

¿Cómo lingüístiquear *la*?



María Mare (coord.)

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional del Comahue



¿Cómo lingüísticarla? / María Teresa Araya ... [et al.]; coordinado por Mare, María. – 1ra edición – Fvskv Menuko: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. 2025. Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-90890-3-5

1. Lingüística. I. Araya, María Teresa II. Mare, María, coord.
CDD 410

Diseño de portada: Ciro Palavecino

Enlace de lectura y descarga: <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/874>



Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, y su distribución se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.



Este libro fue publicado por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
<https://fadelweb.uncoma.edu.ar/>
Fvskv Menuko, Río Negro, Argentina
Junio de 2025

Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN 5

EL EQUIPO LINGÜÍSTICO 8

1 ¿Gramática en todas partes? Algunas pistas para encontrarla .. 10

María Mare

Primera parte

**2 ¿Cómo estudiar el español de la Patagonia?
Discusiones metodológicas pasadas y presentes** 27

José Silva Garcés

**3 Muchas manos en un plato:
cómo lingüistificarla traduciendo en equipo** 46

Santiago Bonicatto, María Sol Dibo, Claudia Herczeg & Alejandro Pérez Guarino

**4 ¿Cómo lingüistificarla más allá de la academia?
Extensión universitaria y lingüística.** 57

Silvia Iummato & José Silva Garcés

Segunda parte

- 5** **¿Cómo (no) lingüistiquearla? Reflexiones sobre el lugar de la teoría en las clases de Gramática** 74

Juan José Arias & María Mare

- 6** **Cómo lingüistiquearla en las clases de lengua(s). Una mirada integral para la enseñanza de la gramática en el aula** 92

Juan José Arias

Tercera parte

- 7** **¿Cómo promover la reflexión sobre la lengua en el aula de ELSE?** 117

María Teresa Araya

- 8** **Apuntes sobre las variedades de español para los docentes de ELSE en la Patagonia** 135

Silvia Iummato

- 9** **¿Cómo enseñar español como lengua adicional en contextos de migración en Argentina? Claves contextuales y metodológicas** 152

María Eugenia Flores



Presentación

La ciencia es una actividad tentativa, exploratoria, que indaga y que se aprende, fundamentalmente, haciendo.
NOAM CHOMSKY, 2003

La pregunta materialista por excelencia siempre es ¿cómo?. Si yo sé cómo sucede algo, termino entendiendo por qué sucede algo.
ALEJANDRO HOROWICZ, 2025

Decíamos en nuestro libro anterior que cuando uno empieza a lingüistíquearla ya no se puede parar. Así es que este grupo, que la viene lingüistíqueando hace unos cuantos años, decidió compartir en esta oportunidad otra parte de su trabajo: aquella referida al *cómo*. El *cómo* es la manera en la que hacemos algo. Por supuesto, no hay una única manera de hacer. De hecho, como somos un equipo heterogéneo durante este tiempo hubo quienes encaramos un recorrido en relación a la traducción, quienes pensamos la cuestión desde la enseñanza y quienes discutimos las maneras de abordar fenómenos lingüísticos para intentar explicarlos. Ya el solo hecho de pensar el lenguaje desde tres perspectivas afecta el cómo, pero a eso se suman diferentes recorridos académicos, diferentes encuadres teóricos y diferentes búsquedas. Algo similar sucedió en relación con las preguntas que guiaron *¡A lingüistíquearla!* y *¿Para qué lingüistíquearla?*

Contar los cómo es muy necesario para explicitar de qué manera se llega a ciertas conclusiones, pero también para que otros puedan conocer de qué forma se puede transitar un recorrido de trabajo sobre el lenguaje. Es el gesto de decir: te cuento cómo lo hice yo, así podés hacer algo parecido y mejorarlo. Nada de lo que se realiza surge desde cero, sino que se nutre —con más o menos conciencia— de los recorridos previos de otras personas. Por esto, dado que llevamos bastantes años haciendo investigación como equipo, nos pareció que esta vez podía ser enriquecedor compartir esa parte de nuestra labor con un público amplio y así fue que decidimos escribir este libro.

El recorrido empieza esta vez con el **Capítulo 1**, escrito por María, que ofrece un acercamiento general a un pequeño gran problema: ¿cómo encontrar fenómenos gramaticales sobre los que valga la pena reflexionar, ya sea para hacer una investigación, como para recuperarlos en clases de gramática? Decimos que es un pequeño gran problema porque muchas veces cuesta darse cuenta de

que hay algo interesante sucediendo en eso tan cotidiano que es la lengua. Nosotros mismos hemos experimentado esa sensación de hallarnos “estancados” buscando un fenómeno para investigar. Sin embargo, en el momento en el que conseguimos incorporar una manera de ver las lenguas, empiezan a aparecer por todas partes cuestiones que llaman nuestra atención.

Esas cuestiones están organizadas en este libro en tres secciones. La primera sección trata sobre los *cómo* de la investigación. En un recorrido sobre aspectos teóricos y metodológicos, José nos cuenta en el **Capítulo 2** cómo se han estudiado y se pueden estudiar las variedades de la región. Así, se detiene específicamente en el español de la Patagonia y nos va mostrando diversos aspectos del “taller lingüístico” que viene trabajando en la investigación de las variedades de “por acá”. El **Capítulo 3** está escrito por muchas manos (las de Clau, Sol, Ale y Santi) y expone cómo abordaron la traducción de dos textos técnicos de lingüística, también entre muchas manos. Este grupo nos presenta una experiencia no tan usual en el ámbito de la traducción y nos deja conocer de qué manera se organizaron, con qué dificultades se encontraron, cómo las resolvieron y varios aspectos más de esa labor colaborativa. Por su parte, José y Sil en el **Capítulo 4** recuperan algo del diálogo entre el trabajo académico y su extensión a otros ámbitos de la sociedad. En particular, muestran de qué manera aportan a la enseñanza las discusiones relativas a las variedades lingüísticas y cómo se puede entablar un diálogo para atender demandas sociales. Para graficar estos aspectos, comparten la experiencia de la que participaron como extensionistas con docentes de la Línea Sur.

La segunda sección del libro se detiene en aspectos metodológicos vinculados a la enseñanza en general. Juanjo y María se preguntan en el **Capítulo 5** cuál es el sentido de explicitar los supuestos teóricos de un enfoque a la hora de abordar la gramática de una lengua en carreras de lenguas y Letras. Para eso, proponen una reflexión en torno al enfoque teórico en el que ellos mismos investigan y exponen distintas ideas con respecto a cómo no lingüistificarla. Si bien en el **Capítulo 5** Juanjo y María muestran ejemplos de abordajes más enriquecedores, es en el **Capítulo 6** de Juanjo en el que se presentan varias ideas sobre cómo nos parece más adecuado lingüistificarla. En esas páginas, figuran ejercicios, sugerencias y justificaciones para adoptar una u otra metodología de trabajo en el aula de lengua(s).

Finalmente, la tercera sección se centra en la enseñanza de español como lengua adicional. En el **Capítulo 7**, Tere expone distintas consideraciones para promover la reflexión metalingüística en las clases de español como lengua segunda o extranjera (ELSE). A tal fin, presenta tareas que ejemplifican ese tipo de abordaje y que pueden resultar inspiradoras para quienes enseñan español. A continuación Sil, en el **Capítulo 8**, argumenta a favor de incluir en el aula de ELSE la reflexión sobre la variación lingüística y describe algunos estudios que dan cuenta de las variedades en Argentina. En el texto se detiene en fenómenos que considera que deben ser tenidos en cuenta y en conceptos fundamentales para la formación de los docentes de ELSE. El **Capítulo 9**, el último trabajo del libro, es el de Euge, que se centra en la enseñanza de español a migrantes en Argentina. Aquí recupera un contexto que, si bien es específico, tiene una cotidianeidad significativa, por lo que muchos docentes de lenguas y Letras son convocados para ejercer esta tarea fundamental para la integración de personas refugiadas y migrantes. Por esta razón, Euge busca ofrecer algunas claves teóricas y prácticas para esos docentes que enseñan en estos confines.

Como sugiere este pantallazo, los diversos capítulos recuperan los *cómo* de quienes nos han precedido en el camino para contar de qué manera realizamos o consideramos que es productivo realizar una aproximación al lenguaje desde las aristas planteadas en cada sección. Por supuesto, en ningún caso pretendemos ofrecer una receta. Sin embargo, este trabajo colectivo de muchos años nos ha permitido espacios de discusión, reflexión e intercambio de experiencias, con avances, equivocaciones y reformulaciones que generan un conocimiento que —entendemos— vale la pena compartir con quienes experimentan inquietudes en torno a las lenguas y el lenguaje.

Un punto que no queremos dejar de mencionar tiene que ver con el armado de este libro y las personas que han estado involucradas de una u otra manera. El proyecto de investigación en el que

se enmarca, el J039, es numeroso y solo algunos de sus miembros escribimos los capítulos que conforman el presente libro. Que no todos hayamos escrito se debe a diversos motivos, como temas de investigación, momentos en la formación académica y cuestiones coyunturales que exceden las voluntades. Sin embargo, además de escribir son necesarios ojos críticos para la lectura y allí ha estado involucrado todo el J039. Las versiones de los capítulos que van a leer son el resultado de borradores que fueron comentados y discutidos por miembros del equipo y también por evaluadores externos que se mencionan al final de cada trabajo.

Este libro sale publicado en un momento muy complejo para las universidades públicas, en el que los fondos destinados para investigación, siempre escasos, han sido recortados más aún y los sueldos de los docentes universitarios obligan a considerar otras opciones laborales para poder cubrir necesidades cada vez más básicas. A pesar de esto, hicimos un esfuerzo por preparar este material que está disponible de manera gratuita para su descarga. Tenemos el deseo de que esta situación, que nos atraviesa y afecta el desarrollo de la investigación en nuestro país, cambie y sea un recuerdo que nos invite a recordar cómo a pesar de tanta adversidad, conformamos un equipo, nos acompañamos y nos propusimos objetivos que tuvieran un impacto en la comunidad. Sabemos que nuestros libros anteriores son utilizados y con frecuencia recibimos comentarios positivos sobre estos. Esperamos que esta nueva entrega tenga también un impacto positivo y resulte enriquecedora para quienes la lean.

Estamos ante el cierre de una etapa. Vamos a seguir lingüistiquando, claro, porque es lo que amamos hacer y porque entendemos que podemos aportar mucho a la sociedad desde ese lugar. Sin embargo, cerramos aquí nuestra trilogía lingüística, porque también este grupo numeroso y heterogéneo se divide para poder profundizar en las líneas que se fueron trazando en estos años. En este tiempo, hemos tenido estudiantes que se graduaron, maestrados y doctorados que si no terminaron ya sus tesis están a punto de hacerlo, y colegas que llegaron de otros lados y se incorporaron. Eso permitió que podamos pensar en más de un proyecto de investigación, porque tenemos mucha gente con experiencia suficiente para dirigir proyectos más específicos. Que existan propuestas con mayor especificidad es importante para abrir nuevos espacios de formación de investigadores en los que tanto docentes como estudiantes universitarios encuentren un grupo con el que discutir e intercambiar temas que resultan afines a sus intereses y necesidades.

En fin... no podemos evitar el dejo de nostalgia en estas palabras, porque hace mucho tiempo que venimos trabajando juntos. Sin embargo, también hay una gran satisfacción por el crecimiento cuantitativo y, especialmente, cualitativo del grupo. Mirando en retrospectiva, aprendimos por qué y para qué lingüistiquarla. Ahora, hemos podido plasmar nuestras ideas sobre cómo hacerlo. Solo nos resta desearnos buenos augurios en lo que se viene. Y seguir, que de eso se trata.



El equipo lingüístico

María Teresa Araya es profesora de inglés, recibida de la Facultad de Lenguas (FadL) de la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente es asistente de docencia en las cátedras de Gramática Inglesa 1, 2 y 3. Desde el año 2008 participa en el área de Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELSE) y en el año 2017 se recibió de especialista en la enseñanza de ELSE. Es la docente a cargo de Inglés comprensión lectora en las carreras de Arquitectura y Diseño de Interiores en la Universidad Nacional de Río Negro. Se encuentra escribiendo la tesis para la Maestría en Lingüística Aplicada de la FadL. Sus intereses profesionales se centran en la enseñanza de inglés y español como lenguas adicionales, en particular en la enseñanza de la gramática. En sus tiempos libres estudia mapuzugun.

Juan José Arias es Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional del Comahue y Profesor de Educación Superior en Inglés, egresado del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Actualmente, es doctorando en Lingüística en la Universidad de Buenos Aires. Es profesor de las materias Gramática Inglesa, Lingüística, Lingüística Aplicada a la Traducción y Estudios Contrastivos Inglés-Español en instituciones de educación superior terciarias y universitarias. Sus intereses de investigación giran en torno a la morfosintaxis y la enseñanza de la gramática.

Santiago Bonicatto es Profesor de Inglés por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), donde trabajó como Ayudante diplomado de la asignatura Gramática Inglesa I entre 2008 y 2020. Actualmente se encuentra realizando la Maestría en Lingüística en la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue) y se desempeña como docente de la asignatura Semántica y asignaturas del área Gramática Inglesa de dicha institución. Trabaja también en escuelas públicas de nivel secundario desde el año 2004. Sus campos de interés son la gramática y la semántica.

María Sol Dibo es Traductora Pública Nacional por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se desempeña como docente en las cátedras de Traducción y Traductología, Interpretación y Práctica profesional en la UNCo, y de Herramientas de Traducción para un instituto extranjero. También trabaja como traductora e intérprete autónoma sobre temas vinculados al área técnico-científica y médica. Sus intereses de investigación tienen que ver con un análisis contrastivo inglés-español desde la lingüística formal, con el foco puesto en los aportes de esta línea a los problemas y dificultades de la traducción.

María Eugenia Flores es Doctora en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas por la Universidad Nebrija (España), Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera por la Universidad de Granada (España) y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ha trabajado como profesora de español y formadora de profesores en Argentina, España, Alemania y Polonia. Actualmente se desempeña como becaria posdoctoral en el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCO), es docente de nivel terciario y forma parte del área ELSE (Enseñanza de Español Lengua Extranjera) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Su línea de investigación se centra en la enseñanza de español en contextos de migración y el teatro aplicado a la enseñanza.

Claudia Herczeg es Traductora Pública de Inglés por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Lingüística por la Facultad de Lenguas (UNCo). Se desempeña como docente de Inglés con Propósitos Específicos y ha participado en diversos proyectos de investigación en este campo de la enseñanza. Actualmente, sus intereses de investigación se centran en aspectos gramaticales de la lengua desde una perspectiva contrastiva. Dirige un proyecto de extensión que impulsa distintas acciones para la revitalización del mapuzugun.

Silvia Iummató es Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Córdoba. Estuvo al frente de cátedras afines a la lingüística en numerosos profesorados y traductorados de inglés en Buenos Aires y Río Negro. Actualmente se desempeña como docente en cursos de posgrado y en la Diplomatura de Español como Lengua Segunda o Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue.

María Mare es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET) y docente en la Facultad de Lenguas (UNComahue) en el área de gramática española. Dirige la Maestría en Lingüística (UNComahue) y es editora responsable de *Quintú Quimün. Revista de lingüística*. Desde el año 2013, integra equipos de dirección de proyectos de investigación. Su área de experticia es la variación sincrónica y cambio lingüístico en lenguas romances desde una perspectiva formal.

Alejandro Pérez Guarino es traductor público de inglés por la Facultad de Lenguas (UNComahue). Participa en investigación desde 2016, primero como alumno luego como graduado. Se enfoca en la variación lingüística, particularmente la variación diacrónica.

José Silva Garcés es Profesor en Letras y Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional del Comahue y Doctor en Humanidades (mención Letras) por la Universidad Nacional del Litoral. Ha participado en diferentes actividades de investigación y extensión relacionadas con la variación y el respeto por la diversidad lingüística. Actualmente, trabaja como docente de Gramática del Departamento de Letras de la Universidad Nacional del Comahue y como becario posdoctoral de CONICET. En el marco de esta beca, su investigación busca describir algunas de las características morfosintácticas del español hablado en la Patagonia argentina.



Capítulo 1.

¿Gramática en todas partes? Algunas pistas para encontrarla

María Mare

mare.purcigliotti@gmail.com

Estructura del capítulo

1.1	Introducción	11
1.2	El kit de exploradores	11
1.2.1	Primer utensilio del kit: el término <i>recursividad</i>	11
1.2.2	Segundo utensilio del kit: el combo predicado/argumento	12
1.2.3	Tercer utensilio del kit: el término <i>composicionalidad</i>	12
1.2.4	Cuarto utensilio del kit: los aspectos formales	13
1.3	Los misterios detrás de una letra	14
1.3.1	La doble vida de la letra <a>	14
1.3.2	Comparando la evidencia	15
1.3.3	Recapitulando	17
1.4	Las declaraciones de los testigos	17
1.4.1	De pericias psiquiátricas	18
1.4.2	De ausencias y demoras	19
1.4.3	De maneras de nombrar	20
1.5	Patrones de comportamiento	21
1.6	¿El fin de la aventura?	23
	AGRADECIMIENTOS	24
	REFERENCIAS	24
	SUGERENCIAS DE LECTURA	24

1.1 Introducción

Encontrar un fenómeno del lenguaje para investigar o hablar de gramática en instancias de enseñanza no suele ser una tarea simple. En el campo de la investigación, muchas veces uno siente que no encuentra nada que le resulte llamativo o novedoso para estudiar. En el campo de la enseñanza, si bien hay contenidos de gramática en los diseños curriculares, su inclusión concreta aparece en muchísimas oportunidades como un contenido traído de los pelos¹.

La dificultad relativa a la investigación y la relativa a la enseñanza están mucho más relacionadas de lo que parece: si no nos preparan para sorprendernos ante una construcción gramatical y hacernos preguntas para entenderla, difícilmente nuestra curiosidad de investigadores reconozca dónde hay un problema para intentar explicar, incluso cuando ronde la idea de que “mirar las lenguas puede estar bueno”. El objetivo de este capítulo es, por lo tanto, brindar diferentes elementos que nos permitan identificar huellas de fenómenos gramaticales que podemos introducir durante las clases de lengua y que nos van a ayudar mucho para despertar la inquietud científica en nuestras aulas y en nosotros mismos. Como se desprende del título, la gramática anda por todas partes. El punto es afilar los sentidos para encontrarla. Y una vez que eso sucede, nos empezamos a topar con ella hasta en la sopa. Así es que, sin perder más tiempo, vamos a prepararnos para la búsqueda.

1.2 El kit de exploradores

El diccionario nos dice que un *kit* es un conjunto de utensilios “suficientes para conseguir un determinado fin, que se comercializan como una unidad”. Aquí no vamos a comercializar nada, sino que vamos a regalarles un kit de exploradores que nos parece muy útil. Es importante señalar que, para poder descubrir rastros de gramática, necesitamos sacar de nuestra mochila la pesada carga normativista y llenarla con algunos utensilios pequeños, livianos, resistentes y multiuso. Como cuando nos vamos de mochileros: más vale llevar frutos secos que nos nutren y son livianos que una torta de chocolate que termina cayendo pesada y no nos alimenta... De la normativa hemos hablado largo y tendido en instancias anteriores (vean el capítulo de Ale en *¿Para qué lingüístiquearla?*), pero básicamente es poco lo que podemos explorar si vamos por la vida clasificando como correctas o incorrectas las construcciones lingüísticas que escuchamos. Por el contrario, cuando actuamos como exploradores de las lenguas observamos con otros ojos, incluimos todas las expresiones lingüísticas y buscamos explicaciones. Veamos, entonces, qué hay en nuestro kit.

1.2.1 Primer utensilio del kit: el término *recursividad*

La **recursividad** refiere a una propiedad de las lenguas que consiste en formar expresiones lingüísticas más y más complejas a partir de la combinación de elementos más simples. Así, una secuencia como *ella cantó* puede ampliarse por medio de la recursividad y obtener algo como *La profe que trabaja con las compañeras de natación cantó ayer esa canción que tanto te gusta*. El evento en juego sigue siendo el mismo (*cantar*), pero ahora tenemos una oración más compleja, es decir con más objetos sintácticos, que nos ofrece información en diversos niveles.

Tener presente la noción de recursividad nos abre las puertas para investigar qué se junta con qué, cómo manifiestan las lenguas esta propiedad, cuál es la expresión mínima que mantiene el sentido básico del evento en cuestión, etc. Y también, resulta muy útil para pensar cómo repercute en términos comunicativos toparse o producir una secuencia más simple o más compleja, es decir, qué impacto tiene en la comunicación recuperar un referente con el pronombre *ella* o con la secuencia *la profe que trabaja con las compañeras de natación*. Asimismo, con este primer instrumento

¹ Como me hace notar Ana Laura De León, docente de Didáctica de la Lengua en el Instituto de Formación Docente Continua N° 6 (Neuquén), en los diseños curriculares la gramática como objeto de reflexión aparece bastante desdibujada en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en el “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, dentro del cual se enuncian los contenidos.

en nuestro kit es posible proponer instancias de escritura, análisis de textos, identificación de estrategias argumentativas y otros asuntos sobre los que voy a volver en §1.4.

1.2.2 Segundo utensilio del kit: el combo predicado/argumento

Van en combo porque **predicados** y **argumentos** no pueden vivir los unos sin los otros². Antes dijimos que la recursividad es la noción con la que referimos a la propiedad de las lenguas de unir objetos lingüísticos. Ahora bien, una parte de esas uniones da como resultado una descripción o predicación que se aplica en relación a una o más entidades. Así, la predicación *cantar* se realiza con respecto a una entidad que canta (*ella* o *La profe que...*, en nuestro ejemplo de §1.2.1) y a otra entidad que recupera lo cantado (*esa canción que tanto te gusta*, en el caso que vimos antes).

Los predicados se pueden manifestar de distintas maneras, es decir, por medio de diferentes clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.), y también pueden mostrar mayor o menor complejidad. Así, *cantar* en nuestro ejemplo de partida —*ella cantó*— tiene todas las características de un verbo (ya volvemos sobre esto) mientras que *guapa* en *Felicia es muy guapa* se comporta como un adjetivo. Tanto *cantar* como *guapa* están predicando sobre alguna entidad en estos casos.

Ahora bien, si comparamos *cantar* y *guapa* con *dar pelota*, en *Ramón no da pelota*, vemos que *dar pelota* forma una predicación en su totalidad y no sería adecuado en términos descriptivos analizarla como *dar* —sinónimo de *entregar*—, por un lado, y *pelota* —elemento esférico—, por el otro. Funciona, por tanto, como una frase idiomática cuyo significado (‘hacer caso’, ‘prestar atención’) no se obtiene a partir del significado independiente de las partes que la conforman. Vemos con esto que, en términos de recursividad, se une *dar* con *pelota* para formar una predicación que se aplica en relación a *Ramón*, cuando este elemento se ensambla a la estructura. Aquí, *Ramón* es un argumento de ese predicado: *dar pelota* no solo nos indica cuántos argumentos necesita, sino también cómo debemos interpretarlos.

1.2.3 Tercer utensilio del kit: el término composicionalidad

La **composicionalidad** refiere a la manera en la que se interpretan los objetos lingüísticos que se ensamblan gracias a la recursividad. Esta es una noción muy importante, porque nos va a indicar, por ejemplo, si los elementos unidos forman nuevas construcciones en las que mantienen su significado como entidades más simples o si, por el contrario, el significado obtenido en ese proceso no se sigue de esos valores. Veamos los ejemplos a continuación:

- (1) a. Ramón le dio una pelota a Felicia.
- b. Ramón le dio pelota a Felicia.
- c. Ramón dio la cara.
- d. Ese peinado da tanguero.

De manera similar a lo que veíamos antes, no tiene mucho sentido analizar *dar* de manera aislada, porque al ensamblarse con otros elementos, gracias a la recursividad, se pueden conformar nuevos significados. Así, en (1a) *dar* funciona como sinónimo de *entregar* y, por lo tanto, es un predicado que selecciona un argumento agente (el que da, *i.e.*, *Ramón*), un argumento que se interpreta como lo dado (*una pelota*) y un argumento que se reconoce como un destinatario (*Felicia*). En (1b), sin embargo, el significado se compone al combinar *dar* con *pelota*, y *dar pelota* es un predicado con dos argumentos, que se puede parafrasear como ‘hacer caso’ o ‘prestar atención’. En (1c), la predicación es *dar la cara* y el significado compuesto es sinónimo de ‘hacerse cargo’ o ‘asumir la responsabilidad con respecto a algo’ y selecciona un solo argumento (*Ramón*). Finalmente, en (1d)

²Con José en *¡A lingüístiquearla!* (capítulo 1) y con Mati en *¡Para qué lingüístiquearla?* (capítulo 2), hablamos un montón sobre este combo.

hallamos *dar tanguero*, que, a diferencia de los casos anteriores, no se predica sobre un argumento que se interpreta como agente y, por eso, puede referir a algo inanimado como ese peinado.

Más allá de las sutilezas, es evidente que el significado total se obtiene a partir de los elementos combinados. Si soy alguien que está aprendiendo español, seguramente deberé aprender cada una de las combinaciones que figuran en (1), ya que el significado de *dar* como “entregar”, solo me servirá para entender (1a). Este fenómeno sucede todo el tiempo, por eso se dice que es productivo. La idea de composicionalidad nos sirve para identificar en qué casos resulta relevante brindar una nueva definición, en cuáles los valores de los elementos que aparecen ofrecen matices dentro de un conjunto (*es tanguero, parece tanguero, está tanguero, da tanguero*) y también qué verbos son más recurrentes en estas secuencias.

Si pensamos en la comunicación y en la enseñanza de la escritura, la noción de composicionalidad nos permite reconocer y buscar sinónimos, revisar los textos en términos de adecuación a un contexto y a nuestro interlocutor. Y también, resulta muy útil para reflexionar sobre por qué no siempre entendemos lo que nos dicen, aunque conozcamos cada una de las palabras que conforman el enunciado en cuestión. Lo interesante es que esto nos puede ocurrir tanto al hablar otra lengua como en intercambios que hagamos en la propia lengua. En la película argentina “Goyo” se pueden apreciar ejemplos de esto. Goyo, el personaje principal, tiene Síndrome de Asperger y muchas frases las analiza como la sumatoria del significado de las partes que la componen. Así, en un momento Matute, su hermano, le dice “he levantado muertos peores” y Goyo le pregunta sorprendido cómo es eso de levantar muertos, sin interpretar que *levantar muertos* significa, en este contexto, ‘revertir situaciones complejas’.

1.2.4 Cuarto utensilio del kit: los aspectos formales

El cuarto utensilio es lo que llamaremos **aspectos formales**, porque no tienen que ver con el significado, sino con la forma, *i.e.*, lo que podríamos definir como “el maquillaje de las lenguas”. Al ensamblar objetos sintácticos gracias a la propiedad de la recursividad, obtenemos de manera composicional distintas interpretaciones que van desde las distinciones entre predicados y argumentos, hasta la posibilidad de obtener sentidos que no se derivan necesariamente del significado independiente de las unidades que los conforman. Es decir, hasta acá, estuvimos hablando de propiedades generales que impactan en el significado de las expresiones lingüísticas que se forman. Sin embargo, las lenguas varían con respecto a la manera en la que se expresan estas relaciones y aquí surgen términos como **concordancia, funciones sintácticas, información gramatical, clíticos**, etc. Así, en nuestra oración de partida —*ella canta*—, no solo tenemos el ensamble entre *ella* y *canta*, que nos permite reconocer que *canta* es un predicado y *ella* un argumento, sino que hay información gramatical relacionada con el tiempo mínimamente (*ella canta ~ ella cantó ~ ella cantará*) y existe una relación de concordancia entre el verbo y *ella* (*ella canta ~ ellas cantan*).

Finalmente, nótese que los hablantes podemos expresar de distintas maneras una predicación en la que el hablante (yo) ve a una entidad femenina: *yo vi a Felicia/yo la vi a Felicia/yo la vi*. Las diferencias entre estas tres opciones se pueden identificar teniendo en cuenta estos aspectos formales de los que hablamos: presencia de *a* antes de *Felicia* (en §1.3 volvemos sobre esto), la presencia de *la* en la segunda opción y la ausencia de *a Felicia* en la tercera. Por supuesto, sus ojos atentos habrán reparado además en que *yo* se puede omitir... de hecho lo omitimos muchas veces sin que ello afecte la interpretación sobre quién vio a Felicia: *vi a Felicia/la vi a Felicia/la vi*. Por el contrario, en el último caso —*la vi*— sí necesitamos más información (que nos la puede dar el contexto comunicativo) para saber que la refiere a Felicia y no a Norma, Augusta o Montota. A todas estas sutilezas nos referimos cuando hablamos de aspectos formales.

Con este kit de supervivencia básico vamos a adentrarnos en el maravilloso mundo de la exploración en lingüística, buscando pistas que nos permitan identificar dónde tenemos gramática.

Seguramente, iremos incorporando nuevos utensilios al kit, pero contamos con la base para empezar.

1.3 Los misterios detrás de una letra

Siempre me pareció fascinante que una letra pudiera esconder tanta información. Ya desde el momento en el que nos preguntamos qué es una letra se abren un montón de interrogantes. Sabemos que las letras, también llamadas grafemas, surgen de convenciones para llevar las producciones orales a un registro escrito. O sea, no hablamos con grafemas, comas o signos de exclamación, sino con sonidos propios de la lengua en cuestión (si la lengua es oral, claro). Así, si miramos el grafema <z> de *zapato* vemos que se relaciona con sonidos muy diferentes según la variedad del español. Esas diferencias tienen un correlato con lo que pasa adentro de la boca: a alguien que habla español madrileño la lengua se le escapa entre los dientes cuando dice *zapato*, mientras que alguien que habla español rosarino deja la lengua “del lado de adentro” (¡hagan la prueba!).

Quienes estudian los sonidos, no las letras, emplean diferentes símbolos para representar esas diferencias, ya que son fundamentales para conocer el sistema lingüístico de cada variedad. La escritura, en cambio, no está pensada para dar cuenta de manera científica de un sistema, sino para cuestiones comunicativas, de uso, y ahí resulta necesario establecer ciertos acuerdos, que nos llevan a convenciones como la de que *zapato* se escribe con <z> más allá de lo que pase en la boca de quien pronuncia esta palabra. En este periplo por hallar rastros gramaticales, algo tan chiquito como una letra puede llevarnos por caminos sinuosos, porque si bien constituyen una convención para representar sonidos, hay sonidos que son bastante más que sonidos y se vinculan con información gramatical.

1.3.1 La doble vida de la letra <a>

Veamos un caso en el que está involucrada la letra <a> antes de un nombre. Contrastemos la <a> de *Felicia viajó a Montevideo* con la <a> de *Felicia adora a Ramón*. ¿Son iguales?, ¿son distintas?, ¿qué nos dicen de la gramática? Tengan el kit a mano, porque lo vamos a usar.

Fíjense que si, en la segunda oración, cambiamos *Ramón por Montevideo*, la <a> en cuestión desaparece: *Felicia adora Montevideo*. Sin embargo, si en la primera oración cambiamos *Montevideo* por otras secuencias nominales, la <a> se mantiene: *Felicia viajó a su provincial/Buenos Aires/su lugar preferido*. De hecho, tomemos un nombre propio como *San Martín* que puede referir tanto a José de San Martín, prócer argentino, como a San Martín de los Andes, ciudad cordillerana en la provincia de Neuquén. Si combinamos San Martín con los dos predicados verbales que estamos comparando, vamos a tener los siguientes contrastes:

- (2) a. Felicia viajó a San Martín. > solo puede interpretarse como el lugar
 b. *Felicia viajó San Martín. [* indica que no tenemos registro de que algún hablante diga esto]
- (3) a. Felicia adora a San Martín > la principal interpretación es en referencia al prócer
 b. Felicia adora San Martín > solo puede interpretarse como el lugar

Esto nos permite concluir mínimamente que detrás de esa letra <a> pasan cosas distintas. Gracias a nuestro tercer utensilio (el término **composicionalidad**) podemos notar que esa <a> combinada con *viajar*, parece aportar a la idea de desplazamiento que supone el verbo y así introduce el lugar hacia el que se viaja. De hecho, es intercambiable por *hacia*: *Felicia viajó hacia San Martín*. Por eso, entre otras cosas, es que en la versión de (2b) tenemos una oración agramatical.

La <a> que se combina con *adorar*, en cambio, no parece hacer un agregado en términos de significado y, de hecho, bajo ciertas condiciones puede omitirse. Si el argumento que recupera a la

entidad adorada tiene referencia humana/animada (y algunas cosas más), la <a> es obligatoria. Y es imposible sustituirla por *hacia*: **Felicia adora hacia San Martín*. Cuando el argumento adorado es un lugar, un vegetal, una entidad abstracta es poco probable que la <a> aparezca: *Felicia adora Montevideo/su casa* (¿*a Montevideo?*, ¿*a su casa?*); *Felicia adora la remolacha* (¿*a la remolacha?*); *Felicia adora la naturaleza* (¿*a la naturaleza?*). Entonces, de vuelta sacamos de nuestro kit de supervivencia la recursividad para formar oraciones complejas, la composición para ver qué aporta la <a>, el combo predicado/argumento para entender por qué esa <a> aparece o desaparece y los aspectos formales para entender qué tipo de información gramatical está en juego. En suma, la <a> de *adorar* parece esconder información más de tipo formal, mientras que la <a> de *viajar* recupera información conceptual vinculada al movimiento (dirección + meta). Definitivamente, puede haber muchos misterios detrás de una letra.

1.3.2 Comparando la evidencia

Algo que estuvimos haciendo en la sección anterior fue comparar datos para intentar descubrir si las letras que estamos mirando, en este caso la <a>, manifiestan lo mismo o manifiestan algo diferente. Este trabajo de contraste se torna un hobby cuando salimos con nuestro kit de exploradores. Sin embargo, por más divertido que esto parezca es fundamental tener un método, saber qué estamos comparando y tener más o menos en claro para qué lo hacemos. Por ejemplo, es posible comparar las frases de abajo, pero puede ser que la información que se obtenga no nos diga mucho.

- (4) a. Felicia adora a San Martín.
b. ¡Qué agradable está!

Las dos oraciones de (4) son tan distintas que difícilmente se pueda sacar algo en limpio. Como máximo, permitirán esbozar algunas ideas muy generales que luego requerirán otros ejemplos para poder hilar más fino, describir en profundidad, realizar alguna hipótesis y ofrecer alguna explicación. Una manera de abordar las comparaciones es a través de lo que se conoce como formación de **pares mínimos**, es decir, contrastamos dos secuencias lingüísticas que presentan un mínimo cambio de una a otra. En §1.3.1, los contrastes que muestran (2) y (3) representan pares mínimos, ya que lo único que modificamos de la oración de (a) a la oración de (b) es la presencia de esta letra <a>, que resultó ser bastante decidora. Al sacarla en (2) nos ofrece un resultado agramatical, algo que nos permite identificar su rol en la secuencia, mientras que al sacarla en (3) el resultado no es agramatical, pero *San Martín* no se interpreta más como el prócer.

Antes habíamos referido a esta secuencia: *yo vi a Felicia/yo la vi a Felicia/yo la vi*. Pensemos, ahora, cómo contrastamos esta tríada y qué información nos ofrece. Empecemos por las dos primeras.

- (5) a. Yo vi a Felicia.
b. Yo la vi a Felicia.

La diferencia formal entre una y otra es el ítem *la*, que es un clítico acusativo, es decir, que se vincula con la función sintáctica que llamamos objeto directo. De hecho, para reconocer un objeto directo, la prueba por excelencia es chequear si puedo reemplazarlo por el clítico *la*, si es femenino singular, o *lo*, si es masculino singular. O las formas plurales —*las* y *los*—, si corresponde.

Volvamos a (5). Ya hemos identificado la diferencia “formal” y con el conocimiento sobre la naturaleza de *la*, podemos darnos cuenta de que algo pasa con el objeto directo. La pregunta que sigue es, entonces, si esta diferencia está reflejando algún tipo de información. Otro spoiler: sí, esta pequeñísima diferencia es el resultado de la manera en la que se ensamblaron los distintos elementos lingüísticos (nuestra recursividad) de acuerdo con las condiciones discursivas en juego.

Simplificando muchísimo la cosa, (5a) no es un enunciado que vayamos a pronunciar si estamos hablando de Felicia con alguien, pero (5b) entraría muy bien en esa situación comunicativa. El numeral # se utiliza para dar cuenta de las rarezas comunicativas o interpretativas de secuencias que son gramaticales.

- (6) A: ¿Saben algo de Felicia?
 B: #Yo vi a Felicia.
 B': Yo la vi a Felicia.

Y acá es donde podemos incluir la tercera secuencia de la tríada: *yo la vi*. Si es cierto que la presencia de ese clítico acusativo es un indicador de que sabemos de quién venimos hablando, *yo la vi* debería ser también una respuesta comunicativamente adecuada a la pregunta de A en (6). Y es efectivamente así.

- (7) A: ¿Saben algo de Felicia?
 B: Yo la vi.

Ahora que repasamos esto de los objetos directos, volvamos a nuestros pares con *adorar* y *viajar*. Lo único que cambiamos en este par es el verbo. ¿Qué consecuencias tiene esto?

- (8) a. Felicia adora a San Martín.
 b. Felicia viajó a San Martín.

Ya vimos la cuestión sobre cómo se interpreta *San Martín* en cada caso. Pensemos ahora si eso se puede mostrar “formalmente” y no desde el “me da la impresión que”. Una manera es ver qué sucede en ambos casos si sustituimos a *San Martín* por un clítico acusativo, como pasó en (7) con *a Felicia*.

- (9) a. Felicia lo adora.
 b. ??Felicia lo viajó.

¿Y si lo sacamos del todo?

- (10) a. ??Felicia adora.
 b. Felicia viajó.

¿Y si cambiamos la *a* por *hacia*?

- (11) a. *Felicia adora hacia San Martín.
 b. Felicia viajó hacia San Martín.

Bueno, basta para mí, basta para todos. En cada par hicimos un movimiento mínimo y en todos los casos obtuvimos algún contraste. El punto importante, ahora, es explicitar por qué exploramos por esos rumbos y qué encontramos. Si un argumento puede ser sustituido por un clítico acusativo que estamos ante un **predicado verbal transitivo**, es decir, un predicado que tiene dos argumentos: uno cumple la función de sujeto porque concuerda en número y persona con el verbo y el otro es el objeto directo por este asunto del clítico. Esta es la razón por la cual *adorar* sí acepta la sustitución (9a), tiene problemas si directamente se saca toda la referencia a uno de sus argumentos (10a) y no puede cambiar la *a* por cualquier otra cosa (11a). En cambio *viajar* es un verbo intransitivo ya que

si bien tiene un argumento que funciona como sujeto, los otros objetos lingüísticos que lo rodean no son sustituibles por el clítico (9b), pueden omitirse sin grandes problemas gramaticales en este caso (10b) y la *a* que aparece puede ser sustituida por otros elementos que, por supuesto, afectarán la interpretación de la secuencia, pero no su gramaticalidad (11b): *viajó alhacia/de/desde San Martín*.

¿Podríamos haber cambiado algo sin hallar contrastes? Claro, podríamos haber cambiado *San Martín* por *San Bernardo*, pero eso no habría sido gramaticalmente informativo.

- (12) a. Felicia adora a San Bernardo.
b. Felicia viajó a San Bernardo.

Vemos, por tanto, que las comparaciones realizadas tienen que estar muy pensadas para que ayuden a conocer más sobre la gramática de la lengua que analizamos. Luego de esta odisea podemos hacernos una idea de cuáles son los factores que inciden en que *San Martín* se interprete como lugar o como prócer. Para esto, vamos a un nuevo par mínimo para comparar *adorar* con otro verbo que, como ya mostramos, se lleva bien con el clítico acusativo y que, por lo tanto, es transitivo: *ver*.

- (13) a. Felicia adora a San Martín.
b. Felicia vio a San Martín.

En las dos oraciones de (13), *San Martín* se interpreta como el prócer. ¿Qué pasa, entonces, si quitamos la <a>?

- (14) a. Felicia adora San Martín.
b. Felicia vio San Martín.

La única manera de obtener una interpretación con sentido es que en (14b) *San Martín* sea el nombre de una serie o película. No hay chances de llegar a la referencia al prócer en tanto entidad humana a partir de (14). Así es que ahora no solo sabemos que son verbos transitivos, sino también que la presencia/ausencia de esa <a> es una marca formal para indicar que el objeto directo tiene ciertas propiedades referenciales.

1.3.3 Recapitulando

Comparar secuencias de una misma lengua o de lenguas/variedades diferentes es como hallar una huella digital y tratar de identificar a quién corresponde. No sirve contrastarla con una pisada, un cabello o un poco de saliva, sino con otras huellas digitales que como tales tendrán muchas cosas en común, pero permitirán reconocer diferencias significativas para nuestros fines. Con la gramática es lo mismo: no es comparar por comparar, sino en función de lo que queremos indagar y controlando al máximo los factores que podrían alterar la muestra. Este tipo de trabajo, llevado al aula, puede resultar muy productivo para el aprendizaje sobre diversos aspectos del lenguaje que impactan en la comprensión y en la escritura. Además, puede ser muy motivador para conocer por conocer, por esa curiosidad que nos lleva a adentrarnos en lugares nuevos.

1.4 Las declaraciones de los testigos³

En cada declaración de los hablantes encontramos pistas que nos llevan a identificar la presencia de gramática. Esto es muy bueno, porque no tenemos que inventar grandes cosas ni salir a buscar muy lejos para obtener ejemplos y analizarlos (en el aula o donde sea). Lo que sí es fundamental es tener siempre a mano el kit de exploradores y la mirada atenta.

³Las discusiones de esta sección fueron presentadas en su mayoría en Mare (2024).

1.4.1 De pericias psiquiátricas

Empecemos por un comentario en una red social (no se me pongan nerviosos con los nombres que van a aparecer, por favor).

(15)



Antes de dar mi veredicto, veamos qué dicen los testigos. En un programa de streaming, la periodista Noelia Barral Grigera se refiere a este posteo marcando lo siguiente: “Podría haber twitteado *Les vamos a pedir una pericia psiquiátrica a los que dicen que Villarruel es peronista*, pero no, empieza con *pericia psiquiátrica*”. Lo primero que vale la pena observar es que los hablantes tenemos intuiciones con respecto a la manera en la que se presenta la información y eso es evidente en la reflexión que hace Noelia. No toma de manera explícita elementos de nuestra caja de herramientas, pero es evidente que los usa al proponer una forma alternativa en esa combinación de objetos lingüísticos cuando llama la atención sobre la posición de *pericia psiquiátrica*.

Vamos, entonces, a nuestra caja de herramientas y empecemos por los predicados y los argumentos. El predicado principal es *pedir*, que está combinado con información que indica tiempo futuro a través del *vamos a*. En este contexto, *pedir* necesita tres argumentos: **alguien** pide **algo** a **alguien**. La información sobre el “pedidor” está en *vamos*, donde *-mos* indica que se trata de una primera persona del plural (*nosotros*). Lo pedido es la bendita *pericia psiquiátrica*. Finalmente, a quien se le realiza el pedido está expresado de manera compleja, por medio de toda una oración: *los que dicen que Villarruel es peronista*.

La reflexión de Noelia tiene que ver con una idea muy importante: muchas lenguas manifiestan un orden en la aparición de predicados y argumentos de acuerdo con diferentes aspectos de la situación comunicativa. El orden más neutral para un predicado como *pedir* es **argumento sujeto-predicado verbal-argumento objeto directo-argumento objeto indirecto** (16a)⁴. Si se altera el orden (16b), si se omite algún argumento recuperándolo únicamente con información gramatical (16c), si se pronuncia algún segmento con un énfasis particular (16d), es porque hay más información por fuera de lo que se dice, que se recupera del contexto.

- (16)
- Emilia les pidió un dragón a los Reyes Magos.
 - A los Reyes Magos les pidió un dragón Emilia.
 - Les pidió un dragón.
 - Emilia les pidió UN DRAGÓN a los Reyes Magos.

En el posteo de Cristina el hecho de que el argumento objeto directo (*pericia psiquiátrica*) encabece la frase, nos está indicando un cambio de orden que responde a un contexto comunicativo en el

⁴En el capítulo 1 de *¡A lingüístiquearla!*, hablamos bastante sobre la dupla predicados/argumentos y el orden.

que seguramente se viene hablando de pedir pericias psiquiátricas. Como es un posteo de tiempos actuales es posible recuperar el contexto y se puede chequear que efectivamente esto es así y saber también de quién habla cuando se refiere a *los que dicen que Villarruel es peronista*. Incluso, el contexto nos permite saber a qué Villarruel se refiere: Victoria Villarruel, vicepresidenta argentina (electa para el período 2024-2027). Lo que también hace Noelia sin darse cuenta es armar un par mínimo, ya que establece un contraste que cumple con los requisitos que mencionamos en §1.3.2.

- (17) a. Pericia psiquiátrica les vamos a pedir a los que dicen que Villarruel es peronista.
b. Les vamos a pedir pericia psiquiátrica a los que dicen que Villarruel es peronista.

Hay muchísimas cosas más que podemos decir (e investigar) a partir de este posteo. Podemos hablar de las formas en las que se puede referir a una entidad: por medio de la flexión verbal (*va-mos*), por medio de una oración (*los que dicen...*), por medio de un nombre propio (*Villarruel*). También podemos buscar otros predicados: *psiquiátrica* predica sobre *pericia* (argumento), *peronista* predica sobre *Villarruel*. Podemos prestar atención a otros aspectos formales como la concordancia entre un sustantivos y un adjetivo (*pericia psiquiátrica* ~ *pericias psiquiátricas*), la información de número y persona del verbo flexionado (*vamos* ~ *voy* ~ *van*), la presencia del clítico *le*, que, a pesar de estar en singular en el posteo original, se relaciona con la secuencia a *los que...*, que está en plural. Finalmente, podemos ir más allá y preguntarnos quienes conforman ese “nosotros” que se puede recuperar a partir de *vamos*. Seguro la autora del posteo, porque *nosotros* implica al hablante. Pero, ¿quiénes son los demás? ¿otros peronistas? ¿un sector del peronismo? ¿la sociedad? Parece mentira que un posteo tan breve nos tenga haciendo gramática un rato largo. Esto es posible gracias a nuestro kit.

1.4.2 De ausencias y demoras

Bueno, vamos con otro caso. La novela *Mika* de Elsa Osorio inicia de la siguiente manera:

- (18) Nadie se lo pide, nadie lo pretende, pero allá está Mika, en la noche oscura, montando guardia en el cerro, al igual que otros en el campo y en las inmediaciones de la ciudad de Singüenza.

Tenemos el mismo predicado que en el ejemplo anterior (*pedir*), pero acá aparecen otras marcas formales que nos indican que las referencias a esos argumentos van a aparecer a medida que avance la lectura. ¿Qué es *se*? ¿Qué es *lo*? ¿Por qué no aparece *le* como en el posteo de Cristina? ¿El *se* que aparece tiene algo que ver con la ausencia de *le*? ¿A qué se refiere *lo*? ¿A quién no va dirigido el pedido? ¿Por qué no aparece *no* para negar el evento, si se está negando el evento vinculado a *pedir*? Todo esto es gramática detrás de la primera frase (*nadie se lo pide*), así es que imaginen todas las huellas de gramática que habrá en la oración de (18).

Empecemos recuperando las referencias de <alguien le pide algo a alguien>. El argumento sujeto es *nadie*, que tiene información referida a la negación y, por eso, al menos cuando está delante del verbo, no se agrega *no* para negar. Lo que nadie pide se vincula formalmente con el clítico acusativo *lo* y se recupera al avanzar: montar guardia en el cerro en la noche oscura. Finalmente, a quien nadie le hace el pedido se vincula formalmente con *se* y refiere a *Mika*, que es el personaje principal a quien la autora decide presentar de esta manera, usando directamente un nombre propio para introducir al personaje. Para saber qué hace el *se* y por qué no está *le*, nos va a venir bien un par mínimo.

- (19) a. Nadie se lo pide.
b. Nadie le pide eso.

Las dos oraciones de (19) responden a la misma relación entre predicados y argumentos (<**alguien** le pide **algo** a **alguien**>). Sin embargo, en un caso aparece *se* y en el otro *le*. ¿Por qué? Si miramos con atención vamos a ver que la principal diferencia tiene que ver con la presencia del clítico acusativo en (19a). Los datos nos muestran que hay aspectos formales en juego: si tengo el clítico acusativo, *le* se sustituye por *se*, de lo contrario, la forma que aparece es *le*.

Para terminar, miremos qué pasa con la negación del predicado. La negación es un fenómeno gramatical muy interesante en las lenguas. En las variedades del español, por ejemplo, la negación se manifiesta en distintas palabras (20) y, según el orden en el que aparezcan, va a ser extraña (21) o posible (22) la presencia de *no*. Lo que parece suceder es que debe haber un elemento con marca negativa siempre antes del predicado verbal. Veamos.

- (20) a. Nadie se lo pide.
b. Nunca se lo dijo.
c. Nada me detiene.

- (21) a. ??Nadie no se lo pide.
b. ??Nunca no se lo dijo.
c. ??Nada no me detiene.

- (22) a. No se lo pide nadie.
b. No se lo dijo nunca.
c. No me detiene nada.

De nuevo, con nuestro kit de exploradores al servicio de nuestra curiosidad podemos identificar y tratar de descubrir aspectos de la gramática que aparecen por todos lados. Y que, además, son recurrentes, porque esto que identificamos sobre la sustitución de *le* por *se* cuando hay un clítico acusativo o el asunto de la negación no son cosas que solo hallemos en la primera oración del libro de Elsa Osorio, sino que son características de las variedades del español y podemos encontrarlas en un posteo, una novela, una canción o una charla con amigos.

1.4.3 De maneras de nombrar

Ya que estamos, terminemos esta sección con una canción. Voy a recuperar dos estrofas del tema *La morocha* de Luck Ra.

- (23) Voy con lo' muchacho', pero están medio lento'
Yo en la cacería, siempre enfocado, atento
Hay una morocha sola, se está moviendo,
Quiere un cuartetazo violento.

Que alguien saque a bailar a la morocha
Que se muere de ganas
No puede hacer todo el campeón
Quiero que juegue la banda.

Después de los dos casos anteriores, en los que se presentan a los personajes directamente con nombres propios (*Villarruel* en el posteo de Cristina y *Mika* en la novela de Elsa), vale la pena notar en esta canción que el personaje de la morocha se introduce sin asumir que quien lee o escucha

sabe previamente de quién se habla: *hay una morocha sola*. Esta introducción se parece mucho a los *había una vez una princesa* de los cuentos. Es decir, se elige introducir un personaje por medio de recursos gramaticales que ayudan a interpretar que se trata de información nueva, no conocida por el hablante. Esto se refleja en el verbo (*hay*) y en el artículo indefinido (*una*). En la estrofa siguiente, ya es posible hablar de *la morocha*, con artículo definido, porque ahora se la recupera como información conocida. El verbo *haber* es interesante en este sentido porque se lleva muy mal con argumentos que tienen marcas vinculadas con el conocimiento del referente: **hay la morocha; *hay Mika*.

Si nos quedamos en la manera en la que se recuperan los argumentos y sus referencias correspondientes, vale la pena observar otros elementos como *los muchachos, el campeón y la banda*. Tal vez, de los tres, el más interesante en términos discursivos es *el campeón*, ya que refiere al hablante, pero esta vez en tercera persona. Nos damos cuenta de eso porque el contexto discursivo no nos permite reconocer otro referente posible que coincida con la descripción y con la información gramatical de masculino singular. Además, vuelve la primera persona en el verbo del verso siguiente: *quiero que juegue la banda*. El Diego (Diego Maradona) nos regaló muchísimas frases en las que se refería a sí mismo (hablante) en tercera persona, así es que tampoco es tan extraño que hallemos algo así en la canción de Luck Ra.

Si bien hay muchas, pero muchas huellas de gramática en esta canción, voy a detenerme en una para terminar esta sección y avanzar hacia la siguiente: la frase *se muere de ganas*. Los hablantes de español sabemos que no hay que lamentar ninguna muerte cuando se escucha esta frase, sino que *morirse de* aporta información relacionada con la magnitud de lo que sea que le siga: *morirse de ganas* es tener muchas ganas, *morirse de celos* es experimentar muchos celos, *morirse de sed* es tener mucha sed. Puede decirse, claro, que se trata de un uso metafórico, pero es más que eso, ya que para obtener ese uso metafórico deben darse ciertas condiciones formales que involucran a la **recursividad** y nos dan una **composición de sentido**. De hecho, la predicación que se hace con respecto a la morocha no es *morir*, sino *morirse de ganas...* en bloque. La morocha no está muerta, sino que tiene muchos deseos de bailar y esa ¿pequeña? diferencia entre una predicación y otra se explica perfectamente a partir de nuestro kit de exploradores.

Nuevamente, no estamos ante un caso excepcional producto de la imaginación excesiva de Luck Ra, sino de un proceso muy recurrente, que se encuentra en otros casos como *salta de alegría, llora de risa* y todas las combinaciones con *morirse*, claro. La secuencia es verbo + *de* + sustantivo, donde el sustantivo refiere a algún sentimiento/emoción y el verbo se interpreta como un grado muy alto de ese sentimiento/emoción. En fin, que no hay que rascar mucho para que los testigos declaren y aparezcan por todos lados excusas para hablar de gramática.

1.5 Patrones de comportamiento

Terminamos el apartado anterior analizando la secuencia *morirse de ganas* que parece responder a una plantilla que se va completando con opciones. Hay muchísimo de esto en las lenguas y es lo que denominamos **patrones de comportamiento**. El reconocimiento de estos patrones es un indicador de nuestra experticia como exploradores gramaticales. En una clase pública en defensa de las universidades, José y yo hablamos de los insultos y, fundamentalmente, de los patrones que podemos identificar en los insultos (vean Kornfeld 2011). Es muy divertido analizar este tipo de datos porque, por un lado, hay un despliegue brutal de creatividad, pero al mismo tiempo, las formas creadas responden a patrones ya existentes, que se encuentran no solo en otros insultos, sino en expresiones que no tienen la función comunicativa de insultar.

Veamos, entonces, algunos insultos y exabruptos que se escuchan por ahí. Distinguimos entre insultos y exabruptos en términos comunicativos, ya que los primeros tienen un destinatario al que se busca agredir, mientras que los segundos, también llamados “pateadas”, incluyen palabras soeces pero que no están dirigidas a nadie en particular. Y acá de vuelta, las marcas formales son

fundamentales. Así, la frase *la puta que te parió* (un clásico argentino) es distinta a *la puta que lo parió* (otro clásico) porque la primera necesariamente tiene un destinatario, recuperado por el clítico *te* que refiere a nuestro interlocutor, mientras que la segunda podría perfectamente lanzarse al aire cuando nos golpeamos el dedo chiquito del pie con la pata de la cama. Ese clítico *lo* que aparece ahí, no tiene un referente preciso.

Bueno, basta de dar vueltas. Vamos con los datos.

- (24) a. sanatero, vividor
 b. vendepatria, lamebotas
 c. patadura, culosucio
 d. hijo de puta, boludo de mierda

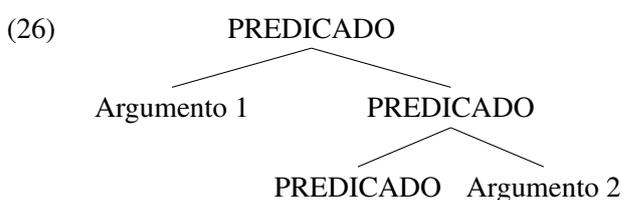
Algo que pueden hacer antes de continuar con la lectura es lo que propusimos en esa clase: agreguen otros insultos en cada línea. Esta consigna obliga a prestar atención a la manera en la que se presentan los datos: ¿qué tienen en común *sanatero* y *vividor*? ¿por qué *vividor* no está en la misma línea que *patadura*?; si *patadura* está formado por dos palabras y *vendepatria* también, ¿por qué no aparecen juntos?

Arranquemos con la primera línea. *Sanatero* y *vividor*, a diferencia de los demás insultos de (24) tienen una terminación particular: *-ero* y *-dor*, respectivamente. Estas terminaciones no aparecen de manera independiente, sino que siempre forman parte de una palabra. Como las podemos reconocer en otras expresiones de la lengua (*cart-ero*; *zapat-ero*; *compra-dor*; *servi-dor*) e incluso vincularlas con algún tipo de interpretación (quien hace X/se dedica a X), las distinguimos y etiquetamos como **sufijos derivativos**, ya que permiten formar una nueva palabra: sobre *sanata* se forma *sanatero* y sobre *vivir* se forma *vividor*. No pasa nada parecido a esto en los demás casos de (24), así es que tenemos un primer patrón de comportamiento: formación de nuevas palabras por medio de sufijos derivativos o, en criollo, *X-ero* y *X-dor*. Si queremos indagar más, podemos intentar conocer en qué condiciones se ensambla uno y otro y en este recorrido veremos que *-ero* se combina con bases nominales (*sanata*, *carta*, *zapato*), mientras que *-dor* lo hace con bases verbales (*vivir*, *comprar*, *servir*). Mientras más conocimiento de gramática tengamos, más serán los rumbos que podremos explorar y más las propuestas que ofrezcamos a nuestros estudiantes para transitar este recorrido investigativo.

Vamos con (24b). Tenemos insultos en los que identificamos un predicado verbal (*vender* y *lamer*) y el argumento vendido o lamido (*patria* y *botas*, respectivamente). Hay mucho para explorar en torno a este patrón, pero las dos preguntas más obvias son ¿qué relación hay entre el verbo y el argumento que aparece?; y ¿cuál es la forma que toma el verbo? La primera nos llevará a hablar, principalmente, de verbos transitivos que forman estas secuencias con el argumento interno, es decir, aquel que se interpreta como tema o paciente y que en la oración correspondiente con todos los argumentos en juego cumplirá la función de objeto directo.

- (25) a. Aurelio vendió la patria (la vendió).
 b. Aurelio lame botas (las lame).

Si vuelven al primer capítulo de *¡A lingüístiquearla!* recordarán que este tipo de predicados verbales tiene la estructura que mostramos en (26), donde el Argumento 2 está en relación de hermandad con el predicado, mientras que el Argumento 1 se ensambla por encima. Bueno, los insultos de (24b) y un montón de otras palabras que hallamos en la lengua (*sacacorchos*, *parabrisas*, *guardarropa*, etc.), responden a este patrón.



La segunda pregunta nos obliga a afinar el ojo, porque en principio, parece que tomamos la forma de infinitivo del verbo y le quitamos la <r> final... pero no. Si bien con *vendepatria* o con *sacacorcho* esto parece así (*vender* > *venderpatria*; *sacar* > *sacacorcho*), cuando nos vamos a verbos de la tercera conjugación —los terminados en *-ir*— descubrimos que esta regla no funciona: si creamos una herramienta que sirve para partir nueces, no la llamaremos *partinueces*, sino *partenueces*. Es decir, parece que la forma verbal en juego es la de la tercera persona del singular en presente (*él vende/sacallamelparte/etc.*) y no la del infinitivo sin su <r>. Y un dato más para que me crean: los verbos que presentan alteraciones al ser conjugados, manifiestan en estas construcciones también la alteración que corresponde a la tercera persona, en lugar de la variante para el infinitivo. Así, a partir de *contar* ganado obtenemos *cuentaganado* (*él cuenta*) y no **contaganado* (*contaganado*).

Ya a esta altura la tercera línea, es decir, los ejemplos de (24c) son pan comido. En ella también aparece una relación entre un predicado y un argumento, pero en este caso el predicado es un adjetivo (*dura* y *sucio*). El patrón es entonces sustantivo + adjetivo y ambas partes presentan los mismos rasgos formales de género, por eso con *pata* que es femenino aparece *dura*, en lugar de *duro*, y con *culo* que es masculino aparece *sucio* en vez de *sucia*. Es decir, tenemos concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. Esto es muy relevante, porque si bien son insultos dirigidos a entidades humanas de diferentes sexos, lo que prima es esta concordancia. Así, *patadura* se le puede aplicar a Aurelio o a Felicia por igual, sin ningún cambio. Es más, puede aplicarse a todo un equipo de fútbol masculino: *los jugadores del Deportivo Vendepatria son unos patadura*. Si queremos seguir rascando, vamos a ver que hay una preferencia por mantener la forma de singular incluso cuando, como en este último ejemplo, se predica sobre más de una entidad. Les dejo a ustedes la tarea de pensar en otras palabras que sigan este patrón (insultos o no).

El último patrón de nuestra lista es extremadamente productivo tanto para insultos, como para construir expresiones para cualquier ámbito. Hablamos de la secuencia *X de Y*. La parte soez de la secuencia es la que sigue a *de*, como se aprecia bien en el clásico *hijo de puta*. Obviamente, lo anterior a *de* también puede ser un insulto, como en *boludo de mierda*, pero la carga principal está al final: *cara de bobo*, *políticos del orto*, etc. En el mundo de los insultos se puede explorar el contenido conceptual al que refiere lo que sigue a *de* (¿partes del cuerpo?, ¿escatología?), identificar si alguno de ellos se combina de manera más productiva que otros (*mierda* y *orto* parecen más productivos que *termo* que solo aparece en *cabeza de termo*), analizar las variantes que han aparecido como respuesta a fenómenos sociales (*hijo de yuta*, *hijo de sorete* en lugar de *hijo de puta*), revisar qué términos que no son insultos se emplean como insultos (*negro*, *indio*, *judío*) y mil cosas más que seguramente se les van a ocurrir. Ah, por supuesto, el patrón *X de Y* es que el que está atrás de *ojo de buey*, *diente de león*, *tapa de nalga*, *bife de chorizo*, *el cosito del coso* y mil expresiones más.

1.6 ¿El fin de la aventura?

Bueno, hasta acá llegamos o, al menos, hasta acá llego yo que estoy algo cansada. Como intenté mostrar en estas páginas, tenemos infinitas excusas para hablar de gramática porque efectivamente la gramática está en todas partes. Todo el tiempo tienen lugar situaciones que pueden impulsarnos a agarrar nuestro kit de exploradores y ponernos a pensar, a argumentar, a formular hipótesis, a intentar falsearlas. El punto central es que tengamos nuestro kit de exploradores, que, en términos

técnicos, es lo que llamamos **conocimiento disciplinar**. Sin ese conocimiento, los fenómenos que estuvimos analizando en estas páginas pueden pasar frente a nuestros ojos y no enterarnos de nada. Sin ese conocimiento, puede parecernos que no hay nada para tratar de entender y que ya está todo dicho en el campo de la investigación en lingüística. Sin ese conocimiento difícilmente podamos aprovechar las situaciones que se dan en el aula y los aportes lingüísticamente creativos de nuestros estudiantes. Sin ese conocimiento, la pregunta sobre cómo enseñar gramática ni siquiera tiene sentido: es imposible pensar la didáctica sin el conocimiento disciplinar y hallar respuestas a qué tareas puedo diseñar; qué secuencias de datos puedo ofrecer para reconocer patrones o qué contrastes puedo proponer. Sin ese conocimiento, podemos llegar incluso a creernos esto de que no tiene sentido enseñar gramática. Espero que luego de pasar por estas páginas, puedan elaborar argumentos sobre este sentido. En fin, los invito a leer los capítulos que siguen y a continuar pensando en cómo identificar pistas de la gramática, para sumar más exploradores a esta excursión. Yo me voy a descansar un rato porque tengo una nueva excursión en un par de horas.

AGRADECIMIENTOS

Este capítulo ha sido revisado por un montón de ojos y cabezas. Además de los compañeros del J039, convoqué como evaluadores a colegas de otras instituciones, que vienen pensando la enseñanza de la gramática hace tiempo. Mi agradecimiento, entonces, a Ana Laura de León (Instituto Superior de Formación Docente N° 6, Neuquén) y al equipazo del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 de San Martín de los Andes, Neuquén (Carolina López, Gonzalo Martínez, Jenny Parrilli, María García Fleiss y Julieta Sánchez). Finalmente, un agradecimiento especial a Maia Chapochnikoff por su lectura y por haber inspirado la escritura de este material.

REFERENCIAS

- Fernández, Matías y María Mare (2021). ¿Para qué lingüistiquearla formalmente? En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüistiquearla?* Neuquén: EDUCO, 29-53.
- Kornfeld, Laura (2011). Gramática y política del insulto: Revista Barcelona. *Question/Cuestión*, 1(29). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/126>.
- Mare, María & José Silva Garcés (2018). Estudiar las lenguas. En M. Mare & F. Casares (eds.), *¡A lingüistiquearla!* Neuquén: EDUCO, 23-44.
- Mare, María (2024). Juntémonos, ¿dale? La gramática en la Literatura y la Comunicación. Conferencia brindada en las *VII Jornadas de Lengua, Literatura y Comunicación*. Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur, Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=RKGUyQL2ZfQ>.
- Pérez Guarino, Alejandro (2021). Hablar bien... ¿no cuesta nada? Para qué revisar críticamente las obras normativas. En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüistiquearla?* Neuquén: EDUCO, 13-28.

SUGERENCIAS DE LECTURA

Si les interesa saber sobre las cuestiones relativas a los **acuerdos ortográficos** y **el asunto de los grafemarios** que aparece mencionado en la introducción de §1.3, hay varios trabajos de Marina Maquieira sobre ortografías académicas y no académicas para el español. También está el tratado de Ángel Rosemblat sobre las ideas ortográficas de Andrés Bello, que se enfoca en el español de América (1951). Para la discusión sobre los grafemarios en mapuzugun, son muy interesantes el artículo de María Catrileo (“Consideraciones lingüísticas en torno a un grafemario uniforme para el mapudungun”, de 1984) y el de Fernando Zúñiga de 2001 (“Escribir en mapuzugun. Una nueva propuesta”).

Si quieren saber más sobre la cuestión de la **recursividad**, la **composicionalidad**, el **ensamble**, los **predicados** y los **argumentos**, recomiendo volver al capítulo que escribimos con Matías en [¿Para qué lingüísticarla?](#) (“¿Para qué lingüísticarla formalmente?”, 2021) y, si se quedan con ganas, la lectura del capítulo “Las posiciones sintácticas” de José María Brucart y María Lluïsa Hernanz es una joya. Está en el libro *Perspectivas de Sintaxis Formal*, editado por Ángel Gallego en 2015.

También pueden mirar los ensayos que escribí para la sección Lingüística que no muerde de [Quintú Quimiin. Revista de Lingüística](#), disponibles en línea de manera gratuita: “Sobre palabras y expresiones nuevas” (2024); “Etiquétame, etiquétame mucho” (2022) y “Bandoneones, lenguas y el peligro de extinción” (2020). Y en esa tanda, está el ensayo compartido con José en homenaje al Diego: “Acerca de la creatividad: El Diego y el lenguaje humano” (2020). Por último, para ampliar con datos interesantísimos la cuestión de los **patrones de comportamiento**, recomiendo el capítulo de Andrea Bohrn “Procesos de formación de palabras en lunfardo”, en el libro *Temas de gramática y variación* editado por Laura Kornfeld (2020).

Para seguir pensando estrategias didácticas, pueden prestar atención a las publicaciones de Cintia Carrió y su equipo en la Universidad Nacional del Litoral y también a los artículos que ofrece la revista [ReGrOC](#), que tiene cosas muy interesantes. Por fuera del formato paper/ensayo, para reforzar el kit de exploradores son muy recomendables el canal de YouTube de Elena Herraiz, [Linguriosa](#), el poscast de Estrella Montolío, [Todo es lenguaje](#), y el podcast de Antonio Fábregas, [El racionalista omnívoro](#), este último más técnico que los dos primeros, pero totalmente disfrutable.



Primera parte

Capítulo 2.

¿Cómo estudiar el español de la Patagonia?

Discusiones metodológicas pasadas y presentes

José Silva Garcés
sg_jose@yahoo.com.ar

Estructura del capítulo

2.1	Introducción	28
2.2	El objeto	28
2.3	El método	34
2.3.1	El primer contacto	34
2.3.2	Los tres principios metodológicos de Ana Virkel	36
2.4	La teoría	39
2.5	De vuelta al taller	43
	AGRADECIMIENTOS	43
	REFERENCIAS	43
	SUGERENCIAS DE LECTURA	44

Lo que haremos aquí tal vez les parezca irrisorio. Pero, ante todo, la construcción del objeto —por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador— no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas.

PIERRE BOURDIEU

2.1 Introducción

El presente capítulo plantea una pregunta y ensaya una posible respuesta. La pregunta que articula las páginas que siguen es simple, al menos en su formulación: ¿de qué manera se ha estudiado el español patagónico? La respuesta, en cambio, es particularmente compleja, porque supone abordar el *cómo* de estos estudios, es decir, el entramado y las discusiones metodológicas que dieron origen y han ido configurando un tema de investigación en el campo de la ciencia lingüística en nuestro país a lo largo de las últimas décadas.

El recorrido propuesto consta de tres partes, las cuales corresponden *grosso modo* a los tres pilares sobre los que, de acuerdo con Jiménez Ruiz, se asienta el quehacer de la lingüística contemporánea: objeto, método y reflexión. La primera parte busca reconstruir el surgimiento y la delimitación del español patagónico como un tema a ser investigado por la ciencia lingüística. La segunda ofrece una caracterización de la metodología utilizada para la obtención y tratamiento de datos lingüísticos en los estudios sobre la variedad patagónica del español. La tercera y última parte propone una serie de reflexiones teóricas propiciadas por las particularidades observadas en el español de esta región. Para el desarrollo de cada una de estas partes voy a presentar las discusiones a partir de la bibliografía, en lo posible a través de citas directas de los trabajos disponibles, y de una entrevista escrita que gentilmente me concedió la profesora Andrea Menegotto, una de las protagonistas de las investigaciones lingüísticas sobre el español patagónico.

Antes de pasar a abordar las partes mencionadas previamente, me permito un breve comentario sobre el epígrafe. En los libros y ensayos sobre metodología en las diferentes ciencias, es frecuente la comparación entre la actividad científica y los oficios. Ejercer un oficio —suele afirmarse— supone el despliegue de técnicas, habilidades, destrezas y rutinas que solo se pueden adquirir a través de práctica y paciencia en iguales proporciones, imitando a quienes ya dominan la actividad y protagonizando un número indefinido de pruebas y errores. En la actividad científica ocurre lo mismo, tal como se lee en la cita de Pierre Bourdieu: ensayos y desaciertos, imitación y rutina, están en la base de toda investigación. En el terreno de la lingüística, una investigación se parece no tanto a un producto terminado (un paper, un libro o una tesis), sino a una sucesión de decisiones, en apariencia pequeñas, pero que, en conjunto, van cimentando y dando forma a los diferentes temas de estudio. Haciéndome eco de esta comparación, el presente capítulo tiene como objetivo entreabrir las puertas de uno de los talleres lingüísticos del país y examinar las herramientas de trabajo con las que diferentes lingüistas han ido construyendo el objeto que hoy llamamos *español patagónico*.

2.2 El objeto

Comencemos entonces hablando del objeto. ¿Cómo y por qué el español hablado en el territorio patagónico se vuelve un tema de investigación de la lingüística? De acuerdo con Beatriz Fontanella en un trabajo de 1987, la Patagonia era (y lo sigue siendo, casi cuarenta años después) la región

del país que menos se ha estudiado en términos lingüísticos. En principio, existen dos causas que explican esta situación: por una lado, hasta mediados del siglo pasado no había universidades u otros centros de estudio de nivel superior en la región que pudieran dar un marco institucional a las investigaciones sobre el español patagónico¹. Por otro lado, en 1964 **Berta Vidal de Battini**, en una obra fundacional de la dialectología argentina, afirmaba que la región patagónica pertenecía al área dialectal que ella denominó *litoral o bonaerense*. Para Vidal de Battini, la variedad bonaerense

comprende la ciudad y la provincia de Buenos Aires, casi la totalidad de Santa Fe, zonas de Entre Ríos y *La Pampa* y *la Patagonia colonizadas modernamente desde Buenos Aires*. Es la región lingüística más extensa y más europeizada de la República. Su núcleo es la populosa y cosmopolita Buenos Aires, poderoso centro de cultura, cuya irradiación domina el territorio²

A su juicio, además, la Patagonia tenía un “habla rural con características semejantes a las del habla rústica del resto del país”. Cuatro décadas más tarde, Ana Virkel argumentó que este comentario inicial de Vidal de Battini habría contribuido de manera decisiva a que la Patagonia fuera considerada durante muchos años un *apéndice lingüístico* de Buenos Aires.

Los estudios sobre el español patagónico, iniciados a finales de los 70³, continuados hacia finales de los 80 y consolidados a partir de los 90, pusieron de manifiesto un problema: en la Patagonia es posible identificar fenómenos lingüísticos que hasta entonces no habían sido registrados por los trabajos dialectológicos en otras zonas del país. Esta idea se expresa con claridad en un trabajo de 1987 de Leonor Acuña: “la realidad lingüística observada por Vidal de Battini es diferente de la actual, ya que ambas provincias⁴ poseen un habla subestándar con características propias”.

La existencia de un español con características propias en la región patagónica se podía observar, por ejemplo, en la prosodia. En 1993, **Marisa Malvestitti** señala que en el español hablado por mapuches de la Línea Sur de Río Negro es posible identificar “una entonación particular, propia del dialecto”, aunque reconoce que se trata de un aspecto muy poco estudiado tanto en las lenguas originarias de la región (fundamentalmente, el mapuzugun) como en el español de la región. Tres años más tarde, **Leonor Acuña & Andrea Menegotto**, en un trabajo publicado en la revista *Signo & Señal*, harían una afirmación similar sobre la prosodia del español hablado en la Norpatagonia⁵.

Lo primero que nota el viajero, al llegar a Patagonia, es la *entonación particular* de los hablantes de la región [...]. Tienen un cierto ‘*cantito*’ propio, que, como señala Malvestitti, es imitado por quienes quieren caracterizar el habla regional [...], y que no se parece al acento mendocino asociado tradicionalmente al chileno, aunque sí ha sido registrado también en Chile, entre pobladores de raigambre mapuche [...]. Ese cantito está acompañado por una serie de rasgos articulatorios que afectan a las consonantes y vocales.

¹La profesora **Ana Virkel**, en su trabajo de 2004 titulado *El español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*, señala que la primera institución de nivel universitario de la Patagonia fue fundada en 1959 en Comodoro Rivadavia, Chubut; se trata del Instituto Universitario de la Patagonia que se transformaría en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco cuatro años más tarde mediante el decreto 2850/1963.

²El destacado me pertenece

³Los trabajos de campo de **Leonor Acuña**, por ejemplo, iniciaron en 1978, tal como ella misma lo expresa en su artículo de 1987.

⁴Se refiere a las provincias de Neuquén y Río Negro.

⁵Los destacados en cursiva me pertenecen

Las profesoras **Acuña & Menegotto** comentan, sin embargo, que no es posible hacer afirmaciones contundentes sobre el aspecto prosódico de esta variedad del español, por no contar con los datos necesarios. Por su parte, **Nora Muñoz & Mónica Musci** realizan en 2007 una observación similar sobre el español hablado en Río Gallegos (provincia de Santa Cruz). Dicen las profesoras **Muñoz & Musci**: “a nivel suprasegmental, se percibe una curva melódica que no corresponde a la de aquella variedad [bonaerense] y ciertas referencias en cuanto al ritmo y el tempo de la frase”. De nuevo, y a pesar de no contar con estudios específicos, parece claro que, al menos para el oído foráneo, la melodía de las oraciones en el español patagónico no suena como la del bonaerense.

Este tipo de registros y de observaciones sobre la existencia de particularidades en el español patagónico fueron armando lo que podríamos denominar una *hipótesis de partida* para el trabajo sobre la variedad.

Hipótesis de partida

El español hablado en la región patagónica es diferente del español rioplatense (*contra* Vidal de Battini).

Quizás la formulación más explícita de esta hipótesis puede hallarse en un trabajo de Ana Virkel, de 1995. Dice la profesora Virkel:

En el marco ofrecido por este enfoque [se refiere a la dialectología], formularemos, pues, la hipótesis de la existencia de una variedad dialectal patagónica, y trataremos de corroborarla exponiendo los resultados de nuestras investigaciones en distintas zonas de la provincia del Chubut.

Prestemos atención al movimiento argumentativo en este fragmento: se postula la hipótesis de que existe una variedad dialectal patagónica y se busca justificarla a partir de datos provenientes del trabajo de campo. Ahora bien, ¿qué constituía un dato en este contexto? ¿Qué tipo de evidencia era necesaria para corroborar esta hipótesis básica de trabajo? Dado que esta hipótesis de partida supone una discusión directa con la afirmación de Vidal de Battini, una de las estrategias metodológicas más utilizadas en estos años fue la comparación entre la variedad rioplatense y la patagónica. Así lo expresa Andrea Menegotto en la entrevista referida en la §2.1 del presente capítulo⁶.

Yo me acerqué al estudio del español de la zona acompañando la hipótesis de Leonor: el español de Patagonia es una variedad dialectal distinta, que no pertenece a la Región Litoral donde la puso Vidal de Battini (la zona pampásico-patagónica o rioplatense, entendía litoral como litoral marítimo, no incluía la zona mesopotámica a la que llamaba guaraníca). Es decir que *la comparación con la variedad rioplatense era parte fundamental de la hipótesis de base*.

El contraste entre el español rioplatense y el español hablado en la Patagonia se puede observar no solo en la prosodia, como ya vimos, sino también en la morfología y la sintaxis de ambas variedades. Para ilustrar esta idea, veamos dos fenómenos sintácticos concretos: la subordinación y el sistema pronominal.

⁶Los destacados me pertenecen

De acuerdo con **Marisa Malvestitti** en su trabajo de 1993, la subordinación es un interesante campo de estudio dado que las estructuras del castellano difieren de las del mapuzugun (lengua que, según Malvestitti y otros investigadores, habría influido de manera decisiva en la configuración de la variedad patagónica del español; en breve vamos a volver sobre este punto). Esta lingüista ofrece datos como los siguientes, provenientes de su trabajo de campo:

- (1) a. Nosotros, paisanos que somos...
 b. Yo tengo una hermana acá en Yaminué que ella es socia de la Cooperativa.

¿Por qué son particulares o especiales las secuencias de (1)? Pues, por la distancia que existe entre datos como estos y las formas estándares. “Para el oído acostumbrado al castellano standard —señala Marisa— estas expresiones suenan extrañas, aunque sean gramaticales: ello ocurre, en (1b), por la introducción de *ella* en la relativa [...] y sobre todo en (1a) debido al sustantivo *paisanos* que se antepone”.

Consideremos ahora el sistema pronominal del español patagónico. Un trabajo de referencia sobre este tema es el de las lingüistas **Leonor Acuña & Andrea Menegotto**, de 1995, titulado “Dialecto y sistema pronominal”. Las autoras observan que, en efecto, en el español de la región es posible escuchar datos como los de (2), en los que se puede apreciar un “sobreuso” del clítico *lo*.

- (2) a. El nene agarra la foto y *lo* hace pedazo
 b. Desgraciadamente mi Señora cayó enferma [...] enfermó de la dos bista, *lo* he llevado a barios oculista.
 c. Entonces el nene se enoja y *lo* rompió y *lo* iso pedacito a la revista.

De acuerdo con las investigadoras, datos como los de (2) llaman la atención porque contrastan directamente con expresiones equivalentes del español estándar. De acuerdo con las autoras, “se trata de un paradigma propio de la variedad que difiere del estándar tanto en el inventario como en el uso”.

Quizás uno de los ejemplos de comparación en el ámbito pronominal más claros puede encontrarse en un trabajo de las profesoras **Nora Muñoz, Mónica Musci & Ana Fernández Garay** de 2003. El primer párrafo de este trabajo comienza así⁷:

A partir de un método de observador-participante hemos recogido en la ciudad de Río Gallegos muestras de expresiones coloquiales con *ciertas particularidades morfosintácticas que las diferencian de la norma estándar rioplatense*.

El contraste entre los datos del español patagónico y la variedad rioplatense se aprecia incluso en la manera en que se disponen los ejemplos en las páginas del artículo. Un ejemplo de ello es el siguiente contraste en la manera de expresar la posesión.

- | | | |
|-----|--|--|
| (3) | <i>Español patagónico</i> | <i>Español estándar</i> |
| a. | ¿Y para qué apoyás tu _m ano? | ¿Y para qué apoyás la _m ano? |
| b. | A Matías le _{DAT} cerraron su _{POS} boca | A Matías le _{DAT} cerraron la _{ART} boca |
| c. | Me _{DAT} choqué mi _{POS} brazo | Me _{DAT} choqué (quebré) el _{ART} brazo |

⁷El destacado es mío

De acuerdo con las investigadoras, la propia presentación y disposición gráfica de los datos “apunta a mostrar una gradación en el desvío de la norma de uso de los posesivos” del español del sur de la Patagonia.

En §2.4, quisiera volver sobre algunas de las consecuencias teóricas de describir una variedad lingüística a partir de la comparación con el estándar y las representaciones que dicha comparación construye respecto de las variedades estudiadas. Por lo pronto, y a modo de sistematización, podemos afirmar que el español hablado en la Patagonia argentina se vuelve un objeto de investigación lingüística a partir de:

- una respuesta a la afirmación de Vidal de Battini según la cual el territorio patagónico debía incluirse en la región lingüística bonaerense o litoral (Hipótesis de partida),
- la comparación explícita entre el español hablado en la Patagonia y la variedad rioplatense como estrategia metodológica fundamental.

Para finalizar este apartado, hablemos brevemente de las etiquetas⁸ para denominar este español. En un apunte de 2015, **Marisa Malvestitti** recupera diferentes maneras en que se suele referir al español de la región patagónica utilizado en contextos informales, coloquiales y principalmente rurales.

- castellano mapuchizado,
- castellano apaisanado,
- español rural,
- español patagónico,
- español no estándar,
- castilla,
- español de contacto.

Diferentes trabajos prestan especial atención al uso del español en contextos de bilingüismo español-mapuzugun y sostienen que muchos de los rasgos que diferencian al español de la región del español rioplatense se deben al contacto entre las dos lenguas. Denominaciones como “español mapuchizado” o “español de contacto” remiten a esta idea. En su trabajo de 1993, **Malvestitti** entiende la influencia del mapuzugun sobre el español como una “tendencia reforzante”. En palabras de la autora: “creemos que algunos aspectos de la lengua mapuche refuerzan algunas tendencias del español hacia determinadas variantes. No se trata de una tendencia determinista sino de la tendencia reforzante que ha tenido el mapuche en esta particular situación de contacto”. Y a continuación enumera una serie de rasgos que habrían estado reforzados por el mapuzugun. Entre ellos, menciona el vocalismo más tenso y cerrado, la articulación retrofleja de los sonidos /tr/ y /r/ (*chrabajo*, en lugar de *trabajo*, por ejemplo)⁹, el uso de preposiciones, entre otros.

Esta forma de referir al español hablado en territorio patagónico ha sido utilizada por autores argentinos (por ejemplo, **César Fernández** durante la década del 90 y principio de los 2000) y chilenos (por ejemplo, **Hernández & Ramos** en 1984 y, más recientemente, **Felipe Hasler Sandoval**). Sin embargo, algunas lingüistas argentinas han señalado que esta denominación no permite dar cuenta de manera cabal de la situación lingüística de la región. Así lo entiende, por ejemplo, la investigadora **Ana Virkel** en su libro de 2004.

Si bien algunas variantes podrían interpretarse como producto de la influencia de la

⁸ Quien quiera profundizar la discusión sobre las *etiquetas* en el mundo de la lingüística y la gramática puede leer un artículo de María de 2022 titulado “*Etiquétame, etiquétame mucho...*”.

⁹ Sobre este tema, son fundamentales los trabajos del lingüista Scott Sadowsky. Pueden consultarlos en su página web: <https://sadowsky.cl/index-es.html>.

lengua mapuche, la teoría de la *mapuchización* parece insuficiente para dar cuenta del conjunto de rasgos constitutivos de la variedad no estándar, sobre todo en aquellas zonas de la Patagonia donde no está atestiguada la presencia de esa etnia aborigen en el periodo anterior al surgimiento de poblaciones estables.

En una línea similar, en la entrevista Andrea Menegotto señala lo siguiente:

El término “español mapuchizado”, lo leí por primera vez en los trabajos de Hernández Sallés y Ramos Pizarro en relación al español usado en las zonas chilenas de “influencia mapuche”. Lo charlamos bastante con Leonor, entendimos que usarlo era trasladar automáticamente los supuestos chilenos al territorio argentino, y nuestro interés original era identificar el español de la zona dialectalmente, no caracterizar el español de las personas mapuche-hablantes o de origen mapuche.

La alternativa propuesta por la profesora Menegotto en trabajos individuales (en su tesis doctoral, por ejemplo) y en coautoría con Leonor Acuña es utilizar la expresión *castilla*, un término usado por los mismos pobladores rurales de la región patagónica al ser consultados sobre su lengua.

El término “castilla” surgió en las charlas con la gente del lugar. Aparecía incluso en una de las cartas que una de sus informantes le envió a Leonor. Era una de las formas que tenían los pobladores rurales para referirse al español de la zona, sobre todo en Río Negro, hablaban castilla, no castellano ni español. Recuerdo a alguien diciéndome “Acá los paisas hablamos castilla” cuando les preguntamos qué lenguas hablaban ahí. Y creo recordar (tendría que encontrar esos apuntes de viaje) que alguien me dijo que en la escuela enseñaban la castilla, el mapuche no. [...] Así que usar el término “castilla” me pareció lo más respetuoso con la población.

Otra vez: la diferencia entre una denominación y otra, es decir, entre *español mapuchizado* y *castilla*, no es el reemplazo de una etiqueta por otra. Se trata, en realidad, de reformulaciones sutiles de la Hipótesis de partida que implican, a su vez, cambios decisivos en la delimitación del objeto de estudio. Podría decirse que “español mapuchizado” remite al español hablado por personas mapuche, mientras que un término como “castilla” remite al español alejado de la norma rioplatense hablado en el territorio patagónico, independientemente del origen de las personas. Si bien en ambas formas de denominar la variedad regional se puede entrever la idea de que en la región patagónica no se habla español rioplatense (en línea con la Hipótesis de partida), lo cierto es que la expresión elegida traduce diferencias pequeñas pero altamente significativas en cómo se define el objeto de investigación. Este tipo de discusiones en última instancia ponen sobre la mesa la pregunta por los límites de la variedad y si, efectivamente, existe una variedad patagónica del español. Sobre este problema también quisiera volver en §2.4 del capítulo.

En la actualidad, algunos investigadores prefieren utilizar expresiones como “español (hablado en territorio) patagónico” o “español regional”¹⁰ para referir al objeto de sus investigaciones de una manera más amplia y menos restrictiva. Otros sostienen, como una hipótesis contraria a la de Virkel, que las particularidades morfosintácticas identificadas no definen una única variedad, sino

¹⁰En el XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos se desarrolló un panel titulado justamente “Actualización de estudios sobre el español patagónico/regional”. Este panel estuvo coordinado por el Dr. Aldo Olate, de la Universidad de la Frontera.

que forman parte del repertorio social y subjetivo de hablantes particulares —en alternancia con otras de mayor grado de estandarización— especialmente, en registros informales de la oralidad. Esta idea la plantea el profesor Martín Chávez, de Bariloche, en un trabajo en preparación. En lo que resta del capítulo voy a usar la denominación “español patagónico” para agilizar el texto, aunque, como intenté mostrar en este apartado, la manera de nombrar al español de la región es una discusión todavía abierta.

2.3 El método

Como ya mencionamos, la hipótesis de partida sobre el español patagónico dio lugar a una serie de investigaciones de carácter empírico. Dicho de otra manera, si el español patagónico era, y es, efectivamente, diferente del español bonaerense, entonces hay que demostrarlo con datos lingüísticos. Estos datos, para ser científicamente relevantes, tienen que provenir de expresiones genuinas de la gente de la Patagonia y no de las opiniones, impresiones o ideas previas de las investigadoras. La pregunta que surge inmediatamente es cómo obtener esos datos. En este apartado vamos a sintetizar algunos aspectos que son, al menos a mi criterio, centrales en la configuración del español patagónico como objeto de estudio.

2.3.1 El primer contacto

Imaginemos la siguiente situación. Sos un vecino de Pilcaniyeu, un paraje rural de la Región Sur rionegrina. Una tarde, mientras estás haciendo tus actividades cotidianas, estaciona frente a tu casa un auto que no conocías (algo muy poco habitual) y de él se bajan tres personas también desconocidas. Estas personas te saludan y te dicen que son lingüistas, que les interesa cómo habla la gente del lugar y que quieren grabarte mientras hablás para luego estudiar el español de la región. Si bien las tres lingüistas se ven personas amables (?), vos te sentís desconcertado y les decís que estás ocupado y no podés atenderlas.

¿Es esta una situación deseable? Por supuesto que no, por varias razones. En primer lugar, es evidente que una escena como esta supone una irrupción abrupta en la cotidianeidad de las personas. En segundo lugar, sin la debida explicación previa, las intenciones de las lingüistas pueden generar desconfianza. ¿Por qué alguien permitiría que tres personas desconocidas lo graben mientras habla? Y además, ¿hablar de qué? ¿Quién va a escuchar luego esas grabaciones? ¿Qué van a decir después sobre esas grabaciones? En tercer lugar, porque el mero hecho de que personas desconocidas muestren interés en tu español supone que tu manera de hablar es extraña, exótica o extravagante (“¿por qué querrían si no estas lingüistas registrar *mi* manera de hablar en un paraje alejado de las ciudades donde se asienta la universidad?”), lo que se asocia directamente con situaciones de discriminación lingüística (un tema que tratamos con Silvia en el [Capítulo 4](#) sobre lingüística y extensión universitaria). Podríamos mencionar otras razones, pero estas tres son lo suficientemente contundentes como para entender la importancia del primer contacto con los hablantes con los que queremos trabajar.

Veamos cómo han abordado el primer encuentro con los hablantes quienes han investigado el español regional. En el siguiente pasaje de la entrevista a Andrea Menegotto, la lingüista relata la manera en que estableció el primer contacto con las comunidades educativas de Río Negro y Neuquén.

Yo accedí a las personas hablantes a partir de la institución escolar. [...] El contacto lo establecí a partir de que obtuve un subsidio para investigadores jóvenes del Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) y la Embajada de España en conmemoración del V Centenario. Diseñé un experimento controlado, ubiqué todas las escuelas rurales, les envié cartas explicándoles el proyecto, una encuesta y pidiendo permiso para asistir

a recoger algunas actividades escritas y orales con sus estudiantes.

Este primer contacto epistolar anticipó las visitas de investigación. De alguna manera, las escuelas y las familias de la comunidad sabían del trabajo de la profesora Menegotto, de sus objetivos y de su llegada. Este conocimiento permitió que la recepción fuera, en la mayoría de los casos, amigable y afectuosa.

La comunidad ya sabía de nuestro viaje, de alguna manera “nos estaban esperando”. En cada escuela los recuerdos son diferentes, porque no era solo llegar e irse. No viajábamos de noche, así que si no llegábamos de un lugar a otro en horario escolar teníamos que quedarnos a dormir en algún lado, a veces nos dejaban quedarnos en un aula en la escuela, a veces nos quedábamos en la casa de alguien [...] Siempre nos recibieron muy bien en todas las escuelas. Recuerdo particularmente nuestra llegada a una escuela hogar que estaba casi vacía porque era un feriado provincial. Quedaban un par de estudiantes y docentes, que nos invitaron a almorzar y nos llevaron a pescar al río. Además de comer la mejor trucha de mi vida en un lugar paradisíaco (¡ojalá todavía existan el lugar y la escuela hogar!), conocí personas maravillosas con las que conversamos de lengua, de la escuela, de la vida y de muchas otras cosas.

La decisión de estudiar la lengua a través de las instituciones educativas de la región resultó acertada, comenta la entrevistada, ya que hablar de la lengua es una temática propia del ámbito escolar¹¹. De todos modos, sostiene Andrea, el respeto ante las posibles objeciones de los integrantes de la comunidad es innegociable.

A nadie le molestó que habláramos de las lenguas, porque estábamos en la escuela. De eso se habla en la escuela. No me hubiera atrevido a entrar en las comunidades para investigar por fuera del ámbito escolar. [...] Si alguna persona adulta —habitualmente del equipo directivo— planteaba objeciones a nuestro trabajo (recuerdo solo un caso en Río Negro y varios en Neuquén), intentábamos entender por dónde venía la objeción. En la mayoría de los casos pudimos solucionarlo y cuando no lo logramos, lo respetamos y no ingresamos a esa escuela.

Otros investigadores han destacado la importancia de ser presentados o introducidos por un integrante de la comunidad al momento de establecer el primer contacto con un hablante. Personalmente, he tenido oportunidad de señalar este aspecto en *mi trabajo final de maestría*. En el marco de ese trabajo, realicé una serie de entrevistas sobre temáticas abiertas a pobladores de las zonas rurales de la Línea Sur de Río Negro. Para contactar a los hablantes entrevistados, fue fundamental el contacto previo a través de un conocido en común. Dado que yo trabajaba como docente en una institución de nivel terciario de una localidad de la región, fueron mis estudiantes o mis colegas de la zona quienes me presentaron a las personas a entrevistar de acuerdo con el perfil definido previamente. Incluso en varios casos, los estudiantes y colegas participaron de la situación de entrevista, lo que colaboró en generar un clima de conversación más distendido.

En suma, la delicadeza y el tacto del primer contacto es fundamental para garantizar la buena predisposición del hablante hacia la investigación y, suscribiendo a las palabras de Andrea Menegotto, el respeto a sus posibles objeciones o reparos es innegociable.

¹¹El contacto con la variedad a través de la escuela es una estrategia metodológica que fue utilizada también por César Fernández en los trabajos recopilados en *Hablar paisano* y por Marisa Malvestitti Mahe Ávila Hernández en un trabajo de 2018.

2.3.2 Los tres principios metodológicos de Ana Virkel

En un capítulo dedicado íntegramente a la metodología del estudio del español regional, Ana Virkel, en su libro de 2004, menciona los tres principios metodológicos que se pueden observar en los estudios sobre la variedad patagónica:

- La adecuada contextualización de los fenómenos objeto de estudio.
- La representatividad de los datos lingüísticos primarios obtenidos en el trabajo de campo.
- La adecuación de las técnicas empleadas en las distintas etapas del proceso de investigación.

A mi criterio, estos principios han orientado en buena medida los trabajos sobre la variedad regional. El primero señala que es importante contar con datos precisos sobre la realidad histórica y geodemográfica de la región patagónica que permitan contextualizar los fenómenos investigados. Este principio es “un requisito inexcusable”, en palabras de Virkel, para establecer generalizaciones (socio)lingüísticas relevantes a partir de los datos lingüísticos estudiados. La representatividad de los datos, el segundo de los principios metodológicos, constituye otro aspecto relevante. Respecto de este principio puede formularse la siguiente pregunta: ¿cómo lograr muestras representativas, que reflejen el habla de la región estudiada? De acuerdo con Ana Virkel, este principio es complejo de abordar en el contexto patagónico porque el territorio tiene una extensión enorme, cercana al 30 por ciento del territorio nacional, y porque los núcleos poblacionales (ciudades, pequeñas localidades y parajes) se hallan dispersos, separados por grandes distancias entre sí. Además, muchas de las localidades o parajes se ubican en zonas de difícil acceso (principalmente en épocas invernales), tales como la cordillera de Los Andes, la meseta rionegrina-chubutense o el norte neuquino. Finalmente, el tercer principio metodológico subraya la importancia de utilizar técnicas para la obtención y el tratamiento de los datos adecuadas a las diferentes etapas del proceso de investigación, al grupo de personas con las que se trabaja y al tipo de datos que se busca analizar.

Veamos ahora cómo estos principios se ven plasmados en investigaciones concretas sobre el español patagónico. Comencemos por la contextualización. Al discutir el origen de la variedad patagónica del español, resulta ineludible referir, de manera directa o indirecta, a los procesos históricos relacionados con el avance político-militar de los estados argentino y chileno hacia las tierras más australes del continente a finales del siglo XIX. Como decíamos previamente, no existen acuerdos aún respecto de cuáles y cuántas particularidades de la variedad no estándar de la región patagónica pueden atribuirse a una situación de transferencia de características de las lenguas originarias de la región (el mapuzugun, por ejemplo) al español. De lo que sí podemos estar seguros es de que el español no estándar hablado en la región constituye un prisma en el que se refractan diferentes situaciones de migración, contacto y procesos sociohistóricos de subordinación. Ignorar ese contexto sería erróneo. Sobre este punto, en un trabajo de 2017 sobre el proceso de convivencia del mapuzugun y el español al sur del río Bío-Bío,

En cuanto al proceso histórico [...] puede fijarse una mirada específica que da cuenta del ingreso del castellano o su instalación en los territorios particulares. Este no fue homogéneo, por el contrario, fue gradual y lo es hasta nuestros días. La incorporación del castellano y la emergencia de comunidades bilingües se dan en la heterogeneidad y se aferran a las situaciones histórico-territoriales e identitarias particulares de las comunidades.

En el capítulo 9 de *¿Para qué lingüístiquearla?*, tuve oportunidad de exponer algunas ideas sobre este aspecto.

La importancia de la contextualización se puede observar en la mayoría de los trabajos publicados sobre la variedad. **Leonor Acuña**, por ejemplo, en su análisis de los procesos de “interferencia”

en las provincias de Neuquén y Río Negro enfatiza la idea de que los cambios socioeconómicos de la región (relacionados con la extracción de petróleo, la producción de fruta y el auge del turismo) trajeron aparejados cambios demográficos que, inevitablemente, impactaron en la configuración del panorama lingüístico de ambas provincias. Nueve años más tarde, **Leonor Acuña & Andrea Menegotto** publicaron en la revista *Signo & Señal* uno de los trabajos de referencia sobre la variedad patagónica del español. Allí, toda la primera parte del artículo está dedicada a contextualizar históricamente¹² el panorama de las características fonológicas y morfosintácticas del español patagónico. En la conclusión de este artículo, la importancia de la contextualización se formula explícitamente (las cursivas me pertenecen): “Este trabajo tenía dos propósitos: resumir el conjunto de rasgos lingüísticos que, a nuestro entender, caracterizan la variedad dialectal del español patagónico y *enmarcarlo en su historia*”.

Hablemos ahora de la representatividad. ¿Cuántos hablantes es necesario consultar para obtener una muestra representativa de la variedad estudiada? ¿Cuántos datos hay que analizar? Este tipo de preguntas pueden formularse a propósito del estudio de cualquier lengua o variedad lingüística y las respuestas pueden ser variadas, dependiendo fundamentalmente del tipo de investigación que se realice. En el caso del español patagónico, obtener un número de hablantes y de datos que sea representativo es particularmente complejo por las características del territorio mencionadas previamente. Y esta parece ser una inquietud presente ya en las primeras investigaciones sobre la variedad. En la entrevista, Andrea Menegotto señala que para su trabajo de campo a inicios de los 90 delimitó una subregión de la Patagonia argentina, a saber, las provincias de Neuquén y Río Negro, y procuró obtener registros de un número elevado de estudiantes. Concretamente, la profesora Menegotto cuenta que “recogí[ó] muestras orales y escritas de más de 250 alumnos de 23 escuelas rurales de Neuquén y Río Negro”. La representatividad de los datos en estudios de esta naturaleza está garantizada por la amplitud geográfica de la muestra y por el número (elevado en este caso) de personas consultadas.

Otras investigaciones entienden que la representatividad no es una cuestión cuantitativa, sino cualitativa. En su reciente tesis doctoral sobre el español de Tierra del Fuego, **Romina Toranzos** señala lo siguiente¹³:

La metodología lingüística se basa en el principio de representatividad de los informantes: si el perfil está bien elegido, un único informante puede representar el habla de su comunidad. En las ciudades, donde las diferencias sociales son más evidentes respecto de la forma de hablar de la gente, deben seleccionarse varios perfiles de informantes para representar la complejidad urbana, teniendo en cuenta: (i) ambos sexos; (ii) diferentes edades; (iii) distintos niveles de educación.

Notemos que para Romina la representatividad no se asocia con el número sino con el *perfil* de los hablantes consultados. Dicho de una manera gráfica, con un único hablante es suficiente para realizar una investigación lingüística, siempre que dicho hablante represente adecuadamente, por sus características sociales, culturales, económicas, de sexo, etc., la manera de hablar de la región delimitada. Ahora bien, ¿cómo podemos saber cuáles son las características sociolingüísticas relevantes para definir un perfil de hablante que sea representativo? Para responder esta pregunta es fundamental, como vimos, una contextualización adecuada. Por ejemplo, Romina señala en su estudio que tener padres nacidos en Tierra del Fuego no puede ser un requisito para seleccionar a los hablantes, dado el gran porcentaje de población migrante en la isla. De allí que, en la tesis doctoral de Romina, el capítulo 2 está dedicado íntegramente a ofrecer la información histórica

¹²En el marco del paradigma histórico más difundido y aceptado por esos años: el de la araucanización.

¹³Esta es una traducción propia. El original está en portugués.

necesaria para comprender el proceso de conformación del español de la isla y para determinar los rasgos relevantes para definir los *perfiles* de los hablantes.

Por último, repasemos brevemente los métodos empleados en la obtención de datos del español patagónico. Una de las técnicas que se mencionan en los trabajos sobre la variedad es la entrevista abierta no estructurada, en la que el o la hablante tiene la posibilidad de explayarse sobre temas generalmente referidos a la vida rural y “los tiempos de antes”. Este tipo de entrevista es quizás uno de los métodos más utilizados por las investigadoras que han abordado el español patagónico. Y tiene sentido: si lo que buscamos es obtener muestras de cómo habla la gente de manera espontánea, es lógico que la técnica utilizada intente replicar una situación de conversación cotidiana. En esta línea, la entrevista no estructurada permite reducir en gran medida la denominada *paradoja del observador*, formulada de la siguiente manera por William Labov en 1983 y retomada luego en el libro de Virkel de 2004:

El objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la gente cuando no está siendo sistemáticamente observada; y sin embargo nosotros solo podemos obtener tales datos mediante la observación sistemática.

La entrevista abierta es la manera en que se obtuvieron los datos de trabajos como el de Marisa Malvestitti en 1993, Ana Virkel en 2004, César Fernández en 2005, Nora Muñoz & Mónica Musci en 2007, entre muchos otros. Por lo general estas entrevistas se graban con grabadores portátiles, luego ese audio registrado se analiza en busca de datos morfosintácticos, léxicos y/o fonológicos relevantes para la investigación en curso¹⁴.

Otra manera de obtener datos lingüísticos frescos y espontáneos es mediante la consulta directa a los propios hablantes a través de cuestionarios. Es decir, se puede preguntar a los hablantes por una palabra o expresión particular: cómo llaman a tal o cual parte del cuerpo, cómo le dicen a un alimento, etc. Este tipo de preguntas sirve para armar mapas lingüísticos, en los que se sistematiza la información sobre las opciones utilizadas por las personas en relación a las características sociolingüísticas definidas previamente. Veamos un ejemplo tomado de la tesis doctoral de Romina Toranzos. En este estudio geolingüístico sobre el español de Tierra del Fuego, Romina realizó entrevistas y cuestionarios a un grupo de hablantes de la provincia a los fines de obtener datos para la elaboración de un atlas lingüístico de la región. El cuestionario diseñado y realizado por Romina consta de 300 preguntas agrupadas según el tema: cuerpo humano, vestuario, familia/vida humana, enfermedades, cuestiones domésticas, el tiempo, la lana, embarcaciones, pesca y otras específicas de Tierra del Fuego. Dentro del grupo de “familia/vida humana” encontramos preguntas como las siguientes:

- 149: Cuando fuimos a una fiesta en que había de todo para comer y tomar, decimos tuve una.....
- 160: ¿Cómo le dicen al que la mujer lo engaña con otro hombre?
- 168: ¿Qué nombre recibe una persona a la que le gusta andar hablando de otras, contando lo que aconteció en el barrio, por ejemplo?

Las respuestas a estas preguntas le permitieron a Romina elaborar mapas lingüísticos como el siguiente.

La técnica de obtención de datos a través de cuestionarios como el elaborado por Romina resulta fundamental para conocer con precisión las variaciones léxicas, sutiles y reveladoras, que

¹⁴En mi tesis de maestría tuve la oportunidad de desarrollar con un poco más de detalle el proceso de entrevistas a pobladores de la Región Sur de Río Negro y la posterior sistematización de los datos.

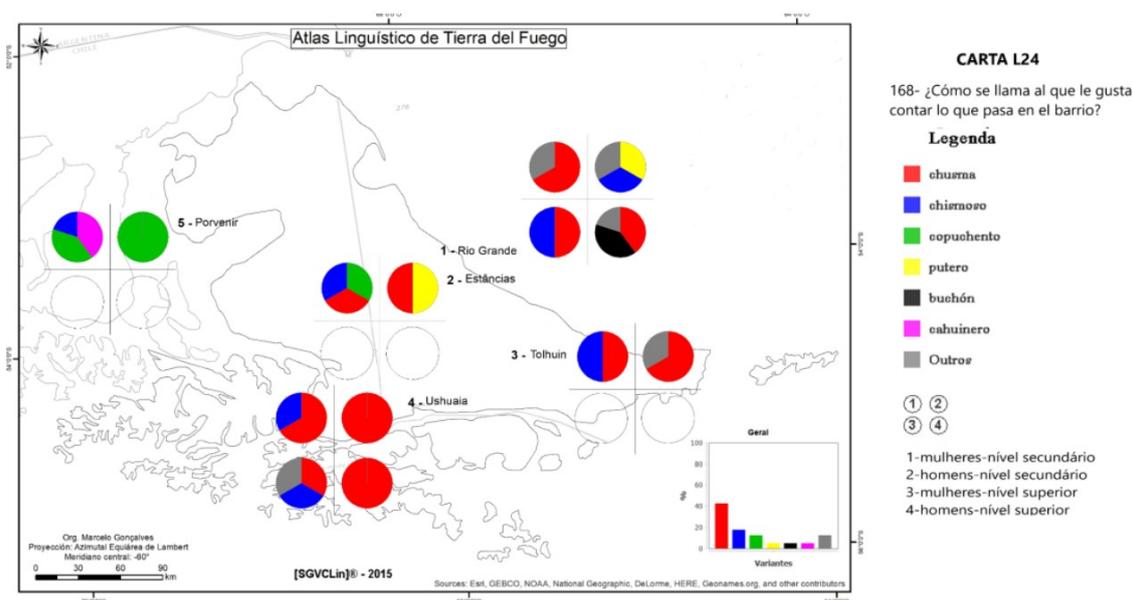


Figura 2.1: Ejemplo de mapa lingüístico elaborado a partir de la pregunta *¿Cómo se llama al que le gusta contar lo que pasa en el barrio?*

existen al interior de una comunidad de hablantes, al tiempo que permite poner sobre la mesa la pregunta sobre qué tan homogénea es la pretendida variedad patagónica del español.

2.4 La teoría

Consideremos el siguiente fragmento de la entrevista a la profesora Menegotto.

Casi todo lo que yo sé sobre la variación lingüística en general y en particular lo aprendí a partir del español patagónico. Y al mismo tiempo, el español patagónico no es nada en particular, no hay algo preciso y diferencial que solo podamos aprenderlo a partir del estudio de esta variedad y no de otra. Nos muestra un ejemplo más de variación lingüística, de cómo se constituyen las lenguas tanto a nivel de las personas como de las comunidades y los grupos de poder... de qué manera son cruciales las interacciones entre personas para constituir comunidades lingüísticas... y de qué manera un elemento aparentemente tan pequeño como “la ese al final” que “se comen” nos puede mostrar una diferencia gramatical importantísima que atraviesa todo el sistema.

Este fragmento de la entrevista a Andrea Menegotto, creo, es crucial para el presente capítulo por dos razones. En primer lugar, porque destaca el hecho de que el español patagónico es solo una de las posibles formas que adquiere la variación del español y que, si bien presenta numerosas e interesantes particularidades, eso no la constituye en una variedad “especial” frente a otras variedades. Y en segundo lugar, porque resalta la relevancia del trabajo de campo para la comprensión y la discusión de nociones teóricas abstractas (por ejemplo, *variación lingüística*, *marcación de número*, etc.). En este último apartado, precisamente, me interesa mencionar algunas reflexiones sobre categorías lingüísticas, explicaciones teóricas y perspectivas e ideologías implícitas que se desprenden del trabajo con los datos sobre el español patagónico que pueden resultar útiles para el desarrollo de la teoría lingüística de nuestros días.

El trabajo sobre el español de la región pone en discusión una categoría central para la ciencia lingüística: la de *hablante*. Veamos por qué. Diferentes investigaciones sostienen que el español de la Patagonia es diferente del estándar bonaerense porque ha estado en contacto con el mapuzugun (de allí la etiqueta de “español mapuchizado” que comenté en §2.3). Este panorama parecería mostrar tres grupos de hablantes distintos: los que hablan mapuzugun, los que hablan español y los que hablan español mapuchizado, es decir, una suerte de mezcla o *blending* entre español y mapuzugun. Sin embargo, como dice Aldo Olate en un trabajo de 2023, la cuestión no es tan simple.

Las prácticas lingüístico-comunicativas de la sociedad, las formas de uso e incorporación de las lenguas, las prácticas culturales e interculturales y las formas de socialización no permean del mismo modo a todos los agentes/hablantes. Piénsese en cuál es el tipo de hablante que incorpora fluidamente la lengua en sus interacciones y aquél que mezcla los idiomas en determinado contexto. Considérense las experiencias de vida por el solo hecho de ser hablante de una lengua minorizada en una condición de contacto sociolingüístico asimétrico.

Y a continuación agrega Aldo:

“Hablaante” es una categoría dinámica envuelta en percepciones e ideologías promovidas por los usuarios de la lengua y los especialistas, quienes tienden a naturalizar a los hablantes en situaciones de desplazamiento sociolingüístico.

Si la noción de *hablaante* es fluida y dinámica (y no estática ni claramente delimitada), entonces es necesario repensar nuestros análisis sobre la variedad vernácula de la Patagonia. En esta línea, por ejemplo, cuando Leonor y Andrea describen el sistema pronominal del español de la Norpatagonia argentina, uno podría preguntarse quiénes son los hablantes que produjeron los datos analizados, en qué dinámicas sociolingüísticas se hallaban involucrados esos hablantes al momento de producir esas expresiones y hasta qué punto tales datos constituyen un sistema homogéneo. Estas preguntas no pretenden en absoluto desacreditar los análisis realizados por la bibliografía. Por el contrario, buscan evidenciar que muchas de las afirmaciones sobre los sistemas lingüísticos de una variedad no estándar como la patagónica suponen altos niveles de (inevitable) abstracción.

Algunas investigaciones recientes sobre el español patagónico han permitido complejizar la descripción y las explicaciones teóricas de algunos fenómenos gramaticales. Uno de esos fenómenos es el de las duplicaciones verbales. Diferentes investigaciones han registrado en lenguas muy diversas (español, italiano, lengua de señas argentina, lengua de señas brasileña, griego, turco, entre otras) secuencias en las que el verbo aparece duplicado. Una de las particularidades de estas duplicaciones es que los verbos no pueden ser adyacentes, es decir, siempre tiene que haber al menos una palabra entre las dos manifestaciones del verbo, como se muestra en (4c) A continuación, mostramos algunos ejemplos del español rioplatense tomados de los trabajos de Andrés Saab¹⁵.

- (4) a. Tiene la fiaca encima tiene
 b. Llegó Juan llegó
 c. *Tiene tiene la fiaca encima

¹⁵Pueden consultar, por ejemplo, Saab (2011).

Andrés Saab señala que la duplicación de verbos, también conocida con *habla capicúa*, es un rasgo característico del español rioplatense, asociado desde la primera mitad del siglo XX con los inmigrantes italianos que se fueron asentando en los alrededores del puerto de Buenos Aires.

Las duplicaciones verbales como las de (4) son muy interesantes desde un punto de vista sintáctico. Las dos preguntas fundamentales ante este tipo de datos son las siguientes: por un lado, ¿se trata de un mismo verbo “pronunciado” dos veces o son dos verbos diferentes? Y por otro lado, ¿por qué los duplicados no pueden ser adyacentes? Mayoritariamente, los investigadores han señalado que en las secuencias con duplicaciones no hay dos verbos distintos, sino que un mismo verbo se pronuncia dos veces. Además, los análisis coinciden en que los verbos no pueden ser adyacentes porque la duplicación tiene lugar dentro de los límites de una misma oración.

Los datos del español patagónico complejizan este panorama. En el español de la región patagónica es posible identificar secuencias como las siguientes.

- (5) a. Sabíamos amansar tropillas amansábamos
 b. Tenían tropillas tienen

Para datos como estos, registrados a partir de conversaciones espontáneas en la región de Somuncurá, Río Negro, y en Neuquén, no es posible decir que se trata del mismo verbo pronunciado dos veces. Si así fuera, no se podría explicar por qué los verbos duplicados tienen diferentes rasgos morfológicos, como se observa en los ejemplos de (5): en (5a) el verbo *amansar* se expresa mediante una perífrasis y como un verbo flexionado; en (5b), el verbo *tener* está duplicado pero en un caso está flexionado en tiempo pretérito imperfecto mientras que en el otro caso está flexionado en presente. Una alternativa es pensar que se trata de dos verbos distintos que forman parte de dos oraciones independientes¹⁶. Según esta idea, la estructura de las duplicaciones verbales en español patagónico sería como se muestra en (6).

- (6) [Oración 1 ...verbo...] [Oración 2 ...verbo...]

En este análisis biclausal, los verbos “duplicados” (entre comillas, porque en realidad no se duplica nada, si no que hay dos verbos distintos) no son adyacentes porque en la Oración 2 uno de los elementos se focaliza. La focalización es un procedimiento que mueve a la periferia izquierda de la oración una palabra o frase enfatizada, como se observa en los siguientes casos.

- (7) a. Arreglé la bici.
 b. A: Che, así que arreglaste el auto...
 B: (No,) La bici arreglé ____
 ↑ |

En (7a), el verbo y el objeto se ordenan de manera prototípica: primero el verbo (*arreglar*) y después el objeto (*la bici*). Este orden básico contrasta con el orden de los mismos elementos en (7bB): la *bici* se desplaza al principio de la oración como una forma de expresar un énfasis particular (noten que, si leen la oración en voz alta, *la bici* se debe pronunciar con mayor énfasis: “LA BICI arreglé”).

En las secuencias de (5), es posible argumentar que los verbos “duplicados” no son adyacentes porque, en la Oración 2, hay un elemento que se desplazó a la izquierda como resultado de un proceso de focalización: *tropillas* en (5a) y *arroyo* en (5b). La secuencia de (5) tendría una estructura como la de (8).

¹⁶Esta es la línea de trabajo que desarrollo en [mi tesis doctoral](#) de 2023.

(8) [Oración 1 ...sabíamos amansar...] [Oración 2 TROPILLAS amansábmos ___]



Si esto es así, es posible explicar de manera sencilla el énfasis que suele asociarse a las duplicaciones verbales. Dicho énfasis es el resultado de la focalización en la Oración 2.

Tanto las duplicaciones del español patagónico como la propuesta de análisis biclausal son elementos novedosos en las discusiones sintácticas sobre duplicaciones verbales en general. En este sentido, el análisis minucioso de datos como los de (5) ha permitido no solo describir una porción de la gramática del español patagónico, sino además complejizar el panorama de las duplicaciones verbales en español general y otras lenguas naturales así como también las posibles explicaciones teóricas para el fenómeno.

El estudio de las variedades lingüísticas de contacto, rurales o no estándares, por último, ayuda a identificar las ideologías lingüísticas que operan como supuestos, implícitos y muchas veces de manera inconsciente, en el desarrollo de nuestras investigaciones. En el caso del español patagónico uno de los supuestos que parece operar con mayor insistencia es aquel según el cual existe una diferencia de estatus entre la lengua estándar de los hablantes monolingües y la lengua de hablantes de una variedad de contacto o no estándar.

Como tuve oportunidad de comentar en §2.3, los estudios sobre el español patagónico se originan en la comparación explícita con la variedad estándar argentina: el español rioplatense. En sí misma, esta comparación de variedades no es un inconveniente (de hecho, muchos trabajos de lingüística y gramática tienen un carácter comparativo o contrastivo). El problema aparece cuando la variedad estándar se erige como el modelo y la no estándar como la variedad exótica, porque lo que se termina proyectando es la imagen de una variedad deformada, incompleta o “mutilada”, en palabras de lingüistas como Roberta D’Alessandro. Para ilustrar este problema, veamos las características morfosintácticas atribuidas al español patagónico por [Acuña & Menegotto](#) en su trabajo de 1996:

- carencia de concordancia de número entre sus determinadores y modificadores,
- omisión y uso atípico de los pronombres objetivos (dativos y acusativos) y objetivos (*se*),
- orden de constituyentes diferente, uso generalizado del *se* en construcciones no reflexivas,
- desaparición y uso particular de preposiciones,
- problemas de concordancia de número sujeto-verbo,
- concordancias *tú/vos/usted* atípicas.

Es seguro que no fue la intención de las autoras¹⁷, pero las descripciones que utilizan este tipo de términos podrían proyectar una imagen caricaturizada de la variedad: le falta concordancia en las frases nominales, omite elementos gramaticales, usa el *se* donde no va, tiene problemas para concordar sujeto y verbo, usa *tú, vos* y *usted* de manera rara e incluso se le desaparecen elementos esenciales para la estructura de una frase como las preposiciones. Claramente, expresiones como “problemas”, “carencia”, “usos atípicos” son cuestionables sobre todo a la luz de las investigaciones actuales porque realizan una descripción lingüística a partir de la idea de que el español patagónico debería ser de una forma distinta de la que efectivamente es y porque alimentan la idea de que existen variedades lingüísticas mejores, más pulidas, más elegantes o más complejas que otras. Como han señalado diferentes autores y tal como muestran mis colegas a lo largo del presente libro,

¹⁷De hecho, en el trabajo sobre el sistema pronominal del español patagónico de 1995, [Leonor & Andrea](#) señalan explícitamente que dicha variedad no muestra inconsistencias ni anomalías sino sistemas morfosintácticos propios: “Frecuentemente se señala en la bibliografía que esta variedad manifiesta inconsistencia y un uso atípico de los pronombres. Creemos que, en realidad, se trata de un paradigma pronominal propio de esta variedad que difiere del estándar tanto en el inventario como en el uso”.

esta idea es categóricamente falsa.

2.5 De vuelta al taller

En lingüística, así como en otras ciencias, siempre es interesante y formativo detenerse a pensar en cómo se han ido construyendo los temas sobre los que luego discutimos en una clase, en un congreso o en un libro, porque ese proceso de construcción de los objetos científicos deja entrever los problemas que tuvieron que sortear quienes se dedicaron a su estudio y la manera en que los enfrentaron y los resolvieron. En el capítulo que aquí concluye nos hicimos esta pregunta en relación al español patagónico a partir de tres ejes:

- ¿Cómo es que la manera de hablar el español en territorio patagónico se transformó en un objeto de estudio?
- ¿Qué técnicas se han utilizado para conocer este objeto?
- ¿Qué repercusiones ha tenido este recorrido en la teoría lingüística?

Las respuestas a estas preguntas buscaron delinear un panorama metodológico de las investigaciones pasadas y presentes sobre el español regional.

Además de interesante, la pregunta por la metodología es formativa porque nos enseña que los avances, los retrocesos, las polémicas y las desviaciones en una investigación son parte ineludible del recorrido y porque nos permite comprender de manera un poco más acabada la complejidad de lo que estamos estudiando y lo mucho que aún queda por hacer. En este sentido, al indagar en las herramientas, las técnicas y los procedimientos, la pregunta por el cómo es también una invitación a trabajar en el taller que viene construyendo desde hace décadas al español patagónico como objeto de estudio de la lingüística.

AGRADECIMIENTOS

A Marisa Malvestitti, por haber leído los borradores de estas páginas y haberlos mejorado sustancialmente con sus comentarios y sugerencias. A Martín Chávez, por subrayar la relevancia del tema abordado en el capítulo. Por último, a Andrea Menegotto, por su tiempo y su predisposición para responder a las preguntas de la entrevistas y por haber compartido conmigo y con las personas interesadas en la temática algunas de sus experiencias como investigadora de la variedad patagónica del español.

REFERENCIAS

A continuación, se ofrece un listado con las referencias completas de los trabajos sobre el español patagónico/regional mencionados a lo largo del capítulo. Todos ellos se encuentran disponibles en formato digital.

- Acuña, Leonor (1987). Algunos ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro. En *Documentos del PREDAL. Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina*, vol. 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia - Organización de los Estados Americanos, 80–89.
- Acuña, Leonor & Andrea Menegotto (1996). El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina. *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística* 6: 235–274.
- Acuña, María Leonor & Andrea Menegotto (1995). Dialecto y sistema pronominal del área mapuche. En *Lingüística y literatura mapuche. Aproximaciones desde ambos lados de los Andes*. Universidad Católica de Temuco y Universidad de Buenos Aires.

- Fernández, César (2005). *Hablar paisano. Estudios sobre el español de la Patagonia*. Buenos Aires: Honorable Senado de la Nación.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1987). *El español hablado en la Patagonia*. Buenos Aires: Roche.
- Hasler Sandoval, Felipe Daniel (2012). *El sistema de la evidencialidad en el mapudungun y sus transferencias al español mapuchizado*. Tesis de maestría, Universidad de Chile.
- Hernández Sallés, Arturo & Nelly Ramos Pizarro (1984). Algunas características gramaticales del castellano hablado por mapuches. En *Actas Jornadas de Lengua y Literatura mapuche*. Temuco: Universidad de la Frontera, 121–138.
- Malvestitti, Marisa (1993). Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones. En *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 137–144.
- Malvestitti, Marisa & Mahe Ávila Hernández (2018). «Pasó a chocar con la bici»: de la variedad de contacto mapuzungun-español a la variedad no estándar de español hablada hoy en San Carlos de Bariloche. En M. S. Iparraguirre & M. Malvestitti (eds.), *Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos*. Viedma: Editorial de la UNRN, 159–184.
- Muñoz, Nora Isabel, Mónica Beatriz Musci & Ana Fernández Garay (2003). ¿Huellas mapuches en el español de Santa Cruz? En A. Tissera de Molina & J. Zigarán (eds.), *Lenguas y cultura en contacto*. Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta, 195-202.
- Muñoz, Nora Isabel & Mónica Isabel Musci (2007). *Estudios lingüísticos en la Patagonia Sur. El habla en Río Gallegos*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Olate Vinet, Aldo (2017). Contacto lingüístico mapuzugun/castellano. Aspectos históricos, sociales y lingüísticos. Revisión bibliográfica y propuesta de análisis desde la dimensión morfosintáctica y tipológica. *Onomázein* 36: 122–158.
- Olate, Aldo (2023). La noción de *hablantes* en 11 investigaciones sociolingüísticas del mapudungun en Chile. Un ejercicio de análisis y de reflexión. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 61(2): 97–117.
- Silva Garcés, José (2019). *El canto de la meseta. Prosodia, sintaxis y estructura de la información en el español del sur de Río Negro*. Tesis de maestría, Universidad Nacional del Comahue.
- Silva Garcés, José (2021) Motivaciones y urgencias para el estudio de la Patagonia desde una perspectiva lingüística. En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüistiquerla?* Neuquén: EDUCO, 165-186.
- Silva Garcés, José (2023). *La naturaleza de la duplicación en el español de la Patagonia*. Tesis doctoral, Universidad Nacional del Litoral.
- Toranzos, Romina (2022). *Estudo geolingüístico sobre o espanhol da Terra del Fuego com vista à construção de um Atlas*. Tesis doctoral, Universidade Estadual de Londrina.
- Vidal de Battini, Berta Elena (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Virkel, Ana (2004). *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.

SUGERENCIAS DE LECTURA

Muchos de los trabajos clásicos e ineludibles sobre el español patagónico fueron mencionados a lo largo del capítulo. Si bien cualquiera de esos trabajos puede servir como puerta de entrada para iniciarse en el estudio de la variedad, personalmente siempre vuelvo sobre los capítulos iniciales del libro de Ana Virkel de 2004 en los que plantea un estado de la cuestión completo y minucioso.

Como se muestra en este capítulo, el español patagónico es un objeto de investigación que surge de discusiones dialectológicas, pero que con los años fue abordado desde diferentes líneas de análisis. Una de esas líneas es la gramática generativa. Para conocer qué aspectos de la variedad se pueden abordar desde la perspectiva generativista pueden consultar [la tesis doctoral de Andrea Menegotto](#), en la que explora un modelo para explicar la variación lingüística a partir de datos del español patagónico (entre otros). También pueden consultar un trabajo de mi autoría en el que describo e intento explicar la duplicación de sujetos de la variedad desde un análisis biclausal. El trabajo se titula justamente [Duplicación de sujetos en el español de la Norpatagonia](#) y fue publicado en la *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, RASAL, en 2021.

Desde la lingüística de contacto también existen trabajos interesantes. Uno de ellos es el de Malvestitti & Ávila Hernández de 2015 sobre los modos en que se manifiesta la información aspectual en el “español mapuchizado”, es decir, el español hablado por bilingües mapuzugun-español. En este artículo, los autores argumentan que en esta variedad de contacto existe un número elevado de formas que expresan aspecto imperfectivo porque en mapuzugun existe una mayor disponibilidad de marcadores de aspecto imperfectivo gramaticalizados. Para quienes estén interesados en este tipo de abordajes, el trabajo se titula “[Aspecto de punto de vista en la variedad de contacto mapuzugun-español \(Patagonia argentina\)](#)”.

Por último, me gustaría sugerir la lectura de [la tesis de doctorado de Romina Toranzos](#). Este trabajo constituye, a mi criterio, una excelente referencia sobre aspectos metodológicos para el estudio de la variación dialectal desde la perspectiva de la Geografía lingüística. En él se desarrolla un estudio sobre el español de Tierra del Fuego con miras a la construcción de un atlas lingüístico de la región. Se trata de un proyecto ambicioso que podría constituir el puntapié inicial de un trabajo a gran escala para el estudio del español patagónico.

Capítulo 3.

Muchas manos en un plato: cómo lingüistiquearla traduciendo en equipo

Santiago Bonicatto

santiagobonicatto@gmail.com

María Sol Dibo

sol_d1993@hotmail.com

Claudia Herczeg

claudiaherczeg@gmail.com

Alejandro Pérez Guarino

aleperez1024@gmail.com

Estructura del capítulo

3.1	Introducción	47
3.2	Lingüistiquear traduciendo: con qué y para quiénes	47
3.3	Puesta en marcha	48
3.4	Problemas, soluciones, más problemas y más soluciones	49
3.4.1	Organización del trabajo	49
3.4.2	Tecnología sí, pero...	49
3.4.3	La cuestión terminológica	50
3.5	Lingüistiquear traduciendo: el cómo	51
3.5.1	Traducir o explicar: ¿hasta dónde llega la responsabilidad del traductor?	51
3.5.2	Con los ejemplos, ¿cómo hacemos?	52
3.5.3	¿Cuándo nos apoyamos en la normativa?	52
3.5.4	La reflexión metalingüística... ¿en la traducción?	53
3.6	Conclusiones. Muchas manos en un plato no hacen tanto garabato	54
	AGRADECIMIENTOS	55
	REFERENCIAS	55
	SUGERENCIAS DE LECTURA	55

3.1 Introducción

La traducción de textos de una lengua a otra es una tarea que se desarrolla, en general, en forma individual, por lo que quien la lleva a cabo es el único responsable de tomar las decisiones correspondientes, con las ventajas y desventajas que eso conlleva. Sin embargo, existe también la traducción grupal o en equipo. Esta metodología se practica con menor frecuencia y posee sus propias características y desafíos. En este capítulo relatamos la experiencia de traducción conjunta que transitamos como parte de nuestras actividades en el proyecto de investigación que nos reúne. Específicamente, en el proyecto se nos encomendó la traducción de dos textos fundacionales de una de las teorías enmarcadas en la Gramática Generativa con mayor desarrollo en los últimos años: la Morfología Distribuida. Como se podrá suponer, la propuesta resultó todo un reto porque, por un lado, se trata de textos de gran especificidad y complejidad conceptual. Por otro lado, nos enfrentamos a la responsabilidad de entregar traducciones que estuvieran a la altura de las circunstancias y de los destinatarios. A su vez, porque a pesar de que cada integrante contaba con experiencia en el ámbito de la traducción, esta iba a ser la primera vez que nos embarcaríamos en una traducción colectiva.

Un antecedente interesante a esta tarea es el trabajo que realizaron dos integrantes del Proyecto con un aporte al proceso traductor desde la lingüística formal. En el capítulo 8 del volumen antecesor de esta saga, se pone de manifiesto la importancia de recuperar la noción de reflexión metalingüística y las herramientas que esta nos brinda a la hora de tener que resolver problemas de traducción específicos y tomar decisiones informadas. Al volverse también el lenguaje en objeto de análisis, pudimos sortear muchos obstáculos vinculados con las diferencias intrínsecas entre ambas lenguas y proponer traducciones adecuadas, tanto en el plano funcional, como en el lingüístico.

A lo largo de este capítulo presentamos, en primer lugar, la información general sobre el proyecto de traducción en cuanto a la conformación del grupo, los destinatarios, la organización de la tarea y la puesta en marcha. A continuación, abordamos brevemente ciertos problemas derivados de las características del trabajo a realizar, junto con nuestras propuestas para solucionarlos; finalmente, desarrollamos ese “cómo lingüistiquearla traduciendo en equipo” que vemos en el título y que abarca desde temas relacionados con la negociación permanente que implica un trabajo colectivo de esta naturaleza, hasta aspectos bien anclados en la dimensión propiamente lingüística de la tarea.

3.2 Lingüistiquear traduciendo: con qué y para quiénes

El Proyecto J039 se diferencia de sus antecesores en que esta vez se conformó un pequeño subgrupo cuyo propósito fue traducir una serie de obras que fueran significativas para los objetivos generales del proyecto. Los textos seleccionados son dos de los trabajos que sentaron las bases del modelo teórico conocido como Morfología Distribuida (MD). La propuesta de realizar estas traducciones surgió, entre otros motivos, por la ausencia de versiones en español de estos y otros textos fundacionales, a pesar de ser relevantes en términos de vigencia e influencia dentro del marco teórico que presentan. Esto, por supuesto, genera una barrera adicional para estudiantes de habla española de carreras de letras, lingüística y afines, tanto de grado como de posgrado, que no dominan la lengua inglesa; más aún si consideramos que se trata de textos de carácter altamente específico a nivel conceptual. A fin de remediar siquiera en forma parcial esta situación, se formó nuestro grupo de traducción colectiva y pusimos manos a la obra para traducir dos trabajos de Ken Halle y Alec Marantz, a saber, *Distributed Morphology and the Pieces of Inflection* (en adelante **H&M 1993**) y *Some Key Features of Distributed Morphology* (en adelante **H&M 1994**).

En un principio, la idea apuntaba a completar los pasos editoriales para publicar estas traducciones en homenaje a los 30 años del lanzamiento de **H&M (1993)** en *The View from Building 20*. Este fue un volumen realmente icónico editado por Kenneth Hale y Samuel J. Keyser que reunió

además capítulos considerados hitos en la evolución de la Gramática Generativa —el capítulo 1, por ejemplo, escrito por **Noam Chomsky**, presenta nada más y nada menos que la perspectiva teórica que aún hoy enmarca las investigaciones formales (el Programa Minimalista); mientras que el capítulo 2, de los propios **Hale & Keyser**, presenta una forma novedosa de dar cuenta de las relaciones entre predicados y argumentos (ver el **Capítulo 1** de María en este libro para entender la relevancia de estas nociones). Por su parte, **H&M (1994)**, que forma parte del volumen 21 de *MIT Working Papers in Linguistics*, de alguna manera completa la propuesta original de los autores que, como ya dijimos, fue sustancial para el desarrollo de la teoría lingüística en general, y tuvo una influencia particular en la de nuestro país y nuestra región (**Mare 2023**). Aunque la publicación formal de las traducciones no ha sido posible, el material producido estará disponible en la Biblioteca Digital de la Facultad de Lenguas de la UNCo.

Antes de continuar con el desarrollo de este capítulo, nos gustaría hacer una distinción conceptual entre traducciones colaborativas y traducciones colectivas. Para este trabajo, preferimos el adjetivo *colectiva* para calificar el enfoque que adoptamos aquí¹. La traducción colaborativa se asocia con el *crowdsourcing* ‘participación colaborativa’, un fenómeno que implica una convocatoria abierta a una determinada comunidad, con formación en lenguas/traducción o no, para la traducción de un material específico, y con frecuencia los participantes mantienen una suerte de anonimato. Normalmente se da mediante una distribución de roles en la que cada traductor presenta la parte que se le asignó y luego una persona diferente se encarga de la edición y compaginación de todo el contenido. En cambio, en las traducciones colectivas, se pone el énfasis en el grupo de traductores como un colectivo de traducción al frente de un proceso que involucra a sus integrantes en cada etapa del trabajo de inicio a fin. Todos forman parte de la confección de borradores, la revisión y la edición del producto, de la toma de decisiones en cuanto a la terminología y fraseología, y una larga lista de etcéteras. A su vez, la identidad de cada traductor cobra relevancia, por lo que no se produce una invisibilización de los participantes, sino que se les otorga el crédito correspondiente por su labor.

3.3 Puesta en marcha

El grupo que llevó adelante la tarea estuvo integrado por cinco miembros del proyecto J039, algunos de ellos con formación y experiencia en traducción y otros con formación en la lengua inglesa. Dos de los integrantes son, además, estudiantes de la Maestría en Lingüística de la Facultad de Lenguas (UNCo). Desde las primeras reuniones establecimos la forma de trabajo y otras cuestiones de orden práctico y técnico que contribuyeron a la organización general. Comenzamos con la división del material de trabajo en partes lo más equitativas posibles: seccionamos los textos en fragmentos a partir de la cantidad de palabras y cada integrante comenzó con su traducción de la porción asignada. Asimismo, se establecieron plazos de entregas parciales. Las versiones de esta primera etapa luego se someterían a consideración y revisión por parte de todo el equipo en reuniones semanales previamente pactadas.

De esta manera, pudimos abrir el debate para el intercambio colectivo de ideas. Algunas de estas ideas estaban vinculadas con la presentación del texto y con la normativa —formato, uso de las mayúsculas, uso de signos, símbolos y cifras— hasta otros aspectos más específicos, relacionados con las opciones léxicas, la estructuración sintáctica y discursiva, y el estilo retórico. La idea siempre fue tratar de unificar los diversos estilos de traducción en uno solo en común. Establecimos, por ejemplo, que usaríamos las nomenclaturas 1^{ra}, 2^{da}, etc., con superíndice, en lugar de 1ra o 2da para las indicaciones de persona, como figuraban en el original. Asimismo, decidimos no poner en mayúscula cada palabra de los subtítulos del capítulo, dejando en mayúscula solo la primera, y evitar el uso del sujeto pronominal cuando fuera posible. En relación con las cuestiones normativas,

¹Ver las sugerencias de lecturas para ampliar la información sobre este tema.

mantuvimos el uso de comillas dobles, tal como aparecen en los textos originales, para destacar ciertos conceptos, pero respetando la regla del español que indica que tales comillas cierran antes de otros signos de puntuación como el punto o punto y coma, mientras que en inglés se ubican a continuación. Estos aspectos que parecen de alguna manera triviales resultan importantes a la hora de producir textos consistentes y conformes a la normativa, independientemente de que en el proceso intervengan distintos actores. Por ello, y en relación con estas y otras cuestiones editoriales, generamos un documento compartido, nuestra “bitácora”, que funcionó como un manual de estilo en el que registramos el detalle pormenorizado de las decisiones que íbamos tomando como grupo a medida que avanzaba el proyecto.

Asimismo, respecto de la cuestión de la terminología y fraseología específica, tan importante cuando se trabaja en la traducción de textos técnico-científicos, el equipo contó con material de consulta invaluable: un conjunto acotado de textos paralelos que incluyeron tesis de doctorado y artículos de investigadores de nuestro país que trabajan en el marco de la MD. Entre ellos, consultamos particularmente las tesis de doctorado de Laura Kornfeld, Andrés Saab, Lucía Brandani, y diversos artículos y textos escritos por María. A partir de estos documentos pudimos crear un glosario colaborativo, que compartimos mediante la herramienta de Google Sheets, en el que fuimos consignando la terminología específica de la teoría que encontramos en los textos de H&M, junto con las traducciones correspondientes consensuadas por el equipo y la fuente en español que se había consultado para cada caso. Para la tarea de traducción colectiva se dispuso del espacio del proyecto de investigación en la PEDCO, Plataforma de Educación a Distancia de la UNCo, en la que se generaron los accesos directos a los textos fuente de traducción, las traducciones en proceso, los documentos de consulta, la bitácora y el glosario.

3.4 Problemas, soluciones, más problemas y más soluciones

Durante el proceso de traducción de [H&M \(1993\)](#) y [H&M \(1994\)](#), debimos sortear una serie de obstáculos. Algunos de ellos involucraron a todo el grupo de trabajo, otros solamente a algunos de sus miembros, y aunque quizás puedan parecer meramente anecdóticos, dieron origen a debates muy interesantes y enriquecedores. Mencionaremos a continuación algunos de estos pormenores relacionados con la organización general, con las herramientas utilizadas y con otros aspectos que tuvieron más que ver con la temática en sí.

3.4.1 Organización del trabajo

En cuanto a las cuestiones organizativas, en un primer momento asignamos la traducción de [H&M \(1993\)](#) a tres de los miembros del equipo y la de [H&M \(1994\)](#) a los dos restantes, con la idea de formar subgrupos más acotados para cada uno de los textos. Cuando nos dispusimos a dividir el texto en los fragmentos de los que se encargaría cada integrante descubrimos desequilibrios significativos, no solo en las extensiones de los dos documentos, sino también respecto de los propios apartados de [H&M \(1993\)](#). En efecto, este capítulo consta de unas 21500 palabras distribuidas en seis apartados —sin incluir notas ni referencias—, de las cuales unas 9500 forman parte del apartado 5, es decir que una sola sección comprende un poco menos de la mitad del cuerpo del capítulo. Lo que hicimos, entonces, fue “barajar y dar de nuevo”: dejamos ese apartado más extenso para traducir entre los cinco integrantes del equipo y lo dividimos en partes iguales de acuerdo con el conteo de palabras. En cuanto a [H&M \(1994\)](#), se mantuvo su asignación inicial.

3.4.2 Tecnología sí, pero...

El segundo problema que debimos afrontar fue de índole técnica y derivó de la calidad de la copia de [H&M \(1993\)](#) con la que empezamos a trabajar, ya que se trataba de un documento en formato PDF, pero generado mediante el sistema de Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR,

por sus siglas en inglés). Si bien se trata de una tecnología que ofrece ventajas como permitir el recuento de palabras y agilizar en buena medida la búsqueda de información, la digitalización de algunos caracteres es, a menudo, imprecisa. Y así sucedió con el término ϕ -features ‘rasgos ϕ ’, presente varias veces en uno de los apartados del capítulo, que aparecía en distintas ocasiones como $\hat{\phi}$ -features, i -features o $\langle j \rangle$ -features. El caso del símbolo del acento circunflejo fue particularmente confuso, además, porque este diacrítico sí se utiliza efectivamente en el texto original, pero con otra función. Luego de múltiples consultas y búsquedas infructuosas para tratar de entender lo que representaban estos símbolos asociados a la palabra rasgos, llegamos finalmente al texto original, pero en copia en papel, donde pudimos acceder a la escritura correcta del término en cuestión. El OCR había reconocido mal el símbolo de fi , ϕ , y había producido distintas opciones en cada ocasión. Como es de suponer, a partir de allí utilizamos las dos fuentes en la traducción del texto para corroborar que el contenido fuese preciso. Esto nos generó un avance en términos de la calidad y confiabilidad de la información, pero un retroceso en cuanto al tiempo empleado en la tarea, ya que constantemente debíamos “ir y venir” entre versiones para corroborar que la información fuera correcta.

Otra cuestión relacionada con la tecnología fue que no todos los integrantes del grupo manejamos —y mucho menos dominamos— los softwares de traducción. Estos softwares tienen la ventaja de permitirnos generar nuestros propios glosarios dentro del entorno informático, sugerir términos en función de bases terminológicas creadas con anterioridad, detectar inconsistencias, generar bases de datos que sistematizan el trabajo ya realizado, e incluso algunas de ellas permiten el trabajo en línea de varios traductores al mismo tiempo, lo que claramente agiliza y optimiza la tarea. Por ello, mientras el equipo que tradujo H&M (1994) utilizó esas herramientas, el grupo de H&M (1993) tuvo que optar por una metodología más “tradicional” de trabajo, con un documento compartido de Google Docs, con lo cual varias de esas tareas, lejos de estar automatizadas, tuvieron que realizarse de manera manual. Esta manera de abordar la traducción colectiva de un texto entre varios integrantes nos dio, sin dudas, una importante lección acerca de por qué son tan útiles estos recursos.

3.4.3 La cuestión terminológica

Ya entrados más en cuestiones de índole temática, un problema fundamental fue la marcada densidad terminológica de los textos. Por supuesto que esto es esperable siendo que estamos tratando con material de un elevadísimo grado de especialización, pero una complicación agregada fue que, al ser materiales fundacionales, mucha de la terminología era nueva, creada por los propios autores; por otro lado, como adelantamos en el inicio de este capítulo, la literatura en español sobre estos temas es verdaderamente escasa, tanto de traducciones, como de materiales originales en esta lengua. Una de las fuentes principales de las que se sirven los traductores para solucionar problemas terminológicos son los textos paralelos, es decir, materiales publicados escritos en la lengua meta (en nuestro caso, español) que sigan la misma línea que el texto fuente (mismo tema, registro, nivel de especialización, etc.).

Los textos paralelos resultan una herramienta invaluable; ahora, ¿qué pasa cuando no hay traducciones reconocidas de la terminología de un determinado tema? La respuesta simplemente es que se genera una importante inconsistencia terminológica. Diferentes autores usan términos distintos en español para referirse al mismo concepto en inglés. Un ejemplo de esto es el término *merge*, que en la literatura en español aparecía como *fusión* o como *ensamble*. Asimismo, también sucede que en los textos en español se mantiene la terminología en inglés. Esto nos genera una nueva complicación, ¿cómo decidimos a quién “le hacemos caso” en estas situaciones? Nuestro equipo decidió valerse de un conjunto de textos escritos mayormente por autores argentinos, como los ya mencionados más arriba, que hace muchos años aportan conocimiento dentro del marco teórico de la MD. Sus escritos fueron en gran medida las fuentes de referencia del glosario que

confeccionamos y nos resultaron de muchísima ayuda a la hora de tomar decisiones terminológicas.

Por otra parte, hubo ocasiones en las que no logramos encontrar una traducción adecuada, a veces por no disponer de traducciones previas y, otras, por existir más de una versión en español, algunas no del todo apropiadas para el uso en el texto fuente. Esto nos sucedió, por ejemplo, con *Syntax All the Way Down*, uno de los supuestos centrales en los que se apoya la MD. Durante la búsqueda documental de este concepto, nos encontramos algunas opciones de traducción en distintas publicaciones, tales como “Sintaxis hasta abajo del todo”, “Sintaxis en todas partes” o “Sintaxis hasta el fondo” que realmente no nos satisfacían como para incorporarlas a nuestra versión. La frase también tiene una capa extra de complicaciones, por la relación de intertextualidad con la frase original *Turtles all the way down*, que hace referencia al problema de la regresión infinita. Entonces, ante este vacío informativo y ante opciones que juzgamos poco adecuadas, nuestro siguiente paso fue comunicarnos con expertos en el tema para así llegar a una solución². Con esos términos muy específicos de la teoría, que incluso muchas de las personas que trabajan con este marco conocen y acostumbran a utilizar en inglés, resolvimos que nuestra traducción incluiría la versión en español entre comillas (en línea con el texto original) junto con el término en inglés en cursivas y encerrado entre corchetes. En este caso, la versión final fue la siguiente: “Concepción de que todo es sintaxis [*Syntactic Hierarchical Structure All the Way Down*]”; otros ejemplos similares son: “principio de en cualquier otra parte [*elsewhere principle*]” y “ensamble [*merge*]”.

3.5 Lingüistiquiar traduciendo: el cómo

3.5.1 Traducir o explicar: ¿hasta dónde llega la responsabilidad del traductor?

Entre los temas sobre los que hubo que negociar estuvo el qué hacer con el término *screeves*. No tanto por la palabra en sí, sino por las implicancias en cuanto a las libertades y los límites que supone la tarea del traductor.

Antes de continuar, es necesario introducir un poco de contexto sobre el tema. En la página 119 de H&M (1993), en un apartado en el que se discuten las no correspondencias entre sintaxis y morfología como parte de la fundamentación de su modelo, Halle y Marantz sostienen que “The Vocabulary items that are inserted in the Tns-Agr node are traditionally organized into what are called ‘*screeves*’”³, usando el término así, entrecomillado y en cursiva, pero sin ninguna aclaración adicional sobre su significado. Como con cada elemento léxico nuevo para el traductor, en este caso la primera tarea de quien estaba a cargo del segmento fue buscarlo en las fuentes habituales. Esta tarea resultó infructuosa, ya que es prácticamente imposible encontrar el término en diccionarios bilingües, y en los monolingües se registra un significado como sustantivo no aplicable en el documento a traducir⁴. Se amplió, entonces, la investigación hacia otras fuentes bibliográficas hasta dar con dos obras que echaron algo de luz sobre el asunto. Por un lado, Alice Harris en su texto sobre la sintaxis del georgiano de 1981 aclara que utiliza el término *screeves or tenses* (lo que habitualmente entendemos como tiempos verbales) para referirse al concepto morfosintáctico *mçkrivi* del georgiano, al no haber un equivalente directo en inglés que describa acabadamente lo que el concepto representa (Harris 1981:46-47). Por su parte, Howard Aronson (1990) aclara que el término original había sido acuñado por el lingüista Ağađi Šaniđe a partir del vocablo que en georgiano significa ‘hilera’ para referirse a la información unificada de tiempo, número y persona que presentan las formas verbales en las distintas conjugaciones. Una característica muy propia de esa lengua (Aronson 1990:41). ¡Bingo!, cantó la integrante del equipo ante el hallazgo, para luego

²Agradecemos particularmente las contribuciones de María, sobre la teoría de la MD, y de Gonzalo Espinosa, sobre aspectos fonéticos y fonológicos.

³Los ítems de Vocabulario que se insertan en el nodo T-Conc se organizan tradicionalmente en lo que se denomina *screeves*.

⁴En la versión on-line del *Oxford English Dictionary* se lo define como un tipo de escrito, como una carta u otro tipo de documento (*Oxford English Dictionary*, n.), un sentido que no correspondería a la referencia en H&M (1993).

redactar con toda esta información una nota de la traducción que aclarara, por fin, el misterio.

Ahora bien, la solución al problema propuesta por esta traductora (quien quizás solo estaba sintiendo la satisfacción personal de saciar su propia curiosidad lingüística) despertó la reacción de otros traductores del grupo, quienes no estuvieron de acuerdo con suministrar información no aportada originalmente por los autores. Estos argumentos plantearon, por un lado, que, si los autores no habían hecho ninguna aclaración sobre el término, nada en absoluto, no era tarea del traductor hacerla, sino que este debía limitarse a producir un texto que reflejara el contenido original en la lengua meta. Por otra parte, también se destacó que este concepto aparece solo una vez en el texto fuente y no resulta central en la discusión del modelo presentado por los autores. Además, como adelanta el título del apartado, se planteó la cuestión de dónde se encuentra el límite en casos en los que el traductor juzga que determinado término, pasaje o contenido no resulta comprensible para un futuro lector. Es decir, si tomamos la decisión de explicar este término en una nota del traductor, por qué no explicaríamos algunos cuantos otros que también podrían resultar problemáticos. En conclusión, decidimos que *screeves* quedara en inglés y en cursivas en nuestra traducción y sin ninguna aclaración adicional.

Si el lector de este capítulo ha leído o piensa leer algunos de los dos textos que tradujimos, seguramente encontrará material de sobra que caería en este debate particular.

3.5.2 Con los ejemplos, ¿cómo hacemos?

Otro de los puntos que requirió una serie de indagaciones, amplios debates y consecuente toma de decisiones fue qué hacer con los ejemplos en inglés del texto, fundamentalmente en el caso de [H&M \(1993\)](#). En él, los autores ilustran su propuesta usando ejemplos del potawatomi (la lengua de la nación homónima originaria del centro-oeste de Estados Unidos) y del inglés.

En el caso del potawatomi, la estrategia fue sencilla, ya que se trató de traducir al español (el glosado) de la manera más literal posible. En el caso de los ejemplos del inglés, las dudas estuvieron motivadas, por un lado, en que se asume, en general, aunque sin demasiada evidencia, que quienes se dedican a la lingüística formal suelen leer en inglés, quizás justamente por la falta de traducciones al español, que ya hemos mencionado. La segunda motivación vino de la mano del tipo de fenómeno que lo que los autores intentan mostrar en inglés, fenómenos con procesos morfológicos y fonológicos que nos resultaba difícil de representar en español de tal manera que fueran lo suficientemente ilustrativos para nuestros potenciales lectores.

Nos referimos, por ejemplo, a la descripción del sistema verbal del inglés que presentan los autores ilustrando los diferentes morfemas flexivos de verbos regulares e irregulares. Las preguntas que nos hacíamos implicaban, por ejemplo, ante una forma de pasado como la del verbo *go* ‘ir’, es decir, *went* ¿qué persona utilizar en español? ¿debíamos poner todas o seleccionar una y nada más? ¿y qué haríamos en el caso del participio presente, *-ing*? En fin, luego de varios avances y retrocesos sobre el asunto, resolvimos finalmente que, para los casos en los que se presentaba el paradigma verbal completo, traduciríamos solo el infinitivo de cada verbo seleccionado, y, para los casos puntuales en los que se mencionaba el pasado finito (en términos de los autores), dejaríamos en español el pasado de la 3^{ra} persona del singular. En el caso de *went* dejamos entonces ‘fue’.

3.5.3 ¿Cuándo nos apoyamos en la normativa?

Es sabido que la Real Academia Española es la entidad que fija los estándares de uso de la lengua, y que más allá de las posturas individuales que podamos tener respecto de sus disposiciones, estas sin duda afectan nuestras decisiones lingüísticas en alguna medida (recomendamos el capítulo de Ale en [¿Para qué lingüístiquearla?](#) por una discusión profunda sobre este tema). Particularmente a la hora de redactar material que será compartido por un buen número de lectores, y más aún tratándose de la traducción de un texto. Así, la última versión del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, en su formato online, establece que ya no es necesario escribir el adverbio ‘solo’ con

tilde para distinguirlo de su homónimo adjetival. Se establece, en cambio, que en situaciones que no entrañan ambigüedad lo obligatorio es escribirlo sin tilde, mientras que será optativo tildarlo cuando, a criterio del usuario, exista la posibilidad de generarse tal ambigüedad⁵. Se entiende a partir de aquí que “Es el contexto, tanto lingüístico como extralingüístico, el que resuelve estas ambigüedades” (misma cita).

Ahora bien, el carácter optativo y la idea de que la posible ambigüedad quede sujeta al juicio de quien escribe son factores que sin duda resultan discutibles. El equipo resolvió, finalmente, no utilizar la tilde en ningún caso, frente a la evidencia de que el contexto inmediato y el contexto temático casi invariablemente intervienen de manera satisfactoria en la desambiguación de una u otra categoría gramatical. Los que siguen son dos ejemplos extraídos de la traducción del texto de H&M (1993), para ilustrar casos de solo como adjetivo (1a) y como adverbio (1b), que, como puede observarse, no revisten riesgo de ambigüedad:

- (1) a. La fusión de morfemas hermanos en un solo nodo terminal es un fenómeno ampliamente observado. (Pág. 27 de la traducción).
- b. Hemos establecido que en MD el ordenamiento, número, composición de rasgos y ubicación jerárquica de los nodos terminales pueden cambiar en la derivación de la EM, pero solo en formas muy limitadas y relativamente bien comprendidas. (Pág. 11 de la traducción).

Este caso, quizás menor en su trascendencia respecto del producto final (traducción), introdujo, sin embargo, un motivo más de reflexión grupal y sobre todo de auto reflexión, teniendo en cuenta que los integrantes del equipo somos todos hablantes del español con distintas miradas respecto de los cambios normativos y de la adaptación a nuevos hábitos de escritura de nuestra lengua materna.

3.5.4 La reflexión metalingüística... ¿en la traducción?

La reflexión metalingüística, entendida como el conocimiento explícito del funcionamiento estructural de la lengua (Gombert 1992), es un componente intrínseco de la tarea de traducción, y por ello en este último apartado nos gustaría abordar una muestra de puesta en acción de actividad metalingüística de los integrantes del equipo. Esta discusión estuvo atravesada por la realidad de ser hablantes de nuestra variedad del español, que podemos caracterizar como español de la Patagonia (este tema lo aborda José en el Capítulo 2, y lo retoma Silvia en el capítulo Capítulo 8).

Al traducir los ejemplos propuestos por los autores, un aspecto en el que sentimos que debíamos ser especialmente cuidadosos para que nuestra traducción resultara no solo fidedigna, sino que además fuese clara a la hora de ilustrar cada fenómeno lingüístico discutido en el texto original. En particular, nos propusimos analizar lo más detalladamente posible los aspectos morfosintácticos de cada ejemplo de los textos, teniendo muy en cuenta los principios y fundamentos teóricos del modelo de la Gramática Generativa que nos encontrábamos en el proceso de traducir.

En efecto, en H&M (1994: 282-284), los autores muestran las diferencias en la Inserción de vocabulario⁶ para el español ibérico y el español de ciertas regiones de América, en cuanto a los clíticos dativos de 2^{da} persona del plural (les) cuando coocurren con un clítico acusativo también plural (i.e. los). Uno de los casos que se mencionan es el de *I gave it to you*, con la aclaración de que ese *you* es plural, ya que este pronombre de 2^{da} del inglés no distingue número, es decir, equivale tanto a *vos/tú/usted* como a *ustedes*. La intención del ejemplo es explicar cómo en la variedad ibérica no cabe ninguna duda de que el destinatario es, en efecto, una 2^{da} persona del

⁵Tilde diacrítica en el adverbio solo, DPD, 2.a edición (versión provisional) <https://www.rae.es/dpd/tilde>; última consulta 30/10/2024.

⁶Inserción de vocabulario es el término técnico propuesto por los autores para uno de los mecanismos centrales del modelo.

plural, *os lo di*, mientras que en la variedad americana aparece el clítico *se, se lo di*, que no distingue persona ni número, por lo que puede referirse a la 2^{da} del plural pero también a la 3^{ra}, en singular o plural.

Si bien el ejemplo estaba dado en español en el texto original, nuestra primera versión del segmento lo recuperó como *se los di (a ustedes)*, con ese paréntesis salvador para señalar la 2^{da} persona del plural del texto fuente, pero con el clítico acusativo en plural, *los*, en reemplazo del claramente singular *it*. En alguna de las siguientes revisiones del texto finalmente reparamos y corregimos este “error”, dejando la oración tal cual estaba en el original, *se lo di (a ustedes)*, y respetando el número singular del acusativo.

Pero la duda ya estaba instalada, ¿por qué nos había resultado absolutamente admisible la primera versión y solo la modificamos cuando volvimos al texto fuente?, ¿qué sabemos de esta aparente discrepancia entre la forma con el clítico acusativo en plural y la forma, digamos, estándar que aparecía en el texto original? La gramática del español indica que en una secuencia como *se lo(s) di*, se utiliza *se* porque el dativo de 3^{ra} persona, *le/les*, queda bloqueado ante la presencia del clítico acusativo también de 3^{ra} persona, *lo/los*. Dado que la secuencia *le(s) lo(s) di* no es gramatical, aparece entonces este *se*-sustituto, denominado *se*-espurio a partir de la regla correspondiente formulada por Perlmutter en 1971 (Bonet 1991). Respecto del acusativo y la distinción *lo* vs. *los*, en variedades del español como la nuestra, muchos hablantes “compensan” esa falta de marca de número plural en el dativo *se* con la pluralización del acusativo (Piera & Varela 1999). De ahí la aparición de *se los di*, aun cuando el objeto directo sea singular.

Así, el conocimiento gramatical seguramente pueda proporcionarnos las herramientas necesarias para explicar usos de la lengua que, por ser exclusivos de ciertas variedades, han recibido a veces sanciones severas desde un punto de vista normativo.

3.6 Conclusiones. Muchas manos en un plato no hacen tanto garabato

A lo largo de este texto quisimos plasmar algo de la trayectoria que siguió este proyecto de traducción colectiva, con todos los desafíos y aprendizajes que implicó. Varios aspectos hicieron de esta una experiencia singular para cada uno de nosotros. Por un lado, fue nuestra primera actividad de traducción conjunta. Es más, para la mayoría de nosotros fue la primera instancia de trabajo compartido, ya que muchos apenas nos conocíamos. Por otra parte, tuvimos muy plena conciencia, o al menos así fue como lo sentimos, de lo delicada que era la tarea en función de la disciplina que abordan los textos fuente y sus implicancias; en realidad, la verdadera pregunta de inicio de nuestro capítulo debería ser *cómo lingüísticarla traduciendo textos de lingüística*, y en particular textos de lingüística que llevan mucho tiempo siendo consultados por especialistas hablantes de español, que además han ido generando terminología propia al utilizar estos materiales como marco teórico.

Quien haya trabajado alguna vez en equipo sabrá perfectamente que puede llevar un tiempo considerable generar una dinámica de funcionamiento, asumir los distintos roles que demandan las tareas compartidas, valorar y, a la vez, hacer valer la propia postura en la argumentación de las propuestas, lograr acuerdos, en fin, todas facetas que caracterizan este tipo de enfoques de trabajo que hacen que a veceselijamos la opción más cómoda del trabajo individual. Sin embargo, la satisfacción que genera superar obstáculos y tomar decisiones de conjunto bien valen el esfuerzo.

Por ello, nos gustaría cerrar este capítulo resaltando la gran oportunidad de crecimiento y aprendizaje que significó este recorrido a nivel individual para cada uno de los integrantes de nuestro equipo, pero sobre todo a nivel grupal. En lo individual, porque las discusiones que fueron surgiendo a lo largo del trabajo nos llevaron permanentemente a la autorreflexión y, en alguna medida, al dominio del ego, ya que se debe aprender a respetar decisiones que muchas veces contradicen nuestra idea original y que no hubieran entrado en cuestión de haberse tratado de una

típica traducción realizada por un solo traductor o traductora. Y a nivel del grupo, porque paso a paso se ve claramente cómo se van aceitando los engranajes del mecanismo de trabajo colectivo, que lo vuelven cada vez más fluido, creativo y enriquecedor. Pensar y, en este caso, traducir con otros, seguramente puede mejorar cualquier versión.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Elisa Closs por su lectura exhaustiva y enriquecedora de este capítulo.

REFERENCIAS

- Aronson, Howard Isaac (1990). *Georgian: a reading grammar* / Howard I. Aronson. (Corr. ed.). Columbus, OH: Slavica Publishers.
- Bonet, María Eulalia (1991). *Morphology after syntax: Pronominal clitics in Romance*. Tesis doctoral. Cambridge: MIT.
- Chomsky, Noam (1993). A minimalist program for linguistic theory. En K. Hale & S. Keyser (ed.) *The View From Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Massachusetts: MIT Press, 1-52.
- Gombert, Jean Emile (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hale, Ken & Samuel Keyser (1993). On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relations. En K. Hale & S. Keyser (eds.) *The View From Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Massachusetts: MIT Press, 52-109.
- Halle, Morris & Alec Marantz (1993). Distributed morphology and the pieces of inflection. En K. Hale & S. Keyser (eds.) *The view from building 20: Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Massachusetts: MIT Press, 111-76.
- Halle, Morris & Marantz, Alec (1994). Some Key Features of Distributed Morphology. En: A. Carnie, H. Harley y T. Bures (eds.), *Papers on Phonology and Morphology*. MITWPL 21, 275-288.
- Harris, Alice (1981). *Georgian Syntax: A study in relational grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mare, María (2023). Morfología Distribuida desde el sur del Sur. *Quintú Quimün*. *Revista De lingüística*, 7 (2), Q087. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10211435>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd/pronombres%20personales%20%C3%A1tonos>, 2^{da} edición (versión provisional). [Consulta: 16/06/2024].
- Oxford University Press, (n.). Screeve. En *Oxford English Dictionary*. Recuperado el 17 de febrero de 2025 de <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=screeve>
- Pérez Guarino, Alejandro (2021). Hablar bien... ¿no cuesta nada? Para qué revisar críticamente las obras normativas. En Mare, M. (coord.) *¿Para qué lingüísticarla?* Neuquén: EDUCO, 13-28.
- Piera Gil Carlos & Soledad Varela Ortega (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis, en: Bosque, I. & V. Demonte (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Espasa, tomo 3, capítulo 67, 4367-4422.

SUGERENCIAS DE LECTURA

Como complemento para la distinción que hacemos entre la traducción colectiva y colaborativa, resulta muy interesante este texto de Martha Celiz-Mendoza (disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/338506/20794399>) publicado en la revista *Mutatis Mutandis* que, de paso, también es una publicación latinoamericana clave para cualquier persona que

quiera leer sobre la Traducción y casi cualquiera de sus ramas. En definitiva, en el artículo se comenta una experiencia colectiva similar a la nuestra, en la que un grupo variado de lingüistas afrontó la tarea de llevar adelante un proyecto de traducción editorial, con todos los desafíos y gratificaciones que esto conlleva.

Capítulo 4.

¿Cómo lingüistiquearla más allá de la academia? Extensión universitaria y lingüística.

Silvia Iummato
s_iummato@yahoo.com.ar

José Silva Garcés
sg_jose@yahoo.com.ar

Estructura del capítulo

4.1	Introducción	58
4.2	¿Qué entendemos por extensión universitaria?	58
4.3	Ideas lingüísticas básicas para el trabajo extensionista	59
4.3.1	Mito: un estado-nación, una lengua (y viceversa)	60
4.3.2	Mito: los dialectos son versiones empobrecidas de una lengua	61
4.3.3	Mito: los lingüistas determinan y corrigen la forma de hablar de la gente	63
4.4	Lingüística y extensión en la Línea Sur de Río Negro	63
4.4.1	Identificación de problemas y demandas de la sociedad	64
4.4.2	Coordinación estratégica de intervención	65
4.4.3	Participación de toda la comunidad universitaria	67
4.4.4	Articulación de las prácticas de extensión con la docencia y la investigación	68
4.4.5	Reconocimiento y puesta en valor de distintos saberes	68
4.5	Reflexiones finales	69
	AGRADECIMIENTOS	70
	REFERENCIAS	70
	SUGERENCIAS DE LECTURA	71

4.1 Introducción

En este capítulo vamos a hablar de lingüística y *extensión universitaria*. Para ello, vamos a empezar describiendo qué es la extensión en el ámbito de las universidades nacionales. De acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el término *extensión*

no refiere al solo acto de transferir los resultados de la producción científica a la sociedad, sino a ‘producir’ en función de las problemáticas y demandas que surgen en la vinculación de la Universidad con la sociedad por lo que debe realizarse en el marco de un proceso dialéctico en el que la Universidad y la sociedad se enriquezcan mutuamente.

Esta idea es recuperada luego en la [Ordenanza 812/21](#) de la Universidad Nacional del Comahue (en adelante, UNCo), que ofrece un marco para el sistema de Extensión en el ámbito de nuestra universidad.

En el presente capítulo partimos precisamente de esta premisa: las prácticas de extensión universitaria no deben entenderse sólo como la *divulgación* del conocimiento generado en el seno de equipos de investigación, sino como la *construcción conjunta* de saberes entre la universidad y distintos actores de la comunidad de la cual la universidad forma parte a partir de problemáticas concretas y situadas.

La pregunta que orienta nuestras reflexiones es la siguiente: ¿cómo traducir esta premisa en propuestas de extensión universitaria concretas en el ámbito de la lingüística y las ciencias del lenguaje? ¿Cómo reflexionar sobre el lenguaje y las lenguas más allá de los ámbitos de investigación y la academia? Dicho con otras palabras, ¿de qué manera podemos propiciar la construcción de conocimiento lingüístico a partir del trabajo conjunto entre los equipos de investigación y la sociedad de la cual estos equipos forman parte? En las páginas que siguen, nuestro objetivo es argumentar que, efectivamente, se puede hacer lingüística más allá de los espacios tradicionalmente habilitados para la investigación y mostrar una manera posible de responder a estas preguntas a partir de nuestras propias experiencias como docentes e investigadores extensionistas.

En primer lugar, vamos a presentar algunas definiciones y discusiones fundamentales sobre la extensión universitaria —particularmente en el ámbito de la UNCo— a los fines de construir el marco de nuestras reflexiones en estas páginas. En segundo lugar, quisiéramos desarrollar algunas de las nociones de las ciencias del lenguaje que, a nuestro criterio, constituyen un núcleo conceptual insoslayable para la concepción y la ejecución de prácticas de extensión en el campo de la lingüística. En tercer lugar, vamos a comentar una experiencia de extensión que tuvo lugar en la Línea Sur de Río Negro durante el año 2022, en la que, junto con colegas, estudiantes, docentes y no docentes, buscamos entrelazar nuestra perspectiva de lo que significa hacer extensión y las nociones lingüísticas fundamentales aludidas previamente. Luego, vamos a mencionar uno de los “efectos” más importantes de hacer extensión universitaria desde las ciencias del lenguaje: la revalorización de lenguas y variedades lingüísticas regionales. Por último, a modo de cierre, vamos a comentar algunas ideas para continuar esta articulación entre lingüística y extensión universitaria.

4.2 ¿Qué entendemos por extensión universitaria?

La universidad pública argentina se sostiene sobre tres pilares: la docencia, la investigación y la extensión. En palabras de [Celman \(2013: 7\)](#):

es probable que podamos coincidir casi sin discusión, al interior de las universidades públicas de nuestro país, en cuanto a reconocer a la docencia, la investigación y

la extensión como los ejes estructurantes de esta institución educativa. Diferentes gobiernos y agrupaciones universitarias, desde la Reforma de 1918, las reconocen, confirman y sostienen.

En esta oportunidad, vamos a referirnos particularmente al tercero de estos ejes: la extensión universitaria.

Como plantean **Humberto Tommasino & Agustín Cano** en 2016, *extensión* es un concepto fronterizo y bifronte. Fronterizo porque tanto su desarrollo como su conceptualización se ubican en la frontera entre lo universitario y lo no universitario (una frontera que las propias prácticas de extensión reafirman o cuestionan, como veremos enseguida). Y bifronte porque, al tener un origen doble (esto es, social y educativo), la extensión es teorizada a partir de diferentes lógicas en sintonía con la concepción que se tenga del rol de la propia universidad en la sociedad.

A partir de la recuperación de la democracia en los distintos países de América Latina, es posible identificar al menos dos tendencias principales en los modos de entender la extensión universitaria. La primera, denominada “difusionista” o “transferencista” por Tommasino & Cano, entiende a la extensión como la transmisión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica de los conocimientos y saberes generados en el ámbito universitario. Desde esta concepción, no se hace hincapié en la interacción entre la universidad y la sociedad, sino en la bajada, la difusión o la aplicación de saberes teóricos académicos en ámbitos concretos. Quienes realizan extensión desde la lógica difusionista actúan como traductores, transmisores y divulgadores de los conocimientos científicos universitarios y procuran la actualización y modernización de las prácticas de un grupo social determinado.

Existe una segunda tendencia en los modos de entender las actividades de extensión universitaria, denominada “extensión crítica”. La extensión crítica, tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina, persigue dos objetivos estrechamente relacionados. El primero es formar profesionales universitarios no solo con altas capacidades técnicas sino con un fuerte compromiso social. El segundo es contribuir a los procesos de formación y autonomía de los sectores populares involucrados en las actividades de extensión. La concepción crítica de la extensión tiene fuertes implicancias pedagógicas y epistemológicas. Respecto de las primeras, el grupo o la comunidad con la que se trabaja a menudo asume el rol de enseñante, lo que habilita una circulación de saberes, preguntas y respuestas con efectos formativos en todos los participantes. Y respecto de las segundas, la extensión contribuye a la investigación y a la generación de conocimientos nuevos a partir de la vinculación del saber académico y el saber de los grupos sociales implicados. El énfasis en esta vinculación permite que los actores sociales dejen de ser un “objeto de estudio” y pasen a ser sujetos de conocimiento y transformación respecto de las problemáticas abordadas.

Nuestra mirada sobre la extensión universitaria se nutre directamente de la noción de extensión crítica. Entendemos que las prácticas de extensión son procesos dialécticos en los que la vinculación y el intercambio entre los diferentes grupos sociales y la academia pueden dar lugar a nuevos saberes que respondan a desafíos concretos.

¿Se pueden llevar adelante prácticas de extensión crítica sobre temáticas lingüísticas? Creemos que sí. Sin embargo, también pensamos que previamente es necesario desarticular algunos *mitos* ampliamente difundidos en relación con el lenguaje y las lenguas y precisar algunos conceptos que son relevantes para el trabajo extensionista en nuestra disciplina.

4.3 Ideas lingüísticas básicas para el trabajo extensionista

Ferdinand de Saussure, padre de la lingüística moderna, afirmaba lo siguiente en relación a la utilidad de la lingüística.

¿Y cuál es la utilidad de la lingüística? En la vida de los individuos y la de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje. [T]odo el mundo se ocupa del lenguaje, poco o mucho; pero —consecuencia paradójica del interés que se le presta— no hay terreno donde hayan germinado más ideas absurdas, prejuicios, espejismos, ficciones. Desde el punto de vista psicológico, esos errores no son desdeñables; pero la tarea del lingüista es ante todo la de declararlos y disiparlos tan completamente como sea posible (Saussure 1994: 35).

Para propiciar prácticas de extensión crítica en el ámbito de la lingüística, creemos que es necesario, en línea con Saussure, identificar y disipar previamente algunos *mitos* —es decir, afirmaciones ampliamente difundidas a pesar de carecer de sustento teórico y empírico— que circulan alrededor del lenguaje y las lenguas. En esta oportunidad nos vamos a referir a tres afirmaciones que resultan particularmente relevantes para el tema de estas páginas¹:

- a. A una lengua le corresponde siempre un estado-nación, y viceversa.
- b. Los dialectos son más inestables, incultos y pobres que las lenguas.
- c. Quienes se dedican a estudiar lingüística determinan cómo tienen que hablar las personas y deben corregirlas si hablan mal.

4.3.1 Mito: un estado-nación, una lengua (y viceversa)

Existe una idea ampliamente difundida sobre las lenguas del mundo según la cual un estado-nación cuenta con una lengua y viceversa: una lengua se habla solo en un estado-nación. Así, es probable que si le preguntamos a una persona qué lengua se habla en países europeos como Italia, Grecia y Ucrania su respuesta sea italiano, griego y ucraniano, respectivamente. La misma percepción parece operar a propósito de los países del continente americano: por ejemplo, para muchas personas, en Argentina solo se habla *español* mientras que en Brasil solo se habla *portugués* o *brasileño*. Nótese incluso que el nombre de una lengua tiene muchas veces la forma de un adjetivo gentilicio, algo que sin dudas refuerza en el imaginario de las personas la relación uno-a-uno entre lengua y estado.

Ahora bien, esta percepción generalizada respecto de la relación biunívoca entre estado-nación y lengua es simplemente falsa. Vamos a comentar dos razones. La primera se basa en un cálculo más o menos sencillo: si en el mundo se hablan/señan entre 5000 y 6700 lenguas² y se reconocen entre 193 y 202 estados³, se desprende que por cada estado existen al menos entre 24 y 25 lenguas distintas ($5000/202=24.75$). Lo que nos está mostrando este dato es que en los estados del mundo el plurilingüismo es la ley, y no la excepción. Así, en Italia se hablan/señan 26 lenguas además del italiano, en Grecia se hablan/señan 14 lenguas además del griego y en Ucrania se hablan/señan 9 lenguas además del ucraniano; por su parte, de acuerdo con esta fuente, en Argentina se hablan/señan 14 lenguas indígenas y 11 lenguas no indígenas, mientras que en Brasil se hablan/señan 202 lenguas indígenas y 20 lenguas no indígenas⁴.

Por otro lado, el vínculo entre un estado-nación y una lengua está atravesado por cuestiones de carácter religioso, político, identitario y económico por lo que la cantidad de lenguas que coexisten

¹Estos tres mitos fueron tomados del libro de Juan Carlos Moreno Cabrera de 2000, reeditado en 2016, titulado *La dignidad e igualdad de las lenguas*, apéndice A: “Cien mitos, prejuicios y tópicos sobre las lenguas”. Las afirmaciones mencionadas en estas páginas corresponden a los mitos 23, 33 y 93 del trabajo de Moreno Cabrera.

²Este dato lo tomamos del trabajo de Marisa Censabella (1999: 15) y del trabajo de Verónica Nercesian (2022: 78). El desconocimiento de la cifra exacta se debe a que (i) no conocemos todas las lenguas, (ii) aún no hemos llegado a un acuerdo sobre la propia definición de lengua ni sobre cómo determinar sus límites, y (iii) no existe un consenso respecto de qué grado de habilidad o fluidez debe tener una persona para ser considerada hablante o señante de una lengua.

³De acuerdo con la ONU, la cifra varía dependiendo si se reconocen como soberanos e independientes a países como Palestina, Taiwan, Kosovo, entre otros.

⁴Las páginas glottolog.org y ethnologue.org cuentan con información detallada de las lenguas habladas en el mundo.

en un mismo territorio varía significativamente con el paso del tiempo. Una comunidad organizada políticamente puede abandonar una lengua y adoptar otra (este proceso ocurre generalmente por la fuerza, como en el caso de los pueblos originarios de Argentina a partir del siglo XIX a la actualidad), o puede proclamar que su forma de hablar constituye una lengua diferente de las lenguas y variedades lingüísticas cercanas (es el caso de los huilliches de la isla de Chiloé, quienes sostienen que su lengua es diferente del mapuzugun hablado en el territorio continental de Chile⁵).

De acuerdo con **Carme Junyent**, en su libro *Las lenguas del mundo. Una introducción* de 1993, el mito de que los estados nacionales son monolingües ha tenido y tiene (y tendrá, si no se interviene de manera decisiva) efectos devastadores para la diversidad lingüística del planeta y ha permitido la vulneración de derechos lingüísticos de millones de personas.

4.3.2 Mito: los dialectos son versiones empobrecidas de una lengua

Esta afirmación se sostiene sobre dos nociones fundamentales para los estudios lingüísticos: lengua y dialecto. En puridad, dice **Juan Carlos Moreno Cabrera (2016: 71)**, nadie habla una lengua; todos hablamos una variedad lingüística o dialecto. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico no existen *las* lenguas (es decir, no existe *el* español, *el* italiano, *el* aimara...) sino conjuntos de variedades más o menos parecidas, emparentadas y confinadas a un mismo territorio. Para utilizar nuevamente las palabras de Saussure: “[a]bandonada a sí misma, la lengua solo conoce de dialectos”.

En realidad, una lengua es una abstracción. *El* español, *el* italiano o *el* aimara no son entidades observables del mundo. Esto significa que nadie habla *el* español, *el* italiano, *el* aimara, sino una de las muchas variedades que existen de español, italiano o aimara. Pensémoslo así: una persona habla o seña de una manera particular en función de su origen social, sus influencias culturales, su acceso a una educación formal, el espacio geográfico que habita, etc. Decimos, por ejemplo, que los jóvenes de los barrios periféricos de Neuquén hablan una variedad particular del español no porque todos hablen exactamente de la misma manera, sino porque es posible identificar entre las distintas hablas individuales ciertos aspectos en común. De la misma manera, cuando nos referimos al “español patagónico”, no queremos decir que todos en la Patagonia argentina hablamos de manera idéntica, sino que, mediante un ejercicio de abstracción, es posible identificar en el habla de las personas de la Patagonia algunos rasgos que no se reconocen en otras zonas del mundo hispanohablante. En este sentido, si bien “el español de los jóvenes de los barrios de Neuquén” o “el español patagónico” son también abstracciones, estas variedades lingüísticas o dialectos pretenden ser más cercanas al uso real de las lenguas humanas.

Ahora bien, el término *dialecto* suele asociarse con valores peyorativos. A menudo los dialectos se consideran incultos, iletrados, irregulares, cambiantes, imperfectos mientras que las lenguas se conciben como objetos regulares, precisos, funcionales, expresivamente más ricos y más cercanos a la perfección. Esta concepción peyorativa de la noción de dialecto está basada en dos ideas erróneas:

- a. Los dialectos son realizaciones locales e impuras de una lengua pura.
- b. Existen lenguas y variedades dialectales mejores que otras.

Para desarticular la primera de estas ideas es necesario comprender que las sociedades ponderan una variedad dialectal por sobre las demás y la someten a un proceso de estandarización; esto es, regulan sus usos mediante instituciones dedicadas a tal fin, elaboran diccionarios, gramáticas, ortografías y demás instrumentos que permiten no solo su descripción sino fundamentalmente su difusión homogénea en territorios extensos. El resultado de un proceso de estandarización es la

⁵El artículo periodístico “La demanda de los huilliches en Chiloé”, publicado en el diario *La Tercera* en 2016, ilustra esta situación.

creación de una *lengua estándar*. A menudo, cuando nos referimos a una lengua (por ejemplo, *el español*), nos estamos refiriendo a la lengua estándar elaborada artificialmente a partir de una de las variedades de dicha lengua. En este sentido, resulta iluminador el siguiente fragmento de **Moreno Cabrera (2016: 77)**:

Nosotros mismos creemos hablar la lengua española y cuando oímos a un andaluz o a un extremeño pensamos que ellos hablan un dialecto del español. Nada hay más falso. Tanto ellos como nosotros hablamos dialectos. Nadie habla la lengua española. Si un andaluz disimula su acento para adecuarse al nuestro, no ha pasado del dialecto a la lengua, sino de un dialecto de menos prestigio a otro de mayor prestigio.

En suma, la concepción peyorativa de los dialectos parte de considerar, erróneamente, que estos últimos son materializaciones imperfectas de una lengua estándar. La realidad es exactamente la opuesta: son las lenguas estándares las que se elaboran artificialmente (i.e., de manera consciente y planificada) a partir de una variedad dialectal particular⁶.

La segunda idea sobre la que se sustentan las connotaciones peyorativas atribuidas habitualmente al término *dialecto* es que existen lenguas y variedades lingüísticas mejores (es decir, más completas, complejas o funcionales) que otras. Esta idea también es falsa. La investigación lingüística actual sugiere que existen tendencias y principios constitutivos compartidos por todas las lenguas y variedades conocidas. Entre los rasgos formales⁷, es posible mencionar que todas las lenguas y variedades del mundo cuentan con mecanismos morfosintácticos capaces de generar nuevas palabras y nuevas oraciones. Entre las propiedades referidas al uso, todas las lenguas y variedades permiten expresar razonamientos complejos, narrar y describir acontecimientos, elaborar juegos de palabras, en todas se puede mentir, expresar situaciones imaginarias y connotar. Carme Junyent, en el trabajo citado previamente (p. 15), lo dice con estas palabras:

No es raro oír hablar de lenguas simples y lenguas complejas, o de lenguas primitivas y lenguas cultas, o, peor aún, de lenguas «con gramática» y lenguas sin gramática». Sin embargo, la lingüística del siglo XX ha dejado bien claro que no existe nada en la estructura de la lengua que haga que unas sean «mejores» o «más completas» y ni siquiera «más adecuadas para determinadas funciones». Cada lengua o variedad es un sistema que puede cumplir perfectamente la función para la que ha sido creado: la comunicación.

Y a continuación la autora sostiene que, en realidad,

son los factores económicos, políticos, sociales, culturales, etc., los que determinan que una lengua sea usada internacionalmente y otra tenga una base territorial restringida, pero cualquier lengua hablada [o señalada] en el lugar más recóndito de la Tierra podría ser utilizada como medio de comunicación internacional si se pusiesen los medios para ello.

⁶Sobre los vaivenes de los procesos de estandarización de una lengua, pueden consultar el capítulo “Hablar bien, ¿no cuesta nada? Para qué sirve revisar críticamente las obras normativas”, de Ale Pérez Guarino en [¿Para qué lingüistiquearla?](#).

⁷Para comprender mejor a qué nos referimos con “rasgos formales”, sugerimos la lectura del capítulo de Matías y María en [¿Para qué lingüistiquearla?](#).

4.3.3 Mito: los lingüistas determinan y corrigen la forma de hablar de la gente

La concepción respecto de que las y los lingüistas debemos determinar y juzgar cómo habla la gente está construida a partir de una idea infundada, como acabamos de ver: la afirmación según la cual las variedades dialectales son realizaciones imperfectas de una lengua perfecta. De acuerdo con esta afirmación, los espacios de formación y las instituciones educativas tendrían como uno de sus objetivos hacer que las personas pasen de hablar su dialecto materno, cargado de “vicios” y “modismos” locales, a hablar *la* lengua. Dentro de esta lógica, las y los lingüistas serían promotores y garantes de esa transición. Este razonamiento, sin embargo, es categóricamente falso.

En primer lugar, como vimos, las variedades dialectales (sus particularidades morfosintácticas, fonológicas y prosódicas) no son manifestaciones imperfectas del ideal que supone la lengua estándar. La razón es que las variedades lingüísticas y la lengua estándar son objetos radicalmente distintos: mientras que las primeras son objetos naturales, resultado de nuestra capacidad como seres humanos de hablar una lengua, la segunda es una elaboración artificial, muchas veces planificada, que persigue fines sociales, políticos e ideológicos. Juzgar los rasgos naturales de las lenguas y variedades a partir de un ideal artificial puede tener consecuencias nefastas, tales como el desprecio por las variedades que se alejan del estándar y la consecuente discriminación de sus hablantes/señantes (sobre estos puntos volveremos en las próximas secciones del capítulo).

En segundo lugar, la lingüística es una disciplina científica y, como tal, su tarea es la de describir y sistematizar los comportamientos morfológicos, sintácticos, fonológicos, pragmáticos, discursivos, etc., de las lenguas humanas. Para quienes trabajamos en esta disciplina, el hecho de que una determinada construcción o fenómeno lingüístico sea poco prestigioso en términos sociales o se aleje de lo que se considera normativamente correcto carece completamente de relevancia.

En suma, creemos que hacer extensión universitaria en el ámbito de la lingüística supone, entre otras cosas, entender que las afirmaciones a, b y c discutidas previamente son mitos y que, justamente por ello, carecen de sustento teórico y empírico. Ahora sí, veamos de qué manera estas ideas pueden tomar cuerpo en prácticas de extensión universitaria concretas.

4.4 Lingüística y extensión en la Línea Sur de Río Negro

En este apartado nuestra intención es discutir aspectos metodológicos de la extensión crítica en el ámbito de la lingüística, esto es, vamos a intentar responder la pregunta sobre *cómo llevar adelante* prácticas de extensión centradas en el lenguaje y las lenguas. Para ello, vamos a tomar como referencia una experiencia de extensión en la que participamos los autores de estas páginas, junto con colegas, estudiantes y no docentes de nuestra facultad. En adelante, vamos a llamar a esta experiencia “nuestro proyecto”.

Comencemos revisando la normativa. En el Artículo 3 de la [Ordenanza 812/21](#) de la Universidad Nacional del Comahue, documento que establece el marco metodológico y conceptual de la extensión en nuestra universidad, se afirma que

la práctica de la Extensión Universitaria tiene como objetivo identificar los problemas y demandas de la sociedad, proponer y coordinar estrategias de intervención y realizar el seguimiento de las mismas, fomentando la participación de toda la comunidad universitaria con acciones integradoras con la docencia y la investigación, en el marco del reconocimiento y valoración de los diferentes saberes.

En este fragmento del Artículo 3 es posible reconocer pistas metodológicas para el trabajo extensionista. Para hacer extensión es necesario:

1. identificar problemas y demandas de la sociedad,

2. coordinar estrategias de intervención,
3. integrar a toda la comunidad universitaria,
4. articular la práctica de extensión con docencia e investigación,
5. reconocer y poner en valor diferentes saberes.

La experiencia que vamos a comentar sigue, a grandes rasgos, las directrices de 1 a 5 sobre cómo hacer extensión planteadas por la legislación de la UNCo. El trasfondo teórico y disciplinar en el cual se ancla nuestro trabajo es el que delineamos en §4.3.

4.4.1 Identificación de problemas y demandas de la sociedad

¿Cuál es la demanda social relacionada con el lenguaje y las lenguas a la que nuestro proyecto buscó atender? La problemática que identificó nuestro proyecto es que las y los docentes que trabajan en contextos interculturales⁸ bilingües de la provincia de Río Negro no cuentan con formación lingüística específica, lo que dificulta la planificación estratégica de actividades y secuencias didácticas apropiadas para dichos contextos.

Nuestro proyecto planteó una intervención en una región delimitada en términos geográficos e históricos. Nos referimos a la Región Sur de la provincia de Río Negro. Se denomina así a la región centro-sur de la provincia, fundamentalmente a la “línea” de ciudades, localidades y parajes asentados sobre la Ruta Nacional 23, que emula el recorrido de las vías de ferrocarril que unen la localidad de San Antonio con la ciudad de San Carlos de Bariloche (de allí también que se conozca como Línea Sur). Se trata de una región geográfica caracterizada por la estepa patagónica al pie de la meseta de Somuncurá, con poca densidad poblacional y, consecuencia de ello, con escasas propuestas educativas de nivel superior y de formación permanente para estudiantes y docentes.



Figura 4.1: Línea Sur rionegrina

(fuente <https://www.patagonia-argentina.com/la-ruta-de-la-linea-sur/>).

⁸La noción de *interculturalidad* ha sido discutida ampliamente en la bibliografía, pero por razones de espacio aquí no entraremos en detalles. Quien tenga interés en este debate puede consultar el trabajo de Gabriel Pozo Menares de 2014 en relación con el mapuzugun.

La Línea Sur rionegrina se caracteriza por una fuerte presencia de población originaria mapuche y mapuche-tehuelche (véase [Cantamutto & Zanfardini 2021](#)). Si bien desde el año 2003 se llevan adelante propuestas educativas bilingües e interculturales en escuelas rurales de la provincia, en 2013 se sancionó la Ley N° 4819, que ofrece el marco legal que sustenta la incorporación de escuelas a la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el ámbito de la Línea Sur, son cuatro las escuelas que trabajan en el marco de la EIB: 65 de Chacay Huarruca, 151 de Aguada de Guerra, 209 de Comicó y 114 de Prahuaniyeu. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las y los docentes interculturales de lengua mapuche no cuentan con formación específica sobre enseñanza de lenguas o nociones clave de las ciencias del lenguaje que les permitan diseñar intervenciones pedagógicas orientadas a la reflexión sobre las particularidades lingüísticas de la región.

¿Cómo identificamos esta problemática concreta de las y los docentes de la Línea Sur, particularmente de las escuelas que trabajan bajo la modalidad EIB en la región? De dos maneras distintas. Por un lado, desde el 2015 a la fecha, la Facultad de Lenguas ha mantenido un diálogo constante con docentes y estudiantes de esta región rionegrina a través de diferentes capacitaciones docentes, charlas, talleres y otros espacios de debate e intercambio. Algunas de estas actividades de extensión ya fueron comentadas en el capítulo 5 de *¡A lingüístiquearla!* Durante estos encuentros, fueron las y los docentes de la región quienes manifestaron la necesidad de construir herramientas teóricas y metodológicas para el trabajo docente en contextos interculturales.

Por otro lado, nuestro proyecto contó con el acompañamiento y el aval de la Supervisión de Primaria de Río Negro. En efecto, los autores de estas páginas mantuvimos un diálogo fluido con la profesora Silvia Morales, supervisora regional, antes de formular la propuesta de extensión. En esas conversaciones, la profesora Silvia puso de manifiesto la problemática y la demanda de la comunidad educativa y trabajamos en la formulación de estrategias de intervención.

4.4.2 Coordinación estratégica de intervención

¿De qué manera podemos intervenir? ¿Qué acciones podemos coordinar entre los diferentes actores para abordar esta problemática? En principio, es importante señalar que existen diferentes estrategias de intervención en el marco de la extensión universitaria (pueden consultar la ordenanza de la UNCo mencionada previamente o los trabajos de Humberto Tommasino para ver algunas alternativas). En el caso que comentamos aquí, optamos por el formato de *proyecto de extensión*.

Nuestro proyecto se enmarcó en la convocatoria “La universidad pública en el barrio. Vulnerabilidades” y se denominó *La lengua vulnerada. Interculturalidad y lingüística en las aulas del Sur de Río Negro*⁹. El objetivo central del proyecto fue construir, junto con los docentes de la Línea Sur de Río Negro, herramientas teórico-metodológicas y didácticas para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en contextos de contacto lingüístico, bilingüismo y lenguas y variedades vulneradas. A partir de la intervención extensionista, buscamos que las y los docentes de la región

- i. comprendan la complejidad del panorama lingüístico de la Línea Sur,
- ii. se apropien de nociones fundamentales de las ciencias del lenguaje (aquellas presentadas y discutidas en §4.3), y
- iii. puedan diseñar materiales y recursos didácticos para el trabajo en sus aulas y proyectos institucionales de mediano y largo plazo con impacto en las comunidades educativas.

Para lograr el objetivo general, nuestro proyecto se articuló en tres momentos diferentes. El primero consistió en un periodo de lectura de bibliografía, formación y discusión interna del equipo y preparación de materiales. El segundo momento consistió en el dictado de una capacitación destinada a docentes de la Línea Sur rionegrina, fundamentalmente aquellos que trabajan en escuelas con modalidad bilingüe e intercultural. Por último, en el tercer momento se propuso un

⁹Ordenanza 0846/21 del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue.

espacio de debate y de reflexión en torno a las problemáticas abordadas en el marco del proyecto. A continuación vamos a comentar con más detalles cada uno de estos momentos.

El primer momento, como dijimos, estuvo dedicado al estudio de materiales bibliográficos y a la discusión de esos materiales al interior del equipo. Dado que nuestro grupo extensionista era heterogéneo (por la formación de base y por las propias trayectorias de las y los integrantes), durante los primeros meses de ejecución del proyecto leímos y discutimos sobre

- A Qué nociones de las ciencias del lenguaje son relevantes abordar junto con las y los docentes de la Línea Sur,
- B Qué estrategias metodológicas provenientes del campo de la enseñanza de lenguas podrían ser útiles para compartir con esa comunidad docente,
- C Qué implica la noción de interculturalidad y qué rol juega esta noción en la enseñanza del mapuzugun en la región,
- D Qué conocimientos y saberes propios del pueblo mapuche pueden ser recuperados en las aulas de lengua de la región.

En abril de 2022 comenzó el dictado de un curso de formación permanente para docentes de la Línea Sur. La modalidad elegida para la capacitación fue la de taller, dado que permite una conexión directa entre teoría y práctica, a la vez que facilita el debate y el intercambio de ideas entre todos los participantes. Se dictaron dos encuentros presenciales y dos virtuales. Los primeros tuvieron lugar en la Escuela Primaria N° 26, Sierra Colorada y se realizaron el 30 de abril y 21 de mayo. Los encuentros virtuales se realizaron los días 7 y 14 de mayo de ese año.

El curso constó de dos partes bien diferenciadas. En la primera parte se discutieron nociones claves sobre el estudio del lenguaje y las lenguas (algunas de ellas comentadas en la sección 3). En esta línea, se reflexionó fundamentalmente sobre el carácter multilingüístico de la región patagónica, el estatus sociolingüístico del mapuzugun en la región y su vitalidad y las diferencias entre el español estándar y las variedades regionales del español hablado en territorio patagónico. Además, se compartieron algunos aspectos relevantes de *mapuce kimvn* ‘conocimiento mapuche’ que podrían dar lugar a una discusión desde una perspectiva lingüística.

En la segunda parte, nos dedicamos a armar de manera colectiva propuestas didácticas orientadas al trabajo en las aulas de la región. La consigna de trabajo fue la siguiente: “en grupos, diseñar una secuencia didáctica (una clase o una secuencia de clases) orientada a los cursos en los que desempeñan sus actividades docentes. La secuencia debe abordar alguno de los aspectos de la realidad lingüística de la región planteados en la primera parte”.

La elaboración de este trabajo supuso, por un lado, un intercambio constante entre los integrantes de nuestro proyecto de extensión y las y los docentes de la Línea Sur, y por otro lado, una puesta en valor de sus conocimientos previos sobre la temática y sobre la propia práctica docente. Todas las secuencias diseñadas en el marco de este curso se encuentran disponibles en el [Repositorio de lenguas y variedades lingüísticas de la Patagonia](#)¹⁰.

Por último, el tercer momento del proyecto tuvo como eje la organización de una jornada de debate, abierta a toda la comunidad, sobre los temas abordados. La jornada, que tuvo lugar el 28 de octubre de 2022, se tituló “Debates en torno a la educación bilingüe e intercultural. El caso mapuche” y contó con la participación de especialistas en la temática: Angélica Cano (Neuquén Capital), Andrea Pichilef (Maquinchao, Línea Sur) y Lucas Curapil (Fvskv Menuko). Además, estuvieron presentes docentes de escuelas primarias de la Línea Sur rionegrina, quienes tuvieron la oportunidad de narrar la manera en que vienen trabajando en la modalidad EIB, algunas de

¹⁰Este repositorio fue creado en el marco de un proyecto de extensión titulado “Documentación de lenguas originarias y variedades del español en Río Negro y Neuquén. Hacia la creación de un repositorio lingüístico en la Patagonia” (Facultad de Lenguas, UNCo). Este proyecto se desarrolló entre los años 2019 y 2020 y estuvo dirigido por los *kimeltucefe* ‘docente’ Elisa Tripailaf y Lucas Curapil.

las discusiones surgidas en el marco del curso de formación permanente (referido en el párrafo anterior) y las dificultades que deben afrontar para llevar adelante su tarea educativa.

4.4.3 Participación de toda la comunidad universitaria

Cuando decimos “nuestro proyecto”, con el posesivo nuestro no nos referimos solamente a quienes firmamos estas páginas (Silvia y José), sino a un grupo de docentes, no docentes, estudiantes y graduadas de la Universidad Nacional del Comahue interesados en la extensión universitaria en relación a las lenguas y variedades lingüísticas en la Norpatagonia argentina. Los mencionamos (de izquierda a derecha). Figura 4.2a arriba: Yesi Leal, estudiante del Profesorado en Inglés en aquel momento, hoy ya graduada y docente en escuelas medias de la región; Silverio Ortiz, bibliotecario de la Facultad de Lenguas; Elisa Tripailaf, *kimeltucefe* ‘docente’ de Lengua y cultura mapuche en la Facultad de Lenguas; José Silva Garcés, docente de gramática española del Departamento de Letras. Figura 4.2a abajo: Cyntia Fernández Ñanco, estudiante de Comunicación Social en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; Anto Pelliza, profesora de inglés, graduada de nuestra facultad; Martín Vázquez, estudiante avanzado del profesorado en inglés; Lucas Curapil, trabajador social, *kimeltucefe* de Lengua y cultura mapuche en la Facultad de Lenguas y director del proyecto. Imagen 4.2b: Silvia Iummato, docente de lingüística de la Facultad de Lenguas, siendo entrevistada durante el desarrollo de la capacitación docente que tuvo lugar en la localidad de Sierra Colorada.



(a) Extensionistas (falta Silvia)

(b) La profesora Silvia Iummato

Figura 4.2: Equipo Extensionista “La lengua que resiste”

Este equipo extensionista se reunió alrededor de una idea compartida (ya comentada en §4.3 previamente): las lenguas y variedades de la región norpatagónica deben ser valoradas porque constituyen manifestaciones de la capacidad lingüística intrínseca de las personas, igual que cualquier otra lengua o variedad lingüística del mundo. El proyecto de extensión que se comenta en estas páginas es uno de los muchos que se pueden formular con el objetivo de fortalecer la identidad lingüística de las diferentes comunidades de la región.

4.4.4 Articulación de las prácticas de extensión con la docencia y la investigación

Como ya mencionamos, los pilares de la universidad pública en Argentina son la extensión, la investigación y la docencia. Esta idea realza el estatus de la extensión dentro de las actividades universitarias y promueve su articulación constante con los otros dos ejes. Desde esta perspectiva, nuestro proyecto se nutrió continuamente de las investigaciones y la experiencia docente de sus integrantes.

En primer lugar, las nociones teóricas que se hallan en las bases de nuestra propuesta de extensión (esbozadas en §4.3) se relacionan estrechamente con las discusiones que tienen lugar en el marco del proyecto de investigación J039 “La variación lingüística desde las interfaces. Discusiones teóricas empíricas y aplicadas” dirigido por la Dra. María Mare y del cual formamos parte los autores de estas páginas. Entre los objetivos de este proyecto se destacan, precisamente, el estudio de lenguas y variedades de la región patagónica y el diseño y la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas.

En segundo lugar, la propuesta de extensión se nutrió de la trayectoria de los kimeltucefe Elisa Tripailaf y Lucas Curapil en el dictado de clases de lengua y cultura mapuche en la Facultad de Lenguas, UNCo. En este sentido, durante el intercambio con docentes de la modalidad EIB de la Línea Sur de Río Negro, la experiencia de Lucas y Elisa fue fundamental para poder realizar aportes prácticos a las dificultades y los problemas planteados en relación a la enseñanza del mapuzugun.

Además, la jornada que dio cierre a nuestro proyecto (recuérdense las tres etapas mencionadas en §4.4.2) propuso un debate abierto sobre lingüística e interculturalidad a partir de los tres pilares de la universidad pública argentina: la pregunta sobre el rol de la universidad en las discusiones sobre EIB, la palabra de docentes de la Línea Sur y su reflexión sobre la propia práctica y los aportes de investigadores y especialistas de la región.

4.4.5 Reconocimiento y puesta en valor de distintos saberes

¿Cómo poner en valor diferentes conocimientos y saberes cuando se hace extensión universitaria en el ámbito de la lingüística? Desde nuestra perspectiva, existen tres aspectos relevantes. El primero de ellos es el conocimiento que los hablantes tienen de su propia variedad lingüística. Se trata, en la mayoría de los casos, de un conocimiento implícito aunque altamente rico y complejo sobre, por ejemplo, cómo formular una pregunta, cómo dar una orden, cómo combinar morfemas y palabras para expresar sorpresa y admiración, qué significado tiene una determinada inflexión prosódica...

En el marco de nuestro proyecto, intentamos poner en valor estos conocimientos a partir del reconocimiento y la ejercitación de aspectos sintácticos de la variedad patagónica del español y del mapuzugun. En los primeros encuentros del curso-taller de formación para docentes de la Línea Sur, se buscó caracterizar brevemente el español de la región. Así, de manera grupal se listaron algunos rasgos léxicos (1) y morfosintácticos (2) de la variedad regional.

- (1) *Tamango* ‘calzado hecho con cuero de potro o guanaco’
Trapicarse ‘atragantarse’
Entumido ‘tener mucho frío’

- (2) a. Duplicaciones verbales
Se fueron por Bariloche se fueron
 b. Expresión del número
Los lápiz_{PL} Los árbol_{PL}

También se reconocieron (e imitaron) aspectos prosódicos característicos de la variedad, en línea con las descripciones que ha realizado la bibliografía.

Lo primero que nota el viajero, al llegar a Patagonia, es la entonación particular de los hablantes de la región [...]. Tienen un cierto ‘cantito’ propio, que, como señala Malvestitti, es imitado por quienes quieren caracterizar el habla regional [...], y que no se parece al acento mendocino asociado tradicionalmente al chileno, aunque sí ha sido registrado también en Chile, entre pobladores de raigambre mapuche (Acuña & Menegotto 1996: 251).

Además, intentamos poner en valor los conocimientos prácticos y situados que surgen de la propia práctica docente. Este aspecto fue relevante a la hora de discutir las diferentes propuestas didácticas. Concretamente, las secuencias didácticas generadas en el marco del curso-taller fueron diseñadas a partir de la experiencia de los propios docentes en sus escuelas y comunidades, recuperando actividades y propuestas ya trabajadas en instancias anteriores.

4.5 Reflexiones finales

En estas páginas intentamos responder la pregunta sobre cómo lingüísticarla en el ámbito de la extensión universitaria. Se trata de una pregunta fundamental para nosotros ya que la extensión es uno de los pilares en los que se asienta la universidad pública de nuestro país. La respuesta que ofrecemos aquí entiende que la extensión no es mera bajada o divulgación de conocimientos académicos, sino que se trata de una actividad crítica que busca construir herramientas para la intervención de la realidad social a partir del diálogo entre los saberes universitarios y los de la propia comunidad involucrada.

A lo largo del capítulo quisimos enfatizar que, para realizar extensión en el ámbito de la lingüística, es importante en primer lugar ponernos de acuerdo sobre algunos conceptos fundamentales de nuestra disciplina, tales como los de lengua, variedad lingüística, lengua estándar y la propia tarea de quienes nos dedicamos a estudiar el lenguaje. Un ejemplo de cómo estas nociones pueden tomar cuerpo en propuestas de extensión universitaria concretas es el proyecto que describimos en §4.4 de este capítulo. Se trata de una experiencia que abordó la necesidad de formación lingüística de los docentes de las escuelas de la Línea Sur rionegrina. Los conceptos delimitados en §4.3 y las pistas metodológicas presentadas en §4.4, creemos, constituyen el eje vertebrador de una diversidad de actividades de extensión posibles¹¹.

¹¹Algunas de ellas se encuentran en curso en nuestra facultad al momento de escribir estas páginas. Por ejemplo, a partir de la idea de que los estados nacionales no son monolingües, en nuestra facultad se desarrollan dos proyectos de extensión. Uno de ellos, titulado, “Migración no hispanohablante y enseñanza de español en el Alto Valle de Neuquén y Río Negro”, dirigido por dos compañeros del PI J039, Matías Fernández y María Eugenia Flores, busca conocer la realidad de los inmigrantes de la zona y poder ofrecer cursos en la Universidad para fortalecer sus conocimientos de español.

El segundo proyecto de extensión se titula “Mapuzugun ka mapuce kimvn Wajmapu mew. Lengua y conocimiento mapuche en las instituciones de educación superior en Wajmapu” y está dirigido por Claudia Herczeg y Pedro Cariman. El objetivo general de este proyecto es promover un trabajo colectivo que contribuya al respeto y desarrollo del conocimiento mapuche y a la revitalización del mapuzugun en las instituciones de formación de profesionales asentadas en el *Wajmapu* ‘país mapuche’. En esta línea, una de las propuestas concretas del proyecto, entre muchas otras cosas, es la renovación de la cartelería y señalética en el ámbito de la UNCo como un comienzo en la ruta hacia el bilingüismo mapuzugun-español.

Desde la extensión universitaria también se puede enfatizar la idea de que la tarea de los lingüistas no es la de corregir o sancionar la manera de hablar de la gente. Trasladada a los ámbitos educativos, esta afirmación podría reformularse en los siguientes términos: la tarea de los docentes de Lengua en las escuelas no es la de sancionar y rectificar la manera de hablar de sus estudiantes. Desde nuestra facultad se han realizado cursos de formación permanente para trabajar la noción de error en las aulas de Lengua de nivel primario y secundario, subrayando que los estudiantes no hablan mal, sino que utilizan variedades lingüísticas alejadas de los centros de poder socioeconómico y, por ello, se diferencian de

Sobre este punto, Michael Prosser se pregunta lo siguiente (recuperado por Moreno Cabrera 2016: 266):

Los lingüistas ¿podemos permanecer indiferentes a las situaciones sociolingüísticas de las comunidades de habla de lenguas indígenas [y de variedades desprestigiadas], situaciones que son vinculadas a su desarrollo o atraso socioeconómico? ¿Existe la investigación lingüística pura sin implicaciones para la planificación y desarrollo de las lenguas investigadas? ¿O podría ser, como indica Cojti, que una posición de supuesta neutralidad que sirve los intereses de los gobiernos o sectores a favor de la asimilación de los hablantes de lenguas amerindias, no es ninguna neutralidad, sino una posición de complicidad con lo que está ocurriendo? Los lingüistas debemos tener en cuenta que las investigaciones lingüísticas supuestamente objetivas podrían tener implicaciones políticas y sociolingüísticas para la promoción o no de una lengua [o variedad] estigmatizada. No estamos jugando con algo inánime y descontextualizado sino con las claves de las culturas, pensamientos y posible desarrollo de comunidades y sociedades enteras que en su mayor parte son económicamente y políticamente suprimidas.

Estamos convencidos de que la extensión universitaria es crucial para difundir más allá de la academia el respeto por todas las lenguas y variedades lingüísticas. Esta es una tarea ineludible para quienes nos dedicamos al estudio del lenguaje humano.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestros compañeros del proyecto que comentamos en estas páginas, por la gesta de una experiencia de extensión universitaria muy enriquecedora: Yesi Leal, Anto Pelliza, Cyn Fernández Ñanco, Martín Vázquez, Silver Ortiz, Lucas Curapil y Elisa Tripailaf. Queremos agradecer también a los y las docentes de la Línea Sur de Río Negro por haber participado de estos encuentros de trabajo colaborativo entre la Facultad de Lenguas y la comunidad educativa de la región. Por último, le damos las gracias a Agustina Di Lernia, secretaria de Extensión de nuestra facultad, por haber leído los borradores de estas páginas y habernos hecho sugerencias valiosas.

REFERENCIAS

- Acuña, Leonor & Andrea Menegotto (1996). El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina. *Signo y Seña* 6: 235–274.
- Cantamutto, Lucía & Lucía Zanfardini (2021). Aproximación a un corpus del español de la Patagonia (Río Negro). Trabajo presentado en el *XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Celman, Susana (2013). Prólogo: La Extensión como espacio político y pedagógico. En A. Camilloni, Milagros Rafaghelli, M. E. Kessler, G. Menéndez, M. Boffelli, S. Sordo, E. Pellegrino & D. Malano. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Editorial de la Universidad Nacional del Litoral, 7-10.
- Censabella, Marisa (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- de Saussure, Ferdinand (1994[1945]). *Curso de lingüística general* (Amado Alonso, Trad.). Buenos Aires: Losada.

la variedad estándar, que por definición goza de mayor prestigio (como mencionamos, algunos de esos cursos fueron descriptos por Tere, María y José en el capítulo 5 de [¡A lingüístiquearla!](#)).

- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas* (2da ed.). Madrid: Alianza.
- Junyent Figueras, Carmen (1993). *Las lenguas del mundo. Una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- Nercesian, Verónica (2022). Las lenguas del mundo. En G. Ciapuscio & A. Adelstein (coord.). *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ordenanza 0812/21 [Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue]. Marco Conceptual y Normativo del Sistema de Extensión de la Universidad Nacional del Comahue. 12 de abril de 2021.
- Ordenanza 0846/21 [Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue]. Aprobación de Proyectos de Extensión enmarcados en la convocatoria “La Universidad Pública en el barrio”. 2021.
- Pozo Menares, Gabriel (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis. Revista Latinoamericana* (13)38: 205-223.
- Tommasino, Humberto & Agustín Cano. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades* 67: 7-24.

SUGERENCIAS DE LECTURA

En las páginas de este trabajo abrimos diferentes líneas de discusión en las que se puede seguir indagando. Una de ellas es la extensión universitaria. Sobre este tema recomendamos la lectura de los trabajos de Humberto Tommasino, una referencia ineludible en las discusiones sobre extensión en las universidades de Latinoamérica. Además su trabajo en colaboración con Agustín Cano citado en las **REFERENCIAS**, pueden consultar este:

- Tommasino, Humberto & Nicolás Rodríguez (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. *Cuadernos de Extensión. Vol. 1: Integralidad: Tensiones y Perspectivas*, pp. 19-40.

La segunda línea de discusión es la de los mitos sobre las lenguas, algunos de ellos comentados en §4.3. Para quienes quieran indagar en este tema, recomendamos con mucho énfasis la lectura de los trabajos de Juan Carlos Moreno Cabrera. Un texto reciente de su autoría puede servir como punto de partida:

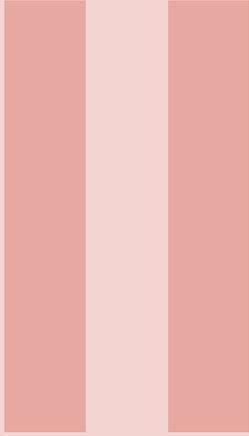
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2024). Paradojas de la dialectología española. En Mare, María & Gonzalo Espinosa. *Aportes disciplinares II*. Fvskv Menuko: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

Y si hablamos de mitos, vale la pena recordar que los nombres que les damos a los objetos lingüísticos (fenómenos, categorías o incluso lenguas y variedades) no reflejan tanto “la realidad” como sí nuestras decisiones metodológicas y que ellos se justifican en la medida en que nos permitan explicar lo que observamos. Un texto breve y revelador sobre este aspecto es un trabajo bastante reciente de María:

- Mare, María (2022). Etiquétame, etiquétame mucho. *Quintú Quimiün. Revista de Lingüística*, 6, Q059.

Por último, en nuestro trabajo se habilita una discusión sobre la realidad de las lenguas originarias en el territorio patagónico y los esfuerzos para su revitalización. Sobre este punto, sugerimos mirar un

trabajo reciente sobre mapuzugun elaborado por los docentes Angélica Cano, Pedro Cariman y Pablo Scatizza, responsables del seminario “Wajmapuce ñi kimvn ka ñi kuyfike gvnam - Conocimiento, historia, lengua y territorio: una perspectiva mapuche” en la Facultad de Humanidades, UNCo. Este material se titula *Mapuzugun ñi Picicijka* ‘Cuadernillo de mapuzugun’. Para conseguirlo, pueden contactar a *Kizu Iñciñ - Organización Mapuche en la UNKo* a través de sus redes sociales.



Segunda parte

Capítulo 5.

¿Cómo (no) lingüísticarla? Reflexiones sobre el lugar de la teoría en las clases de Gramática

Juan José Arias

juanjose.arias@hotmail.com

María Mare

mare.purcigliotti@gmail.com

Estructura del capítulo

5.1	Introducción	75
5.2	¿Qué gramática enseñar?	75
5.2.1	La polisemia del término <i>gramática</i>	76
5.2.2	¿Cuándo y para qué?	77
5.3	Que el árbol no tape el bosque	78
5.4	Ejercicios, ejercicios	80
5.4.1	Pares mínimos	81
5.4.2	Ejercicios con otras lenguas	83
5.4.3	Recapitulando	84
5.5	La teoría y los datos: ¿gramática como sistema o gramática como marco teórico?	85
5.5.1	De ascensos, controles y otros dolores de cabeza	85
5.5.2	Sobre el bendito SE	88
5.6	Nos vamos	89
	AGRADECIMIENTOS	90
	REFERENCIAS	90
	SUGERENCIAS DE LECTURA	90

5.1 Introducción

En el recorrido por los aspectos metodológicos, un punto en el que vale la pena detenerse a pensar —en solitario y en conjunto— tiene que ver con el sentido de lingüistificarla de una u otra manera. Entre esas maneras, figura el protagonismo que decidamos darle en nuestras clases de gramática al enfoque teórico desde el cual abordamos los datos. En los libros anteriores de este grupo, hicimos mucho hincapié en la importancia de la gramática en la formación de docentes de lengua y de traductores. Sin embargo, nos parece necesario hablar también del cómo de esa enseñanza y ahí se cuele el rol del aparato teórico que utilizamos para reflexionar sobre un sistema lingüístico.

Veamos un ejemplo. En español, el verbo *parecer* admite la combinación con diferentes predicados (verbales, adjetivales, nominales) (1a) y con oraciones flexionadas encabezadas por *que* (1b).

- (1) a. Ofelia parece (estar) entusiasmada.
b. Parece que Ofelia está entusiasmada.

Mientras que *parecer* aporta información sobre la actitud del hablante en relación al evento o estado de situación que presenta, el combo predicados/argumentos se resuelve con independencia de *parecer* (vayan al [Capítulo 1](#)). Así, tanto en (1a) como en (1b) se predica *entusiasmada/estar entusiasmada* y el argumento es *Ofelia*. Ahora bien, cuando comparamos los datos de (1) con las expresiones correspondientes en inglés, vemos que la estructura equivalente a (1b) lleva de manera obligatoria el ítem *it* precediendo al verbo, ya que su ausencia arroja un resultado agramatical: **seems that Ofelia is enthusiastic*.

- (2) a. Ofelia seems to be enthusiastic.
b. It seems that Ofelia is enthusiastic.

Con este panorama tenemos un gran punto de partida. Como docentes de asignaturas vinculadas con la reflexión metalingüística o la enseñanza de la gramática de una lengua, debemos definir cuál es nuestro objetivo al presentar estos datos y en qué medida los explicamos. Y en ese camino, vale la pena preguntarnos hasta qué punto tiene sentido detenernos a recuperar el aparato conceptual de un marco teórico para abordar un conjunto de datos. Es decir, para entender los pares de (1) y (2) ¿necesitan nuestros estudiantes sí o sí manejar un marco teórico particular? ¿Podemos ofrecer una descripción enmarcada en un enfoque teórico, sin adentrarnos en el detalle del aparato conceptual?

Aquí nos vamos a detener en algunos aspectos que observamos cuando el foco está puesto en el marco teórico en el que desarrollamos nuestras investigaciones y pensamos nuestras clases los autores de este capítulo: la Gramática Generativa. Desde este lugar vamos a argumentar cómo no lingüistificar y qué opciones consideramos que podrían resultar más significativas para nuestros estudiantes y para nosotros mismos. Los lectores que imaginamos son colegas y estudiantes avanzados que transitan o transitaron la experiencia de pensar las oraciones de arriba a partir de etiquetas como *ascenso*, *especificador*, *asignación de caso*, *huella* y algún otro componente del aparato teórico generativista, que está presente en la formación de docentes de gramática en muchas carreras de lenguas y letras. Y cuando no lo está, es porque ha sabido ganarse sus propios detractores, a los que también invitamos a seguirnos leyendo. Así es que en este capítulo escrito por dos convencidos generativistas, vamos a hablar de cómo no lingüistificarla en las clases de gramática. Arranquemos nomás.

5.2 ¿Qué gramática enseñar?

Las experiencias propias, en su momento como estudiantes y desde hace unos años en el dictado de capacitaciones para docentes, nos indican que hay una tensión entre la gramática que se aprende y

la que se enseña a enseñar o se tiene presente para tomar una decisión respecto de una traducción. Y gran parte del problema está relacionado con el hecho de que, muchas veces, en las asignaturas como Gramática, se pone más el foco en el aparato teórico, que en la descripción del sistema de la lengua en cuestión.

Es justamente en esta tensión que mencionamos donde identificamos el problema que nos motiva a escribir este capítulo. En algún punto, parece que hubiera una única manera de abordar el estudio del lenguaje y que las discusiones que se proponen siguieran siempre el mismo objetivo: o bien ser capaces de clasificar y etiquetar oraciones minuciosamente en función de un modelo teórico particular, o bien aprender dicho modelo teórico, muchas veces dejando de lado el hecho de que la asignatura se inscribe en carreras de formación docente o de traductores y no precisamente de lingüistas¹. La pregunta de fondo, entonces, es cuánto de la discusión teórica hay que explicitar si lo que estamos enseñando es la gramática de una lengua adicional, por ejemplo. Por supuesto que hay categorías que pueden facilitar las descripciones, como por ejemplo “verbo”, “pronombre”, “elipsis”, que son transversales a los enfoques particulares, pero hay otras que parecen un tanto forzadas, como la categoría “PRO” o el concepto de “caso abstracto”, que son específicas de un enfoque teórico (es más, de un modelo dentro de un enfoque teórico).

5.2.1 La polisemia del término *gramática*

Parte de la problemática respecto de qué gramática enseñar tiene su razón de ser en el hecho de que el término *gramática* es altamente polisémico. En primer lugar, *gramática* puede aludir al modo en que uno se aproxima al estudio del lenguaje. Así, las *gramáticas normativas* o *prescriptivas* tienen como objetivo sancionar los usos incorrectos de la lengua según un conjunto de reglas y convenciones arbitrarias que se corresponden con un estándar; las *gramáticas descriptivas* se proponen describir las estructuras gramaticales independientemente de si se atienen a la norma o no, mientras que las *gramáticas científicas* o *explicativas*, además de describir los fenómenos lingüísticos, tratan de dar cuenta de su comportamiento e intentan encontrar respuestas a preguntas a partir de la implementación del denominado método científico. Estos tres tipos de abordajes pueden coexistir, en mayor o menor medida, en las *gramáticas pedagógicas*, que son aquellas cuyo propósito gira en torno a enseñar o aprender una lengua (muchas veces adicional) en contextos educativos y a motivar la reflexión metalingüística con respecto a la propia lengua materna.

La segunda acepción de *gramática* es la que refiere a las reglas y mecanismos combinatorios de una lengua particular. En un sentido amplio, se entiende que la gramática incluye aspectos como la formación de palabras, de significados, de sonidos, de oraciones y de discursos. En sentido más estrecho, que suele ser el predominante, se entiende por gramática la formación de palabras y oraciones (morfosintaxis). En esta concepción estrecha, se enmarcan las propuestas que ponen el foco en el análisis sintáctico y relegan los otros componentes a un segundo plano, muchas veces inexistente o cubierto en otras asignaturas.

Finalmente, el término *gramática* se suele emplear para describir el marco teórico en el que se lleva a cabo el estudio del lenguaje. Las tres escuelas de Lingüística más importantes en la actualidad son la Gramática Funcional, la Gramática Generativa y la Gramática Cognitiva. Describir cada una de ellas excede los propósitos del capítulo pero al final de estas páginas les dejamos algunas sugerencias de lectura. Lo relevante para nuestra discusión es que parece existir una tendencia en la formación docente y de traductores a que en la materia Gramática se ponga el foco en la enseñanza de un marco teórico particular y no tanto así en el sistema gramatical de la lengua en estudio, tal como veremos con mayor profundidad en §5.5.

Lo que queremos mostrar, entonces, es que todas estas posibles acepciones de la palabra *gramática* pueden confluir en la asignatura homónima y así generar cierta confusión entre quienes

¹ Cabe señalar que el abordaje dogmático de un marco teórico (o de un momento de ese marco teórico) tampoco aporta a la formación científica de un lingüista. En la próxima sección, volvemos sobre este punto.

la imparten. La polisemia del término exige, por ende, una reflexión teórica y pedagógica como docentes acerca de cuáles serán nuestros objetivos en las clases y, fundamentalmente, acerca de la pregunta de esta sección: ¿qué gramática enseñar? Y entendemos que hacerse esta pregunta es central para definir el aparato conceptual, la metodología y la manera en la que vamos a abordar las explicaciones.

5.2.2 ¿Cuándo y para qué?

Veamos algunas cuestiones concretas. Una gramática normativa puede resultar relevante a la hora de analizar los usos lingüísticos que, como todo uso, están regidos por **convenciones**. Por ejemplo, si estamos insertos en un trayecto de formación de escritura académica, es necesario ofrecer las opciones que *convencionalmente* se asocian con ese tipo de **registro**; lo que no implica que otras alternativas deban sancionarse. Yendo a la analogía con la vestimenta que tanto nos gusta, si alguien nos consulta cómo debería vestirse para ir a un casamiento, nuestra sugerencia seguirá aspectos relativos a los “usos y costumbres” de este tipo de eventos, que no van en desmedro del empleo de cualquier otra ropa. Y al igual que con la vestimenta, dado que las convenciones son sociales, pueden cambiar. Esto se ve muy bien reflejado en las distintas ediciones de las gramáticas elaboradas por la Real Academia Española como cuenta Ale en *¿Para qué lingüísticarla?*

Esto nos lleva a pensar que, si nuestro objetivo es brindar explicaciones sobre cómo funciona el sistema gramatical de una lengua, resultará irrelevante enfocarse únicamente en las convenciones sociales aceptadas por las gramáticas normativas y excluir las demás construcciones que producen los hablantes naturalmente. Lo mismo va a pasar si queremos hacer un abordaje descriptivo. Con esto queremos decir que cuando hablamos de enseñanza de la gramática, lo primero que tenemos que tener claro es cuál es nuestro objetivo para así poder definir qué gramática enseñar. Si estamos enseñando una lengua, pongamos por caso el mapuzugun, es relevante determinar en qué medida tiene sentido referir a la explicación teórica sobre por qué los posesivos de primera persona del singular y tercera persona del singular son idénticos (*ñi*). Es probable que toda esa discusión carezca de sentido para estudiantes que lo que buscan aprender es en qué contextos aparece la forma *ñi* y con qué tipo de información se vincula. Conocer alguna de las explicaciones propuestas por las investigaciones puede ser central para el docente y seguramente le ayudará a mejorar las descripciones que haga, pero quien está aprendiendo mapuzugun puede prescindir del aparato teórico y, sin dudas, no lo necesita para hablar, escribir o bien entender cómo funciona esa lengua.

Si nos vamos a ejemplos del español, la distinción entre el empleo de la primera persona del plural (*nosotros* y todas las formas asociadas) y la del singular (*yo* y todas las formas asociadas) puede abordarse en términos de uso: hay una tendencia en la escritura académica a utilizar formas de la primera persona del plural aunque quien expone (por escrito o de forma oral) sea una única persona. En un trayecto de formación es necesario empaparse de estas convenciones y reflexionar sobre ellas. Ahora bien, si miramos la diferencia entre *yo* y *mí*, el abordaje que realicemos va a depender de varios factores a evaluar. Si estamos ante hablantes de una variedad del español que no tiene la distinción *yo/mí* en su repertorio, estaría bien recuperar los usos más vinculados con una gramática normativa. De lo contrario, no es necesario detenerse en este punto y sí puede resultar importante, en términos descriptivos, explicitar la distribución de ambas formas correspondientes a la primera persona del singular: *mí* aparece obligatoriamente después de preposiciones (3a), con algunas excepciones (3b), mientras que *yo* aparece cuando hay un sujeto de 1SG tematizado (4a) o focalizado (4b).

- (3) a. A mí, para mí, contra mí, hacia mí, de mí
 b. *Con mí (conmigo)

- (4) a. A: Acá hace mucho calor en verano.
B: Sí, por eso yo suelo ir a caminar a la barda bien temprano.
- b. A Pedro le encantan las nueces. Yo, en cambio, prefiero las almendras.

También el tipo de descripción será distinto si estamos enseñando español como lengua extranjera o si estamos en una clase de reflexión metalingüística con hablantes nativos del español. Los aspectos que tengan que ver con la explicación que hacemos de la distribución *yo/mí* pueden resultar relevantes para mejorar la descripción, pero es evidente que en ninguno de los contextos mencionados tiene sentido recuperar un aparato teórico para explicar esa distribución, que en un modelo generativista se abordaría desde alguna perspectiva de asignación de caso, con toda la terminología y mecanismos correspondientes.

En suma, en esta reflexión sobre qué gramática enseñar, el objetivo es fundamental y la distinción entre hacer gramática y hacer lingüística puede brindarnos herramientas para pensar la enseñanza de la gramática desde un lugar más razonado y razonable. De eso va la próxima sección.

5.3 Que el árbol no tape el bosque

El divorcio entre la gramática que se aprende y la que se enseña a enseñar se ve reflejado en la dificultad de pensar una transposición didáctica adecuada. En general, esto se materializa en el protagonismo que termina teniendo la enseñanza de un enfoque teórico particular por sobre la descripción y la reflexión a partir de los datos estudiados. El protagonismo es tan grande que los mecanismos y conceptos teóricos parecen imprescindibles en las asignaturas de gramática de una lengua y terminan convirtiéndose en las estrellas, empujando de un coletazo otros contenidos mucho más afines al objetivo que persiguen estas asignaturas.

Este desplazamiento tiene tres consecuencias poco felices. La primera es que no siempre se llegan a cubrir los temas, o a cubrirlos en profundidad. Imaginemos que si se busca reflexionar sobre la distribución de los sujetos nulos en español, una cosa es detenerse en los aspectos descriptivos que involucran flexión verbal, sujetos con contenido léxico y sujetos con contenido gramatical, co-referencialidad, etc. y otra es agregar a todo esto las discusiones explicativas al interior de la Gramática Generativa de los años ochenta, que incluye la Teoría de PRO, la Teoría del Caso, la Teoría del Movimiento y la Teoría de la X-barras, con árboles con ramas muchas veces difíciles de justificar y que, en modelos más actuales, han sido prolijamente podadas.

La segunda consecuencia es la superposición, ya que estos contenidos teóricos son a veces abordados posteriormente en asignaturas como Lingüística, en la que sí podrían constituir parte del contenido de la asignatura², ya que Lingüística suele ir más allá de la descripción de la gramática de una lengua y recupera las maneras en las que se ha intentado abordar y explicar el lenguaje humano. Si los docentes de esta asignatura tienen formación en Gramática Generativa y focalizan en este enfoque teórico probablemente contrasten el modelo de los ochenta con versiones posteriores que buscan reducir y revisar el aparato teórico a partir de redefinir las hipótesis sobre la gramática universal (es decir, esa propiedad de la especie humana de desarrollar un lenguaje con determinadas características, que se puede materializar en diversas lenguas).

Sin embargo, aquí surgen dos problemas nuevos: sí, luego de enseñar algún modelo teórico en detalle, este paso no tiene lugar, porque las personas a cargo de Lingüística no focalizan en los cambios al interior del programa de investigación generativista, los estudiantes se quedan con la imagen de un modelo cerrado, no susceptible a revisión, y lo siguen reproduciendo más allá de que sea obsoleto en la investigación generativista actual. El segundo problema es cuando en Lingüística el paso por las distintas versiones del programa generativo sí tiene lugar. Y en este

²Reparen en el “podrían”. No estamos diciendo que estos contenidos deban ser obligatoriamente parte de una asignatura como Lingüística, pero por el tipo de objetivos que persigue cada una de las asignaturas, la presentación de mecanismos y conceptos de un enfoque teórico es más propia de Lingüística que de Gramática.

punto, la cuestión obvia para alguien que está haciendo una formación de profesorado en lenguas o traducción es para qué sirve ese conocimiento que vieron en la gramática de la lengua, idea que termina expresándose llanamente en “¿para qué sirve la gramática?”. Y lo cierto es que ese contenido sirve para muy poco, al menos ofrecido de esa manera. Tampoco es que el modelo de los ochenta sea el más sencillo para hacer una descripción gramatical, como puede deducirse de la lista de Teorías necesarias para dar cuenta de la distribución de los sujetos nulos en español.

Y esto nos da pie para hablar de la tercera consecuencia de que la teoría sea parte de los contenidos en las asignaturas de gramática de lenguas: en lugar de entender un modelo como una hipótesis sobre el lenguaje, esta manera de incluirlo termina asentando una perspectiva equivocada sobre el objeto de análisis, ya que parece interpretar que el lenguaje ES esa teoría, ES ese mecanismo, ES ese árbol que intenta representarlo. Y si me encuentro con una lengua o un fenómeno que no se corresponde con el árbol que aprendí, la conclusión es o bien que esa lengua o ese fenómeno es marginal y constituye una excepción³, o bien que el modelo teórico no sirve y debe descartarse en su totalidad, o bien una combinación de ambas. Cualquiera de estas tres conclusiones, alcanzadas por personas que no están dedicadas a la investigación en Gramática Generativa, dan cuenta de una formación dogmática en la que la idea crucial de *hipótesis sobre el lenguaje y programa de investigación* se pierde totalmente de vista. Y esto sucede justamente, cuando se enseñan hipótesis teóricas de manera explícita como si fueran hechos o parte de la gramática de la lengua a describir.

Veamos casos concretos que ejemplificaremos con datos del español. La subordinación en español puede manifestarse con inclusión de un verbo no flexionado (5) o de un verbo flexionado (6). Marcamos entre corchetes la construcción subordinada.

- (5) a. Moria quiere [cantar].
 b. Moria no sabe [con quién cantar].
- (6) a. Moria quiere [que cantemos].
 b. Moria no sabe [con quién cantaremos].

Empecemos con los casos de (5). Los hablantes producimos e interpretamos estas oraciones sin haber realizado ningún tipo de abordaje metalingüístico. Es más, no producimos *Moria cantar* y si escuchamos a alguien decir eso, nos llama la atención e intuimos que se trata de un hablante no nativo. Con esto queremos decir que de una u otra manera sabemos que la forma no flexionada *cantar* requiere de la presencia de más estructura. Si comparamos (5) con (6) vemos también que en (6) la terminación *-mos* en la secuencia entre corchetes nos da pistas sobre quién cantaría.

También sabemos que en (5a) *Moria* está involucrada en el evento de *querer* y en el evento de *cantar*, es decir, no es que *Moria* quiere que sea alguien más quien cante, a diferencia de lo que sucede en (6). Además, en el caso de (5b), sabemos que la única opción en nuestra variedad es que *con quién* se pronuncie antes que *cantar* y que nuevamente sea la entidad a la que refiere *Moria* la que participa en los dos eventos: *no saber* y *cantar*. Todo este conocimiento nos viene dado como hablantes nativos y, si enseñamos estos casos a hablantes de otras lenguas, podemos ayudarlos a entender cómo se forman y se entienden estas secuencias sin muchos más elementos que los ya mencionados, como vamos a ver en §5.5.

Ahora bien, lo que estamos cuestionando es un abordaje de los datos de (5) en los que para describir lo que parece estar sucediendo (como hicimos en el párrafo anterior), asumamos que es imprescindible introducir el elemento teórico PRO para explicar que el verbo en infinitivo tiene un sujeto aunque no se pronuncie, la Teoría del Ligamiento para explicar que ese elemento PRO que no se pronuncia se interpreta como *Moria*, el Criterio Temático para dar cuenta de por qué

³Recuerden la historia de las lenguas “no configuracionales” en el primer capítulo de *¿Para qué lingüísticarla?*.

necesitamos postular PRO y luego la Teoría del Movimiento para brindar una explicación sobre la posición del constituyente *con quién* en (5b). A esto se agregan las disquisiciones relativas a (6): hay un sujeto que no se pronuncia pero se recupera de la flexión del verbo, llamémosle *pro* en lugar de PRO; en (6a) es el núcleo de un Sintagma de Complementante mientras que en (6b) *con quien* se movió al especificador de ese sintagma, etc. Como si lo anterior no fuera suficiente, le sumamos el esquema arbóreo con sus particularidades⁴.

Este aparato está bien si el objetivo es enseñar un enfoque teórico y ofrecer una explicación dentro de éste sobre por qué estas construcciones tienen la forma que tienen. Sin embargo, carece de sentido recuperar esa información si el objetivo es aprender la gramática de una lengua o proponer una traducción. El problema de querer incluir ambas cosas es que el abordaje del modelo termina siendo dogmático, que la reflexión sobre la variación y las aparentes excepciones queda al margen porque ponen en cuestionamiento los mecanismos estudiados y que la finalidad termina siendo recordar la forma del árbol y poner etiquetas. Así, la pregunta sobre por qué en (5) el argumento de *cantar* se interpreta como *Moria* mientras que en (6) se interpreta como primera persona del plural (*nosotros*) se termina respondiendo con un “porque en (5) hay un PRO y en (6) un *pro*”... una respuesta que no dice absolutamente nada y no refleja ningún tipo de reflexión, análisis o herramienta descriptiva para enseñar una lengua o traducirla⁵.

Insistimos: todos los elementos teóricos que mencionamos en este párrafo son parte de un modelo que procura explicar el lenguaje humano; son parte de una hipótesis, pero no son en sí mismos el lenguaje humano. Creemos que es fundamental repasar y repensar esto. Y si surgen dudas, solo basta volver sobre los trabajos de Noam Chomsky en los que una y otra vez habla de un “programa de investigación” y pone en contraste hipótesis que permitan mejores explicaciones de este fenómeno que es el lenguaje. Por tanto, en la frase que recuperamos como título de esta sección, “que el árbol no tape el bosque”, hay una parte que es literal —el árbol como hipótesis de la Gramática Generativa— y una que es metafórica: el bosque como el objetivo tanto en Gramática de un profesorado o de un traductorado, como en la asignatura Lingüística y en investigación en lingüística. En ninguno de estos casos el árbol debería ser el objetivo.

5.4 Ejercicios, ejercicios

Si le preguntamos a los lectores qué tipo de ejercicios se les vienen a la mente cuando piensan en la asignatura Gramática, probablemente recuerden la consigna: *Analice sintácticamente las siguientes oraciones*. Ya sea mediante cajas, árboles o algún otro sistema de representación, los docentes esperan que los alumnos sean capaces de clasificar y etiquetar detalladamente —o ‘compulsivamente’ diría Ignacio Bosque (2017)— los elementos de una oración en función de un marco teórico específico o según cómo se hayan analizado oraciones similares durante las clases. Amén del hecho de que esta clase de ejercicios no permite ver el bosque, como observamos en el apartado anterior, el objetivo que persiguen es meramente taxonómico y un tanto conductista en la medida en que se limitan a aplicar algún sistema de clasificación y/o teoría, muchas veces de manera mecánica, dogmática y acrítica, lo que resulta ser muy poco estimulante para los estudiantes, quienes perciben que no hay (casi) nada para descubrir o que es imposible lingüistificarla en la disciplina. El análisis sintáctico es, desde esta perspectiva, un medio para un fin: o bien la aplicación de una taxonomía, o bien una manera de reflejar una teoría lingüística particular⁶.

⁴No pretendemos ni asumimos que ustedes lectores manejen estos nombres técnicos. Lo que queremos mostrar con esta enumeración son todos los tecnicismos a los que se recurre cuando el foco está puesto en la enseñanza explícita de un marco teórico.

⁵Junto a estos casos, aparece la confusión entre el objeto de análisis y las hipótesis teóricas, en explicaciones tales como “el predicado selecciona como argumento a PRO”, frase con la que nos hemos topado más de una vez.

⁶Esto no quiere decir que las clasificaciones sean inútiles o innecesarias, al contrario. El problema es cuando la clasificación excesiva se realiza ‘porque sí’ y no guarda relación con los objetivos de un curso de Gramática para futuros

En esta sección, vamos a detenernos en otro tipo de ejercicios, que van a definirse, por supuesto, según cuáles sean los objetivos que nos planteemos como docentes, pero que intentan suscitar, como señala **Josep Maria Brucart (2022)**, una actitud más ‘proactiva’ que ‘reactiva’ hacia la gramática. A tal fin, propondremos un abanico más amplio de actividades, partiendo de la premisa de que el modo en que invitemos a los alumnos a aproximarse a la gramática tendrá consecuencias directas en la manera en que luego enseñarán, estudiarán o traducirán la lengua. Porque bien sabemos, volviendo a las metáforas arbóreas, que la manzana no cae muy lejos del árbol...

5.4.1 Pares mínimos

Un tipo de ejercicio que puede resultar de gran utilidad en la formación de docentes y traductores son los **pares mínimos**. Los pares mínimos consisten en dos secuencias que difieren entre sí en un único factor. Por ejemplo, *pato* y *pavo* constituyen un par mínimo que permite mostrar que el cambio de un sonido altera el significado. Otras veces el par mínimo permite reconocer entre formas posibles y no posibles como en el par *trabajador*/**moridor* (aquí el par tiene que ver con la formación de palabras) o en *Ana limpió la casa bien limpiá*??*Ana limpió la casa limpia* (aquí ya estamos en el ámbito de la oración). Algunos resultan interesantes para reflexionar sobre convenciones y aspectos relativos a la adecuación discursiva, como el par *A Juan lo despidieron*/*A Juan lo rajaron*, donde *despedir* y *rajar* funcionan como sinónimos, pero contrastan en términos de registro. Básicamente, podemos formar pares mínimos para cualquier aspecto de la lengua sobre la que deseemos proponer una reflexión (vean el **Capítulo 1**).

En su dimensión didáctica, lo que suele pedirse a partir de la formulación de pares mínimos es que se explique el contraste entre las dos secuencias redactando un párrafo de aproximadamente cincuenta palabras y empleando terminología gramatical relevante. La restricción en la cantidad de palabras obliga al alumno a focalizarse en los aspectos pertinentes de las construcciones que permitan explicar el contraste entre ellas, a diferencia de lo que sucede en el ‘análisis sintáctico’ de oraciones aisladas donde todo, absolutamente todo, se termina analizando con el mismo grado de minuciosidad, por lo que no es fácil jerarquizar qué es importante y qué no. Por su parte, el uso de terminología gramatical requiere que el estudiante no haga una observación meramente intuitiva, sino que emplee la jerga propia de la disciplina. Al igual que en el análisis sintáctico canónico, aquí los alumnos deben clasificar y etiquetar, como sucede en cualquier disciplina científica, pero con un propósito específico y seleccionando aquellos aspectos que son relevantes para explicar el contraste. De hecho, se pueden proponer pares mínimos que inviten a cuestionar de manera crítica la adecuación de la terminología disciplinar que suele emplearse.

Existen al menos dos tipos de pares mínimos que podemos incluir en nuestras consignas, cada uno de los cuales obedece a objetivos diversos. En el primer grupo, la diferencia entre las dos oraciones radica en la gramaticalidad: una de las secuencias es gramatical (**7a** y **8a**) y la otra no (**7b** y **8b**).

- (7) a. Susan left the office early and went to the doctor.
b. *Susan left the office early because went to the doctor.
- (8) a. En Argentina se fuma mucho.
b. *En Argentina se florece mucho.

Este tipo de par mínimo es ideal para un abordaje científico de la gramática: los alumnos deben observar datos y preguntarse por qué una secuencia es posible y la otra no. Para hallar la respuesta a este interrogante, se deben esbozar hipótesis, que, al ser aplicadas en otros contextos u oraciones traductores o profesores de lenguas.

similares, permitirán arribar a una generalización, por lo cual se trata de un ejercicio inductivo, que va de lo particular a lo general. El par mínimo en (7), por ejemplo, permite que los alumnos reflexionen sobre las diferencias entre la subordinación y la coordinación respecto de la elisión de sujetos, contraste que se vuelve más relevante si nuestros alumnos son hablantes de español, donde sí es posible tener un sujeto tácito en ambos contextos. El par mínimo en (8) ilustra, por otro lado, las restricciones del denominado *se* impersonal según el tipo de verbo con el que se combine y puede utilizarse en una clase para reflexionar metalingüísticamente sobre la lengua materna. Del análisis de estos pares mínimos surgirán, entonces, generalizaciones cuyo alcance puede llevar a proponer nuevos datos y explorar otras definiciones.

El segundo tipo de par mínimo contiene dos oraciones que son gramaticales, pero que exhiben un contraste de significado:

- (9) a. He saw the man smoking a cigar.
 b. He saw the man, smoking a cigar.

En este caso, se espera que los alumnos tengan en cuenta las diferencias en la interpretación de las dos oraciones y sean conscientes de que su semántica está determinada por la estructura sintáctica de sus constituyentes (lo que se conoce como el *Principio de composicionalidad*). Es decir, el alumno tiene que explicar cómo se interpretan los enunciados en función de su sintaxis. Así, esperamos que observe que en (9a) la oración de relativo restrictiva modifica al nombre *man*, quien sería la persona que está fumando, mientras que en (9b) la subordinada adverbial no restringe la referencia de *man*, sino que introduce un circunstancial de modo cuyo sujeto coincidiría con el sujeto de la oración principal (*he*).

Ahora, si nuestro objetivo es contrastar dos lenguas en un curso con futuros traductores o profesores de inglés podríamos diseñar pares mínimos bilingües como el de (10). Nótese que en (10a) *awake* ‘despierto’ predica sobre una entidad humana referenciada por *him* y se presenta como el resultado del evento codificado en *The princess kissed him* ‘la princesa lo besó’. Por su parte, en la traducción literal de (10b) la relación entre *besar* y *despierto* es diferente, ya que *despierto* no se interpreta como resultado del beso, sino como un estado previo al beso de la princesa: la entidad referida por *lo* ya estaba despierta cuando fue besada.

- (10) a. The princess kissed him awake.
 b. La princesa lo besó despierto.

A partir de este par mínimo se pueden comparar entonces las diferencias estructurales entre el inglés y el español en el uso de construcciones resultativas (exploradas por Silvia en el [primer](#) y [segundo](#) volumen de la trilogía lingüística). Si nuestros alumnos son profesores de inglés podríamos focalizarnos también en las problemáticas en su adquisición y, si son traductores, en los desafíos que implica traducirlas.

Por último, es importante destacar que los pares mínimos pueden utilizarse también en la enseñanza de la comprensión y producción de textos. En el abordaje de un texto académico específico, por ejemplo, podría discutirse qué cambios o efectos estilísticos tienen lugar si reemplazamos una palabra por otra (*e.g.*, *nosotros* por *yo*, como mencionamos antes). Con esto queremos enfatizar la idea de que la reflexión gramatical no necesariamente se lleva a cabo de manera aislada sino que puede inmiscuirse en el análisis de textos y discursos, como mostramos con otros ejemplos en el [Capítulo 1](#) y el [Capítulo 6](#).

Un segundo tipo de ejercicio que propugna una visión de la gramática que le da mayor protagonismo a la semántica es el análisis de oraciones ambiguas, preferentemente contextualizadas. Veamos el ejemplo de (11), adaptado de un diálogo del gran programa televisivo *El Chavo del 8*.

- | | |
|---|------------------------------|
| (11) A: I was bitten by a dog! | A: ¿Te mordió? (el perro) |
| B: Where did the dog bite you? On your arm? | B: A que no adivinan dónde. |
| A: No. | C: En el pie... |
| B: On your leg? | B: No. |
| A: No. | A: En el tobillo... |
| B: Where, then?! | B: No. |
| A: On Roosevelt Street. | C: Ya, ¿¿dónde te mordió?! |
| | B: En la Avenida Insurgentes |

Tanto en inglés como en español el efecto humorístico se produce porque existe una ambigüedad relativa al alcance de la palabra interrogativa *where* o *dónde*. La pregunta puede apuntar a la ubicación del mordisco, o bien, referir al lugar en el que sucedió el evento y, por tanto, tener alcance sobre toda la predicación.

La gama de ejercicios que incluyamos en nuestras clases tiene, por ende, una correlación directa con los objetivos que nos propongamos y, fundamentalmente, con el contexto en el que se inscriba nuestra asignatura: no es lo mismo enseñarle gramática a futuros traductores de inglés que a estudiantes de Letras o Profesorados en lenguas. Así, si nuestros alumnos van a dedicarse a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera tiene sentido trabajar con oraciones agramaticales del tipo **Arrived the bus* o **I want to know what did he do*, ya que esto nos permitirá hacer hincapié en errores típicos de transferencia del español al inglés (miren el capítulo de Tere y Fer en *¡A lingüístiquearla!*). Además, podríamos invitarlos a pensar juntos maneras de didactizar la gramática y facilitar la reflexión metalingüística entre niños o adolescentes mediante el uso de metáforas o analogías, como muestra Juanjo en el **Capítulo 6**. En cambio, si estuviéramos ante futuros traductores, un ejercicio pertinente sería proponer una lista de oraciones en inglés que contenga, por ejemplo, distintas construcciones resultativas con sus respectivas traducciones al español. Podríamos pedirles que, como hablantes nativos del español, juzguen las traducciones según el grado de equivalencia observado para que luego identifiquen algún patrón o parámetro y puedan sistematizar las traducciones⁷.

5.4.2 Ejercicios con otras lenguas

Antes de concluir, queremos detenernos un poco en los ejercicios que incluyen otras lenguas. Al igual que con los casos anteriores, los ejercicios no son buenos o malos en sí mismos, sino que lo serán según cuál sea el objetivo de la clase, la lógica de la asignatura, el momento en el que se presenten y la manera en la que se transite la puesta en común. Y en ese intercambio, no puede faltar la pregunta sobre por qué creen los estudiantes que se propuso un ejercicio con otra lengua.

Un mismo ejercicio puede disparar un sinnúmero de discusiones, por eso es central tener los objetivos claros. Si el objetivo es reflexionar sobre la variación lingüística en el marco de Gramática inglesa o española, quizás no sea muy iluminador proponer datos del navajo o el chino, sino más bien de diferentes variedades del inglés y el español, respectivamente. Ahora bien, si el objetivo es reflexionar sobre una metodología de trabajo (observar datos, reconocer patrones, formular hipótesis), puede ser muy útil incluir en la primera clase un ejercicio con una lengua diferente a la materna y desconocida para los estudiantes que obligue a establecer algún tipo de metodología para completar la consigna propuesta. Veamos un ejemplo⁸.

⁷Como nos aporta Guillermina Remiro, colega de la Universidad Nacional de La Plata, un desafío para el docente es encontrar un equilibrio cuando conviven en la misma clase estos dos perfiles de estudiantes, para que los ejercicios propuestos sean pertinentes para ambos.

⁸Este ejercicio fue confeccionado por Angélica Cano y María Mare en el marco de actividades de transferencia realizadas por el equipo lingüístico.

(12) Frases en mapuzugun

Iñce Wajmapu mew mvlen. ‘Yo estoy en el país mapuche’

Eymi Kuan pigeymi. ‘Vos te llamás Juan’

Eymi Universidad mew kuzawkeymi. ‘Vos trabajas en la Universidad’

Iñce mapuzugun caliken. ‘Yo saludo en mapuzugun’

Iñciñ Universidad mew kuzawkeyiñ. ‘Nosotros trabajamos en la Universidad’

¿Cómo se dirá en mapuzugun?

(a) *Yo me llamo...* (b) *Yo trabajo en Fiske Menuco (Fvskv Menuko).* (c) *Vos saludás en mapuzugun.* (d) *Vos estás en el país mapuche*

Un primer aspecto de este ejercicio es que puede realizarse en cualquier contexto porque no supone conocimientos disciplinares previos, de ahí que sea central saber qué se busca con esta propuesta. La segunda cuestión es que si se propone como actividad grupal, la instancia de justificación de la traducción formulada necesariamente debe tener lugar de manera explícita al interior del grupo y esto facilita y enriquece la puesta en común. En tercer lugar, la selección de la lengua, el mapuzugun, una lengua oprimida y minorizada, puede habilitar la reflexión sobre la discriminación lingüística y así invitar a pensar el rol de las instituciones, el peso de la normativa y el propio lugar del docente con respecto a la variación lingüística. Este punto es importante cuando la actividad se realiza en el marco de una asignatura de lengua o gramática de la lengua materna, porque, en general, la idea que subyace a estos recorridos es la de un abordaje normativista y esto muchas veces dificulta considerar datos que no son necesariamente parte del estándar o reflexionar críticamente sobre las arbitrariedades de la normativa. Por último (último solo porque no tenemos más espacio, no porque no haya nada más para decir), al tener que “desarmar” las distintas partes de las oraciones para resolver la consigna, los participantes deben prestar atención a cuestiones que en la propia lengua pasan por alto. De manera intuitiva, aplicarán alguna metodología que no considerarían para su propia lengua, en la que gran parte de las reflexiones son de índole conceptual y no formal. Por ejemplo, intentar decir en mapuzugun “yo me llamo X”, lleva a observar que en español hay un marca más (*me*) que en mapuzugun no está (*Iñce X pigen*). Este es un aspecto formal del español, que suele ser explicado de manera conceptual “porque habla de mí, soy yo el que se llama”. El contraste con el mapuzugun en este caso, permite al menos preguntarse si es esa la razón por la que aparece *me* en español.

5.4.3 Recapitulando

En esta sección, hemos argumentado en contra de algunas formas de lingüistificarla y hemos propuesto alternativas que, lejos de ser una receta prefabricada para los cursos que dictamos, deberán pensarse en función de los objetivos que persigamos, el contexto en el que se dicte nuestra asignatura, las particularidades del grupo de estudiantes, etc. Habrán notado que en ningún caso el análisis y resolución de los ejercicios propuestos implicó adoptar un marco teórico particular. En este sentido, **Ángela Di Tullio** —en un texto de lectura obligatoria de 1990 (¡sí, hace más de 30 años! *Ángela rules*)— observa que, con algunas modificaciones, tanto la gramática tradicional como estructuralista pueden pensarse bajo una lógica pedagógica que nos facilite comprender mejor el significado de una construcción, justificar un análisis o elegir entre análisis alternativos.

Además, las opciones de ejercicios que pueden pensarse muestran que se puede evitar lingüistificarla mecánicamente poniendo el foco en oraciones aisladas. Ante este panorama, surgen, sin embargo, algunas preguntas importantes: ¿es posible analizar los datos sin una teoría detrás que sustente ese abordaje?; ¿cómo intercalamos la teoría en la discusión de los datos?; ¿qué peso debe ocupar la teoría en la enseñanza de la gramática? Intentaremos dar respuesta a estos interrogantes

en la próxima sección.

5.5 La teoría y los datos: ¿gramática como sistema o gramática como marco teórico?

En esta parte, queremos hablar de varias cuestiones, pero lo primero que queremos hacer es dejar en claro que la teoría es fundamental en la formación de docentes que forman docentes y traductores. No tenemos ninguna duda sobre este punto. Insistimos, eso sí, en que resulta problemático enseñar teoría sin la instancia de transposición, sin adecuarla a nuestra audiencia. El resultado de focalizarse en una teoría y esperar que los alumnos sepan analizar oraciones en función de ella resulta ser, por lo general, negativo incluso para la propia teoría, que se termina percibiendo como abstracta (desconectada de la práctica) y dogmática. Y el dogmatismo, además de dificultar el diálogo con personas que tienen otra formación teórica, limita la posibilidad de pensar la enseñanza de la gramática de manera creativa.

En esta sección queremos mostrar de qué manera la formación teórica puede estar presente en las descripciones y explicaciones ofrecidas, sin que para ello nuestros estudiantes de gramática deban aprender todo un marco teórico. Es decir, es posible analizar los datos y pensar la gramática como sistema desde la óptica de una teoría sin necesariamente exponer la teoría con todas sus complejidades. Intentaremos ejemplificar una metodología que no apunte tanto a identificar una “etiqueta”, como a desarrollar un razonamiento, con hipótesis y justificación que sustente la etiqueta empleada. Como ya advertimos, aquí nos vamos a detener en la mirada de los datos desde la perspectiva generativista.

5.5.1 De ascensos, controles y otros dolores de cabeza

Existen un conjunto de construcciones en lenguas como el español y el inglés en las que o bien hay constituyentes que se pronuncian en una posición diferente a aquella en la que se interpretan, o bien ni siquiera se pronuncian. Nos referimos en particular a aquellos casos en los que la no pronunciación y el cambio de posición no son muy opcionales. Veamos.

(13) Español

- a. Moria quiere cantar.
- b. Moria parece cantar.
- c. Moria lo cree culpable.

(14) Inglés

- a. Moria wants to sing.
- b. Moria seems to sing.
- c. Moria believes him (to be) guilty.

Ante este conjunto de datos, quienes tenemos formación en Gramática Generativa no podemos evitar pensar en términos como ascenso, control, movimiento, copias, Teoría del Caso, Criterio Temático, PRO, Marcación Excepcional de Caso, etc. El abordaje de estos fenómenos suele consistir en analizar estos ejemplos teniendo en cuenta todos estos conceptos a partir de su representación en esquemas arbóreos. Lo que vamos a intentar demostrar aquí es que es posible organizar una explicación y sistematización que no termine con los estudiantes escupiendo los pormenores de la teoría ni repitiendo “se mueve para recibir caso”.

Empecemos por (13a) y (14a). Si prestamos atención vemos que hay dos predicados involucrados: *querer/want* y *cantar/sing*. Cada uno de esos predicados se relaciona con argumentos: *querer* > **alguien** quiere **algo** y *cantar* > **alguien** canta. Lo mismo sucede en inglés. Lo que vemos acá es que el argumento externo de *cantar* no se pronuncia, pero podemos interpretar que quien canta es *Moria*, no otro referente. Si quisiéramos introducir un referente distinto, en español deberíamos cambiar la forma de infinitivo por una oración que tenga flexión (15a) y, en inglés, agregar ese referente, pero

afuera de la secuencia que marca el infinitivo (15b)⁹, no precediendo inmediatamente a *sing* como se esperaría en una oración principal (*Ofelia sings*, pero **Moria wants to Ofelia sing*).

- (15) a. Moria quiere [que [*Ofelia* cante]].
b. Moria wants *Ofelia* [to sing].

Lo que vemos, entonces, es que cuando hay coincidencia entre uno de los argumentos de *querer/want* y uno de los argumentos del predicado subordinado, vamos a hallar la forma no flexionada. La idea de coincidencia entre argumentos la podemos reflejar de manera muy simple, sin necesidad de apelar a un constructo teórico como PRO. Por ejemplo:

- (16) a. Moria_i quiere algo + Moria_i canta= [Moria_i quiere [~~Moria_i~~ cantar]] > Moria quiere cantar
b. Moria_i wants something + Moria_i sings= [Moria_i wants [to ~~Moria_i~~ sing]] > Moria wants to sing

Vamos ahora a (13b) y (14b). Como bien sabemos, en estos casos *Moria* no es un argumento de *parecer*, ya que este predicado solo selecciona un argumento: *parecer* > *algo parece*. *Moria* no parece nada, lo que parece es que *Moria canta*. *Moria*, en realidad, es el argumento de *cantar/sing*, que, de nuevo, aparece en su forma de infinitivo, pero esta vez con su argumento en la oración principal. Podemos ver, además, que en ambos casos *Moria* motiva la concordancia con *parecer/seem*, a pesar de que ese no es el predicado que lo selecciona. Si hacemos la misma prueba que con *querer/want* y agregamos un nuevo argumento el resultado es agramatical (17). Sin embargo, es posible combinar *parecer/seem* con una oración flexionada (18).

- (17) a. *Moria parece que Ofelia canta.
b. *Moria seems Ofelia to sing/*Moria seems that Ofelia sings.

- (18) a. Parece que Moria canta.
b. It seems that Moria sings.

Estos contrastes nos permiten arribar a varias conclusiones. En primer lugar, que *parecer/seem* no se comportan como *querer/want* en cuanto a la cantidad de argumentos con los que se relacionan. Esta observación nos permite pensar que en los ejemplos de (14) el argumento *Moria* que es seleccionado por *cantar/sing* termina precediendo a *parecer/seem* por alguna razón que no tiene que ver con que *parecer/seem* lo seleccione como argumento.

Si prestamos atención a los ejemplos de (18) una hipótesis es que existe una relación entre la presencia o ausencia de flexión y la posibilidad o no de que el argumento establezca relaciones de concordancia y se mantenga cerca del predicado que lo selecciona. Si en su contexto más próximo (la primera predicación), el argumento no puede concordar, ya sea porque no hay verbo o porque el verbo está en infinitivo, va a terminar concordando con *parecer/seem* y para ello puede ser que su posición varíe (en inglés esto es evidente). Y si puede concordar lo hará sin problemas. En este caso, en español *parecer* resolverá su concordancia como pueda: en la mayoría de las variedades del español, tomará la forma de la tercera persona del singular por defecto¹⁰.

⁹No se angustien que en un ratito volvemos sobre esto.

¹⁰En un trabajo en colaboración con Enrique Pato (Mare & Pato 2018), describimos y explicamos variedades del español en las que *parecer* también establece concordancia: *Parecen que los chicos trabajan*. Estos datos son notables, porque ponen en conflicto los análisis tradicionales de las construcciones de ascenso dentro de la Gramática Generativa.

En los datos del inglés, la idea de que el constituyente *Moria* se desplaza de su contexto más próximo o se queda en él, tiene un correlato mucho más tangible. El ejemplo de (18b) muestra muy bien este patrón: si el único argumento es *Moria*, o bien concuerda con *seem* como en (14b) y *sing* queda marcado en infinitivo (*to sing*), o bien se queda cerca de *sing* y concuerda con este verbo. En ese caso, el sujeto de *seem* será el elemento *it*, que se denomina expletivo porque no recupera contenido conceptual, sino que está ahí por requerimientos de la gramática de la lengua. Como el inglés no admite sujetos sin contenido fonológico en oraciones finitas, debe ir algo en esa posición: en inglés el sujeto no solo es el constituyente con el que concuerda el verbo, sino que también debe preceder a dicho verbo. Esto no sucede en español, como se aprecia a partir de la oración de (18a). Toda esta historia puede ser representada sin más por marcaciones como las de (19) y (20).

- (19) a. *Moria seems* [to *Moria sing*]
b. *It seems that* [*Moria sings*]

- (20) a. *Moria parece* [*Moria cantar*]
b. *Parece que* [*Moria canta*]

En Gramática Generativa los dos grupos a los que estamos refiriendo se denominan construcciones de ascenso (las de *parecer* y *seem*) y construcciones de control (las de *querer* y *want*). Todo el aparato teórico que se sigue para explicar tales secuencias tiene sus bases en el “Criterio Temático”, que refiere a la relación entre predicados y argumentos. Sin embargo, la idea detrás de ese criterio es bastante intuitiva: ¿cuántos argumentos necesita un predicado a partir de su comportamiento prototípico? Si combinamos esto con las opciones relacionadas a la flexión verbal y al comportamiento de los sujetos en inglés y español, podemos presentar una explicación sólida sin necesidad de apelar a la enseñanza del aparato teórico que subyace a esa explicación.

Estos mismos razonamientos podemos extenderlos a los datos de (13c) y (14c) (y también al de (15b)), que se tratan en Gramática Generativa como “Marcación Excepcional de Caso”. Lo que vemos aquí es un punto de partida similar: predicados que seleccionan sus argumentos, un argumento que aparece “distanciado” del predicado que lo selecciona y la ausencia de flexión, que en español se debe a que ni siquiera hay un verbo. Repetimos los datos en (21).

- (21) a. *Moria lo cree culpable.*
b. *Moria believes him (to be) guilty.*

Lo en español y *him* en inglés refieren al argumento de *culpable/guilty*, como puede verse si recuperamos esa predicación en una oración flexionada:

- (22) a. *Moria cree que él es culpable.*
b. *Moria believes that he is guilty.*

Al formular estas oraciones nos encontramos con que la forma de la tercera persona singular masculina cambia (*lo* pasa a *él* y *him* pasa a *he*). Sabemos, además, que *lo* y *him* suelen marcar objetos directos y si armamos algunos pares mínimos, podemos ver que tanto *creer* como *believe* son verbos transitivos, es decir, que admiten objetos directos. Mostramos los pares relevantes en español (23).

- (23) a. Moria cree algo.
b. Moria lo cree.

Con estos pares y los razonamientos anteriores, vemos que de nuevo la ausencia de flexión de un predicado tiene consecuencias sobre los argumentos de ese predicado, que intentarán establecer relaciones formales modificando su ubicación lineal. En el caso de *parecer/seem*, como estos verbos carecen de su propio argumento sujeto, la relación formal se establece por concordancia sujeto-verbo. Ahora bien, en los casos de (13c) y (14c) la posición de sujeto ya está cubierta, por lo que la marcación formal la establecerán con los mecanismos correspondientes a la marcación de objetos directos (acusativos), que es lo que tiene disponible un verbo transitivo una vez que estableció la concordancia con un sujeto. Abordar la discusión de estos verbos no implica entonces tener que dibujar su árbol y hablar sobre cláusulas defectivas, movimiento argumental y el Principio de Proyección Extendida (EPP por sus siglas en inglés), dado que muchas veces esto resulta ser demasiado complejo o irrelevante para nuestros estudiantes. Cobra más sentido, primero, poder describir su comportamiento para luego, con nociones centrales básicas, ser capaces de explicar dicho comportamiento gramatical.

El orden en el que presentamos los datos y el armado de pares mínimos son centrales para avanzar en una explicación que puede estar empapada por un enfoque teórico, sin estar explicitando su aparato conceptual y sus presupuestos. Evitar ir a esquemas arbóreos nos permite focalizar en los contrastes relevantes que queremos mostrar, sin caer en el error de “irnos por las ramas”.

5.5.2 Sobre el bendito SE

Para concluir, nos vamos a detener en un último ejemplo, que también recupera en cierta medida las discusiones de §5.5.1. Se trata de construcciones en las que hallamos clíticos que en la tercera persona y en la segunda persona plural presentan la forma *se*. Como es ampliamente sabido, los valores que se le atribuyen a este *se* son muy variados y podemos encontrar diferentes listas en la bibliografía.

Ahora bien, si consideramos algunas propiedades formales relevantes y prestamos mucha atención a lo que sucede a nivel de la relación entre predicados y argumentos cuando está el clítico y cuando no está, podemos obtener generalizaciones interesantes: hay casos en los que este clítico refleja la ausencia de un argumento que es parte de la estructura argumental en la configuración no pronominal (24); hay casos en los que este elemento es una alternativa al dativo *lles* (25); hay casos en los que este elemento es imprescindible porque o bien no existe la forma no pronominal (26) o bien porque la secuencia no pronominal es transitiva y tiene diferencias con respecto al significado (27) y hay casos en los que la presencia de este elemento tendría relación con la interpretación aspectual del evento (28).

- (24) a. Se rompió la copa. [Alguien/Algo rompió la copa]
b. Se trabaja mucho acá. [Alguien trabaja]
c. Se completaron los formularios [Alguien completó los formularios]
d. Pedro se ama [Alguien ama a alguien]
- (25) a. Hablando de tu bici, Ofelia se la prestó a Pedro [Ofelia **le** prestó la bici a Pedro]
b. El regalito se lo di cuando ya se habían ido todos [alguien **le** da un regalo a alguien]
- (26) Pedro se queja todo el día. (*Pedro queja)

- (27) a. Pedro despidió a Ofelia./Pedro se despidió de Ofelia.
 b. Pedro lamentó el resultado./Pedro se lamentó por el resultado.
- (28) a. Ofelia se leyó la vida.
 b. La hormiga se murió.

Agrupar las construcciones pronominales de esta manera para describirlas refleja claramente un posicionamiento teórico que quienes tienen formación en Gramática Generativa reconocerán más vinculado al Sintactismo que al Lexicalismo. Es decir, esta presentación no asume que las formas pronominales corresponden a una entrada diferenciada del léxico, sino que son el resultado de algo que pasó en la sintaxis: un argumento se borró, hay incompatibilidad de rasgos de caso dativo y acusativo, etc. Sumado a esto, está la propia explicación que se haga de la forma *se*. Tradicionalmente se lo llama “pronombre reflexivo”, pero solo un ejemplo en la lista de arriba coincide con esta interpretación (24d). Uno puede hablar, entonces, del clítico *se* como un elemento que encontramos en contextos en los que ningún otro clítico de tercera persona puede aparecer. En este sentido, se lo puede ver como un elemento por defecto, o sea, tiene menos información que formas como *le* y *lo* que están especificadas por caso dativo y acusativo, respectivamente, o como un elemento con mucha información y, por tanto, puede cubrir los valores tanto de *le* como de *lo*. Ambas son hipótesis que podrían explicar la cantidad/variedad de secuencias en las que aparece *se*. En la primera manera de describir la situación se reconoce el espíritu de la Morfología Distribuida, mientras que en la segunda el de la Nanosintaxis. Ambos son modelos que se enmarcan en la Gramática Generativa.

La formación teórica, por tanto, debería contribuir a mejorar las descripciones que ofrecemos quienes dictamos clases de gramática de una lengua y también a mirar las caracterizaciones tradicionales con otros lentes. Mientras más recursos tengamos, más variedad de explicaciones vamos a poder ofrecerles a nuestros estudiantes para que comprendan, se entusiasmen y quieran hacerse preguntas que pongan en tensión las herramientas que les vamos presentando.

5.6 Nos vamos

Volviendo al título de nuestro capítulo, en estas páginas hemos intentado esbozar algunos lineamientos sobre cómo creemos que no deberíamos lingüistificarla en la enseñanza de la gramática. Además de nuestra eterna discusión en contra del abordaje prescriptivista, aquí exploramos el problema del análisis dogmático de los fenómenos lingüísticos a partir de algún sistema de representación exhaustivo (corchetes, cajas, árboles) correspondiente a un marco teórico particular. Ambos acercamientos constituyen dos caras de la misma moneda, ya que convierten a la gramática en una disciplina cerrada, mecánica y muchas veces desconectada de las prácticas profesionales de nuestros estudiantes, quienes terminan pensando que lingüistificarla consiste en saber la normativa o en poder analizar oraciones en detalle con arbolitos o cajas.

Lejos de querer caer nosotros también en el dogmatismo y ofrecer una solución definitiva al problema, lo que quisimos hacer fue mostrar algunas maneras de abordar temas gramaticales sin que el foco esté puesto en el aprendizaje de un marco teórico. Entendemos que un abordaje superador para lingüistificarla mejor debería adoptar una visión de la gramática más amplia (y no meramente sintáctica), donde, desde una perspectiva pedagógica, se ponga el foco en el análisis y descripción de los datos y que permita a los futuros docentes y traductores entender el sistema gramatical de la lengua en estudio. Dudamos de que dicha comprensión pueda lograrse si nuestras clases giran en torno a recitar una teoría o analizar oraciones minuciosamente con cajas o árboles. En este sentido, mostramos otro tipo de ejercicios y una mirada distinta del rol de la teoría. Esto no

supone abandonarla sino matizarla, pasarla por un filtro (¡y no de caso, sino uno pedagógico!), y hacer una transposición didáctica acorde al grupo que tengamos enfrente.

La(s) teoría(s) seleccionada(s), además de iluminar las discusiones gramaticales, deberían poder traducirse de algún modo y ser relevantes en las prácticas de nuestros estudiantes, como así también permitarnos intercambiar con otros que investigan desde otros enfoques. Lingüistificarla no tiene tanto que ver con *cubrir* —cubrir sintagmas con etiquetas y clasificaciones, cubrir contenidos de temarios eternos, cubrir teorías con el más mínimo detalle—, sino más bien con *descubrir* y, por sobre todo, con entender para luego poder crear. De eso se trata aprender, ¿no?

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer las lecturas del equipo lingüístico, como así también los comentarios y sugerencias de Romina Nulhem y Guillermina Remiro. Sus aportes nos vinieron muy bien para mejorar diversos aspectos de las primeras versiones de este capítulo. También va nuestro agradecimiento a colegas y estudiantes que a través de sus inquietudes (algunas plasmadas en formato de queja) nos inspiraron para pensar este escrito.

REFERENCIAS

- Araya, Teresa & Fernanda Casares (2018). Sobre la adquisición de segundas lenguas (L2). En M. Mare & F. Casares (eds.), *¡A lingüistificarla!* Neuquén: EDUCO, 65-76.
- Bosque, Ignacio (2017). Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y los gramáticos. Conferencia brindada en la Universidad Nacional de Rosario.
- Brucart, José María (2022). Las relaciones sintácticas. En Bárbara Marqueta Gracia, Natalia López Cortés & Andrea Ariño-Bizarro (eds.), *Avances de la Lingüística y su aplicación didáctica*. Madrid: AKAL.
- Di Tullio, Ángela (1990). Lineamientos para una nueva gramática pedagógica. *Revista de Lengua y Literatura*, vol. 4(8), 3-14.
- Fernández, Matías & María Mare (2021). ¿Para qué lingüistificarla formalmente? En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüistificarla?* Neuquén: EDUCO, 29-53.
- Iummato, Silvia (2018). Contrastando construcciones resultativas. En M. Mare & F. Casares (eds.), *¡A lingüistificarla!* Neuquén: EDUCO, 139-156.
- Iummato, Silvia (2021). ¿Para qué y por qué investigar las construcciones resultativas? En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüistificarla?* Neuquén: EDUCO, 127-144.
- Mare, María & Enrique Pato (2018). Parecen que lo olvidan... Hyper-agreement in non-standard Spanish. *Borealis. An International Journal on Hispanic Linguistics*. 7(1), 71-95.
- Pérez Guarino, Alejandro (2021). Hablar bien... ¿no cuesta nada? Para qué revisar críticamente las obras normativas. En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüistificarla?* Neuquén: EDUCO, 13-28.

SUGERENCIAS DE LECTURA

Sobre enfoques teóricos

Si quieren tener un panorama sobre los enfoques teóricos en el marco de la lingüística un buen punto de partida es el texto de Teresa Cabré y Mercè Lorente (2003) “Panorama de los paradigmas en lingüística”, que se puede recuperar en línea. Para un recorrido por el programa de investigación generativista, es muy valioso el capítulo de Boeckx & Hornstein (2010) “The varying aims of linguistic theory”. Una [traducción al español](#) realizada por María puede recuperarse en la página de la Biblioteca digital de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Finalmente, para el contraste entre dos modelos muy actuales, Morfología Distribuida y Nanosin-

taxis, está disponible en línea para descargar de forma gratuita el manuscrito “[La inserción tardía. Motivaciones y propuestas](#)” que escribí (María) en 2022.

Sobre maneras de acercarse a la gramática

El capítulo de Andrey Nikulin en el libro *Aportes disciplinares SAEL II* (2024), disponible en la página de la Biblioteca digital de FadeL es un valioso material para ejemplificar de qué manera es posible acercarse al estudio gramatical sin asumir un aparato teórico. El capítulo trata sobre las Olimpiadas de Lingüística y los ejercicios que se proponen en esta competencia y que también están disponibles en línea. Para la reflexión y elaboración de pares mínimos, hay varios trabajos de Ángel Gallego que se pueden buscar en línea. También se encuentra disponible el texto de [Bosque & Gallego \(2016\)](#), en donde se presenta una tipología de ejercicios más detallada.

Capítulo 6.

Cómo lingüístiquearla en las clases de lengua(s). Una mirada integral para la enseñanza de la gramática en el aula

Juan José Arias

juanjose.arias@hotmail.com

Estructura del capítulo

6.1	Introducción	93
6.2	Cuatro miradas y algo más...	93
6.2.1	La dimensión instrumental	94
6.2.2	La dimensión artístico-cultural	95
6.2.3	La dimensión biológica	97
6.2.4	La dimensión política	99
6.2.5	<i>Bonustrack</i>	100
6.3	Cuatro, tres, dos, uno, ¡acción!	101
6.3.1	Nombres propios en clave ESI y la metáfora del camaleón... ..	102
6.3.2	Generalizando con la voz pasiva impersonal (<i>Sweeping generalisations away</i>)	107
6.3.3	Tips y recapitulación	113
6.4	Conclusiones	114
	AGRADECIMIENTOS	114
	REFERENCIAS	114
	SUGERENCIAS DE LECTURA	114

6.1 Introducción

Los lectores de la trilogía lingüística bien recordarán el capítulo inaugural de *¡A lingüistiquearla!* escrito por María y José, donde hacen alusión a la famosa cita saussureana en la que se describe al lenguaje como heteróclito y multiforme. La enseñanza de lenguas no es ajena a esta heteroclididad y multiformidad. En ella, confluyen múltiples objetivos, que van desde la comprensión lectora, la comunicación efectiva hasta el análisis literario y el estudio de la gramática. Muchos de estos objetivos traducen ciertas concepciones sobre qué son las lenguas y el lenguaje. Es decir, el cómo y el para qué de la enseñanza de lenguas obedece, en gran medida, al modo en que definamos nuestro objeto de estudio. Desde un punto de vista teórico y académico estas concepciones a veces suelen ser incompatibles o contradictorias, pero desde un punto de vista práctico y aplicado la cosa no es tan así y una mirada única y cerrada sobre qué es el lenguaje puede tener consecuencias no deseadas.

En este capítulo, vamos a centrarnos en cuatro maneras distintas de abordar el estudio del lenguaje y la enseñanza de lenguas bajo la premisa de que ninguna de estas perspectivas es superior a las otras. Al contrario, los cuatro puntos de vista que vamos a explorar, resumidos en (1), son en principio enriquecedores y pueden realizar valiosas contribuciones a la hora de enseñar la lengua que sea que enseñemos.

- (1) Concepciones sobre las lenguas y el lenguaje:
 - a. Como instrumentos de comunicación (DIMENSIÓN INSTRUMENTAL)
 - b. Como artefactos culturales y artísticos (DIMENSIÓN CULTURAL)
 - c. Como capacidad biológica (DIMENSIÓN BIOLÓGICA)
 - d. Como medios de resistencia y lucha (DIMENSIÓN POLÍTICA)

El capítulo se encuentra organizado en dos apartados generales. En el primero, de carácter más teórico, definiremos brevemente estas concepciones, trataremos de entender su origen en las teorías lingüísticas y educativas correspondientes y, fundamentalmente, argumentaremos a favor de su complementariedad. A tal fin, nos detendremos en algunos de los problemas o peligros que pueden surgir si hacemos hincapié en solo una o dos de ellas. En el segundo apartado, de carácter más práctico y aplicado, propondremos una mirada integral de la enseñanza de lenguas y, particularmente, de la enseñanza de la gramática a partir de dos ejemplos concretos: nombres propios para la enseñanza de español como L1 y la voz pasiva para el inglés como LE. La idea es ejemplificar cómo podría incluirse la enseñanza de gramática desde una perspectiva indagadora e ilustrar que es posible (y deseable) enmarcarla dentro de un proyecto o unidad que conjugue las cuatro dimensiones mencionadas. Más que cerrarnos a una visión limitada y unidimensional de la lengua creemos entonces conveniente tener en cuenta estos cuatro puntos de vista pero eso sí, como veremos más adelante, siempre desde una perspectiva crítica cuyo propósito final sea el de cuestionar, crear y descubrir.

6.2 Cuatro miradas y algo más...

En este apartado vamos a describir brevemente cuatro concepciones sobre las lenguas y el lenguaje que, lejos de ser incompatibles entre sí, presentan miradas que pueden enriquecer nuestras prácticas docentes y que pondremos en escena en el próximo apartado (véanse también el [Capítulo 4](#) y el [Capítulo 9](#) en este libro). Luego de definir las y ubicarlas dentro de las tradiciones lingüísticas y pedagógicas en las que se fundamentan, las explicaremos en función de sus objetivos para posteriormente hacer foco en algunos de los problemas o peligros que pueden traer asociados. Al final incluimos un *bonustrack*.

6.2.1 La dimensión instrumental

La primera perspectiva, probablemente la más popular en la enseñanza de lenguas en general, es aquella que concibe al lenguaje como un instrumento de comunicación. Así, la función principal de las lenguas (y de la enseñanza de lenguas) es comunicarse con otros eficazmente. Si bien ya en la tradición grecolatina la enseñanza de la gramática se asociaba con la elocuencia y la capacidad de hablar y escribir correctamente, en el ámbito de la Lingüística esta concepción está estrechamente vinculada con la visión saussureana (¡sí, otra vez Saussure!) de que la lengua es una institución social y un sistema de signos que permite la comunicación entre los miembros de una comunidad lingüística. También se relaciona con los enfoques funcionalistas desarrollados en la segunda mitad del siglo XX, cuyo foco está en las necesidades, funciones y circunstancias de la comunicación humana. En el ámbito educativo, esta visión encuentra su anclaje en el denominado *enfoque comunicativo* en los años 70, en un contexto de antigramaticalismo, probablemente relacionado con el hecho de que a los profes de lenguas se les iba un poco la mano con las taxonomías, abstracciones y el estudio de la gramática de manera descontextualizada.

El abordaje del estudio de las lenguas desde la perspectiva comunicativa implica tener conocimiento acerca de las reglas que regulan el buen uso del lenguaje y que garantizan una comunicación eficaz. Muchas de estas reglas son de naturaleza prescriptiva y se basan en algún estándar social que determina de antemano cómo debemos escribir o hablar. Se trata entonces de saber, por ejemplo, las reglas de puntuación y ortografía, los usos correctos de los tiempos verbales como así también las convenciones que se deben seguir para producir distintos tipos de textos (ensayos, narraciones, reseñas, etc.). Se dice que esta dimensión instrumental de la lengua tiene una función social, ya que el aprendizaje de estas reglas garantizaría la buena inserción de los alumnos en la sociedad, dado que les permitirá poder desenvolverse con solvencia en distintos contextos comunicativos y así no quedar excluidos de ciertos ámbitos (laborales, académicos, profesionales, etc.).

Si bien la perspectiva comunicativa cumple un rol fundamental en la enseñanza de lenguas, es importante tener en cuenta algunos de los peligros o problemas que pueden surgir si no se la analiza críticamente:

- A menos que se aborde a partir de los conceptos de adecuación y registro, el estudio de reglas prescriptivas puede dar lugar a situaciones de discriminación lingüística. La prescripción puede alimentar la idea de que hay gente que sabe hablar y usar bien la lengua, mientras que hay otras que no. Así, por ejemplo, aquellas personas cuyas variedades se acercan al denominado estándar y que saben las reglas de ortografía o el uso correcto del subjuntivo tienen mayor poder o privilegios lingüísticos que quienes no. Es crucial entonces que cuando enseñamos cómo usar la lengua estas reglas no se presenten como absolutas sino relativas en tanto deben aplicarse según el registro y el contexto comunicativo. Decir ‘Si sería más alto’ o ‘If I was taller’ no está *siempre* mal sino que depende del contexto en el que se utilicen. Informalmente, entre amigos o en un chat, son formas posibles y naturales, mientras que en un ensayo académico se aconsejaría incluir las formas asociadas a los registros formales (*Si yo fueralIf I were*).
- Por otro lado, y en contraposición con el punto anterior, cabe mencionar que algunos defensores de esta dimensión desprecian los aspectos formales y normativos en la enseñanza de lenguas en la medida en que consideran que lo más importante es comunicarse, independientemente de cómo se lo haga¹. Esta versión radical del enfoque comunicativo podría dar lugar

¹Es importante destacar que las cuatro dimensiones que discutiremos no son homogéneas sino que, como es de esperar, están conformadas por una pluralidad de matices y visiones acerca de distintas temáticas y conceptos. En el caso de esta primera perspectiva, se suele hablar de un *paradigma comunicativo* conformado no por un solo “enfoque comunicativo” sino por enfoques relativamente heterogéneos.

a situaciones de exclusión porque los alumnos tendrían dificultades a la hora de comunicarse en ciertos contextos donde la norma es necesaria. En vez de inclinar la balanza hacia el uso en detrimento de la forma parece ser más razonable encontrar un equilibrio entre ambas dimensiones.

- Si las lenguas son instrumentos de comunicación y la función principal del lenguaje es comunicarse, existe el riesgo de caer en el supuesto de que hay lenguas más útiles para la comunicación que otras. La idea de que el inglés y el español garantizan que podamos comunicarnos con casi todo el mundo va en detrimento de la diversidad lingüística y reafirma la supremacía de estas lenguas. Por un lado, la gente en general pierde el interés por aprender otras lenguas (¿¡para qué aprender wichí o guaraní si no sirven para comunicarme con casi nadie!?) y, por otro, el Estado suele invertir menos recursos en lenguas minorizadas o no hegemónicas porque la enseñanza de lenguas se regula según las leyes del mercado de oferta y demanda, como señala Euge en el **Capítulo 9** en relación con la producción de materiales.
- Los discursos que presentan al español como lengua panhispánica o bien al inglés como lengua franca global, es decir, como lenguas máximamente comunicativas con un alto alcance geográfico, suelen hacerlo como si se tratara de instrumentos ‘neutrales’ y ampliamente beneficiosos para quienes las hablan. Dicha neutralidad es cuestionable en el sentido de que desliga a estas lenguas de las circunstancias históricas, políticas y culturales en las que adquirieron su estatus hegemónico e internacional, circunstancias vinculadas con el imperialismo, la conquista, la muerte y el saqueo de recursos naturales. También las desliga de su dimensión económica y oculta el hecho de que traen consigo grandes negocios. Como hay que aprender español y fundamentalmente inglés para que se nos abran puertas y se amplíen nuestras oportunidades, no queda otra que tener que invertir nuestro tiempo y nuestros recursos en la compra de diccionarios y libros de texto o en validar nuestro conocimiento rindiendo exámenes (inter)nacionales. Tanto el inglés como el español se tornan así en mercancías muy redituables para el poder económico (editoriales, por ejemplo) y sus ‘dueños’ legítimos (el Reino Unido y España, respectivamente), quienes facturan millones de dólares con la comercialización de estas lenguas. La neutralidad de esta dimensión entonces es simplemente un espejismo, ya que esconde detrás de sí una ideología lingüística neoliberal, consumista y mercantilista.
- El foco en los aspectos comunicativos y en el uso efectivo de la lengua relega en ocasiones a un segundo plano las otras dimensiones, especialmente la política. En el caso del inglés, aprender esta lengua implica muchas veces saber comunicarse en contextos ‘neutrales’ (en una entrevista laboral, en el aeropuerto, etc.) y también entrenarse para rendir un examen que certifique el nivel alcanzado. En sintonía con el discurso mercantilista e instrumental, los alumnos se vuelven consumidores que compiten por adquirir esta lengua para que sea parte de su capital cultural y se crea así un mercado paralelo (institutos, profesores particulares, colegios bilingües, etc.) donde se ofrecen cursos por fuera del sistema público, gratuito e universal. Esto implica que aquellos con mayores recursos económicos suelen tener mayor acceso a esta lengua y sus privilegios, profundizándose así las desigualdades sociales.
- Por último, la idea de que las lenguas son códigos externos conformados por reglas que deben incorporarse las presenta como algo ajeno al individuo, como algo que no se posee. En la medida en que las normas de uso están ya escritas de antemano, no queda mucho por descubrir y el aprendizaje de lenguas se reduce a la mecánica (y muy limitada y aburrida) tarea de memorizar o saber dichas reglas.

6.2.2 La dimensión artístico-cultural

La segunda perspectiva es aquella que concibe a las lenguas como artefactos culturales y artísticos, como medios de expresión de una cultura particular. La presencia de esta concepción también es

muy fuerte en el sistema educativo y se traduce, por ejemplo, en el estudio de la literatura como ventana a la cultura de un pueblo en un momento histórico dado y en la premisa de que aprender otras lenguas contribuye a entender otras culturas y al desarrollo de nuestra interculturalidad². El estrecho vínculo entre lengua y cultura siempre estuvo presente en la historia; en el siglo XVIII, durante la consolidación de los estados-nación, se concebía a las lenguas nacionales como la forma acabada y representativa de un pueblo particular. En el ámbito de la Lingüística, esta concepción se encarna en la denominada lingüística antropológica, cuyo interés radica en estudiar cómo la cultura de una comunidad se refleja en el léxico y en las construcciones gramaticales de una lengua. En el ámbito educativo, el binomio lengua-cultura ha estado presente desde la fundación del sistema educativo contemporáneo con la enseñanza de las lenguas nacionales y extranjeras y, más recientemente, se observa en modelos pedagógicos que promueven la inter y la multiculturalidad.

Algunos de los objetivos que persigue esta visión artística y cultural en las clases de lengua(s) incluyen la lectura y análisis de textos literarios, el desarrollo de la creatividad e imaginación de los estudiantes a partir de la literatura y la escritura, el reconocimiento del valor artístico y estético de las obras literarias, el contacto con las expresiones más creativas del uso de la lengua y el acercamiento a otras culturas por medio de materiales de diversa índole (películas, canciones, obras de teatro, etc.).

Al igual que sucede con la concepción anterior, la dimensión artístico-cultural resulta imprescindible en el aprendizaje de una lengua pero también es necesario evitar caer en algunas de sus trampas:

- La premisa de que una lengua es un artefacto cultural puede contribuir, implícita o explícitamente, al mito de que ciertas lenguas son mejores que otras. El silogismo operante sería el siguiente:

Premisa I=Algunas culturas son mejores o más desarrolladas que otras.

Premisa II=Las lenguas son productos o artefactos culturales.

Conclusión=Algunas lenguas son mejores o más desarrolladas que otras.

Si bien hay aspectos de ciertas culturas que pueden ser deseables y ser considerados ‘mejores’ (el empleo pleno, la igualdad de género, etc.), no existe evidencia científica que pruebe que ciertas lenguas son mejores que otras desde un punto de vista estrictamente lingüístico. Como señalaban María y José en el Capítulo 1 de *¡A lingüístiquearla!*, la supremacía cultural de algunos pueblos y culturas puede llegar a emplearse para justificar cierta supremacía lingüística y posicionar así a determinadas lenguas en una situación de mayor poder o prestigio. En nuestras clases, resulta imperante evitar caer en esta trampa y ubicar a ciertas variedades de la lengua que enseñamos (español estándar, inglés británico estándar, etc.) y las culturas con las que se asocian en una situación de superioridad lingüística y cultural.

- Muchas veces el énfasis en la relación íntima entre lengua y cultura puede operar como argumento para legitimar la enseñanza de algunas ideologías y culturas hegemónicas particulares. La enseñanza de lenguas (y el sistema educativo en general también) termina siendo uno de los mecanismos mediante los cuales se naturalizan algunas representaciones y discursos hegemónicos que forman parte de nuestro sentido común. Así, a partir de la literatura y de otro tipo de textos se diseminan y validan ciertas ideas y creencias sobre la denominada cultura dominante. En el caso del inglés, por ejemplo, **Cooke (1988)** utiliza

²La presencia del componente cultural se ve reflejada en muchos diseños curriculares provinciales donde se incluye la asignatura denominada Lengua y Cultura Extranjera. Nótese también que institutos dedicados a la enseñanza de inglés hacen referencia a la cultura en sus nombres: Asociación Argentina de Cultura Inglesa (AACI), Liceo Cultural Británico, Instituto Cambridge de Cultura Inglesa, etc.

una metáfora muy elocuente para ilustrar esto al compararlo con el caballo de Troya. El inglés se suele presentar como un regalo, como una llave para tener acceso al mundo y otras culturas, pero si se analiza con mayor detenimiento se puede advertir que dentro del caballo podría haber una trampa: mientras aprendemos el presente simple, también estamos aprendiendo ciertas ideologías e incorporamos discursos que giran fundamentalmente en torno a la cultura británica, posicionándola en una especie de pedestal. La pregunta clave entonces que debemos plantearnos como docentes es: ¿qué culturas e ideologías estamos enseñando o priorizando en nuestras clases?

- Otro de los peligros que supone la dimensión cultural tiene que ver con qué concepción de cultura se adopte. Durante muchos años, la noción de cultura operó según la lógica nacionalista, como si la cultura asociada a una lengua fuera homogénea y uniforme, conformada por un conjunto de tradiciones, símbolos y costumbres. Así, en la formación docente se pueden encontrar asignaturas que obedecen a esta lógica (Literatura Española, Historia Británica, Geografía y Cultura de las Islas Británicas, etc.) y en nuestras clases también cuando se aborda la cultura y literatura nacional en las clases de Lengua (mediante la lectura del *Martin Fierro*, por ejemplo) o cuando se aprende sobre la corona británica, el Big Ben o Halloween en las clases de inglés. En este sentido, es importante adoptar una visión más moderna sobre la cultura, o mejor dicho, sobre las culturas, que capture el dinamismo y la complejidad que las atraviesan sin obsesionarnos con solo una de ellas. A pesar de que la multiplicidad de culturas hace que sea imposible abordar todas las culturas asociadas a una lengua en nuestras clases y por ende sea inevitable tener que focalizarse solo en algunas, el abordaje de este subconjunto de culturas debe hacerse de manera crítica, especialmente si se trata de la cultura hegemónica. Por otro lado, no hay que olvidarse de que así como existen múltiples culturas también existe una gran cantidad de lenguas y variedades asociadas a esas culturas, por lo cual la ecuación *una lengua=una cultura* resulta ser una reducción un tanto ilusoria.

6.2.3 La dimensión biológica

La tercera dimensión, quizás la menos extendida en la enseñanza de lenguas, es aquella que entiende al lenguaje como una capacidad cognitiva, como un fenómeno que es parte de nuestra cognición y de nuestra naturaleza humana. Para algunos, se trata de una capacidad biológica e innata, genéticamente heredada e independiente de otros sistemas cognitivos. Según esta perspectiva, el lenguaje es algo interno al individuo que permite que las lenguas ‘crezcan’ o ‘florezcan’ desde adentro. Las lenguas serían entonces la manifestación concreta de esta facultad y estarían regidas por principios lingüísticos universales. En el ámbito de la Lingüística esta visión se atribuye al trabajo del lingüista Noam Chomsky y a la Gramática Generativa. Para otros, los lingüistas cognitivistas (Langacker, Lakoff, Jackendoff, etc.), esta capacidad no es esencialmente lingüística sino que se rige por los mismos principios que otras habilidades cognitivas generales. El lenguaje no es un sistema autónomo sino que opera de manera análoga a otros sistemas conceptuales como la visión, el razonamiento, la percepción, etc. En ambos casos, no obstante, el lenguaje se concibe como una habilidad o capacidad que es parte del cerebro humano y, por ende, tiene un componente innato/biológico.

En el ámbito educativo, tuvo su influencia en el desarrollo del *enfoque del código cognitivo* y ha tenido amplias repercusiones en el campo del procesamiento del lenguaje y los estudios psicolingüísticos, en el campo de la adquisición y, últimamente, en enfoques que proponen el estudio de la gramática de una lengua a partir de las intuiciones gramaticales y el conocimiento tácito que poseen los alumnos sobre su lengua materna bajo la premisa de que todos hemos desarrollado un sofisticado sistema lingüístico internalizado gracias a la facultad del lenguaje.

Aunque en las clases de lengua(s) esta concepción no pise fuerte³, puede reflejarse, por un

³Como argumentamos con María en el [Capítulo 5](#), en muchas instituciones educativas de nivel superior dedicadas a

lado, en cualquier tipo de estrategia que tenga en cuenta factores cognitivos en el aprendizaje (la capacidad de atención, la memoria, etc.) y, por otro, especialmente cuando se trata de los enfoques generativistas, en el estudio formal de la gramática, en el análisis inductivo de datos lingüísticos a partir de la formulación de hipótesis basándose en el conocimiento previo (explícito o implícito) sobre la lengua materna como así también en la comprensión de las propiedades de las lenguas como si se tratara de objetos naturales gobernados por leyes y principios más generales. Asimismo, esta visión implica el estudio del lenguaje como actividad indagatoria y placentera que nos permite reflexionar sobre nosotros mismos, sobre nuestra propia naturaleza, sin necesariamente hacer hincapié en los aspectos utilitarios y comunicativos del lenguaje.

En el plano de lo teórico, la visión biológica presenta una serie de consecuencias interesantes en las prácticas docentes. Si todas las lenguas son resultado de una capacidad universal y obedecen a principios generales independientemente del trasfondo cultural, étnico, social, etc. de los hablantes, la idea de que hay lenguas mejores o más evolucionadas que otras pierde sentido y los motivos para discriminar a otros por cómo hablan desaparecen. Esto significa que no habría ‘hablantes de segunda’ sino que tanto aquellos cuyo español o inglés se asemejan al estándar como aquellos cuyas variedades se alejen de él son personas con amplios conocimientos lingüísticos y merecen ser tratadas con respeto⁴. Dicho esto, también puede presentar una serie de peligros:

- El excesivo foco en la gramática y los elementos formales del lenguaje puede dejar de lado aspectos sumamente relevantes en la enseñanza de lenguas como lo son los relativos al significado, el uso y la comunicación. Esto tiene que ver, en parte, con el hecho de que para muchos autores la Gramática Generativa es un modelo esencialmente sintactocéntrico, donde las cuestiones semánticas, pragmáticas y fonológicas juegan un papel secundario. Si bien en los últimos años ha crecido el interés en estas otras áreas, la sintaxis a nivel oracional sigue ocupando un rol central y eso puede llegar a dar lugar a que no se tomen en cuenta unidades de análisis mayores y cruciales en la enseñanza como lo son el párrafo y el texto. En este sentido, como indicamos con María en el **Capítulo 5**, se corre el riesgo de que los estudiantes no entiendan el para qué del análisis formal de las lenguas. Dado que existe una demanda social dirigida a las clases de Lengua relacionada con la producción/comprensión de textos, centrar las clases exclusivamente en los aspectos formales puede interpretarse como un alejamiento de esa pretendida finalidad.
- De manera similar, el estudio de las lenguas como objetos naturales que pueden ser descriptos, aislados y analizados científica y objetivamente puede contribuir a que la enseñanza de lenguas se disocie de las circunstancias políticas en las que se inscriben los actos educativos y se caiga en la misma trampa en la que cae la concepción instrumental. En ambas dimensiones se puede llegar a concebir a las lenguas o bien como instrumentos neutrales o bien como entidades objetivas sin atender las cuestiones políticas que las atraviesan.
- Un gran número de los autores que abordan la enseñanza de la gramática desde una perspectiva generativa proponen que asumir que el lenguaje es una capacidad biológica conlleva estudiarlo científicamente a partir de la aplicación del método científico. Sin embargo, la denominada ‘gramática como ciencia’ proyecta una visión de ciencia bastante restringida al presuponer que para hacer ciencia hay que pertenecer al campo de las ciencias duras o biológicas. Como veremos más adelante, las cuatro dimensiones pueden encarar el estudio del lenguaje científicamente y descubrir patrones, hipotetizar, arribar a generalizaciones, etc. Más allá de la soberbia subyacente al pensar que la única dimensión científica es la generativa, el peligro radica en cerrarse a una sola visión y no contemplar la complementariedad de

la formación de docentes y traductores de lenguas la concepción generativa ha ganado un excesivo protagonismo.

⁴Con esto no queremos decir que los funcionalistas o aquellos investigadores que adhieren a otros marcos teóricos o enfoques sean necesariamente más propensos a discriminar que los generativistas. La discriminación lingüística tiene lugar cuando se asume que ciertas culturas, sistemas lingüísticos o códigos de comunicación son superiores a otros.

perspectivas en el ámbito de la lingüística aplicada.

6.2.4 La dimensión política

La cuarta y última dimensión concibe al lenguaje como un medio de resistencia y lucha, como una herramienta mediante la cual se pueden llevar a cabo acciones y cambios políticos que cuestionen y transformen las estructuras opresivas del sistema. Las lenguas no sólo traducen intenciones políticas, discursos e ideologías sino que también reproducen, legitiman y pueden poner en jaque relaciones de poder. La estrecha conexión entre las lenguas y lo político se halla presente en varias escuelas de Lingüística, como por ejemplo en el Análisis Crítico del Discurso, la Lingüística Aplicada Crítica y, más recientemente, en la Glotopolítica. En el ámbito educativo, esta concepción se encuentra en sintonía con las Pedagogías Críticas, cuyo objetivo es, a partir de la palabra y de la educación, intervenir el mundo y generar algún tipo de cambio en pos de la igualdad y la justicia social. Desde este punto de vista, es imposible que la educación sea ‘neutral’ y la enseñanza de lenguas no estaría exenta de ello.

Entre los objetivos que persigue esta perspectiva se destacan promover el pensamiento crítico de los estudiantes a través del estudio de la lengua, explicitar los vínculos entre lo político y lo lingüístico, identificar ideologías y discursos hegemónicos en la lengua en uso, problematizar el mundo y el sistema capitalista en general y hacer que los alumnos se apropien de la lengua bajo estudio y puedan utilizarla para analizar situaciones críticamente y asimismo pensar alternativas y cursos de acción contrahegemónicos que puedan contribuir al bienestar comunitario y a cambiar la realidad. En el centro de la dimensión política se ubica la reflexión acerca de los efectos del poder colonial y neoliberal dominante con especial hincapié en las injusticias patriarcales, raciales, económicas y, por sobre todo, lingüísticas con la necesidad de encontrar modos de pensamiento alternativos a las cosmovisiones universalistas y occidentales del capitalismo.

Adoptar un postura crítica que entienda a las lenguas como medio de resistencia y acción política implica alejarse un poco del uso mecánico y acrítico de libros de texto y materiales que suelen abordar temáticas de un modo algo superficial y que tienden a reproducir las ideologías dominantes. Se trata entonces de diseñar o adaptar materiales y de pensar nuevas formas de evaluación y enseñanza que pongan sobre la mesa temas y contenidos que el mercado y el sistema prefieren invisibilizar, tanto temas generales como la violencia de género, el racismo y la desigualdad social como también temas estrictamente relacionados con el lenguaje como los derechos lingüísticos, el imperialismo lingüístico y la discriminación.

Como mencionamos anteriormente, las tres perspectivas anteriores lejos están de ser neutrales, todo lo contrario. En el campo educativo (¡y en la vida en general!) sabemos que es imposible ser apolítico. A diferencia de ellas, la dimensión discutida en este subapartado subraya y pone en evidencia la relación entre la educación, lo político y lo lingüístico haciéndolo en términos críticos y contrahegemónicos. Para quienes pensamos a la educación como una herramienta de transformación política y social, es muy difícil imaginar nuestras prácticas docentes por fuera de esta dimensión pero es necesario mencionar que, al igual que las otras perspectivas, no está libre de problemas:

- La implementación de una mirada crítica puede resultar ser inadecuada en algunos contextos y generarnos problemas en el ámbito laboral. Por ejemplo, discutir temáticas como la homosexualidad o el aborto podría ser inapropiado si trabajamos en una escuela religiosa o incluso si dictamos clases particulares a un grupo que está interesado en aprender la lengua para viajar o insertarse en un ámbito laboral (véase el **Capítulo 9** en este volumen). En este mismo sentido, la dimensión política crítica puede generar rechazo entre otros miembros de la comunidad educativa de la que formemos parte, como colegas, directivos, padres y familiares de los estudiantes. Por sobre todas las cosas, también podría observarse cierta

resistencia entre alumnos que no estén dispuestos a cuestionar el mundo y prefieran un modelo de enseñanza más tradicional o que persiga otros objetivos.

- Otro de los peligros que se corre es presentar una mirada unidireccional o dogmática sobre los hechos y que no se ofrezca a los alumnos una pluralidad de perspectivas para analizar críticamente la realidad y los discursos. En algunos casos, se puede llegar a confundir lo político con lo partidario y así tratar de influenciar o manipular directamente la ideología política de los estudiantes. Asimismo, es posible que quien dicta la clase tenga una convicción política pero no la formación teórico-práctica necesaria para habilitar el debate con estudiantes. Así, la clase podría volverse un lugar para la expresión de opiniones pero no lograría funcionar como un espacio genuino para la construcción crítica de conocimiento⁵.
- Por último, dado que la problematización y el desarrollo de una mirada crítica sobre la sociedad en la que vivimos puede ser angustiante, preocupante y desolador, se torna imprescindible no pararse solo desde el lugar de la crítica sino implementar una *pedagogía de la esperanza* que fomente cosmovisiones alternativas y contrahegemónicas que nos permitan concretar cambios y soñar y pensar nuevos mundos.

6.2.5 Bonustrack

Para concluir este apartado, quisiera brevemente mencionar un punto en común entre las cuatro perspectivas en cuanto a cómo abordan el estudio del lenguaje y precisar cuál es el espíritu, a mi entender, que deberían compartir respecto de ese punto en común y cuál, por otro lado, el que deberían exorcizar...

El punto de encuentro entre las cuatro dimensiones es que el estudio del lenguaje se lleva a cabo de manera *sistemática* y se tratan de identificar patrones generales que den cuenta de los hechos lingüísticos analizados. Veamos algunos ejemplos. En la dimensión instrumental esto puede verse cuando se identifican las propiedades de los textos argumentativos o cuando se estudian los usos de los tiempos verbales en relación a una función comunicativa prototípica⁶. A pesar de que en la dimensión cultural la noción de 'sistema' puede ser un tanto escurridiza porque a veces la creatividad artística conlleva cierta falta de sistematicidad (muchas veces intencional), se puede observar, por ejemplo, al analizar los patrones de rima en un poema o en la búsqueda de las figuras retóricas empleadas para generar un efecto estilístico determinado. En la dimensión biológica, un ejemplo podría ser el análisis de algún conjunto de datos lingüísticos (e.g. oraciones con argumentos nulos) para formular alguna generalización que explique su comportamiento. En el caso de la dimensión política, un típico ejemplo es la identificación de representaciones lingüísticas subyacentes en un texto o la reflexión acerca de los usos y propósitos políticos de ciertas diátesis en los discursos (e.g. en construcciones pasivas o impersonales).

Ahora bien, una pregunta clave que entrecruza a las cuatro dimensiones en relación a la noción de sistema radica en el *cómo* se lleva a la práctica. Una opción, bastante frecuente en el ámbito educativo en general, es presentar la sistematicidad de manera cerrada y anticipada (algo así como *espoileándola*, digamos), focalizándose en que los alumnos puedan clasificar elementos, categorizar y reproducir el conocimiento que ya fue descubierto por otros. Este modo de encarar el estudio del lenguaje quita protagonismo al alumno y le asigna un rol más pasivo, como si fuera una fuente de agua en el que la sistematicidad se vuelca y que, a partir de la memorización, repetición y práctica, esta debe volver a brotar y fluir. En esa dinámica, o bien mucha agua se escurre de la fuente o bien no se genera agua nueva sino que siempre termina circulando lo mismo.

Una opción alternativa es que los alumnos adquieran un rol más activo y descubran dicha sistematicidad y que esta sirva como punto de partida para desarrollar su creatividad y pensamiento

⁵Agradezco a José Silva Garcés por esta observación.

⁶También es cierto que a veces algunas de las reglas prescriptivas (e.g. el uso correcto del subjuntivo) se presentan como arbitrarias y caprichosas, sin mucha sistematicidad: 'es así porque sí'.

crítico. A partir de un aprendizaje basado en la indagación, el alumno así observa los fenómenos bajo estudio, se plantea preguntas e interrogantes, formula hipótesis y arriba a conclusiones relevantes. Según este enfoque, aprender se trata de crear, producir y descubrir (y no de recrear, reproducir o cubrir). También se trata de cuestionar y problematizar aquello que ya viene dado. A nuestro entender, es este espíritu científico, creativo e indagador (¡¡que no es exclusivo de la dimensión biológica como plantean muchos autores generativistas!!) el que debería promoverse en nuestras clases cuando vamos a lingüísticarla, sin importar cuál sea la dimensión a través de la cual lo estemos haciendo⁷.

¿Cómo llevamos todo esto al aula, entonces? De eso vamos a hablar en el próximo apartado.

6.3 Cuatro, tres, dos, uno, ¡acción!

En el apartado anterior hemos descripto cuatro perspectivas (resumidas en la Tabla 6.1)⁸ sobre qué es el lenguaje. Las hemos analizado críticamente en función de la enseñanza de lenguas y enfatizado la importancia de su complementariedad en el aula y discutido algunos de los problemas de circunscribirse a una sola de ellas. La propuesta de este capítulo es entonces esbozar un abordaje ‘cubista’, que presente a las lenguas desde múltiples ángulos y perspectivas y que no se limite a un único punto de vista. Claramente, en la práctica existe cierta flexibilidad según los objetivos que persigamos con nuestros estudiantes. Es decir, probablemente, la perspectiva dominante en un curso de lectocomprensión en inglés sea la comunicativa y en un curso de Literatura sea la cultural. Sin embargo, lo que queremos resaltar aquí es que las cuatro dimensiones no son excluyentes sino que pueden solaparse y cohabitar nuestras clases, en mayor o menor medida, enriqueciendo el abordaje de nuestro objeto de estudio, especialmente si nos situamos en el sistema educativo formal obligatorio⁹.

DIMENSIÓN	Objetivos generales	Lingüística	Educación
<i>Instrumental - comunicativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de reglas prescriptivas de buen uso (ortográficas, gramaticales, de escritura, etc.) • Desarrollo de comunicación eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradición grecolatina • Funcionalismo • Estructuralismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque comunicativo • Enfoque sociodiscursivo
<i>Artístico - cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de textos literarios • Reconocimiento del valor artístico y estético • Contacto con la expresión creativa lingüística • Acercamiento a otras culturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística antropológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía de la cultura • Enfoques multi / interculturales
<i>Biológica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio formal de la gramática • Análisis inductivo de datos lingüísticos • Estudio de las lenguas como objetos naturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática Generativa • Lingüística Cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de psicolingüística y adquisición del lenguaje aplicados • Enfoque del código cognitivo

⁷Obviamente ambas opciones (la tradicional y la indagadora) pueden combinarse y coexistir en mayor o menor medida.

⁸De ninguna manera la Tabla 1 tiene pretensiones de exhaustividad. Sabemos que en la práctica estas dimensiones se solapan con otras y que las contribuciones académicas y científicas de distintos enfoques y teorías tienen amplias y muchas veces inesperadas repercusiones en diversos ámbitos.

⁹También es posible un trabajo interdisciplinar cuando son distintos los profesores que dictan cada asignatura.

<i>Política</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de la lengua para promover el pensamiento crítico. • Identificación de los vínculos entre lo político y lo lingüístico • Reconocimiento de discursos e ideologías hegemónicas y lingüísticas • Problematicación del mundo • Apropiación de la lengua para cuestionar y cambiar la realidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis Crítico del Discurso • Lingüística Aplicada Crítica • Glotopolítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogías críticas
-----------------	--	--	---

Tabla 6.1: Cuatro perspectivas sobre qué es el lenguaje

Ejemplifiquemos ahora la posibilidad de un abordaje *cubista* con algo diferente y bien argentino: el mate. Si tuviéramos que pensar un clase sobre el mate, notaremos que este objeto puede analizarse desde una perspectiva instrumental según los procedimientos para su preparación, sus funciones sociales (socializar, chusmear, relajarse, etc.) y las convenciones que lo rigen (si se dice ‘gracias’ significa que ya no se quiere seguir tomando mate, por ejemplo). Desde una perspectiva artístico-cultural, podemos estudiarlo como símbolo de la cultura popular argentina y también poner el foco en su diseño y estética (hay mates de madera, plástico o calabaza, pintados y tallados, ¡a punto tal que algunos son verdaderamente obras de arte!). En su dimensión biológica, podríamos estudiar las propiedades formales que permiten identificar al objeto de estudio mate (composición química de la yerba, recipiente, bombilla) y las variedades que se pueden identificar, muchas de estas condicionadas por factores relativos a las otras perspectivas. En cuanto a su dimensión política, el mate puede ser analizado como símbolo de resistencia y soberanía nacional, o bien como un instrumento utilizado a veces por ciertos sectores para mostrar su cercanía con el pueblo (¿quién no ha visto a candidatos electorales en publicidades tomando mate y hablando con la gente?). También podría estudiarse en relación a su impacto en el desmonte de la selva chaqueña para aumentar la cantidad de hectáreas con plantaciones de yerba mate.

En este apartado vamos a presentar dos maneras creativas de enseñar dos puntos gramaticales en la escuela secundaria —el nombre propio para español y la voz pasiva impersonal para inglés—, pero mostrando que es posible abordar estos temas desde las otras perspectivas también. La idea es capturar la propuesta de una visión integral, cubista y polifónica en la que confluyan distintas maneras de acercarse a nuestro heteróclito y multiforme objeto de estudio. Es cierto que la enseñanza de la gramática del español como L1 y de una lengua extranjera difieren, del mismo modo que no es lo mismo enseñar en primaria que en secundaria. Sin embargo, invitamos a los lectores a considerar ambas propuestas, independientemente del nivel y de la lengua que enseñen, ya que las estrategias que se aplican son generales y trasladables a otros contextos. También vale destacar que lo que proponemos no debe tomarse taxativamente. Cada aula y cada grupo es un mundo y no hay recetas prefabricadas ni métodos ni soluciones universales. Esperamos entonces que estos dos ejemplos sirvan de inspiración para pensar prácticas con perspectivas más plurales y que los lineamientos aquí desarrollados no se tomen como única hoja de ruta, sino como una alternativa más en nuestros desafiantes recorridos como docentes de lengua(s).

6.3.1 Nombres propios en clave ESI y la metáfora del camaleón...

Uno de los típicos temas que suelen encontrarse en los libros de texto para la enseñanza de Lengua y Literatura es la distinción entre nombres comunes y nombres propios. En este primer ejemplo vamos a ilustrar cómo trabajar esta temática desde una perspectiva gramatical entrelazándola con el resto de las dimensiones del capítulo¹⁰.

¹⁰Como seguramente saben los lectores, en este libro adoptamos una concepción biológica del lenguaje. Esto no implica que la secuencia aquí presentada requiera un aparato teórico como el que suele asociarse con la Gramática

La unidad gira en torno al nombre propio y tiene como objetivo general explorar cuestiones relacionadas con las identidades transgénero y la Educación Sexual Integral (ESI) a partir de la novela de **Camila Sosa Villada** titulada *Las Malas* (2019). La lectura de este texto nos habilita de manera inmediata a reflexionar acerca del lenguaje desde una perspectiva artística y literaria e, inevitablemente, desde una dimensión política. Mediante la literatura, podemos entonces trabajar sobre tópicos que suelen estar marginalizados en el sistema educativo en general y darle visibilidad y voz a aquellos sujetos y subjetividades que la cultura hegemónica suele silenciar, patologizar, excluir o discriminar. Según **Quintero** (2022), algunas de estas temáticas —muy presentes en *Las Malas*— podrían ser las identidades trans, el proceso de transición, las maternidades trans, los derechos trans, las infancias y juventudes trans, la patologización de las identidades trans, la transfobia y otras formas de discriminación, etc.¹¹ Las siguientes citas, extraídas de la novela, capturan con claridad la íntima conexión existente entre el lenguaje, lo político-cultural y estas temáticas ESI:

1. “Todo puede ser tan hermoso, todo puede ser tan fértil, tan imprevisible, cuesta creer que sea obra de un dios. El lenguaje es mío. Es mi derecho, me corresponde una parte de él. Vino a mí, yo no lo busqué, por lo tanto, es mío. Me lo heredó mi madre, lo despilfarró mi padre. Voy a destruirlo, a enfermarlo, a confundirlo, a incomodarlo, voy a despedazarlo y a hacerlo renacer tantas veces como sean necesarias, un renacimiento por cada cosa bien hecha en este mundo.” (p. 172-3)
2. “Desde el primer momento me había tratado de narigona, de fea, de negrito serrano. Me había tocado el pito con descaro y se había burlado de mi manera de hablar: «Esta es de las que te dicen *hola* con voz de marica y después son flor de camioneros», decía de mí.” (p. 163)
3. “Anónimas, transparentes, madrinas de un niño encontrado en una zanja y criado por travestis, únicas conocedoras del secreto del hijo de la Difunta Correa. Nosotras, las olvidadas, ya no tenemos nombre. Es como si nunca hubiéramos estado ahí.” (p. 220)

La última cita es especialmente relevante para nosotros porque aborda la cuestión del nombre propio y la identidad trans. Por supuesto que la complejidad del texto puede dar lugar al estudio de otros fenómenos lingüísticos muy interesantes como el lenguaje inclusivo, la discriminación lingüística, los generolectos o el carrilche (jerga utilizada por la comunidad travesti argentina). Aquí nos limitaremos a tratar los sustantivos propios desde un punto de vista lingüístico-gramatical a fin de demostrar que una temática como la identidad y el nombre propio puede ser estudiada desde múltiples ángulos y perspectivas.

La estrategia general que emplearemos es el uso de una **metáfora** o **analogía**. Esto consiste en poner de manifiesto los puntos en común entre una temática o dominio más concreto, con el que el alumno esté más familiarizado, y algo nuevo o más abstracto, es decir, lo que queremos que el alumno aprenda. Las analogías nos permiten captar la atención de nuestra clase y, fundamen-

Generativa (arbolitos y demases) sino que, al contrario, puede abordarse desde cualquier marco y, como verán, con terminología gramatical tradicional y estructuralista. El espíritu subyacente a la discusión que plantearemos se basará, no obstante, en un artículo que escribimos con María (**Arias & Mare 2024**), así que invitamos al lector interesado en un análisis bien generativista de los nombres propios a consultarlo.

¹¹Para los profes de inglés también se puede hallar una amplia gama de recursos literarios para abordar estas temáticas en relación al nombre propio, como el cuento ‘Trev’ de Jacqueline Woods o el poema ‘Nicknames’ de Kenn Nesbitt. En **Beacon (2022)** y **Quintero (2022)** hay hermosas secuencias didácticas con más ejemplos para el nivel primario y secundario, respectivamente. Otros ejemplos que abordan el nombre propio en conexión a otro tipo de identidades son ‘My Name’ de Sandra Cisneros, el poema ‘Names’ de Wendy Cope, la novela *The Namesake* de Jhumpa Lahiri o el libro ilustrado *Chrysanthemum* de Kevin Henks, narrado de manera excepcional por Griselda Beacon en este video: <https://www.youtube.com/watch?v=FFapLHGsfXI>. Agradezco la generosidad de Mariano Quintero, Griselda Beacon y Melisa Montí compartiendo estos recursos.

talmente, ‘concretizar’ la gramática haciendo contenidos gramaticales más accesibles a partir de algo que ya conocen. El aprendizaje se torna así más significativo y memorable porque estamos construyendo sobre algo acerca de lo que ellos ya saben. Se trata entonces de didactizar un discurso académico-científico estableciendo algún tipo de comparación creativa que despierte algún tipo de interés.

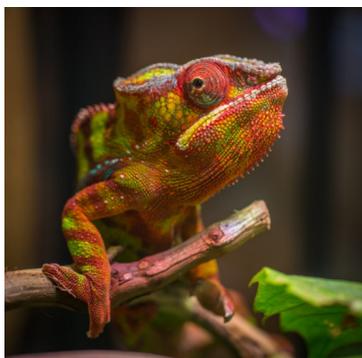
En este caso en particular, vamos a usar una analogía que también usa Camila Sosa Villada para describir su experiencia como mujer trans en adaptarse a la sociedad y encajar, la metáfora del camaleón, evidenciada en las siguientes citas:

Y la otra vida. La vida blanca, la vida diurna, entrometida en el mundo de los heterosexuales de piel clara y costumbres respetables. La vida universitaria, que sucedía de espaldas a la noche. Esa rutina gris con la que me aferraba a la respetabilidad, a la opacidad de mis vecinos, de los compañeros de universidad con que me cruzaba a diario. Ir al supermercado, ir a clase, ir incluso a fiestas donde era inconcebible la existencia travesti. El intento de adecuarme, el **esfuerzo camaleónico** por parecerme a ellos, por tener sus vidas. Caer bien, ser sobria, amable, inteligente, dedicada, trabajadora, la exigencia de llevar una vida en que no fuese juzgada y condenada. Siempre alerta, siempre en vigilancia conmigo misma. (p. 127, énfasis nuestro)

La **vida del camaleón**, la de adecuarse al mundo tal y como es. (p. 186, énfasis nuestro)

Luego de trabajar esta metáfora desde la dimensión político-literaria (discutir, por ejemplo, cómo la narradora tiene que ir adaptándose al mundo, muchas veces cambiando su nombre de Cristian a Camila según el contexto), se puede retomar mediante la siguiente actividad para comenzar a trabajar sobre los nombres propios, hacer un repaso sobre clases de palabras y reflexionar, en última instancia, sobre la flexibilidad de las raíces morfológicas en función de su categoría¹².

¹²La metáfora del camaleón podría emplearse también para abordar la teoría de la acomodación lingüística o el cambio de código. Nuevamente es importante subrayar la idea de que las actividades que presentamos son meras sugerencias que podrían funcionar o no según el grupo de estudiantes, el contexto, etc.



ACTIVIDAD UNO: Como hemos visto en clase, en varias oportunidades Camila Sosa Villada se compara a sí misma con un camaleón. En esta clase vamos a ver que las raíces también son como un **camaleón** y que van cambiando según el contexto en el que ocurran. A modo de ejemplo, podría decirse que la raíz *Camila* es siempre un sustantivo, pero esto no es así en todos los casos... Observen las siguientes oraciones extraídas de la red social Twitter que contienen esta raíz y determinen de qué clase de palabra se tratan las palabras destacadas en negrita (verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio).

¿Qué criterios utilizaron para asignar estas categorías?

1. Por cierto, ¿sabes quién da consejos bacanes sobre escribir? La **Camila** Sosa Villada, que es una escritora argentina trans demasiado talentosa.
2. Dios da, dios quita. Me voy a ir despidiendo de todas las **Camila** que pueda seguir, ¿o era Belén?
3. Hoy llegamos con la colonia al gimnasio y fui a buscar una pelota y corté la luz y la calefacción, siempre **camileándola**.
4. En una nueva **Camileada**, me caí por las escaleras del subte en plena hora pico, llena de gente. Estoy bien. Solo me duele el orgullo.
5. Últimamente he andado muy **#camilosa** xD ... Muchas canciones de Camila suenan a mi alrededor o.O!!
6. [Respuesta a un posteo con una imagen de Camila Parker Bowles en la coronación del rey de Inglaterra]: Tiene cara de persona buena, **Camilamente** no es como suena!! 🎵🎵
7. **Camilizándome** y arjonizándome ♡♡

Una vez que se haya tomado conciencia del estatus camaleónico de las raíces y se hayan repasado los criterios para asignar categorías, se puede trabajar sobre el significado y uso de estas construcciones pidiéndoles que diseñen las entradas de diccionario de estas palabras y que propongan otras parecidas que contengan una raíz prototípicamente asociada a un nombre propio con sus respectivos ejemplos (e.g. *riquelmeada*, *maradonearla*, etc.). Esto hará que puedan identificar patrones morfológicos y que identifiquen los aspectos del significado que se mantienen. Por ejemplo, *camilearla* o *maradonearla* significan ‘comportarse a la manera de N’ o *camilosa* o *mileioso* son adjetivos calificativos que significan ‘que exhibe propiedades características de N’. En cuanto al uso (lo pragmático, no lo semántico), la idea es que los alumnos se den cuenta de que muchos aspectos de la interpretación de estas construcciones también son camaleónicos y dependen del contexto comunicativo y del conocimiento del mundo que posean. El ejemplo de *camilamente* muestra que para interpretar correctamente esta construcción es necesario saber no solo quién es Camila Parker Bowles sino también que durante mucho tiempo fue la amante del actual rey de Inglaterra y, además de eso, es necesario establecer esa relación con el juego de palabras que hace Shakira en la famosa canción que le dedica a Piqué y a su amante Clara. Se espera también que la actividad dispare discusiones interesantes respecto del significado de los nombres propios, lo cual servirá como punto de partida para la reflexión gramatical de la actividad número tres.

ACTIVIDAD DOS: Ahora vamos a trabajar de lexicógrafos y hacer una entrada de diccionario para cada una de estas palabras. Tu tarea es explicar el significado de las palabras en negrita, incluir otras que sigan el mismo patrón y agregar oraciones para ejemplificar sus usos. Por ejemplo, *Camila* en *b* hace referencia a ‘aquellas personas que se llaman *Camila*’ del mismo modo que sucede con *Los Messi* o *Las Fátima*. ¿Podrías trabajar con nombres propios de gente conocida?

La próxima actividad ya se focaliza *propiamente* en el nombre propio y tiene como propósito hacer una reflexión gramatical más profunda en términos de las propiedades sintácticas y morfológicas de esta clase de sustantivos, su referencialidad, sus usos no convencionales, y su relación con otros elementos a nivel sintagmático (modificación directa e indirecta, uso con artículos y determinantes, etc.). A tal fin, incluimos debajo una definición de nombres propios y comunes del manual *Lengua y Literatura 2* de la editorial Mandioca (2016) y una cita de la novela *Las Malas* para facilitar la contextualización.

ACTIVIDAD TRES: Teniendo en cuenta las definiciones de nuestro manual, determinará si las palabras destacadas en negrita son nombres propios o comunes. Justificará tu elección y explicará si te encontraste con algún problema a la hora de clasificar estas palabras.

- Los **sustantivos comunes** designan *entidades en tanto ejemplares de una clase*. Por ejemplo, *lámpara* se aplica a todo objeto que cumpla con las características de las lámparas. Como aluden a entidades genéricas, los sustantivos comunes no tienen una referencia concreta (recordemos que el **referente** es la realidad extralingüística a la que remite un signo, ya sea que pertenezca efectivamente al mundo real o que forme parte de un mundo ficcional); por eso, para utilizarlos *en el discurso deben ser especificados* mediante otras palabras, por ejemplo: **la lámpara de mi cuarto**; **el planeta en el que vivimos**.
- Los **sustantivos propios**, en cambio, designan entidades por cómo se llaman en particular, sin informar sobre sus rasgos específicos o propiedades constitutivas. No expresan qué son (como lo hacen los sustantivos comunes), sino cómo se llaman. Por ejemplo, *Tierra* es el nombre (sustantivo propio) de nuestro planeta (sustantivo común) y se refiere a él directamente. Los sustantivos propios, en este sentido, son **autorreferenciales**: *aluden a una entidad concreta en particular*. (p. 180)

“Me preguntó el nombre varias veces esa noche, parecía olvidarlo al instante de escucharlo, algo que es habitual. A las **travestis** no nos nombra nadie, salvo nosotras. El resto de la gente ignora nuestros nombres, usa el mismo para todas: **putos**. Somos los **manija**, los **sobabultos**, los **chupavergas**, los **bombacha** con olor a huevo, los **travesaños**, los **trabucos**, los **calefones**, los **Osvaldo** cuando mucho, los **Raúles** cuando menos, los **sidosos**, los **enfermos**, eso somos. El olvido de mi nombre por parte de **La Tía Encarna** era una muestra más de esa amnesia general a los nombres propios de las travestis, aunque ella lo adjudicara a los golpes recibidos en la cabeza. Yo le repetía una y otra vez, **Camila**, *Camila*, y ella sonreía y decía que era un nombre muy bonito, muy de mujer, aunque yo sabía lo que significaba mi nombre: la que ofrece sacrificios.” (p. 79)

Una de las conclusiones que se espera que surja es que muchos de estos usos parecen a simple vista incluir un nombre propio (*los Raúles* o *los Osvaldo*) pero, en realidad, se comportan como nombres comunes (son precedidos por artículo, flexionan en número, no denotan a un único referente sino a un tipo de entidad, etc.). Probablemente los alumnos van a apreciar de nuevo el carácter

camaleónico de las palabras y conceptos.

En la actividad cuatro, proponemos otras consignas interesantes que pueden realizarse para seguir estimulando la reflexión metalingüística. En 1, se incluyen procesos morfológicos de formación de palabras; en 2, se motiva a que los estudiantes observan las anomalías morfológicas en la concordancia de número entre artículo y sustantivo (*los manija, los bombacha con olor a huevo, los Osvaldo pero los trabucos, los sobabultos y los Raúles*); en 3, se establecen vínculos entre lo gramatical y lo político/social; y finalmente en 4, se ofrece un par mínimo para reflexionar acerca de la referencialidad, el registro, los nombres propios, entre otras cuestiones (véase el **Capítulo 5** para una explicación en detalle sobre los pares mínimos).

ACTIVIDAD CUATRO: Contestá las siguientes preguntas:

1. Averiguá qué son los siguientes procesos morfológicos de formación de palabras y buscá un ejemplo para cada uno en la cita anterior: *composición, conversión, paranomasia, derivación*. ¿Se te ocurren otros ejemplos propios?
2. Mirá con mucha, mucha atención la secuencia de sintagmas nominales en la oración que comienza ‘Somos los manija...’. ¿Notás algo raro en su morfología? ¿Se te ocurre alguna hipótesis para explicar por qué pasa?
3. ¿Qué nos quiere decir Camila Sosa Villada cuando dice ‘El resto de la gente ignora nuestros nombres, usa el mismo para todas: putos’? ¿Qué nos puede decir la distinción entre sustantivos propios y comunes acerca de esto?
4. Observá los siguientes pares mínimos. ¿Cuál es el la diferencia semántica entre a y b? Es importante que expliques este contraste empleando terminología gramatical relevante.

- (I) a. Hoy llega la gran Tía Encarna.
b. Hoy hice la gran Tía Encarna.

- (II) a. Ayer entrevistamos a la Camila Sosa Villada.
b. Ayer entrevistamos a lo Camila Sosa Villada.

Para concluir, habrán notado que no hemos hecho alusión directa aún a la perspectiva comunicativa o instrumental. Comúnmente los libros de texto suelen insistir en un aspecto bastante aburrido aunque importante acerca de los nombres propios, que es el uso correcto de las mayúsculas. En esta secuencia, hemos decidido no darle protagonismo a esto y traslucir la dimensión comunicativa al tener en cuenta el significado y el uso de las construcciones en las actividades propuestas, lo cual creemos resulta mucho más enriquecedor para nuestros estudiantes que aprender la simple regla de ortografía que los regula.

6.3.2 Generalizando con la voz pasiva impersonal (*Sweeping generalisations away*)

Ahora le toca el turno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La idea es ofrecer un ejemplo para un nivel medio-alto (*upper-intermediate*) en el marco de una unidad temática sobre educación. Las actividades, pensadas en el contexto de la Marcha Federal Universitaria del 23 de abril de 2024, tienen como propósito principal explorar las construcciones pasivas impersonales en función del discurso y que los alumnos adquieran consciencia de que a veces su uso está relacionado con la formulación de generalizaciones vagas e imprecisas del tipo ‘Se dice que los docentes son

vagos y no les gusta trabajar’, generalizaciones que, de más está decir, deberían evitarse. De ahí el juego de palabras en el título de nuestra actividad: *Sweeping generalisations away*.

Las dimensiones que atraviesan nuestra propuesta son fundamentalmente la comunicativa y política, dado que nuestro interés central es sensibilizar a los alumnos en el uso de la voz pasiva impersonal para cuestionar la realidad y reflexionar sobre la educación. No obstante ello, al igual que en el primer ejemplo, la perspectiva que subyace el cómo pensamos el funcionamiento de las lenguas es la biológica. Los que están familiarizados con la Gramática Generativa podrán ver la presencia invisible en el armado y presentación de los datos de los pronombres expletivos y el parámetro *pro-drop*, los verbos de marcación de caso excepcional (ECM), etc. Este modo de abordar los datos sin hacerlo necesariamente de manera directa desde un marco teórico particular es lo que proponemos con María en el **Capítulo 5** y también puede aplicarse en estos contextos. Por otro lado, si bien, por cuestiones de espacio, la perspectiva artístico-cultural no se desarrolla en este subapartado, existen múltiples recursos para abordar la voz pasiva a partir de textos literarios o de otro tipo que exploren la temática educativa en clave cultural, lingüística y/o artística¹³.

La estrategia central que utilizaremos en este segundo ejemplo es más clásica y consiste en la observación y análisis inductivo de datos a partir de un contexto significativo con el objetivo de hipotetizar e intentar sistematizar las estructuras estudiadas por sus propios medios. Básicamente implica fomentarlos a que adopten una actitud científica y traten de descubrir patrones y formular generalizaciones sobre el sistema gramatical del inglés.

La secuencia comienza con cinco citas textuales de políticos argentinos sobre la educación. Para evitar el partidismo se incluyen citas de representantes de distintos espacios y en español para facilitar la comprensión y evitar perder o agregar significados en las traducciones (como dice el dicho, “*traduttore, tradittore*”). La inclusión de citas de personajes de la política argentina permite transformar nuestra clase en un lugar donde se debaten temáticas socialmente relevantes para nuestros estudiantes y no temáticas desconectadas de nuestros contextos que forman parte de una agenda internacional aparentemente ‘neutral’ impuesta por las grandes editoriales o instituciones examinadoras. Los alumnos tienen entonces que leer las citas y completar la tabla luego de identificar en ellas ideas que reflejen generalizaciones que algunos sectores de la sociedad suelen formular acerca de los docentes y de la educación.

¹³Algunos ejemplos clásicos y no tan clásicos de textos relacionados con la educación: *The Catcher in the Rye* de J. D. Salinger, *Educating Rita* de W. Russell, *School's Out: Poems Not For School* de B. Zephaniah, ‘The Fun They Had’ de I. Asimov, ‘Paul’s Case’ de W. Cather, ‘The Somebody’ de D. Santiago, ‘The Lesson’ de T. Bambara, ‘English as a Second Language’ de L. Honig, ‘Next Term We’ll Mash You’ de P. Lively. Gracias a Mariano Quintero por algunas de estas sugerencias de lectura.

ACTIVITY ONE: Read the following short texts and identify the sweeping generalizations made by these politicians, which illustrate some people's views on education in Argentina. Do you agree or disagree? Why?

Cristina and some people believe...	
Acuña and some people claim...	
Milei and some people say...	
Bullrich and some people think...	
Vidal and some people believe...	



por el tiempo que también tienen, **cuatro horas frente a la jornada laboral obligatoria de ocho horas para cualquier trabajador**, frente a la suerte también -porque siempre fue así y está bien que sea así- de tres meses de vacaciones frente a trabajadores que tienen vacaciones mucho más reducidas



El problema está en el aula; es uno de los grandes problemas, eligen militar en lugar de hacer docencia.



En el plano de la Educación Superior, la creación de universidades se ha convertido en un negocio más de la política y en los profesoradores e institutos de formación docente proliferan currículas educativas de izquierda, abiertamente anticapitalista y antiliberales, en un país en el cual lo que más se necesita es más capitalismo y más libertad. [...] En una Argentina donde los chicos no saben leer y escribir no podemos permitir más que Baradel y sus amigos usen a los estudiantes como rehenes para negociar paritarias con los gobiernos provinciales.



Argentina es el país con más universidades públicas de América Latina; [...] sin embargo, esas universidades hoy están vacías de alumnos, **tenemos casi la mitad de la matrícula de alumnos extranjeros** que vienen y toman las posibilidades que Argentina da y los argentinos quedan en un cementerio en el colegio secundario porque se ha destruido la educación".

¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?



En la segunda parte, una vez discutidas y debatidas las citas, los alumnos tienen que observar dos oraciones que, a diferencia de las oraciones activas en la tablita de la actividad anterior, se encuentran en voz pasiva impersonal. Los alumnos tienen entonces que comparar estos dos tipos de construcciones y focalizarse en la diferencia en significado. Lo importante es que el alumno observe cómo a partir de un cambio en la forma, en las variantes impersonales el sujeto de la variante activa

no se menciona, lo cual facilita la postulación de enunciados generalizantes. Posteriormente, los alumnos tienen que escribir oraciones similares para el resto de las generalizaciones de la tabla, para lo cual necesitarán identificar algún patrón gramatical en los datos otorgados prestando atención a la forma. Finalmente, en c, se hace referencia al español con el objetivo de que reflexionen acerca de las diferencias y similitudes entre las lenguas. Probablemente, establezcan alguna relación entre *it* y *se* y se den cuenta de que en inglés hay pronombres que ocupan la posición de sujeto pero que no realizan una contribución semántica significativa al enunciado. El español, lejos de estar prohibido, favorece la reflexión metalingüística y nos permite pensar un proceso de enseñanza más situado, que tenga en cuenta las necesidades lingüísticas de nuestros estudiantes, casi siempre ignoradas en los libros de texto estandarizados.

ACTIVITY TWO

- a. Consider the following paraphrases of some of the sentences from the previous activity. What has happened? Is there any difference in meaning?
 - (1) a. It is believed that teachers work four hours a day and get three months holiday.
 - b. It is thought that teachers indoctrinate students.
 - b. Can you write similar paraphrases for the rest of the sweeping generalisations from activity I?
- It...**
- c. How would you translate these sentences into Spanish? Can you spot any differences or similarities with the English sentences? Why is it not possible to omit *it* in English? What is the meaning of *it*?

En la actividad tres, ya pasamos a trabajar con un patrón un poco más complejo y con mucha menor productividad en español, patrón que suele resultar difícil para nuestros estudiantes. Estas construcciones implican la pasivización de algún argumento interno a la cláusula que funciona como complemento de los verbos principales. Los alumnos tienen que analizar un conjunto de oraciones –que pueden ser adaptadas en función de las generalizaciones que hayan formulado en la primera actividad– y tratar de descubrir el patrón gramatical correspondiente. Así, a partir de la observación y basándose en lo discutido en las actividades previas, los alumnos tienen que justamente arribar a generalizaciones de manera inductiva y luego reescribir el resto de las oraciones. Probablemente se equivoquen, pero la idea es que ellos mismos jueguen y experimenten con la lengua y descubran el patrón por sus propios medios. Nuestra tarea no es entonces decirles cómo es la estructura y que luego ejerciten sino más bien facilitar el proceso de descubrimiento, andamiarlo, jugando a veces al abogado del diablo y guiándolos en el camino. Una vez que los alumnos se hayan ‘embarrado’ las manos, ahí viene la puesta en común y la sistematización, que incluimos debajo de los datos con un Homero pensando que los verbos que admiten este tipo de pasiva son verbos cognitivos y de pensamiento por lo general.

ACTIVITY THREE: There is another way to paraphrase these sentences, which in Spanish is not very frequent, so that's why it might be somewhat difficult at the beginning. Consider the following sentences and try to identify grammatical patterns. Then, rewrite the sentences above using the pattern you have identified.

1. *Teachers are believed to work four hours a day and get three months holiday.*
2. *Teachers are thought to indoctrinate students.*
3. *Students are thought to be indoctrinated by teachers.*
4. *Unionists are reported to make money out of education.*

GRAMMATICAL PATTERNS FOR IMPERSONAL PASSIVES

- a. **IT** + *be* (is/will be/was) + **past participle/3rd column** (thought/believed/said/claimed...) + *that...*
- b. Subject + ...



*allege, believe, claim, consider,
estimate, expect, find,
know, report, say, think, understand,
etc.*

En la cuarta actividad, una vez que se hayan sistematizado las estructuras, se proponen dos ejercicios. Uno de ellos es el análisis de secuencias agramaticales con errores típicos que suelen cometerse con estas construcciones, muchas veces por influencia de la L1. Este tipo de ejercicio es crucial para estimular la reflexión metalingüística y para que el alumno entienda la naturaleza de sus errores y nuestras correcciones. No son así errores arbitrarios sino que siguen una lógica. El segundo de ellos incluye nuevamente pares mínimos que intentan captar matices en el significado y, por ende, en la sintaxis. Este ejercicio constituirá un punto de partida para la discusión planteada en la actividad cinco sobre el uso de recursos gramaticales para modalizar enunciados y así no caer en generalizaciones vagas e imprecisas.

ACTIVITY FOUR:

A. Correct these sentences and briefly explain why they are ungrammatical:

- (1) (ii) *is thought children don't read.
- (iii) *Teachers is said to complain too much about their jobs.
- (iv) *Immigrants are claim that invade our universities.
- (v) *Is believed that the government spends too much money on education.
- (vi) *People thinks that education should not be free.

B. Minimal pairs: What is the difference in meaning between the following sentences?

- (1) a. The state is thought to put up too many universities
- b. The state is thought to have put up too many universities.
- c. The state is thought to be putting up too many universities.
- (2) a. Some teachers are believed to be lazy.
- b. Teachers are believed to be lazy.
- (3) a. It is said that state universities are a waste of money.
- b. It is often said that state universities are a waste of money.

En la actividad cinco se incluye una pregunta que apunta a reflexionar acerca de los peligros del tipo de generalizaciones exploradas en la secuencia desde un punto de vista epistemológico, discursivo y político, y, a partir de las reflexiones en los ejercicios anteriores, se espera poder sistematizar algunos de los recursos disponibles en la lengua para evitarlas. La modalización (*hedging*, en inglés) puede incluir el uso de pronombres indefinidos (*some, most of, several, etc.*); verbos modales (*may, might, could, etc.*); adverbios (*often, usually, sometimes*); verbos (*seem, appear, etc.*); adjetivos (*likely, possible, etc.*); entre otros. En b, los alumnos tienen que reescribir un breve texto 'sweeping generalisations away' (quitando las generalizaciones) y aplicando los recursos de modalización presentados.

ACTIVITY FIVE:

- a. What are the **dangers** of sweeping generalisations? How can they be avoided when writing or speaking?
- b. The following text contains some sweeping generalisations. Rewrite it **sweeping generalisations away**.

In Argentina people believe that university teachers are corrupt and indoctrinate students. Teachers are said to promote ideas from the left and brainwash students. It is an indisputable fact that they strike too frequently and, undoubtedly, students hate this because they miss too many lessons. That is why people want universities to stop being tuition-free. No one would deny that things have to change.

Finalmente, para darle cierre a la secuencia se les puede pedir a los estudiantes que diseñen una encuesta para ver qué opina la gente en general sobre estos enunciados (por medio de un formulario Google, por ejemplo), que la apliquen y luego compartan los resultados con el resto de la clase a través de una presentación oral. Como si se tratara de una pequeña investigación, esto implicaría recolectar evidencia empírica para sustentar o refutar las generalizaciones exploradas¹⁴.

6.3.3 Tips y recapitulación

En este apartado vimos dos maneras de lingüísticarla ‘cubistamente’, es decir, teniendo en cuenta las múltiples perspectivas que atraviesan nuestro objeto de estudio. A partir de un ejemplo para el español y otro para el inglés, presentamos dos estrategias generales para la enseñanza de la gramática: el uso de metáforas o analogías y el análisis inductivo de datos lingüísticos. A continuación incluimos algunas preguntas que creemos pueden ayudarnos a pensar actividades o secuencias con el espíritu de la dinámica aquí presentada:

- ¿Cuáles son los datos relevantes que permitirán al alumno descubrir las reglas?
- ¿Cuáles son las hipótesis que quiero que elaboren? ¿Cómo irán modificándolas a partir de los datos que presento?
- ¿Qué conclusiones o reglas quiero que descubran?
- ¿Los alumnos pueden solucionar el problema o ejercicio solos?
- ¿Entienden las etiquetas y la terminología gramatical empleada? De no ser así, ¿cómo puedo ayudarlos?
- ¿Qué analogía o metáfora puedo utilizar para hacer el tema más accesible, significativo y memorable?
- ¿Cómo puedo concretizar la gramática?
- ¿Tiene en cuenta el significado y el uso la actividad propuesta además de la forma?
- ¿El modo en que presento los datos y construcciones va de la comprensión a la producción, del significado y uso a la forma, de lo regular a lo irregular, de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo?
- ¿Qué diferencias y similitudes hay entre la estructura bajo estudio y otras lenguas que conocen nuestros alumnos? ¿Pueden facilitar el proceso de descubrimiento y la reflexión metalingüística?
- ¿En qué medida la secuencia tiene en cuenta las múltiples dimensiones del lenguaje?

¹⁴En algún punto podrían incluirse también ejercicios de práctica más mecánicos como *fill in the blanks*, *multiple choice*, *open cloze*, *paraphrasing*, etc. No estamos en contra de este tipo de ejercicios; simplemente, hemos decidido incluir otras alternativas más reflexivas, que no suelen tener tanta presencia en los libros de texto en general.

6.4 Conclusiones

Terminamos. A lo largo de estas páginas hemos abordado cuatro concepciones sobre qué es el lenguaje y hemos reflexionado acerca de algunos de los peligros o problemas con los que están asociadas. Hemos destacado la importancia de su complementariedad en la enseñanza de lenguas, proponiendo un abordaje ‘cubista’, que tenga en cuenta sus múltiples ángulos y perspectivas y demostrando que la enseñanza de la gramática, con un poco de creatividad y dinamismo, se puede enmarcar en un panorama más polifónico e integral.

Si bien en el contexto actual —contexto lleno de desigualdades, injusticias y con diversos problemas generados por el sistema capitalista—, la perspectiva política adquiere singular importancia y parece revestir mayor urgencia, todas las perspectivas pueden realizar contribuciones significativas en nuestras clases. Porque tal como dijo Saussure hace más de un siglo (¡sí, empezamos y terminamos con Saussure!), “lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto y, por otro lado, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión es anterior o superior a las otras” (2018: 85 [1916]).

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a los miembros del proyecto de investigación J039 por haber leído los primeros borradores del capítulo, especialmente a María y José. También a mis alumnos de las carreras de grado, que hicieron sugerencias para aclarar algunas cuestiones en las versiones iniciales.

REFERENCIAS

- Arias, Juan José & María Mare (2024). Sobre usos no convencionales de nombres propios y su interpretación en la sintaxis. *Quintú Quimün. Revista de Lingüística*, 8(1).
- Beacon, Griselda (2022). Developing Comprehensive Sexuality Education in Primary English Teacher Instruction via Picturebooks. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 3–13.
- Cooke, David (1988). ‘Ties that constrict: English as a Trojan horse’, en A. Cumming, A. Gagne & J. Dawson (eds), *Awarenesses: Proceedings of the 1987 TESL Ontario Conference*, Toronto, TESL Ontario, 56-62.
- Lengua y Literatura* 2. (2016). Editorial Mandioca.
- Mare, María, & José Silva Garcés (2018). Estudiar las lenguas. En M. Mare & M. F. Casares (eds.), *¡A lingüistiquearla!* Neuquén: EDUCO, 11–44.
- Quintero, Mariano (2022). Transcending the Curriculum: Reclaiming a Voice for Dissident Identities in ELT. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 23–31.
- Saussure, Ferdinand (2018) [1916]. *Curso de Lingüística General* (traducción de María Marta García Negroni y Silvia Ramírez Gelbes). AKAL.
- Sosa Villada, Camila (2019). *Las Malas*. Editorial Tusquets.

SUGERENCIAS DE LECTURA

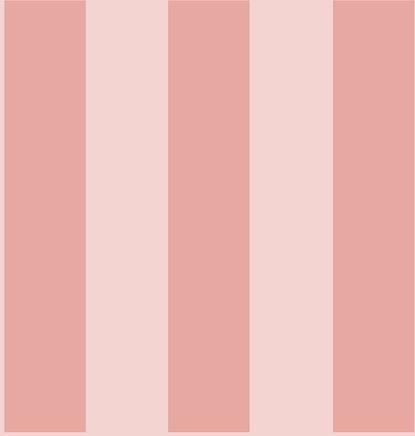
Sobre distintas concepciones del lenguaje

Aquellos interesados en distintas concepciones del lenguaje pueden leer la conferencia de Ignacio Bosque titulada “Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y de los gramáticos” (2017), cuya transcripción está disponible en su página web de Academia. También se puede consultar un texto que escribí en inglés publicado en *AJAL* en 2023 (“What is language and why does this matter to English teachers?”). Específicamente, para la dimensión instrumental, recomiendo la lectura del artículo de Daniel Cassany (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”; para la dimensión artístico-cultural, el libro de Risager (2006) *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm* o los trabajos de Claire Kramsch pueden ser un buen punto

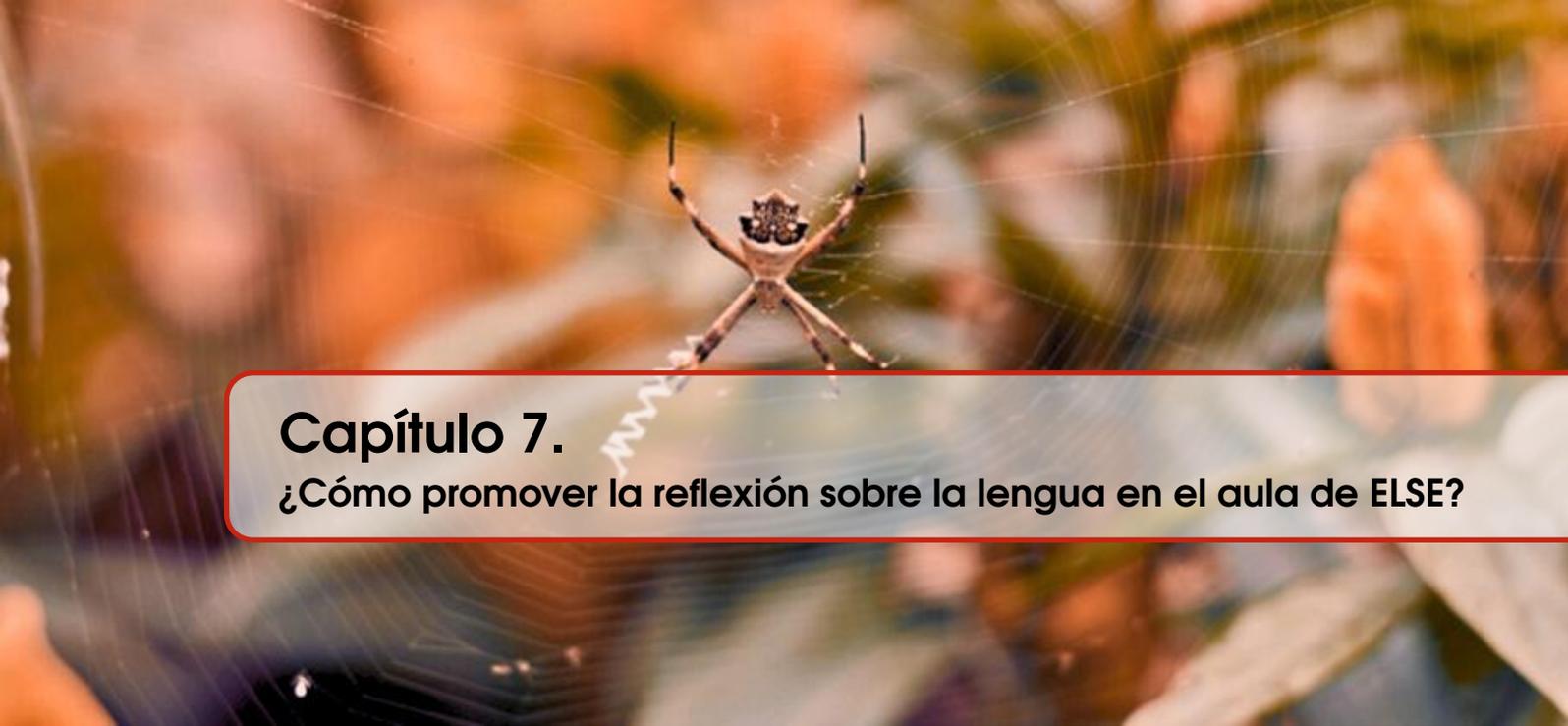
de partida; para la dimensión biológica, los textos de Juan Carlos Moreno Cabrera son de lectura obligatoria; y, por último, para la dimensión política, resultan sumamente interesantes los trabajos de Juan Carlos Moreno Cabrera también y Laura Kornfeld (quienes saben conjugar las últimas dos perspectivas de manera exquisita), Alastair Pennycook, Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Elvira Arnoux, José del Valle, entre tantos otros.

Sobre la enseñanza de la gramática

Existen numerosos textos sobre cómo lingüistificarla a la hora de enseñar gramática. Mencionamos aquí solo algunos. Para español, el texto titulado ‘La reflexión como forma de conocimiento en el aula de lengua’ de [Santomero & Carrió \(2023\)](#) publicado en línea en *RASAL* es un buen ejemplo de cómo se puede trabajar con variedades no estándares en el aula reflexivamente y sin dejar de lado la dimensión política. Otro texto publicado en *Signo y Señal* que aborda la misma temática de manera muy creativa es el de Rubio [Orecilla & Marqueta Gracia \(2024\)](#) “Cómo apreciar la diversidad lingüística y no aburrirse en el intento: la enseñanza de la variación desde una metodología reflexiva”. [Manuel Leonetti](#) establece puentes entre la gramática y la escritura de textos en un artículo de *ReGRoC* de 2018 titulado “Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos”. Para el inglés, recomendamos el libro *The Grammar Book* de Larsen-Freeman y Celce-Murcia (2016), donde se abordan diversos temas gramaticales teniendo en cuenta su forma, uso y significado con una bajada didáctica. Un texto que aborda la gramática desde un punto de vista discursivo es el capítulo 2 del libro *Construyendo puentes hacia otras lenguas* de Paz & Quintero (2009).



Tercera parte



Capítulo 7.

¿Cómo promover la reflexión sobre la lengua en el aula de ELSE?

María Teresa Araya
marite16araya@gmail.com

Estructura del capítulo

7.1	Introducción	118
7.2	Sobre métodos, enfoques y focos	119
7.3	Sobre la reflexión, la concienciación gramatical y las tareas formales ..	121
7.4	Algunos ejemplos de tareas formales, gramaticales o posibilitadoras ..	123
7.4.1	Tarea 1: Las formas de imperativo para <i>tú</i> y <i>usted</i>	123
7.4.2	Tarea 2 y Tarea 3: los pronombres de objeto directo e indirecto	125
7.4.3	Tarea 4: las preposiciones de lugar	128
7.4.4	Tarea 5: la preposición <i>desde</i> y Tarea 6: artículos definidos e indefinidos	129
7.5	Reflexiones finales	132
	AGRADECIMIENTOS	132
	REFERENCIAS	132
	SUGERENCIAS DE LECTURA	134

7.1 Introducción

Este capítulo constituye el tercero de una trilogía que comenzó con *¡A lingüístiquearla!* en el año 2018 en el que reflexionamos sobre las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la de una lengua segunda o extranjera. En ese entonces, nos referíamos a los estudiantes del Profesorado en Inglés de la Facultad de Lenguas (FADEL) que aprenden inglés para convertirse en futuros docentes y a los estudiantes del Programa de ELSE (Español Lengua Segunda o Extranjera) de la misma facultad. En ambos casos se trata de estudiantes adultos que aprenden una lengua en un contexto de instrucción formal. Los estudiantes que aprenden español como lengua segunda o extranjera son, en general¹, turistas que recorren el país con deseos de conocer los paisajes y la cultura de la Argentina y que necesitan suficiente español como para poder desempeñarse con relativo éxito en la compra de un pasaje de tren, en la contratación de una excursión o al ser invitados a un asado familiar. Dentro de este grupo, también se encuentran los estudiantes de intercambio que cursan hasta un año en una escuela secundaria antes de volver a sus países de origen y empezar la universidad. Estos estudiantes, además de desempeñarse en tareas cotidianas, deben desarrollar habilidades relacionadas al ámbito educativo que les permitan comprender, por ejemplo, un cuento o la explicación sobre un hecho histórico en un manual.

Por su parte, los futuros profesores de inglés como lengua extranjera no solo deberán desarrollar su competencia comunicativa como se expresa en el *Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* del 2021, sino que además necesitarán poseer conocimientos didácticos que les permitan enseñar la lengua. Como podemos observar, las necesidades de estos tres grupos de estudiantes no podrían ser más distintas. Y es en este contexto donde surgió la pregunta sobre cuál es la mejor forma de enseñarles la lengua a cada uno de ellos. Este capítulo está dirigido a aquellos docentes en Argentina que ya se encuentren dictando clases de ELSE o que estén pensando en aventurarse en este ámbito. Esperamos lograr un sano equilibrio entre teoría y práctica que resulte de interés a otros docentes.

Habiendo explicitado los destinatarios ideales de este capítulo, compartimos a continuación unas breves reflexiones sobre los términos ELE y ELSE². Si bien los términos español como lengua extranjera (ELE) y español como lengua segunda (ELSE) se utilizan de manera indistinta, en sentido estricto “corresponden a contextos de adquisición diferentes” (Pastor Cesteros 2004: 640). Mientras que aprender español en un contexto de inmersión en un país hispanohablante, como la Argentina, se entiende como un caso de aprendizaje de una segunda lengua, aprender español en Canadá o China sería un caso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta división tiene múltiples implicancias para la práctica docente que van desde el tiempo destinado al aprendizaje de la lengua, los objetivos del curso que se ofrece y hasta la variedad de español que se elegirá para el mismo. Para mayores detalles con respecto a la adquisición de una lengua segunda o adicional, pueden consultar el capítulo de Matías y María en *¿Para qué lingüístiquearla?*.

El uso de ELE o ELSE también puede asociarse a los usos y las tradiciones. Si bien en España predomina la etiqueta ELE, en nuestro país se prefiere ELSE, ya que contempla ambos contextos de adquisición y grupos muy distintos de aprendientes. Utilizar el término ELSE en Argentina contempla tanto la situación de aprendizaje de un turista estadounidense o europeo que visita el país por algunos meses como la situación de aprendizaje de las personas sordas, las personas migrantes y las personas pertenecientes a las distintas comunidades originarias que aprenden español como segunda lengua. Una rápida búsqueda en Internet, nos llevará a marcoELE³, una revista de didáctica de español como lengua extranjera, al portal redELE⁴, una red de apoyo destinada a profesionales

¹ Los estudiantes migrantes y refugiados son parte de otro colectivo que aprende español en la Argentina. Para conocer más sobre sus características y necesidades comunicativas, los invitamos a leer el **Capítulo 9** escrito por Eugenia.

² Ver el **Capítulo 9** de Euge para la relevancia de esta distinción para los estudiantes migrantes.

³ <https://marcoele.com/>

⁴ <https://www.libreria.educacion.gob.es/lote/2809/>

de la enseñanza de español como lengua extranjera de todo el mundo y al diccionario de términos clave de ELE⁵ del Centro Virtual Cervantes. De este lado del Atlántico y si nos dirigimos al sitio del Consorcio Español Lengua Segunda o Extranjera (CELU⁶) y abrimos la ventana destinada a la capacitación docente, encontraremos que si bien aparece el término ELSE, esto no excluye el uso del término “lengua extranjera”. Así, el Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires ofrece cursos de español como lengua segunda y extranjera, la Universidad de Córdoba ofrece una maestría en enseñanza de español como lengua extranjera, la Universidad de La Plata ofrece una especialización en la enseñanza de español como lengua extranjera y en nuestra facultad existe una maestría en lingüística aplicada con orientación a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente los términos lengua extranjera o lengua segunda o adicional pueden reflejar luchas docentes o políticas lingüísticas. *Zanfardini y Vercellino* utilizan el término “lenguas adicionales” para referirse al “universo que constituyen en la escuela secundaria rionegrina las lenguas que no son el español estándar (lenguas de migración como el aimara o quechua, lenguas preexistentes como el mapuzungun⁷ y lenguas extranjeras como el italiano o el inglés)” (2020: 323). Las autoras explican que el diseño curricular para el ciclo básico de la escuela secundaria (2008)⁸ promovía al inglés como única lengua adicional a aprender y establecía una distinción entre las nociones “segunda lengua” y “lengua extranjera” mientras que en el ciclo orientado de la Nueva ESRN (2016)⁹ se propone la modalidad de Segundas Lenguas que incluye todas las lenguas mencionadas bajo el término “lenguas adicionales”. Aunque esto es un avance en términos de reconocimiento de una lengua minorizada como el mapuzungun, en la práctica, su enseñanza “resulta relegada al último año y a una carga horaria mínima” (2020: 335). En el próximo apartado, empezaremos a reflexionar sobre la parte del “cómo” que aparece en el título de este capítulo.

7.2 Sobre métodos, enfoques y focos

En términos cotidianos, un método se refiere al modo, manera o forma sistemática de realizar una tarea. Así, podemos pensar en el método científico, en los métodos de recolección de datos que se explicitan en un anteproyecto de investigación o en los pasos que sigue un docente para pasar de una idea en su cabeza a la versión final de un artículo. En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas, *Richards & Rodgers (1998)* propusieron un modelo que se articulaba en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos. El enfoque, que es la parte que nos interesa en esta ocasión, se trata de la concepción de la lengua y el aprendizaje que subyace a toda práctica didáctica y es la base teórica en la que se fundamenta el método. Por ejemplo, el método audiolingual de los años 50 se basaba en el enfoque auditivo oral, basado a su vez en la teoría lingüística del estructuralismo y en la teoría del aprendizaje del conductismo. Para el conductismo, el aprendizaje de una lengua “es similar a cualquier otro tipo de aprendizaje que exige una formación de hábitos. La gramática se aprende de modo inductivo, y no hay razón para las explicaciones gramaticales, de las que no se desprende beneficio alguno.” (*Ellis 2005*: 8).

Desde una mirada bastante distinta, *Miquel (2018: 7)* se pregunta “¿Cómo es posible que la gramática, el motor básico de la maquinaria de la comunicación, el que aporta el significado preciso a los enunciados, haya sufrido una suerte de animadversión generalizada?” Y cree que este sentimiento se debe, entre otros factores, a un “uso abusivo de la descripción estructural que sigue

⁵https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/

⁶<https://www.celu.edu.ar/>

⁷También se puede encontrar como mapuzugun, mapudugun o mapudungun, según el grafemario que se utilice, ya sea el alfabeto mapuche unificado (AMU), Azümchehe o Raguileo, y el área geográfica a la que pertenezcan los hablantes.

⁸<https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion03991-16Escuelassecundarias-0ANEXO20129>

⁹<https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion03991-16Escuelassecundarias-0ANEXO20129>

teniendo gran protagonismo y de la que surgen reglas basadas en descripciones tan poco intuitivas como: *detrás de x va y*". Esta descripción estructural que menciona la autora es la característica de un aula audiolingual, donde los estudiantes escuchan un diálogo modelo que luego repiten hasta que logran memorizarlo. Luego, las estructuras seleccionadas de dicho diálogo se plasman en tablas de sustitución como la que vemos a continuación y se fijan por medio de ejercicios de repetición o llenado de blancos.

voy...	...a...	...escuela
vas...	...al...	...universidad
va...	...a la...	
vamos...		...instituto

Tabla 7.1: Tabla de sustitución del verbo *ir a*

El sitio del Centro Virtual Cervantes, además de albergar el diccionario de términos clave de ELE, ofrece para la autoformación de los profesores de ELSE antologías didácticas sobre temas tales como el aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, la enseñanza de una segunda lengua a migrantes, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, entre otros. Una de estas antologías está dedicada a la situación postmétodo en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. En ella **Kumaravadivelu** nos advierte evitar la aceptación acrítica de cualquier método que no se haya probado y nos aconseja desistir de la búsqueda del mejor método. Sostiene, además, que “ningún método se puede aplicar en su forma más pura en la clase real, principalmente porque no se derivan de la experiencia en clase, sino que se trasplantan artificialmente” (Kumaravadivelu 1994: 2). Y agrega que la situación postmétodo “autoriza a los docentes a generar prácticas innovadoras para localizaciones específicas y orientadas al aula” (p. 3). En esta línea, propone un marco abierto que consiste de diez macroestrategias en las que se pueden basar los docentes para diseñar sus propias microestrategias. Una de estas macroestrategias es la que busca fomentar la concienciación lingüística, concepto del cual nos ocuparemos en §7.3.

De manera similar, **Ellis (2005)** propone diez principios generales para el éxito de la enseñanza de una segunda lengua. Algunos de estos incluyen la necesidad de que la enseñanza garantice que los aprendientes, además de centrar su atención en el significado, lo hagan también en lo formal y que la enseñanza se oriente de modo predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la segunda lengua, sin que esto implique desatender el conocimiento explícito o la reflexión consciente sobre la lengua. Si bien ambos autores proponen estrategias o principios que parecieran reemplazar las indicaciones de los métodos, tanto Kumaravadivelu como Ellis, enfatizan que estos son solo guías o recomendaciones para el docente, en vez de indicaciones que deben seguirse al pie de la letra.

Con el debilitamiento del método audiolingual surge el enfoque comunicativo durante las décadas de los 80 y de los 90, según el cual las actividades comunicativas que vertebran el trabajo realizado en el aula se caracterizan por la interacción, la negociación y el intercambio de información entre pares. Sin embargo, “no sucede lo mismo con las actividades de aprendizaje, es decir, con aquellas actividades donde se presentan los nuevos contenidos lingüísticos, que seguirán un esquema similar al de los métodos audiolinguales” (**Gómez del Estal & Zanón 1994: 90**). La pregunta que debemos hacernos es entonces: ¿Cómo diseñar actividades de aprendizaje que incorporen las características de las actividades comunicativas? Los autores argumentan que el enfoque comunicativo no supo dar respuesta a esta pregunta.

El enfoque por tareas, heredero del enfoque comunicativo, surge en torno al año 1990 en el mundo anglosajón y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (**Zanón & Estaire 1990**). Mientras que en los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua a partir de cuya interiorización los estudiantes podían realizar actividades de uso, dentro del enfoque por tareas,

se parte de actividades que los estudiantes deberán realizar comunicándose en la lengua. Dentro de este enfoque sí podemos encontrar una respuesta a la pregunta metodológica que se planteaba más arriba, ya que el enfoque por tareas establece una distinción entre las tareas comunicativas propiamente dichas (que constituyen el destino final al que deben llegar los estudiantes e implica que los estudiantes usen la lengua para llevar a cabo alguna tarea cotidiana, como preguntar cómo llegar a un lugar) y las tareas gramaticales o formales, que dirigen la atención del estudiante a algún fenómeno gramatical en particular, cuya comprensión es necesaria para poder llevar a cabo la tarea comunicativa final. Volveremos sobre el concepto de tarea gramatical o formal en §7.3.

Antes de concluir este apartado, no podemos dejar de mencionar el término “foco en la forma” (también llamado “atención a la forma”), que según <https://cvc.cervantes.es/>, se difunde con los trabajos de Long (1991) y de Doughty & Williams (1998). El término “forma” se acuñó en singular y no en plural para mantener clara la distinción entre este tipo de programas, basados en unidades de uso de la lengua —tales como funciones y textos—, y los anteriores, basados en las formas lingüísticas. Según Bordón (2019: 218), la atención a la forma busca guiar la atención del aprendiz en aspectos gramaticales de la lengua dentro del desarrollo de actividades comunicativas. “Cuando los aprendices notan o advierten una palabra, un morfema o un patrón sintáctico, ese concepto se vuelve disponible para ser procesado más tarde por el aprendiz y así puede integrarse en su propio sistema lingüístico”. En líneas similares, Larsen-Freeman sostiene que “algunos aspectos de la segunda lengua requieren tener conciencia de ellos. Se debe poner atención a las formas lingüísticas si se busca que el aprendiz las adquiera” (2009: 525). Es decir que, si una forma (morfema, palabra o patrón sintáctico) no se nota o advierte este no podrá procesarse, integrarse, ni adquirirse. En breve, es posible dirigir la atención del estudiante a la forma (y no solo al significado) dentro de un enfoque comunicativo y la atención a la forma (en singular) no equivale a un regreso a un foco exclusivo en las estructuras lingüísticas divorciadas del significado, propio del método audiolingual.

7.3 Sobre la reflexión, la concienciación gramatical y las tareas formales

Cómo dijimos en §7.1, este capítulo constituye el tercero de una trilogía que comenzó con *¡A lingüístiquearla!* (2018) y continuó en *¿Para qué lingüístiquearla?* (2021) donde nos preguntamos sobre el para qué de una mirada reflexiva en el aula de segundas lenguas. A partir de un conjunto de datos, en particular, una serie de oraciones subordinadas de relativo en inglés y español, guiábamos al estudiante a descubrir las diferencias entre ambas lenguas. Los estudiantes descubrían que la distinción entre las oraciones relativas restrictivas y las relativas no restrictivas excede la puntuación, que mientras el pronombre relativo en inglés se puede omitir si funciona como objeto, omitir un pronombre relativo en español siempre resulta en agramaticalidad y que mientras que en una variedad de español estándar se puede expresar la posesión dentro de una oración relativa mediante *cuyo*, *cuyos*, *cuya* y *cuyas*, en inglés solo se utiliza *whose*, que sirve para expresar toda la información que expresan los cuatro elementos en español. Invitamos al lector a revisar ese capítulo, si está interesado en el tema.

Con el espíritu de descubrir cómo funciona la lengua, distinguimos entre las producciones agramaticales que podemos encontrar en la interlengua de un aprendiente, es decir, aquellas que no permite el sistema de aquellas que sí permite el sistema, aunque otros hablantes puedan calificar de incorrectas desde una mirada normativa. Concluimos en ese entonces que presentar un aspecto gramatical de forma inductiva, donde el estudiante debe descubrir la regla por sí mismo (aunque con la guía o el acompañamiento del docente), insume más tiempo y que simplemente explicarles cómo funciona sería más fácil. Sin embargo, el camino más largo tiene múltiples beneficios a largo plazo ya que la simple explicación del docente no garantiza que haya aprendizaje especialmente, si el estudiante tiene un rol pasivo durante la misma. Además, es poco probable que la reflexión sobre

la lengua surja de forma espontánea en el aula si el docente no la promueve¹⁰ y si no ha sido parte de la educación previa de los estudiantes, ya sea en la escuela primaria, en la escuela secundaria o en otros cursos de idiomas.

Cuando hablamos de una enseñanza reflexiva de la gramática y de la lengua en general o de una enseñanza que promueva la reflexión sobre la lengua, nos referimos al “conocimiento explícito sobre la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender, enseñar y usar una lengua” (Association for Language Awareness¹¹, s.n.) (nuestra traducción). El término *language awareness* se ha traducido como *conciencia*, *concienciación* o *sensibilización lingüística* o *gramatical*. Según **Kumaravadivelu**, la concienciación lingüística promueve la reflexión ya que permite “percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas” (1994, p. 6). Y agrega que mientras que la enseñanza tradicional es “lineal y orientada al profesor; aquella basada en la concienciación lingüística es cíclica y está orientada al estudiante” (1994, p. 6).

En líneas similares, **Posada Alonso & Pérez de Obanos (2005)** explican que existen dos maneras distintas de presentar los contenidos lingüísticos; la tradicional, llamada modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP) y un modelo alternativo, mediante las tareas de concienciación gramatical. Con el modelo PPP el docente presenta, de forma deductiva, una regla morfosintáctica y propone actividades de relleno de huecos o de elección múltiple para practicar y fijar las formas. Por el contrario, con las tareas de concienciación gramatical, el estudiante observa muestras de lengua, a partir de las cuales formula una hipótesis sobre su comportamiento. Su rol es activo y “con sus conocimientos previos describe, por sí mismo o con ayuda de un compañero, el uso de la forma” (**Posada Alonso y Pérez de Obanos 2005**: 515).

Según **Gómez del Estal & Zanón (1994)**, el enfoque por tareas efectivamente supo dar una respuesta adecuada y positiva a la pregunta *¿No es posible hacer tareas capacitadoras, es decir, tareas centradas en los contenidos, con las características de las tareas comunicativas?* por medio de las tareas gramaticales. Estas tareas se centran en el concepto de concienciación gramatical, propuesto inicialmente por **Rutherford (1987)** y se definen como actividades diseñadas “para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que le conducirá hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta” (**Gómez del Estal & Zanón 1994**: 91). Gómez del Estal Villarino sostiene que una tarea es “una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella” (2001: 1). Una tarea comunicativa sería, por ejemplo, solicitar información turística para un viaje de fin de semana. Las tareas gramaticales o posibilitadoras son aquellas actividades previas que se centran en la presentación de contenidos lingüísticos (por ejemplo, las preguntas con *cuánto* o el uso de *ir a* para expresar planes) y que son necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar la tarea final, siempre y cuando sean pertinentes con la tarea comunicativa posterior.

Antes de sumergirnos de lleno en las tareas gramaticales que podemos utilizar en el aula, recapitulemos. De los dos apartados anteriores podemos resumir que:

- a. La didáctica de las lenguas extranjeras se encuentra en una situación de postmétodo, donde ya no se prescribe un único método como el único adecuado para cualquier contexto educativo. No se debe tener fe ciega en ningún método ni enfoque —método audiolingual, enfoque comunicativo, enfoque por tareas— como si estos fueran la respuesta milagrosa a todos nuestros problemas en el aula, como plantean Juanjo y María en el **Capítulo 5**.
- b. Aunque impere el enfoque comunicativo en las aulas de lenguas segundas, con un foco principal en el significado y las tareas comunicativas, esto no significa que la atención a la

¹⁰Miren el **Capítulo 1** de María en este volumen que nos propone un kit de herramientas para encontrar la gramática.

¹¹<https://www.languageawareness.org/>

forma sea innecesaria o incompatible con las tareas comunicativas. Es más, hay lugar para las tareas gramaticales dentro del enfoque por tareas.

- c. Algunos aspectos de la L2 requieren tener conciencia de ellos. Si no se notan o advierten, no se adquirirán.

7.4 Algunos ejemplos de tareas formales, gramaticales o posibilitadoras

Como vimos en 7.2, en el modelo de Richards & Rodgers (1998), el enfoque se refiere a la base teórica en la que se fundamenta el método, mientras que los procedimientos son las técnicas, prácticas y actividades concretas que se les proponen a los estudiantes en el aula. A continuación compartimos la descripción de seis tareas gramaticales a modo de inspiración para que el docente interesado pueda diseñar las propias, según las necesidades del grupo con el que esté trabajando, que incluye el procedimiento y algunas sugerencias de cambios. Hemos priorizado tareas de nivel inicial para mostrar que es posible incluir este tipo de trabajo aún en grupos con un conocimiento básico de la lengua. Enfatizamos que estas tareas pretenden servir de muestra sin la necesidad de ser replicadas de forma literal. Para ser de utilidad para el docente y los estudiantes, deberán recibir las modificaciones que el docente considere pertinentes para responder a las necesidades de su grupo particular de estudiantes.

A primera vista y sin tener en cuenta la posibilidad de modificación de estas tareas, podríamos descartarlas, ya sea porque se diseñaron originalmente para el aula de inglés como lengua extranjera como la Tarea 4 o porque sus consignas están redactadas en alguna variedad del español peninsular y no en alguna de las variedades del español de la Argentina. Sin embargo, instamos al docente a darles una segunda oportunidad, haciendo los cambios necesarios, ya sea en los elementos léxicos que no correspondan a la variedad de español que ha elegido para ser predominante en el curso, ya sea en el texto disparador o en el nivel, pero que mantengan el espíritu de la tarea, es decir, que no dejen de ser tareas que guíen al estudiante a observar muestras de lengua para poder llegar por sí mismo a la regla.

Recordemos que las tareas se focalizan en la comprensión de ciertos contenidos lingüísticos no como un fin en sí mismo, sino como medio para poder llevar a cabo una tarea de aprendizaje o una tarea comunicativa posterior. Así, por ejemplo, para comprender las instrucciones para armar una casita de papel plegable, los estudiantes deben comprender las formas verbales del imperativo (Tarea 1) y para comprender qué piensan los habitantes de un edificio de sus vecinos y vecinas, deben comprender el funcionamiento de los pronombres de objeto directo: *la, las, lo y los* (Tarea 2). Pasemos ahora sí a describir la Tarea 1.

7.4.1 Tarea 1: Las formas de imperativo para *tú* y *usted*

La Tarea 1, de Gómez del Estal Villarino (1994), se enfoca en las formas verbales del imperativo para la segunda persona singular, en particular en el contraste entre *tú* y *usted*, en ejemplos como *marca* y *marque*. En esta primera tarea, los estudiantes reciben las piezas para armar una casa de papel y las instrucciones para hacerlo. La figura podría ser cualquier otra; las grullas de origami son muy populares en la actualidad. Lo importante es que sean instrucciones, como vemos en ambos textos en la Tabla 2 donde realizamos gráficamente los verbos, ya que estas permiten dirigir la atención del estudiante hacia la terminación verbal para los pronombres de segunda persona *tú* y *usted* en el modo imperativo.

Lo primero que se le pide a los estudiantes a partir de la lectura del texto, dado que en una tarea el significado y la forma van de la mano, es que indiquen para qué se usa esta forma verbal, esperando que descubran que se utiliza para dar órdenes o instrucciones para llevar a cabo un determinado proceso y no, por ejemplo, para expresar nuestra opinión con respecto a las figuras

<p>Aquí tienes el recortable de la casa: ábrelo. Marca las líneas punteadas y dobla las pestañas. Pídele a tu compañero las tijeras (¡Oye, dame las tijeras!). Corta el tejado. Después, coge la Figura 1 y pégala sobre la Figura 2, como se indica en el dibujo. Añade el tejado a la Figura 2.</p>	<p>Aquí tiene usted el recortable de la casa: ábralo. Marque las líneas punteadas y doble las pestañas. Pídale a su compañero las tijeras (¡Oiga, déme las tijeras!). Corte el tejado. Después, coja la Figura 1 y péguela sobre la Figura 2, como se indica en el dibujo. Añada el tejado a la Figura 2.</p>
--	--

Tabla 7.2: Formas verbales del imperativo para la segunda persona singular

de papel. Luego de asegurarnos que los estudiantes comprenden la función comunicativa de las formas de imperativo, les pedimos que presten atención a las formas verbales esta vez para que logren clasificar los verbos en tres columnas, según la terminación del infinitivo. Se espera que coloquen los verbos *cortar*, *dar*, *doblar*, *marcar* y *pegar* en una columna, *coger* en una segunda y *abrir*, *añadir* y *pedir* en una tercera. Se repite el mismo procedimiento con el Texto 2.

La tercera vez que los estudiantes prestan atención a la forma es para lograr completar un cuadro como vemos en la Tabla 3 que incluye las formas verbales de los nueve verbos seleccionados, tanto los infinitivos como las formas conjugadas en la segunda persona del singular, tanto para *tú* como para *usted*.

-ar	tú	usted	-er / -ir	tú	usted
marcar	marca	marque	coger	coge	coja
doblar	dobla	doble	abrir	abre	abra
cortar	corta	corte	pedir	pide	pida

Tabla 7.3: Contraste de las formas verbales en imperativo para los verbos terminados en *-ar* y en *-er/-ir*

El objetivo de esta tarea es el de acompañar al estudiante a descubrir, por ejemplo, que algunas formas terminan en *-a* mientras que otras terminan en *-e* y a qué persona corresponden estas formas. Completar el cuadro les debería permitir identificar ciertos patrones, a saber; que para formar las formas conjugadas se elimina la *-r* del infinitivo, que todos los verbos terminados en *-ar* se forman con *-a* para *tú* pero con *-e* si el verbo termina en *-er* o *-ir* y que lo inverso sucede con el pronombre personal *usted*. Por último, les pedimos a los estudiantes que intenten darle un nombre a esta nueva forma del verbo (nunca antes les dijimos que se llama imperativo ni para qué se utiliza) y que formulen la regla completando los espacios en blanco, como vemos a continuación. Para lograrlo, los estudiantes deberán dirigir su atención al contraste entre pares verbales tales como *doblar/doble*, *cortar/corte* y *marcar/marque*.

- (1) a. Para los verbos en *-ar*¹², la forma *tú* lleva..., pero la forma *usted* lleva....
 b. Para los verbos en *-er/-ir*, la forma *tú* lleva..., pero la forma *usted* lleva....

Elegimos este contenido gramatical dado que la comprensión de un texto instructivo, escrito u oral, es esencial para un estudiante que necesita llegar de su casa a la clase de español, entender las consignas del libro de texto o saber cómo preparar un mate. Si bien esta tarea se centra en las formas de imperativo, recordemos que también podemos utilizar otras construcciones para expresar la misma función comunicativa, tales como el presente de indicativo (*Necesito la tijera por favor*) o las preguntas en presente o condicional (*¿Me pasás la tijera?* o *¿Me pasarías la tijera?*). A partir de este texto, también se pueden trabajar (en distintos momentos) las formas: *ábralo* y *péguela*

¹²Con el espíritu de incluir un mínimo de lenguaje técnico especializado, hemos mantenido la redacción de la regla tal como aparece en el original, sin mencionar términos tales como “imperativo”, “segunda persona del singular” o “desinencia”.

donde aparecen pronombres enclíticos (es decir, pospuestos al verbo) de objeto directo o *pídale* y *déme* que contienen un pronombre de objeto indirecto. Volveremos a los pronombres de objeto en la descripción de las Tareas 2 y 3.

Si estamos enseñando español en la Argentina y decidimos trabajar con este texto, un primer cambio que tendremos que hacer es el reemplazo del verbo *coger*, que tiene un significado en el español peninsular y otro muy distinto en el español que hablamos los autores de este capítulo. Otro cambio, que el lector debe estar adivinando, es la inclusión del pronombre *vos*, la segunda persona del singular, propia no solo de muchas de las variedades de español de la Argentina¹³ sino también de otros países de Latinoamérica. Dejar la enseñanza del pronombre *vos* y sus formas verbales correspondientes fuera del aula de ELSE sería equivalente a desconocer el habla de millones de personas. Por esta razón, cómo decíamos más arriba, no es necesario descartar una actividad sólo porque no incluye el pronombre que necesitamos trabajar. Podemos ser críticos y determinar qué aporta la tarea y en qué aspectos debe enriquecerse. De esta manera, el valor del material didáctico no viene predeterminado por sí mismo sino por el tratamiento que el docente hace de él.

7.4.2 Tarea 2 y Tarea 3: los pronombres de objeto directo e indirecto

La Tarea 2, de Coronado González (1998) y la Tarea 3, de Izquierdo & De La Torre (2005), se centran en los pronombres de objeto directo (*lo, la, los y las*) y los pronombres de objeto indirecto (*le y les*) de tercera persona, tanto para el singular como el plural, un tema que se encuentra presente desde las primeras interacciones de los estudiantes en el aula de ELSE en instrucciones tan sencillas como *Llamálo a tu compañero* o *Preguntáale la edad*. En la Tarea 2, cada pareja de estudiantes, a partir de la información que recibe en una tarjeta, debe responder las siguientes preguntas:

- (2) a. *¿Cuántas personas viven en cada piso: una o más de una?*
 b. *¿Son hombres o mujeres?*
 c. *¿Qué dicen de sus vecinos?*
 d. *¿Qué personas viven en la misma planta y cómo están relacionadas?*

Ambas tarjetas contienen la siguiente introducción:

El edificio tiene tres plantas; en cada planta hay dos pisos. Todos los vecinos han respondido a una encuesta con la pregunta: ¿Cómo son tus relaciones con los vecinos que viven en el piso de al lado?

¹³Recomendamos leer el Capítulo 8 de Silvia con especial énfasis en §8.3

Tarjeta A	Tarjeta B
“Mis vecinos de la derecha son cuatro estudiantes y están todo el día haciendo ruido. Les odio.”	“¿Mis vecinas? Pues no sé qué decir, porque no las conozco. Viven al lado, pero nunca las veo.”
La vecina de al lado es una chica joven que trabaja y sale mucho, así que nunca la vemos. No nos llevamos ni bien ni mal.”	“El vecino de al lado es un pesado. Todo el día está quejándose del ruido, pero nosotros también le oímos cuando canta en la ducha.”
“Pues muy bien, la verdad es que tengo mucha suerte. Son un señor y una señora muy mayores pero muy majos. A veces hasta los invito a casa en mi cumpleaños y en otras fiestas, porque no tienen niños y están un poco solos.”	“Estupendamente, porque lo conocemos desde niño, y somos casi como sus padres.”

Tabla 7.4: Tarjetas A y B para resolver la Tarea 2

En cada pareja, un estudiante tiene las respuestas de los vecinos del lado izquierdo; mientras que el otro tiene las respuestas de los vecinos del lado derecho. Los estudiantes contienen información parcial, es decir, aquella que está presente en las preguntas, la introducción y las tarjetas pero desconocen otra, que es la que constituye la respuesta a las preguntas. En ese sentido, esta tarea constituye un enigma o un problema gramatical que los estudiantes deben resolver. Según **Coronado González (1998: 83)**, las tareas formales “están basadas en la resolución de problemas gramaticales; para llegar a resolverlos es necesaria la interacción y el producto final es la formulación o aproximación a una regla o tendencia gramatical”. Así, la tarea comunicativa final a partir de la Tarea 2 es descubrir qué piensa cada vecino del otro, pero para lograr este fin, los estudiantes deben prestar atención a los pronombres, (el resaltado es nuestro, el docente puede elegir dejar las formas resaltadas o no). Al final de la tarea deberían identificar por ejemplo cuáles son los pronombres de objeto directo y cuáles son los de objeto indirecto y a qué persona se refieren, cuál es la diferencia entre *la* y *lo* ya que ambos son pronombres de objeto directo en singular y entre *le* y *les*, entre otros.

Poner atención en los pronombres de objeto resaltados en negrita les permitirá, por ejemplo, descubrir que existen distintos pronombres de objeto para varones y para mujeres, que *la* se refiere solo a una vecina, mientras que *las* se refiere a más de una y comprender que *la* en *nunca la vemos* nunca se podría referir a los cuatro estudiantes o que *los* en *los invito a mi cumpleaños* no podría referirse al vecino pesado que canta en la ducha, porque expresan distinta información de género y número. Así, a partir de la observación de los datos, los estudiantes podrán arribar de forma activa a una hipótesis, aunque sea parcial y rudimentaria al principio. Diremos algo sobre *Les odio* (para referirse a los cuatro estudiantes en la Tarjeta 1) y *Le oímos* (para referirse al vecino en la Tarjeta 2), fenómeno conocido como leísmo cuando describamos la Tarea 3, por el momento basta notar que donde habitamos, al sur del país, utilizaríamos los pronombres acusativos *los* o *las* para referirnos a los cuatro estudiantes y *lo* para referirnos al vecino que canta en la ducha.

En la Tarea 3, **Izquierdo & De La Torre (2005)** proponen trabajar los pronombres de objeto por medio de una dictoglosa, técnica durante la cual, el profesor lee a velocidad moderada un breve texto (menos de 100 palabras) que los estudiantes luego intentan reconstruir. El texto disparador es esta vez una carta de un niño o una niña a los reyes magos. De la misma manera que dijimos para la Tarea 1, no es necesario que el texto sea una carta a los reyes magos. Puede ser una carta a Papá Noel, a un personaje famoso o hasta a un personaje popular tal como la Difunta Correa o el Gauchito Gil. La primera lectura de la carta es para comprobar que los estudiantes comprenden el significado, en particular de elementos léxicos tales como los sustantivos *regalos*, *muñeca*, *carbón* y *ordenador*, entre otros y de aspectos socioculturales que puedan resultar desconocidos, como la costumbre de que los reyes le traigan carbón en vez de juguetes a los niños que se han portado mal durante el año. A continuación vemos el texto final al que deben llegar a reconstruir los estudiantes, luego de que el docente lo lea dos o tres veces:

Queridos Reyes Magos:

Os escribo para **daros** las gracias por los regalos. Me ha encantado la muñeca, es maravillosa. La he puesto delante de mi cama para **darle** muchos besos todos los días cuando me despierto. El problema es que mi hermana está muy enfadada ¿Por qué **le** habéis traído carbón? Mamá **le** ha dicho que **le** va a comprar un ordenador pero ella no lo quiere y no para de llorar. Bueno, un beso y hasta el año que viene.

Después que el docente lee el texto por segunda vez, se les pide a los estudiantes que tomen nota de las palabras o sintagmas más importantes y que luego compartan sus notas con un compañero (*Yo escribí “gracias por la muñeca” ¿y vos?*). Estas expresiones generalmente corresponden a las categorías léxicas tales como sustantivos (*los regalos, la muñeca*), adjetivos (*enfadada*) o verbos (*dar las gracias, dar besos, llorar*). Es probable que durante este segundo intento, los estudiantes omitan de la reconstrucción de su texto, categorías funcionales, tales como *las, mi, me, le, y de*. Por esto, el docente lee el texto por tercera vez, para que, de forma colaborativa, intenten reproducir el texto con todas sus características formales. Para lograrlo, tienen que hacer uso de sus conocimientos de la lengua y hablar entre ellos sobre las dificultades gramaticales que vayan surgiendo (*¿Dijo “le va a comprar” o “la va a comprar”?*). Por último, se les entrega la versión de la carta con los pronombres resaltados para que presten atención a las diferencias entre su reconstrucción y la versión original.

En esta carta ficticia aparecen nuevamente las formas de objeto directo: *la he puesto delante de mi cama* para referirse a la muñeca y *no lo quiere* para referirse al ordenador, que se trabajaron en la Tarea 2. También aparece la forma *le* para referirse al objeto indirecto singular de los verbos *comprar, dar, decir y traer*. Los verbos *comprar, decir y traer* típicamente requieren dos argumentos: la entidad que compra y la entidad comprada, o el agente y el tema, en otros términos. Y adicionalmente pueden seleccionar un tercer argumento, o beneficiario, como el verbo *dar*, que se refiere a la entidad a quién le damos algo. Con los ejemplos *¿Por qué le habéis traído carbón?* o *Mamá le ha dicho que le va a comprar un ordenador*, una excelente actividad es preguntarles a los estudiantes, por ejemplo, quién le trajo qué a quién, quién le dijo qué a quién o quién le va a comprar qué a quién. Esta tarea ilustra que no se pretende guiar la atención de los estudiantes hacia los pronombres porque deseamos enseñar ese contenido gramatical en particular, sino porque la comprensión de estos elementos gramaticales es fundamental para comprender el texto, es decir, para comprender, por ejemplo, a quien le trajeron carbón los reyes y qué es lo que no quiere la hermana. Fíjense que esta forma de trabajar¹⁴ es bastante distinta de simplemente pedirles a los estudiantes que completen con el pronombre adecuado los espacios en blanco en una serie de oraciones descontextualizadas.

Una forma que puede resultar extraña para nuestros oídos argentinos y que no había aparecido antes es la forma *os* para referirse a la segunda persona plural, y es decir, a *ustedes* para los habitantes de los más de 20 países que hablamos español en el continente americano, pero a *vosotros* para nuestros colegas españoles. El pronombre familiar para nosotros sería *les*, como en *Les escribo para darles las gracias por la muñeca* en vez de *os escribo para daros las gracias por la muñeca*. Esta forma, *os*, es la que corresponde al pronombre de segunda persona plural, es decir, *ustedes* (o *vosotros*) y cumple la función de objeto indirecto en este ejemplo, aunque en un ejemplo como *Os paso a buscar a las 8* cumple la función de objeto directo. Es decir, se utiliza la misma forma tanto para el objeto directo como para el objeto indirecto. Más allá de que el pronombre de objeto indirecto sea *os* o *le/-s*, como en este texto en particular, el hecho de

¹⁴Recomendamos volver sobre el [Capítulo 1](#) de María para revisar otras formas de trabajar con la *a* que introduce objetos directos y los clíticos acusativos, entre otros fenómenos.

que los estudiantes logren reponer los argumentos o expresiones nominales que reemplazan estos pronombres es prueba fehaciente de que comprenden el texto.

El docente que decida utilizar alguna de estas tareas podrá mantener el procedimiento, aunque deberá modificar el texto disparador. Observemos que el uso del pronombre *le* en *Le oímos cuando canta en la ducha* (al vecino de al lado) en la Tarea 2 no pertenece a una de las variedades de español existentes en la Patagonia norte, donde comúnmente usamos *lo oímos* (aunque actualmente podemos escuchar ejemplos como *Les quiero* para referirse a un grupo de amigos sin distinciones binarias). Lejos de recomendaciones normativas tales como el loísmo y el laísmo en ejemplos como *No lo dieron tiempo a terminar* y *La dije que viniera* respectivamente, este texto puede servir de pretexto para hablar de diversidad lingüística en el aula (aunque no sea en la primera clase de un grupo A1 y aunque no se discutan todos los pronombres de objeto juntos) y pensar juntos cuándo usamos cada pronombre, para referirnos a quién y con qué propósito.

7.4.3 Tarea 4: las preposiciones de lugar

Poder ubicar elementos en el espacio para describir su habitación, su aula o su barrio es una de las primeras competencias que se espera que domine el estudiante de español. Para lograrlo el estudiante debe conocer entonces preposiciones de lugar tales como *arriba, a la derecha, a la izquierda, abajo, atrás, adelante y al lado de*, entre otras. La Tarea 4, de Nassaji & Fotos (2011), está diseñada precisamente para que los estudiantes descubran por sí mismos (trabajando en parejas o pequeños grupos) el significado y el uso de las preposiciones de lugar. Solo uno de los estudiantes en cada pareja tiene la imagen de un comedor¹⁵ y el otro tiene una tarjeta con preguntas sobre la ubicación de distintos elementos. El objetivo final es que el estudiante pueda describir la habitación que no puede ver, para lo cual deberá hacerle preguntas a su compañero. En una primera instancia, un estudiante hace las preguntas y el otro responde. Después que el primer estudiante logra describir la habitación, se invierten los roles y el estudiante que hacía las preguntas, ahora recibe una nueva imagen sobre la cual responderá las preguntas de su compañero.

Esta actividad, a diferencia de un ejercicio de completamiento de blancos, se considera una tarea porque garantiza el intercambio oral entre los estudiantes, ya que existe un vacío de información. Puede adaptarse de diversas maneras: puede tratarse de cualquier ambiente de la casa, de cualquier negocio en una ciudad o lugar en un mapa o cualquier imagen que se pueda describir de manera sencilla, como por ejemplo la disposición de los invitados en un cumpleaños o un casamiento. Podemos decidir si el estudiante solo puede hacer preguntas totales del tipo *¿Hay un perro en el sillón?* o también preguntas parciales como *¿Dónde está el perro?* También podemos limitar la cantidad de preguntas que puede realizar cada estudiante. Otra variante consiste en transformarla en un juego al estilo “Encontrá las diferencias”, donde cada miembro de una pareja recibe a la vez la imagen de una misma habitación pero con diferencias entre ellas. Así, el perro puede estar encima del sillón en una imagen pero en la alfombra en la otra y estas son precisamente las diferencias que los estudiantes deben identificar por medio de preguntas a su compañero.

¹⁵Incluimos a modo de sugerencia la imagen de un comedor extraída de un popular sitio para profesores de ELSE.



Figura 7.1: Preposiciones de lugar.

Fuente: <https://www.profedelee.es/actividad/preposiciones-adverbios-lugar/>

7.4.4 Tarea 5: la preposición *desde* y Tarea 6: artículos definidos e indefinidos

Las preposiciones, además de expresar relaciones espaciales como vimos en la Tarea 4, también pueden expresar relaciones temporales. La preposición *desde* se combina con distintos tipos de complementos. Este puede ser una frase que hace referencia a un punto específico en el tiempo (3a), puede aparecer seguida de *hace* para referirse a un período de tiempo (3b) o puede combinarse con una oración subordinada (3c). Una forma de presentar este contenido en el aula sería simplemente proporcionándole una breve explicación gramatical al estudiante, pero de esta manera no habría ninguna tarea por parte del estudiante, que solo escucha pasivamente. Martínez Gila sostiene que “darse cuenta que un aspecto gramatical es nuevo y distinto de otros es el mecanismo que dispara el proceso de aprendizaje de cualquier fenómeno lingüístico” (2018: 82) y agrega que “es el propio aprendiz el que tiene que advertirlo ya que no sirve que lo haga su profesor” (2018: 86). En consecuencia, en la Tarea 5, de Martínez Gila (2018), les pedimos a los estudiantes que analicen ellos mismos unas muestras de lengua, en este caso, tres oraciones que contienen las distintas posibilidades de combinación de la preposición y que hagan una hipótesis sobre la posible regla de uso.

- (3) a. Soy profesora de español **desde** septiembre de 2017.
 b. Soy profesora de español **desde hace** ocho años.
 c. Soy profesora de español **desde que** terminé la carrera.

La tarea original solo incluye tres oraciones (3). Podemos agregar cuantas consideremos necesarias; seis o nueve. También podemos cambiar la oración principal por cualquiera que sea más acorde al tema que estemos trabajando en clase en ese momento, como por ejemplo; *Vivo en Río Negro desde...*, *Trabaja en la escuela desde...* o *Tienen ese auto desde...* La labor del profesor en este tipo de tarea no es ofrecer la regla (ya que si no hay descubrimiento por parte del estudiante, no hay tarea) sino guiar la reflexión de los estudiantes sobre las muestras para que ellos mismos puedan llegar a la regla. Para guiar esta reflexión, podemos hacerles preguntas del tipo *¿Qué tienen en común las oraciones de (3a) y (3b)?*, *¿En qué se diferencian de (3c)?*, *¿Cuál de estas oraciones es la única que tiene un verbo?* y *¿En la oración que lleva un verbo desde aparece sola*

o tiene algo más? entre otras. También podemos agregar a las tres oraciones originales, otras tantas agramaticales (como lo indica el asterisco en [4]).

- (4) a. *Soy profesora de español desde ocho años.
 b. *Soy profesora de español desde hace septiembre de 2017.
 c. *Soy profesora de español desde terminé la carrera.

Las oraciones de (4) son agramaticales porque no respetan las reglas de selección de la preposición. El docente puede utilizar estas que sugerimos o crear algunas otras tales como **Soy profesora de español desde que 8 años*. Estas producciones le permitirán al estudiante analizar tanto lo que es posible, como lo que no es posible en la lengua que está aprendiendo. Cómo docentes y hablantes nativos de español, puede resultar obvio que estas producciones no son posibles en español, pero no debemos olvidar que esto no siempre es así para los estudiantes de ELSE, especialmente aquellos que se inician en el aprendizaje de una lengua adicional y que además debemos hacer explícito ese conocimiento implícito que tenemos de nuestra lengua materna para el beneficio de nuestros estudiantes. Pasemos ahora a la Tarea 6.

Esta sexta y última tarea es un tanto distinta de las anteriores, ya que no culmina con la escritura de una regla de uso. La Tarea 6 no espera que los estudiantes produzcan nada de forma oral ni escrita, sino solo que “atiendan al ítem gramatical y lo procesen estableciendo la correspondiente relación entre la forma y su significado” (Ellis 2005). Los estudiantes leen el texto a continuación y deben decidir si las afirmaciones de (2) son verdaderas o falsas.

Leopoldo Luis II, **un** rey de Gantea (a), salió el sábado de paseo en **el** caballo de la reina (b). En la puerta un soldado lo despidió. Al llegar a **un** río (c) se encontró con **los** duendes del agua (d) y estos le dijeron: Va a venir **un** príncipe (e) **del**¹⁶ país vecino (f), se va a enamorar de tu mujer y va a huir con ella. El rey no creyó nada de las palabras de los duendes, cruzó **el** puente y (g) volvió a palacio. Pero en la puerta estaba el soldado (h) que, muy nervioso, le dijo: Majestad, la reina se ha ido.

2. a. En Gantea solo hay y ha habido un rey.
 b. La reina tiene muchos caballos.
 c. Leopoldo probablemente iba a ese río todos los días.
 d. Leopoldo no sabía de la existencia de los duendes.
 e. Este príncipe viene mucho a Gantea.
 f. Gantea tiene frontera con cinco países distintos.
 g. Solo hay un puente para cruzar el río.
 h. Es el mismo soldado que le había despedido.

Las palabras en negrita son artículos definidos (*el, la, los, las*) e indefinidos (*un, una, unos, unas*). Antes de continuar, recordemos que no todos los artículos¹⁷ están presentes en el texto. Y de los

¹⁶La secuencia “del” es una forma amalgamada que resulta de la combinación de la preposición “de” y del artículo masculino singular “el”.

¹⁷Según la *Nueva gramática de la lengua española*, los artículos, “al igual que el resto de los determinantes

que aparecen, no todos están resaltados, sino solo aquellos que son relevantes para decidir si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Ahora sí, continuemos. Los artículos, además de presentar diferencias de número y género (a diferencia del inglés), aportan información sobre la definitud o indefinitud de un grupo nominal. Esto nos permite determinar si una entidad se menciona por primera vez en el texto o si ya ha sido mencionada con anterioridad y, por lo tanto, es conocida por el lector.

Por ejemplo, la primera vez que aparece el sustantivo *rey* o *soldado* en el texto, está precedido por un artículo indefinido: *un rey* y *un soldado*, pero la segunda vez que se los menciona, ya aparece el artículo definido; *el rey* y *el soldado*. Con respecto al sustantivo *reina*, que aparece precedido de un artículo definido aunque es la primera vez que se menciona en el texto, su referencia es evidente por el contexto, asumimos que un rey se casa con una sola reina a la vez y no más. Ese tipo de reflexión guiada sobre la lengua, les permitirá a los estudiantes comprender por qué los ítems (2a-f) son falsos, mientras que (2g) y (2h) son verdaderos. Por ejemplo, la afirmación de (2a) es falsa porque en el texto aparece el artículo indefinido *un*. Si en Gantea solo hubiera habido un rey en toda su historia, corresponde utilizar el artículo definido, la primera vez que se menciona a este personaje. De forma similar, la afirmación (2f), es decir, que Gantea tiene frontera con cinco países distintos es falsa porque en el texto dice *Va a venir un príncipe del país vecino*. Si la afirmación fuera cierta, deberíamos usar la expresión *un país vecino*, que implica que Gantea linda con más de uno. La afirmación (2g) es verdadera porque para indicar que solo hay un puente para cruzar el río, corresponde el artículo definido.

Con respecto a los posibles cambios o modificaciones que podríamos introducir en esta tarea, quizás en la clase, después de la etapa donde dirigimos la atención del estudiante hacia el uso de los artículos definidos e indefinidos, la tarea comunicativa posterior puede ser un debate sencillo sobre las familias reales en el mundo. En el texto original encontramos personajes de la realeza (un rey y una reina que huye con un príncipe) que viven en un palacio y un soldado temeroso del rey. Podríamos mantener el texto e incluir una tarea comunicativa que refleje situaciones cotidianas más acordes al país donde vivimos, que carece de monarquía y familias reales. También podríamos incluir un texto con una mirada distinta de los reyes, como este fragmento de *El pueblo que no quería ser gris*, un cuento de **Beatriz Doumerc (1975)**:

Había una vez **un** rey grande, en **un** país chiquito. En **el** país chiquito vivían hombres, mujeres y niños. Pero **el** rey nunca hablaba con ellos, solamente les ordenaba. Y como no hablaba con ellos, no sabía lo que querían; y si por casualidad alguna vez lo sabía, no le interesaba. **El** rey grande **del** país chiquito ordenaba, solamente ordenaba; ordenaba esto, aquello y lo de más allá, que hablaran o que no hablaran, que hicieran así o que hicieran así. Tantas órdenes dio, que un día no tuvo más cosas para ordenar. . .

El procedimiento para trabajar este texto alternativo sería el mismo. Si al docente le interesa trabajar con este segundo texto, solo debe escribir las afirmaciones en las que decida enfocarse, puede decidir cuántas serán, cuáles serán verdaderas y cuáles falsas, puede elegir aquellos artículos que le parezcan más relevantes o cambiarlos por otros. También, se podría trabajar con ambos textos y encontrar similitudes en cuanto al tema gramatical. Y luego, como tarea comunicativa final, proponerles a los estudiantes encontrar diferencias entre la concepción de un rey en el primer y en el segundo texto.

(demostrativos, posesivos pronominales y cuantificadores nominales), permiten delimitar la denotación del grupo nominal e informar de su referencia” (RAE 2010: 263).

7.5 Reflexiones finales

Iniciamos este capítulo preguntándonos cómo promover la reflexión en el aula de ELSE y vimos que no existe un único enfoque, método o procedimiento que logre que el aprendizaje sea exitoso en todos los contextos educativos. Luego, nuestro recorrido nos llevó a recordar que, si bien en la teoría se sostiene que vivimos en una etapa de post método, en la práctica imperan los enfoques comunicativos, en los cuales se piensa equivocadamente que no hay lugar en el aula para el foco en la forma. También pudimos comprobar que no hay razón para pensar que el significado y la forma son dos extremos inconexos e irreconciliables, como comprobamos que para poder comprender un texto debemos prestar atención al uso de los pronombres, las preposiciones o a la definitud o la indefinitud de un artículo y que efectivamente hay lugar para la atención a la forma dentro de las tareas comunicativas.

Las seis tareas formales que describimos parten de la observación de muestras de lengua, ya sea lengua escrita u oral, con la intención de llevar a cabo una tarea comunicativa posterior. Pero para llegar a ese punto final, hay pasos previos que son esenciales. En las tareas de concienciación gramatical se prioriza el trabajo en parejas o pequeños grupos para promover el aprendizaje colaborativo. En todas ellas, el docente es solo una guía, no el centro del aula que imparte conocimientos. Se les pide a los estudiantes que, a partir de la observación de muestras de lengua, propongan una hipótesis sencilla que dé cuenta del comportamiento de una determinada palabra o construcción: ya sea los verbos en imperativo, las preposiciones o los pronombres. Así, a diferencia de los métodos estructurales, los estudiantes en el aula no solo rellenan blancos de forma mecánica, sino que deben comunicarse con el compañero con la lengua que tienen a disposición en ese momento, para poder armar una figura de papel, averiguar qué piensan las personas de un edificio de sus vecinos, reconstruir un texto, o decidir si una afirmación es verdadera o falsa, a la vez que resuelven problemas gramaticales para descubrir el funcionamiento de algún aspecto de la lengua que están aprendiendo. Invitamos al docente a continuar siendo crítico con el material que encuentre en compilaciones o en línea, no para descartarlo sino para introducir en él los cambios que considere pertinentes para su grupo particular de estudiantes y a animarse a probar alguna versión de estas tareas en su aula.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Mayco Navarrete que con sus comentarios nos ayudó a lograr esta versión mejorada del artículo inicial. Cualquier error que haya quedado, es enteramente nuestra responsabilidad.

REFERENCIAS

- Mare, María (coord.) (2021). *¿Para qué lingüistiquearla?* Neuquén: EDUCO.
- Araya, María Teresa & María Fernanda Casares (2018). Sobre la adquisición de segundas lenguas. En M. Mare & M. F. Casares (eds.), *¿A lingüistiquearla!* Neuquén: EDUCO, 65-75.
- Bordón, Teresa (2019). Gramática Pedagógica. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti & Manuel Lacorte. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London: Routledge, 213-228.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Coronado González, María Luisa (1998). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela* 43: 81-93. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/43/43_081.pdf

- Doughty, Catherine & Jessica Williams (1998). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Doumerc, Beatriz (1975). *El pueblo que no quería ser gris*. Buenos Aires: Rompan Fila Ediciones.
- Ellis, Rod (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamastrer/1-semester/ellis.html>. Consultado 10/08/2024.
- Fernández, Matías & María Mare (2021). ¿Para qué lingüísticarla formalmente? En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüísticarla?* Neuquén: EDUCO, 29-54.
- Gómez del Estal Villarino, Mario (2001). Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (II). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_01/11062001.htm. Consultado el 20/08/2024.
- Gómez del Estal Villarino, Mario & Javier Zanón (1994). La enseñanza de la gramática mediante tareas. ASELE Actas V. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_01/11062001_01.htm. Consultado el 20/08/2024.
- Izquierdo, Sonia & Nuria De la Torre (2005) Actividades de reflexión para estudiantes de lenguas afines. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/47_izquierdo-torre.pdf. Consultado el 20/08/2024.
- Kumaravadivelu, Bala (1994). Antologías didácticas: La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm. Consultado 15/08/2024.
- Larsen-Freeman, Diane (2009). Teaching and Testing Grammar. En Michael Long & Catherine Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*. New Jersey: John Wiley & Sons, 518-542.
- Long, Michael (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. D. Bots, C. Kramsh & R. Ginsberg (eds.). *Foreign language-Research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Martínez Gila, Pablo (2018). Criterios de selección y tipología de actividades para la enseñanza de la gramática. En *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona: Difusión, 78-93.
- Miquel, Lourdes (2018). Prólogo. En Francisco Herrera & Neus Sans (eds.). *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona: Difusión, 7-10.
- Nassaji, Hossein & Sandra Fotos (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Pastor Cesteros, Susana (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de EL/E. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf Consultada el 15/07/2024.
- Posada Alonso, María Belén & Gregorio Pérez de Obanos Romero. (2005). Una gramática para la comunicación. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/61_posada-perez.pdf. Consultado el 15/07/2024.
- Richards, Jack & Theodore Rodgers (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Zanfardini, Lucía & Soledad Vercellino (2020). Escuela y Diversidad Lingüística: algunas reflexiones sobre la incorporación de “lenguas adicionales” en el sistema educativo rionegrino. *El toldo de Astier*, 11(20): 323-344.
- Zanón, Javier y Sheila Estaire (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8): 55-90.

SUGERENCIAS DE LECTURA

Si les interesa ver más actividades orales y escritas para trabajar en el aula temas como los artículos definidos e indefinidos, los objetos y las formas verbales de imperativo entre otros temas, pueden ver *El microscopio gramatical* del español (2015), una gramática pedagógica, coordinada por Andrea Menegotto de la Universidad Nacional de Mar del Plata y destinada a alumnos de español a partir de niveles intermedios (que deseen interactuar con personas hispanoamericanas argentinas) y a profesores en ejercicio y futuros docentes de lengua. La progresión de actividades están graduadas desde aquellas con respuesta cerrada centradas en la forma y en el significado aisladamente hasta las de apertura a la cultura y hacen uso de textos auténticos tales como un fragmento de Rodolfo Walsh o la canción Me Gusta de Ciro y Los Persas.

También pueden mirar Enseñanza de la gramática en ELE. Resultados de investigación y nuevas propuestas. (2020) en <https://marcoele.com>. En este monográfico, van a encontrar artículos de investigación y propuestas áulicas, para cursos presenciales y virtuales en distintas partes del mundo donde se enseña ELSE, tales como EEUU, el Reino Unido, Israel, Polonia y Taiwán. Recomendamos en particular el artículo de Carlos Soler Montes sobre los usos del pretérito perfecto (*He estudiado chino por muchos años*). En él, el autor argumenta que si bien hoy es imposible dejar fuera del aula las variedades lingüísticas, es difícil saber cómo la idea de que la norma es policéntrica se traslada al aula. Así por ejemplo, de los múltiples valores semánticos que posee este tiempo verbal según la NGLE (2009), en los manuales de ELSE solo encontró tres tipos de contextos en los que se lo presenta.

Capítulo 8.

Apuntes sobre las variedades de español para los docentes de ELSE¹ en la Patagonia

Silvia Iummatto
s_iummatto@yahoo.com.ar

Estructura del capítulo

8.1	Introducción	136
8.2	La variación	137
8.2.1	Variedad (no) estándar. El proceso de koineización	139
8.2.2	La estandarización como conflicto lingüístico: panhispanismo / pluricentrismo	141
8.3	El español argentino y el español de la Patagonia	143
8.3.1	El español argentino	143
8.3.2	El español de la Patagonia	147
8.3.3	Recapitulación	149
8.4	Conclusiones	150
	AGRADECIMIENTOS	150
	REFERENCIAS	150
	SUGERENCIAS DE LECTURA	151

¹Español como lengua segunda o extranjera.

8.1 Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas adicionales (segundas o extranjeras) también ofrece un campo propicio para *lingüístiquear*, es decir, para reflexionar, contrastar y realizar generalizaciones tanto sobre los aspectos del sistema lingüístico, como también sobre las condiciones de uso de las lenguas. En este sentido, las aulas de lenguas adicionales pueden funcionar como laboratorios donde, además de ahondar sobre las diferencias generales entre la lengua fuente y la lengua meta, también existe la posibilidad de analizar cuestiones sobre un aspecto inherente y sustancial de las lenguas: la variación. En este trabajo nos enfocamos en algunas características de la variación del español partiendo de una perspectiva general, como lengua estándar, para luego ocuparnos del español de la Argentina y el de la Patagonia. El propósito fundamental de este capítulo es contribuir con un aspecto de la formación de los docentes de ELSE, ya que sostenemos que es necesario reconocer e identificar la variedad propia, para tener claridad respecto del punto de partida del proceso enseñanza-aprendizaje, y, sobre todo, en consonancia con lo planteado por Eugenia en el **Capítulo 9**, para contar con herramientas que permitan distinguir la variedad de español que habla el docente (especialmente si es nativo patagónico) y la que efectivamente aparece en los materiales didácticos. Para ello, vamos a referirnos, entre otros temas, al español panhispánico y/o pluricéntrico y a las variedades de español que efectivamente se emplean en la región mencionada.

Cabe aclarar que nuestro recorrido se realiza desde una postura antinormativista, es decir, sin tener en cuenta una perspectiva prescriptivista, sino, por el contrario, describiendo la realidad lingüística de la región y tomando todas las variedades como válidas. Si bien la variación lingüística es un área que está bastante difundida entre los lingüistas, ya sea desde la *biolingüística*² o desde la *tipología lingüística*³, generalmente en las aulas de ELSE esta temática no suele aparecer como un contenido específico, individualizado. Entendemos que las prioridades del aula suelen estar vinculadas con temas de fonología, gramática y del léxico en un sentido general, apuntando a una variedad de español también general, que puede comprenderse en cualquier región hispanohablante. Asimismo, a los fines pedagógicos, se suelen seleccionar formas lingüísticas que tengan una amplitud de uso lo más abarcativo posible y que no sean típicas de ningún área en particular, con el propósito de evitar dificultades y facilitar el aprendizaje, sobre todo, en los cursos de los niveles iniciales.

Sin embargo, como casi todos los cursos de lenguas segundas o extranjeras, los programas de ELSE suelen tener un enfoque discursivo e intercultural, de manera que siempre surge la posibilidad de hacer distinciones de registro (variación diafásica), de pronunciaciones, de expresiones léxicas o giros idiomáticos, que son típicos de un área geográfica y no de otra (variación diatópica), así como también suelen apelar a las diferencias socioculturales de los hablantes (variación diastrática). Por este motivo, en la currícula aparecen temáticas sobre contrastes culturales, la heterogeneidad de los diversos pueblos hispano-hablantes, e incluso, también temas relativos a minorías y al racismo, como se puede observar en los Lineamientos Generales de Evaluación de Conocimiento y Uso, que orientaron al primer Consorcio Interuniversitario para el diseño del Examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) a partir de 2001. De un modo explícito o implícito, la temática de la variación está siempre presente. Lo que en general, no abunda es la reflexión sobre qué variedad de español utilizan los docentes de la Patagonia que imparten cursos de ELE: ¿español rioplatense? ¿español patagónico? ¿otra variedad?

Con el propósito de indagar en esta cuestión haremos el siguiente recorrido: primero nos centramos en el fenómeno de variación haciendo hincapié en cuestiones gramaticales. Luego, exploramos el proceso de koineización, como un proceso inverso, ya que apunta a la uniformidad,

²Este tipo de lingüística estudia el lenguaje como un órgano de la mente.

³La tipología lingüística clasifica las lenguas: las flexivas, las aglutinantes y las aislantes.

lo que permite el surgimiento de una lengua estándar. También abordaremos la estandarización como “conflicto” en relación con el panhispanismo y el pluricentrismo, para, finalmente, ocuparnos del español de la Argentina y el de la Patagonia, con el propósito de iluminar algunas de sus características distintivas.

8.2 La variación

Creemos que es importante que los docentes de ELE reflexionen sobre su propia variedad, que puedan identificar si pertenece a un estándar regional o no, así como en qué medida su variedad coincide con la que aparece en los materiales didácticos que utilizan. En casos de divergencia, es necesario que el docente cuente con recursos que le permitan explicar las diferencias. Con este fin, en este apartado vamos a indagar a qué nos referimos cuando hablamos de variación y, luego, nos focalizamos en los conceptos de lengua estándar y no estándar, también explicitamos algunos aspectos del proceso de estandarización y abordamos su relación con el fenómeno de la koineización, que es previo al surgimiento de una variedad estándar. Luego, abordamos el fenómeno de la estandarización como conflicto y lo vinculamos con los conceptos de español panhispanico y pluricéntrico.

Como toda lengua, el español no es uniforme ni homogéneo, sino que está sujeto al fenómeno de variación. En este sentido, los docentes de ELSE cuya lengua materna es el español tampoco utilizan una forma única y uniforme de español. Con el propósito de indagar en las distinciones que encontramos en las variedades de español, en esta sección nos centramos en la variación como una cuestión intra e interlingüística. También introducimos y discutimos algunas ideas de la Real Academia Española (RAE de ahora en más).

Pese a que los hablantes puedan entenderse, el español de Madrid no es el mismo que se utiliza en nuestro país, ya sea en Jujuy o en Santa Cruz. Las distinciones pueden ser de índole sintáctica, como la duplicación de un clítico en *La vi a Juana*, en lugar de *vi a Juana*; de índole morfológica, como la inserción del aumentativo *ón* en *montonón*, por *montón*; de carácter fonológico, como en las diferentes pronunciaciones de la *y* en *Yésica* (*she* o *ie*); o de orden léxico, como *Voy a tomar la guagua / el bondi / el bus*. Por esta razón, cuando pensamos en una lengua como un todo, ya se trate del español, el inglés, el mapuzugun, en realidad estamos haciendo una abstracción, una idealización. Pensar una lengua como una entidad uniforme es una ficción, puesto que no existe una lengua que se hable de la misma manera en todos los territorios donde se la usa. Por ello, diferenciamos el español de México, el español peninsular o ibérico, el español rioplatense, entre otros.

Las diferencias que encontramos en las diversas formas de hablar español se pueden explicar teniendo en cuenta distinciones mínimas, como el hecho de que en una variedad sea posible una secuencia como *la vi a Juana*, en la que el pronombre *la* y *Juana* repiten información; mientras que en otra variedad la opción más común puede ser *vi a Juana*, sin la presencia del pronombre *la* (micro variación). Desde esta concepción, las diferencias entre estas dos variedades corresponden a las especificaciones de los rasgos gramaticales que pueden encontrarse en los determinantes, los pronombres, el tiempo verbal, el modo, el aspecto, entre otras cuestiones. En cambio, cuando se comparan lenguas completamente diferentes como, por ejemplo, el español y el guaraní, la variación puede explicarse observando la diferencia existente en la posición de los constituyentes. En efecto, mientras que en español el núcleo verbal precede al objeto (V+O), en guaraní es el objeto el que precede al verbo (O+V). Este tipo de variación se explica por la fijación del parámetro del núcleo verbal. Cuando nos referimos a la diferenciación interlingüística, entre, por ejemplo, el español y el guaraní, nuestra perspectiva es la macro variación.

Tanto la micro variación como la macro variación se basan en criterios exclusivamente lingüísticos, como los que mencionamos. Sin embargo, este plano formal suele cruzarse con el plano ideológico (político y social), que le asigna a determinada variedad una función o un valor que nada

tiene que ver con sus propiedades lingüísticas, sino que es una percepción subjetiva que le otorga prestigio a algunos dialectos y desprestigio a otros por cuestiones sociales. Así, resulta que algunos dialectos valorados positivamente son considerados “lenguas”, mientras que las variedades que no tienen prestigio son consideradas como formas defectuosas o desviaciones y se las suele denominar formas subestándares. Esto generalmente tiene un impacto en las actitudes y comportamientos de una comunidad frente a determinadas pronunciaciones, elecciones léxicas y sintácticas, que resulta en la aceptación o el rechazo de un dialecto. Incluso, los valores simbólicos afectan a los hablantes de variedades no estándares de forma tal que o bien se sienten inseguros cuando usan su lengua con hablantes de otras formas, lo que se conoce como inseguridad lingüística, o sienten auto odio y desprecio por su propia variedad. Cabe mencionar que generalmente los dialectos prestigiosos coinciden con la variedad utilizada por las comunidades que tienen numerosos recursos económicos y socioculturales. En este sentido, es también una distinción económica, ya que detrás de un dialecto prestigioso existe un sinnúmero de diccionarios, materiales didácticos, cursos, libros, que vender y que forman parte de la industria editorial (véase el trabajo de Ale en *¿Para qué lingüistiquarla?*).

Dada la heterogeneidad lingüística del español, en España surgió la necesidad de aislar ciertos elementos que son comunes a todas las variedades para dar lugar a la política de homogeneización con el propósito de unificar la lengua (si acaso esto fuera posible). Sea por motivos pedagógicos, ideológicos o económicos, esta operación de ingeniería lingüística plantea la regularización de los usos lingüísticos con el fin de “identificar un patrón centralizador de las formas divergentes”. Desde ya que el patrón que centraliza siempre es un dialecto con prestigio (variedad estándar)⁴ y las formas que quedan excluidas son dialectos que no tienen el mismo valor social o que directamente carecen de toda estima y respeto por parte de las elites. En un comienzo la institución que se encargó de estandarizar y regular la lengua fue la RAE, que ha contado con el poder político y económico para planificar e imponer su visión de la lengua mediante su lema “Unidad en la diversidad”. En un segundo momento, se conformaron las academias de las lenguas propias de los países hispanohablantes. Así, en nuestro país, se creó la Academia Argentina de Letras⁵, que cuenta con una dirección abocada al *Registro del habla de los argentinos (04-1994)* y el *Registro de lexicografía argentina (2000)* y que en 2019 publicó el *Diccionario de la lengua argentina*. Sin embargo, el decreto de creación de esta institución (1931) establece en el Artículo 3º que “entre los propósitos de la Academia está el de **dar unidad** y expresión al estudio de la lengua y de las producciones nacionales, para **conservar** y acrecentar el tesoro del idioma y las formas vivientes de nuestra cultura” (resaltado nuestro), contribuyendo, así, con los fines de la RAE.

Tratándose de un país tan extenso, con diversas comunidades originarias y numerosas oleadas inmigratorias externas es natural que la Argentina se encuentre atravesada por distintas variedades de español. Un punto de referencia, que puede considerarse como neutral, es la variedad estándar, que, al decir de Oesterreich (2002), se presenta como una norma prescriptiva reconocida por los hablantes como variedad ejemplar. Ahora bien, hemos dicho que la RAE propicia una variedad estándar peninsular, cuya norma prescriptiva es considerada como punto de referencia ejemplar y “neutral” por los hablantes. Calculamos que esto es lo que sucede (y está bien que así sea) en el ámbito de España. Nos preguntamos entonces, si esta idea aplica a todos los países hispanohablantes, ¿todos aceptan la norma estándar de España?, o, por el contrario, en cada país donde se habla español existe una o varias formas estándares que se distinguen de aquella utilizada en la Península

⁴Recordemos que la RAE utiliza y difunde la variedad estándar de Madrid y que se presenta en 1993 como la institución “que vela por que la lengua española, en su continua adaptación a las necesidades de los hablantes, no quiebre su esencial unidad”.

⁵La Academia Argentina de Letras fue creada por decreto del 13 de agosto de 1931, por el Presidente Provisional de la Nación, general José Félix Uriburu, y su Ministro de Justicia e Instrucción Pública, don Guillermo Rothe. La Academia interpreta el vocablo ‘Letras’ que integra su denominación, como comprensivo de Idioma, Filología, Lingüística, e incluye las obras literarias y culturales.

Ibérica. De este modo, el concepto de lengua estándar se constituye en un punto de tensión y conflicto para todos los que hablamos español.

8.2.1 Variedad (no) estándar. El proceso de koineización

Cabe notar que la variedad estándar se establece como un supradialecto, es decir, es una entidad abstracta, ideal, y que, como no es real, no tiene hablantes nativos. Funciona como modelo de referencia e invisibiliza las formas de expresarse que generalmente se encuentran en las zonas suburbanas, rurales, alejadas de las regiones con poder económico. Como señala Oesterreich (2002: 282), la lengua estándar carece de marcas diatópicas “...Se trata de una forma de lengua con mucho prestigio, que combina un máximo de difusión y extensión entre los hablantes con una innegable estabilidad y uniformidad lingüísticas”.

Cabe señalar que para que haya una variedad estándar, primero tuvo que haber un proceso de koineización. Este término deriva de *koiné* (del griego ‘en común’) y se refiere a la mezcla que resulta de la utilización mixta de varios dialectos en una misma zona geográfica. Pese a que la *koiné* se asemeja conceptualmente a un pidgin⁶, que también alude a la mezcla de variedades, no tiene sólo propósitos comerciales y, sobre todo, surge a partir de un proceso que dura varias generaciones. Por el contrario, un pidgin emerge de forma mucho más rápida y los hablantes del superestrato⁷ no abandonan su lengua nativa, solo utilizan el pidgin con fines específicos. Otra condición diferenciadora en el caso de la *koiné* es que todos los hablantes fraternizan con todas las variedades, por esta razón, se suele asociar con integración social.

Desde el punto de vista lingüístico, en la *koiné* se encuentran rasgos de diversas variedades regionales, aunque una de ellas tiene predominio sobre las demás. Recordemos que los primeros colonos de nuestro país contaban con diversas variedades de español peninsular, como el andaluz, el castellano, el madrileño, el asturiano, el gallego. Estas variedades se mezclaron y dieron lugar a lo que los lingüistas denominan *koiné*. Una de las características básicas de esta fusión, el seseo, se encuentra extendida en todas las regiones americanas. Esto implica que, en el español hablado en América, los grafemas *c* antes de (e) e (i), *z*, y *s* se pronuncian de forma semejante, no se los diferencia (aunque la pronunciación de *s* puede variar), como ocurre en muchas regiones de la península ibérica. Aunque la primera generación marcaba la oposición entre sibilantes dentales y alveolares, los hijos (criollos y mestizos) utilizaban la variante koineizada que anulaba la distinción. Por situaciones como esta la koineización suele asociarse con los procesos de reducción y de simplificación de rasgos de los diferentes sistemas lingüísticos implicados.

En síntesis, la koineización implica la confluencia de distintas variedades de una misma lengua (siendo una la variedad predominante), que va a confluir con el paso de las generaciones en una sola variedad. Ahora bien, para que una *koiné* o un dialecto sea estándar debe pasar por el proceso de estandarización, que es complejo y comprende las siguientes etapas: la selección, la codificación, la elaboración y, finalmente, la aceptación. A continuación, nos referimos a estos estadios:

- La selección: De todas las variedades lingüísticas existentes se impone una como norma, lo cual implica favorecer a su grupo de hablantes. Cabe notar que la lengua estándar es una institución social que forma parte de la identidad abstracta y unificada de una sociedad grande y con diferencias internas. En líneas generales, el etiquetamiento de estándar presenta una variedad como neutra o no marcada; sin embargo, desde su origen, la selección de una variedad ya está afectada por cuestiones ideológicas, económicas y de prestigio.
- La codificación: Este proceso se basa en la elaboración de gramáticas, diccionarios y

⁶El término *pidgin* refiere a aquellas lenguas mixtas que surgen con propósitos, generalmente, comerciales en lugares donde los hablantes no tienen una lengua en común.

⁷El término superestrato se refiere a la lengua de los colonizadores o de los extranjeros que hablan una lengua diferente.

materiales que permitan enseñar la variedad, transmitirla. La codificación, de mínima, requiere una forma escrita de la lengua, una grafía propia para que pueda ser enseñada escolarmente; por lo tanto, la ortografía tiene que ser “estable”⁸ de modo que pueda dar lugar a un corpus literario escrito (cuentos, novelas, poemas). Si bien todas las lenguas tienen la capacidad de ser utilizadas con múltiples funciones, no todas cuentan con esta tecnología, que es esencial para homogeneizar y regularizar las formas de uso.

- La elaboración (cómo se promociona su uso comunicativo): esta etapa se relaciona con la posibilidad de que la variedad seleccionada como estándar pueda ser utilizada por todas las comunidades, en diversas situaciones comunicativas y con diferentes propósitos específicos. En este sentido, la variedad estándar debe responder a las necesidades de todas las clases sociales (variación diastrática), todas las ocupaciones y todos los grupos de interés. Si bien toda variedad responde a las necesidades de su comunidad de hablantes, la variedad estándar es la que se utiliza en sociedades más grandes y, que, como cuenta con un estilo formal, además del informal (variación diafásica), es la que se impone en las administración legislativa, judicial y escolar.
- La aceptación: el grado de “aceptación” por parte de los hablantes es fundamental para el establecimiento de una variedad como estándar. En algunos países, la aceptación de un dialecto como estándar ocurre por cuestiones de practicidad, como en ciertos países de África en los que se hablan más de cien lenguas diferentes. La elección de una de ellas permite cohesión interna dentro del país, ya que se utiliza en todas las áreas gubernamentales, en el comercio y la educación. Adicionalmente, favorece la distinción externa, dado que es la forma de comunicación que se usa en los estamentos internacionales y que representa al país.

Sin embargo, en relación con las comunidades originarias en Hispanoamérica, el uso del español no fue una elección propia, sino que fue la lengua impuesta por el conquistador. En este sentido, fue el resultado de una imposición histórica del grupo dominante y su “aceptación” por parte de los pueblos originarios ocurrió por cuestiones de supervivencia.

Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común. En este sentido, como señala [Oesterreicher \(2002: 282\)](#) la forma estándar es una norma que carece de marcas diatópicas, por lo que más bien representa una variedad diastrática, es decir, social, y diafásica o estilística, con connotación positiva. Como veremos en §8.2.2, este enfoque trae aparejado otros conflictos.

En contraposición, las variedades no estándares suelen ser percibidas socialmente como códigos sin prestigio porque se alejan de la variedad centralizada. Carecen de estudios abarcativos e integrales, por lo que, salvo en excepciones, no cuentan con la maquinaria técnica de las variedades hegemónicas; por lo tanto, en su gran mayoría carecen de material bibliográfico suficiente que permita estudiarlas y enseñarlas, sobre todo desde una perspectiva institucional. En América Latina las lenguas no estándares muchas veces son el resultado del contacto entre lenguas, como, por ejemplo, el cocoliche⁹ de la Argentina, mezcla de italiano con español, o de lenguas originarias como el guaraní, el mapudungun, en contacto con el español, que dan lugar al español paraguayo y el español mapuchizado (véase el [Capítulo 2](#) de José en este libro), o el español norteño que resulta de la combinación con el quechua y el aymara, entre otras.

En suma, en este apartado nos centramos en el fenómeno de koineización, como proceso que

⁸La forma de escribir las palabras no puede ser variable, debe ser uniforme en todas las regiones donde se emplea esa variedad.

⁹El cocoliche surge en el siglo XIX con la llegada de inmigrantes italianos a la región rioplatense como intento de expresarse en español. Es una variedad que resulta del contacto de los distintos dialectos italianos con el español en la que no se respeta concordancias de género y número ni regímenes preposicionales y algunas pronunciaciones están deformadas.

resulta de la utilización mixta de varios dialectos en una misma zona geográfica. Vimos que con el pasar del tiempo esta mezcla de variedades suele desembocar en una sola variedad, la lengua estándar, que se institucionaliza y se impone a todas las comunidades como la variedad modelo, mientras que las lenguas que se alejan de la norma se consideran no estándares. A continuación, nos focalizamos en el proceso de estandarización como conflicto lingüístico.

8.2.2 La estandarización como conflicto lingüístico: panhispanismo / pluricentrismo

En este apartado vamos a referirnos al español panhispánico y el pluricéntrico como instancias de variedades estándares, que surgen y son difundidas por instituciones académicas peninsulares. Procuramos mostrar que invisibilizan y están en tensión con las numerosas variedades de español que se encuentran en América. Nos enfocaremos particularmente en las variedades de Argentina.

Uno de los problemas que trae la distinción estándar-no estándar es que se suele asociar con los valores correcto-incorreto. La lingüística no utiliza estos valores, no solo porque tienen una connotación ideológica, sino porque no pertenecen al ámbito lingüístico, ya que, como planteamos al comienzo, todas las variedades poseen un sistema gramatical y fonológico propio, que se diferencia de otros. Presentar una variedad de español como incorrecta hace que esa ponderación se extienda y estigmatice a toda la comunidad de hablantes, como ya dijimos.

Pese a lo que dice el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD de ahora en adelante) respecto del español estándar, existe consenso en que lo estándar es complejo y no es homogéneo, y que admite ciertas gradaciones: hay fenómenos lingüísticos estándares similares en todo el ámbito hispánico, algunos ocurren en toda América, como es el caso de los adverbios con posesivo (*detrás suyo*) que está ampliamente extendido en Latinoamérica y es sancionado. Sin embargo, otros sólo tienen lugar en ciertas zonas americanas, como el yeísmo, que en la oralidad, no permite distinguir la diferencia entre *rallado* y *rayado*.

En consecuencia, existen diversos estándares regionales, que no están determinados por la forma estándar europea. En este sentido, *Oesterreicher (2002)* señala que fenómenos que, por ejemplo, en el Perú, funcionan como estándar pueden no serlo en otro país. Pero, por otro lado, se pueden corresponder con estándares de otros países andinos o, incluso, de toda América. Por esta razón, Oesterreicher habla de “estándares parciales” con algunas coincidencias o intersecciones frecuentes.

Por su parte, en relación con la variedad estándar (con el sentido de “correcta”), justamente la RAE promueve el **español panhispánico** como un español general transnacional que se apoya en las nociones de “español general”, unidad y mutua comprensión promovidas desde hace siglos tanto por esta institución como por las Academias de la Lengua americanas. Al ser hablado en más de veinte países, el español presenta peculiaridades regionales, no obstante, todas las variedades cuentan con una base común: “la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico” (RAE 2005: xiv-xv).

Por su parte, los términos pluricentrismo y panhispanismo denominan dos modelos de estandarización que procuran basarse en la diversidad lingüística, en consecuencia, se espera que se opongan al monocentrismo en algún grado. Este último concepto significa que solo una variedad geográfica y social constituye la base del estándar: el español peninsular. Por el contrario, adoptar una visión pluricéntrica del español implicaría reconocer que existen numerosas variedades estándares regionales. Cada país en el que se habla español constituye un centro de difusión en su propio territorio, en consecuencia, existen muchos centros o polos desde donde se irradia la norma, por lo que, además de pluricentrismo, hay multipolaridad: el centro tiene que ver con el lugar desde donde se irradia la norma, y el polo con el poder de difusión del centro. A su vez, el panhispanismo es un término que procura ampliar la base del estándar y avanza con restricciones en la aceptación

de las variantes regionales (de algunos usos cultos como el voseo en el Río de la Plata). Si bien el panhispanismo sostiene la necesidad de la construcción de un estándar supranacional, numerosos estudios críticos muestran que no alcanza con el propósito enunciado. Como dice Juan José Arias en el [Capítulo 6](#), el hispanismo no es neutral.

También existen otras formas que suelen utilizarse como sinónimo de español panhispánico, como los términos pluricéntrico o policéntrico que apelan a las formas comunes que comparten todas las variedades de español, lo cual es, en sí mismo, una ficción: tampoco hay hablantes nativos que hablen español pluricéntrico. Cabe mencionar la existencia de varios “centros” o zonas que se diferencian por el tipo de español que utilizan: México, Argentina, Ecuador, Venezuela, los Estados Unidos, entre otros, con todas las variedades que se instituyen en cada territorio. Sin embargo, no alcanza con nombrar algunas formas que se distinguen del español general, es necesario ahondar y registrar las diferencias entre los estándares regionales marcados diatópicamente con el propósito de señalar que las reglas de una variedad estándar pueden no coincidir con las de otra ([Oesterreicher 2002](#)).

En este sentido, la RAE ofrece el DPD en línea, cuyo propósito es registrar las divergencias entre la norma española y la norma americana. El DPD procura fomentar la expresión culta formal que constituye el español estándar y las “dudas” que contempla surgen de la tensión entre la alternativa correspondiente a la lengua estándar y las opciones propias de distintas variedades, que este diccionario recomienda evitar. Supuestamente, para este instrumento, los diferentes usos regionales tienen, todos, el mismo valor, siempre que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no afecten el sistema de la lengua poniendo en riesgo su unidad. Por esta razón, el DPD intenta desalentar todas las formas regionales que no permitan la comprensión mutua y apunta a **preservar la unidad del español** en todo el ámbito hispánico orientando también sobre lo no fijado mediante la formulación de propuestas guiadas por el ideal de **unidad lingüística** (el resaltado es nuestro). Se advierte, entonces, una situación conflictiva entre los propósitos del DPD, que intenta conseguir un único modelo lingüístico a partir de los rasgos compartidos entre las variedades, ya que no se corresponde con la heterogeneidad del uso del idioma: tampoco hay hablantes panhispánicos. Por otra parte, se advierte también que del monocentrismo colonial y vigente hasta fines del siglo pasado se pasa a un modelo normativo panhispánico / pluricéntrico, que pretende sustentarse en la diversidad, aunque se apoya en criterios de selección de la norma divergente.

El tema que hace cuestionable a este diccionario, que podría extenderse al concepto de español panhispánico, es que su carácter presumiblemente descriptivo es, en ocasiones, normativo y prescriptivo, como señala [Arnoux \(2021\)](#). Como ejemplo, mostramos la descripción que hace sobre el adverbio *delante* (en la segunda entrada).

delante

1. Adverbio de lugar que significa 'en la parte anterior', 'enfrente' o 'en presencia de alguien'. Se usa normalmente seguido de un complemento con *de* que expresa el término de referencia: «*Delante DEL espejo, me pregunto si ella tuvo que mentir tanto como yo*» (Marsillach *Aniversario* [Esp. 1992]); «*No digas malas palabras delante DE una dama*» (VLlosa *Tía* [Perú 1977]). Cuando el complemento con *de* está explícito, en el habla coloquial o popular americana se emplea indebidamente el adverbio *adelante* en lugar de *delante* (→ [adelante](#), 3).
2. Por su condición de adverbio, no se considera correcto su uso con posesivos: **delante mío*, **delante suyo*, etc. (debe decirse *delante de mí*, *delante de él*, etc.). En el habla popular de la zona andina (el Perú, Bolivia y el Ecuador) se usa con posesivos antepuestos, en construcciones precedidas de la preposición *en* (más raramente *por*): **Riñó al niño en mí delante*. Se recomienda evitar esta construcción en el habla esmerada.

Según el DPD, las expresiones *delante mío*, *delante suyo*, llevan un asterisco rojo, por lo tanto, deben evitarse, ya que no se considera correcto utilizar el adverbio con posesivos. Sin embargo, en

Hispanoamérica este uso está ampliamente difundido¹⁰, incluso, en el habla culta. En este sentido, el DPD impone una norma peninsular que se aleja totalmente del empleo más extendido entre los hablantes que están fuera de la región ibérica.

En suma, las definiciones anteriores dejan afuera los estándares regionales y homologan la “lengua estándar” a los conceptos de español general favoreciendo el español peninsular. Por otro lado, dado que el contenido de un diccionario no solo describe, sino regula y controla lo que se dice y cómo se dice, lo que no aparece allí es percibido como no existente. Así, el DPD, como instrumento de la política lingüística que ejerce la RAE, se centra en contribuir a la primacía del español peninsular sobre las variedades americanas. Desde un punto de vista ideológico, tanto la noción de lengua pluricéntrica como la idea de panhispanismo y de hispanofonía, están asociadas a una ideología lingüística que le otorga un lugar de centralidad a España. Si bien se reconocen diversos centros de estandarización, podría esperarse que las variedades lingüísticas estandarizadas (el español de México, el de la Argentina, etc.) sean consideradas jerárquicamente equivalentes. Lo cierto es que se ha observado desde el ámbito de los estudios de traducción que el estándar peninsular se impone en el texto meta al mismo tiempo que, por ejemplo, al traductor rioplatense se le señala que no debe dejar marcas de su variedad lingüística de origen. En su lugar, se le sugiere recurrir al español neutro como solución centrada principalmente en el borrado de las marcas diatópicas de las variedades lingüísticas. Desde ya que existe un vínculo directo entre el borramiento de las variedades americanas y las lógicas de mercado que lo promueven.

8.3 El español argentino y el español de la Patagonia

Con el propósito de que los docentes de español como lengua adicional puedan deslindar rasgos generales del español de la Argentina de los del español de la Patagonia, en esta apartado nos referimos al primero, en §8.3.1, y, luego, nos focalizamos sobre el español de la Patagonia, en §8.3.2.

Pese a que hablar del español de la Argentina también es una abstracción, en este apartado intentamos dar un panorama general sobre su conformación, para luego indagar lo que sucede en la región patagónica, que, al igual que el resto de las regiones del país, no es lingüísticamente uniforme.

8.3.1 El español argentino

La Generación del Ochenta¹¹ en Argentina se distinguió por organizar las campañas contra los pueblos preexistentes y por imponer el uso del español a los inmigrantes y a los pueblos originarios. Estas decisiones tuvieron como resultado una gran retracción en la diversidad lingüística, dado que tanto las lenguas originarias como la de los inmigrantes (el italiano, el alemán, el polaco, el ruso, el ídich, el japonés, el esloveno, el coreano, el chino, el sirio, el árabe y el portugués brasileño) debían ser abandonadas a favor del español en las instituciones educativas y administrativas. Estas medidas de políticas lingüísticas tuvieron un impacto en el español que se habla en nuestro territorio. De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Argentina* (Academia Argentina de Letras),

la lengua de la Argentina es el resultado del contacto del habla de quienes se asentaron en nuestro territorio durante la conquista y colonización española con la de los pueblos

¹⁰Este fenómeno está tan extendido que hablantes "cultos" se sorprenden cuando comentamos que el DPD sanciona esta secuencia.

¹¹La *generación del ochenta* es un término que refiere al grupo de políticos, militares e intelectuales que se destacaron en el período que abarca desde 1880 a 1916, conocido como período de la República Conservadora. Dentro de los referentes políticos se encuentran Nicolás Avellaneda, Julio A. Roca, Miguel Juárez Celman, Carlos Pellegrini, entre muchos otros.

que lo habitaban originalmente y con la de quienes llegaron después en sucesivas olas inmigratorias. Es un código que nos permite comunicarnos con más de 500 millones de habitantes, fronteras adentro y fronteras afuera. Al mismo tiempo, las variedades que se hablan en nuestro país contienen particularidades que no se registran en ninguna otra: es la realidad que subyace a la intuición de que existen palabras que son bien argentinas. Forman parte de la identidad nacional.

Así como en el resto de Latinoamérica, en Argentina el español ha estado en contacto con lenguas originarias desde la fundación de las primeras ciudades por parte de los españoles, es decir, desde el siglo XVI. En este sentido, desde la lingüística se analizan las influencias que el español ejerció sobre las variedades ya existentes, o, por el contrario, las influencias que las lenguas originarias ejercieron sobre el español. Sin embargo, cualquiera sea la orientación con que se aborden estas investigaciones, hay que tener presente que la valoración del español como lengua mayoritaria¹² de la nación y el de las lenguas indígenas en nuestro país no es la misma. Por esta razón, las lenguas originarias sufren una retracción y han dejado de utilizarse ampliamente. Esto ha incidido en que su estudio comenzara tardíamente y que, salvo excepciones, no sea realizado por hablantes nativos de esas lenguas.

En cuanto a las variedades del español de la Argentina el trabajo de **Berta Vidal de Battini (1964)** es el primero en distinguir regiones lingüísticas. En su investigación identifica cinco:

1. Región del Litoral: comprende la ciudad y la provincia de Buenos Aires, la casi totalidad de Santa Fe, zonas de Entre Ríos, la provincia de La Pampa y la Patagonia.
2. Región guaraníca: conformada por Corrientes, Misiones, el este de Formosa y el Chaco, la zona extrema del nordeste de Santa Fe y una zona de proyección en Entre Ríos. En esta zona, la población nativa es bilingüe, habla guaraní y español. El guaraní se habla principalmente en Corrientes (especialmente norte y centro de la provincia) y en Formosa, por influencia del Paraguay
3. Región del Noroeste: constituida por Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja, norte de San Juan, norte de San Luis, y noroeste de Córdoba.
4. Región cuyana: comprende Mendoza y San Juan, y zona norte de Neuquén, y finalmente
5. Región central: integrada por Córdoba y San Luis, y toda una franja de transición que la une a las regiones vecinas

De este modo, la distinción realizada por Vidal de Battini ubica a toda la Patagonia dentro de la región litoral. En efecto, de acuerdo con lo que se observa en la Imagen 8.1, la autora no separa la región patagónica de la bonaerense, lo cual da origen a una macro región junto con Santa Fé, Buenos Aires, parte de Entre Ríos, La Pampa e incluso con un país limítrofe, Uruguay¹³. Esto podría deberse a que la reducida población patagónica ha recibido diferentes olas migratorias internas y externas. En efecto, las provincias que componen esta zona austral de la Argentina (Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego) promovieron el desplazamiento de trabajadores, como agricultores, ingenieros, técnicos, docentes, entre muchos otros¹⁴. Por otra

¹²No hay registro de que el español sea la lengua oficial de la Argentina debido a que no aparece en la Constitución ni en ningún otro documento.

¹³Cabe mencionar que se denomina español rioplatense a la variedad hablada en la ciudad de Buenos Aires, el sur de Santa Fe, gran parte de la Patagonia y gran parte de Uruguay.

¹⁴Por un lado, la principal motivación es económica, ya que se necesitan manos extras para las actividades hortícolas y frutícolas del Alto Valle y Valle del Medio y obreros, empleados e ingenieros para las zonas afectadas por la industria petrolera, gasífera y del acero. A su vez, a medida que la población aumenta, los pueblos y ciudades requieren mayor cantidad de docentes, médicos, abogados, etc. Asimismo, la Patagonia ha recibido inmigrantes del exterior que se establecieron en el territorio por cuestiones políticas, religiosas, sociales, etc. (galeses, senegaleses, sirios, entre otros).



Figura 8.1: “Dialectos del idioma español hablado en Argentina” (Vidal de Battini 1964)

parte, a la incorporación de pobladores que provenían de diversas provincias argentinas, se sumaron las sucesivas oleadas de inmigrantes de Chile, lo cual originó una situación multilectal.

El hecho de que la Patagonia formara parte de una macro región fue discutido años más tarde por María Beatriz Fontanella de Weinberg, quien propuso la división de esa amplia zona en tres: Bonaerense, Litoral y Patagonia. Para esta última, se explica que los sectores cultos evidencian rasgos comunes con el habla bonaerense, ya que, a medida que “bajamos en el nivel socioeducacional aparecen rasgos totalmente ausentes en esa variedad, lo que se explica por el complejo poblamiento del territorio patagónico” (Fontanella de Weinberg 2000: 34).

Pese a que el trabajo de Vidal de Battini ocupa un lugar relevante en el proceso de dar cuenta sobre el español argentino, el estudio de Fontanella de Weinberg presenta un carácter significativo al identificar la Patagonia como una zona lingüística en sí misma.

Para finalizar este apartado mostraremos algunos fenómenos que ocurren en el ámbito geográfico de la Argentina y que ilustran a qué nos referimos con *español argentino*. Sin pretender ser exhaustivos, nos referiremos brevemente a algunos de los estudios que se han realizado en los últimos años que se centran en aspectos morfosintácticos. Existen investigaciones sobre estructuras que marcan una diferencia con variedades de otros países. En algunos casos los estudios se centran en usos coloquiales y en otros, en expresiones más restringidas al ámbito rural o alejado de las zonas urbanas. Es importante señalar que todos los fenómenos gramaticales comparten un grado de complejidad análogo. Por cuestiones de espacio no podemos citar todos los trabajos, solo

incluiremos algunos con una explicación muy breve y, en consecuencia, incompleta.

Un fenómeno gramatical muy extendido geográficamente en todo el país (y en el mundo hispanohablante) es la duplicación de morfemas de concordancia. Nos referimos a casos en los que un clítico (*lo* en los ejemplos de 1) está seguido de un morfema flexivo de concordancia sujeto (Mare 2018):

- (1) a. Míren**lon**.
b. Cortel**ón**.

En estos ejemplos puede verse que el sufijo flexivo de número y persona *-n* o bien se repite (1a) o bien aparece luego del clítico (1b). La ocurrencia de morfología flexiva es un factor de variación y, como muestra María (Mare 2018) estos casos pueden explicarse mediante operaciones gramaticales que no son ajenas a otras variedades.

Asimismo, la misma autora trabaja otro fenómeno que suele ser utilizado por hablantes de zonas rurales (Mare 2021). Se trata del uso del clítico plural de 3P en lugar del clítico plural de 1P, como se muestra en (2):

- (2) **Los** dijeron que vengamos. (**Nos** dijeron)

Dado que los hablantes entienden perfectamente que en (2) *los* recupera una primera persona del plural, vemos que esta información puede expresarse de diferente manera en las distintas variedades. Esto no es muy distinto al hecho de que 1PL (la primera persona del plural) se expresa como *nos* en variedades generales del español y como *us* en inglés.

Otro fenómeno relevante, estudiado por Arias (2019), es la presencia del clítico marginal *la* en estructuras del tipo *pifiarla*, *pirarla*, *palmarla*, *empeorarla*, *mejorarla*. Se trata de construcciones coloquiales con verbos intransitivos, que en general expresan cambio de estado, movimiento o cambio de ubicación (e.g. *chocarla*, *llegarla*, *volverla*). El clítico *la* no tiene significado, pero cuando forma parte de la secuencia verbo + clítico refiere a una situación que generalmente se vincula con un cambio, por ejemplo:

- (3) a. Necesito tener el dato exacto. No me gustaría pifiarla. (equivocarme)
b. Prestá atención a lo que dice tu jefe si no querés chocarla. (tener problemas)

Respecto de la perífrasis *ir a* + infinitivo (*Voy a estudiar*), en contraste con el futuro morfológico (*Estudiaré*), Kornfeld (2020) realiza un estudio exhaustivo en el que sistematiza los valores modales que muestra la perífrasis mencionada en la Argentina, sean deónticos (advertencia, amenaza, reprobación irónica), o epistémicos (sorpresa ante un hecho inesperado, negación o afirmación enfática), como se muestra en (4a) y en (4b).

- (4) a. Seguí así que te **voy a dar** una flor de paliza...
b. A: ¿Te **vas a poner** a cocinar a esta hora?
B: No, si **vua a sacar** fotocopias.

Estos ejemplos nos permiten observar que las diferencias entre variedades no se reducen al léxico, es decir, a palabras diferentes para nombrar las mismas cosas, situaciones, etc., sino que también suceden en el ámbito de la gramática. En este sentido, la variación se puede identificar en el uso de clíticos, en los determinantes (por ejemplo, delante de nombre propio: *la* Luisa), en los pronombres (*vos*, *tú*, *usted*), en los valores de las perífrasis verbales (*ir a* + infinitivo), en los morfemas de tiempo, de modo, etc., que coinciden con el locus de la micro variación, como mencionamos en §8.2.

8.3.2 El español de la Patagonia

Con el fin de focalizarnos en la forma concreta que adquiere el español en el territorio patagónico, vamos a referirnos a algunos rasgos sintácticos, que, por cierto, no aparecen ni tematizados ni explicados en los libros de español como lengua adicional.

Este apartado se centra en el español patagónico, que, de acuerdo con Virkel (2004) y Fontanella de Weinberg (2000), está conformado por dos variedades, una estándar, utilizada mayormente en las zonas urbanas, vinculada a la variedad bonaerense y otras que no son consideradas estándar, generalmente asociadas a las zonas rurales, al contacto con el español chileno y al contacto con lenguas originarias, como el mapuzugun, el tehuelche, el quechua. Asimismo, también se emplean lenguas inmigrantes, como el alemán, el galés, el italiano y algunas lenguas africanas, como el wolof,

Cuando se destacan las particularidades propias del español argentino, no se pone en duda las divisiones dialectales comunes ni la existencia de su(s) variedad(es) patagónica(s) (véase la Imagen 8.1). Lamentablemente, no existen suficientes estudios integrados y abarcativos que analicen empíricamente la mencionada forma estándar. Entre las regiones mejor descritas se cuentan las provincias de Chubut, Neuquén y Río Negro; sin embargo, hay muy pocos estudios publicados sobre el español de Tierra de Fuego y especialmente el de Ushuaia (Sinner 2016).

La diversidad que muestra la región patagónica se debe a una marcada presencia de hablantes que se reconocen como parte de los pueblos originarios. Según datos del Censo Nacional (INDEC, 2010), el 7,1% de la población de Río Negro se reconoce indígena (principalmente, mapuche y tehuelche), porcentaje que constituye casi el triple respecto de la media nacional (2,4%). El evidente contacto del español con el mapuzugun se produjo por un proceso de araucanización de las otras variedades preexistentes en la zona por la supremacía de la cultura y lengua mapuche en la región (Virkel 2004). Por otra parte, según la misma fuente de datos, el 8% de la población rionegrina nació en países extranjeros (mayoritariamente, en Chile y en Bolivia).

Desde una perspectiva histórica, existe un marcado contraste entre los orígenes del español bonaerense y el patagónico. El primero se remonta a 1580, mientras la difusión de la lengua española en la región patagónica se inicia casi tres siglos después. El contraste se explica porque la conformación y expansión del español en gran parte de Hispanoamérica comienza en la época colonial; en la Patagonia, en cambio, la difusión del español ocurre simultáneamente con la incorporación del territorio, como resultado de la denominada Conquista del Desierto, cuando la Argentina ya se encontraba organizada y consolidada como nación.

Para Virkel (2004) el español patagónico surge de dos vertientes: una, de origen bonaerense y otra, probablemente de la influencia del español chileno. Se basa, entonces, en la convergencia interdialectal. Esta autora incluye el concepto de *brecha social* (tomado de la sociología) para explicar la diferencia entre las dos variedades de español: una, utilizada mayoritariamente en ciertos estratos urbanos vinculados con la educación, la administración, el comercio, y otra variedad utilizada en las comunidades rurales o más alejadas de las ciudades. De este modo, Virkel sostiene que existen dos variedades de español bien diferenciadas, una prestigiosa, la bonaerense, que es la variedad estándar, y la otra, estigmatizada, no estándar, que limita el acceso de los hablantes a aquellos dominios de interacción donde se espera el empleo de la variedad estándar (medios masivos de comunicación, los ámbitos educativos, administrativos y judiciales). La influencia del español chileno en la Patagonia norte se explica por el requerimiento de manos para actividades como la minería, el petróleo, la esquila de ovejas y la cosecha frutícola, que estimulaban la llegada de numerosos trabajadores migrantes del país cordillerano. Con respecto a los aspectos fonético-fonológicos de esta zona, Fontanella de Weinberg se refiere a la influencia del español de Chile en la de *ll* y *y*, así como también en la asibilación de */r/* y */tr/*.

Asimismo, otros autores distinguen el tipo de español apaisanado o rural, que acabamos de mencionar, del mapuchizado, que surge como lengua de contacto entre el mapuzugun y el

español. Ejemplos de la primera variedad incluyen vocablos en los que se omiten sílabas, como en *nalfabetos* ‘analfabetos’, *entumido* ‘entumecido’, o se altera el orden silábico: *murciégalo* ‘murciélagos’. También ocurren palabras como *dejación* ‘cansancio’ o expresiones como *está heloso* ‘está helado’. Con respecto al español mapuchizado, como variedad que emerge del contacto del español con el mapuzugun, su empleo es más frecuente y aceptado en contextos orales y de menor grado de formalidad, en tanto la misma variedad se observa con prejuicio o directamente se estigmatiza en otros más formales, como en el contexto áulico educativo. En algunas localidades de Neuquén y Río Negro, se ha identificado interferencias en los niveles fonológico y sintáctico que se han atribuido al “sustrato mapuche”, considerando que este operaba, por lo menos, como refuerzo de tendencias existentes en esa variedad de español.

En la misma línea, *Acuña & Menegotto (1996)* puntualizaron algunos aspectos de índole gramatical, como la disconcordancia de número singular/plural en la frase nominal, como en *lo niños*; la marcación del plural nominal por medio de un determinante o cuantificador cuando se elide la *s* en el sustantivo, como sucede en *los sapo, dos rana*; la inestabilidad del sistema de clíticos pronominales (*le* o *lo* en lugar de *lo, la*, como en *Le vio a la chica*), sustitución de *los* por *nos*, como en *Los vamos*; un uso mayor a lo esperado del sujeto tácito; alternancias entre preposiciones (uso de la preposición *en* en lugar del direccional *a*, como en *Voy en lo de Juan*); vacilación/ausencia en el uso de la preposición *a* como marcadora de caso acusativo o dativo; y un orden de constituyentes en la oración con prevalencia de construcciones verbo + sujeto, es decir, con la posposición del sujeto) o bien OVS, en lugar del SVO usual en español; deslizamientos en el tratamiento de *vos* y *usted*; variación en el uso de los verbos pronominales con o sin pronombre reflexivo. Cabe mencionar que las autoras dan cuenta de estos fenómenos como efectos de transferencia de algunas características morfológicas y sintácticas del mapuzugun cuando entra en contacto con el español.

En los últimos años aparecen nuevos registros y análisis de estructuras de variedades del español patagónico, como, por ejemplo, la duplicación de sujetos estudiada por *Silva Garcés (2021)* que es utilizada por hablantes de la Línea Sur de Río Negro. Los ejemplos de (5) ilustran la estructura:

- (5) a. Los animales_i están flacos los animales_i.
 b. Esas cosas_i se terminaron las cosas de antes_i.

En esta estructura el sujeto aparece como tópico en el comienzo oracional y luego se repite en lo que podría considerarse como el predicado, por lo tanto, se corresponde no solo con la existencia de órdenes de palabra “particulares” o “alterados” identificados por autoras como *Acuña, Menegotto y Malvestitti*, sino también, con la necesidad de reformulación o aclaración del tópico oracional que tiene el hablante y, por esa razón, utiliza el fenómeno de la duplicación.

Otro estudio que realiza *Silva Garcés (2023)* es sobre la partícula *si* con valor contra expectativo. El *si* ocurre en una segunda cláusula y se vincula con una idea inesperada o, que, en cierto grado, contradice parte de la información de la primera cláusula.

- (6) a. A: No sabía que don Vázquez y su señora se fueron a Chile.
 B: Sí, ayer se fueron. Se fueron en colectivo *si*.
 b. Quedó re lindo el patio. Le quedaron algunos detalles *si*, al muchacho.

De algún modo, esta partícula se interpreta como *sin embargo*, dado que *si* es precedido de una cláusula con información que no es presupuesta a partir de la primera cláusula. Por ejemplo, en (6a), debido a las distancias que nos separan del país cordillerano, se esperaría un viaje en avión. Así, *se fueron en colectivo* expresa una contra expectativa.

Por su parte, en (6b) la partícula es utilizada después de una cláusula que se contrapone con el sentido de *Quedó re lindo el patio*. Por consiguiente, existe una relación de oposición o contraste inesperado entre esa cláusula y la que precede el *si*.

Otra estructura que cuenta con varios análisis de ambos lados de la cordillera es la que ocurre con el clítico *lo* invariable (Iummato 2024), que ejemplificamos en (7):

- (7) a. Lo sacaban el sable.
b. Lo comían el cuero.
c. Me lo va a escribir la carta.
d. Me lo he gastao mi pesos.
e. Después lo pasan la rastra.

En la estructura ocurren dos elementos que simultáneamente refieren a la misma entidad, por un lado, el clítico acusativo *lo* y, por otro, el SD léxico (con más información semántica); por lo tanto, el objeto aparece codificado dos veces en la misma cláusula. De este modo, en (7b) *lo* se vincula con el cuero, mientras que en (7c) el mismo morfema se vincula con la carta. El clítico es invariable (masculino y singular), aunque el objeto léxico sea femenino, como en (7c), o plural, como en (7d). Por su parte, el objeto léxico es específico, definido, y puede ser tanto animado como inanimado. Puede tener rasgos de número y de género variable. Desde un punto de vista discursivo, el objeto se duplica como mecanismo de reparación informativa; es decir, para reformular o expresar un pensamiento tardío, de manera tal que la información quede bien aclarada para el interlocutor.

8.3.3 Recapitulación

En este apartado hemos procurado dar un panorama general sobre el español de la Argentina y el español de la Patagonia a fin de que los docentes de ELSE nativos puedan reconocer aspectos de la variedad lingüística que utilizan, y diferenciarla de la que aparece en los materiales didácticos. En esta línea, nos referimos a lo sucedido a fines del siglo XIX con la imposición del español en la administración pública y en los centros educativos en desmedro de la diversidad lingüística existente, que comprendía las lenguas originarias y las lenguas de los inmigrantes. Para tener una aproximación de las distinciones en el empleo del español en el territorio argentino presentamos el mapa de las zonas lingüísticas elaborado por Berta Vidal de Battini, que incluye el área de la Patagonia en una mayor junto con Buenos Aires, Santa Fé, parte de Entre Ríos, La Pampa e incluso Uruguay. También hicimos hincapié en el trabajo de María Beatriz Fontanella de Weinberg, con su propuesta de dividir esa misma macro región en tres: Bonaerense, Litoral y Patagonia. Como las distinciones lingüísticas no son solo léxicas, sino también gramaticales, mostramos diferentes casos de usos de clíticos y los valores de la perífrasis verbal (*ir a + infinitivo*). Con respecto al español de la Patagonia, señalamos que está conformado por dos variedades, una estándar, utilizada mayormente en las zonas urbanas, vinculada a la variedad bonaerense y otra que está asociada al contacto con el español chileno y al contacto con lenguas originarias. Se trata de una variedad no estándar que se extiende mayormente a las zonas rurales y que se caracteriza por la omisión de sílabas, la discordancia de número o de género, la alteración en el uso de preposiciones, entre otros fenómenos. Mostramos también que en la región denominada La Línea Sur de Río Negro es frecuente encontrarse con estructuras que admiten la duplicación de sujeto, el empleo contra expectativo de la partícula *si* y la duplicación del objeto mediante el uso invariable del clítico *lo*.

En síntesis, hemos presentado estructuras que han sido estudiadas en los últimos años y que dan cuenta de la riqueza y complejidad morfosintáctica del español que se utiliza en el territorio argentino y en ciertas zonas de la Patagonia. Los casos presentados también muestran que la variación sintáctica se encuentra en elementos que pertenecen al ámbito gramatical, como los clíticos, los pronombres, la flexión verbal, lo cual coincide con el ámbito de la micro variación.

8.4 Conclusiones

En el recorrido que realizamos a lo largo de este trabajo hemos procurado presentar algunas nociones sobre la variación, dirigidas especialmente al docente patagónico que dicta cursos de español como lengua adicional, con el propósito de estimular la reflexión sobre el tipo de español que utiliza. La finalidad es que la variedad regional sea reconocida y valorada, como sucede con otras variedades que aparecen en los materiales didácticos.

En relación con la noción de variación, vinculamos las diferencias intra e inter lingüísticas en términos macro y micro variación. También nos referimos a la estandarización, como condición de uniformidad, que, precisamente, tiende a invisibilizar las diferencias. En este sentido, hemos abordado algunos temas que plantean algún grado de conflicto con la noción de variación como el panhispanismo o el pluricentrismo. Recuperamos los trabajos de Battini de Vidal y de Fontanella de Weinberg, centrados en los diversos tipos de español en la Argentina para, finalmente, referirnos al español de la Patagonia. Señalamos la necesidad de contar con más estudios sobre esta zona, no solo en lo que respecta al español estándar utilizado en las zonas urbanas, sino al español rural o apaisanado y al mapuchizado también. Aunque estas variedades no formen parte de la enseñanza activa en las aulas de ELE, el profesional al frente del aula se beneficia al ampliar su conocimiento sobre el repertorio de estructuras que se emplean en la región donde vive. Entre otras cosas, le permite contrastar la variedad que aparece en sus materiales didácticos con variedades diafásicas y diastráticas; en otras palabras, contribuye a su formación profesional.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a los miembros del proyecto de investigación J039 por haber leído los primeros borradores del capítulo, especialmente a María y José. También a mis alumnos de las carreras de grado, que hicieron sugerencias para aclarar algunas cuestiones en las versiones iniciales.

REFERENCIAS

- Academia Argentina de Letras (2019). *Diccionario de la lengua de la Argentina* (3ra edición). Colihue.
- Acuña, Leonor y Andrea Menegotto (1996). El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina. *Signo & Seña*, 6: 349-379.
- Arias, Juan José (2019). Gramaticalización de clíticos en el español argentino. Un aporte a la discusión acerca de los pronombres expletivos [Presentación]. Primer Congreso del Español de la Argentina, Bariloche.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (ed.) (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Edicial.
- Guarino, Alejandro (2021) Hablar bien. ¿No cuesta nada? Para qué revisar críticamente las obras normativas. En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüísticarla?* Neuquén: EDUCO, 13-28.
- Iummato, Silvia (2024). Un caso de dislocación a la derecha en una variedad de español de la Patagonia. *Revista De Lengua y Literatura Indoamericanas –antes Lengua Y Literatura Mapuche–*, 25(1 y 2), 24–49. Recuperado a partir de <https://lli.ufro.cl/index.php/indoamericana/article/view/3353>
- Kornfeld, Laura (2020). *Temas de gramática y variación*. Waldhutter Editores.
- Mare, María (2018). Una nueva mirada sobre la concordancia inesperada en español. *Revista de Filología Española*; 98; 2; 7-2018: 397-422.
- Mare, María (2021). Syncretism of plural forms in Spanish dialects. *The Linguistic Review*, 38. De Gruyter Mouton: 289-314.
- Oesterreicher, Wulf (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafir-

- mación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis XXVI.2*: 275-304.
- Real Academia Española (RAE) & Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale) (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* 2da edición (versión provisional). Recuperado el 18 de febrero de 2024 de <https://www.rae.es/dpd/delante>
- Silva Garcés, José (2021). Motivaciones y urgencias para el estudio de la Patagonia desde una perspectiva lingüística. En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüísticarla?* Neuquén: EDUCO.
- Silva Garcés, José (2023). El *si* contra expectativa del español de la Patagonia. *XVIII SAEL*. Libro de resúmenes, 116-118.
- Sinner, Carsten (2016). La periferia olvidada: el español de Ushuaia. *Estudios de Lingüística del español*, 37:127-147.
- Vidal de Battini, Berta (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 18.
- Virkel, Ana (2004). *Español de la Patagonia. Apuntes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Academia Argentina de Letras.

SUGERENCIAS DE LECTURA

Para temas relacionados con la lengua estándar:

- Kornfeld, Laura (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires. Editorial de la UNGS.
- Mare, María (2019) Notas sobre lenguas e ideologías. U. N. de la Patagonia San Juan Bosco. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia; *Identidades*; 17; 9-2019; 43-58
- Mare, María (2023) Desafíos institucionales para pensar la revitalización. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, n°25 (1-2), 1-23.

También están los trabajos de José del Valle que se pueden recuperar de <https://gc-cuny.academia.edu/JosedelValle>.

Para temas relacionados con el pluricentrismo y el hispanismo:

- Lebsanft, Franz, Wiltrud Mihatsch y Claudia Polzin-Haumann, (eds.) (2012). El español, ¿desde las variedades de la lengua pluricéntrica? Iberoamericana / Vervuert (Colección: Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico).
- López García, Ángel (2010). Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española. Madrid/Frankfurt am Main. Iberoamericana /Vervuert.
- Moreno, Cabrera Juan Carlos (2024) Paradojas de la dialectología española. En M. Mare y G. Espinosa (eds.) *Aportes Disciplinarios SAEL II*. 12-27.

Para ampliar información sobre el español de contacto en la Patagonia:

- Malvestitti, Marisa (2015). El español de contacto en el ámbito territorial mapuche. Aproximaciones a un estado del arte. Curso de extensión: Prácticas de enseñanza de la lengua en clave sociolingüística. Perspectivas teórico-metodológicas para su abordaje en el contexto de las instituciones educativas rionegrinas UNRN, Bariloche.
- Malvestitti, Marisa y Mahe Ávila Hernández (2020). Aspecto de punto de vista en la variedad de contacto mapuzungun-español (Patagonia argentina). VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel. Bahía Blanca, EDIUNS: 1069-1078.

Capítulo 9.

¿Cómo enseñar español como lengua adicional en contextos de migración en Argentina? Claves contextuales y metodológicas

María Eugenia Flores

mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com

Estructura del capítulo

9.1	Introducción	153
9.2	Enseñanza de español en contextos de migración	153
9.2.1	¿Existen diferencias en los procesos de adquisición de la lengua de estudiantes migrantes frente a estudiantes extranjeros?	154
9.2.2	Estado de la enseñanza de español a migrantes y refugiados en Argentina	156
9.3	Consideraciones contextuales y metodológicas para la enseñanza de español a migrantes y refugiados	157
9.3.1	Factores contextuales que influyen en el desarrollo de las clases	158
9.3.2	El desafío de los de materiales: disponibilidad, adaptación y diseño ...	163
9.4	Conclusiones	165
	REFERENCIAS	166
	MATERIAL DIDÁCTICO DE ARGENTINA	167
	SUGERENCIAS DE LECTURA	168

9.1 Introducción

Hablar de la enseñanza de español desde el sur global es una tarea desafiante y hacerlo desde la Patagonia resulta, si cabe, aún más complejo. Esto sucede porque posicionarse sobre el desarrollo de la investigación y la enseñanza de lenguas adicionales y, en concreto, en contextos de migración implica, casi inevitablemente, una acción glotopolítica.

Una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición), como no lingüísticos (Varela 2007). En Argentina no existe una política lingüística estatal única y uniforme¹. El español es la lengua oficial y predominante en todo el país, no obstante, se reconoce la cooficialidad de otras lenguas en algunas provincias donde existen pueblos que las hablan (Chaco ha oficializado las lenguas qom, moqoit y wichí, y la provincia de Corrientes, ha incorporado el guaraní).

A nivel internacional los países que sostienen las políticas lingüísticas más marcadas son aquellos que lideraron el orden colonial y que, a través de sus instituciones de enseñanza de lengua y cultura, realizan una fuerte proyección de sus intereses al exterior. Es el caso, principalmente, de Inglaterra (British Council), Portugal (Instituto Camoes), Alemania (Goethe Institut) y España (Instituto Cervantes), y, en la actualidad, podríamos destacar la política de China con su Instituto Confucio. En lo que respecta a los países latinoamericanos, desde 1999, con la llamada política lingüística panhispanica promovida por el Reino de España (recomendamos consultar a Del Valle 2011), la RAE (Real Academia Española) agrupa al conjunto de academias nacionales latinoamericanas de lengua española y se convierte en ejecutora de sus políticas. La Real Academia Argentina de Letras sigue esta directriz como 'academia correspondiente' de la RAE y su agenda se adapta a los requerimientos promovidos desde Madrid.

Estos lineamientos dejan a la enseñanza de español en los países latinoamericanos en una situación, al menos, incómoda. En este sentido, nos preguntamos *¿cómo nos posicionamos para enseñar español en y desde Latinoamérica?, ¿qué español enseñamos?, ¿cómo evadimos las directrices de la RAE para apropiarnos y enseñar nuestra(s) lengua(s)?, ¿cómo evitamos transformarnos en emisarios de este orden poscolonial vigente?, ¿qué rol cumplen la academia y la industria editorial en estos procesos?*

Si bien estas preguntas posiblemente no encuentren una respuesta concreta en este capítulo, pueden servir como disparadoras para la reflexión de quien lee estas líneas y de germen para abrir un debate necesario en nuestro ámbito. Desde un lugar mucho menos pretencioso, los objetivos de este capítulo recaen en: por un lado, sentar una base teórica y establecer un breve estado de la cuestión sobre la especificidad de la enseñanza de español en contextos de migración y refugio en Argentina. Y, por otro lado, brindar algunas claves contextuales, didácticas y metodológicas a aquellos docentes de español que quieran adentrarse en la especificidad de la enseñanza a migrantes y refugiados, con los desafíos actuales del contexto argentino.

9.2 Enseñanza de español en contextos de migración²

La enseñanza de español a migrantes se ha venido consolidando en los últimos veinte años como un área diferenciada de lo que entendemos como enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) o de enseñanza de Español como Lengua Segunda (EL2). Según el diccionario de términos

¹Para consultar las legislaciones concernientes a Argentina y el Mercosur, ver <https://linguasur.com.ar/legislacion/>

²A lo largo del trabajo se utilizará el término genérico *contextos de migración* para referirnos a la enseñanza a cualquier grupo meta formado por migrantes, refugiados o solicitantes de asilo. No obstante, somos conscientes de la diferenciación jurídica entre solicitante de asilo, refugiado y migrante y se puntualizará debidamente sobre ello, ya que consideramos que, en ocasiones, esto puede influir en las condiciones de aprendizaje.

clave de ELE (Cervantes Virtual) los estudiantes de español pueden clasificarse, *grosso modo*, en tres grupos:

1. quienes lo estudian como L1 o *lengua materna*, normalmente de niños en cualquier país de habla hispana;
2. quienes lo estudian como lengua segunda (EL2), es decir, cualquier persona que estudia español en un país de habla hispana, esto es, cuando se estudia en inmersión; aunque también se incluye a los niños hispanos que reciben educación bilingüe en EE. UU.; y,
3. quienes lo estudian como lengua extranjera (ELE), esto es, cuando el español no es ni su L1, ni una lengua propia del país en que residen, es decir, que no se estudia en inmersión.

En el contexto argentino si bien cabría, en principio, hablar de EL2, ya que es un contexto de inmersión, surge el término Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) para marcar una diferencia (incluso en inmersión) entre las necesidades de aquellos extranjeros que aprenden español LE (estudiantes de intercambio, viajeros, empresarios, etc.), y que vienen a estudiar por un período corto de tiempo, de aquellas personas que aprenden español como L2, ya sea porque se radican en el país, como por ser aprendices en la frontera, o hablantes de herencia (hijos o nietos de hablantes de español) (ver el [Capítulo 7](#) de Tere para ahondar en estas distinciones).

No obstante, cuando nos acercamos a la realidad de las personas migrantes y refugiadas que aprenden una nueva lengua aparece el interrogante sobre la relevancia de estos términos (y sus implicaciones didácticas y metodológicas) y, por tanto, nos preguntamos *¿por qué es necesario diferenciar estos perfiles de estudiantes?*

9.2.1 ¿Existen diferencias en los procesos de adquisición de la lengua de estudiantes migrantes frente a estudiantes extranjeros?

En primer lugar, antes de adentrarnos en factores que puedan influir el aprendizaje, cabe referirse a la terminología en sí misma, ya que el estatus legal de cada estudiante puede ser un factor que influya en sus condiciones de aprendizaje.

Un *extranjero/a* es una persona que no es nacional (no tiene la nacionalidad) del territorio en el que se encuentra, donde puede estar simplemente de forma temporal de vacaciones, de viaje por trabajo, por estudio, etc. Por su parte, se considera *migrantes* a aquellas personas que eligen trasladarse para mejorar sus vidas, encontrar trabajo, estudiar, o por otras razones. De este modo, una misma persona que se muda al extranjero será migrante y extranjera, no obstante, puede conseguir la nacionalidad del nuevo país y dejar de ser extranjero, pero no dejará de ser migrante.

Por otro lado, *refugiado/a* es aquella persona a la que un Estado (distinto al de su nacionalidad) le ha reconocido de manera formal y explícita la condición o el estatuto de refugiada, y por lo tanto se compromete a asegurarle el derecho de asilo. Según la Convención de las Naciones Unidas de 1951, un refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social o por una opinión política se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no puede o no quiere, a causa de dichos temores, acogerse a la protección de su propio país”. La Argentina adhirió a este instrumento internacional en el año 1961 por ley 15.869; y en el año 1967 —por ley 17.468— al Protocolo relativo al estatuto de refugiados.

Finalmente, un *solicitante de asilo* es la persona que ya partió del país donde consideraba que estaba en peligro, y arribó a otro país, donde presentó formalmente la solicitud para que se le reconozca la condición de refugiada. Mientras una persona es solicitante, se le aplica el principio de no-devolución (es decir que no puede ser deportada), pero aún no cuenta con la condición de refugiada. A diferencia de las personas refugiadas, quienes no pueden volver a su país de forma segura, los migrantes continúan recibiendo la protección de su gobierno y podrían, en principio,

volver allí cuando quisieran (ACNUR 2021).

En este contexto existen diferentes factores socioeconómicos, culturales y contextuales que inciden en el proceso de enseñanza y que hacen que este requiera una atención especial. Estos aspectos nos llevan a preguntarnos, entonces, *¿qué cuestiones debemos considerar en relación con el aprendizaje de la lengua?*

Al respecto, se puede destacar que el dominio de la competencia comunicativa oral resulta primordial en este grupo meta para el desarrollo de actividades básicas que son muy significativas, como las relativas al acceso a la salud, la burocracia o la búsqueda de empleo, así como para el establecimiento de relaciones humanas, que son parte de la realidad inminente de una persona que llega a una nueva sociedad. Si bien esto es algo que necesitaría cualquier persona en un país extranjero, existe evidencia empírica sobre el hecho de que las competencias lingüísticas en contextos migratorios son particularmente asimétricas, ya que, por ejemplo, muchos factores sociodemográficos pueden incidir en su adquisición. Según Baralo (2012), esto se relaciona, por un lado, con el hecho de que muchos de los y las estudiantes de este grupo meta pueden ser *neolectores* de español (por ejemplo, personas que están alfabetizadas en su lengua materna, pero tienen un alfabeto distinto) y, por el otro, con la diversidad de niveles de educativos de los estudiantes. Al respecto, el estudio de Mavrou & Doquin de Saint Preux (2017) muestra que existe un impacto significativo del nivel educativo de los aprendices sobre el dominio de la competencia escrita, es decir, que a menor nivel de escolarización los estudiantes alcanzan un menor dominio de la competencia escrita. No obstante, esta relación entre el nivel educativo y el dominio de la competencia lingüística se reduce en la competencia oral, de modo que una formación académica limitada no conlleva necesariamente un bajo nivel de dominio de la competencia comunicativa oral.

Esta realidad confronta con muchos de los materiales disponibles normalmente en ELE/2, que suelen estar más orientados a un modo de aprendizaje progresivo y basado en la lectoescritura (o al menos que integran al mismo tiempo las competencias orales con las escritas), ya que presuponen la escolarización de los y las estudiantes, así como el entendimiento de un sistema educativo occidentalizado.

Esta falta de disponibilidad de materiales específicos se corresponde directamente con lo reflejado por la investigación existente destinada a la adquisición de lenguas, que también se centra en el análisis de un perfil de estudiante escolarizado. En contraposición, tal como argumenta De la Fuente (2015), muchas veces pareciera que el estudio sobre la adquisición de segundas lenguas en contextos de migración se acercara más a la asistencia social que a los estudios del lenguaje. De este modo, es importante subrayar que, si bien los factores involucrados en la adquisición de lenguas adicionales han sido ampliamente estudiados, el caso específico de aprendices migrantes y refugiados no ha recibido la misma atención, habiendo sido a menudo ignorados o desatendidos por la investigación (Planelles, Duñabeitia & Doquin 2022). Esta disparidad se ve reflejada, por un lado, en la abrumadora hegemonía del inglés como lengua meta, y, por otro, en la falta de representación de una variedad de perfiles (étnicos, culturales, académicos, etc.), lo que, siguiendo a Henrich *et al.* (2010), reflejaría un sesgo en favor de participantes WEIRD —Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic— dentro de la investigación en este ámbito, que relega, así, a los aprendices migrantes y refugiados a una sistemática, y seguramente no casual, marginalización.

Es por esto, que resulta primordial el planteo de nuevas investigaciones que se focalicen en la enseñanza de español a migrantes y refugiados (y en lo que a nosotros nos compete centradas en el ámbito específico de las variedades del español de Argentina), teniendo en consideración sus particularidades para que el desarrollo de materiales y cursos se adapte a necesidades situadas.

La adquisición de competencias lingüísticas que permitan a los y las migrantes dominar la lengua del país de acogida es, sin duda, un factor clave y central para su participación en dicha sociedad, pues es el primer paso para alcanzar la interacción con la comunidad de acogida, la decodificación de su cultura, y, por ende, la posibilidad de lograr una participación activa en esta.

9.2.2 Estado de la enseñanza de español a migrantes y refugiados en Argentina

En relación con los antecedentes sobre el tema es necesario destacar que, si bien existen estudios en torno a la enseñanza de español a migrantes y refugiados en el contexto español (algunos de los cuales comentamos en el apartado anterior), en el contexto argentino aún no se han estudiado de manera sistemática y exhaustiva sus implicancias. No obstante, en cuanto al desarrollo de la enseñanza de español, en general, se puede resaltar un impulso realizado por las universidades públicas, gracias a la creación en el año 2001 del examen CELU (Certificado de Español: lengua y uso) y en el año 2004 del Consorcio interuniversitario ELSE, conformado por aproximadamente dos tercios de las universidades del país, quienes brindan diferentes cursos y capacitaciones, destinados tanto a alumnos que quieren aprender español, como a profesores que pretenden formarse en el área.

En el contexto específico de enseñanza de español a migrantes en Argentina se registran las primeras experiencias en la década del ochenta por la demanda de personas provenientes de Corea y Taiwán³, y en 1994 se firma el primer acuerdo entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) para la realización de cursos de español específicos para migrantes, refugiados y solicitantes de asilo (Acuña 2005), a su vez, en 1996 se creó el Programa de Español para Migrantes de Europa del Este, que funcionó hasta el año 2002 (Cerqueiras & Luppino 2019). Es decir que, a diferencia de otros países como España, donde la discusión sobre la enseñanza de español a migrantes comienza con las grandes oleadas migratorias de los años noventa, pero el país ya contaba con una amplia experiencia y recursos en la enseñanza de español a extranjeros, en el caso de Argentina, la enseñanza de español prácticamente nace al mismo tiempo con cursos para migrantes (y refugiados) y para extranjeros (como estudiantes y empresarios).

En los últimos años se han dado diferentes experiencias de enseñanza a migrantes y refugiados en ámbitos no-formales concentrados mayoritariamente en la Provincia de Buenos Aires, lo que tiene consonancia con los datos recogidos en los dos últimos censos, donde se observa una concentración de más del 70% de los migrantes en esta provincia (INDEC, 2010, 2022).

Entre estas experiencias podemos destacar el caso del grupo *Ñu Ngui Wax* ('Nosotros hablamos') —que de año 2012 al 2021 brindó cursos de español a senegaleses en la ciudad de la Plata—, el Bloque de Trabajadores Migrantes (BTM) y la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) -que brindan clases a migrantes senegaleses desde 2018 en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)-, la Asociación de Mujeres Unidas, Migrantes y Refugiadas en Argentina (AMUMRA) -que brindó clases de español entre los años 2018 y 2019. También se recogen algunas experiencias promovidas por instituciones gubernamentales como la Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -que brindó cursos para senegaleses con el CUI (Centro Universitario de Idiomas) entre los años 2018 y 2019-, la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires junto con la Universidad Nacional de La Plata —que realizó cursos online entre 2020 y 2021—, el British Council y ACNUR -que desde 2017 brindan cursos de español a refugiados sirios-, entre otros (ver Murguía *et al.* 2022).

Finalmente, podemos mencionar algunas experiencias en otras provincias del país, como fueron la enseñanza de español a sirios en 2018 en General Roca por la Universidad Nacional del Comahue a través del programa “Español para Inmigrantes”, que se retomó en 2024 con el proyecto de extensión “Migración no hispanohablante y enseñanza de español en el Alto Valle de Neuquén y Río Negro” (en este proyecto coincidimos con José y Silvia —ver Capítulo 4 de este libro— respecto a que se debe propiciar la construcción de conocimiento lingüístico a partir del trabajo conjunto entre los equipos de investigación y la sociedad de la cual estos equipos forman parte); la enseñanza de español a haitianos en Rosario desde 2021 a través del proyecto de extensión “Lengua

³Decreto Nacional 2.073/79: Admisión de refugiados provenientes del sudeste asiático. Buenos Aires, 24 de agosto de 1979.

a Inmigración” de la Universidad Nacional de Rosario; y la enseñanza de español a ucranianos en 2021 a través del curso “Español para la querencia” brindado por la Universidad Nacional de Córdoba.

Como se puede apreciar la enseñanza de español a migrantes y refugiados es un área en pleno crecimiento, pese a ello, cabe resaltar que estos esfuerzos de las organizaciones sociales y (no) gubernamentales por brindar cursos a migrantes se centran en la urgencia de aprender la lengua y su impacto aún no se ve reflejado en la producción investigadora ni en el desarrollo editorial de materiales específicos que consideren la variedad del español argentino y las necesidades de migrantes y refugiados. Tal como afirman [Murguía et al. \(2022: 167\)](#):

...estas experiencias señalan, por un lado, la necesidad de formar a docentes especializados en un tipo de ELSE alternativa, que responda a las demandas de los movimientos migratorios actuales (...), combinando la creación de los materiales con la búsqueda de información sobre las características culturales y educativas de los estudiantes y con el dictado de las clases.

Esto mismo es evidenciado por los integrantes del grupo interdisciplinar *Ñu Ngui Wax*, quienes enfatizan en la necesidad de utilizar una metodología propia y producir materiales didácticos específicos que, a la vez que trabajan la variedad rioplatense, tengan en consideración cuestiones socioeconómicas y culturales del grupo meta que son clave en el proceso de aprendizaje, para lo cual el trabajo interdisciplinar entre profesores/as de lengua, sociólogos/as y abogados/as, entre otros, se vuelve iluminador ([Flores et al. en prensa](#)).

Considerando los aportes de estas trayectorias y experiencias educativas, en la sección 9.3 a continuación apuntaremos algunos lineamientos contextuales, didácticos y metodológicos con el fin de brindar herramientas iniciales a todas aquellas personas que, desde diferentes ámbitos, se deseen acercar a la tarea de enseñar español a migrantes y refugiados en Argentina.

9.3 Consideraciones contextuales y metodológicas para la enseñanza de español a migrantes y refugiados

A la hora de establecer qué aspectos debe tener en cuenta un docente que se va a enfrentar a un curso de enseñanza de español en contextos de migración nos parece necesario recuperar lo establecido por el [Manifiesto de Santander \(2004\)](#) y las [Propuestas de Alicante \(2006\)](#). Estos documentos fueron los primeros intentos por parte de profesores de español de plantear las pautas y necesidades más urgentes de este contexto específico, abriendo el debate sobre la diferencia de enseñar español como lengua de migración frente a enseñarlo como lengua extranjera. Hoy, 20 años más tarde, podemos observar que muchas de estas problemáticas se sostienen y siguen sin estar, al menos en el contexto argentino, demasiado desarrolladas. En primer lugar, el Manifiesto de Santander (2004) establece que:

1. Es urgente y necesaria la integración de la enseñanza de lenguas en el marco de una política global de atención a la población migrante.
2. Se activan idénticos mecanismos cognitivos y siguen procesos similares.
3. La enseñanza de L2 tiene que considerarse dentro del marco general de la didáctica de idiomas.
4. Docencia de calidad.
5. Potenciar la investigación en ASL específica.
6. Diseñar un currículo específico (que siga el MCER).

7. Organización lo suficientemente flexible para atender a la diversidad.
8. Respeto y mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado.
9. Diseño de materiales de calidad, así como su evaluación y difusión.
10. Diseño de cursos específicos.
11. Coordinación con otras organizaciones sociales.

En segundo lugar, la Propuesta de Alicante (2006) retoma al Manifiesto y puntualiza en tres problemáticas de partida: coordinación entre instituciones (por ejemplo, entre universidades, Estado y ONGs); atención y motivación del alumnado, como, por ejemplo, a través de la otorgación de acreditaciones adecuadas; y, situación del profesorado, con hincapié en la formación específica. A partir de ellas, se propone el desarrollo de:

1. Programas y actuaciones con adultos.
2. Alfabetización en la L2.
3. Enseñanza con fines laborales.
4. Programas y actuaciones con niños y jóvenes.
5. Formación del profesorado.
6. Inclusión del componente intercultural en la enseñanza de L2.

Como veremos, la mayor parte de estos aspectos son los que preocupan actualmente a los responsables de los proyectos de enseñanza de español a migrantes en Argentina, cuestiones como la formación del profesorado, la alfabetización y el diseño de materiales específicos siguen siendo focos fundamentales para el crecimiento del área.

9.3.1 Factores contextuales que influyen en el desarrollo de las clases

En Argentina existen algunas experiencias educativas que se han detenido a reflexionar sobre los retos y dificultades que conlleva la enseñanza de español en este contexto. En primer lugar, podemos mencionar los trabajos del grupo Ñu Ngui Wax (ver [Pschunder et al. 2018](#) y [Flores et al. en prensa](#)), quienes puntualizan sobre los desafíos de la enseñanza a senegaleses, como son: los factores socioculturales y económicos, el nivel educativo y la alfabetización, el multinivel dentro del mismo aula, la irregularidad en la asistencia a clase, etc., frente a ellos sugieren: el desarrollo de un currículo flexible y materiales situados y orales, la importancia de la sociabilización en el aula y fuera de ella (factor afectivo), el rol de las parejas pedagógicas de docentes y de los alumnos mediadores, y la necesidad de investigación y prácticas interdisciplinarias para abarcar el fenómeno de manera integral (lingüistas, sociólogos, abogados, psicólogos, etc.).

En la misma línea, [Arellano & Steeb \(2019\)](#) destacan como principales desafíos con migrantes senegaleses: las barreras culturales, la alfabetización limitada y el desconocimiento de hábitos áulicos, entre otros. Frente a ello, los autores plantean que una propuesta de actuación con este grupo meta debe incluir: el diseño de materiales propios que partan de un currículo flexible, la formación del profesorado sobre el contexto y, especialmente, en alfabetización, y el conocimiento de la lengua materna de los estudiantes (en su caso, el wolof).

Finalmente, cabe mencionar el trabajo sobre enseñanza de español a refugiados de [Cerqueiras & Luppino \(2019\)](#), que recupera una experiencia de enseñanza a refugiados (principalmente provenientes de Europa del Este) entre 1996 y 2008 en Buenos Aires. A partir de este caso, las autoras focalizan en las múltiples variables que pueden condicionar la clase de español con refugiados, estas son: las lenguas (su conocimiento y representaciones sobre las mismas), el grado de alfabetización e instrucción formal previos, la diversidad religiosa, el género, las edades, los motivos de petición de refugio, la vulnerabilidad económica, la salud y la diversidad cultural.

Como vemos, pese a enfocarse en grupos meta diferentes, estas experiencias coinciden en la mayoría de los aspectos que hay que tener en cuenta en el contexto, por ejemplo, todas hacen

hincapié en la alfabetización y los factores socioeconómicos o culturales como determinantes. De este modo, teniendo en cuenta estos aportes, recomendamos tener en consideración los siguientes puntos al momento de enfrentarnos con el diseño de un curso de español en contextos de migración:

1. Consideraciones socioeconómicas: un aspecto fundamental para pensar este punto es la *flexibilidad*, es decir, la adaptación a los tiempos y las dinámicas laborales y culturales de nuestros estudiantes es clave para lograr la continuidad. Aquí, el cambio constante y la necesidad de adaptación se encuentran mucho más presentes, y resultan más urgentes, que en cualquier otro ámbito de enseñanza de lenguas. Por tanto, es necesaria la flexibilidad en cuestiones que normalmente damos por sentado en las clases de idiomas, como son:
 - El tiempo: los horarios de clase suelen correrse de los convencionales (mañana o tarde). La dificultad de los estudiantes de asistir a lugares y horarios de cursos regulares de español ofrecidos a extranjeros requiere una atención a sus rutinas. Por ejemplo, en el caso de los migrantes senegaleses el mejor horario suele ser por la noche tras la jornada laboral de venta callejera. No podemos dar por hecho que nuestros alumnos serán estudiantes o turistas con disponibilidad horaria para asistir a los cursos, sino que son trabajadores, y para tener éxito nuestra propuesta deberá adecuarse a sus horarios, sus dinámicas laborales y culturales, su realidad y costumbres (cuestiones religiosas, por ejemplo, pueden determinar los días y horarios de clase).
 - El espacio: romper con los espacios convencionales. En muchos casos, los alumnos no podrán desplazarse a los lugares habituales de clase (universidades, institutos, etc.) por cuestiones relacionadas con el acceso al transporte (económico) y también por el tiempo de traslado o desconocimiento para llegar. Por este motivo, las clases con migrantes suelen darse en espacios no convencionales, como pueden ser centros comunales y espacios públicos céntricos o cerca de sus lugares de trabajo o, incluso, en las viviendas de los propios estudiantes.
 - Inscripción y asistencia: aquí es necesario hacer mención a dos aspectos. En primer lugar, a la hora de ofrecer un curso se recomienda que la incorporación de alumnos nuevos esté abierta de forma constante, es decir, ofrecer una modalidad de ingreso continuo. Esto se debe a que, los estudiantes van llegando a la ciudad en diversos momentos del año y resulta crucial contar con ese primer espacio de contacto con la lengua y de sociabilización con pares. En segundo lugar, un punto más complejo es el que refiere a la permanencia en clase, ya que las inasistencias resultan recurrentes en el contexto, debido a diversos factores, como: el cansancio tras las jornadas laborales, las responsabilidades en el hogar, las videollamadas familiares, las festividades religiosas (por ejemplo, el Ramadán), etc. Al respecto, dos estrategias pueden afrontar esta problemática: por un lado, la implementación de temas de clases con un inicio y un cierre en la misma clase, que funcionen como cápsulas; y, por otro lado, la consolidación del ámbito de clase como un espacio de encuentro social que trascienda la enseñanza de la lengua.

Todos estos puntos, que se relacionan directamente con las realidades sociales y económicas de nuestros estudiantes, forman parte de la *flexibilización del espacio áulico*, y para llevarlos adelante debemos conocer muy bien las necesidades y realidades de los estudiantes, para lo cual el trabajo interdisciplinar cumple un rol clave e indispensable.

2. Consideraciones interculturales y afectivas: la conciencia intercultural y los factores afectivos en el aula de lenguas no son temas nuevos, sin embargo, se resignifican en las clases con migrantes y refugiados. Ambos temas resultan demasiado amplios como para tratarlos en un capítulo de estas características, no obstante, intentaremos hacer una breve mención a ellos.

- Interculturalidad⁴: la comunicación intercultural se define como aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. La competencia intercultural les permitirá a los estudiantes satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando las diferencias, derivadas de sus procesos de socialización distintos y sus marcos de conocimiento diferentes (Martín Peris *et al.* 2008). En la enseñanza de idiomas es, pues, esencial el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, entendida como esta habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo 1999). No obstante, en nuestro caso, el mayor desafío puede estar dado no por la falta de competencia intercultural de los alumnos (que muchas veces tienen trayectorias migratorias variadas, con conocimiento de múltiples países, lenguas y culturas), sino por la de los propios docentes, debido al desconocimiento de cuestiones fundamentales de la cultura de los estudiantes. En este sentido, parafraseando a Kramsch (1993), invitamos a los docentes a correrse de su (nuestro) propio marco cultural para dialogar con el de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes senegaleses es importante contar con un conocimiento mínimo de la religión musulmana, ya que esto determinará muchísimas de las prácticas desarrolladas día a día por los alumnos y puede afectar los horarios, la asistencia e incluso las temáticas de la clase. De este modo, tener conocimiento de las fechas religiosas, como el Ramadán, nos permitirá adaptar el calendario o incluso llevar comida a la clase para garantizar la asistencia. Otro punto que se debe considerar es la necesidad de brindar en algunos casos cursos exclusivos para mujeres para garantizar su participación. Otro aspecto que se puede destacar es la bidireccionalidad, es decir, la posibilidad de abrir espacios donde los estudiantes puedan difundir su lengua y cultura a la población local (como fue el caso de los cursos de creole y cultura haitiana en Rosario o el caso de la enseñanza de wolof y cultura senegalesa en La Plata). Esto es muy importante a la hora de (re)pensar de qué hablamos cuando utilizamos términos tan extendidos como interculturalidad, inclusión, integración, etc. *¿realmente estamos garantizando espacios de intercambio o estamos favoreciendo la asimilación de “los otros” a nuestra cultura?* En este sentido, proponemos tener en cuenta toda la cosmovisión del grupo con el que trabajemos, promoviendo el aprendizaje bilateral con la población de acogida y, sobre todo, la agencia migrante.
- Factores afectivos: en contextos de migración la expresión y reelaboración de la propia identidad y de las emociones resultan factores clave. Aquí nos encontramos con un alumnado muy diverso, en constante cambio y que tiene una necesidad de adaptación continua. A su vez, muchas veces provienen de situaciones migratorias forzadas o de vulnerabilidad, donde se encuentran con una falta de familiaridad con la cultura, la lengua de acogida y el sistema burocrático, que puede generar sentimientos de impotencia y falta de control que imposibiliten aún más su participación activa en la nueva sociedad (Smith & Smith 2015). De este modo, se torna especialmente relevante utilizar metodologías de enseñanza que incluyan de manera concreta la dimensión emocional, y que fomenten el bienestar integral de los estudiantes. Finalmente, haremos hincapié en una obviedad: los docentes de español no somos psicólogos. Es necesario ser conscientes de que muchos de nuestros estudiantes pueden haber sufrido traumas severos en sus trayectorias migratorias, es por ello que, una vez más, la interdisciplina

⁴No desconocemos las discusiones en torno al término “interculturalidad”, no obstante, por cuestiones de espacio no nos abocaremos a este debate en este capítulo. Para ahondar en la complejidad del término en contextos educativos de forma situada recomendamos el libro *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces* (Di Caudo, Llanos-Eraza & Ospina-Alvarado 2016). A su vez, para indagar sobre una visión crítica del término aplicado a contextos indígenas, como es la educación intercultural bilingüe, recomendamos el artículo “¿Cómo descolonizar al saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche” (Pozo Menares 2014).

cobra un papel fundamental. En este punto, al pensar una planificación integral de un curso en contextos de migración sería óptimo contar con equipos de apoyo psicológico en caso de ser necesario. Este es un servicio usualmente brindado por muchas ONGs, como ACNUR o Cruz Roja, por lo que es pertinente plantear proyectos de enseñanza en colaboración con alguna de estas organizaciones u otras que puedan ofrecer este servicio. En lo que respecta al rol docente, además de fomentar la creación de un espacio seguro a través de dinámicas lúdicas y motivacionales, muchas veces es necesario adaptar nuestras planificaciones para evitar remover recuerdos traumáticos, como las típicas actividades sobre *cómo era en tu país, habla de tu familia, etc.*

3. Consideraciones socioeducativas: como hemos comentado anteriormente, las trayectorias educativas de los estudiantes pueden ser un factor determinante en sus procesos de adquisición de una nueva lengua y, en el caso de migrantes y refugiados, estas trayectorias suelen ser de lo más diversas, incluso dentro de los mismos grupos meta. Por lo tanto, aquí el desafío se encuentra en las decisiones metodológicas que tomemos a la hora de planificar nuestros cursos. En principio, proponemos dos caminos posibles: integrar esta diversidad en el mismo espacio áulico (lo que como veremos puede traer dificultades para los docentes, pero también muchos beneficios), o diferenciar los cursos dependiendo, por ejemplo, del nivel de alfabetización (lo que en principio parecería ideal, pero puede traer inconvenientes relacionados con los recursos humanos, económicos y materiales para sostener los cursos). A continuación, veremos cuáles son los puntos que influyen en estas decisiones:

- Alfabetización: aquí es preciso hacer una breve mención a los perfiles de no hispanohablante que migran a nuestro país. Si nos centramos en los datos recogidos por [INDEC \(2022\)](#) encontramos que los grupos con más representación son: brasileños, italianos, chinos, estadounidenses, coreanos y, sin datos en el censo, pero con representación real, senegaleses (ver datos de [Kleidermacher 2022](#)). Entre ellos podemos diferenciar, en primer lugar, a brasileños, estadounidenses e italianos, que responden a un perfil de estudiante occidental y escolarizado, cuyas necesidades suelen ser más similares a las de los extranjeros (turísticas o académicas). En segundo lugar, chinos y coreanos (así como con menos representación taiwaneses, ucranianos, rusos y sirios), en principio, son neolectores en español, es decir, que están alfabetizados en su lengua materna, pero en un alfabeto diferente del latino, por lo que debemos prestar una atención especial a la alfabetización en nuestro alfabeto y, por tanto, al uso de la lectoescritura en clase. Y, por último, el caso de los senegaleses resulta, quizás, el más complejo, ya que la mayoría tiene como lengua materna una lengua oral (wolof, serer, peul, mandinga, soninké, diola, etc.), y sus trayectorias educativas son sumamente diversas: hay alumnos alfabetizados en francés (lengua oficial y administrativa del país, acceden a ella solo quienes se escolarizan) o en árabe (se enseña en las escuelas coránicas para leer el Corán y es la educación a la que puede acceder la mayoría). Sin embargo, en general, solo manejan una versión escrita del wolof, que toma los caracteres del francés para hacer su translación de la oralidad a la escritura, lo que provoca interferencias con la relación fonema/grafía del español. Como bien sabemos las competencias orales y escritas son procesos diferentes y se puede aprender una lengua de forma oral sin necesidad alguna de aprender a escribirla. Si bien esto parece una obviedad, no es tan sencillo cuando es llevado a la práctica y los docentes tienen que planificar una clase sin utilizar la lectoescritura. Tal como proclamaba el Manifiesto de Alicante “el problema (del aprendizaje de la lengua) no es de los inmigrantes analfabetos, sino que es nuestro, de los profesores que no sabemos enseñar sin recurrir a la lectura y a la escritura, que no sabemos cómo proceder en clase sin recurrir a estos útiles” (2006), lo que nos lleva

al siguiente punto.

- La lógica del aprendizaje occidental: la lectoescritura presenta inconvenientes relacionados ya no solo con los niveles de alfabetización, sino también con la comprensión de consignas y ejercicios, relacionada con el diseño o presentación de los propios materiales, por ejemplo, al leer los cuadros de doble entrada siguiendo la lógica del árabe, es decir, de derecha a izquierda. También, aspectos que se desestiman por haber sido estigmatizados tras el boom del enfoque comunicativo, como la repetición y la memorización, resurgen como una estrategia de aprendizaje válida en grupos para quienes estas estrategias forman parte no solo de su sistema educativo sino de su cultura (Flores *et al.* en prensa). Esto es lo que entendemos como la lógica del aprendizaje occidental, ese ‘dado por sentado’ que tenemos los docentes a la hora de preparar una clase, esas cosas que “ya sé”, esas son las cosas que hay que desarmar en este contexto: la reflexión sobre los modos de aprendizaje dados por el sistema educativo en el que estamos embebidos y las formas en las que nos enseñaron a enseñar. De este modo, no es solo lo ajeno de la lengua escrita en sí misma, sino de todo un sistema educativo de aprendizaje: la espacialidad de cuadernos, hojas, renglones, el uso de lápices, lapiceras, los hábitos áulicos, la pizarra, etc.
- Lengua vehicular y multinivel: en estos dos aparentes desafíos es donde encontramos algunas de las claves metodológicas para la conformación de cursos. Cuando nos referimos a la lengua vehicular entran en juego no sólo las lenguas habladas, sino también la representación de las lenguas y sus culturas y sus respectivas jerarquías. Aquí aparecen varios estereotipos, como “todos los senegaleses hablan francés”, “el profesor de idiomas habla muchas lenguas” o “todas las personas saben algo de inglés”. Si bien no es necesario hablar otra lengua para enseñar español, en la práctica sabemos que muchos profesores utilizan como estrategia el uso del inglés como lengua vehicular cuando enseñan a extranjeros en niveles iniciales, pero *¿qué pasa cuando los estudiantes no solo no hablan inglés, sino que no comparten en absoluto nuestra cosmovisión, ni nuestra lógica de aprendizaje occidental?* Aquí la cosa se complejiza y el multinivel como metodología de clase se presenta como una oportunidad. El multinivel es probablemente una de las principales características de los cursos en este contexto. Esto se debe a que, como hemos mencionado, el ingreso a los cursos suele ser continuo a lo largo del año, por lo que se van incorporando estudiantes con diferente nivel de dominio, sumado a que, si el grupo es pequeño o con mucha irregularidad en la asistencia no suele convenir crear demasiados niveles, sin contar el hecho de que la división por niveles suele tener un costo operativo difícil de afrontar. Ante este escenario el propio multinivel nos invita a crear una estrategia que favorece, a su vez, el desafío de la lengua vehicular: el rol de los mediadores. Si combinamos varios niveles en el mismo espacio áulico podemos trabajar con los estudiantes avanzados a modo de mediadores lingüísticos con los recién llegados. Esto permite el uso de la lengua materna como una herramienta en el aula, que favorece el aumento de la confianza y bienestar en los primeros contactos con la lengua nueva. No obstante, es preciso tener en cuenta que dependiendo del número de alumnos y niveles (englobamos grosso modo inicial, intermedio y avanzado) será necesario el trabajo en parejas o tríos pedagógicos.

Se podría decir que todos los puntos mencionados forman parte de lo que consideramos como parte de la formación básica del profesorado, por lo que, luego de haberlos puesto sobre la mesa es que podemos abocarnos a pensar concretamente en los materiales y currículos específicos disponibles en nuestro contexto.

9.3.2 El desafío de los de materiales: disponibilidad, adaptación y diseño

El tema de los materiales es uno de los mayores desafíos al que se enfrenta quien desea dictar clases de español a migrantes y refugiados en el contexto argentino. Esto se debe a una doble situación de relegamiento: la falta de materiales específicos para contextos de migración en el mundo hispano, en general, y la falta de materiales de todo tipo, en el contexto argentino, en particular.

En primer lugar, en contextos de migración sigue existiendo una ausencia de un plan curricular que recoja las necesidades específicas de este grupo meta. Al mismo tiempo, la falta de materiales diseñados exclusivamente para este contexto es un faltante que nos aqueja no solo en nuestra región, sino a nivel internacional. Es posible que la razón principal de esta falta de materiales didácticos sea, casi con exclusividad, económica: mientras que la enseñanza de español a extranjeros es una industria que produce muchísimos ingresos (venta de libros, cursos, viajes, etc.), la enseñanza de español en contextos de migración no produce réditos económicos directos, ya que son cursos dictados de forma gratuita (o, en principio, deberían serlo). De este modo, los materiales destinados a cursos para migrantes en el mundo hispano se reducen a aquellos diseñados, normalmente con falta de recursos, por ONGs u organismos gubernamentales. Entre ellos podemos destacar algunos libros que han sido relevantes en el contexto español, como son: *Forja* (1998), editado por la Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera”; *Español para trabajar* (2002), editado por Santillana para Cruz Roja; *¿Cómo se dice?* (2002) de Fundación Montemadrid; *Encuentro* (2006) de la asociación Mundo Acoge; y, el más actual, *Tejiendo Español* (2020) de Fundación La Rueda y el Ayuntamiento de Madrid. Estos materiales no están pensados para alumnos que no dominen la lectoescritura. En relación con la alfabetización podemos destacar los libros españoles de la editorial Equipo Integra: *Manual de alfabetización para inmigrantes* (2022) y *Manual de neolectura y neoescritura* (2023). Es decir que, de momento, se cuenta con dos tipos de materiales, unos para migrantes alfabetizados y otros para migrantes no alfabetizados, pero no encontramos propuestas que abarquen la enseñanza de lengua desde la oralidad en los niveles iniciales, aunque sepamos que es lo que termina sucediendo en la realidad de las aulas.

En estos libros, diseñados para contextos de migración, podemos encontrar notorias diferencias frente a libros comerciales, como, por ejemplo: la edición (diseño y maquetación simple, dibujos en blanco y negro, falta de accesibilidad y difusión en el mercado), el índice (sintético, falta de organización y detalle, priorización de contenidos urgentes), los títulos (generales, debido gran pragmatismo muchas veces se pierda la motivación o factor lúdico de las unidades), la realidad interna del manual (representaciones culturales, implicaciones, afectividad), el tratamiento de la forma y la presencia de metalengua (forma y organización del contenido, enfoque léxico/gramatical, sistematización, relación forma/significado, estilo/cultura de aprendizaje, estrategias), la verosimilitud de las muestras de lengua (autenticidad, contexto, documentos reales actualizados), las tareas (vida real, practicidad).

Por otro lado, se distingue la selección de las temáticas, que responden a ciertos ámbitos de urgencia relacionados con la resolución de la vida cotidiana y de trámites necesarios al trasladarse a un nuevo país. Así, por ejemplo, en una guía de orientaciones para la enseñanza de español en contextos de migración del Instituto Cervantes⁵, podemos encontrar los siguientes temas: dar datos personales; conocer la ciudad, barrio o pueblo; utilizar el transporte público; hacer compras; ir al médico; buscar vivienda; buscar empleo; empezar a trabajar; tramitar papeles y hacer gestiones.

En segundo lugar, la enseñanza de español en Argentina (y en Latinoamérica) puede ser considerada de algún modo periférica, debido a que sigue existiendo una hegemonía de España como el gran referente de la enseñanza de español en el mundo (probablemente gracias a sus fuertes políticas lingüísticas, como la expansión el Instituto Cervantes) y, sumado a ello, a la falta de políticas lingüísticas nacionales o regionales que determinen un plan curricular con características lingüísticas y socioculturales propias. Por esta razón, los profesores de español argentinos que

⁵Guía completa en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/orientaciones.htm.

pretendan tener un documento metodológico y curricular de referencia deben remitirse al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECR 2021) y al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC 2001). Sumado a esto, el desarrollo editorial de materiales didácticos dedicados a ELSE en Argentina es extremadamente limitado. Así, podemos encontrar tres tipos de materiales:

- Materiales de academias e institutos diseñados para uso interno que no son publicados ni difundidos.
- Materiales diseñados por las universidades: *Horizonte ELE* 1, 2, 3 (2014) y 4 (2017), editados por la Universidad Nacional de Córdoba; *Maratón ELE: curso intensivo de español para extranjeros de A1 a B1+* (2014), editado por EUDEBA y la Universidad Nacional de Mar del Plata; la serie *Else* de la Universidad Nacional de La Plata; y, *De naranjos, tarcos y cardones A1-A2* (2012) y *De la Patagonia a la Puna: un viaje por la Argentina B1-B2* (2017), de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Materiales diseñados por la editorial española Difusión. Por un lado, en un intento de trasladar el famoso formato del libro *Aula* a la variedad de Argentina nace el libro *Aula del Sur* (2009), que se basa en el libro antecesor *Voces del Sur* (2001), editado por Voces del Sur en Buenos Aires. El mayor problema de estos libros es que han quedado fuera de circulación y es prácticamente imposible conseguir sus ejemplares y mucho menos sus audios. Sumado a esto, la falta de reedición hace que estos materiales didácticos hayan quedado desactualizados. Por otro lado, Difusión edita una serie de libros genéricos destinados a su público en Latinoamérica, que son: *Aula América 1 y 2* (2019), en colaboración con el Instituto Caro y Cuervo de Colombia, y el tan conocido *Aula Internacional* (con todos los niveles y múltiples ediciones).

Como podemos llegar a intuir por lo presentado a lo largo del capítulo, ninguno de los materiales editados en Argentina hasta el momento nos resulta transferible para un contexto de migración, ya que, en su gran mayoría, están diseñados para un grupo meta extranjero, académico y occidental. Sus temáticas están muy relacionadas con el turismo, la literatura y las costumbres estereotipadas como el mate, el asado, el tango, etc. incluyendo actividades como: planear viajes por el país y conocer las diferentes regiones de Argentina, ir a comprar ropa, salir a comer a un restaurante, hablar de nuestra familia o de nuestro país de origen, conocer famosos, cantantes, escritores, actores, jugadores de fútbol, etc.

Frente a este panorama, el diseño de materiales específicos para el contexto de migración se vuelve una tarea compleja y ardua, que requiere de un grupo de personas comprometidas (ya que normalmente es *ad honorem*) para poder realizarse. En este sentido, recogiendo lo propuesto por las distintas experiencias de cursos a migrantes y refugiados en Argentina podemos echar luz sobre los siguientes puntos:

- Flexibilidad curricular: la flexibilidad va acompañada de un trabajo de investigación docente en el aula. Recomendamos tener un cuaderno de clase, donde se pueda ir observando y registrando los cambios, incorporaciones temáticas o urgencias que necesitan los alumnos de un encuentro a otro.
- Circularidad curricular: si vamos a trabajar con multinivel una buena estrategia es diseñar un programa circular, es decir, que en los distintos niveles se vayan repitiendo los contenidos con mayor grado de complejidad. Esto nos permite trabajar el mismo tema en cada clase, por ejemplo, “la presentación personal”, aumentando la complejidad para cada nivel.
- Unidades o temas cerrados: cuando tenemos un grupo con asistencia muy irregular, lo ideal es diseñar temas que empiecen y terminen en una clase funcionando como cápsulas.
- Maquetación accesible: si vamos a llevar fotocopias al aula hay que tener en cuenta la accesibilidad del contenido para neolectores o personas no alfabetizadas. Recomendamos

utilizar siempre un tipo de fuente clara, en imprenta (como Arial, o TNR) con un tamaño de letra grande, no agregar demasiado contenido en una página, apoyar el vocabulario nuevo siempre con imágenes, incluir material que sea no solo real sino también local. Por ejemplo, fotos de los lugares reales de las zonas en las que viven actualmente (la panadería, el cine, los super, los bancos, etc.), los formularios de los documentos y trámites reales que tienen que realizar (para esto necesitamos la colaboración de los organismos estatales correspondientes), etc.

- Foco en la oralidad: la realidad multiperfiles del aula en contextos de migración hace que en muchas ocasiones exista una gran asimetría de niveles de competencia. En este sentido, teniendo en consideración que, como hemos comentado, los factores sociodemográficos pueden incidir en la adquisición de la competencia escrita, plantear un curso enfocado a las destrezas orales permite su aprovechamiento por una variedad de perfiles de estudiantes que no podrían participar de otro modo. No recomendamos dejar de lado completamente la escritura, pero sí incorporarla de manera muy gradual y sin apuros. En primer lugar, hay que acceder a los significados de forma oral y, en segundo lugar, si los alumnos lo necesitan y lo solicitan podemos incluir la lectoescritura. Tal como afirmaba Miquel (2003), alfabetizar sin que los alfabetizados comprendan lo que están leyendo o escribiendo se convierte en una simple simulación, ya que, mientras los inmigrantes se pseudo-alfabetizan, no están aprendiendo lengua.
- Temáticas y tópicos culturales: las temáticas se alejan de las utilizadas en los libros de texto para estudiantes extranjeros porque así lo hacen las necesidades e intereses de los migrantes. No obstante, para evitar ciertas estigmatizaciones recomendamos siempre preguntar a los grupos qué necesitan, qué temas quieren aprender, para qué quieren aprender español. Muchas veces damos por sentado que los migrantes solo necesitan español para trabajar y esto deja de lado un aspecto tan relevante como la sociabilización, de pronto temas que parecen menos urgentes como el tiempo libre, los hobbies, las salidas, se vuelven fundamentales para poder hacer amigos y socializar.
- Hábitos áulicos: aquí debemos hacer hincapié en prácticas muy asimiladas en nuestra cultura, por lo que debemos preguntarnos cómo se enseñan. Tener en cuenta el uso de materiales, como cuadernos, lapiceras, lápices, gomas, sacapuntas, pizarras, tizas, etc.; los comportamientos y dinámicas, como levantar la mano, dar y tomar el turno de palabra, hacer una ronda, trabajar en parejas, trabajar grupo, etc.; pero también, la gran carga simbólica que tienen los espacios, como puede ser, por ejemplo, la apropiación del espacio institucional universitario como lugar de cursada y de aprendizaje para un grupo de personas que jamás haya tenido acceso a espacios escolares.

9.4 Conclusiones

Este capítulo ha explorado la enseñanza del español como lengua adicional en contextos de migración y refugio, centrándose en la situación específica de Argentina. Nos planteamos como objetivo hacer este estado de la cuestión para acercar el ámbito, aún bastante inexplorado en nuestro país, a los docentes de lenguas y brindar algunas claves para su futuro desarrollo.

En primer lugar, comentamos las cuestiones teóricas fundamentales a tener en cuenta, como la terminología específica y la polémica sobre si existen diferencias en los procesos de adquisición del idioma entre estudiantes migrantes y extranjeros. A continuación, se ha realizado un análisis del estado actual de la enseñanza de español en Argentina, con el objetivo de ofrecer una visión más precisa de los desafíos y oportunidades en este ámbito educativo, en el que remarcamos cómo el surgimiento del ELSE se encuentra en estrecha relación con la enseñanza a migrantes y refugiados.

En segundo lugar, se han presentado consideraciones contextuales y metodológicas para la enseñanza de español a este grupo de estudiantes. Se ha destacado la relevancia de tener en cuenta

factores no lingüísticos que influyen en el desarrollo de las clases, así como el desafío de disponer de materiales adecuados y adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes migrantes y refugiados.

En conclusión, se han querido proporcionar algunas claves teóricas y prácticas para aquellos docentes de español interesados en trabajar con migrantes y refugiados en Argentina. Se espera que estas reflexiones y recomendaciones contribuyan a una enseñanza más inclusiva, efectiva y sensible a las realidades de los estudiantes en contextos de migración y refugio.

REFERENCIAS

- Acuña, Leonor (2005) La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. En: Mozzillo, I.; Machado, M.; dos Santos, S; Nicolaidis, C; Pachalski, L; Morales Klee, M; Fernandes, V. (Org.). *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 97-111.
- Arellano, Nicolás y Steeb, Brenda (2019). Alumnos migrantes en las clases de español: análisis de necesidades, alfabetización y dinámicas de clases en un grupo de aprendientes senegaleses. Ponencia presentada en *IV Jornadas de Jóvenes Lingüistas*, Buenos Aires.
- Baralo, Marta (2012). Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1: 11–30.
- Cerqueiras, Vera y Luppino, Silvia (2019). La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada. *Letras*, 79: 62-86.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación- Volumen complementario*. Madrid: Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.
- Del Valle, José (2011). Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de dos ideologías siamesas. *Sociolinguistic Studies*, 5(3): 465-484.
- Flores, María Eugenia, Pschunder, Bárbara, Recchia Páez, Juan (en prensa). Sistematización de los cursos de enseñanza de español para senegaleses dictados en la ciudad de La Plata (2012-2019). En *ACTAS XII Coloquio CELU “Veinte años de CELU: Continuidades, cambios, innovaciones”*, Misiones.
- Henrich, Joseph; Heine, Steven J., & Norenzayan, Ara (2010). The weirdest people in the world? *Behav. Brain Sci.* 33: 61–83.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010) *Censo nacional de población, hogares y vivienda*. Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2022) *Censo nacional de población, hogares y vivienda*. Buenos Aires.
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan.
- Kleidermacher, Giselle (2022) Una contribución al estudio de la población de origen senegalés residente en la Argentina a partir de un relevamiento cuantitativo. *Población & Sociedad*, 29(1): 168-198.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Peris, Ernesto y Cerezo, Encarna A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Manifiesto de Santander (2004). La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm
- Mavrou, Irini & Doquin de Saint Preux, Anna (2017) La influencia del nivel educativo en la competencia lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes adultos de la Comunidad de

- Madrid. En: Sosinski, M. (Ed.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos = Literacy education and second language learning by adults*. Granada, España: Universidad de Granada, 161-173.
- Miquel, Lourdes (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, 5-24.
- Murguía Cruz, Nélica, Steeb, Bárbara, Arellano, Nicolás & Brito Olvera, M. (2022) Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020). *Revista Lengua y migración*, 14 (1): 145-173.
- Planelles Almeida, Margarita, Duñabeitia, Jon Andoni & Doquin de Saint Preux, Anna (2022) The VIDAS Data Set: A Spoken Corpus of Migrant and Refugee Spanish Learners. *Front. Psychol.* 12 (798614), 1-6.
- Pozo Menares, Gabriel (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis. Revista Latinoamericana*, (13)38, 205-223.
- Pschunder, Bárbara, España, Guillermo, Flores, María Eugenia, Paganini Zurita, Tamara, Recchia Páez, Juan & Barrios Rivero, Guadalupe (2018). *La traducción en clases de ELSE para inmigrantes senegaleses: propuesta de trabajo y consignas aplicadas en una experiencia actual en la ciudad de La Plata*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Rodrigo, Miquel (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Smith, Anne y Smith, Bobby (2015) What's in a name? Shifts in identity, delivery and impact in a national volunteer-led programme using applied drama to learn English. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(4): 524-530.
- Varela, Lia (2007). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? Indicadores culturales. En: Piñón, F. (dir.) *Indicadores culturales. Gestión y políticas culturales. Aportes y debate*. Caseros: EDUNTREF, 164-173.

MATERIAL DIDÁCTICO DE ARGENTINA

- Acevedo de Bomba, Elena V. (Ed.) (2017). *De la Patagonia a la Puna: un viaje por la Argentina. Curso de Español para extranjeros: niveles B1 B2*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras.
- Acevedo de Bomba, Elena V. (2012) *De naranjos, tarcos y cardones I: curso de español para extranjeros*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Inst. de Investigaciones Lingüísticas y Literarias.
- Acosta, Alejandra (Ed.) (2017) *Horizonte ELE. Nivel avanzado 4*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- Autieri, Beatriz, Gassó, María José, Malamud, Elina, Misconi, Lilia y Preve, Pablo (2002). *Voces del Sur 1 Español de Hoy*. Buenos Aires: Editorial Voces del Sur. Nivel elemental.
- Corpas, Jaime; García, Eva; Garmendia, Agustín; Kosel, Carina; Soriano, Carmen y Tonnelier, Bibiana (2009). *Aula del Sur 1 Curso de español (A1)*. Barcelona: Editorial Difusión y Voces del Sur.
- Bianco, Florencia y Rodríguez, Juan José (Eds) (2014) *Horizonte ELE. Nivel intermedio 3*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- Hojman, Isabel (ed.) (2016) *Maratón ELE: curso intensivo de español para extranjeros*. Ciudad de Buenos Aires: EUDEBA (Universidad Nacional de Buenos Aires) y EUDEM (Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Sans, Neun (Coord.) *Aula América 1*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans, Neun (Coord.) (2019) *Aula América 2*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Seguí, Verónica (Ed.) (2014) *Horizonte ELE nivel inicial 1*. Córdoba: Editorial de la UNC.

Valles, Verónica y Gebauer, Verónica (Eds) (2014) *Horizonte ELE. Nivel preintermedio 2*. Córdoba: Editorial de la UNC.

SUGERENCIAS DE LECTURA

Sobre la caracterización de la enseñanza de español a migrantes sugerimos ahondar en las diversas publicaciones de Felix Villalba Martínez y el libro *Didáctica del Español como 2da Lengua para Inmigrantes* de Fajardo y Rojas (2008).

Por otro lado, recomendamos a personas interesadas a enseñar español a migrantes y refugiados en Argentina, consultar y ponerse en contacto con las experiencias previas, como son: los cursos de Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera para senegaleses (Universidad Nacional de La Plata)⁶, el proyecto de extensión Lengua e Integración de la Universidad Nacional de Rosario⁷; el proyecto de extensión sobre migrantes no hispanohablantes en Alto Valle de FADEL-UNCO⁸. Así como ver la charla *El derecho a la palabra en los migrantes chinos y senegaleses* de Nélica Murguía y Florencia Sartori (<https://www.youtube.com/watch?v=jafEwgcfzxo&t=3s>).

Finalmente, se pueden consultar diversos recursos web e información de interés a la temática en: ACNUR principalmente para obtener datos (<https://fundacionacnur.org>); Sierra Pambley para materiales (www.sierrapambley.org/alumnos); Blog con materiales (<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com>); Recursos didácticos y materiales del Instituto Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/default.htm).

⁶Programas disponibles en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9069/pp.9069.pdf> y <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11904/pp.11904.pdf>

⁷Instagram: @lenguas_e_integración.

⁸Disponible en: <https://fadelweb.uncoma.edu.ar/proyectos-de-extension/espanol-y-migracion-no-hispanohablante/>.

Este libro digital fue editado por los integrantes del [PI J039](#) (FadL, UNCo) durante abril, mayo y junio de 2025, en la ciudad de Fvskv Menuko/General Roca, Río Negro, Argentina. El diseño general del libro está basado en la plantilla para LaTeX [Legrand Orange Book](#), creada por Mathias Legrand.

¿Cómo lingüístiquear *la*? es el

último libro de la trilogía lingüística y busca introducir a quienes recorran sus páginas en la cocina del trabajo sobre las lenguas desde diferentes dimensiones que incluyen la investigación, la didáctica y la extensión. Los intereses y recorridos académicos de las autoras y los autores de cada capítulo nos han ido formando en una metodología de acercamiento a nuestro objeto de estudio que nos parece interesante compartir con un público amplio.

En general, uno puede tener claros los porqué y los para qué de iniciar un recorrido, pero los cómo no son siempre evidentes, más aún cuando todo se nos presenta desde el resultado. Contar los cómo es muy necesario para explicitar de qué manera se llega a ciertas conclusiones, pero también para que otras personas conozcan de qué forma se puede transitar un recorrido de trabajo sobre el lenguaje. Es el gesto de decir: te cuento cómo lo hice yo, así podés hacer algo parecido y mejorarlo.

