

RASAL

LINGÜÍSTICA

2023: 223-247

Recibido: 05.08.2021 | Aceptado: 03.11.2022

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs231118>

LA REFLEXIÓN COMO FORMA DE CONOCIMIENTO EN EL AULA DE LENGUA

REASONING AS A TYPE OF KNOWLEDGE IN LANGUAGE CLASSES

Cintia Carrió

*Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral CONICET -
Universidad Nacional del Litoral*

<https://orcid.org/0000-0002-0732-0838>

Luisina Piovano

*Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral CONICET -
Universidad Nacional del Litoral*

<https://orcid.org/0000-0001-9314-2793>

RESUMEN

La inclusión de las variedades no estándares en las clases de lengua genera ciertas reticencias fruto de las representaciones negativas que, sobre estas variedades, circulan en la sociedad. A ello se suma el bajo impacto en las instituciones de formación docente, de la bibliografía especializada que toma a estas variedades como objeto de descripción y análisis. En este trabajo revisamos las posiciones que se adoptan en las aulas de lengua en este sentido y proponemos instalarlas en el centro de la escena, sin que ello implique relegar la enseñanza del estándar. Argumentamos a favor de incorporar, en las aulas de lengua, reflexiones sobre las variedades lingüísticas no estándares porque consideramos que resultan favorable en varios aspectos, para: (i) la revalorización de las variedades y, a través de ellas, de las propias identidades; (ii) el reconocimiento de las tensiones políticas que atraviesan las lenguas y las decisiones sobre las lenguas; (iii) la revisión del contenido (semántica) como punto de partida para el análisis gramatical (Defágó y Gugliemelli, 2005); y (iv) la comprensión respecto de la importancia de la adecuación lingüística. Por último, en esta línea, proponemos una serie breve de actividades con la que se pretende pensar formatos alternativos para las actividades del aula de lengua, que conduzcan al estudiantado a un razonamiento consciente y reflexivo en oposición a una ejecución mecánica.

PALABRAS CLAVE: variedades no estándares; gramática; lengua y literatura; enseñanza de la gramática; secuencia didáctica.

ABSTRACT

The inclusion of non-standard varieties in language classes generates certain reluctance as a result of the negative representations that circulate in society about them. Based on this issue, we review the approaches that are implemented in language classes and present our findings without implying that the teaching of the standard variety form should be displaced. In this article, we argue in favor of incorporating, in language classes, reflections on non-standard linguistic varieties as we believe that they are supplementary in several aspects, for (i) the revaluation of these language varieties and, through this process, also revaluing non-standard uses identities; (ii) the recognition of the political tensions that languages and decisions about languages go through; (iii) the content review (semantics) as a starting point for grammatical analysis (Defagó & Gugliemelli, 2005); (iv) and the understanding regarding the importance of linguistic adequacy. Finally, we propose a short series of activities with the intention of thinking of alternative formats for activities in the language classes, which lead students to conscious and reflective reasoning as opposed to mechanical execution alone.

KEYWORDS: non-standard varieties; grammar; language and literature; literacy; didactic sequence.

1. Introducción¹

La capacidad lingüística es, en términos de Chomsky, una facultad humana, la facultad del lenguaje que forma parte de la mente-cerebro de los animales humanos y los diferencia como especie. En este sentido, la capacidad lingüística como dotación genética no es aprendida, por lo que resulta casi una paradoja pensar que todo el conocimiento está ahí, disponible en la biología del ser humano y este no accede naturalmente a ese conocimiento. La empresa de los lingüistas es dar cuenta de ese conocimiento internalizado y explicarlo mediante el análisis de las gramáticas de las lenguas particulares. La empresa de los docentes de lengua es volver accesible, para los estudiantes, esos conocimientos sobre el lenguaje a los que los lingüistas tienen acceso por medio de la descripción y explicación de las gramáticas de las lenguas. Aceptar esta sociedad entre lingüistas y docentes de lengua implica asumir la enseñanza de la gramática en las aulas² y, a su vez, supone un diálogo genuino entre investigadores y docentes.

Si se acepta esta idea, entonces, las búsquedas tendrán que focalizarse en cómo pensar las clases de lengua para potenciar ese conocimiento latente, cómo intervenir en las clases, a través de qué contenidos, de qué preguntas y mediante qué datos. Esto permitiría explicar la finalidad de todo ese trabajo: el conocimiento de una parte de la mente-cerebro de los seres humanos, tal como se aprende y conoce cualquier otro sistema propio y constitutivo de la biología de la especie. Incluso, estas búsquedas aspiran a ir más allá del conocimiento *per se*, aspiran al desarrollo de un conocimiento significativo (activo) (Perkins, 1992) que permita la manipulación consciente del lenguaje a través del razonamiento y la comprensión respecto de la relación entre las formas y los sentidos en función de las intenciones.

Resulta necesario volver la atención sobre las decisiones involucradas en el *aula de lengua*. El aula de lengua comprende, según Gerbaudo (2006, 2011)³, no solo el diseño didáctico de la clase, sino también el conjunto de decisiones previas involucradas en la

propuesta de clase, *i.e.* la selección de contenidos, de materiales, los corpus, los envíos, el diseño de evaluaciones y la “configuración didáctica de las clases” (Litwin, 1997). Dichas decisiones necesitan ser contempladas en relación con la finalidad de la propuesta, esto es, responder a la pregunta sobre el *para qué* se enseña lo que se enseña. Parece poco plausible que el *statu quo* de las aulas de lengua en las escuelas se modifique sin que se discuta (sin miedos y sin prejuicios) qué se pretende del espacio Lengua. Como ya se discutió en Carrió (2013), si se pretende que en Lengua se enseñe a los estudiantes a comprender textos y a escribir textos adecuados a situaciones específicas, entonces resulta necesario generar espacios propios para estos fines, que se desarrollen en paralelo al aula de lengua (y las demás aulas de los demás espacios curriculares). Esta afirmación cobra sentido si consideramos que el aula de lengua implica, pero no se reduce a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos. Si bien el espacio involucra estas enseñanzas, lo hace del mismo modo que cualquier otro de los espacios curriculares. Esta discusión se sostiene, sin mucho éxito, desde hace años y de manera sumamente profusa en las salas de profesores. La conclusión para estos casos parece reducirse a lo siguiente: en los documentos y discursos se declara la necesidad de reflexionar sobre la lengua, pero, en contraposición, se demandan resultados que implican un tratamiento instrumental del espacio y el objeto de enseñanza.

En este sentido, el docente de lengua se ubica constantemente en el foco del juicio. Así, se reconoce la necesidad de *enseñar contenidos* del área, pero regulando esa decisión para no ser juzgados como *contenidistas*. A la vez, se reconoce la necesidad de *enseñar dos acciones*, la lectura y la escritura, que como todo proceso que implique la activación de conocimientos para ser puestos en acción, supone la formación respecto de ciertos contenidos (abordados previamente) y el ejercicio controlado que involucre ajustes formales y normativos basados también en contenidos (abordados previamente). El juicio en este sentido siempre resulta negativo: los estudiantes no saben, no aprenden y no logran comprender y escribir textos.

A partir de este estado de situación, considerando el devenir de la vida escolar y sus actores, vale preguntarse entonces cómo resolver la selección que potencie (en calidad y rapidez) la vinculación entre contenidos y prácticas (de lectura y de escritura), esto es, qué enseñar, cómo enseñarlo y ligado a qué microobjetivos.

En este escrito se pretende argumentar a favor de la hipótesis que se enuncia a continuación. La inclusión, en las aulas de lengua, de reflexiones sobre las variedades lingüísticas no estándares favorece: (i) la revalorización de las variedades y, a través de ellas, de las propias identidades; (ii) el reconocimiento de las tensiones políticas que atraviesan las lenguas y las decisiones sobre las lenguas; (iii) la revisión del contenido (semántica) como punto de partida para el análisis gramatical (Defagó y Gugliemelli, 2005); y (iv) la comprensión respecto de la importancia de la adecuación lingüística.

Al hablar de variedades no estándares hacemos referencia a aquellas variedades lingüísticas históricamente desvalorizadas y estigmatizadas, generando, en ciertos ámbitos, prejuicios y jerarquizaciones. Desde algunas miradas ortodoxas, estos corrimientos deforman el español poniendo en riesgo su “pureza lingüística”. Las variedades consideradas no prestigiosas ven obturado su ingreso a ciertos instrumentos de gramatización (manuales, gramáticas, diccionarios, etc.). Por ello, no cuentan con una vía de enseñanza formal que las valide. Los fenómenos lingüísticos asociados a

estas variedades suelen ser sancionados como “incorrecciones” y, por lo tanto, no se encuentran avalados por entes reguladores de la lengua.

Este tipo de datos suelen quedar fuera del aula de lengua, lo que, a nuestro juicio, atenta contra la finalidad de la enseñanza de la lengua, esto es, pensar la lengua, su constitución interna, su carácter performativo y su rol en el afianzamiento de las identidades. Pero, aún más, al dejar a la variedad lingüística propia del alumnado fuera del aula de lengua se fomenta la “escolarización”⁴ del espacio curricular, atentando contra la significatividad de lo que allí pueda enseñarse y/o aprenderse.

En lo que resta del artículo presentamos, en el apartado 2, la relación entre los estudios gramaticales respecto de las variedades no estándares y su impacto en las aulas de lengua; en el apartado 3, conceptos clave que permiten comprender las afirmaciones que atraviesan el artículo. En el apartado 4 se contemplan las posibilidades de potenciar el espacio de lengua a partir de la reflexión gramatical. Se discute también la finalidad del área y su consonancia con los contenidos y formas de presentación de estos. Se focaliza, además, en las preposiciones y se hace hincapié en la importancia de proponer reflexiones que vayan más allá del estudio memorístico de esta clase cerrada. En el apartado 5, se pone a consideración una serie de actividades que pretenden promover reflexiones gramaticales y sociolingüísticas a partir de datos de variedades no estándares. Por último, el apartado 6 reúne algunas reflexiones finales.

2. Qsy si se puede decir

La intervención humana en las lenguas fue y es una acción constante. Así, de forma sostenida “los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto, intervenir en la forma de la lengua. Desde siempre también el poder político ha privilegiado tal o cual lengua” (Calvet, 1997, p. 2).

Ante este escenario, la pregunta gira en torno a si el espacio de Lengua en la escuela (espacio desprestigiado y minusvalorado no solo ante las áreas de ciencias exactas sino también ante las ciencias sociales) logra legitimar las identidades lingüísticas mediante el tipo de contenidos y actividades que se le propone al estudiantado. Lo que nos preocupa es que se asuma que la presentación de conceptos como “lectos” y “registros” y su detección en distintos fragmentos discursivos resultan acciones suficientes para que el estudiantado comprenda las dimensiones (y tensiones) involucradas en esos conceptos.

En este sentido, podría pensarse que la clave para el trabajo en la clase radica en recurrir al conocimiento que el estudiante puede recuperar rápidamente por ser hablante nativo de una variedad (por introspección, guiada o no), tal como se viene proponiendo desde hace varios años (Defagó y Gugliemelli, 2005; Carrió, 2005; entre otros): mostrar a partir de allí el funcionamiento del sistema y la lógica de las sustituciones para, entonces, conducirlo hacia alternativas más adecuadas al estándar de la escritura sin que *su forma de escribir* implique un perjuicio para su *forma de hablar* en ciertos contextos. Es importante reconocer que dejar completamente de lado la reflexión sobre el estándar supone un problema que afecta más a los individuos hablantes que al idioma en sí. Entonces cabe aclarar que, en este sentido, la clave de trabajo en el aula implica la reflexión desde el contenido *adecuación lingüística*.

En consonancia con estas cuestiones, en la actualidad se registra un corpus importante de trabajos que describen y explican formalmente construcciones propias de variedades no estándares; en esta línea se reconocen avances importantes y sostenidos en los últimos años.⁵ No obstante eso, conjeturamos que el impacto en el ámbito escolar de los estudios gramaticales sobre las variedades distintas a la estándar resultaría considerablemente más fructífero si se lograra poner en circulación sus avances y resultados en ámbitos de formación docente. Reconocemos que este es un ámbito diferente de aquel para el cual fueron gestados, pero su introducción en los programas de formación docente permitiría renovar la mirada sobre la enseñanza de la lengua, tanto en términos gramaticales como sociolingüísticos.

El estudio de datos de variedades no estándares pone de manifiesto una posición ideológica clara respecto de las lenguas y las tensiones de poder que las atraviesan. En tal sentido, la academia prestigia la variedad que toma como objeto de análisis y esa legitimación brinda seguridad a los diseños de clase y al docente que los firma (considérese al “docente” como “autor del *currículum*”⁶, siguiendo a Gerbaudo (2006)). En este sentido, consideramos que de a poco se puede vencer la reticencia al abordaje de formas eventualmente tabuizadas o estigmatizadas y a una serie de valoraciones negativas construidas en torno a los grupos lingüísticos que las emplean. Kuguel se refiere a estas valoraciones en términos de “prejuicios lingüísticos” (2014, p. 93) y esta resulta una categoría interesante (por los “envíos”⁷ que supone tanto a las discusiones sociolingüísticas como más específicamente glotopolíticas) para debatir en el ámbito del aula de lengua.

Cabe tener en cuenta que ya en *El diccionario argentino* de Tobías Garzón, publicado en 1910, se registra el primer antecedente que tiene como objeto la descripción de datos de distintas variedades lingüísticas del país. Este diccionario sienta las bases para un abordaje descriptivo e innovador del español de Argentina a través de un trabajo que brinda, por primera vez, una imagen plural y diversa del idioma.⁸ Garzón destaca en su prólogo la necesidad imperiosa de avanzar sobre un estudio sincrónico y sistemático del estado actual de una variedad lingüística que, al mismo tiempo, no se limite a prescribir usos deseables de otros que no lo son, pues ello permitirá ampliar el concepto de autoridad e incluir otras voces además de las consideradas *cultas*. Mediante estos instrumentos, se propone demostrar la *sanción del uso*, dejando atrás cualquier aspiración en relación con un ideal de lengua o con los usos aceptados por un círculo social. Los estándares no son dialectos nativos ni adquiridos de manera inconsciente, sino aprendidos secundaria y conscientemente.

3. Todo cambia, todo cambio

En Bas (2020) se sintetiza con claridad la puja de tensiones lingüísticas con impacto económico. La autora afirma que

erigir a España como centro encargado de llevar adelante el proceso de estandarización del español hace que América no solo se vea despojada de su derecho a intervenir en su proceso de transición hacia una versión global

–condenada al lugar del cambio, el desvío y la falta–, sino que además no se encuentre en condiciones de acceder a los principales beneficios que representa su expansión y comercialización (Bas, 2020, p. 21).

En esta línea de análisis, por otro lado, no pocos lingüistas denuncian prejuicios vinculados con las variedades americanas en lo que concierne a su pureza lingüística y debido a la falta del prestigio necesario para conformar parcialmente el español estándar.

Desde una perspectiva transdisciplinar, la *glotopolítica* designa las diversas y variadas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje. Esta vincula a todas las disciplinas que intervienen de una u otra forma en el cambio lingüístico. El análisis, desde esta perspectiva, procura, entre otras cosas, desentrañar la dimensión política e ideológica inherente a los fenómenos lingüísticos abordados.

Cabe detenerse un momento en la noción de *norma*, estrechamente vinculada a la de *estándar*, dado que la codificación de una norma es imprescindible en el proceso de estandarización de una variedad. Amorós Negre (2016) distingue dos conceptos diferentes de *norma*. Una de ellas es una norma ideal, explícita, formal y descriptiva, reunida en tratados gramaticales y diccionarios, mientras que la otra norma es social, informal, implícita en los hablantes de la comunidad (similar a la denominada *norma coseriana*).

En esta línea, una de las formas de la puesta en práctica de la política lingüística es a través de los llamados *instrumentos de gramatización* que tienen como fin describir e instrumentar una lengua por medio de su tecnologización. Con esto nos referimos, por ejemplo, a ortografías, gramáticas y diccionarios que delimitan la lengua que un Estado va a emplear en la comunicación, ya que es considerada como la lengua correcta y deseable y, por ende, la que va a ser enseñada.

Por otro lado, resulta frecuente encontrar comentarios que califican a los contenidos del área Lengua como “difíciles” por su carácter *abstracto*, casi cegándose a reconocer la dimensión performativa ligada de manera indisoluble a todo hecho del lenguaje, desde la mera selección léxica hasta el acto perlocucionario más directo. Claro que, como en todos los casos de todas las áreas del conocimiento, la abstracción es un paso insoslayable para la descripción, el análisis y la explicación.

El lenguaje, las lenguas particulares para ser más exactos, está en constante cambio en diferentes órdenes: en una dimensión léxica y morfológica mediante la introducción de préstamos (tal es el caso de *whatsapp* o *guasap*, según la ortografía elegida), la conversión a partir de palabras de otras lenguas (*chatear*, *photoshopear* o *fotoyopear*, *tindear*, *matchear*, *tradear*), mediante la creación misma por derivación o composición (*icardear*, *borocotizar*, *Scaloneta*, *milipili*) o bien por la combinación de estos procesos (*Wandagate*, *gymbro*). Pueden encontrarse ejemplos de cambios en la dimensión sintáctica que afectan en algún sentido a las reglas gramaticales. Uno muy simple es el siguiente. Según la regla gramatical del español, cualquiera sea su variante, los sustantivos rigen la concordancia con los adjetivos que los acompañan (ya sea que los precedan o los sucedan). Se observa, cada vez con más frecuencia, la alteración de la regla sintáctica al generarse falta de concordancia nominal (adjetivo - sustantivo) en las expresiones del tipo: *primer dosis contra covid-19 y tercer dosis de la vacuna*.

Las intervenciones suelen ser más o menos visibles de acuerdo con la carga ideológica que impliquen y con la conciencia metalingüística que se logra de las mismas. Es importante, en general pero especialmente en el aula, poner de manifiesto la vacuidad del argumento que pregona una adulteración del lenguaje para ciertos usos y ciertas variedades, y la incoherencia de no sostener el argumento ante situaciones de la misma índole. Así, suele juzgarse a algunos usos del lenguaje como “deformaciones del idioma”, entre ellos al lenguaje juvenil, por resultar irreverente y oscuro; el lenguaje coloquial, por considerarlo vulgar y por permitir circunscribir al hablante a un grupo sociocultural u otro; incluso la intervención sobre el lenguaje para borrar las diferencias genéricas (lenguaje inclusivo), por causar irritación y tender a reconocer en los hablantes adhesión a ciertos colectivos ideológicos e incluso políticos o partidarios. Estas representaciones negativas sobre las variedades entorpecen su ingreso (su consideración como objeto de reflexión) en las aulas de lengua. Las variaciones son constantes, son analizables y son más o menos evidentes. Lo que se requiere es reconocer la necesidad de revisar lo que las vuelve más o menos irritantes.

Para formar ciudadanos capaces de desocultar mecanismos de poder subyacentes en los discursos se necesita entrenamiento lingüístico y entrenamiento gramatical. El entrenamiento gramatical va a permitir acceder a la materialidad del lenguaje tanto en su sentido formal como conceptual. El entrenamiento sociolingüístico permitirá volver visible los hechos sociales y culturales atravesados por y generados desde el lenguaje mismo. Con “entrenamiento” nos referimos al ejercicio de presentar en las aulas, de manera reiterada, propuestas de reflexión sobre hechos lingüísticos, propuestas en las que se recuperen aportes del análisis gramatical (morfosintáctico y semántico), pragmático y sociolingüístico. Se llama a trabajar en las clases datos producidos, cotidianos, a fin de entender la reflexión sobre las formas lingüísticas como una herramienta, y las lenguas como un objeto (analizable) con una lógica de funcionamiento particular y accesible. Entendemos que lo que se necesita es instalar en las aulas la mostración de *formas de leer* que reconozcan la necesidad de pensar el contenido y los modos en que se les da forma a esos significados. En este sentido, la atención debería estar centrada en determinar a través de qué contenidos y de qué tipo de actividades se contribuye a la formación de lectores críticos (en el sentido de reflexivos).

4. La reflexión gramatical como ejercicio de razonamiento

El primer capítulo del *Manual de Gramática del español* de Di Tullio constituye una apelación a revisar “la supuesta nulidad del conocimiento gramatical” (1997, p. 14) y ha sido, sin dudas, fuente de inspiración de muchos lingüistas y docentes al momento de pensar el espacio destinado a la gramática en Lengua, fundamentalmente desde los ecos de la noción de *buena enseñanza*⁹ (Fenstermacher, 1989).

Desde hace varios años se viene trabajando en la Universidad Nacional del Litoral sobre las maneras de potenciar el espacio de Lengua en las aulas de nivel primario y secundario en el contexto regional, a fin de lograr que el aula de lengua trascienda las tareas (más o menos caprichosas en algunos casos) de reconocimiento y etiquetado de funciones, clasificado de palabras y búsquedas léxicas escolarizantes,¹⁰ para instalarse como un modo de razonar, ya

sea esto motivado por la necesidad de encontrar respuestas al problema de la comprensión de los textos (Carrió, 2011), a la adecuación discursiva, a la corrosión identitaria por el prejuicio hacia las variedades (Santomero *et al.*, 2015), o por el modo de concebir la constitución del área (Manni y Gerbaudo, 2004; Carrió 2005, 2006, 2008; Lorenzotti, 2016; Gietz, 2018; Lorenzotti, Piovano y Carrió, 2018). Bosque se pregunta “qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática” (2018, p. 11). Si bien la pregunta se formula para otro contexto y en otra coyuntura, resulta interesante pensarla localmente. Y el mismo autor responde:

deberíamos impulsar formas de reflexión que, sin implicar un aparato formal o teórico complejo o una terminología alambicada, permitieran a los alumnos captar las relaciones que existen entre la forma y el sentido, ya que es siempre más importante aprender a distinguir matices que memorizar nomenclaturas y aplicarlas mecánicamente (Bosque, 2018, p. 33).

Ya Defagó en su presentación de 2003 volvía la atención hacia la importancia del metalenguaje necesario para el aula, en sus términos, un “metalenguaje mínimo y justificado”. Y, en esa misma presentación, para luego reforzarla en Defagó y Gulgliemelli (2005), destacó la necesidad de partir de lo más conocido (la dimensión semántica) hacia lo menos accesible intuitivamente (la dimensión morfosintáctica). La observación de Bosque complementa esta idea respecto de que “no hay camino directo que vaya de la intuición al análisis sin pasar por cierta formación especializada” (Bosque, 2018, p. 34).

Ahora bien, el problema del metalenguaje (y de la enseñanza en general) tiene que revisarse a la luz del problema del objetivo que se persigue en el área; eso va a definir la selección de contenidos y, en consecuencia, la selección, revisión o reformulación de metalenguaje en términos adecuados.

Asumimos aquí que la reflexión gramatical es insoslayable en las clases de lengua, luego habrá que revisar qué contenidos y qué términos permitirán un aprendizaje más significativo del fenómeno que se pretenda trabajar. En este sentido, seleccionar un enfoque descriptivo, en lugar de uno prescriptivo, vuelve más accesible comprender la noción de sistematicidad que supone la lengua, es decir, observar las regularidades que pueden ser explicadas y evitar la tendencia a pensar que todo aquello que se desvía de lo esperado es una excepción. Es justamente ahí, en las supuestas excepciones, donde resulta provechoso concentrarse para ensayar respuestas. Pensemos brevemente como ejemplo el caso de las preposiciones.

Las preposiciones generalmente se presentan en el nivel de escolaridad primario y secundario como una lista cerrada de palabras, una clase cerrada, que resulta necesario memorizar en orden alfabético. El estudio de la preposición suele reducirse solo a su reconocimiento y, por lo general, no se avanza en el análisis de las características morfológicas y sintácticas de esta clase, incluso de su contenido semántico. Desde nuestro punto de vista esto se presenta como una gran pérdida de oportunidades para pensar, justamente desde palabras morfológicamente invariables, las potencialidades expresivas de la combinación y la lexicalización.

El estudio de las construcciones preposicionales ha generado controversia en el campo de la gramática. Por mucho tiempo se ha considerado que una estructura preposicional estaba

conformada por un enlace (la preposición) y un término (el complemento). Hoy en día, muchos lingüistas consideran que esta concepción resulta inadecuada para dar cuenta del funcionamiento del lenguaje,¹¹ fundamentalmente porque se pierde la idea de la jerarquía como motor estructurante de las construcciones lingüísticas.

En esta línea asumimos entonces que las palabras se agrupan en sintagmas y cada sintagma contiene un elemento que organiza todo lo demás, esto es, el núcleo. Esta resulta una idea fuerte y adecuada para instalar en las aulas de lengua, por la rigurosidad que supone en relación con la descripción y comprensión del funcionamiento del sistema. En relación con estas afirmaciones proponemos pensar, por ejemplo, la noción de estructura argumental, la operación de lexicalización o la de paráfrasis, entre otros casos.

No hay que pasar por alto, además, la importancia de los envíos que se pueden generar a partir de la discusión sobre estas ideas. En relación con esto, un ejemplo quizás no tan presente en las aulas es el diferente orden en que las palabras y construcciones lingüísticas pueden vincularse, *i.e.* no solo la evidente adyacencia, sino también las relaciones de dependencia (núcleo-complemento). Pero, además, trae a colación la necesidad de pensar que las unidades (y, aún más, los rasgos) del sistema se relacionan atendiendo a la sucesión o copresencia en la construcción (relación sintagmática), como así también a su posible sustitución, *i.e.* en algún sentido todo está sujeto a una elección (relación paradigmática). Quizás así se logre que resulten más claros los conceptos de campo semántico, sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc., para luego atender a la selección léxica o de estructuras y pensar, así, el carácter performativo del lenguaje ligado a un acto perlocucionario.

Retomemos el ejemplo del estudio de las preposiciones en el aula de lengua. Para mostrar que este tipo de palabra resulta ser un elemento nuclear en la construcción en la que aparece, será necesario mostrar que nunca aparece libre. Siempre requiere estar acompañada por otra construcción que no es elegida de manera azarosa ni caprichosa puesto que es el núcleo mismo (en este caso la preposición) quien restringe semántica y formalmente el complemento que selecciona, poniendo de manifiesto la interrelación entre formas y sentidos. Es esto entonces lo que permite explicar (es decir reflexionar sobre) los motivos que vuelven aceptables construcciones como *durante el verano* o *entre vos y yo*, a la vez que muestran la agramaticalidad de construcciones del tipo **durante la casa* o **entre yo*. Queremos destacar entonces que la memorización de la lista cerrada de preposiciones permite su reconocimiento (etiquetado), pero reducir el análisis a ese etiquetado, por un lado, escolariza el contenido (en el sentido de Desinano (1997)) y, por otro lado, desaprovecha una excelente oportunidad para entender la lógica del sistema (para este caso: ciertos núcleos siempre rigen un complemento al que condicionan semánticamente).

A diferencia de otros núcleos que pueden no regir un complemento, la preposición presenta la particularidad de no poder prescindir de él (**voy a mirar por*) para lograr expresiones bien formadas. En este sentido, y pensando nuevamente en los envíos, sería una actividad interesante colocar a los estudiantes en el rol de lingüistas y encargarles la tarea (propia de los lingüistas) de buscar contraejemplos para esta afirmación. Sería entonces muy esperanzador lograr aportes del tipo: *me quedé sin*.¹² Si los estudiantes de las aulas de lengua de las escuelas secundarias traen a la clase esta construcción, se genera la situación perfecta para reflexionar respecto de la no excepcionalidad de las reglas gramaticales y

activar los envíos. Se podrá hablar entonces del fenómeno de las elipsis y la posibilidad de recuperar el elemento omitido/borrado, ya sea por la información discursiva o por el contexto comunicativo, es decir, aquello no dicho en el intercambio, pero sí interpretado/leído.

De igual manera, desde una mirada sociolingüística, se podrá instalar en el aula la reflexión sobre las variedades lingüísticas y los contextos discursivos y comunicativos en los que la construcción *me quedé sin* es más frecuente, su transición desde la oralidad hacia la escritura (como consecuencia, por ejemplo, reactivar conocimientos previos, sistematizados o no, respecto de los pronombres, la elipsis y el contexto) y el tipo de soportes en los que se plasma esa transición (*i.e.* las redes sociales).

Incluso se puede aprovechar la intromisión de estas construcciones en el aula para fomentar el análisis gramatical y el sociolingüístico concentrando la atención en los usos sistemáticos, aunque menos estudiados y documentados, en los que intervienen las construcciones preposicionales (de ahora en adelante SP, por Sintagma Preposicional) con un valor distinto al locativo, temporal, direccional y modal.

Así pues, sería posible instalar el problema en la clase, entendiendo que para resolver un problema lingüístico es necesario ensayar explicaciones fundadas y razonadas sobre el funcionamiento del sistema brindando ejemplos, contraejemplos, argumentos y contraargumentos.

Ponemos a consideración un caso: los cuantificadores en español constituyen una clase transversal, heterogénea y sujeta a variaciones geográficas. En la NGLE (2010) se considera a los adverbios, adjetivos y a las expresiones nominales como las palabras y expresiones que son parcialmente asimilables a los cuantificadores, pero no se considera las expresiones preposicionales.¹³

Proponemos detenernos un momento para pensar los usos de los SP con valor cuantificacional o parafraseables por estructuras cuantificadas (elativas, intensificadoras, ponderativas). Partimos de la idea de que el estudio de las variedades no estándares no solamente enriquece las discusiones, sino que, en el caso de tratarse de la variedad propia, facilita la introspección como método de razonamiento primario para la hipotetización lingüística (*cf.* al respecto la idea, ya citada, de Defagó y Gugliemelli (2005)).

En Piovano (2022) se analiza el valor cuantificacional que adquieren diferentes construcciones preposicionales, para lo cual se atiende a los contextos morfológicos, semánticos, sintácticos y prosódicos que habilitan usos cuantificativos de distintos tipos. Los siguientes datos ejemplifican la construcción¹⁴ (para un análisis gramatical pormenorizado *cf.* Piovano (2022)):

Lo hace de obseSIvo (que es).

Le pasa por inteligente.

Está de abandonaada.

Es de comprar pavaaadas...

Comió a los piques.

Había cotillón a lo bestia.

Lo hizo por (ser) enviDIOso.

Es de bueeena.

Él es de gastaaar.

Cocina de piCANte...

Asó de achuuuras.

Aprobé de pedo.

Estos SP indican cantidades en diferentes sentidos, presentan alta frecuencia de uso y no se registran como privativos de un cronolecto. Reflexionar sobre este tipo de expresiones, asumimos, motiva al estudiante, revaloriza su variedad por reconocerla como jerárquicamente equivalente al estándar, agiliza el razonamiento lingüístico y permite, si el docente así lo presenta, el recorrido desde el registro coloquial hacia el formal.

Entendemos que mirar la preposición más allá de su organización como clase cerrada, aprendida de memoria y en orden alfabético, se presenta como una alternativa, no despreciable, para acercarnos a propuestas que resulten significativas en términos cognitivos. Por ejemplo, es posible pensar en la importancia de concentrarse en pares contrastivos “verbo/verbo+preposición” (por ejemplo: *aspirar el aire contaminado / aspirar a la copa*) para mostrar la funcionalidad de esta clase de palabras.

En otro sentido, consideramos conveniente lograr que se instalen en la clase discusiones como las siguientes.

Se observan diferencias notorias entre los modos en que se habla para expresar ideas y cómo luego esas mismas ideas se escriben en textos que circulan en la escuela o que tienen como destinatario a alguien que no es un amigo ni un familiar sino un otro con quien es necesario tener un trato más formal. Puede resultar muy frecuente escuchar o usar expresiones como (i) “lo hizo de ventaJEro (que es)”¹⁵, pero cuando a esas expresiones las trasladamos a la escritura, entonces elegimos otras palabras o secuencias (más adecuadas para la situación). Si queremos explicar qué se busca expresar a través de “lo hizo de ventaJEro (que es)”, probablemente se ofrezcan, en grado creciente de formalidad, paráfrasis/reformulaciones como: (ii) “no da puntada sin hilo”; (iii) “tremendo ventajero había sido”; (iv) “deMÁS ventajero es”; (v) “ya se pasa de ventajero”; (vi) “es muy ventajero”; (vii) “como siempre está buscando sacar provecho de la situación”; (viii) “es natural en él actuar buscando algún rédito de cada situación”.

Si estas expresiones forman parte de nuestra variedad lingüística, es probable que en los contextos cotidianos prefiramos seleccionar algunas de las posibilidades de entre (i) y (v), porque son las expresiones con las que nos sentimos más cómodos, nos resultan familiares, adecuadas y con las cuales nos sentimos identificados. Estas expresiones además de brindar información descriptiva respecto de una entidad, denotan, entre otra información y a través de diferentes recursos, el grado extremo en que se observa una propiedad (positiva o negativa) asociada a esa entidad.¹⁶ El contraste entre (iv) y (i) habilita a pensar en el aula casos en los que las preposiciones presentan combinaciones y comportamientos alternativos.

Esto permite pensar que la oralidad habilita ciertos giros y ciertos usos que la escritura restringe. Cabe discutir si toda clase de escritura condiciona la aparición de estas expresiones o si, por ejemplo, pueden encontrarse en intercambios en las redes sociales en los que se plasma la coloquialidad.

De la misma manera, es importante remarcar que resulta raro (extraño) escuchar en un negocio un intercambio, como el siguiente, entre el cliente y el dueño: “Por favor, deme manzanas rojas, no obstante, incluya algunas verdes”. Lo extraño del intercambio radica en que la expresión “no obstante” no es de uso frecuente en la oralidad. Podría decirse, para ser más exactos, que no es frecuente en el intercambio cotidiano en contextos no académicos o formales, porque es posible escuchar a alguien usar la expresión cuando por ejemplo se

está desarrollando una clase, presentando un argumento en una discusión, en un juicio o en otro contexto en el que la forma y la selección de las expresiones brindan información de otro orden, como es el caso del grado de escolaridad de quienes intervienen en el diálogo, la profesión, las jerarquías, etc. Esto pone de manifiesto que no es que la escritura sea restrictiva, sino que lo que se requiere al escribir o al manifestarse oralmente es adecuarse, adaptarse, al contexto en el que el intercambio tiene lugar.

Con esta microficción de fragmento de clase del párrafo anterior, intentamos mostrar que la propuesta implica combinar una visión gramatical con una visión sociolingüística sobre las variedades de lenguas a fin de fomentar el estudio reflexivo y razonado, por un lado, y desocultar prejuicios lingüísticos, por el otro.

5. Contra la escolarización de los contenidos y las actividades

Los trabajos descriptivos y explicativos que atienden al estudio de las variedades diferentes al estándar resultan fundamentales para entender y sistematizar su funcionamiento. Más allá de este reconocimiento de la necesidad de una investigación básica que respalde las propuestas de trabajo, aspiramos a la generación de reflexiones propositivas controladas por entornos plausibles de encontrar en las aulas de lengua de las escuelas secundarias.¹⁷ En este apartado dejamos a consideración de los lectores una propuesta breve de actividades que tiene por objetivo poner de manifiesto la relación entre formas lingüísticas, sentidos e identidades, y la importancia de detenerse a pensar sobre la selección y uso del lenguaje. La propuesta no pretende de ninguna manera ser modélica, simplemente aspira a ensayar la puesta en relación de las aulas de lengua con los avances descriptivos y explicativos que se realizan en el ámbito científico-académico sobre las variedades lingüísticas (*cf.* nota al pie: 5). Estos son avances centrales para potenciar e impulsar la revalorización de las variedades y la reflexión sobre ellas. Nos preocupa este propósito porque, como ya afirmamos, los estudios gramaticales sobre las variedades no estándares no parecen impactar de la manera esperada en las propuestas de clase.

Como introducción de las actividades detallamos las bases de la propuesta. A continuación, proponemos un análisis de la propuesta para observar sus potencialidades, limitaciones y envíos.

5.1. Introducción a la secuencia de actividades¹⁸

Parecería que aún se duda sobre la posibilidad de *dejar colar*, en las clases, a las variedades no estándares, y subsiste la disyuntiva entre la norma idiomática del español de Argentina que oscila entre dar cuenta y legitimar los usos concretos de la realidad lingüística del país, por un lado, y obedecer a la norma hispánica como patrón de referencia y de corrección por el otro.

En este sentido, uno de los grandes escollos de la escuela es, según explicó Desinano (1997) hace ya bastante tiempo (con quien acordamos y reconocemos su vigencia), lidiar con la escolarización. Ya sea que se trate de la escolarización de los contenidos y/o de la escolarización de los textos, el abordaje y el tratamiento escolarizantes de contenidos y textos

hace que estos se transformen, para los estudiantes, en ficcionales, perdiendo su carácter significativo en cuanto a conocimiento del mundo. Las aulas de lengua presentan muchas veces un tratamiento escolarizante, lo que se ve no solo en la selección de los contenidos, sino también en la presentación de los datos y ejemplos a través de cuyo análisis se aspira a la comprensión del contenido.

Es así que la instalación en las aulas, de descripciones y explicaciones que partan de la variedad de los estudiantes, permite potenciar el interés, disminuir la brecha entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela y, fundamentalmente, partir de un conocimiento tácitamente presente en los estudiantes. La propuesta didáctica tendrá como desafío activar esos conocimientos y trabajar modos de pensar en la lengua y sobre la lengua, sea esta la variedad que sea.

Más allá del rédito cognoscitivo, darle protagonismo a la variedad lingüística de los estudiantes permite transitar el camino de lo conocido hacia lo nuevo y trabajar implícita, aunque también explícitamente, los falsos juicios que empoderan una variedad hegemónica en detrimento de las identidades lingüísticas individuales y colectivas.

Asumido esto, los docentes de lengua tendrán a su cargo una serie de decisiones importantes, entre las que destacan: se enseña escritura y/u oralidad; se reflexiona sobre la escritura en general o sobre la escritura escolar/académica; se enseña gramática; si este fuera el caso, entonces, qué gramática (normativa, oracional, textual); con qué selección de contenidos y en función de qué metas para los estudiantes (objetivos). Estos interrogantes conducen a la definición del espacio, pero conducen además a la definición del perfil de estudiante, de institución y de sociedad que se pretende fomentar. Si en Lengua se espera que los estudiantes reflexionen sobre el lenguaje, habrá que poner en claro qué quiere decir *reflexionar sobre el lenguaje*, qué tendría que hacer o qué no tendría que hacer un estudiante que reflexiona sobre el lenguaje para, a partir de allí, poder pensar qué tendría que enseñar y cómo tiene que actuar el docente que pretende esos objetivos para sus estudiantes.

Asumimos aquí que, en este contexto, “reflexionar sobre el lenguaje” quiere decir que los estudiantes piensen en el lenguaje, vuelvan consciente su estructura y su significado, que a sabiendas manipulen las estructuras, que conscientemente trabajen los sentidos para mantenerlos, cambiarlos, matizarlos, o lo que sea que quieran hacer con el lenguaje en tanto que generador de actos. Esto es lo que pretendemos ensayar con las actividades.

Por razones de espacio no se presenta aquí una secuencia didáctica que permita el desarrollo de una unidad completa del programa, ni siquiera de una secuencia que sature la presentación de un contenido, tampoco son esas las finalidades de este escrito. Simplemente se espera: (i) poder contribuir con una mostración de alternativas que puedan coexistir con las consignas de identificación que generalmente habitan las aulas; (ii) ensayar modos de presentar consignas que contribuyan a reflexionar sobre el lenguaje pensando, específicamente, en su constitución y puesta en acción; y (iii) brindar algún aporte que haga posible reconsiderar los datos y las formas de presentación de los problemas lingüísticos, a fin de que el estudiantado comprenda cómo aquellos contenidos que se le ofrecen desde la clase de lengua atraviesan sus vidas cotidianas (*i.e.* tender a contrarrestar la idea de escolarización).

La situación ideal es que el grupo destino haya podido pensar previamente (en el año o en algún momento de su escolaridad) al menos los siguientes contenidos: clases de

palabras (nombre, verbo, adjetivo y preposición); concordancia nominal y verbal y, por lo tanto, rasgos flexivos (género, número y persona); derivación y composición (a través del contenido “familia de palabras”); y campos semánticos. La propuesta de actividades reviste el carácter de introductoria, por lo que será necesario darle continuidad. El objetivo consiste en plantear (el inicio de) la revisión de la funcionalidad de las preposiciones en construcciones no paradigmáticas, poniéndolas en relación con diferentes modos de expresar cantidad. A los fines de esta presentación, ese objetivo incluso puede leerse en clave de pretexto, dado que va más allá de los límites de este artículo. No obstante, lo que estamos pretendiendo es tratar de pensar formatos alternativos para las actividades del aula de lengua, consignas que aspiramos a que conduzcan al estudiantado a un tipo de razonamiento diferente. No es posible lograr este objetivo (ni el declarado ni el ocultado) solo a partir de estas breves actividades, las mismas necesitan enmarcarse en una secuencia en la que previamente se haya reflexionado respecto de algunos de (o todos) los fenómenos ya mencionados a lo largo del escrito, *i.e.* la constitución endocéntrica de las construcciones preposicionales, su carácter nuclear, la estructura argumental que suponen, las dependencias sintácticas que implican y los condicionamientos semánticos que imponen a sus argumentos; la posibilidad de elidir los complementos cuando el contexto situacional habilita su referenciación; los pares contrastivos en los que pueden aparecer; los rasgos semánticos asociados (locación, temporalidad, dirección y modalidad); los usos no paradigmáticos de las construcciones preposicionales y los ámbitos en los que se incluyen estos usos.

Por otro lado, el estudiantado requerirá instrucción respecto de las claves de notación (*cf.* nota al pie 14) y, al menos, de la categoría “adverbio” y los conceptos de “paráfrasis”, “ponderación” y “graduación”¹⁹.

5.2. Consignas de trabajo²⁰

- i. El español tiene muchas formas diferentes de indicar cantidades. Una es diferenciando singular de plural (marcas de número). Ahora bien, respondé a las siguientes preguntas fundamentando tus respuestas:
 - a. ¿Qué palabras tienen (aceptan) marcas de número (gramatical)? ¿A qué clase corresponden esas palabras y a qué clase corresponden las palabras que no presentan esa marca?
 - b. Si la palabra *mesa* permite formar la palabra *mesas*; y *rey* la palabra *reyes*; ¿*crisis* es el plural de *crisi* y *análisis* es el plural de *analisi*? ¿Cómo pueden explicarse estos casos?
 - c. ¿Las marcas de singular y plural presentan la misma forma en todas las clases de palabras?
- ii. ¿Con qué otras formas cuenta el español para indicar que hay una cantidad *de algo* que es mayor a 1?, pensemos:
 - a. Si cuando decís la palabra *perro* te referís a una cantidad igual a 1 *perro*, la cantidad a la que te referís con la palabra *perros* ¿es igual a cuántos perros?
 - b. ¿Cuántos perros necesitás para tener una jauría?
 - c. Para definir la palabra *jauría*, ¿es suficiente con contar muchos perros o necesitás que esos perros cumplan algún otro requisito?

- iii. En español se puede indicar cantidad para las entidades (sustantivos) pero:
- ¿Es posible indicar cantidad para las propiedades (adjetivos)? ¿De qué manera podemos explicar ese comportamiento?
 - ¿Todos los adjetivos pueden estar acompañados por una forma que indique cantidad/graduación/medición? Mirá estos datos antes de responder:
 - Juan está soltero y María, embarazada.
 - Juan está muy soltero y María, muy embarazada.
 - Juan está un poco soltero y María, un poco embarazada.
 - Juan está medio soltero y María, medio embarazada.
 - ¿Qué conclusión podés proponer si además considerás el dato (5)? ¿(5) funciona de la misma manera que los casos anteriores? ¿Qué quiere decir *re* en este caso?
 - Juan está *re* soltero y María, *re* embarazada.
- iv. *re* ¿funciona de la misma forma en los siguientes casos (de 1 a 3)? ¿Qué explicación podrías brindar a partir del contraste de los datos de (iii) con los de (iv)?
- Es *re* linda/conversadora/simpática/alta.
 - Es *re* mujer/colega/ser humano.
 - Es *re* mala onda/cara de nada.
- v. Si mirás los siguientes datos, ¿qué diferencia encontrás entre ellos?
- Es *re* caro.
 - Es *re* recontra caro.
 - Es *re* requeterrecontra caro.
 - Es *re* requeterremil caro.
 - Es *re* requeterremilrequeterrecontra caro.
 - Es *re* carísimo.
- vi. *re* ¿funciona de la misma manera si lo colocás delante de un verbo? Proponé una explicación e incluí ejemplos de lo que afirmás.
- vii. *re* ¿puede aparecer solo, como respuesta a una pregunta por ejemplo? Para responder considerá este posible intercambio e indicá qué quiere decir *re* en esa respuesta.
- ¿Te gusta Cuarteto de Nos?
 - ¡Re!
- ¿Se te ocurre más de un significado para *re* en ese intercambio? Para pensar los significados posibles, proponé reformulaciones o paráfrasis de la respuesta de B.

- viii. La palabra *siempre* ¿indica alguna cantidad? Si es así, ¿cantidad de qué indica? ¿Se puede combinar con cualquier clase de palabra? Explicá tu respuesta.
- ix. Entonces, cuando querés indicar que hay *mucho* o *poco* de *algo* (entidades, propiedades, tiempo, lugares, o lo que fuera) ¿cómo lo indicás?
1. Usás marcas de singular o de plural.
 2. Usás palabras extras como numerales, adverbios de cantidad, palabras intensificadoras.
 3. ¿Se te ocurre alguna otra posibilidad? ¿Cuál/es?
- x. En los datos de abajo hay algunas construcciones que te permiten interpretar diferentes tipos de cantidades (ya sea porque involucran una cuantificación propiamente dicha, una medición, una ponderación). Marcalas, parafrasealas y luego respondé:
- a. ¿Son adecuadas para cualquier situación?, ¿Por qué? ¿En qué contexto las dirías?
 - b. En las situaciones en las que considerás que no son adecuadas, ¿de qué manera las reformularías? Para responder a esta última pregunta indicá la expresión que usarías como reemplazo y describí el contexto que condiciona la expresión original.
 - c. ¿Estas expresiones pueden indicar cantidades “de cualquier tipo” o presentan alguna restricción para combinarse con otras construcciones?
 - d. Explicá la respuesta que propusiste para (b) y presentá ejemplos nuevos que reproduzcan a los anteriores o que involucren otras construcciones (pero recordá que tienen que incluir algún tipo de cuantificación).
 - e. ¿Podés usarlas siempre con verbos? Explicá y da ejemplos para cada afirmación que presentes.
 - f. ¿Algunas de las expresiones de la lista admite más de una lectura? Si es así, proponé una paráfrasis para cada lectura posible.²¹

(1) Flor de auto.

(3) Es LO inteligente esa chica.

(5) Lo súper sé.

(7) Me la vi a esa serie.

(9) Tengo un toco de estudiar.

(11) Es de simpáaático.

(13) Habla a más no poder.

(15) Tomó a reventar.

(17) Zafó por un pelito.

(19) Sabe una banda.

(21) ¡La de barbariDades que le dijo!

(2) Flor de imbécil resultó ser.

(4) Es un seÑOR imbécil.

(6) Terrible saque metió.

(8) Tengo un HAMbre.

(10) No sé una papa/un pomo.

(12) Es un idiota a pedal.

(14) Entró de pedo.

(16) ¡LO que me reÍ con esta piba!

(18) ¡Nos dio un choclo de tarea!

(20) ¡La de PIñas que se comió!

(22) Tengo una chorrera de mensajes.

5.3. Observaciones sobre las actividades

La propuesta de trabajo apunta a desestructurar la lógica de los conocimientos circunscriptos a unidades temáticas cerradas. En este sentido, partiendo del contenido básico de la marcación de número (singular y plural) y los tipos de sustantivos (individuales y colectivos), contenidos abordados ya en el nivel primario, se pretende volver visible la noción de cantidad y cuantificación de una manera que trascienda los tópicos comunes, *i.e.* adverbios y adjetivos (numerales, cardinales, indefinidos). A su vez, se aspira a que el estudiantado visualice la posibilidad de pensar “en rasgos asociados a las expresiones”, en este caso, el rasgo específico de cantidad y/o conjunto para partir de lo que se supone conocido por haber recibido instrucción previa (*cf.* consignas (i) y (ii)).

Con las actividades (iii) a (vii) se aspira a poder pensar (hacer pensar) la cuantificación, no asociada a los nombres, como acontece generalmente en las aulas, sino en relación con los adjetivos.²² Con la consigna (iii) se espera que el estudiantado concentre la atención en los datos que presentan adjetivos no graduales y, fundamentalmente, pueda ensayar explicaciones respecto de la diferencia en el significado de estas expresiones al estar acompañadas por un cuantificador. Así, por ejemplo, es posible avanzar en la diferencia entre cuantificación, intensificación y ponderación.

Las actividades (iv) a (vii) permiten remarcar la potencialidad conceptual de los afijos y la importancia de pensar las categorías léxicas en consonancia con las construcciones sintagmáticas atendiendo a su función sintáctica. Luego, apelando a los “envíos”, y en función de los objetivos del docente, se podrá atender los casos de reconversión léxica, al estudio de recursos enfáticos, o a la morfología apreciativa profundizando el análisis de los prefijos y de los sufijos con los condicionamientos para cada caso (*cf.* para morfología apreciativa la nota al pie 21).

Mediante las actividades (vi) y (vii) se pretende focalizar la atención en las diferentes lecturas asociadas al afijo *re* según su posición (para estos casos, delante de verbo como indicador de repetición del evento o como intensificador). En (vii) se busca ejercitar las lecturas atravesadas por las situaciones discursivas, la situación ideal sería aquella en la que los estudiantes propongan una lectura que dé cuenta del valor de intensificación de la respuesta (B) y otra con valor modal.

Por otro lado, en la consigna (viii) se propone pensar el dominio verbal y se espera diferenciar los casos en los que la cuantificación tiene alcance sobre la temporalidad de un evento, de aquellos en los que alcanza una predicación (*ayuda siempre vs. viene siempre cansado/a*). Sería muy auspicioso que los estudiantes propongan combinaciones en SP del tipo *lo quiso por siempre* o *lo quiso para siempre*, situación que requerirá el trabajo con las locuciones adverbiales o condicionales si surgieran casos como *salís siempre que apruebes matemática* o *salís siempre y cuando apruebes matemática*. Este último caso además permitiría marcar la diferencia entre su valor cuantificativo y su valor condicional.

Las consignas (ix) y (x.b-e) funcionan como síntesis y pretenden abrir el espacio a la discusión de los diferentes valores semánticos que pueden encontrarse en los SP, mientras que (x.a) permite avanzar en la reflexión sobre la adecuación del lenguaje y las variedades.

Se espera que en la clase surjan paráfrasis del estilo de las siguientes (se recuperan solo algunas): (2) *es muy imbécil pese a que yo creía otra cosa*; (4) *es muy imbécil / me parece muy imbécil*; (5) *lo sé todo y lo sé muy bien*; (6) *metió un saque extremadamente bueno / buenísimo / tremendo*; (7) *vi la serie completa*; (8) *tengo mucha hambre*; (11) *es muy simpático*; (12) *es extremadamente idiota*; (13) *habla mucho / demasiado*; (14) *casi no entró / entró por poquito*; (15) *tomó más de lo que podía soportar*; (16) *me reí mucho / a más no poder*; (20) *recibió muchos / un montón de golpes*; (21) *le dijo muchas barbaridades*. Sería muy auspicioso que alguien proponga lecturas alternativas como las siguientes: (6) *sacó horrible / sacó muy mal*; (14) *entró ajustado / entró de casualidad*. Estos casos darían la posibilidad de trabajar la relevancia del conocimiento del contexto para la interpretación de los enunciados, así como también los fenómenos de polisemia y ambigüedad. Considérese por ejemplos las alternativas léxicas para “saque” en (6) atendiendo a estos contextos enunciativos: *terrible saque le metió* (“un fuerte golpe”); *terrible saque se dio* (“se drogó mucho”). Estos contrastes permiten poner de manifiesto que el cambio de interpretación implica cambio en la estructura básica de la frase (en la estructura argumental).

Atender a los rasgos de énfasis, ponderación y cuantificación en datos y paráfrasis como los anteriores hace posible poner de manifiesto que los contenidos que se analizan en la lengua estándar pueden encontrarse también en las variedades no estandarizadas, a la vez que permite, para el caso de los SP, reconocer otras funciones generalmente desatendidas en las clases.

La secuencia recupera conocimientos básicos de morfología tanto flexiva como derivativa; apela al trabajo con la dimensión semántica fomentando la reformulación a través de la paráfrasis y la búsqueda de sinonimia; de la misma manera focaliza el trabajo con el léxico, con los ítems léxicos y con las locuciones, para entender la lógica de la sustitución; instala en el aula la variedad coloquial para conducirlos a posibilidades formales atendiendo a la adecuación contextual; coloca a la lengua como el objeto de la reflexión. Esta reflexión, esperamos, permitirá que los chicos y las chicas se familiaricen con una serie de operaciones específicas del área como lo son: clasificar, comparar, buscar ejemplos y contraejemplos, identificar rasgos comunes, sustituir, ensayar explicaciones. Es necesario presentar a la sustitución como una operación central para trabajar con el lenguaje: la sustitución de unos sintagmas por otros, categorialmente distintos, para que se vuelva visible la lógica de la construcción gramatical, y léxicamente diferentes para detenerse en la selección adecuada al contexto (considérese, por ejemplo: *colorido vs. de muchos colores; comió mucho vs. comió de lo lindo*).

Pretendemos ensayar una forma alternativa de pensar el aula de lengua, focalizamos aquí en los modos de tratamiento de los contenidos y no ahora en la solidez de la secuencia epistemológica. En tal sentido, nos interesa más que los estudiantes comiencen a entrenarse en “modos de pensar/leer” que en su capacidad para determinar la diferencia exacta entre graduación y ponderación. Con ese espíritu están generadas las actividades.

A partir de allí pueden trabajarse temas estrictamente gramaticales, tómesese por caso: funcionalidad de las preposiciones, estructura argumental de los predicados, conversión de las categorías léxicas, etc. Pueden abordarse, además, problemas sociolingüísticos como, por ejemplo, el reconocimiento y juicio de las construcciones no estándares; su vinculación

con los grupos sociales, etarios, culturales; su potencialidad identitaria; su adecuación o inadecuación contextual. Incluso pueden proponerse reflexiones pragmáticas atendiendo, por ejemplo, a la fuerza perlocutiva de las expresiones, de modo que el ejercicio de cuestionar lo obvio, problematizar los usos cotidianos, preguntarse acerca de por qué se usa una forma y no otra, explorar, comparar, sustituir, deducir, formalizar, entre otras, sean acciones que el estudiantado realice para aprender, comprender y adecuar su lenguaje a las diferentes situaciones e intereses.

6. Conclusión

El papel de la escuela en la generación de representaciones sobre las distintas variedades lingüísticas es crucial. En este sentido, el aula de lengua puede erigirse como un espacio propicio para desocultar las ideologías lingüísticas, los estereotipos, los prejuicios, y los factores históricos que conllevan a concebir a una variedad con mayor prestigio que otras. Por ello, las actividades propuestas en el apartado 5 pretenden promover en el estudiantado una postura reflexiva y crítica sobre las decisiones lingüísticas que toman.

Ahora bien, como se observa, estas actividades no operan únicamente en el nivel sociolingüístico, sino que estos contenidos se integran de manera sistemática con aquellos que ponen el foco de atención en la gramática, es decir, en los momentos en que se realizan actividades metalingüísticas.

De esta manera, se procura que los estudiantes reconozcan la operancia y validez que tiene su propia variedad con relación a los distintos tipos de análisis lingüísticos que se llevan a cabo en las clases de lengua. De esta manera se espera que, con orientación, intercambio con los pares, y partiendo de su conocimiento intuitivo, lleguen paulatinamente a construir un saber sobre la lengua consciente y reflexivo. En estos términos, reconocemos la relevancia que comprende el trabajo con la reflexión como un modo de pensar y razonar sobre la lengua, como una forma de conocimiento, ya sea que se tome como objeto de análisis a la variedad estándar u otras variedades. En este sentido tenemos la convicción de que la escuela, como institución democrática por excelencia, tiene la responsabilidad de reconocer y dar espacio a las distintas variedades lingüísticas que circulan en ella y que constituyen las identidades de quienes la habitan.

Notas

- ¹ Agradecemos a los revisores y editores del manuscrito de este texto, quienes con su lectura atenta y generosa ayudaron a que se revisaran formas de presentación, datos y argumentaciones a fin de ganar solidez y claridad.
- ² Para un diagnóstico y una discusión respecto de la importancia de la enseñanza de la gramática en las aulas de lengua de las escuelas primarias y secundarias se sugiere: Otañi y Gaspar (2001), Giammatteo y Basualdo (2002), Di Tullio (2002), Llambí de Adra (2002), Defagó (2003), Defagó y Guglielmelli (2005), Ciminari y Kocak (2004), Ciapuscio (2006), Demonte (2006), Carrió (2006, 2008, 2011, 2013), Lorenzotti (2016), Gietz (2018).

- ³ Cabe aclarar que Gerbaudo (2006, 2011) se refiere específicamente al “aula de lengua y literatura”, aun reconociendo que en el espacio curricular se trabaja con dos objetos. Aquí adaptamos el término para circunscribirlo al caso que nos ocupa.
- ⁴ Si bien luego volveremos a este concepto, consideremos aquí que el término “escolarización” surge de la lectura que Desinano (1997) propone de ciertas situaciones de aula que ritualizan la clase y atentan contra el aprendizaje significativo de los contenidos que se presentan.
- ⁵ Destacamos a continuación solo algunos de ellos, tratando de abarcar diferentes centros académicos pero seguras de ser injustas en este sucinto recuento: Arce *et al.* (2019), Arellano (2020), Arias (2021), Carrió (2021), Di Tullio (2004, 2013), Di Tullio y Masullo (1996), Di Tullio y Kornfeld (2006, 2008, 2013), Di Tullio y Zdrojewski (2013), Estomba (2016), Kornfeld (2010a, 2010b, 2016a, 2016b, 2020), Kornfeld y Kuguel (2013), Mare (2012), Marcovecchio, Ghio y Cuñarro (2012), Masullo y Bertora (2014), Piovano (2022), Resnik (2010, 2013), Silva Garcés (2017).
- ⁶ El “docente como autor del *currículum*” supone una concepción del docente como profesional de la cultura, que trabaja de manera autónoma y activa en la construcción de su propuesta de enseñanza, seleccionando previamente el corpus, los materiales, las actividades, los métodos y las formas de evaluar que se ajustan a un grupo y a un contexto particular (Gerbaudo, 2006).
- ⁷ Se entiende aquí por *envío*, parafraseando la propuesta de Gerbaudo, a la puesta en relación con otros contenidos, otras construcciones discursivas, otros datos y otros fenómenos lingüísticos “que no se incluirán en la ,enseñanza oficial’ [en el sentido de que no figurarán en el programa] ni en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos orales” (2013, p. 3).
- ⁸ Más allá de esta referencia, téngase en cuenta trabajos clásicos sobre la variación gramatical del español de Argentina, como lo son Kany (1945), Vidal de Battini (1964), Barrenechea *et al.* (1979).
- ⁹ Fenstermacher (1989) distingue enseñanza “con éxito” de “buena enseñanza”. La palabra “buena” supone un aspecto tanto moral como epistemológico. Preguntar por la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”.
- ¹⁰ Considérese, por ejemplo, para estos casos especialmente, el abordaje de la sinonimia y antonimia, no como un modo de pensar en el significado de las construcciones y de reflexionar sobre la implicancia de los contenidos semánticos sino como una búsqueda de pares ritualizados, prototípicos, del tipo: *lindo – hermoso; gordo – flaco*.
- ¹¹ Para más detalles *cfr.* Horno Chéliz (2018), entre otros.
- ¹² Considérese un intercambio, con alta frecuencia de uso en la zona del litoral argentino, del tipo: *No tengo más azúcar; me quedé sin*.
- ¹³ Con la sola excepción de las siguientes líneas: “Expresan también cuantificación una serie de locuciones adverbiales (...) que se ajustan a la pauta «preposición + sustantivo». Suelen especializarse en la combinación con determinados verbos, sustantivos o adjetivos: llover a cántaros, trabajar a destajo, ganar dinero a paladas (o a espuestas), reír a mandíbula batiente (o a mandíbula llena), loco de remate, un susto de muerte, etc.” (NGLE, 2010, p. 363).
- ¹⁴ Considérense las siguientes claves de notación:
- Puntos suspensivos: entonación suspendida.
 - Mayúscula: acentuación enfática de la sílaba.
 - Duplicación de vocales: entonación sostenida.

- * asterisco: agramaticalidad.

- () paréntesis: posible omisión sin afectación de la gramaticalidad.

- ¹⁵ Ventajero: “Dicho de una persona: que sin miramientos procura obtener ventaja de cualquier situación” (DLA, 2019, p. 629); “Que obtiene ventajas con malas artes, astuto, ladino” (PQL, 2014, p. 211).
- ¹⁶ En Piovano (2022) se analizan, entre otras, construcciones que involucran un patrón estructural en el que el primer elemento es el pronombre neutro “lo”, seguido por el verbo liviano “hacer”, un SP encabezado por la preposición “de” o “por” y, finalmente, un adjetivo que, en el entorno entonativo de la frase, se caracteriza por la prominencia en la intensidad de su sílaba tónica: “*lo hace de Vivo (que es)*”, “*lo hace por Vivo*”. Al focalizar en la alternancia de las preposiciones, da cuenta de que, aunque ambas frases codifican ponderación y causatividad, en el caso de las estructuras con “por” el agente que realiza la acción comporta el rasgo [+Control], mientras que en los casos con “de”, el agente carece de este rasgo [-Control]. Respecto del adjetivo observa que estas construcciones aceptan adjetivos calificativos o atributivos, los cuales pueden ser modificados por elementos que señalan el grado o la intensidad de la cualidad, en oposición a los adjetivos relacionales que no admiten ningún tipo de gradación: **lo hace de acuático que es*.
- ¹⁷ Nos referimos específicamente al sistema de educación de la provincia de Santa Fe (Argentina). Esto no implica que lo afirmado sea extensible a las escuelas de todo el país, pero tampoco anula la extrapolación a algunas escuelas que no se encuentren en el territorio provincial.
- ¹⁸ Destinatario ideal (aunque no de modo privativo): estudiantado de 1er y 2do año de escuela secundaria (*i.e.* aproximadamente entre 12 y 15 años).
- ¹⁹ Se espera que el estudiantado comprenda que la paráfrasis es una operación que implica la reformulación o reescritura de una expresión, operación en la que el cambio de la forma no afecta el cambio de lo que se expresa. Por otro lado, las expresiones ponderativas son aquellas que expresan enfáticamente la valoración del hablante sobre un determinado elemento o propiedad. Por último, con “graduación” se hace referencia a un mecanismo de naturaleza léxica, morfológica o prosódica que afecta a la significación de un adjetivo, la cualidad expresada puede intensificarse o atenuarse según el caso.
- ²⁰ Es fundamental tener en cuenta que la serie de actividades supone el andamiaje constante del docente.
- ²¹ Se citan referencias mínimas para un estudio gramatical de este tipo de construcciones: (3) Kornfeld (2010b); (9), (18), (22) Di Tullio y Kornfeld (2013); (5) Kornfeld (2010a); (11) Di Tullio (2004) y Piovano (2022); (12), (13), (14), (15), (17) Piovano (2022); (16), (20), (21) Carrió (2021).
- ²² Para un estudio gramatical detallado de este tipo de construcciones y otras similares, *cfr.* Kornfeld (2010a).

Referencias

- Academia Argentina de Letras [DLA] (2019). *Diccionario de la lengua de la Argentina*. Colihue.
- Amorós Negre, C. (2016). *Notas para la prescripción*. Universidad de Salamanca.
- Arce, L., Carrazana, A., Arroyo, A. A., Décima, M. E., Seco, A., Cruz, C. S. y Rivero, E. (2019). *Variación lingüística: estudios sobre el español hablado en Catamarca*. Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca.

- Arellano, N. (2020). Entre la morfología y la sintaxis: una aproximación a la creación de verbos con pronombre acusativo “la”. *Forma y función*, 33(2), 81-108.
- Arias, J. J. (2021). *Los clíticos marginales en español rioplatense. Un análisis morfosintáctico* [Tesis de Maestría, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue].
- Barrenechea, A. M., de Rosetti, M. M., Freyre, M. L., Jiménez, E., Orecchia, T. y Wolf, C. (1979). *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*. Hachette
- Bas, N. (2020). *Micro-intervenciones políticas y educativas. Complejidades técnicas y culturales en el desarrollo de una fuente tipográfica* [Tesina de Licenciatura inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral].
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC|Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.
- Carrió, C. (2005). El debate en torno a la enseñanza de la lengua: el lugar de la gramática. En *Actas del IV Congreso de las Lenguas del MERCOSUR. Lenguaje y Multidisciplinarietà*. Universidad Nacional del Nordeste, 150-157.
- Carrió, C. (2006). Reflexiones sobre el lenguaje. *Revista Educación, Salud y Trabajo*, 6, 225-241.
- Carrió, C. (2008). Entre Nombres y Sobrenombres. En *Anais do Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Editorial Grupo Montevideo (AUGM) – Faculdade Rio Grande do Sul, 183-187.
- Carrió, C. (2011). Decires y desaires de la lingüística. En A. Gerbaudo (Dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 258-272). HomoSapiens – Universidad Nacional del Litoral.
- Carrió, C. (2013). Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. *El toldo de Astier; propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, 4(6), 82-91.
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MCarrio.pdf>
- Carrió, C. (2021). ¿Que lo qué? Usos del pronombre “lo” en variedades no estándares del español de Argentina. Ponencia presentada en *XII Congreso de la Asociación Argentina de Hispanistas*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En N. Poloni y R. Cabrera (Eds.), *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). EUDEBA.
- Ciminari, L. y Kocak, C. (2004). Aportes para una didáctica del léxico. Ponencia presentada en *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Defagó, C. (2003). No siempre lo simple es lo más sencillo. Una reflexión sobre la ‘gramática’ en la escuela. Ponencia presentada en *IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Defagó, C. y Gugliemelli, J. (2005). La reflexión gramatical. De lo implícito a lo explícito en la enseñanza de la lengua. Ponencia presentada en *II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Demonte, V. (2006). La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática. En M. Seadno, A. Bolívar y M. Shiro (Comps.), *Haciendo Lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. CEP FHE.

- Desinano, N. (1997). *Didáctica de la lengua para el primer ciclo de EGB*. Homo Sapiens.
- Di Tullio, Á. y Masullo, P. (1996). *Construcciones ponderativas en el español coloquial de la Argentina, en la oralidad*. En *Actas de la Sociedad Argentina de Lingüística* (pp. 236-240). INSIL.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. La Isla de la Luna.
- Di Tullio, Á. (2002). Gramática y texto escrito: las trampas de la coordinación. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*, 7.
- Di Tullio, Á. (2004). El argentinismo *Es de lindo...* y la gramática de la exclamación. *RASAL*, 1, 101-120.
- Di Tullio, Á. (2013). *El español de la Argentina. Estudios gramaticales*. EUDEBA.
- Di Tullio, Á. y Kornfeld, L. (2013). Expresiones cuantificativas gramaticalizadas en el registro coloquial. En Di Tullio, Á. (Coord.), *El español de Argentina: estudios gramaticales*. EUDEBA.
- Di Tullio, Á. y Kornfeld, L. (2006). Gramaticalización y marcas de epistemicidad en el español de Argentina. Ponencia presentada en *Romania Nova II - V Encuentro Nacional de Língua Falada e Escrita*. Universidade Federal de Alagoas.
- Di Tullio, Á. y Kornfeld, L. (2008). Gramaticalización y cuantificadores en el habla coloquial del español rioplatense. En *XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo.
- Di Tullio, Á. y Zdrojewski, P. (2013). Asimetrías entre los pronombres proclíticos y los enclíticos en el español rioplatense. En L. Kornfeld e I. Kuguel (Eds.), *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Sociedad Argentina de Lingüística.
- Estomba, D. (2016). *El género sintáctico y la proyección funcional del nombre* [Tesis de Maestría, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue].
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Garzón, T. (1910). *El diccionario argentino*. Imprenta Elzeviriana de Borrás y Mestre.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (Dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens – Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Revista Alabe*, 7, 1-17.
- Giammatteo, G. y Basualdo, M. (2002). Interrelación entre léxico comprensión y producción textual: un estudio contrastivo. *Simposio Internacional "Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos"*. Colecciones: Lectura y escritura en la EGB.
- Gietz, F. (2018). *La "oración" como contenido de lengua. Supuestos teóricos y didácticos en las propuestas editoriales de sexto año de Educación Primaria y tercer año de Educación Secundaria* [Tesina inédita de Licenciatura, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral].
- Horno Chéliz, M. (2018). La estructura del SP, el argumento locativo y la EVAu. Ponencia presentada en *Jornadas de reflexión y gramática*. SYLEX. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: ideologies, politics and identities* (pp. 35-83). School of American Research Press.

- Kany, C. (1945). *American-Spanish Syntax*. University of Chicago Press.
- Kornfeld, L. (2010a). *La cuantificación de adjetivos en el español de la argentina*. El 8vo Loco Ediciones.
- Kornfeld, L. (2010b). Fonología y cuantificación: el LO acentuado en el español de Argentina. *Cuadernos de la ALFAL*, 1, 106-117.
- Kornfeld, L. (2016a). Dale nomás... Misterios y revelaciones de un clásico argentino. *Revista Filología/ XLVI*, 33-55.
- Kornfeld, L. (2016b). ¿Es puro humo, un tarugo o un flan? Una indagación en las metáforas de los insultos rioplatenses. *RASAL*, 7-29.
- Kornfeld, L. (Coord.) (2020). *Temas de gramática y variación*. Waldhuter Editores.
- Kornfeld, L. y Kuguel, I. (Eds.) (2013). *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Sociedad Argentina de Lingüística. Kuguel, I. (2014). Los jóvenes hablan cada vez peor. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En L. Kornfeld (Comp.) *De lenguas, ficciones y patrias. Cuadernos de la Lengua* [Vol. 2] (pp. 81-101). Universidad Nacional General Sarmiento.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Llambí de Adra, M. E. (2002). Aportes para la recuperación del valor del léxico en la enseñanza de la lengua. *I Simposio Internacional de la Subsección Universidad de Cuyo de la Cátedra Unesco "Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos"*. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- Lorenzotti, M. (2016). *La enseñanza del "verbo" en el aula de lengua: diálogo con las propuestas curriculares Nacionales y Jurisdiccionales* [Tesis inédita de Licenciatura, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral]
- Lorenzotti, M., Piovano, L y Carrió, C. (2018). Lectura y Gramática: la reflexión desde el verbo. *Revista Alabe*, 17, 1-17.
- Machetti, P. [PQL] (2014). *Puto el que lee: diccionario argentino de insultos, injurias e improperios*. Granica.
- Manni, H. y Gerbaudo, A. (2005). *Lengua, ¿instrumento o conocimiento? Discutiendo sobre algunas cuestiones de lectura, escritura y gramática*. Universidad Nacional del Litoral.
- Marcovecchio, A., Ghío, A. y Cuñarro, M. (Eds.) (2012). *En torno a la morfosintaxis del español*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Sociedad Argentina de Lingüística.
- Mare, M. (2012). *Proyecciones funcionales en el ámbito nominal y concordancia. Un abordaje en términos de variación* [Tesis de Doctorado, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba].
- Masullo, P. y Bértora, H. (2014). "Objetos acusativos expletivos en el español rioplatense". *Actas del VI Congreso Internacional de Letras* (pp. 195-205). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Otañi, I. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). FLACSO Manantial.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Piovano, L. (2022). *Construcciones preposicionales con valor cuantificacional en el español no estándar del centro de Argentina* [Tesis de Licenciatura inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral].
- Real Academia Española (2010) [NGLE]. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa Libros.

- Resnik, G. (2010). El centenario y el idioma de los argentinos: el diccionario de Tobías Garzón. *RASAL*, 1-2, 29-46.
- Resnik, G. (2013). Gramaticalización de los adjetivos en español rioplatense: el caso de los elativos. En Kornfeld, L. y Kuguel, I. (Eds.), *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*. (pp. 53-70). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Sociedad Argentina de Lingüística.
- Santomero, L., Piovano, L., Gietz, F., Jara, V., Bonet, C. y Carrió, C. (2015). La lengua en el aula de lengua. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7.
- Silva Garcés, J. (2017). Clíticos marginales en verbos denominales en *-ear*. *Quintú Quimün*, 1, 34-60.
- Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina. Estudio dedicado a los maestros de las escuelas primarias*. Consejo Nacional de Educación.