

Enseñanza de la gramática: una propuesta basada en la variación lingüística

Teaching of grammar: a proposal based on linguistic variation

Alicia Avellana

Universidad de Buenos Aires / Universidad Autónoma de
Entre Ríos / CONICET
avellanaalicia@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3106-5475

Laura Kornfeld

Universidad de Buenos Aires / CONICET
laura_malena@yahoo.com.ar
ORCID: 0000-0002-7998-8781

Recibido: 28 de enero de 2019

Aceptado: 14 de julio de 2019

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos sistematizar la propuesta didáctica desarrollada desde 2010 en la cátedra A de Gramática, que tiene por principal objetivo brindar a los ingresantes a la carrera de Letras (FFyL, UBA) un conocimiento sistemático sobre la relación entre la variación lingüística y la gramática. En particular, la ejercitación de la materia se basa en datos de variedades marcadas desde un punto de vista dialectal, cronolectal, sociolectal, estilístico o de registro (incluyendo también las lenguas indígenas y las variedades en contacto). Esos casos de variación están mencionados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAPs) del Ministerio de Educación (2011-2012), que procuran revertir algunas de las consecuencias indeseadas de la reforma educativa de los '90. El análisis de los datos de esas variedades permite emplear una serie de herramientas metalingüísticas fundamentales para adquirir un sólido conocimiento de la gramática (e incluso permite refinarlas, al incluirse algunos rudimentos de gramática contrastiva). Paralelamente, se intenta transmitir una perspectiva menos normativa de la gramática, que entrelace fructíferamente la gramática con la sociolingüística y brinde a nuestros estudiantes herramientas que les permitan, como futuros docentes de Lengua, acercar alternativas que permitan ayudar a alumnos que hablen una lengua o variedad "minorizada".

Palabras clave: variación, gramática, enseñanza universitaria, sociolingüística

ABSTRACT

In this paper we intend to systematize the didactic proposal developed since 2010 in the Chair Grammar A (FFyL, UBA), which has as a main goal to provide the students with systematic knowledge on the relationship between linguistic variation and grammar. In particular, the exercises are based on data of varieties marked from a dialectal, chronolectal, sociolectal or stylistic point of view (including also indigenous languages and the varieties in contact). These cases of variation are mentioned in the Priority Learning Cores (NAPs in Spanish) of the Ministry of Education (2011-2012), which seek to reverse some of the undesirable consequences of the educational reform of the 1990s. The analysis of the data of these varieties leads to employ a series of metalinguistic tools fundamental to acquiring a solid knowledge of the grammar (and even allows to refine them, by including some rudiments of contrastive grammar). At the same time, we try to transmit a less normative perspective of grammar, which fruitfully links grammar with sociolinguistics and provides our students with tools that allow them (as future language teachers) to help students who speak a "minorized" language or variety.

Keywords: variation, grammar, university teaching, sociolinguistics

1. Introducción

La secuencia “enseñanza de la gramática” dispara inmediatas preguntas elementales: ¿qué gramática se debería enseñar? ¿Con cuánta profundidad? ¿Cuándo conviene introducir ese conocimiento? En la Argentina, esa controversia tomó mayor cuerpo, evidentemente, a partir de la década del '90, una vez realizada la reforma educativa que supuso un cambio radical en la enseñanza tradicional de la Lengua y, en particular, la virtual eliminación del estudio sistemático de la gramática de la escuela secundaria. En efecto, a partir de esa reforma, los temas de gramática se presentan en la curricula en forma accesoria y aleatoria, en función de su “utilidad” para ilustrar aspectos relativos al discurso o al texto (considerados las unidades lingüísticas relevantes). Así, por ejemplo, muchos manuales de Lengua presentan la estructura de las oraciones no flexionadas a partir de típicos discursos instruccionales como las recetas de cocina (que suelen recurrir a verbos en infinitivo con valor imperativo), o ilustran los tipos de oraciones a partir de los diálogos propios de un reportaje radial. El resultado es una colección inarticulada y asistemática de temas de gramática que los alumnos (y muchas veces los mismos docentes) no pueden conectar entre sí. Ese modelo se mimetiza con el llamado “método comunicativo” de aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, en el caso de la lengua materna, renunciar al conocimiento de la gramática implica renunciar también al dominio de las herramientas metalingüísticas mínimas para describir y explicar los datos orales y escritos de cualquier expresión lingüística, incluidos los textos escolares y académicos. Los resultados globales de esa reforma sobre la educación argentina no resultan convincentes y suman detractores, sin que se haya conseguido consenso hasta el momento para realizar una nueva reforma sustancial.

Sin embargo, algunas modificaciones curriculares en la última década han ensayado una vuelta atrás parcial respecto de la reforma educativa de los '90, como se advierte, por ejemplo, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAPs) de Lengua del Ministerio de Educación de la Nación, editados durante los años 2011-2012. Aquí intentaremos sistematizar una propuesta didáctica alternativa sobre la enseñanza de la gramática, que hemos desarrollado en los últimos años desde la cátedra A de Gramática (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Su principal objetivo es brindar a los ingresantes a la carrera de Letras (futuros licenciados y, sobre todo, profesores en Letras) una formación sistemática sobre la relación entre la variación lingüística y la gramática, que incluya no solo sólidos conocimientos gramaticales sobre las variedades del español, sino también rudimentos de gramática contrastiva, utilizando las variedades próximas como elemento de contraste. De este

modo, se espera que el recorrido brinde también a nuestros estudiantes una “buena conciencia” sociolingüística para analizar las variedades menos estandarizadas (en general más sometidas a prejuicios y representaciones lingüísticas poco favorables), que a su vez les permita, como (futuros) docentes de Lengua, ayudar a los alumnos que hablen una lengua o variedad “minorizada”.

2. Puntos de partida

2.1. Formación docente y NAPs

Dentro de los problemas centrales que pueden detectarse en la enseñanza de Lengua en la Argentina, Bein & Kornfeld (2018) señalan el establecimiento, a comienzos del siglo XX, de una formación monolíticamente monolingüe y con una fuerte impronta normativa. Como resultado, los docentes de nivel primario y secundario suelen desconocer cualquier clase de variación lingüística, incluyendo los datos más básicos relativos a la Argentina, que tendrán una incidencia directa en el trato con sus (posibles) alumnos. Entre esos datos, podemos mencionar la mera existencia de dialectos regionales diferentes en el territorio nacional, así como la situación actual de las distintas lenguas indígenas o la existencia de constantes movimientos inmigratorios. También se advierte que en la escuela suele establecerse una diferencia tajante entre las (otras) lenguas que se consideran “útiles” (=particularmente el inglés, aprendido en contextos de educación formal) en contraste con las “lenguas no útiles” (que tienden a coincidir con las lenguas de inmigración o con las indígenas que los niños puedan tener como patrimonio familiar, ignorando la riqueza intelectual y cultural ligada con el bilingüismo) (cfr. Bein 1999). A esas falencias sociolingüísticas, que inciden en el tratamiento de la diversidad lingüística en las aulas, se suma el desconocimiento de los factores psicolingüísticos básicos que intervienen en las situaciones de bilingüismo.

Por otra parte, ya hemos señalado que, a partir de la reforma educativa de los '90, los docentes suelen carecer de una buena formación en gramática, dada la virtual eliminación de la enseñanza sistemática de la gramática en la escuela secundaria, que a su vez produce un vaciamiento de los contenidos gramaticales en los niveles superiores. La falta de herramientas metalingüísticas y de conocimiento formal del sistema de la lengua lleva a que las diferencias entre variedades solo puedan describirse en términos impresionistas (“habla distinto/ raro”) o normativos (“habla mal, es incorrecto”), cuando no meramente equivocados. Además, contribuye a consolidar ciertas representaciones del sentido común, por ejemplo, el que supone

que las leyes de combinación sintáctica son aleatorias o misteriosas, o bien responden a las intenciones comunicativas del hablante y no a un sistema de principios gramaticales.

En ese sentido, podemos pensar que es improbable que, con la actual formación docente, se dé cumplimiento efectivo a una serie de Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAPs). Los NAPs, editados durante los años 2011-2012, pretendieron constituirse en una base común para la enseñanza en todo el país, a partir de una serie de acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Si revisamos los NAPs de Lengua correspondientes al ciclo básico (primero a tercer año) de la escuela secundaria¹, encontraremos una serie de objetivos relativos al eje de “Reflexión sobre el lenguaje” que parecen muy difíciles de concretar si no se cuenta con herramientas metalingüísticas sistemáticas. En particular, no parece factible lograr, en el primer año de la escuela secundaria, “El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas” (página 24). Mucho menos resultará posible, para segundo y tercer año, “Contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales) para, con orientación del docente, sistematizar las nociones de dialecto y registro e indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas” (página 37). Para ser llevados a cabo, esos objetivos requieren, evidentemente, de información y de habilidades metalingüísticas por parte de docentes y alumnos.

Por su parte, los NAPs de Lengua correspondiente al ciclo orientado (cuarto y quinto año de la escuela secundaria) incluyen los siguientes objetivos: “La exploración, con la colaboración del docente y de los pares, acerca de las lenguas de los pueblos indígenas de nuestro país, antes de la conquista y colonización, indagando sobre su situación actual, y las relaciones de poder existentes con el castellano y sus variedades”, que permitan, a su vez, “Participar en variadas experiencias que permitan el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística” (página 21). Y, también, se propone el estudio de “diversos procesos lingüísticos e históricos relacionados con la constitución del español como lengua romance” (página 32).

¹ Cfr. <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico?coleccion=132584>

Igual que con los casos anteriores, no resulta posible lograr estos objetivos si el docente de nivel medio carece de una formación gramatical que permita trascender el mero impresionismo o las representaciones del sentido común.

2.2. Sobre la materia Gramática

Gramática es, desde 1985, una de las dos materias de lingüística obligatorias para todos los licenciados y profesores en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una materia inicial; con sus tres cátedras, forma a los (cerca de) 600 alumnos que empiezan la carrera de Letras cada año.

Tomando en cuenta el panorama esbozado previamente, en 2010 el equipo de la cátedra A (entonces encabezado por la profesora Inés Kuguel) decidió poner en foco en el programa la relación entre la variación lingüística y la gramática. Eso incluyó trabajar en la ejercitación con datos provenientes de distintas variedades, muchas de las cuales tradicionalmente quedaban fuera del estudio de la gramática por estar estigmatizadas desde el punto de vista normativo, incluyendo todas las mencionadas por los NAPs para los dos ciclos de la escuela secundaria (cronolectos, sociolectos, registros, lenguas indígenas, variedades históricas), como veremos en detalle en la siguiente sección.

Mediante un trabajo sistemático de reflexión sobre esos datos, se intenta llegar con los estudiantes a generalizaciones sobre hechos gramaticales relevantes de distintas variedades. El recorrido se sostiene también mediante bibliografía teórica, que incluye textos (producidos especialmente para la cátedra o adecuados para el nivel inicial de la materia) que explícitamente hacen foco en la variación lingüística o en temas contrastivos de la gramática del español (u otras lenguas) de la Argentina. Varios de esos textos van apareciendo en las unidades puntuales, como “Sintaxis de la oración simple” (unidad 4) o “Flexión verbal, perífrasis verbal y oraciones subordinadas” (unidad 5) (cfr., por ejemplo, Avellana & Kornfeld 2017, Kornfeld 2012), mientras que la unidad final de la materia (“Gramática y variación”) se dedica a la reflexión teórica sobre el tema (cfr. Avellana & Kornfeld 2008, Censabella 1999, Di Tullio 2010, 2014, Vidal de Battini 1964). El soporte teórico permite que los contrastes establecidos mediante la ejercitación sean (re) contextualizados y se amplíen sus alcances, de modo que los alumnos incorporen conocimientos (más) sistemáticos acerca de la(s) variedad(es) de la Argentina y de otras variedades del español.

El programa de la materia parte, además, de un marco teórico generativo, por lo que la gramática se concibe como la disciplina que se propone llevar a cabo una reconstrucción de las reglas internalizadas por parte de los hablantes y se sobreentiende que existe una ausencia absoluta de jerarquía (teórica o normativa) entre variedades. Recordemos que Chomsky (1988, por ejemplo) acostumbra citar la famosa frase (atribuida a Weinreich) de que *una lengua es un dialecto con ejército y armada*, poniendo de relieve el hecho de que los límites jerárquicos entre las variedades se sostienen en realidad en argumentos que son externos al sistema lingüístico.

Cabe notar que, en tanto tema de investigación, la variación gramatical tenía una larga tradición en la cátedra, muy previa a 2010, ya que en décadas pasadas pueden rastrearse libros, artículos y capítulos sobre el tema escritos, por ejemplo, por Ana María Barrenechea o por Ofelia Kovacci, que fueron profesoras titulares de la materia. Sin embargo, hasta el 2010 no se había considerado la variación como un tema central del programa de la materia, si bien se incluían algunos textos relativos a las variedades del español hacia el final de la cursada.

3. Propuesta de ejercitación

En esta sección presentaremos un análisis de la ejercitación que se utiliza para abordar las distintas unidades del programa de Gramática. Esa ejercitación (que puede consultarse en el Anexo) incluye datos que ilustran la variación dialectal, sociolectal, cronolectal, estilística y de registro, haciendo hincapié en las variedades habladas en la Argentina (incluyendo lenguas indígenas y fenómenos de contacto).

Unidad 1: Introducción a Gramática

El ejercicio de la unidad 1 (ver en el Anexo **ejercicio 1**) apunta a internalizar una serie de puntos de partida para la materia, como los conceptos centrales de *gramaticalidad* y *aceptabilidad* y su diferenciación de la noción normativa de *corrección*. Así, se procura deconstruir las ideas prescriptivas de gramática que los alumnos suelen traer de su trayectoria escolar o del sentido común.

El ejercicio concreto apunta a comparar datos de distinta índole: algunos suponen variación dialectal (peninsular: *mogollón*), de registro (coloquial: *manga*), cronolectal (juvenil: *alta*) y varios contienen fenómenos frecuentes de variación sociolectal sancionados fuertemente como “incorrecciones”, como la repetición de la *-n* plural luego del clítico (*traiganlón*) o la forma irregular *haiga*. El dato de *la mayoría... piensan...* focaliza un caso de concordancia “ad-sensum” que ya hace tiempo se acepta como correcto en las gramáticas

normativas del español, pese a que las instituciones escolares argentinas insisten en sancionar siguiendo la normativa de hace treinta años. Además de deconstruir los preconceptos escolares de los estudiantes, se introduce bibliografía inicial (Di Tullio, Chomsky, Bosque & G. Rexach) que permite sostener y refinar las distinciones teóricas. En una segunda parte del ejercicio, se incluyen datos de adquisición, afasias y hablantes de segundas lenguas, que sirven para poner en tensión (y, en cierto sentido, explicitar) las reglas que subyacen a la gramática adulta no patológica del español. La práctica de describir y reflexionar sobre las reglas que están detrás de las “incorrecciones”, primero, y las agramaticalidades, después, sirve de entrenamiento para las habilidades que los estudiantes tendrán que desarrollar a lo largo del curso.

Unidad 3: Clases de palabras y sintaxis

Además de la variación determinada por razones geográficas, sociales o etarias, a lo largo del curso se analizan casos de variación estilística, que permite integrar la gramática al análisis literario, siguiendo las líneas de Roman Jakobson en “Lingüística y poética”. Tratamos de demostrar la veracidad de la correlación que establece Jakobson entre función metalingüística y función poética, en la medida en que el análisis de la literatura supone conocer perfectamente el sistema lingüístico, con el fin de poder evaluar cabalmente el estilo de un escritor y sus transgresiones. Los textos analizados en los ejercicios que focalizan la variación estilística corresponden, sobre todo, a escritores argentinos, de modo que los alumnos puedan reconocer la variedad en juego para pensar la lengua como construcción / instrumento literario. Correlativamente, la extrañeza de los recursos literarios permite explicitar las reglas “normales” de la lengua, al igual que otros usos “patológicos”, como la adquisición del lenguaje o las afasias, tal como supo observar el mismo Jakobson. Cabe resaltar que la variación estilística permite abordar temas gramaticales que no suelen mostrar tanto contraste entre variedades lingüísticas, como ocurre con la estructura argumental.

La variación estilística aparece ejemplificada en los **ejercicios 2 y 3** de la unidad 3 (ver en el Anexo): uno (sobre textos de Alejandra Pizarnik) apunta a reflexionar sobre la estructura argumental de predicados y el otro (sobre “Muchacha punk”, de R. Fogwill) sobre las relaciones entre las categorías funcionales (sumada la morfología flexiva) y la variación lingüística.

Los textos de Pizarnik ilustran un conjunto de usos “anómalos” de la estructura argumental de distintos predicados (verbos, adjetivos, nombres), que incluyen el agregado de

argumentos (*Me quieren anocheecer, me van a morir*), el borrado de argumentos (e.g., [*Es tan lejos pedir.*] *Tan cerca saber que no hay*) y la omisión de rasgos semánticos relevantes, como ‘humano’ (e.g., *La sangre quiere sentarse*) o ‘bebible’ (*ebria de nada y de luz lila*). Por su parte, el texto de Fogwill imita una suerte de variedad en contacto, resultado de la “traducción” al español de un diálogo en inglés. Entre los fenómenos anómalos, pueden mencionarse la reiteración de sujetos pronominales (*¿puedo yo sentarme?*), que puede llevar a la virtual agramaticalidad (*Yo creo que yo conozco casi todo*), la omisión de determinantes (*Regresaré mes próximo*), el uso equívoco del verbo *ser* como auxiliar de perífrasis (*¿Qué eres tú pensando?*) o el caso en pronombres (*–¿Cuál es el problema con tú?*). También hay anomalías en el orden de palabras (*Dónde viene usted de?*, *¿Es no, eso, Lisboa, Portugal?*), además de varios usos léxicos “exóticos”.

Como se puede advertir, los datos con variación estilística permiten, a partir del extrañamiento, poner en foco los usos “normales” (automatizados, naturalizados) de la lengua. De este modo, se pretende trascender los diagnósticos impresionistas (“lo usa distinto”, “es raro”, etc.), para pasar a describir con eficacia los recursos que forman parte del estilo de los escritores, distinguiendo las meras extrañezas de las francas agramaticalidades. En este punto, vale reflexionar con los estudiantes sobre los límites de la variación estilística, ya que los fenómenos analizados podrían tener un alcance social. En ese sentido, si bien los fenómenos reflejados por los textos de Pizarnik o Fogwill constituyen instancias evidentes de variación estilística, cambios semejantes pueden producirse por factores sociales (por ejemplo, la influencia de otra lengua) o factores endógenos a la lengua, dando lugar al cambio lingüístico (ver unidad siguiente).

Unidad 5: **Perífrasis verbales, flexión verbal y oraciones subordinadas**

En esta unidad, presentamos diferentes ejercicios que se ocupan de tres temas distintos.

El **ejercicio 4** (ver en el Anexo) permite reflexionar sobre las consecuencias gramaticales de los cambios históricos en la lengua, a partir de fenómenos empíricos concretos del español medieval: las propiedades de ciertas perífrasis (en tanto secuencias sintácticas gramaticalizadas por excelencia) y de los pronombres clíticos, acompañadas de particularidades en los paradigmas verbales y pronominales. En el “Romance del conde d’Irlos” (datado, en forma aproximativa, a finales del siglo XV), se destaca que los pronombres clíticos estaban excluidos de la primera posición oracional (y por eso aparecen *estábase*, *dejaisme*, *dormióse*), que lleva a que a menudo se interpongan entre los verbos flexionados y las formas no finitas: *rogar vos quiero*, *llegados se han*. Son particularmente significativas dos

perífrasis: la de futuro, que presenta una forma analítica alternante con la forma simple (e.g., *volverme he, vestirme he, darles heis, partiros heis*), y el pretérito perfecto compuesto, que muestra a *ser* como auxiliar de los verbos inacusativos (e.g., *era muerto, son llegados*).

Al hacer foco en la variación diacrónica, el ejercicio permite corroborar claramente las diferencias en los principios o las reglas combinatorias de cada sistema (=el español contemporáneo y el español medieval). Es conveniente focalizar el hecho de que, al tratarse de un sistema lingüístico distinto, cambia radicalmente el criterio de (a)gramaticalidad. También es posible destacar los casos de variación dialectal (cfr., por ejemplo, el *vos* como pronombre de respeto o las formas del peninsular medieval *estades* o *soledes*) y de variación estilística (particularmente, en lo que hace a la rima y los versos). El ejercicio puede servir, así, para reflexionar sobre las limitaciones de los datos de la literatura al estudiar la variación diacrónica (con la paradoja de que resultan ser los únicos disponibles para conocer muchas variedades y lenguas históricas).

En relación con la flexión verbal, correspondiente a esta misma unidad, los ejercicios que siguen formalizan datos del español en contacto con lenguas indígenas argentinas, que permiten familiarizar a los alumnos con categorías funcionales que no se manifiestan de manera gramaticalizada en español o, por el contrario, evidenciar categorías propias del español que no se encuentran gramaticalizadas de manera universal. De esta manera, haber adquirido el conocimiento sobre las categorías gramaticales del español les permite a los alumnos reflexionar sobre fenómenos de variación tipológica que muestran que lo que ocurre en español es solo una de las tantas posibilidades que habilitan las lenguas.

En particular, el **ejercicio 5** (ver en el Anexo) introduce un caso de variación del español en contacto con el toba vinculada con la categoría de Tiempo. En toba el tiempo no es una categoría gramaticalizada en cada ocurrencia verbal sino un fenómeno orientado al discurso en el que el anclaje temporal puede ocurrir mediante distintos elementos. La primera parte del ejercicio permite inferir cómo el verbo permanece invariable en ejemplos glosados como de presente, pasado o futuro (*Nvi'*). La diferencia entre ellos radica, o bien en el sistema de determinantes que señalan mayor o menor proximidad e inducen, así, lecturas temporales, o bien en la presencia de adverbios que introducen el tiempo en el relato. Este ejercicio permite, además, introducir a los alumnos en el sistema de notación mediante glosas, que se utiliza convencionalmente en el trabajo gramatical con otras lenguas y con el que se enfrentarán en materias específicas del área de Lingüística. En el contraste con el español (como segunda

lengua) de los hablantes de toba (Parte II del ejercicio) se muestra cómo una variedad puede adoptar características gramaticales de la lengua con la que está en contacto. Aquí se pone de manifiesto el traslado del señalamiento temporal del toba mediante frases que incluyen un demostrativo o un adverbio (1-2). En (3) se trabaja con un texto completo que ilustra cómo el anclaje temporal es puramente discursivo y se introduce solamente una vez en el texto como marco para la interpretación de todas las emisiones a lo largo del relato. Asimismo, el ejemplo permite reflexionar sobre la distinción aspectual perfectivo/imperfectivo, que se mantiene en el relato aun en ausencia de marcación temporal.

En relación con la categoría de Aspecto, el ejercicio del español en contacto con el guaraní (ver en el Anexo **ejercicio 6**) muestra cómo los rasgos perfectivo o prospectivo, que se manifiestan en el dominio verbal en español, pueden expresarse sobre el nombre como resultado del contacto. De esta manera, se apunta a reflexionar sobre la posibilidad de que categorías existentes en español se vinculen con proyecciones funcionales distintas a las habituales. Esto ocurre tanto mediante un préstamo del guaraní (el caso de *kue* en *las secretarias kue (no somos así)* ‘las que fuimos secretarias’) como mediante la resignificación de valores ya existentes en español (como la preposición *para* en *para su rancho* ‘su futuro rancho’). En este ejercicio se puede ver cómo dos rasgos gramaticales del mismo tipo pueden manifestarse de maneras muy distintas (préstamos o gramaticalizaciones, por ejemplo, en las variedades de contacto) e ilustra la permeabilidad del español al incluir rasgos aspectuales en el dominio nominal.

Por último, el **ejercicio 7** sobre la distribución y el significado del pretérito pluscuamperfecto en el contacto con el guaraní y con el quechua (ver en el Anexo) permite introducir ejemplos de variación vinculada con la categoría de Modo; en especial, con distintos valores de la evidencialidad. La codificación de la evidencialidad, es decir, la marcación gramatical de la manera en la que se obtuvo la información que se relata, constituye un ejemplo excepcional para ilustrar las diferencias entre gramaticalización y lexicalización entre las lenguas. En particular, en el ejercicio se trabaja el valor de percepción demorada, como en *Mirá vos, había sido que la pistola de Robocop sí existe*, que expresa que el hablante percibió el hecho de manera posterior a su ocurrencia, y el valor de evidencia indirecta, como en *Sapir había sido un gran lingüista*, que codifica la fuente de información del hecho relatado. Estos significados son perfectamente comprensibles para un hablante de español rioplatense, pero solo pueden expresarse en esa variedad mediante elementos léxicos. Asimismo, el ejercicio permite mostrar que la evidencialidad existente en ambas lenguas indígenas siguió distintos caminos de gramaticalización en cada variedad de contacto al interactuar con las propiedades

del español, ya que se comporta en el plano formal como un elemento adverbial invariable en el contacto con el guaraní (*había sido (que)*) y como un verbo productivo en el pretérito pluscuamperfecto del español andino (*había estado/había sido/había llegado*).

El trabajo con variedades del español en contacto permite que los alumnos se aproximen a las propiedades tipológicas de otras lenguas de una manera accesible en un nivel introductorio, como el de Gramática. En el trabajo con una variedad distinta de español se facilita aislar y poner en foco el elemento contrastante y dejar de lado otros factores que podrían distraer del fenómeno de interés. Asimismo, permite introducir en la materia rudimentos de gramática contrastiva, con la idea de que el contraste con otras gramáticas posibles ilumina las reglas del propio sistema. En este sentido, los ejercicios permiten discutir algunos universales, no solo chomskyanos sino también los enunciados por Joseph Greenberg en 1963 o por Bernard Comrie desde 1981 hasta la actualidad.

Cabe destacar que los ejercicios anteriores tienen todas respuestas (relativamente) abiertas, lo que permite, por un lado, fomentar la discusión y la cooperación entre los alumnos, que deben explicitar sus intuiciones como hablantes nativos y, a partir de ellas, descubrir y describir los elementos que introducen un contraste en relación con la variedad propia. Por otro lado, este tipo de ejercicios permite prestar particular atención a la justificación que los alumnos hagan de sus posiciones, sobre todo en el caso de las respuestas escritas. De este modo, pueden ensayar los rudimentos del razonamiento gramatical: la identificación del fenómeno, la búsqueda de ejemplos semejantes, el armado de pares mínimos (cuando sea conveniente) y la justificación a partir de los conceptos extraídos de la bibliografía teórica.

4. Conclusiones

Hemos presentado aquí, someramente, un recorrido por las distintas unidades del programa de la materia Gramática (FFyL, UBA), a partir de ejercicios que pretenden iluminar distintos tipos de variación gramatical: de registro, dialectal, estilística, diacrónica, cronolectal y sociolectal.

Los datos de la variación, al poner en foco leyes o principios diferentes de combinación, permiten desautomatizar/desnaturalizar la propia gramática, propiciando una reflexión y una sistematización teórica y empíricamente más significativa. Esa desautomatización resulta particularmente visible en el caso de los fenómenos de contacto de lenguas: los ejercicios apuntan a recuperar la discusión teórica sobre la variación lingüística, al poner en foco cómo

cada lengua realiza selecciones diferentes de rasgos gramaticales. En el contacto lingüístico, la selección de rasgos que realiza la lengua indígena puede afectar la de la variedad regional y desencadena fenómenos como la incorporación de rasgos nuevos para el español (por ejemplo, la evidencialidad en la zona quechua), la eliminación (como el tiempo en toba) o la reorganización (como el aspecto reubicado dentro del dominio nominal en guaraní).

Más allá del conocimiento de los fenómenos gramaticales específicos, la ejercitación proporciona argumentos gramaticales concretos en contra de distintas representaciones lingüísticas fuertemente arraigadas sobre las variedades no estándares y, particularmente, las lenguas de contacto. Concretamente, permiten comprobar que el contacto de lenguas no genera ninguna clase de “empobrecimiento” de la lengua, como se asume en el sentido común (e incluso desde algunas propuestas teóricas), sino que, de hecho, suele enriquecer el inventario de rasgos. Aun en los casos en los que un rasgo es eliminado (como el tiempo en los hablantes de toba) puede dar lugar a un nuevo subsistema, que supone propiedades tipológicas distintas pero tan sistemáticas como las del español general. La introducción de un cambio en un subsistema genera siempre nuevas oposiciones relevantes: por ejemplo, en un sistema gramatical que incorpora la evidencialidad, el pretérito pluscuamperfecto se interpretará como evidencia indirecta, mientras que los otros pretéritos se reinterpretan como evidencia directa.

En definitiva, el análisis de los datos de variación permite justificar mediante argumentos gramaticales que no existen variedades “mejores” que otras desde el punto de vista formal sino que, simplemente, hay gramáticas diferentes en la medida en que seleccionan distintos rasgos de un repertorio que puede pensarse como universal. Asimismo, descubrir el sistema que se encuentra detrás de los fenómenos permite internalizar el hecho de que las variedades no estándares no son conjuntos de fenómenos caóticos y aislados sino que conforman subsistemas y que, de hecho, puede haber tantas gramáticas como hechos de variación existan. En suma, lo que evidencia la reflexión sobre los datos de variación es la abstracción que se esconde detrás de la noción de *lengua* y que, desde una perspectiva generativa, puede entenderse como un conjunto de gramáticas suficientemente similares, sin ninguna clase de inmanencia.

La propuesta que aquí hemos esbozado para el recorrido de la materia permite proyectar una alternativa seria al modelo dominante que se impuso desde los '90 con la Ley Federal de Educación, ya que se propone adquirir conocimiento gramatical desde el conocimiento de la variación lingüística, haciendo hincapié en las variedades presentes en el territorio de la Argentina. Eso supone que nuestros estudiantes, cuando ejerzan como docentes, tendrán herramientas teóricas para ocuparse satisfactoriamente de aquellos Núcleos de Aprendizaje

Prioritario (NAPs) de Lengua del Ministerio de Educación que apuntan al objetivo de “reconocer” o “contrastar usos lingüísticos de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales)”. La habilidad de describir la variación funciona, simultáneamente, como una suerte de “justificación” de la “utilidad” de la gramática, en tanto conjunto sistemático de herramientas metalingüísticas, además de permitir plantear temas estimulantes o innovadores que pueden conectarse con intereses variados de los alumnos (literatura, música, historietas, cine, animación, etc.)².

² Un material semejante al aquí presentado puede ser aplicado en otros niveles educativos, como ha sido comprobado desde el Museo de la Lengua (UNGS), un proyecto de extensión y formación de formadores que hace foco en la diversidad lingüística de la Argentina. En particular, las fichas didácticas del Museo de la Lengua de la UNGS (que pueden verse en <https://www.ungs.edu.ar/cultura/museo-de-la-lengua/recursos-2>) apuntan a ofrecer materiales novedosos a los docentes de la escuela secundaria para introducir en la materia Lengua distintos tópicos relativos al análisis metalingüístico de la variación lingüística. De este modo, en forma paralela a lo que hemos descripto para la materia Gramática (A), los datos de variación lingüística (por ejemplo, la variación estilística o la variación diacrónica) permitirían introducir y realizar una serie de sistematizaciones de tópicos centrales de la gramática (por ejemplo, formación de palabras, morfología flexiva, gramaticalización, lexicalización), estimulando así la reflexión y las habilidades metalingüísticas de los alumnos de nivel secundario.

Anexo

Unidad 1: Introducción a Gramática

Ejercicio 1: *Sistema y norma*

Parte I

a) Discutir si las siguientes oraciones presentan algún problema desde el punto de vista de la gramática:

- (1) a. No quieren que haiga problemas.
- b. Traiganlón.
- c. Me trajo un mogollón de problemas que no me importan nada.
- d. La mayoría de las personas que fueron a la universidad piensan como yo.
- e. Son todos una manga de atorrantes.
- f. ¡Alta remera!

b) En caso de haber respondido afirmativamente la primera parte de la consigna, discutir si el problema atañe a la competencia lingüística de los hablantes (en el sentido de Chomsky) o a la norma.

c) Si alguna de las oraciones supone algún problema con la norma, identificar el alcance (social, geográfico, etario, etc.) de la norma en cuestión.

Parte II

Contrastar los resultados discutidos en la consigna I con los siguientes datos. Para ello, discutir quién puede haber producido los datos de (2-4) y qué estatuto tendría con respecto a la etiqueta “hablante nativo”.

- (2) a. se cae tapa (1;7); mirá árbol (2;1); para no te golpies (2;4)
- b. con la limón; un patitos; nenes juga pelota (2;3)
- c. yo te cuido la tarjeta para no la se vole la tarjeta; me pongiste el vestido; ¿me leyés?; meació así (2;3)
- d. es muy enojado (2;3); vení con yo (2;10) (Brandani 2013)

- (3) a. En Taiwan, niños tienen exámenes desde muy pequeño. (Lin 2003)
b. Decidió se quedar en silencio; va a se curar (Lieberman 2004)
c. De mi hijo su escuela; de mi hermano su chacra (Merma Molina 2004)
d. Malika está casada con un alemán; Es uno turista (Vázquez 1991)
e. Nosotros salir fin de semana; yo nunca hacer los platos (Mc Carthy 2007)
- (4) a. La Llorona traía, traía... decía... cuando la Llorona tenía hijos, tenía hijos... y le decía... pero era, pero hijos eran buenos y la Llorona era mala... entonces se fueron los hijos, se fueron a andar... se llevó con los hijos y la Llorona y mató a los hijos...
b. que la muchacha de la comprar un perro y un, y un perro y un gato, y la muchacha la asesinó el tiro, y dos muchachos ase- el sen-sesinó muerto, y se murió y le el papá (Centeno & Obler 2003).

Unidad 3: Clases de palabras y sintaxis

Ejercicio 2: Estructura argumental

Identificar en los siguientes fragmentos de Alejandra Pizarnik los casos en que el extrañamiento poético se vincula con la estructura argumental de los predicados y describir el procedimiento en términos gramaticales:

Es tan lejos pedir. Tan cerca saber que no hay. (“Mendiga voz”)

La sangre quiere sentarse (“El ausente”)

Me quieren anochecer, me van a morir (“Figuras y silencios”)

Escucho tu dulcísimo llanto florecer mi silencio gris (“Fragmentos para dominar el silencio”)

un golpe del alba en las flores

me abandona ebria de nada y de luz lila

ebria de inmovilidad y de certeza (de *Árbol de Diana*)

Es un cerrar los ojos y jurar no abrirlos. En tanto afuera se alimenten de relojes y de flores nacidas de la astucia. Pero con los ojos cerrados y un sufrimiento en verdad demasiado grande pulsamos los espejos hasta que las palabras olvidadas suenan mágicamente (de Árbol de Diana).

Lo vi sonreír con su ternura inimaginable. Demasiada sonrisa para quien llevó tantos años su herida por donde sólo llovía sal (Diarios, p. 239)

Ejercicio 3: Categorías funcionales

Leer el siguiente fragmento de “Muchacha Punk”, de Fogwill, donde aparece un diálogo presuntamente en inglés entre un argentino (el narrador) y tres inglesas, y resolver las consignas que se presentan a continuación:

Voy a contarlo en español:

–¿Puedo yo sentarme? [...]

Sin duda mi acento raro acicateó los deseos de saber de la gorda:

–¿Dónde viene usted de...? –ladró. La pregunta era fuerte, agresiva, despectiva.

–De Sudamérica... Brasil y Argentina –dije, para ahorrarles una agobiante explicación que llenaría el relato de lugares comunes. Me preguntaba si era inglés: se asombraba. “¿Cómo puede uno venir de Brasil y Argentina sin ser británico?”, imaginé que habría imaginado ella. ¿Sería un inglés?

–No. Soy sudamericano, lamentado –dije.

–Gran campo Sudamérica –se ensañaba la gorda.

–Sí: lejos. Así, lejos. Regresaré mes próximo –le respondí.

–Oh, sí... Yo veo –dijo la gorda mirando fijo a la cara de sapo que hamacó su cabeza como si confirmase la más elaborada teoría del universo. Entonces habló por vez primera y sólo para mí mi Muchacha Punk. Tenía voz deliciosa y tímbrica en este párrafo:

–¿Qué usted hace aquí? –quiso saber su melodía verbal.

–Nada, paseo –dije, y recordé un modelo que siempre marchó bien con beatniks y con hippies y que pensé que podía funcionar con punks. Lo puse a prueba:

–Yo disfruto conocer gente y entonces viajo... conocer gente, me entiende... viajar...conocer ¡gente!... eh... así... gente...

Funcionó: la carita de mi Muchacha Punk se iluminaba.

–Yo también amo viajar –fue desgranando sin mirarme–. Conozco África, India y los Estados (se refería a USA). Yo creo que yo conozco casi todo. ¡Yo no he ido nunca yo a Portugal! ¿Cómo es Portugal? –me preguntó.

Compuse un Portugal a su medida: –Portugal es lleno de maravilla... Hay allí gente preciosamente interesante y bien buena. Se vive una ola en completo distinta a la nuestra...

Seguí así, y ella se fue envolviendo en mi relato. Lo percibí por la incomodidad que comenzaban a mostrar sus punks amigas. Lo confirmé por esa luz que vi crecer en su carita aristocráticamente punk. Susurraba ella:

–Una vez mi avión tomó suelo en Lisboa y quise yo bajar, pero no permitieron –dijo–: Encuentro que la gente del aeropuerto de Lisboa son unos cerdos sucios hijos de perra. ¿Es no, eso, Lisboa, Portugal? –La duda tintineaba en su voz.

–Sí –adoctriné–, pero en todos los aeropuertos son iguales: son todos piojosos malolientes sucios hijos de perra. [...]

Poco antes de irnos, ella fue al baño y al volver me sorprendió cavilando en la mesa:

–¿Cuál es el problema con tú? –me preguntó en inglés–. ¿Qué eres tú pensando? [...]

Debió advertir mis lágrimas. Justifiqué:

–Tuve gripe... además... ¡El frío me entristece, es un bajón...! “¡It downs me!” –traduje–. ¡Eso abájame!

Extraído de *Muchacha Punk*, Buenos Aires: Sudamericana, 1998.

- ¿Qué particularidades pueden advertirse respecto del sujeto? ¿Con qué podría ligarse?
- ¿Qué otras particularidades lingüísticas se advierten en el fragmento? Distinguir las que se refieran al vocabulario (léxico) de las gramaticales (morfológicas y sintácticas).
- ¿Qué función literaria cumplen esas particularidades lingüísticas?

Unidad 5: Perífrasis verbales, flexión verbal y oraciones subordinadas

Ejercicio 4: Perífrasis y flexión verbal

Leer el *Romance del Conde d'Irlos* (datado -en forma aproximativa- en el siglo XIV) y recabar las diferencias entre el español medieval y el moderno en relación con las categorías morfológicas, los pronombres clíticos y las perífrasis (centrar el análisis en las formas marcadas en negrita).

Estábase el conde d'Irlos, sobrino de don Beltrán, asentado en sus tierras, deleitándose en cazar, cuando le vinieron cartas de Carlos el emperante. De las cartas placer hubo , de las palabras pesar, de lo que las cartas dicen a él parecen muy mal. Rogar vos quiero, sobrino, el buen francés natural, lleguéis vuestros caballeros, los que comen vuestro pan; darles heis doblado sueldo del que les soledes dar, dobles armas y caballos, que bien menester los han; darles heis el campo franco de todo lo que ganaren; partiros heis a los reinos del rey moro Aliarde. [...]	La condesa que esto vido, llorando empezó de hablar: -¡Triste estades vos , el conde!, ¡triste, lleno de pesar de esta tan triste partida para mí de tanto mal! Partir vos queréis, el conde, a los reinos de Aliarde, dejáisme en tierra ajena sola y sin quien me acompañe. Yo volverme he a las tierras, a las tierras de mi padre; vestirme he de un paño negro, ése será mi llevar; maldiré mi hermosura, maldiré mi mocedad, maldiré aquel triste día que con vos quise casar. Mas si vos queredes , conde, yo con vos querría andar; más quiero perder la vida que sin vos de ella gozar[...]	Quince años el conde estuvo, siempre allende del mar, que no escribió a la condesa, ni a su tío don Beltrán ni escribió a los doce, ni menos al emperante Unos creían que era muerto , Otros, anegado en mar [...] Dormióse con pensamiento, y empezara de holgar, cuando hace un triste sueño para él de gran pesar: que veía estar la condesa en brazos de un infante. Salto diera de la cama con un pensamiento grande, gritando con altas voces, no cesando de hablar: -¡Toquen, toquen mis trompetas mi gente manden llegar!- Pensando que había moros, todos llegados se han . Desque todos son llegados , llorando empezó de hablar.
---	---	--

Extraído de *Cien romances escogidos*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1946.

Ejercicio 5: *Tiempo, Aspecto y Modo*

Parte I

A partir de los siguientes ejemplos tomados de la lengua toba (*qom*):

- a) identificar el verbo en cada caso;
 b) determinar qué peculiaridades se observan en cuanto al señalamiento temporal.

(1) Con determinantes demostrativos:

a. Nwi?	na	ʔadqaya.	‘Viene tu hermano’	(Presente)
N-wi?	na	ʔad-qaya		
3°-venir	DET:próximo	2POS-hermano ³		

b. Nwi?	so	ʔadqaya.	‘Vino (recién) tu hermano’	
N-wi?	so	ʔad-qaya	(Pasado)	
3°-venir	DET:distante	2POS-hermano		

c. Nwi?	ka	ʔadqaya.	‘Va a venir/Vino tu hermano’	
N-wi?	ka	ʔad-qaya	(Futuro/pasado remoto)	
3°-venir	DET:ausente	2POS-hermano		

(Messineo 2003:160-161)

(2) Con adverbios:

a. QoyoʔoGoni	damashe	nwi?
QoyoʔoGoni	damashe	n-wi?
mañana	PRON3	3°-venir

‘Él va a venir mañana.’

Parte II

a) Teniendo en cuenta las características observadas, ¿qué sucede con la marcación temporal en el español (como segunda lengua) de los hablantes de toba?

- (1) a. En **ese** época no hay [‘había’] médico.
 b. Hay un hermano que ya están viviendo [‘estaban viviendo’/‘vivían’] acá en **esa** época.
 c. En **ese** tiempo cuando hay [‘había’] chañar, comen [‘comía’] la gente.

³ Abreviaturas: 3: tercera persona; det: determinante (aus: ausente; dist.: distante; prox.: próximo); pron: pronombre; pos: posesivo.

- (2)
- a. **Antiguamente**, acá hay [‘había’] (...)
 - b. Este campo **antiguamente** se llama [‘se llamaba’] *ỹololqaic*.
 - c. **Antes** cuando estoy [‘estaba’] en el campo, yo preparo [‘preparaba’] esto.

b) A partir de la lectura del siguiente fragmento, responder las consignas que aparecen a continuación:

(3)

“Ese tiempo **hay** montón, mucho trabajo. El consultorio de la casa del doctor **está** allá en la esquina. Bueno acá **hay** montón de gente, siempre **hay** montón de gente, pacientes que **viene** a buscar remedio, a hacer control médico. **Hay** montón de gente, chicos, grandes, ancianos, mucha atención médico. Pero después cuando se...en quiebra, ¿no? Primero la carpintería se **fundió**, o sea cuando se **cambió** la carpintería lo **llevaron** a El Colchón. Y la escuela de lenguas también lo **mandaron** ahí. Por último **vino** una orden que todos los que **están** trabajando acá **tiene** que trabajar allá en el hospital público”.
(Avellana 2013a)

- a) ¿Cómo se introduce y mantiene el tiempo en el relato?
- b) ¿Qué relación puede establecerse entre el uso del presente y del pretérito perfecto simple y la alternancia perfectivo/imperfectivo en el español de estos hablantes ?

Ejercicio 6: *Tiempo, Aspecto y Modo (II)*

Parte I

A partir de los siguientes ejemplos, contestar las preguntas que aparecen a continuación:

- a. Es la mujer *kue*... Si ahora anda con otra ya. (Abadía de Quant 2000)
- b. Anda de nuevo con ese marido *kue* pero... no sé si ella conoce pronto que tiene mujer ya. (Abadía de Quant 1996)
- c. Las secretarias *kue* no somos así.
- d. Me fui en lo de mi patrón *kue* por lo que no tengo laburo. (Abadía de Quant 2000)
- e. El caburé es un brujo *kue*.
- f. Ña Felisa es su maestra *kue*.
- g. Y por el castigo, el chancho y la chancha se convirtieron por animales. Y son gente *kue*.

- a) ¿Qué valor aporta el préstamo del guaraní *kue* en el español de contacto?
- b) ¿Sobre qué clase de palabra se aplica?

c) ¿Cómo se manifiesta este valor en español?

Parte II

Contrastar el funcionamiento de *kue* con el uso de la preposición *para* en el español en contacto con el guaraní:

- a. Juan está haciendo *para* su rancho ('su futuro rancho').
- b. Hace tiempo que se fue de ahí y ahora está procurando *para* su trabajo.
- c. Me siento sola. Busco *para* mi novio.
- d. Voy a comprar *para* mi vestido.
- e. Decidite a comprar *para* tu lote.
- f. Quiero *para* mi perro de raza. (Avellana 2014)

Ejercicio 7: *Tiempo, Aspecto y Modo (III)*

Observar el funcionamiento del pretérito pluscuamperfecto en los siguientes datos del español de contacto y responder las preguntas que aparecen a continuación.

- *Español en contacto con el guaraní*
 - (1)
 - a. Mirá vos, **había sido que** la pistola de Robocop sí existe.
 - b. **Había sido** que Anabela Askar es de las bizarras cultas.
 - c. **Había sido que** Wang Chan Kein se murió ahorcado.
 - d. **Había sido** tenía una novia bien guardadita.
 - e. **Había sido** todas las cosas siguen igual que cuando me fui.
 - f. Ganó un sueldazo **había sido** ahí.
 - g. A todos nos pasa **había sido** esto. (Avellana 2013b)
- *Español en contacto con el quechua/aimara*
 - (2)
 - A: — Sapir fue un gran lingüista.
 - B: — ¿Cómo lo sabes?
 - A: — Los libros lo dicen.

B: — Entonces no puedes hablar así; debes decir: Sapir **había sido** un gran lingüista.
Herminia Martín (1976:119)

(3) a. Mi finado fue una vez a cazar a una laguna y ahí **había estado** [‘estaba’], en un palo, la madre del agua, peinándose con un costillar de pescado. (...) Se **había llegado** [‘llegó’] cerquita y vido que muy rubia **había sido** [‘era’]. (‘Mi finado fue una vez a cazar a una laguna y ahí estaba, en un palo, la madre del agua, peinándose con un costillar de pescado. (...) Se llegó cerquita y vio que era muy rubia [pero no tengo evidencia directa de ello].’)

b. Le pegó otra vez. Lo agarra de la cabeza y va, lo mete en la pileta con agua. Lo baña bien.(...) Gritando **había estado**, el loro. (‘El loro estaba gritando [lo cual no me consta personalmente].’) (Vidal de Battini 1984)

a) ¿Qué valor semántico aporta el pretérito pluscuamperfecto en cada caso?

b) En el plano formal, ¿qué diferencias pueden señalarse entre las dos variedades en el uso de este tiempo verbal (posición, productividad con distintos tipos de verbos, concordancia)?

c) Teniendo en cuenta el esquema que se desprende del análisis de Reichenbach para este tiempo, ¿en qué se diferencian los usos de (1-3) de su funcionamiento usual?

Referencias de los ejercicios

- Abadía de Quant, Inés (2000). El español del nordeste. En Beatriz Fontanella de Weinberg (coord.) *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Bahía Blanca: Asociación Bernardino Rivadavia, Proyecto cultural Weinberg, 121-159.
- Avellana, Alicia (2013a). Tiempo y Aspecto en el español en contacto con la lengua toba (*qom*). En Ángela Di Tullio (comp.) *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba, 153-175.
- Avellana, Alicia (2013b). Fenómenos de transferencia entre lenguas: evidencialidad en el español en contacto con el guaraní y el quechua. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 27: 31-60.
- Avellana, Alicia (2014). El español en contacto con el guaraní: valores aspectuales en el dominio nominal y clausal. *Revista Española de Lingüística* 43 (2): 5-36.
- Brandani, Lucía (2013). *La adquisición de las categorías funcionales en español: un análisis desde la Morfología Distribuida*. Tesis doctoral inédita, UBA.

- Centeno, José & Loraine Obler (2003). Agramatismo expresivo en español. En Esmeralda Matute & Fernando Leal (eds.) *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 469-486.
- Lieberman, Dorotea (2004). *Corpus de textos*. Buenos Aires: OPFyL.
- Lin, Tzu-Ju (2003). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
- Martín, Herminia (1976). Un caso de interferencia en el español paceño. *Filología* XVII-XVIII: 119–130.
- McCarthy, Corrine (2007). *Morphological Variability in Second Language Spanish*. Tesis doctoral, McGill University.
- Merma Molina, Gladys (2004). Lenguas en contacto: peculiaridades del español andino peruano. *ELUA. Estudios de Lingüística* 18: 91-211.
- Messineo, Cristina (2003). *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.
- Vázquez, Graciela (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Berlín: Peter Lang.
- Vidal de Battini, Berta (1984). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.

Referencias

- Avellana, Alicia & Laura Kornfeld (2017). Tiempo, aspecto y modo en español rioplatense y su contraste con otras variedades y lenguas de la Argentina. Material elaborado especialmente para la cátedra Gramática “A” (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
- Avellana, Alicia & Laura Kornfeld (2008). Variación lingüística y gramática: el caso del español de la Argentina como lengua de contacto. *RASAL* (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística) 1/2 (2008): 25-50.
- Bein, Roberto (1999). El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica. En Elvira Arnoux & Roberto Bein (eds.) *Las representaciones de la lengua*. Buenos Aires: Eudeba, 191-216.
- Bein, Roberto & Laura Kornfeld (2018). Una lingüística socialmente relevante para la Argentina actual. *Quo Vadis Romania* 50: 26-36.
- Censabella, Marisa (1999). *Las lenguas indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Chomsky, Noam (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Comrie, Bernard (1981). *Universales del lenguaje y tipología lingüística*. Madrid: Gredos, 1988.
- Di Tullio, Ángela (2010). El voseo argentino en tiempos del Bicentenario. *RASAL* (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística) 1/2 (2010), 47-71.
- Di Tullio, Ángela (2014). El italianismo como gesto transgresor en el español rioplatense. En Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Los Polvorines: UNGS/ Biblioteca Nacional, 103-121.
- Greenberg, Joseph H. (1963). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. En Joseph Greenberg (ed.) *Universals of Language*. Cambridge: MIT Press. Recuperado de http://www.fb10.uni-bremen.de/homepages/hackmack/syntax/pdf/Universals_of_Language.pdf
- Kornfeld, Laura (2012). La perífrasis *ir a* + infinitivo en el español de la Argentina. Material elaborado especialmente para la cátedra Gramática “A” (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
- Kornfeld, Laura (2017). La variación estilística. Ficha del Museo de la Lengua. Los Polvorines: UNGS Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/cultura/museo-de-la-lengua/recursos-2>
- Vidal de Battini, Berta E. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.