solo se realizaba un análisis del texto plano, sin prestar atención a la multimodalidad representada por fotos, emojis, gifs, emoticones, etc. Un grupo incluyó poemas de autores locales relevados de blogs. Algunos grupos transcribieron diálogos espontáneos.