

NUEVAS PERSPECTIVAS LINGÜÍSTICAS Y GRAMÁTICA PEDAGÓGICA: APORTACIONES DESDE LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

*NEW LINGUISTIC PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL GRAMMAR: CONTRIBUTIONS
OF CONSTRUCTION GRAMMAR*

Carlos Cuello Ramón

Universitat Jaume I

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar vías de transposición didáctica de la Gramática de Construcciones a la enseñanza de la gramática en Secundaria. Partiendo de los déficits que arrastra la subcompetencia gramatical en las aulas, cotejamos las necesidades de una gramática pedagógica para paliar dichos problemas con las características fundamentales de las perspectivas de la Gramática de Construcciones. Este enfoque reivindica la existencia de construcciones, pares convencionales de forma y significado, en todos los niveles de la lengua, por lo que contribuye a una visión de la gramática realmente significativa. Como prueba de las compatibilidades didácticas halladas, proponemos una tipología de actividades de sintaxis basadas en los enfoques construccionistas que permiten alcanzar un conocimiento sistemático de la forma y significado de estructuras sintácticas con distinto grado de abstracción.

PALABRAS CLAVE: transposición didáctica, gramática pedagógica, reflexión metalingüística, uso de la lengua, Gramática de Construcciones, sintaxis, estructura argumental.

Abstract

The main goal of this article is to shed light on how to transfer Construction Grammar notions and principles to grammar teaching in secondary education. Considering the deficits that grammar instruction has inherited, we compare the requirements of pedagogical grammar to the main assumptions of Construction Grammar. This approach claims for the existence of constructions, conventional pairings of form and meaning, in all levels of language, so it contributes to a fully meaningful view of grammar. As a sample of the findings on the didactic compatibility, we propose a typology of constructions-based syntax activities, aimed at reaching systematic knowledge on the form and meaning of syntactic structures with a varying degree of abstractness.

KEY WORDS: didactic transposition, pedagogical grammar, metalinguistic reflection, language use, Construction Grammar, syntax, argument structure

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática constituye uno de los contenidos más temidos por los estudiantes de Secundaria. Asimismo, existe una tendencia por parte de los alumnos a considerarla como una práctica sin continuidad en las situaciones comunicativas del día a día; es decir, una enseñanza sin finalidad real alguna. Esta consideración, tan común entre estudiantes, es también una constante en la reflexión educativa sobre la lengua que se puede rastrear muy claramente a lo largo de la historia en diferentes voces críticas (Rodríguez Gonzalo, 2012: 88), sobre todo desde principios del siglo xx. Estas voces confluyen en la idea de que la enseñanza de la gramática no contribuye a la mejora de la expresión de los alumnos.

En la medida en que este pensamiento encierra una visión particular y muy restringida de lo que se considera enseñanza de la gramática, en los últimos tiempos, con la eclosión de la didáctica de la lengua, la cuestión se ha retomado desde una postura mucho más constructiva. Así, la discusión gira en torno a la redefinición del concepto de gramática y a la cuestión de qué lugar debe ocupar en la enseñanza de la lengua, tomando importancia preguntas como «¿para qué enseñar gramática?» o «¿qué gramática enseñar?» (Castellá, 1994).

Algunas de estas líneas de renovación coinciden en que la reflexión gramatical explícita resulta fundamental para el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, frente a las premisas de los enfoques estrictamente comunicativos (Cassany, 1999: 17). Sin embargo, se reivindica la necesidad de incorporar los niveles semántico, pragmático y discursivo a las descripciones de la lengua y la convicción de que la sistematización de los estudiantes solo puede emerger de reflexiones metalingüísticas que partan del uso de la lengua y se dirijan, asimismo, a este.

Junto a la renovación de los enfoques de enseñanza de gramática en la didáctica de la lengua, discurre en paralelo el desarrollo de escuelas lingüísticas innovadoras que pueden contribuir indirectamente a la enseñanza de una gramática efectiva. Así pues, en el seno de los enfoques funcionales y cognitivos, emerge una de las teorías lingüísticas más potentes de las últimas décadas, algunos de cuyos principios encajan con las propuestas didácticas mencionadas anteriormente: la Gramática de Construcciones.

Este marco teórico está suscitando en los últimos tiempos un notable interés en el seno de la enseñanza de segundas lenguas (Gras, Barriandos y Polanco, 2004; Wee, 2007; Maldonado, 2009, 2019; Gilquin, 2010: 272-276; Calzado, 2015; Rah y Kim, 2018; Kim, Shin, Sung, 2023; etc; para una revisión en profundidad, véase De Knop y Gilquin, 2016 y Boas, 2022) y se vislumbra una importante implementación de sus principios y métodos en los próximos años.

Debido a la preeminencia que se le concede en esta teoría a la adquisición de la lengua, no se contemplan en la bibliografía acercamientos explícitos a la enseñanza de primeras lenguas en la Educación Secundaria. No obstante, en nuestra opinión, es interesante estudiar la posibilidad de transferir los principios de la Gramática de Construcciones a las

aulas en diversos ámbitos de la lengua, ya que algunas de sus características muestran posibles ventajas de su aplicación.

En primer lugar, postula la vinculación de forma y significado en todos los niveles de la lengua, lo cual puede contribuir al progreso de una gramática verdaderamente significativa. En segundo lugar, incluye en la descripción lingüística un amplio abanico de aspectos del significado (que incluyen rasgos pragmáticos), por lo que se puede difuminar la frontera entre sistema y uso en el trabajo en aula. Asimismo, la Gramática de Construcciones no asume el nivel oracional como límite de análisis, sino que integra los aspectos textuales en la descripción de las unidades lingüísticas, dando así sentido al estudio del sistema gramatical en relación con las coordenadas sociales que exigen los géneros discursivos.

El objetivo principal de este trabajo es, pues, explorar vías de transposición didáctica de la gramática de construcciones a la enseñanza de la gramática en Secundaria, partiendo de los modelos didácticos basados en la reflexión metalingüística vinculada al uso (Camps, 2000; Camps y Milian, 2000; Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2005: §1; Rodríguez Gonzalo, 2011; 2012; Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2017; Durán y Rodríguez Gonzalo, 2020).

Para ello, describiremos las tendencias contrapuestas que imperan en la enseñanza de la lengua hoy en día, haciendo hincapié en los problemas que los enfoques puramente formales o eminentemente funcionales han legado (§2). Se describen posteriormente las bases didácticas de la enseñanza de la gramática que se reivindican como superación de la dicotomía anterior (§3). Partiendo de dichas bases exploraremos los beneficios que pueden resultar de la aplicación de ciertos principios de la gramática de construcciones (§4). En §5 especificaremos cómo se pueden aplicar estos principios para la transposición didáctica en una propuesta de actividades centrada en la sintaxis.

2 LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA ACTUALIDAD: UN PROBLEMA CON RAÍCES PROFUNDAS

En el complejo entramado que constituye la enseñanza de la lengua en el sistema educativo, la instrucción en gramática es probablemente el aspecto que peor encaje encuentra en los distintos métodos que se proponen de acuerdo con las finalidades educativas: cabe mencionar, por ejemplo, el aislamiento en que se encuentra el análisis gramatical tradicional con respecto a los contenidos comunicativos en las actividades de aula (Rodríguez Gonzalo, 2000) o la falta de integración entre la gramática y las prácticas discursivas que se constata en los libros de texto (Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2017).

En general, el estado actual de la enseñanza de la gramática en el sistema educativo puede caracterizarse como el resultado de la tensión entre dos modelos o tendencias contrapuestas (Camps, 2010: 30; Rodríguez Gonzalo, 2011: 60). Los dos polos, condicionados por la concepción de los fines de la enseñanza de la lengua y por las teorías lingüísticas de referencia a las que se adscriben, se definen por su posición en torno a la necesidad de llevar a cabo una enseñanza explícita de la gramática en el aula.

Por un lado, la tradición educativa española ha legado un modelo en el que la enseñanza de la gramática desempeñaba un papel primario y fundamental. Dicho modelo se nutre de la tradición gramatical e incorpora las aportaciones de las escuelas estructuralista y generativista en la formalización de las relaciones entre unidades lingüísticas que dan forma a la gramática. Aparece, por tanto, ciertamente vinculada a los enfoques formales.

Pese a que la organicidad de sus planteamientos perseguía obtener una visión sistemática de la lengua, se ha subrayado no solo que dichas prácticas no repercuten en una mejora del uso lingüístico de los estudiantes, sino que, tal y como demuestran los estudios empíricos sobre el conocimiento gramatical escolar, las prácticas de enseñanza explícita de la gramática tampoco conllevan por sí mismas el dominio gramatical de los estudiantes (Fontich y Folgado, 2018): la formalización de estructuras sintácticas desprovistas de significado y de un contexto de uso amplio no resulta eficiente para su aprendizaje ni para movilizar dichos recursos en situaciones comunicativas concretas de manera adecuada¹.

Por otro lado, impulsados por las orientaciones curriculares que subrayan la mejora de la expresión oral y escrita de los alumnos como fin último de la enseñanza de la lengua, otros modelos condenan la enseñanza de la gramática para tal fin y reivindican que solo la exposición al uso y la práctica mejoran las habilidades de expresión. Estas perspectivas involucran diferentes preceptos de la psicología del aprendizaje y del paradigma lingüístico funcional o la lingüística del uso, que amplían la concepción de la lengua: deja de ser un sistema lingüístico autónomo y cerrado en sí mismo y pasa a describir las estructuras lingüísticas como recursos de los hablantes para alcanzar ciertas funciones o fines, es decir, enmarcados en unas coordenadas sociales.

Los enfoques comunicativos han derivado en ocasiones en un descuido de la enseñanza del código lingüístico, debido fundamentalmente a la confianza en que únicamente la exposición al uso lingüístico conllevaría un mejor desempeño en este, presupuesto que encontró su máxima expresión en la enseñanza de segundas lenguas. Dicha premisa, sin embargo, ha sido desmentida y en la actualidad se sostiene que cierta atención a la forma es necesaria para adquirir estos conocimientos (Rodríguez Gonzalo, 2012, 89)². Además, se ha destacado que, mientras que los contenidos lingüísticos textuales y discursivos encuentran una fácil armonización en esta orientación didáctica donde la producción textual se erige en eje articulador, los conocimientos puramente morfosintácticos exhiben un difícil encaje (González Nieto, 2001; Zayas, 2006a: 19).

En tal encrucijada la gramática ha quedado desdibujada, como se desprende de diferentes investigaciones que ponen de manifiesto la falta de articulación de los conocimientos gramaticales en los libros de texto (Ribas, 2010), la variedad de juicios de los profesores

¹ A ello cabe añadirle en el plano más puramente teórico el hecho de que, como se ha puesto de manifiesto en muchas ocasiones, una sintaxis desprovista de la semántica no puede predecir correctamente todas las configuraciones de la lengua (para el español, véase Hillyer y Valenzuela, 2001, y Garachana y Hillyer, 2005).

² Incluso en los enfoques de adquisición *usage-based* se matiza el aprendizaje inductivo en esta dirección:

It is important to note that not every instance of exposure to the relevant structure is necessarily a learning episode. In order for construction learning to take place, there must be enough contextual information to allow the learner to infer the meaning of the utterance exemplifying the construction, and the learner must be attending to the linguistic form and the relevant contextual information. (Dabrowska, 2016)

acerca de la utilidad de la enseñanza gramatical y el tipo de procedimientos necesarios (Fontich y Camps, 2015), las prácticas que mantienen los métodos y conceptos tradicionales y, en definitiva, las carencias de los conocimientos gramaticales de los alumnos y sus obstáculos para acceder a ellos (Camps, Milian, Guasch, Pérez, Ribas y Castelló, 2001; Notario, 2001; Camps, 2010). En las siguientes líneas presentamos una serie de enfoques didácticos que pretenden superar el conflicto planteado, bajo la premisa de que una enseñanza explícita de la gramática en el contexto escolar resulta necesaria y de que el acceso a ella debe partir de la reflexión metalingüística que suscita el uso de la lengua.

3 HACIA UNA SUPERACIÓN DEL CONFLICTO: LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA BASADA EN EL USO

Ante las carencias que estos dos enfoques han mostrado en su capacidad para provocar conocimiento gramatical sólido en los alumnos, se ha abierto una línea de renovación en didáctica de la lengua que pretende explorar vías de enseñanza de la gramática para superar los problemas atestiguados.

El debate clásico sobre la pertinencia o necesidad de la instrucción en gramática en el contexto escolar se resuelve en esta renovación apelando a dos grandes finalidades (Rodríguez Gonzalo, 2012: 90). Se asume que el conocimiento de ciertos aspectos del código, en su correcta orientación, puede mejorar la expresión de los estudiantes. Además, el conocimiento explícito del código, siempre que se alcance como consecuencia de una reflexión metalingüística dirigida a la mejora del uso lingüístico de los estudiantes, es un saber en sí mismo que debe figurar en el currículo, tal y como figuran otros saberes relacionados con productos de la cultura humana (historia, música, arte, economía, etc.) (Cassany, 1999: 17; Rodríguez Gonzalo, 2017; cf. Bosque y Gallego, 2018). En los últimos tiempos este saber se reivindica también como andamiaje necesario para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas, es decir, como parte de la competencia interlingüística de los estudiantes (Rodríguez Gonzalo, 2021).

Para lograr tales fines se proponen renovaciones didácticas en tres ejes, que se corresponden con tres de las preguntas de las que parte el debate: la concepción de la gramática (qué gramática enseñar), la metodología idónea (cómo enseñar gramática) y el rol de los profesores y estudiantes en el aprendizaje.

Todos los aspectos anteriores aparecen recogidos en el concepto de *gramática pedagógica* (Cuenca, 1993; Zayas, 2006a; Camps y Milian, 2017; etc.), ideal al que aspira la didáctica de la lengua. Aunque como ideal está sujeto a diversas consideraciones particulares en relación con la concepción de los fines de la enseñanza de la lengua y las necesidades de los alumnos, entre los investigadores que pretenden poner la enseñanza gramatical en el centro del debate de la didáctica, existe un gran consenso en la delimitación de algunas de las características fundamentales que esta gramática pedagógica debería reunir de acuerdo con el contexto sociocultural y educativo actual:

- Debe alejarse de la representación fiel de una sola teoría lingüística y adaptar los preceptos más útiles de las distintas escuelas y disciplinas a los objetivos de la enseñanza (Cuenca, 1993; González Nieto, 2001).
- Debe atender los aspectos semánticos y pragmáticos junto a los puramente formales en el análisis de las estructuras lingüísticas (Rodríguez Gonzalo, 2012: 107; Camps y Milian, 2017: 223).
- Debe ampliar la concepción de gramática para sistematizar los fenómenos oracionales, textuales y discursivos vinculados a formas lingüísticas, proporcionando relaciones claras entre ellos.
- En relación con los dos puntos anteriores, debe proporcionar «l'enllaç entre els coneixements sistemàtics i l'ús de la llengua» (Rodríguez Gonzalo, 2012; Camps y Milian, 2017: 230). Esta premisa muestra dos dimensiones, una de alcance teórico o conceptual y otra de índole metodológica, que tratamos en el siguiente punto. Respecto al presupuesto teórico, se ha reivindicado en muchas ocasiones que el concepto de lengua que se debe implementar en la enseñanza debería tender a borrar o difuminar la frontera entre el sistema y el uso —sintaxis y discurso, oración y texto, etc.— (Camps y Milian, 2017), en la línea de las propuestas lingüísticas de los enfoques de gramática basada en el uso (Hopper, 1987; Langacker, 1988; Tomasello, 2003; Bybee, 2006; 2010) que definen la lengua como la organización cognitiva de la experiencia de los hablantes con el uso de esta (Bybee, 2006).
- Por tanto, si la sistematización de las estructuras por parte de los estudiantes debe tener en cuenta aspectos pragmáticos y discursivos que las predispongan para un futuro uso adecuado, la atención a la forma debe realizarse en contextos lingüísticos suficientemente amplios para entender las implicaciones pragmáticas y discursivas a partir de los cuales los estudiantes puedan operar mediante generalización y abstracción; es decir, debe enmarcarse en productos textuales reales³.

Sin embargo, frente a la dificultad constatada de que los alumnos alcancen conocimientos gramaticales sólidos cuando se estudian aisladamente en el uso sin situarlos en un sistema específico, en los últimos tiempos se reivindica la posibilidad de estudiar este mismo sistema gramatical intensivamente sin vincularlo a productos textuales, a través de tareas de reflexión insertas en secuencias didácticas. En estas, los estudiantes aplican diferentes tipos de pruebas (Camps y Milian, 2017: 225 y ss.) para alcanzar conclusiones sobre la naturaleza de las estructuras que estudian. Así pues, lo que prevalece —o persiste— desde un punto de vista metodológico es la noción de *actividad metalingüística* (Camps y Milian, 2000; Camps y Fontich, 2014), que debe situarse en el centro de todos los procedimientos didácticos. Ello implica ayudar a los estudiantes a tomar la lengua como objeto de reflexión en un camino de ida y vuelta por sus distintos niveles de explicitud (Camps, 2000): desde el puramente procedimental no verbalizado hasta el verbalizado con metalenguaje gramatical, para que de nuevo puedan movilizar ese conocimiento conscientemente en la planificación lingüística que exige la escritura o la producción de determinados discursos

³ Esta premisa metodológica general se ha concretado en análisis enmarcados en tareas en las que los hablantes observan y manipulan muestras de hablas reales localizadas socioculturalmente (géneros discursivos específicos, con destinatarios y finalidades específicas) o crean dichos productos textuales (tareas de escritura) partiendo de reflexiones que incluyen la naturaleza formal y discursiva de ciertas estructuras lingüísticas.

formales. Es así como se logra conectar la reflexión sobre la lengua y su uso (Rodríguez Gonzalo, 2012) de manera eficaz y adecuada a los fines del currículo.

En conclusión, todas estas bases conceptuales y metodológicas suponen virtualmente una superación del conflicto anteriormente planteado por la disputa del lugar de la gramática que asumen los enfoques puramente comunicativos o los formales. Se trata de disolver la vinculación entre enfoques que se centran en la gramática y procedimientos puramente deductivos, por un lado, y enfoques comunicativos y metodologías inductivas, por otro. Se puede tomar la gramática como objeto de estudio partiendo de reflexiones sobre usos discursivos e integrando ciertos aspectos pragmáticos en las descripciones de las formas lingüísticas y del sistema (Camps y Fontich, 2014: 610).

Ciertamente, muchas de las reivindicaciones que hemos visto se apoyan en presupuestos provenientes de la lingüística cognitiva y funcional. Sin embargo, pese a sus raíces cognitivas y funcionales, no se han apreciado propuestas didácticas que tengan en consideración las aportaciones específicas de la Gramática de Construcciones. En los siguientes apartados, trataremos de demostrar que muchas de sus perspectivas son perfectamente integrables en un modelo de enseñanza de la gramática como el esbozado anteriormente. Para ello, partimos de los presupuestos generales de la gramática de construcciones y después reparamos con mayor profundidad en las posibilidades didácticas que surgen del cruce de estas con los principios de la gramática pedagógica.

4 ¿HACIA UNA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES PEDAGÓGICA⁴?

4.1 Gramática de Construcciones: caracterización general

En las últimas décadas, ciertos enfoques lingüísticos de base cognitiva y funcional han sido agrupados bajo el término Gramática de Construcciones por su explícita reivindicación de la naturaleza simbólica del lenguaje y de la ubicuidad de las construcciones en la lengua⁵. A continuación, señalamos y comentamos brevemente las características que ciertos autores (Goldberg, 2003: 219; 2006: 5-10; Croft, 2005; Croft and Cruse, 2009) coinciden en señalar como principios compartidos por todas estas aproximaciones a la lengua.

Los enfoques construccionistas se caracterizan, en primer lugar, por considerar que las unidades básicas de la lengua son las construcciones. Estas se definen inicialmente como emparejamientos convencionales de forma y significado (símbolos) que muestran algún rasgo formal o semántico no predecible o explicable a partir de sus componentes (Goldberg, 1995: 4). Esta definición, como vamos a ver, se aplica en este marco a estructuras aparentemente diferentes como las siguientes:

a. Casa

⁴ Este término ha sido acuñado por Herbst (2016).

⁵ Aunque estas aproximaciones no se pueden considerar como una teoría totalmente homogénea y difieren en su foco y alcance, se han reconocido diversas características comunes a ellas que permiten concebirlas como una «familia de teorías lingüísticas» (Croft, 2005).

b. *Ir al grano*

- c. Verbo X_{No personal}, Verbo X_{no personal}, no Verbo X_{personal}, pero Verbo Y_{personal}
Bailar bailar, no baila, pero sale a la pista
siempre

La definición de construcción presentada se ajusta fácilmente a la naturaleza simbólica de los morfemas o palabras (a): no hay nada en la forma de los fonemas de *casa*, es decir, en sus sonidos ni en su combinación, que evoque el significado de esta palabra más que la relación convencional entre esta combinación fija de sonidos y dicho significado particular. Sin embargo, la Gramática de Construcciones asume que esta combinación de forma y significado funciona también en niveles superiores a la palabra, como en (b) y (c).

La unidad fraseológica de (b), *ir al grano*, constituye un ejemplo tradicional de la idiomática (falta de composicionalidad y predictibilidad) de ciertas expresiones que combinan más de una palabra. Los teóricos pioneros en Gramática de Construcciones (Fillmore, Kay y O'Connor, 1988), en lugar de relegar estos casos a la periferia de la gramática, como ejemplos idiosincrásicos o excepciones a las reglas, asumen su centralidad y la posibilidad de cimentar sobre ellos una teoría gramatical que dé cuenta de todas las configuraciones lingüísticas (Goldberg, 2006, p. 14; Croft y Cruse, 2009). Se trata de demostrar que estas unidades no son extrañas, sino que muestran los principios por los que se rigen todas las construcciones lingüísticas. Para ello, exploran ejemplos como (c), donde la construcción que aporta un significado particular estable, en lugar de estar totalmente especificada, como las unidades fraseológicas tradicionales, presenta un grado de esquematicidad, con huecos o variables, que permite una amplia gama de enunciados (por ejemplo: *Miedo miedo, no me da, pero me produce un poco de asco; bailar bailar no baila, pero sale a la pista*).

Los autores adscritos al enfoque de construcciones coinciden en que la noción de construcción abarca un amplio abanico de estructuras en todos los niveles de la lengua (Croft, 2001; 2005; Goldberg, 2003: 219; 2006: 5) que varían únicamente con respecto a dos propiedades: su nivel de complejidad y su grado de esquematicidad. La primera se refiere a la longitud o número de constituyentes que muestra y, de acuerdo con ella, podemos distinguir entre construcciones atómicas, como *casa*, y complejas, como *ir al grano*. La segunda hace referencia al grado de abstracción y permite diferenciar construcciones sustantivas (fonológicamente especificadas) como *monta un circo y le crecen los enanos*, donde no existe variación posible, de construcciones con un grado medio de esquematicidad (con invariantes y variantes), como la comparativa correlativa [*cuanto más X, más Y*] o completamente esquemáticas, tales como la construcción distransitiva [Sujeto Verbo Objeto 1 Objeto 2].

Por tanto, en la medida en que se reconoce que también los patrones sintácticos de la lengua constituyen emparejamientos de forma y significado (simbólicos) almacenados en la mente de los hablantes, desaparecen las reglas de combinación (tal y como habían sido

concebidas en el generativismo) y, en consecuencia, se difumina la distinción entre el léxico y la sintaxis. Es decir, en la lengua solo se pueden reconocer construcciones con varios grados de esquematicidad y complejidad. La variación de las estructuras lingüísticas a través de estos dos ejes conforma el llamado principio del continuo léxico-sintaxis (Croft, 2001), que se puede representar en un cuadro como el siguiente, donde se reclasifican los niveles de análisis tradicionales.

Construction type	Traditional name	Examples
Complex and (mostly) schematic	Syntax	[Sbj be-tns Verb-en by Obj]
Complex and (mostly) substantive	Idiom	[kick-tns the bucket]
Complex but bound	Morphology	[Noun-s], [Verb-tns]
Atomic and schematic	syntactic category	[Dem], [Adj]
Atomic and substantive	word/lexicon	[this], [green]

Figura 1. Diferentes tipos de construcciones de acuerdo con el principio del continuo léxico-sintaxis, apud Croft (2001)

Como corolario del hecho de que se rechacen las reglas sintácticas como módulo independiente y carente de significado, se obtiene que los diferentes niveles de descripción de la lengua deben estar representados en las construcciones, dando lugar a otro consenso en los enfoques construccionistas; a saber, el tipo de información codificada en las construcciones: el polo formal consta de rasgos fonológicos, morfológicos y sintácticos, mientras que el polo funcional incluye aspectos semánticos, pragmáticos y de función discursiva, como se muestra en la siguiente representación de una construcción como signo lingüístico.

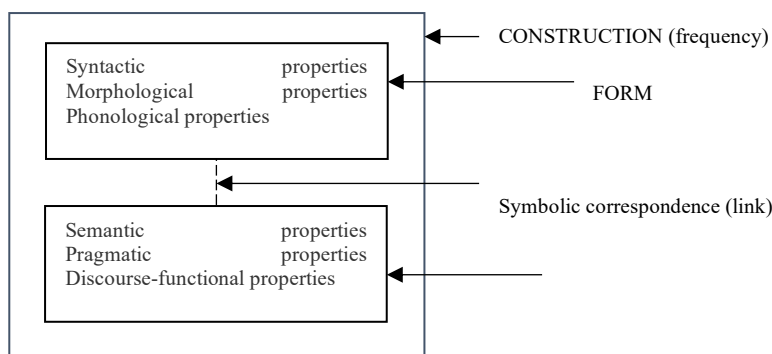


Figura 2. Representación de las construcciones como unidades simbólicas, extraído de Croft (2001:18)

El último principio indispensable de la teoría que reseñamos se refiere al modo en que se representan las construcciones en la mente de los hablantes: de acuerdo con estos autores, el conocimiento del hablante sobre la lengua consiste en una red de construcciones organizada. De este modo, la teoría consagra todo el conocimiento de la lengua de los hablantes a una enorme red de construcciones, en ocasiones denominada *construcción*:

Los tipos de conexiones entre construcciones más discutidos en la bibliografía son los vínculos taxonómicos o verticales (Goldberg, 2003; 2006), a través de los cuales las construcciones abstractas sancionan construcciones más específicas, que heredan de estas sus propiedades fundamentales. Este eje vertical representa grados de esquematicidad. Adoptando una distinción operativa tripartita como la de Traugott (2018), podemos denominar *esquemas* a las construcciones abstractas situadas en un punto superior, *subesquemas* a las que se hallan parcialmente especificadas o codifican ciertas restricciones, que se sitúan en un punto intermedio, y *microconstrucciones* a las que ocupan el espacio inferior de la red y muestran una alta especificidad. Dichos diferentes niveles de especificidad permiten un alto grado de granularidad que puede aprovecharse didácticamente para difuminar la frontera entre el léxico y la gramática e incluir ciertas construcciones idiosincrásicas como parte de la gramática de una lengua. A continuación, detallamos estos y otros posibles rendimientos didácticos de los principios de la Gramática de Construcciones.

4.2 Principios de la gramática de construcciones aplicables a la enseñanza de la gramática

El cruce de las características fundamentales de la gramática de construcciones con los requisitos de una gramática pedagógica explicados anteriormente (§3) arroja compatibilidades que invitan a cierto optimismo en su aplicación didáctica, como mostramos en las siguientes líneas.

- Una enseñanza basada en Gramática de Construcciones supone un equilibrio con respecto a los enfoques basados solo en la forma y aquellos centrados únicamente en aspectos comunicativos; se trata del nexo que podría vincular ambos enfoques.

En la enseñanza de L2, los enfoques denominados *focus on form* (Ellis, 2016) dan buena cuenta de esta búsqueda de equilibrio, ya que, por un lado, tratan de alcanzar el dominio de las construcciones de manera inductiva mediante la exposición a contextos de uso reales, pero, por otro, propugnan la necesidad de llamar la atención sobre la forma — construcción— en cuestión. En la enseñanza de primeras lenguas, el dominio de estas estructuras lingüísticas puede verse beneficiado por la presentación de su significado, como se especifica en el siguiente punto.

- La vinculación indisoluble de forma y significado en las construcciones gramaticales puede contribuir al progreso en la enseñanza de una gramática verdaderamente significativa.

Los alumnos demuestran dificultades para alcanzar conocimientos morfosintácticos sólidos cuando manipulan estructuras estrictamente formales, como en los análisis sintácticos tradicionales. Evidenciar el significado asociado a cada construcción puede ayudar a individualizarlas. Además, daría cuenta de aquellas diferencias semánticas entre alternancias sintácticas que tradicionalmente no se advierten. La verdadera comprensión de estos matices semántico-pragmáticos asociados a distintas formas y en muchas

ocasiones relacionados con la conceptualización o la perspectiva que impone el hablante sobre el evento resulta importante para la mejora del uso lingüístico.

- La Gramática de Construcciones, en su máximo potencial, trata de explicar todas las configuraciones lingüísticas, desde las más prototípicas hasta las más periféricas, y elimina el recurso a la excepción, siempre problemático.

Existe una costumbre en la práctica didáctica tradicional a trabajar únicamente con reglas generales y con ejemplos prototípicos que las representen. Los ejemplos que no se adecuan a esta prototipicidad se ignoran o, a lo sumo, se abandonan al cajón de las excepciones. Trabajar con un marco que otorga carta de naturaleza a estos ejemplos particulares supone comprender que las idiosincrasias de las construcciones funcionan en distintos niveles de esquematicidad/especificidad. Aunque se podría argumentar que esta forma de enseñar no resulta muy eficiente por la casuística de construcciones que requiere, se trata de entender cómo funciona la lengua de una manera más realista, ya que tampoco las sobregeneralizaciones que después no resultan aplicables a ciertas estructuras son, desde un punto de vista didáctico, deseables. El problema de la memorización de las diversas construcciones particulares y el alto nivel de granularidad de la teoría se compensa por la característica de la Gramática de Construcciones que mencionamos a continuación.

- La organización del conocimiento lingüístico de los hablantes en redes de construcciones interrelacionadas conlleva una sistematicidad y puede favorecer, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico, la integración de los conocimientos gramaticales.

Frente a la atomización del contenido gramatical que se produce en los enfoques puramente comunicativos, la utilización de diagramas con redes de construcciones se halla en línea con los enfoques socioeducativos vygotskianos:

grammar notions can barely be articulated in pupils' minds if approached only randomly whenever they appear in language use. In order to be able to access the grammar notions, pupils ought to build them up based on a system of relationships among them. Underpinning this idea is Vygotsky's (1962) claim that «A concept can become subject to consciousness and deliberate control only when it is a part of a system (Fontich y García Folgado, 2018: 10)

- El alcance del concepto de construcción que maneja este marco teórico puede ayudar a difuminar los límites entre el léxico y la gramática, y lograr una integración de ambos (y un concepto de gramática más abarcador).

Un ejemplo claro son las unidades fraseológicas con distintos grados de fijación, pero se pueden mencionar otros fenómenos como las colocaciones (*zanjar una polémica*) o las perífrasis verbales con selección léxica (*romper a reír/llorar/gritar...*). Todas ellas difuminan la diferencia entre léxico y gramática y nos sitúan frente a un continuo, que es más

fácilmente asimilable que un sistema con un componente de almacenamiento y otro de computación (*lists and rules*)⁶.

- Por su concepción holística, se puede obtener una mayor vinculación entre todos los niveles de descripción lingüística, desde el fonológico hasta el pragmático y discursivo.

Este es un requerimiento de la gramática pedagógica que se ve claramente representado por la Gramática de Construcciones. Tal y como demuestran algunos estudios, ciertas construcciones con valores pragmáticos y discursivos codificados en ellas muestran una entonación particular que es también parte de la forma convencional de la construcción. Es decir, ciertos fenómenos fonéticos tradicionalmente atribuidos al *habla* deben incluirse en la descripción de las construcciones. Asimismo, la inclusión de aspectos pragmáticos y discursivos en el polo interpretativo de las construcciones refuerza los puentes entre lengua y uso. Se avanza, como se exige en muchos planteamientos didácticos hacia una visión de la lengua como relación orgánica entre usos, semántica, pragmática y forma.

- En la misma línea, si las construcciones gramaticales se vinculan a una función discursiva, se podría menguar el aislamiento en que se encuentra el análisis gramatical tradicional con respecto a los contenidos comunicativos en las actividades de aula y los materiales didácticos (Rodríguez Gonzalo, 2000; 2017).

Diferentes autores (Östman, 2005; Gras, 2011, etc.) han incidido en que las construcciones deben incorporar especificaciones referentes a patrones discursivos, variables sociolingüísticas, etc. Incorporar estos aspectos en el análisis escolar mejoraría sobremanera las relaciones entre la gramática y el trabajo con los géneros discursivos.

Muchas de las características presentadas parecen, por tanto, presagiar posibles aplicaciones didácticas en ciertos campos. Uno de los niveles que más se ha beneficiado de la perspectiva construccional para su descripción es el de la estructura argumental, a partir del clásico trabajo de Goldberg (1995). En el próximo apartado trataremos de mostrar cómo podría trasladarse esta visión a las aulas a través de actividades de reflexión y uso de la lengua y qué beneficios podría traer frente a los planteamientos que se llevan a cabo en la actualidad.

5 UNA TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE SINTAXIS MEDIANTE GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

5.1 Bases teóricas y metodológicas

El objetivo de este trabajo es hallar vías de transposición didáctica de una teoría lingüística que se muestra virtualmente compatible con las necesidades de una gramática pedagógica. En el campo de las segundas lenguas, Herbst (2016) y Boas (2022) han esbozado ya una propuesta teórica de las máximas que deben gobernar este trasvase

⁶ En el campo de la conexión, esta indefinición entre el léxico y la gramática podría abrir la vía al estudio de unidades no consideradas anteriormente por su variación formal: por ejemplo, compárese el conector aditivo de refuerzo argumentativo encima con construcciones como *por si fuera poco*, *por si eso fuera poco*, *por si esto no fuera suficiente*, etc.

desde la Gramática de Construcciones: estas se concretan en un respeto a la descripción de las construcciones como pares de forma y significado y a la inclusión de patrones construccionales en la definición de las distintas unidades léxicas, en consonancia con la progresiva fusión de los niveles léxico y gramatical que propugna la teoría. Nuestra perspectiva reafirma algunos de estos preceptos y los complementa, ya que está diseñada para la enseñanza de L1.

Sin ánimo de exhaustividad, proponemos una tipología de actividades para trabajar con construcciones que abarcan, a tenor de la teoría, diferentes niveles de análisis (ver continuo léxico-sintaxis, §4.1) e implican distintos tipos de trabajo por parte del alumno (análisis, clasificación, comprensión, producción, etc.). Con ello pretendemos beneficiarnos didácticamente de las integraciones léxico-gramática y sistema-uso que posibilita esta teoría, fomentando una reflexión lingüística basada en el uso de la lengua, tal y como reclaman los enfoques didácticos de enseñanza de gramática actuales (§3). Estos dos ejes, como veremos, guían la confección del tipo de actividades necesarias a nuestro parecer. En tanto que tipología de actividades, la propuesta no se circunscribe a un curso específico, sino que se concibe como un marco general que se puede orientar y adaptar a los contenidos morfosintácticos de los distintos niveles de Educación Secundaria⁷.

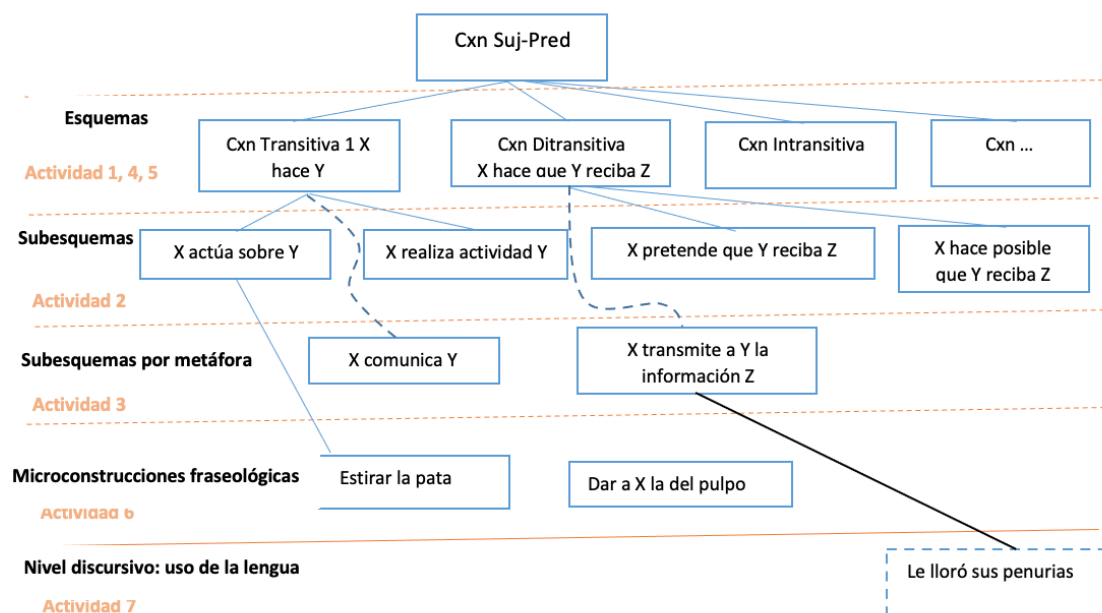
Las bases teóricas de la propuesta residen en la consideración de los esquemas sintácticos como moldes formales que evocan un significado basado en un evento prototípico internalizado por los hablantes. Ello permite, por un lado, vincular la estructura lingüística a la conceptualización de los hablantes (Zayas, 2014) y, por otro, dar cuenta de la variabilidad de esquemas (construcciones esquemáticas) en la que los verbos (un mismo verbo) pueden funcionar, y de la creatividad de los hablantes para utilizar verbos en nuevos esquemas. Ambas características conducen a una ventaja importante: se puede desembocar la reflexión gramatical en un trabajo con el uso lingüístico que permita mejorar sus capacidades de expresión y comprensión.

Ciertos trabajos didácticos han explorado la necesidad de estudiar los esquemas oracionales (construcciones argumentales abstractas) en que funcionan los verbos. Se puede observar una diferencia en el foco de dichas propuestas, según sean los esquemas la base de la explicación o, por el contrario, se proceda a partir de los verbos. Así, se puede concebir un continuo, uno de cuyos extremos aparece representado por todos los trabajos que se centran en los marcos de subcategorización que exigen los verbos (por ejemplo, Fontich, 2006; el trabajo de Zayas (2006b) supone un punto intermedio, ya que, pese a reconocer la importancia del verbo, concede valor didáctico a los papeles temáticos que representan ciertas funciones sintácticas. En un trabajo más reciente, Zayas (2014) realiza una aproximación muy cercana a la Gramática de Construcciones, por la explícita aceptación de los principios cognitivos que guían los enfoques construccionistas. Nuestra propuesta, tomando como base este último trabajo, pretende dar un paso más en la aplicación de las ramas construccionales a la enseñanza de la lengua.

⁷ En este sentido, queda fuera del alcance de este artículo el desarrollo didáctico exhaustivo de los diferentes tipos de actividades y su rentabilidad en el aula, abordado en otro trabajo (Autor, en preparación), puesto que el objetivo es mostrar una panorámica general de aplicación de la Gramática de Construcciones a la enseñanza de la sintaxis.

Queremos, por tanto, incidir en que las estructuras argumentales son construcciones abstractas dotadas de un significado esquemático independiente del significado de los verbos que aparecen en ellas, ya que esto puede reportar un beneficio didáctico importante. Es decir, se trata de unidades simbólicas complejas que los hablantes almacenan y utilizan de manera productiva y creativa, insertando verbos con cierto grado de compatibilidad semántica en ellas. Esta visión supone una alternativa más eficiente desde el punto de vista del almacenamiento en el caso de los verbos que funcionan en diferentes esquemas actanciales, cuya solución tradicional consistiría en añadir diferentes entradas léxicas en función del marco de subcategorización con que funciona el verbo (Goldeberg, 1995).

La propuesta consta de siete tipos de actividades, en las que se opera con construcciones sintácticas de diferentes grados de esquematicidad, tratando de representar parcialmente el continuo léxico-sintaxis que defiende la teoría, tal y como se puede comprobar en la siguiente figura.



Cuadro 1. Red parcial de construcciones sintácticas con las diferentes actividades propuestas y los niveles que involucran.

Además, las actividades son susceptibles de articular diferentes tipos de trabajo relevantes para la consolidación de conocimiento. La siguiente tabla resume los niveles de análisis, tipo de trabajo sugerido y plano o planos de la construcción focalizados en cada actividad.

	Tipo de trabajo	Nivel de análisis	Tipo de construcción	Componente de la construcción en foco
Actividad 1	Clasificación/ Análisis	Sintaxis	Esquemas	Plano semántico y formal
Actividad 2	Comprensión / Producción / Análisis	Sintaxis	Subesquemas	Plano semántico
Actividad 3	Producción	Sintaxis	Subesquemas periféricos	Plano semántico
Actividad 4	Análisis	Sintaxis	Esquemas	Plano semántico
Actividad 5	Análisis	Sintaxis	Esquemas/Subesquemas	Plano formal (sintaxis)
Actividad 6	Producción	Fraseología	Microconstrucción sustantiva	Plano semántico formal
Actividad 7	Producción	Discurso	Constructo/ Enunciados	Plano semántico

Tabla 2. Tipo de trabajo posible, nivel de análisis, tipo de construcción y componente de la construcción en foco en cada actividad

5.2 Panorámica de las diferentes actividades

I. De abajo arriba: abstracción

Un primer requerimiento didáctico en la enseñanza de la gramática consiste en alcanzar grandes generalizaciones sintácticas, a partir de las cuales se pueda explicar la productividad de la lengua. A este objetivo está consagrado el primer tipo de actividad que mencionamos. En él debe alcanzarse el mayor nivel de esquematicidad con el que pueden trabajarse las construcciones sintácticas, teniendo en cuenta, de acuerdo con la teoría, que estas deben contener algún tipo de significado identificable.

Para ello, el punto de partida debería ser la presentación de enunciados particulares, de manera que se apele al mecanismo (categorización y abstracción) por el que se adquieren las construcciones abstractas y se incentive la reflexión lingüística del alumno a partir de usos particulares. Dadas estas características fundamentales, a este tipo de actividad la hemos denominado «De abajo arriba: abstracción», haciendo referencia al mecanismo y a la dirección en la adquisición de la lengua según los enfoques *usage-based*.

Para alcanzar los esquemas partimos de factores semánticos en lugar de formales. Es condición necesaria de este tipo de actividad hacer explícito de manera clara y didáctica el significado que llevan aparejado las construcciones argumentales básicas del español (transitiva, ditransitiva, intransitiva, etc.)⁸. Un modo simple de acceder y nombrar este significado general consiste en usar una proforma verbal básica de cada construcción⁹ y las letras x, y, z para apelar a los participantes en la escena, es decir, los papeles temáticos:

⁸ En niveles superiores pueden abarcarse estructuras sintácticas más particulares. Para ello el trabajo puede nutrirse de los estudios sobre las construcciones transitivas subjetivas (González García, 2006; 2011) o subtipos de construcciones resultativas en español (Enghels y Lauwers, 2020), entre otras investigaciones que estudian la sintaxis del español desde una perspectiva construccional.

⁹ No solo se trata de una opción rentable desde el punto de vista de la búsqueda de un metalenguaje accesible, sino que respeta, de acuerdo con diversos estudios de corpus y experimentales (Croft; 2001; 2005; Tomasello, 2003), el modo en que emergen las construcciones esquemáticas, vinculadas inicialmente a ciertos verbos prototípicos que concurren en estas (verb-islands constructions).

[*x hace y*], [*x da y a z*], etc. Así pues, el trabajo de los alumnos consiste en relacionar ciertos enunciados reales extraídos de corpus de habla reales (aunque controlados) con dichas etiquetas. Para situar el foco en el significado que aporta la construcción (y no el verbo) se pueden modificar los enunciados introduciendo verbos inexistentes en ellos (*nonce-verbs*), en consonancia con estudios experimentales que demuestran así el almacenamiento de estas estructuras argumentales como construcciones con significado (Goldberg, Casenhiser y Sethuraman, 2004)¹⁰.

Un último apartado de esta actividad puede consistir en reflexionar sobre los papeles temáticos que aparecen en cada una de estas construcciones (a partir de los enunciados con las que las han emparejado), como en los siguientes ejemplos: *en 1, X es un perceptor e Y un objeto percibido; en ..., X es un agente e Y es un paciente; en ..., X es un agente, Z es un paciente e Y un receptor; en ..., X es un tema e Y es un experimentador; en ..., X es un poseedor e Y una posesión, etc.*

II. De arriba abajo: productividad

Para dar muestra de manera íntegra y congruente de la productividad de estos grandes esquemas establecidos, se debe realizar un segundo tipo de trabajo en el que, a través de la producción de los alumnos, se generen nuevos subesquemas sintácticos que presenten especificidades semánticas (las formales serían objeto de un tipo de actividad posterior). En este caso, una gran opción metodológica consiste en que los alumnos confeccionen titulares para ciertas noticias, a partir de unos moldes semánticos que se les proporcionan (por ejemplo, [*x hace que y reciba z*]): no es lo mismo «dar algo a alguien» que «prometer algo a alguien», aunque ambos moldes respondan al esquema formal ditransitivo, vinculado al significado de transferencia, ya que la noción de transferencia resulta efectiva en el primer caso y vinculada a unas condiciones de satisfacción futura en el segundo. Aunque el objetivo es fijar o postular ciertos subesquemas semánticos, el procedimiento puede caracterizarse como un camino de ida y vuelta: de los esquemas generales al uso y del uso a los subesquemas; de este modo, los puentes entre la reflexión metalingüística y el uso mencionados en §3 quedan garantizados (cuadro 2).

¹⁰ Por ejemplo, «al cliente le prepra mucho Amazon», «Amazon prepró un premio al cliente número 1.000.000».

Lengua	Esquemas	X hace que Y reciba Z		X hace Y	
Unidad: Construcción	<u>Subesquemas</u>	X intenta que Y reciba Z	X hace posible que Y reciba Z	X actúa sobre Y	X realiza Y
Discurso	Enunciado	- Madrid permite desde hoy la entrada a extranjeros vacunados. - Carlos cocina un pastel a Álvaro.		- Un expleado destroza medio centenar de furgonetas. - El 29% de los vascos realiza más deporte al aire libre que antes	

Cuadro 2. Ruta didáctica para la formación de subesquemas en la actividad tipo 2: de la lengua al habla (discurso) y del habla a la lengua

Si se quiere resaltar la naturaleza ontológica de estas subconstrucciones¹¹, se puede reflexionar sobre sus idiosincrasias semánticas y formales. Por ejemplo, en las subconstrucciones ditransitivas, el tipo de transferencia resulta efectiva en algunas construcciones (*X da Y a Z*) pero solamente pretendida en otras (*X pretende que Y reciba Z*). Ejemplos como los siguientes dan cuenta de este matiz semántico:

*Juan dio una llave a su primo, pero no llegó a recibirla
 Juan cocinó una tarta a Pedro, pero este no llegó a recibirla.

Desde el punto de vista formal, puede destacarse que el beneficiario (complemento indirecto) de las construcciones de transferencia prevista (*intended transference*), como en *Juan cocinó una tarta a Pedro*, puede sustituirse por un sintagma preposicional encabezado por *para* (*cocinó una tarta para Pedro*), mientras que en las de transferencia efectiva dicha sustitución no resulta adecuada.

III. Extendiendo horizontes: creatividad

En el tercer tipo de actividad se trata de buscar puentes a aquellas construcciones que no parezcan encajar perfectamente en los esquemas postulados en la actividad 1, a través de extensiones semánticas metafóricas: por ejemplo, lograr relacionar el esquema [*x da y a z*] con [*x dice y a z*] o [*x ve y*] con [*x comprende y*]. Desde el punto de vista del método didáctico, la actividad se puede realizar mediante un trabajo de producción y creatividad de los alumnos, en el que deben conectar dos dominios cognitivos mediante enunciados concretos que se encuentren en distintos puntos del continuo conceptual (por ejemplo, *acción física* [*X hace Y*] > *actos de habla* [*X dice Y*]; *percepción* [*X ve Y*] > *cognición* [*X*

¹¹ Estas diferencias de significado son tratadas por Goldberg (1995) como un ejemplo de polisemia construccional; es decir, del mismo modo que las palabras pueden dar lugar a diferentes sentidos, también las construcciones gramaticales muestran modulaciones del significado. En Croft (2003), sin embargo, se rechaza esta visión y se aboga por dar cuenta de estas diferencias de significado postulando construcciones con clases de verbos específicas (*specific verb-class constructions*). Desde este último punto de vista, se puede justificar su tratamiento como subconstrucciones de la construcción más general (sin especificación de tipo de verbo).

comprende Y], *transferencia física* [X da Y a Z] > *transmisión de información* (X comunica Y a Z).

El profesor lanzó un libro > El profesor lanzó **palabras de desprecio** > El profesor **vertió** palabras de desprecio > El profesor vertió **insultos y amenazas** > El profesor **profirió** insultos y amenazas > El profesor **pronunció** el nombre del ganador > El profesor pronunció **las notas del examen** > El profesor **comunicó** las notas del examen. > *El profesor contó un secreto.*

IV. Reforzar el significado construccional: pares mínimos

Otro tipo de actividad tendría como objetivo reforzar el papel de la construcción como signo lingüístico, planteando pares mínimos donde la diferencia de significado no la aportan las unidades tradicionalmente consideradas mínimas, sino la construcción sintáctica (ver cuadro 3). Es un trabajo en la línea de la actividad 2 de Zayas (2014). En tanto que los enfoques construccionales difuminan el límite entre los significados semánticos y pragmáticos (todos ellos son convencionales), la actividad debería buscar contextos que estén habilitados por una construcción y bloqueados por otra, dando lugar a enunciados pragmáticamente extraños. Así, el trabajo con el uso (pragmática) se vincula a propiedades convencionales de las construcciones, es decir, a la lengua.

	Ejemplo	Oposición	Rasgo distintivo
Par mínimo fonológico	Boca / poca	/p/ vs /b/	Sonoridad
Par mínimo morfológico	Cantó / Cantaba	Indefinido vs Imperfecto	Perfectividad
	Un coche / El coche	Indeterminado vs Determinado	Determinación (identificabilidad y unicidad contextual)
Par mínimo construccional	El precio de la luz subió vs El gobierno subió el precio de la luz.	Intransitiva Vs Transitiva	Transitividad (agentividad, relación asimétrica entre agente y paciente)

Cuadro 3. Par mínimo de construcciones, en comparación con los pares mínimos tradicionales.

V. Trabajar la forma: relaciones sintácticas

En una enseñanza de la sintaxis con orientación construccional debe reservarse espacio para el trabajo específico con la forma lingüística: ¿cómo se plasman gramaticalmente las relaciones entre los componentes semánticos de la oración? La clave de este tipo de actividad es incidir en el hecho de que estas relaciones entre forma y significado se dan en el interior de las construcciones y no en toda la lengua (de acuerdo con la Gramática de Construcciones Radical, Croft, 2001). Para ello, se puede suscitar la reflexión a partir del análisis del sujeto en diferentes construcciones y sus distintos papeles semánticos (construcción activa, pasiva, transitiva, inergativa, inacusativa, etc.) Del mismo modo, la reflexión sobre los distintos tipos de complementos directos y su diferente comportamiento

sintáctico puede resultar fructífera para consolidar este conocimiento. Se desechan de esta manera los criterios necesarios y suficientes para el reconocimiento de un CD y se distinguen diferentes tipos de CD dependiendo de la construcción en la que se alojan.

VI. Hasta abajo: fraseología

Un trabajo didáctico mediante Gramática de Construcciones nos permite difuminar la frontera entre léxico y gramática, al trabajar los diferentes niveles de especificidad y alcanzar construcciones menos esquemáticas: las construcciones «no verle el pelo a alguien» o «tomarle el pelo a alguien» están almacenadas en la mente de los hablantes en un nivel diferente a «no verle las debilidades a alguien», ya que muestran un mayor grado de fijación. Se pueden estudiar unidades fraseológicas con diferentes niveles de fijación y el significado invariable que transmiten.

VII. Uso de la lengua: creatividad y expresividad

La última actividad pretende conseguir que los alumnos creen sentidos mezclando verbos con esquemas. Por ejemplo, el verbo comúnmente intransitivo *llorar* en una construcción ditransitiva: «Le lloró todas sus penurias». Los estudiantes pueden observar cómo interactúan el significado inherentemente construccional con el que aporta el verbo cuando no existe una compatibilidad semántica plena entre ellos (debido a un fenómeno de coerción): en este ejemplo, el esquema sintáctico denotará la idea de transmisión de información, mientras que el verbo concreto aportará (por su significado) la manera en que se produce este evento de transferencia, de modo que podremos concluir que el sujeto de esta oración comunica algo de una forma amarga o triste a alguien. Se puede instar a los alumnos a que encuentren otros cruces posibles para alcanzar ciertos sentidos que se les proporcionan.

Es una actividad dirigida al uso lingüístico, que demuestra las conexiones entre lengua y habla y cómo la primera emerge a partir de la última. En esta actividad, se trasciende, por tanto, el plano de la lengua para alcanzar el del uso, donde la unidad ontológica no es la construcción, sino el constructo (enunciado). Este tipo de ejercicio puede, por tanto, funcionar como bisagra entre las actividades de lengua y ciertos contenidos de literatura (por ejemplo, el funcionamiento de algunas metáforas y otras figuras literarias)

6 CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo era la búsqueda de caminos por los que transitar en una adaptación de los principios de la Gramática de Construcciones a la enseñanza de la lengua en Secundaria: es decir, realizar una transposición didáctica de algunos de sus preceptos. Para la consecución de este objetivo general se conjugaban diferentes objetivos específicos o particulares, cuyas conclusiones resumimos a continuación.

En primer lugar, el cotejo de diferentes propuestas para la enseñanza de la gramática nos ha conducido a la consideración de ciertas características imprescindibles en una gramática pedagógica, ya que pueden resolver los problemas generalmente aducidos y salvar la distancia entre los enfoques formales y los comunicativos. Estas características

han resultado, tras una breve contextualización, generalmente asumibles por los diferentes modelos de Gramática de Construcciones, donde tanto las estructuras específicas como las abstractas contienen un significado propio y aparecen interrelacionadas en una red de construcciones.

Las actividades que hemos propuesto suponen una transposición didáctica de la teoría, en la medida en que están pensadas para presentar los contenidos morfosintácticos del currículo desde un punto de vista innovador que puede resolver algunos de los problemas presentes y ofrecer, a su vez, nuevas perspectivas sobre fenómenos no considerados anteriormente.

Sin duda, las actividades planteadas permiten observar la lengua como un sistema organizado de construcciones donde se interrelaciona morfosintaxis, semántica y pragmática. En su conjunto dibujan una red de construcciones, desde las más abstractas hasta las más concretas, por lo que el conocimiento sintáctico quedaría conectado y sistematizado. De hecho, este esquema general (ver cuadro 2 en §5.1) podría presentarse con antelación o constituirse en eje que guíe los contenidos morfosintácticos del curso.

La manera en que se plantean las actividades refleja diferentes rasgos de las características deseables de una gramática pedagógica. Por ejemplo, los puentes entre el uso y la reflexión metalingüística quedan claramente representados por aquellas actividades en las que se accede de uno a otro, en ocasiones en un camino de ida y vuelta, como en la actividad 2. Asimismo, la actividad 7 supone un punto de llegada sobre el conocimiento metalingüístico de las construcciones argumentales abstractas que desemboca en el uso creativo de la lengua. Dichas posibilidades expresivas no podrían ser explicadas por otras teorías (en las que el verbo gobierna, de acuerdo con su significado, los complementos exigidos) y, por tanto, no podrían tampoco ser estimuladas de manera consciente y reflexiva, como se plantea en este ejercicio.

Todos estos aspectos reflejan particularmente que la transposición de la teoría a la enseñanza es posible y deseable. De hecho, el trabajo de transposición didáctica que hemos realizado no es sino una pequeña muestra de una amplia gama de posibilidades que ofrecen los enfoques de construcciones en su aplicación a la práctica escolar, las cuales deben seguir llevándose a cabo en el futuro.

7 REFERENCIAS

- Bernárdez, Enrique (2000): «La lingüística del text», en Camps, Anna y Monsterrat Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 10-13
- Bosque, Ignacio y Ángel J. Gallego (2018): «La gramática en la enseñanza media: competencias oficiales y competencias necesarias», *ReGroc*, 1, 1, 140-201, <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bybee, Joan (2006): «From usage to grammar: the mind's response to repetition», *Language*, 82, 4, 711-733.
- Bybee, Joan (2010). *Language, usage and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Boas, Hans C. (2022): *Directions for pedagogical construction grammar: Learning and teaching (with) constructions*, Walter de Gruyter, <https://doi.org/10.1515/9783110746723>
- Calzado, Araceli (2015): «Las construcciones en la clase de español como lengua extranjera», *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21, 1-14.

- <<https://marcoele.com/descargas/21/calzado-colocaciones.pdf>>
- Camps, Anna (2000): «Aprender gramàtica», en Camps, Anna y Montserrat Ferrer, (coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 101-118
- Camps, Anna (2010): «Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración», en García, Manuel (ed.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, Valencia, Publicacions de la Univesitat de València, 29-42.
- Camps, Anna y Marta Millian (eds.) (2000): *Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Camps, Anna, Marta Millian, Oriol Guasch, Francisca Pérez, Teresa Ribas y Montserrat Castelló (2001): «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal», en Camps, Anna (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 161-180
- Camps, Anna, Oriol Guasch, Marta Millian, Teresa Ribas (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Graó, Barcelona
- Camps, Anna y Xavier Fontich (2014): «Towards a rationale for research into grammar teaching in schools», *Research Papers in Education*, 29, 5, 598-625
- Camps Anna y Marta Millian (2017): «Cap a una gramàtica de l'ensenyament», *Caplletra*, 63, 217-243
- Cassany, Daniel (1999): «Los enfoques cognitivos: elogio y crítica», *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33
- Castellá, Josep M. (1994): «¿Qué gramática enseñar? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, 15-23
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Croft, William (2003): «Lexical rules vs constructions: a false dichotomy», in H. Cuyckens, T. Berg, R. Dirven and K-U. Panther (Eds.), *Motivation in Language: studies in honor of Günter Radden*. Amsterdam: John Benjamins, 49-68
- Croft, William (2005): «Logical and typological arguments for Radical Construction Grammar», en Östman, Jan-Ola y Mirjam Fried, *Constructions Grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*, Amsterdam, John Benjamins, 273-314
- Croft, William y Alan D. Cruse (2009): *Cognitive linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cuenca, Maria Josep (1993): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem edicions.
- De Knop, Sabine y Gilquin, Gaëtanelle (2016): *Applied construction grammar*, Walter de Gruyter, <https://doi.org/10.1515/9783110458268>
- Durán, Carmen y Carmen Rodríguez Gonzalo (2020): «La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria», *ReGroc*, 3, 113-135. <<https://revistes.uab.cat/regroc/article/view/3-n1-duran-rodriguez>>
- Ellis, Rod (2016): «Focus on form: a critical review», *Language teaching research*, 20, 3, 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Enghels, Renata y Peter Lauwers (2020): «La construcción resultativa de cambio cromático en español», *Lingüística Española Actual*, 42, 1, 11-39, <http://hdl.handle.net/1854/LU-8704230>
- Fillmore, Charles, Paul Kay y Mary Catherine O'Connor (1988): «Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of *let alone*», *Language*, 501-538.
- Fontich, Xavier (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*, Cuadernos de Educación, 50.
- Fontich, Xavier y Anna Camps (2015): «Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de casos sobre los conceptos de los profesores», *Tejuelo*, 22, 11-27, <<http://hdl.handle.net/11162/116021>>
- Fontich, Xavier y María José García Folgado (2018): «Grammar instruction in the Hispanic area: the case of Spanish with attention to empirical studies on metalinguistic activity», *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 3, 1-39
- Gilquin, Gaëtanelle (2010): *Corpus, cognition and causative constructions*, Amsterdam, John Benjamins
- Goldberg, Adele (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele (2003): «Constructions: a new theoretical approach to language», *Trends in Cognitive Science*, 7, 5, 219-224.

- Goldberg, Adele (2006): *Constructions at work: the nature of generalization in language*, Oxford, Oxford University Press.
- Goldberg Adele, Devin Casenhiser y Nitva Sethuraman (2004): «Learning argument structure generalizations», *Cognitive Linguistics*, 15, 3, 289-316.
- González Nieto, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- González García, Francisco (2009): «The family of object-related depictives in English and Spanish: towards a usage-based constructionist analysis», *Language Science*, 31, 663-723.
- Gras, Pedro, Marisa Santiago Barriendos y Fernando Polancos (2004): «Tienes que aprendértelos ya, que llevas tres años. Los pronombres personales átonos en la clase de ELE. Un enfoque constructorista», *Actas del XV Congreso de Asele*, 419-424. <<https://idus.us.es/handle/11441/42570>>
- Gras, Pedro (2011). *Gramática de Construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Herbst, Thomas (2016): «Foreign language learning is construction learning—what else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar», en De Knop, Sabine y Guilquin, Gaëtanelle, *Applied Construction Grammar*, Berlin, De Gruyter, 21-32.
- Hilferty, Joseph y Javier Valenzuela (2001): «Maximality and idealized cognitive models: the complementation of Spanish *tener*», *Language Science*, 23, 629-637, [https://doi.org/10.1016/S0388-0001\(00\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(00)00039-5)
- Hilferty, Joseph y Mar Garachana (2005): «¿Gramática sin construcciones?», *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 32, 385-396, <http://hdl.handle.net/10347/3441>
- Hopper, Paul (1987): «Emergent grammar», *Annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 139-157
- Kim, Hyunwoo, Gyu-Ho Shin y Min-Chang Sung (2023): «Constructional complexity as a predictor of Korean EFL learners' writing proficiency», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 36, 2, 436-466, <https://doi.org/10.1075/resla.20066.kim>
- Langacker, Ronald (1987): *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites (vol. 1)*, Stanford (CA), Stanford University Press
- Maldonado, Ricardo (2009): «Spanish middle syntax: a usage-based proposal for grammar teaching», en De Knop, Sabine y Teun De Ricker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: a Volume in Honour of René Dirven*, Mouton De Gruyter, Berlin, 155-196.
- Maldonado, Ricardo (2019): «Una aproximación cognitiva al clítico *se*», en Ibarretxe-Antuñano, Iraide, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro, *Lingüística cognitiva y español LE/L2145-167*, New York, Routledge, 145-167
- Notario, Gema (2001): «Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto», en Camps, Anna (coord.), *El aula como espacio de reflexión*, Graó, Barcelona, 181-194
- Östman, Jan-Ola (2005): «Construction discourse: a prolegomenon», en Fried, Mirjam y Jan-Ola Östman (eds.), *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*, Amsterdam, John Benjamin Publishings, 121-144
- Rah, Yangon y Hyunwoo Kim (2018): «Construction-based approach to teaching English resultative construction to Korean EFL learners», *System*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.027>
- Ribas, Teresa (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2000): «Els problemes de la transposició didáctica: la gramàtica des de dins de l'aula», en Camps, Anna y Montserrat Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 64-76.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2011): «La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2012): «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico», *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <<https://roderic.uv.es/handle/10550/45596>>
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2021): «Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües», *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 21, 33-51
- Rodríguez Gonzalo, Carmen y Felipe Zayas (2017): «La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo», *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 63, 245-277. <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/329994>

- Traugott, Elizabeth Closs (2018): «Modelling language change through constructional networks», en Loureda, Óscar y Salvador Pons (Eds.), *Beyond grammaticalization and discourse markers: New issues in the study of language change*, Leiden, Brill, 17-50
- Wee, Lionel (2007): «Construction grammar and English language teaching», *Indonesian JELT*, 3, 1, 20-32.
<<https://core.ac.uk/download/pdf/304333812.pdf>>
- Zayas, Felipe (2006a): «Hacia una gramática pedagógica», en Camps, Anna y Felipe Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* Barcelona, Graó, 147-160.
- Zayas, Felipe (2006b): «Trabajamos la oración», en Camps, Anna y Felipe Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 17-30.
- Zayas, Felipe (2014): «Cómo dar sentido al trabajo con la sintaxis», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 67, 16-25.