

Lexicalización y gramaticalización en la enseñanza de la variación lingüística

Lexicalization and grammaticalization in linguistic variation teaching

Lucía Brandani

Universidad Nacional General Sarmiento
Universidad de Buenos Aires
lbrandani@campus.ungs.edu.ar
ORCID: [0000-0001-9207-7846](https://orcid.org/0000-0001-9207-7846)

Andrea Bohrn

Universidad Nacional General Sarmiento
Universidad de Buenos Aires
abohrn@campus.ungs.edu.ar
ORCID: [0000-0002-3586-2167](https://orcid.org/0000-0002-3586-2167)

Recibido: 22 de abril de 2019
Aceptado: 9 de agosto de 2019

RESUMEN

En el presente artículo presentamos y discutimos una secuencia didáctica en la que se abordan los procesos de lexicalización y gramaticalización en relación con la enseñanza de la variación lingüística. La propuesta consiste en una secuencia didáctica diseñada para estudiantes de profesorado de Lengua y Literatura, en la que se considera el análisis contrastivo y progresivo de casos canónicos descritos en la bibliografía, de casos ambiguos o problemáticos y también de los ejemplos en proceso de lexicalización o gramaticalización en distintas variedades del español, en función de diversos ejes de variación. Sostenemos puntualmente que la descripción y la reflexión gramatical, a partir de la propia lengua y de las variaciones a las que pueda estar sujeta, son parte sustancial de la formación docente y una herramienta relevante para abordar la metodología de la enseñanza de la disciplina. Entendemos, además, que la incorporación de aspectos formales en la enseñanza de la lengua es fundamental para el desarrollo de un conocimiento más profundo de los fenómenos del sistema lingüístico así como de su vitalidad y dinamicidad.

Palabras clave: lexicalización, gramaticalización, categorías léxicas y funcionales, variación lingüística, enseñanza de la gramática, escuela media, español

ABSTRACT

In this paper, we present and discuss a didactic sequence in which the processes of lexicalization and grammaticalization are approached in relation to the teaching of linguistic variation. The proposal consists of a didactic sequence designed for future teachers of Language and Literature. This proposal considers the contrastive and progressive analysis of canonical cases described in the bibliography, ambiguous or problematic cases, and also examples in process of lexicalization or grammaticalization in different varieties of Spanish, depending on diverse axes of variation. Particularly, we argue that the description and grammatical reflection based on the teacher's own language and its variations are a substantial part of the teachers training and a relevant tool to approach the teaching methodology of this subject. In addition, we consider that the incorporation of formal aspects in language teaching is fundamental for the development of a deeper knowledge of the linguistic system phenomena as well as its vitality and dynamism.

Keywords: lexicalization, grammaticalization, lexical and functional categories, linguistic variation, grammar teaching, high school, Spanish

1. Introducción

En el presente artículo, nos proponemos problematizar la enseñanza de la variación lingüística en el nivel superior, a partir de la presentación y discusión de una secuencia didáctica modélica. Tomamos, para ello, como punto de partida las nociones de *lexicalización* y *gramaticalización*, ya que permiten articular la información funcional y el contenido descriptivo de los ítems léxicos y suponen, además, articulaciones entre la morfología y la sintaxis.

Consideramos desde una perspectiva formal que las diferencias existentes entre las lenguas son formalizables y se deben a selecciones paramétricas que generan gramáticas distintas, sean estas lenguas diferentes o variedades de una misma lengua (Chomsky 1981, 1986 y trabajos subsiguientes). Es por esto que entendemos que el trabajo descriptivo y reflexivo a partir de la propia lengua y de las variaciones a las que pueda estar sujeta es parte sustancial de la formación docente y una herramienta relevante para reflexionar sobre la metodología de la enseñanza de la disciplina. De esta manera, la incorporación de aspectos formales en la enseñanza de la lengua es fundamental para el desarrollo del conocimiento de los fenómenos del sistema lingüístico.

Puntualmente, nuestra propuesta consiste en una secuencia didáctica diseñada para estudiantes de profesorado de Lengua y Literatura¹, en la que se contempla el análisis contrastivo y progresivo de casos canónicos descriptos en la bibliografía, de casos ambiguos o problemáticos y también de los ejemplos en proceso de lexicalización o gramaticalización en distintas variedades del español, en función de diversos ejes de variación.

De esta forma, se espera que los estudiantes, futuros docentes, adquieran consciencia de la complejidad del sistema lingüísticos y, fundamentalmente, de su vitalidad y dinamicidad. Al mismo tiempo, se promueve que vinculen las contribuciones que se llevan a cabo desde un marco formal a su formación profesional. Así, conceptos como gramaticalización, lexicalización, categorías funcionales, categorías léxicas o estructura argumental se tornan nociones operativas a través de las cuales se puede llevar a cabo la articulación pedagógica que implica la enseñanza de la lengua. Por otro lado, el recorrido

¹Los ejercicios presentados son parte del material de *Sintaxis y variación lingüística*, materia avanzada del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. La variación lingüística es el eje que recorre el dictado de la materia y las distintas construcciones morfosintácticas estudiadas son abordadas considerando tanto la variación interlingüística como la intralingüística. Cabe señalar que en algunos casos los estudiantes ya se encuentran ejerciendo la docencia en la escuela media puesto que cumplen con el requisito de cantidad de materias aprobadas para asumir el cargo.

propuesto nos permite reflexionar sobre una serie de problemas metodológicos en torno a la enseñanza de la gramática en el nivel superior y su transposición pedagógica posterior en el nivel medio, como la tensión entre los contenidos disciplinares de formación y su articulación con la educación secundaria, el trabajo con datos de laboratorio *versus* el abordaje de ejemplos reales de diferentes variedades y registros, la vinculación entre la variación y la noción de *corrección*, y, finalmente, la posibilidad de incluir los aspectos creativos y espontáneos del lenguaje en el ejercicio de la práctica profesional.

La estructura del trabajo es la siguiente. En el primer apartado, presentamos el marco teórico en el que se inscribe el trabajo y nociones generales vinculadas con la práctica de la tarea docente. En el tercer apartado, exponemos la propuesta didáctica centrada en los procesos de lexicalización y gramaticalización en el dominio nominal y verbal. Presentamos allí la definición de cada proceso, la serie de ejercicios propuestos con ejemplos ilustrativos y los problemas teórico-metodológicos que la secuencia permite abordar. Finalmente, en el último apartado introducimos las conclusiones del trabajo y problematizamos algunos aspectos de la enseñanza de la gramática en la escuela media.

Esperamos, de esta manera, realizar un aporte a la enseñanza de la lengua, en relación con la variación lingüística, y hacer una contribución a la metodología de enseñanza de la gramática, a partir de la construcción de modelos de ejercicios sobre fenómenos del español, organizados bajo las nociones de lexicalización y gramaticalización.

2. Marco teórico

La adopción de un marco formal, como el de la gramática generativa, permite capitalizar el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua e integrarlo, sobre la base de una reflexión regular y sistemática, en el contenido disciplinar de las asignaturas de gramática. A su vez, provee un aparato teórico y recursos metodológicos para la reflexión en torno a la competencia morfosintáctica de los hablantes, como así también de la disciplina que se ocupa del análisis gramatical.

Puntualmente, de acuerdo con el modelo de la Gramática Generativa, la lengua se concibe como un sistema cognitivo representado en la mente/cerebro del hablante y este sistema de conocimiento forma parte de la estructura mental de cualquier ser humano y es adquirido a partir de lo que se conoce como facultad del lenguaje (Chomsky 1986). El

hablante tiene una gramática generativa de una lengua particular y la tarea del gramático consiste en reconstruir la gramática de esa lengua. Es decir, se busca desarrollar una teoría de la lengua que pueda describir y, en última instancia, explicar su funcionamiento. Por otra parte, una gramática descriptiva/explicativa intenta hacer explícitas las propiedades de las lenguas particulares, sin emitir juicios de valor sobre la corrección de los enunciados como lo haría una gramática normativa.

El modelo se propone, además, explicar aquello que determinaría la variación interlingüística. Para esto, se han formulado principios universales y parámetros asociados, desde el modelo de Principios y Parámetros (Chomsky 1981), así como propuestas que suponen que la variación está restringida a las propiedades morfosintácticas de las categorías funcionales (Chomsky 1993, 1995). En particular, nos interesa abordar el estudio del español considerando distintas variedades y haciendo especial hincapié en el lugar central que ocupan actualmente las categorías funcionales en relación con la variación inter e intralingüística. En este sentido, la selección de los conceptos de lexicalización y gramaticalización nos permite recorrer y vincular distintos tipos de estructuras estudiadas en el nivel superior y mostrar el funcionamiento de las categorías funcionales y las categorías léxicas, como así también la transición entre ellas, que esto hace a la vitalidad y a las posibilidades creativas que brinda el sistema lingüístico. Por otra parte, si bien la lexicalización y la gramaticalización son procesos constantes de la lengua y esencialmente diacrónicos, permiten, además, dar cuenta de la variación intralingüística (dialectal o cronolectal, por ejemplo) desde un corte sincrónico. Asimismo, este tipo de observación, centrada en un momento particular del devenir del sistema, posibilita entender la polisemia operativa de un mismo ítem, que puede tener contenido descriptivo y al mismo tiempo coexistir con una forma parcial o totalmente gramaticalizada.

Nuestra propuesta también sigue los lineamientos de Bosque & Gallego (2016), que presentan la necesidad de plantear ejercicios o secuencias didácticas que permitan desarrollar la capacidad de los estudiantes de “observar, argumentar, reflexionar y comprender las estructuras gramaticales” y tomar conciencia de su lengua y “tener una actitud activa con respecto a ella” (2016: 60, 80).

Finalmente, proponemos discutir, en la secuencia didáctica, la puesta en práctica de las nociones de *corrección* y *gramaticalidad*, que pueden recuperarse a partir del análisis y la reflexión permanente sobre el contraste entre lo que los hablantes efectivamente producen y lo que se considera correcto desde la norma, mediante el uso de las herramientas de análisis morfosintáctico ya conocidas por los estudiantes. En particular, no se espera en esta instancia

que el estudiante avanzado simplemente diferencie lo que se considera correcto de lo que se considera gramatical, sino que analice en detalle aquellos casos que podrían ser considerados “incorrectos” como parte del sistema gramatical de la lengua y que pueda integrar esos casos en el sistema conformado por los datos recopilados en las consignas, junto con los nuevos datos que pueda aportar.

3. Procesos de lexicalización y gramaticalización en la enseñanza de la gramática

En esta sección, nos centraremos especialmente en los procesos de lexicalización y gramaticalización, en entidades de tipo nominal y verbal, con el objetivo de proponer una ejercitación modélica que permita orientar la reflexión sobre el sistema gramatical y la variación lingüística en la formación de los futuros profesores de lengua y literatura. Para la realización de los ejercicios se ha tenido presente bibliografía de referencia que consignamos en cada caso. De esta forma, la resolución de los ejercicios supone también el manejo y discusión de los textos de la bibliografía. En este sentido, la relación entre la ejercitación y el trabajo de lectura del material bibliográfico se concibe dialécticamente, de forma tal que los ejercicios ejemplifiquen, amplíen y discutan lo descripto y analizado en el material de referencia, y, en paralelo, la bibliografía brinde el marco general de discusión, tanto teórico como metodológico.

3.1. Lexicalización

Las clases léxicas de palabras presentan significado conceptual, razón por la cual pueden ser definidas descriptivamente. Di Tullio (2003) les atribuye, entre otras propiedades, la posibilidad de organizarse a partir de relaciones semánticas, como la sinonimia o la antonimia, estar sometidas a variación dialectal y, además, constituir clases abiertas, en tanto es posible aumentar el número de miembros a partir de procesos de formación de palabras. Puntualmente, la lexicalización opera sobre los ítems de contenido descriptivo y genera que el significado de una palabra o conjunto de ellas deje de ser compositivo, es decir, que no pueda ser interpretado a partir de la suma de las partes de la unidad (Lieber 2010: 63), lo que impide al hablante reconocer la estructura interna de una palabra o construcción. La unidad resultante se fosiliza o vuelve opaca, y esto determina, como señala Di Tullio, que no puedan

modificarse los rasgos flexivos, el orden de la secuencia o resulte agramatical la sustitución de un término por un sinónimo.

Tanto en el estudio de los procesos de formación de palabras como en el análisis sintáctico reparar en el proceso de lexicalización resulta sumamente útil. En el primer caso, la opacidad de la palabra lexicalizada impide llevar a cabo una segmentación morfológica que permita reconocer la estructura interna de la palabra, mediante la identificación de raíces, bases y afijos. En este sentido, el ejercicio de (1) retoma cuestiones básicas del análisis morfológico de la palabra compleja y pone en tensión el reconocimiento de la estructura interna.

(1) Lexicalización

Discutir la posibilidad de segmentación morfológica, las paráfrasis asociadas y la opacidad o transparencia del significado en los siguientes ejemplos. Identificar cuál es el proceso involucrado y si las categorías afectadas son de naturaleza léxica o funcional, según Di Tullio (2003). Proponer ejemplos adicionales de ser posible.

- a. banquillo, bolsillo, dobladillo...
- b. riachuelo, bizcochuelo, pañuelo...
- c. corralito, burrito, arbolito...
- d. transmisión, acreditación, alineación...

Se espera que aquí el estudiante del nivel superior sea capaz de ampliar los paradigmas presentados a partir de nuevos ejemplos y pueda contrastar casos de derivación tradicional con los ejemplos provistos en el ejercicio, en los que las unidades resultantes no responden a la regla de formación de palabras propia de los sufijos consignados. De esta manera, es posible recuperar los elementos afijales (*-ito*, *-uelo*, *-illo*) y trabajarlos contrastiva y diatópicamente, de forma tal que pueda evidenciarse la oposición entre las unidades lexicalizadas de significado opaco y otras unidades en las que los afijos, asociados a diferentes regiones del español, conserven su carácter apreciativo y altamente productivo.

El ejercicio (2), que se centra en la formación de locuciones a partir de la lexicalización, se articula en tres incisos. El primero de ellos permita al estudiante identificar los diagnósticos para el reconocimiento de estructuras fosilizadas, mientras que el segundo solicita que proponga, de manera autónoma, los diagnósticos relevantes en los que recupera procedimientos básicos como la sustitución o el movimiento de unidades gramaticales. En relación con el análisis sintagmático y oracional, la descripción de estas secuencias permite

someter a discusión el reconocimiento de las categorías nucleares y la selección de sus complementos en el ámbito verbal. De esta manera, pueden problematizarse las diferencias existentes entre el funcionamiento pleno de las entidades verbales (*dar* como verbo con una estructura argumental triádica), los casos de entidades verbales con funcionamiento como verbo de apoyo y con valor funcional (*dar miedo*, Di Tullio & Malcuori 2012: 166), en oposición a los casos plenamente lexicalizados (*dar la razón*, *dar a luz*). Al mismo tiempo, es posible discutir la asignación categorial en relación con el potencial funcional a partir del ejercicio (2.iii), en el que se problematiza la estructura interna y las clases de palabras que pueden formar una locución y la etiqueta categorial global, asociada a la función sintáctica que desempeñe en una estructura mayor.

(2) Lexicalización

i. Analizar por qué se produce la agramaticalidad en a-d:

- a. *con buen corazón, *de lindo corazón, *de buen músculo cardíaco (*cfr.* de buen corazón)
- b. *tener pelos en la lengua, *no poseer pelos en la lengua, *no tener pelos en lengua, *no tener vello en la lengua (*cfr.* no tener pelos en la lengua)

ii. Seleccionar tres ejemplos entre los que se presentan a continuación y aplicar los diagnósticos relevantes para mostrar su carácter lexicalizado. Ampliar los paradigmas con nuevos ejemplos.

- a. dar a luz, dar a entender, dar alas, dar vueltas...
- b. tomar asiento, tomar color, tomar el pelo...
- c. no tener nombre, no tener un pelo de tonto...

iii. Proponer ejemplos oracionales en los que se utilicen las siguientes locuciones mencionadas en Di Tullio (2003). Discutir cuáles son las clases de palabras que las componen y cuál es la categoría resultante de la locución. ¿Qué diferencias se observan? ¿Cuál es el criterio utilizado para esa asignación?

- a. locuciones adjetivas: de buen corazón, de palabra, de pocas luces, etc.
- b. locuciones adverbiales: a cántaros, a raudales, a troche y moche, al pie de la letra, etc.

Debemos mencionar, además, que el trabajo con locuciones verbales puede integrarse con el estudio de las construcciones perifrásticas, como un *continuum*, en función de las propiedades comunes que pueden compartir los verbos involucrados en una y otra construcción, como la pérdida de significado léxico por parte de la entidad verbal y la ampliación de los contextos en los que los verbos pueden aparecer.

3.2. Gramaticalización

La gramaticalización es un proceso gradual por el que una pieza léxica adquiere propiedades de un elemento gramatical o bien un elemento gramatical “se hace más gramatical” (Di Tullio 2003:2). Además de implicar un aumento en el repertorio de los elementos funcionales de una lengua, supone un punto de contacto, interacción y transición entre los ítems léxicos de contenido descriptivo y las categorías funcionales. Sincrónicamente, es posible identificar unidades que pertenecen al ámbito de las clases léxicas, y al mismo tiempo, coexisten con variantes que han ido adquiriendo contenido funcional. Se espera entonces que el estudiante, en su formación disciplinar en el ámbito superior, pueda diferenciar y describir ambos tipos de comportamiento. Por otro lado, si bien la gramaticalización puede ser pensada como un proceso acabado con un resultado claro, es posible también identificar grados de gramaticalización que generan comportamientos complejos en relación con las pruebas de reconocimiento. Los ejercicios consignados en esta sección se centran entonces en la gramaticalización de diferentes tipos de unidades, en el abordaje de los estadios intermedios que el proceso puede abarcar y en su relación con la variación diacrónica, diatópica y diafásica.

El ejercicio inicial de esta secuencia se centra en la variación diacrónica y en el carácter progresivo de la gramaticalización, como así también la coexistencia de variantes simultáneas de una unidad. El recorrido propuesto en torno a la gramaticalización de las preposiciones *mediante* y *durante* permite visualizar el uso progresivo de la información funcional en detrimento del contenido léxico de los verbos *mediar* y *durar*. Puntualmente, los ejercicios son los siguientes:

(3) Gramaticalización

i. A partir de las observaciones de Bello (1847) y Cuervo (1941) que se presentan a continuación discutir si las preposiciones *mediante* y *durante* presentan contenido léxico o gramatical. Para ello, comparar el funcionamiento de estas unidades con otros miembros de la clase.

ii. ¿Cuál es el proceso al que han estado sujetas estas preposiciones? ¿Ambas unidades presentan exactamente el mismo tipo de comportamiento? Caracterizar brevemente dicho proceso utilizando como ejemplos los datos proporcionados por Bello & Cuervo.

(a)

1189 (e). Del empleo de *mediante* y *durante* en cláusulas absolutas ha procedido asimismo el uso preposicional que hoy tienen: “durante los meses de invierno”; “mediante los buenos oficios de sus amigos”. Pero *mediante* se pospone a veces: *Dios mediante*. Ni uno ni otro se juntan con los casos terminales de los pronombres; y tampoco se usa construirlos con el nominativo: *durante yo* y *mediante yo*, disonaría tanto como *durante mí*, *mediante mí*; y aunque eso en *durante* pueda explicarse por la circunstancia de no expresarse con él la duración de las personas, sino de las cosas, no cabe decir lo mismo de *mediante*, que puede aplicarse a personas o cosas, bien que mucho menos frecuentemente a personas.

Bello, A. (1847) *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Ediciones Anaconda [1941]

(b)

143 (núm 1184) Todavía en el siglo XVII concordaban con el sustantivo *excepto*, *durante*, *mediante*, *obstante*, *embargante*, como antes se había hecho, según se ve en los pasajes siguientes: -Durante: “No se había tratado de otra cosa... durantes aquellos meses” (Coloma, Tácito, Hist. 1 3: p. 639, Douay, 1629); “Sin acordarse del peligro a que había puesto el rey todas su fuerzas por socorrelle, ni el haber embolsado durantes las guerras pasados de doscientos mil ducados” (el mismo, Guerras de Flandes, VII p. 245, Amberes, 1625). - Mediante: “Lo que después se hace mediantes los actos exteriores, es la ejecución desta determinación de la voluntad” (Palacios Rubios, Esfuerzo bélico heroico, XXIV); “¿Que Plancina fuese absuelta, mediantes los ruegos de Augusta?” (Coloma, Tácito, Anales, III: p. 153, Douay, 1629).

Cuervo, R. (1941) – *Notas a la gramática de la lengua castellana de D. Andrés Bello*

Sobre la base del ejercicio (3), se espera que el estudiante también pueda reconocer el funcionamiento de la gramaticalización en diversas clases de palabras. En este caso en particular, el trabajo con las preposiciones permite, a través de la datación, identificar los

estadios del proceso y establecer consecuentemente una secuencialización. Por otro lado, hace posible discutir y reflexionar sobre las diferencias que se evidencian en el interior de las clases de preposiciones en relación con el grado de contenido funcional o descriptivo, tal como se problematiza en la bibliografía. La inclusión de ejercitación sobre el proceso de gramaticalización, en relación con el eje diacrónico, le otorga al estudiante la posibilidad de alejarse del análisis mecánico y repetitivo, en el que asocia una forma lingüística a una única posibilidad de análisis, y le permite hacer patente la vitalidad y el potencial del sistema lingüístico.

Por otro lado, en términos sincrónicos, la gramaticalización de auxiliares perifrásticos permite abordar la variación diatópica y diastrática. Así, la serie de consignas que presentamos a continuación se concentra en el análisis y reflexión sobre las perífrasis y la gramaticalización de los verbos que las integran y permite ampliar el panorama de auxiliares recogidos tradicionalmente en las obras de referencia. Para poder llegar a estos casos en particular, se proponen dos actividades previas, en las que, en primer lugar, se trabaja con el reconocimiento de las perífrasis en términos morfosintácticos (cfr. 4.i) y la aplicación de diagnósticos que diferencien las construcciones perifrásticas de las combinaciones de verbos principal que selecciona una oración de infinitivo como complemento (cfr. 4.ii), siguiendo la propuesta de Di Tullio (2014).

(4) Gramaticalización

i. Analizar sintácticamente las siguientes oraciones y clasificar las perífrasis verbales morfológica y semánticamente.

- a. Terminamos de pintar la casa y nos mudamos felizmente.
- b. Empezó a entrar el agua repentinamente.
- c. Han sido identificados los autores del hecho.
- d. Suele tomar café negro por las mañanas.

ii. Reconocer cuáles de las siguientes oraciones presentan una perífrasis. Justificar aplicando los diagnósticos pertinentes e indicar el valor semántico que aporta cada una de las perífrasis.

- a. Pensaron tocar los mejores temas al inicio del show.
- b. Empezaron a tocar los mejores temas al inicio del show.
- c. Quiere viajar por Asia durante el otoño.
- d. Suele viajar por Asia durante el otoño.

Los ejercicios de (4) permiten sistematizar el tipo de perífrasis existentes y los valores semánticos que pueden aportar. Una vez establecido el comportamiento canónico de las perífrasis, resulta relevante introducir la discusión sobre el grado de gramaticalización de los verbos auxiliares en relación con aquellos valores que aportan al conjunto de la construcción. A partir de los siguientes ejercicios, se espera que el estudiante pueda establecer generalizaciones respecto del funcionamiento de las perífrasis propias de distintas variedades del español y de su comparación con el comportamiento de las perífrasis en el español general.

(5) Gramaticalización

i. Establecer si los casos de (1-2), recogidos por Kany (1970), responden a las propiedades de las perífrasis y de ser así, mencionar su valor semántico. ¿A qué tipo/s de variación podrían corresponder cada caso?

1.

a. Y dentra a crusar el mundo/como burro con la carga. (*Martín Fierro*)

b. Cuando dentra a no querer llover, puede ir arriendo la hacienda. (*Don Segundo Sombra*)

2.

a. Se largó a caminar al año cumplido.

b. De hecho, tampoco teníamos idea de cine, ni estudiamos ni nada, nos largamos a aprender a medida que íbamos haciendo el trabajo.

c. Así que les dije perfecto, cuando quieran empezamos, buscamos una cafetería más o menos tranquila y nos largamos a hablar.

ii. Comparar los ejemplos extraídos de Kany (1970) con la estructura temática y argumental de los verbos *ir*, *agarrar* y *saltar* del español general. Discutir el valor temporal, aspectual o modal que adquieren los verbos mencionados. ¿Cuál es el proceso involucrado? Justificar la respuesta. ¿Es posible extraer alguna conclusión sobre la variación diatópica de este fenómeno?

1.

- a. Argentina: Él entonces fue y trajo dos platos, dos cucharas y dos galletas.
- b. Costa Rica: Si suelto los perros, va y me muerden.
- c. Costa Rica: No llevamos los anteojos porque va y los rompemos.
- d. México: Te traía una carta; pero va y se me cae de la bolsa.

2.

- a. Argentina: Agarró y se sentó.
- a. Perú: Agarré y le dije... / Agarró y dio su examen. / Agarró y se murió la niña.
- b. Ecuador: Y agarramos y salimos. / Agarras y le das.
- c. Colombia: Agarró y se fue.
- d. Panamá: Y agarró y dijo...
- e. México: Yo agarro y me largo.

3.

- a. España: Saltó y dijo...
- b. Puerto Rico: El otro lo oyó, salta y le dice...

Las formas seleccionadas en (5) remiten a la variación diatópica y diastrática, recogidas además en obras literarias con las que los estudiantes pueden estar familiarizados. La aplicación de las categorías descriptivas a las perífrasis *dentrar + a + infinitivo* y *largarse + a + infinitivo* permite mostrar que el sistema del español apela al mismo tipo de procedimiento más allá de la variación particular que pueda identificarse. Al mismo tiempo, le otorga al estudiante la posibilidad de considerar secuencias novedosas no consignadas en la bibliografía, lo que constituye de por sí la ampliación de su perspectiva descriptiva. Por otro lado, los casos de (5.i) permiten discutir la definición operativa de la noción de perífrasis y presentar los casos de *ir*, *agarrar* y *saltar* en un estadio de gramaticalización más reciente, con diferente alcance diatópico. Adicionalmente, la selección de formas coloquiales o menos canónicas permitirá retomar los conceptos de *corrección* y *gramaticalidad*, de forma tal que sea posible observar que las formas gramaticalizadas presentan patrones de comportamiento sistemático en su conjunto, independientemente de la apreciación normativa que recaiga sobre ellas.

La secuencia de ejercicios puede continuarse con una actividad en la que se pongan en contraste una misma unidad verbal y sus variantes lexicalizada y gramaticalizada (cfr. 6), lo

que permitirá llevar a cabo una comparación entre los distintos tipos de auxiliares y las diferencias entre su comportamiento como verbos plenos y como verbos auxiliares.

(6) Gramaticalización

- i. Analizar sintácticamente cada uno de los casos seleccionados. ¿Qué diferencias se observan en cada caso? De ser necesario, proponer ejemplos adicionales que justifiquen las estructuras propuestas.
- ii. Indicar si los verbos forman perífrasis o no. Si se trata de una perífrasis, indicar si el verbo está gramaticalizado y en qué grado, señalar las modificaciones en la estructura argumental y temática y el valor semántico de la perífrasis.

1. *Parar*

- a. Juan paró el colectivo.
- b. El colectivo paró acercándose lentamente a la esquina.
- c. Viaja constantemente y para en casas de familia.
- d. La banda paró de tocar la canción cuando el público empezó a aplaudir.
- e. Es un hotel para dormir y pará de contar.

Se espera entonces que a partir del análisis de los datos el estudiante observe la coexistencia sincrónica de las formas y la presencia simultánea de lexicalización y gramaticalización en torno a una misma unidad verbal, y pueda contrastar el funcionamiento oracional en cada caso a partir de aplicar diagnósticos formales. Cabe señalar que en todas las consignas presentadas, el estudiante deberá justificar las generalizaciones propuestas a partir de la aplicación de pruebas gramaticales y del uso de pares mínimos. En los casos de la consigna (6) también se puede hacer referencia al contenido informal de algunas de las formas y su vinculación con la variación diastrática en particular.

Finalmente, la secuencia se cierra con un ejercicio integrador en el que la entrada de diccionario se vuelve insumo para la tarea gramatical, lo que enfrenta al futuro docente con diferentes clases de datos teniendo en cuenta la complejidad de una entrada léxica y le permite retomar la discusión en torno a la tarea prescriptiva como función canónica del diccionario en el aula. La secuencia de (7), en particular, retoma los saberes previos y los aplica a ejemplos puntuales vinculados con la variación, en este caso, diatópica. Además, esta

consigna permite mostrar nuevamente la coexistencia de estadios intermedios de lexicalización y gramaticalización para una misma entrada léxica.

(7) Lexicalización y gramaticalización - Ejercicio integrador

i. Leer la siguiente definición de *saber* del *Diccionario Integral del Español de la Argentina*.

a. *saber*¹ 1 tr Tener representaciones mentales acerca de algo o estar enterado de su existencia: *¿No sabías que iba a renunciar?* § 2 tr Tener instrucción, conocimientos y habilidad en un tema: *Sabe mucho inglés.* / *¿Sabe cocinar re bien!* [Se usa también como intransitivo +de: *Él sabe de computadoras, te va a poder ayudar.* § 3 intr Tener noticias o información sobre algo o alguien + de: *¿Qué sabés de tus viejos? ¿Llegaron bien?* § 4 tr Estar seguro de algo: *¿Sabía que no me ibas a fallar!* [...] §7 intr Tener un sabor determinado: *¿Qué bien sabe esta salsa!* + a: *¿Qué rico! Sabe a frutas.* § 8 aux coloquial Soler: *Sabía ir mucho al cine antes de que nacieran los chicos.*

saberse 1 tr coloquial Tener en la memoria algo que se estudió o aprendió: *¿Te sabés bien las fechas?* § 2 intr Ser consciente de que uno tiene determinada característica: *Caminaba con la seguridad de quien se sabe inmune a todos los qué dirán.*

a saber conj Se usa para introducir una enumeración: *Los inconvenientes principales son dos, a saber: la falta de presupuesto y la carencia de personal idóneo.* [...]

no sé qué Valor o cualidad que no puede determinarse: *Tiene un no sé qué tan seductor, que vuelve locas a todas las mujeres.*

sabe Dios (también *quién sabe*) Se usa para indicar ignorancia o duda sobre un tema dado: *–Parece que va a llover. –Puede ser, ¿quién sabe! / Sabe dios qué luchas tuvo que enfrentar y con qué fuerzas.* [...]

ii. Distinguir los casos de lexicalización de las instancias de gramaticalización presentes en la entrada de *saber*.

iii. ¿Cuál de los valores recogidos en el diccionario se corresponde con a-c? Aplicar los diagnósticos relevantes para justificar que se trata de una perífrasis y proponer ejemplos adicionales.

a. Aquí no sabe llover.

b. Yo supe tener un naranjo, el mejor del pueblo.

c. Usted sabe equivocarse frecuentemente.

El ejercicio presentado previamente amplía el conocimiento del estudiante de la noción de palabra y del alcance de la composicionalidad/idiomaticidad de cierto tipo de unidades. A partir de una misma entrada de diccionario, pueden contraponerse los procesos de lexicalización y gramaticalización, y la oposición entre significado léxico y funcional. Al mismo tiempo, es posible que este tipo de actividades permita introducir dimensiones de la discusión teórica sobre la organización del léxico mental, su ubicación y funcionamiento, la necesidad de que cierto tipo de ítems estén listados y otros problemas afines. Asimismo, el trabajo con el diccionario reconvierte una herramienta vinculada con la corrección y la normativa en un insumo lingüístico y esto puede resultar atractivo incluso en el ámbito del aula de escuela media. Por otro lado, la consigna retoma e integra también el estudio de las perífrasis.

4. Conclusiones

En el presente trabajo nos hemos centrado en las nociones de lexicalización y gramaticalización como recursos que permiten problematizar categorías de análisis y, además, incorporar la enseñanza de la variación lingüística en la formación de futuros profesores de lengua y literatura. Los lineamientos generales bajo los cuales se abordan los contenidos planteados en la ejercitación responden a la visión teórica de la Gramática Generativa, perspectiva que permite utilizar los juicios de los hablantes nativos como punto de partida para el quehacer gramatical. En este sentido, la lexicalización y la gramaticalización son un espacio privilegiado de articulación del léxico y las categorías funcionales y conforman un ámbito teórico-descriptivo sumamente útil y propicio para el estudio sistemático del cambio lingüístico, tanto en sus aspectos diacrónico y diatópico como diastrático y diafásico. De esta forma, la propuesta presentada se construyó bajo el supuesto general de que el conocimiento de la variación, y de la propia variedad del hablante, provee al estudiante-docente o futuro docente de mayores herramientas y opciones para la diagramación de sus clases y también un grado de mayor apertura para responder a los interrogantes que puedan surgir en su práctica profesional. Por otro lado, la presencia de un marco teórico no supone la implementación de una metodología compleja, una terminología o conceptos inaccesibles, sino, por el contrario, un recorrido consistente y coherente en sí mismo.

La secuencia pedagógica planteada, que amplía, retoma y problematiza la bibliografía de referencia, se inicia con un ejercicio centrado en la lexicalización, a partir del cual es posible discutir la pertinencia del reconocimiento de la estructura interna de un ítem léxico y el funcionamiento de locuciones en lo concerniente a su estructura interna y su valor categorial. En los primeros ejercicios se plantea abordar el estudio del fenómeno a partir de un corpus inicial, que puede ser ampliado en el desarrollo de la clase, y adicionalmente se llevan a cabo operaciones básicas de análisis gramatical, como la sustitución, a partir de pares mínimos contrastivos. Por otro lado, el trabajo con locuciones puede vincularse con la variación diastrática y diatópica, al contrastar el uso de expresiones que los estudiantes tienen como parte de su conocimiento del sistema gramatical.

En relación con la gramaticalización, se han propuestos un total de cinco ejercicios. El primero de ellos, que permite el análisis de las preposiciones *durante* y *mediante*, se centra en la variación diacrónica, y en la noción de *proceso*, que puede ser metodológicamente datado y secuencializado. Por su parte, los ejercicios (4) a (6) se centran en el estudio de la categoría verbal vinculada a la gramaticalización de verbos auxiliares. Se parte de casos canónicos, presentados y discutidos en los manuales de referencia, con la intención de que el estudiante se familiarice con la construcción perifrástica. Ya el ejercicio (5) retoma casos no consignados en la bibliografía, donde el análisis de la variación permite mostrar el carácter productivo de la gramaticalización de auxiliares, junto con la discusión del alcance diatópico y diastrático de este fenómeno. Asimismo, la vinculación con obras literarias provee a la secuencia de puntos de contacto con otras áreas de la formación de los futuros docentes. El estudio de ejemplos como *dentro a + infinitivo* o de *ir/ agarrar/ saltar + forma finita* también habilita la discusión sobre la estructura interna de las perífrasis y, al mismo tiempo, abre la reflexión a casos de mayor complejidad en relación con la actividad previa. Por su parte, la consigna de (6), como un primer ejercicio integrador, combina instancias de lexicalización, gramaticalización y polisemia ligada a un mismo ítem léxico. Poner estas variables en análisis, en su conjunto y focalizando en expresiones coloquiales, permite jerarquizar formas que pueden ser normativamente relegadas. Este estudio del “hablar de todos los días” permite el análisis de emisiones reales en la práctica profesional y suele funcionar como punto de interés para los estudiantes, que se ven motivados a recabar o proponer otros usos asociados que incluso pueden ser novedosos. El ejercicio final, como comentamos, trabaja la definición de diccionario en un sentido original, en tanto articula no solo nociones teóricas complejas, sino que es un punto de inicio para profundizar sobre el funcionamiento gramatical de una unidad y su valor funcional, más allá de su contenido

léxico descriptivo tradicional. Si bien los estudiantes ya conocen las nociones de *corrección* y *gramaticalidad* / *agramaticalidad* trabajadas en instancias previas de la carrera, este tema se recupera aquí a partir del análisis y la reflexión permanente sobre el contraste entre lo que los hablantes efectivamente producen y lo que se considera correcto desde la norma, mediante el uso de las herramientas de análisis morfosintáctico implementadas a lo largo de los ejercicios planteados. Como vimos, no se pide que el estudiante diferencie lo que se considera correcto de lo que se considera gramatical sino que se pretende que analice y explique los casos considerados como “incorrectos” y que sistematice el comportamiento observado a partir de los datos recopilados.

Los problemas relativos al trabajo con el sistema lingüístico que hemos abordado (reconocimiento de la lengua como un sistema vital y susceptible al cambio; trabajo con datos de laboratorio *versus* el abordaje de ejemplos reales de diferentes variedades y registros; inclusión de los aspectos creativos y espontáneos del lenguaje en el ejercicio profesional de la educación en el nivel medio; vinculación entre la variación, los prejuicios asociados y la noción de *corrección*; abordaje del objeto de estudio y reconocimiento de su complejidad) constituyen instancias de reflexión de la enseñanza de la gramática en el nivel superior donde la práctica contenidista es reemplazada por una reflexión sistemática sobre el sistema lingüístico que utilizan los estudiantes-docentes pero que también utilizarán sus futuros alumnos en la escuela media.

No ignoramos que a los problemas disciplinares consignados previamente deben agregarse dificultades metodológicas generales, como la tensión entre los contenidos de la propia formación y la enseñanza de la gramática en el nivel medio (Di Tullio 2014, Carrió 2013), el reconocimiento e integración de diversas perspectivas lingüísticas en la escuela media, las restricciones en torno a la formación en didáctica de la gramática desde una perspectiva formal para el nivel superior o el trabajo con adultos y la formación del estudiante-docente-investigador. Está claro que la propuesta expuesta en esta presentación no pretende dar una respuesta satisfactoria a todos estos aspectos. No obstante, consideramos que la metodología implementada y los ejercicios presentados permiten que el estudiante tome distancia de su formación en la escuela media e incorpore de manera satisfactoria los nuevos saberes que adquiere en la formación profesional. El ejercicio de la capacidad reflexiva sobre la lengua, la comprensión de la complejidad del objeto lingüístico y la simplificación que se lleva a cabo en la escuela media y la noción del cambio lingüístico

como un mecanismo permanente de las lenguas justifica la puesta en práctica de los nuevos saberes adquiridos.

Si bien a lo largo del trabajo no nos hemos centrado en abordar otra serie de dificultades que atañen a la enseñanza de la gramática en el nivel medio en relación con la coyuntura de la escuela, creemos que la secuencia presentada incentiva al estudiante avanzado a indagar en fenómenos gramaticales accesibles, cotidianos y propios de su variedad. En este sentido, enseñar gramática debe estar diferenciado de otras prácticas que utilizan saberes gramaticales como la enseñanza de prácticas de escritura o la enseñanza de habilidades de lecto-comprensión. Por otro lado, la inclusión de ejercitación centrada en la reflexión metalingüística debe implicar la ampliación de los contenidos y de la ejercitación de base. La incorporación de este tipo de actividades supone además el reconocimiento, selección y transferencia de un marco teórico coherente, acompañado del uso consistente de la terminología. De esta forma, se contribuye a deconstruir la representación asociada a la oposición existente entre la práctica docente y el área de investigación. Consideramos esencialmente que el estudiante no solo es un potencial docente sino también un potencial docente-investigador en tanto que podrá recurrir a la profundización de los aspectos gramaticales que considere pertinentes en el devenir de su práctica profesional. Podrá, en términos de Carrió (2013), alejarse de la reproducción de contenidos en post de su propia producción y creación en tanto ha trabajado con un sistema lingüístico complejo, con ejercicios problemáticos, ambiguos, y con procesos en desarrollo que no hacen más que evidenciar la vitalidad de la lengua.

Referencias

- Bohrn, Andrea (2017) *Guía de ejercicios II. Morfología & variación*, mimeo (ficha de cátedra). Con revisión de Lucía Brandani.
- Bohrn, Andrea (2017) *Guía de ejercicios III. Gramaticalización, lexicalización & perífrasis*, mimeo (ficha de cátedra). Con revisión de Lucía Brandani.
- Bosque, Ignacio & Ángel Gallego (2016) “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la Gramática”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (RLA). Concepción (Chile) 54(2), II Sem. 2016: 63-83.
- Carrió, Cintia (2013) “Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón”. *El Toldo de Astier* 4 (6), 82-91. En *Memoria Académica*.

Disponible

en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5601/pr.5601.pdf

Chomsky, Noam (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, Noam (1986) *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Atalaya.

Chomsky, Noam (1993) “A Minimalist Program for Linguistic Theory”. En Ken Hale & Samuel Keyser (eds.) *The View from Building 20: Essays in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge: MIT Press, 1-52.

Chomsky, Noam (1995) *El Programa Minimalista*. Madrid: Alianza.

Di Tullio, Ángela (2003) “La corriente continua: entre gramaticalización y lexicalización”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* de la Universidad de Concepción (Chile) 41-2003: 41-55.

Di Tullio, Ángela (2014) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.

Di Tullio, Ángela & Marisa Malcuori (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP.

Kany, Charles (1970) *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.

Lieber, Rochelle (2010) *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.