



ARTÍCULOS / ARTICLES

Construcciones verbales innovadoras con el clítico *la* en la enseñanza de español como lengua extranjera

*Novel Verbal Constructions with the Clitic *la* in Teaching Spanish as a Foreign Language*

[Cómo citar este artículo](#)

Arellano, Nicolás nicolas.a.arellano@gmail.com
Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen: En el siguiente artículo, a través de la investigación y descripción de ciertas construcciones que combinan bases verbales con un clítico acusativo *la*, nos proponemos analizar el lugar que tiene este fenómeno gramatical particular en la currícula de las clases de Español como Lengua Extranjera. Como resultado de nuestro estudio, y a la vista de que el proceso de formación de construcciones verbales con clítico pronominal acusativo *la*, en primer lugar, obedece a dos criterios distintos, uno fraseológico y otro derivativo, y que, por una serie de razones, es gramatical y comunicativamente relevante, sostenemos que esta construcción verbal debe ser integrada a la enseñanza de español de tal manera. Como conclusión, indicamos que la aparente diferencia que existe entre ciertas

clases de verbos que se crean con el clítico *la*, al contrario de lo esperado, puede ayudar al proceso de adquisición de la forma gramatical meta.

Palabras clave: español rioplatense; pronombres; unidades fraseológicas; locuciones verbales; clíticos.

Abstract: In the following paper, through the analysis and description of certain constructions that combine verbal bases with an accusative clitic *la*, we resolve to study how this particular phenomenon is included within the Spanish as a Foreign Language (ELE) curriculum. As a result, we observe the verbal construction formation process with the accusative clitic *la* arise from two different criteria, one phraseological and the other one derivative. We hold that this phenomenon must be integrated to the ELE instruction in such way. In conclusion, we argue that the apparent difference among some types of new verbs created with the clitic *la*, contrary to what it is expected, can contribute to the acquisition of the target functional chunk.

Keywords: Rioplatense Spanish; pronouns; phraseological units; idioms; clitics.

1. Introducción

El estudio de las unidades fraseológicas, también conocidas como expresiones (semi)lexicalizadas, locuciones verbales o verbos sintagmáticos, es uno de los campos que más atención ha recibido durante los últimos años en la investigación lingüística. En particular, varios autores y lexicógrafos (Orduña López, 2011; Ghio & Albano, 2014; Marcovecchio, 2012; DRAE, 2001; Diccionario de americanismos, 2010) se han ocupado de registrar y describir un conjunto de unidades que se forman a partir de combinar una base verbal y un clítico pronominal *la*. Este conjunto de ejemplos, entre los cuales podemos contar numerosos casos como *cortarla*, *remarla* y *terminarla*, han sido incluidos en los diccionarios y sistemáticamente analizados como casos fosilizados, excepciones o expresiones lexicalizadas, generalmente resaltando su carácter aislado y coloquial.

Sin embargo, durante los últimos años, se han comenzado a registrar nuevos usos extendidos de construcciones verbales formadas con el clítico acusativo femenino *la* en el español rioplatense. El clítico *la*, en los nuevos casos detectados, no solo

se une a bases verbales no derivadas, como los casos registrados en (a), sino que ahora también puede unirse a otras bases verbales derivadas de (b) sustantivos comunes, (c) préstamos, o (d) nombres propios:

- a. Ojalá sepa que no **la va a volver a pegar** como con Gangnam Style y Gentleman (*Twitter*, mujer, año 2015)
- b. Esa gente no deja de **gorilearla** nunca. (*Twitter*, hombre, año 2015)
- c. Me cuesta no **buquearla** con el mundial. (*Twitter*, mujer, año 2014)
- d. Quizás **la kirchnereo** demasiado pensando en términos históricos. (*Blogspot*, hombre, año 2015)

Ambos subgrupos –(a) y (b-d)–, aunque comparten ciertas propiedades en común, presentan algunas diferencias que motivan esta caracterización, particularmente relacionadas con la idiomaticidad, el significado y la productividad del fenómeno. Basados en un análisis gramatical de una base de datos consistente de ejemplos registrados mayoritariamente en redes sociales y servicios de mensajería instantánea, sostenemos que el proceso de formación de palabras aquí descrito obedece a dos procedimientos distintos. Por un lado, los verbos de base verbal no derivada (a) pueden ser analizados como un caso de formación de unidades fraseológicas. Por el otro, los grupos (b-d) pueden ser tomados en cuenta como un caso de derivación morfológica, realizado sobre la base de un modelo analógico ya existente en el grupo (a).

En el mismo sentido, las currículas de español como lengua extranjera (ELE), que en general basan su contenido gramatical en los avances y criterios que definen ciertas instituciones y los estudios sobre la gramática del español, han incluido hasta ahora solamente las construcciones verbales del grupo (a) dentro de las unidades dedicadas a la enseñanza de expresiones idiomáticas. Por lo tanto, el proceso de creación de palabras de carácter productivo, tanto comunicativamente como gramaticalmente, que se lleva a cabo en el grupo (b-d) resulta un fenómeno que no ha sido incorporado en las unidades didácticas. De esta manera, los alumnos de ELE en contextos de inmersión en la variedad del español rioplatense no solo no se encuentran expuestos en un ambiente de enseñanza formal al nuevo tipo de caso en desarrollo, sino que tampoco cuentan con las herramientas comunicativas y gramaticales necesarias para poder comprenderlo, producirlo y diferenciarlo de otros procesos similares que hacen uso del pronombre anafórico

acusativo *la*. El encuentro por parte del aprendiente con alguna de las decenas de instancias que se han registrado para este estudio, por ejemplo, podría perjudicar la comprensión del mensaje, la competencia comunicativa, cultural y la imagen del hablante en la comunidad lingüística de la que quiere ser parte.

El siguiente trabajo, por lo tanto, se propone, en primer lugar, registrar las principales características descriptivas y combinatorias del proceso atestiguado, que surgen de la recolección y análisis del corpus obtenido. La explicación se concentra, especialmente, en analizar, en principio, cómo fueron documentadas las construcciones verbales no derivadas del grupo (a) para, en una segunda instancia, comparar sus propiedades con el nuevo conjunto de datos relevados de bases verbales derivadas de sustantivos, nombres y préstamos (b-d). Asimismo, nos proponemos fundamentar por qué este tipo de fenómeno no resulta marginal en la lengua y cuáles son los motivos por los cuales debe atenderse particularmente para el desarrollo de la gramática de la interlengua del estudiante de español de la variedad rioplatense en su camino a la adquisición de su lenguaje meta. Nuestra propuesta de enseñanza es que la oposición entre unidades fraseológicas y derivación morfológica, al contrario de perjudicar la instrucción, producción y comprensión del fenómeno, potencia los significados y aprehensión de las nuevas construcciones verbales y constituye un marco ideal para presentar de forma conjunta dos tipos de casos que, aunque con diferencias, pueden unirse bajo la misma explicación. En último lugar, enunciamos una serie de aproximaciones curriculares para poder integrar el fenómeno gramatical a los programas de español como lengua extranjera con el objetivo de poder desarrollar unidades didácticas dentro de un enfoque comunicativo.

2. Análisis descriptivo del fenómeno

2.1 Construcciones verbales derivadas y no derivadas

La investigación se centró en un grupo abierto de construcciones verbales, cuya estructura es <verbo + clítico pronominal de acusativo *la*>, que surgen como resultado de un proceso innovador dentro de la lengua española, particularmente registrada en la variedad rioplatense. Los ejemplos, tomados de una base de datos de 173 muestras y 69 tipos en total, fueron extraídos de diversas fuentes escritas en las que predomina un registro fundamentalmente informal que tiende a emular o asimilar los usos del habla oral (Ghio & Albano, 2014). El origen del corpus consiste fundamentalmente de ejemplos registrados en redes sociales, aunque

también se encuentran casos orales, de medios de comunicación, incluyendo publicidades, y de textos literarios. La mayor parte de la muestra corresponde al período 2013-2015, aunque se pueden rastrear ejemplos de hasta 20 años de antigüedad. Durante los años subsiguientes, se continuó con la recopilación de datos, de modo que se permitiera afirmar que el fenómeno sigue en desarrollo. A pesar de que esta información aún no ha sido sistematizada, hemos comprobado que se ponen en uso nuevos vocablos anteriormente no registrados y se continúa utilizando la mayoría de los detallados para este estudio. El grupo etario predominante de la muestra corresponde a la franja comprendida entre los 13 y los 35 años, aunque también se han registrado emisiones de personas de hasta 55 años de edad.

La primera parte de la muestra está compuesta por un buen número de bases verbales que se forman directamente de la combinación de un verbo ya existente en la lengua con un clítico acusativo femenino singular *la*. Llamaremos a este grupo "grupo A" de ahora en adelante. En total, el grupo A corresponde a un 63% de la muestra y los ejemplos registrados son los que figuran a continuación:

- a. **verbal no derivada** (agitarla, bajarla, cagarla, caminarla, chuparla, colgarla, comerla, completarla, complicarla, contarla, correrla, cortarla, cursarla, dormirla, festejarla, fumarla, ganarla, gastarla, gederla, jugarla, laburarla, militarla, moverla, ordenarla, palmarla, patearla, pegarla, pelearla, pifiarla, pilotearla, ponerla, pudrirla, quedarla, quemarla, remarla, reventarla, robarla, romperla, secarla, seguirla, subirla, terminarla, trabajarla, vivirla).

Asimismo, hemos realizado un rastreo de las bases verbales de nuestro corpus en motores de búsqueda y diccionarios de la lengua española. En *DRAE* (2001) y *Diccionario de americanismos* (2010), encontramos que más de una decena de las emisiones relevadas ya se encuentran documentadas en estos diccionarios como locuciones verbales (entre ellas, *cortarla*, *gastarla*, *pegarla*, *pelearla*, *romperla*, *terminarla*, *cagarla*, *correrla*, *palmarla*) y no necesariamente vinculadas con la variedad rioplatense:

1. cagarla. loc. verb. Cometer un error difícil de solucionar. (*DRAE*)

2. cortarla. loc. verb. Dejar de hacer algo que molesta a alguien. (*Diccionario de americanismos*)
3. gastarla. loc. verb. Hacer *algo* mostrando una especial destreza o habilidad por ellos. (*Diccionario de americanismos*)
4. palmarla. loc. verb. Morir. (*DRAE*)
5. pegarla. loc. verb. Acertar, dar con la elección, solución o decisión más apropiada. (*Diccionario de americanismos*)
6. pelearla. loc. verb. Poner mucho empeño para conseguir algo. (*Diccionario de americanismos*)

Otras tantas, como *pilotear* o *podrir*, por ejemplo, aparecen documentadas como verbos sin ningún pronombre asociado, aunque las definiciones que se brindan pueden asociarse a las definiciones particulares que se encuentran con los ejemplos con el clítico *la*:

7. pilotear. tr. Conducir o dirigir un asunto. (*Diccionario de americanismos*)
8. pudrir(se). prnl. Tener algo mal fin, fracasar. (*Diccionario de americanismos*)

Creemos que la presencia de las construcciones anteriores en los diccionarios citados obedece a varias razones. En primer lugar, su formación ha ocurrido hace décadas en el español tanto del Río de la Plata como de otras variedades, con ejemplos que en la prensa digital se remontan hasta el año 2005. Los siguientes resultados, por ejemplo, se obtuvieron luego de realizar una búsqueda en un motor específicamente diseñado para rastrear artículos de prensa en español:

9. El argentino viene de romperla en el cuarto partido. (*Clarín*, 01/06/2005)
10. Y de Valdemarín: "tendrá que pelearla, como todos". (*Clarín*, 27/07/2005)

En segundo lugar, el significado de las locuciones verbales no puede desprenderse inequívocamente del significado de los verbos sin el clítico acusativo *la*. Si bien existen algunas similitudes, en el sentido de que las locuciones verbales aún mantienen conexiones semánticas con el verbo desde el cual se forman, el nuevo resultado es más o menos impredecible: no hay nada en el clítico acusativo *la* que se adhiere o en la combinación del clítico y el verbo que nos permita correctamente identificar de antemano el nuevo significado. El análisis entre las mismas

construcciones registradas entre sí tampoco arroja resultados evidentes. Observemos, por ejemplo, la definición de *gastarla* (presentada en (3) y aquí de nuevo como (11)) y de *gastar* (12):

11.gastarla. loc. verb. Hacer *algo* mostrando una especial destreza o habilidad por ellos. (*Diccionario de americanismos*)

12.gastar. tr. Emplear el dinero en algo, consumir. // Deteriorar con el uso. (*DRAE*)

El nivel de idiomaticidad de las expresiones del grupo A es, por lo tanto, alto, como se puede observar de los ejemplos. Las expresiones que se registran funcionan como elementos lexicalizados dentro de la lengua y son interpretados correctamente desde la lexicografía como frases idiomáticas, más exactamente como un tipo de locución verbal, a la par de otras expresiones diversas como *romper la noche*, *correr la bola* o *cortar el rostro*. El ámbito de uso de los ejemplos del grupo A queda relegado al habla coloquial, informal y juvenil, tal y como mencionan en sus entradas los diccionarios de la Real Academia Española (RAE) consultados para este artículo. La adición del clítico *la* a bases verbales no derivadas queda documentada como un fenómeno aislado, de acuñación temprana en la lengua, que solamente está presente en algunas docenas de ejemplos y cuya aportación de significado es, por lo menos, inconstante entre los casos relevados. El clítico *la* no puede añadirse sistemáticamente a un tipo particular de verbo no derivado y generar, como resultado, una nueva construcción verbal con un significado predecible. Por lo tanto, no cualquier verbo puede aceptar el clítico y generar una nueva frase, dando como resultados agramaticalidades como **leerla*, **crecerla* y **estarla*.

La segunda parte de la muestra, sin embargo, corresponde a un nuevo conjunto de construcciones verbales que se ha detectado en el desarrollo de los últimos años. Está compuesta por un número de bases verbales derivadas de sustantivos comunes (b), préstamos léxicos (c) o nombres propios (d) que se unen también a un clítico acusativo femenino singular *la*. Llamaremos a este grupo "grupo B-D" de ahora en adelante. En total, el grupo B-D corresponde al restante 37% de la muestra. Las construcciones verbales derivadas de sustantivos comunes (b) constituyen un 9% del total de la muestra, mientras que las construcciones derivadas de préstamos léxicos (c) y nombres propios (d) constituyen un 15% y

un 13% del conjunto total de tipos registrado, respectivamente. Los casos son los que se detallan a continuación:

- b. **base verbal derivada de sustantivos comunes** (bardearla, caretearla, gorilearla, gordearla, pechearla, troskearla);
- c. **base verbal derivada de préstamos léxicos** (buquearla, cookearla, favearla, flashearla, flopearla, groovearla, nerdearla, rockearla, snackearla, trashearla);
- d. **base verbal derivada de nombres de propio** (baroverearla, berlinearla, crismorenearla, drewbarrymorearla, johnnydepearla, kirchnerearla, natijotearla, scioliarla, susanearla).

Este segundo grupo constituye un conjunto de usos extendidos del fenómeno anteriormente comentado y caracterizado en el grupo A y presenta ciertas características distintivas que motivan esta diferenciación. En primer lugar, los nuevos casos registrados siguen, en este caso, un patrón de formación de palabras productivo, el cual permite crear nuevas bases verbales a partir de la selección de un ítem léxico, que es siempre un verbo derivado mediante el sufijo *-ear* sobre la base de un sustantivo común, un préstamo léxico o un nombre propio. El significado de los nuevos verbos es en la mayoría de los casos predecible: «comportarse o tener actitudes típicamente asociadas a *x* en una situación determinada», siendo *x* el sustantivo común o nombre propio que se selecciona, o «realizar la acción *x* en una situación determinada», siendo *x* el préstamo verbal morfológicamente adaptado desde donde se forma la nueva construcción. La previsibilidad del significado también está asociada a la falta de polisemia que presentan las raíces desde las cuales se crean las nuevas construcciones del grupo B-D. Al contrario de lo que sucede en el grupo A, en el cual la mayoría de los ejemplos sin el clítico acusativo *la* están asociados a múltiples y diversos significados al mismo tiempo, en este segundo grupo de la muestra los verbos derivados sin el pronombre llevan asociados un único sentido. En una primera etapa, los nuevos lexemas son creados sin la presencia del pronombre acusativo singular *la*. Para los casos de verbos derivados de sustantivos, se escogen los rasgos más prominentes y prototípicos del nombre que seleccionan, mientras que para los derivados de préstamos solamente optan por referir a una particular acepción de la palabra importada de la lengua fuente. En una segunda etapa, la adición del pronombre *la* en el grupo B-D se realiza sobre la base de esta primera

derivación y cumple la función, en estos casos, de lograr contextualizar los eventos que se describen en una situación particular y relacionan a un sujeto animado con una acción especial en un lugar y tiempo específico¹. En último lugar, los verbos también se diferencian gramaticalmente, ya que todos se forman a partir de un sufijo verbalizador *-ear*, al contrario de lo que pasa en el grupo A, cuyos verbos de origen pueden terminar en *-ar*, *-er*, *-ir* e incluso *-ear*.

2.2 Construcciones verbales innovadoras con el clítico la y construcciones transitivas regulares

Todas estas construcciones con el clítico pronominal acusativo femenino singular se forman a partir de la combinación de bases verbales de diversas características sintáctico-semánticas con un pronombre clítico único, que se comporta de la misma manera que su variante anafórica y "regular" (Bibis & Roberge, 2004). Este carácter flexible nos permite pensar que la extensión del fenómeno no está confinada solamente a un uso típico, expresiones fosilizadas o frases hechas, sino que está presente en distintas construcciones que la lengua permite, al igual que cualquier otra base verbal del español. En efecto, según el corpus estudiado, observamos las siguientes características principales (reponemos una definición aproximada del lexema para los casos más recientes, dudosos o no documentados):

- Encontramos que los verbos que integran tanto el grupo A como el B-D ocupan diversas posiciones sintácticas y se pueden utilizar como verbo principal, parte de un régimen verbal o en una construcción preposicional o verboidal (13). Asimismo, el clítico pronominal puede ocupar tanto posiciones enclíticas como proclíticas (como se observa en (13a), por un lado, y (13b) y (13c), por el otro).

13a. **natijotearla**: *comportarse o tener actitudes típicamente asociadas a Nati Jota, personalidad televisiva; es decir, compartir mensajes motivacionales, entre otras cosas.*

¹ Entendemos que el proceso de derivación productiva que se obtiene en el grupo B-D puede ser explicado gracias a un proceso de gramaticalización por analogía (Lehmann 1985; Company Company 2003), el cual toma como modelo de formación a las formaciones del grupo A, y revela un movimiento formativo de palabras de carácter sincrónico y productivo. Sin embargo, aún necesitamos realizar más investigación sobre este aspecto.

Últimamente la estoy natijoteando demasiado. (*Twitter*, mujer, año 2015)

13b. Islas no para de cagarla. (*Whatsapp*, mujer, año 2015)

13c. A remangarse y pelearla más que nunca. (*Facebook*, hombre, año 2015)

- El clítico solamente puede combinarse con verbos finitos, infinitivos o gerundios (14), aunque no con participios (15).

14a. Está bien. Solo que ya la gasto. (*Whatsapp*, mujer, año 2015) [verbo finito]

14b. **gorilarla**: *comportarse o tener actitudes típicamente asociadas a un gorila (un antiperonista) // troskearla*: *comportarse o tener actitudes típicas de un trosko (un militante trotskista)*

¿Qué es preferible, un taxista porteño gorilándola toda o uno conurba troskeándola toda? (*Twitter*, mujer, año 2015) [gerundio]

14c. **kirchnerearla**: *comportarse o tener actitudes típicamente asociadas a la familia Kirchner o sus seguidores; en este caso usado como sinónimo de "robar".*

Los que podemos la compramos, los que no, toman el camino de aguantársela o kirchnerearla. (*Diario Perfil*, hombre, año 2013) [infinitivo]

15. *Últimamente he natijoteadola demasiado.

- Los ejemplos relevados también indican que en las variantes proclíticas puede haber modificadores intermedios entre el pronombre y la base verbal (16) y no hay restricciones de tiempo, aspecto o modo.

16. **agitarla**: *contribuir a la intensificación de un conflicto haciendo, por ejemplo, comentarios.*

JAJAJAJAJA la están re agitando. (*Facebook*, hombre, año 2012).

- El pronombre *la* se puede combinar con verbos transitivos, pseudotransitivos o inergativos y ditransitivos (17), siempre de aspecto no

estativo, por lo que no se registran ejemplos como los siguientes, en los que se une a un verbo no agentivo, estativo o inacusativo (18).

17a. Me molesta que Mía Astral siempre la pegue. (*Twitter*, hombre, año 2015)

17b. **pechearla**: *acobardarse, salir segundo*.

Ahora llegan a la final y la pechean (*Infobae*, hombre, año 2015)

17c. **jugarla (de)**: *pretender, fingir ser*.

No había nada más sencillo que jugarla de picante opositor. (*Twitter*, hombre, año 2015)

17d. ¿Por qué siempre que pasa algo “malo” al toque pienso que el karma me la puso? (*Twitter*, mujer, año 2015)

18a. *Acá me ven teniéndola.

18b. *La cayó cuando se fue del equipo.

Tal como se argumenta en Arellano (2017), todas estas características muestran que la posición del pronombre *regular* y del pronombre *marginal* con respecto al verbo es la misma. Sin embargo, se diferencian en que el segundo contribuye al significado de la base verbal al punto de crear un lexema nuevo desde el punto de vista semántico. Además, la valencia argumental se modifica en los casos que el pronombre se combina con bases transitivas o ditransitivas o bien se mantiene si se une a intransitivas. Como resultado de la formación, las bases de todos los grupos analizados son intransitivas. Esta afirmación está apoyada por el hecho de que el clítico *la* en grupos A y B-D muestra falta de anaforicidad y correferencialidad directas, no se atestigua doblado sintáctico, no hay concordancia sintáctica entre el pronombre y otro referente y las oraciones no admiten la pregunta *qué* (Navarro & Espinal, 2012; García Salido 2012), todas características presentes en un pronombre acusativo regular. Tampoco se han detectado casos en que el único papel temático requerido por estos verbos no sea un agente. El clítico acusativo *la* novedoso no alterna paradigmáticamente con otras posibilidades, como sí ocurriría con su variante regular (*la, las, los, lo* son todos clíticos de objeto directos de tercera persona posibles). La regularidad del proceso se puede observar en cómo el significado de las bases novedosas solo

puede expresarse a través de la adición del pronombre *la* y no de otro clítico, morfema o partícula que esté presente en la lengua. La agramaticalidad de los siguientes ejemplos (19) contribuye a reforzar esta postura. En los ejemplos se encuentra restringida la posibilidad de flexionar el pronombre en género (19a), número o género (19b) o utilizar otro pronombre no acusativo, impersonal o reflexivo, como *se* (19c).

19a. *Esa gente lo estaría grooveando groso.

19b. *Amo trashearlos con ustedes.

19c. *A remangarse y pelearse más que nunca.

Ahora bien, formalmente, no existe nada en particular que indique que estamos en presencia o bien de una unidad fraseológica o de una derivación morfológica con un clítico marginal o bien ante un verbo transitivo con un pronombre acusativo regular. Es decir, para un hablante no nativo aprendiente de español como lengua segunda es imprescindible reconocer otro tipo de evidencias para reconocer el significado de las frases. Observemos las diferencias entre estos ejemplos:

20a. Quizás la kirchnereo demasiado pensando en términos históricos.
(*Blogspot*, hombre, año 2015)

20b. La imagen lo resume todo, tan es así que me es muy difícil agregarles palabras. Cualquier acotación estaría de más. Te la kirchnereo como tantas otras, amigo. (*Taringa!*, hombre, año 2015)

Como ya fue mencionado, el clítico pronominal *la*, en los dos casos, sea que este esté en una construcción novedosa o funcione como un simple pronombre acusativo, se comporta de igual manera: puede aparecer en las mismas posiciones. Por supuesto, la referencia en el caso de (20b) debe ser anafórica, y la encontramos en la correferencialidad entre el pronombre acusativo *la* y el sintagma "la imagen". Sin embargo, la referencialidad, en otras circunstancias, puede no ser tan evidente y próxima. Son extensivos los casos en los que la anáfora no es tan sencilla de recuperar y, a menudo, la tarea de búsqueda de la referencia que debe realizar el aprendiente de español como lengua extranjera no es tan sencilla como puede sugerirse. Así indica el diccionario del Centro Virtual Cervantes (1997-2018): "en la práctica didáctica, el fenómeno de la anáfora (...) ha permitido trabajar con unidades supraoracionales y abordar problemas de

comprensión y producción tanto a nivel macro como microtextual derivados de la dependencia que unas unidades en el texto presentan respecto a otras". El aprendiente de español como lengua segunda o extranjera no cuenta con herramientas metalingüísticas *a priori* que le permitan distinguir ambos fenómenos, por lo que el encuentro con este tipo de expresiones puede generar problemas de comunicación.

Sobre la base de lo descrito, sostenemos que los casos del grupo A, que contiene verbos formados a partir de bases verbales no derivadas, constituyen, en realidad, unidades fraseológicas o verbos sintagmáticos. Por el contrario, los verbos del grupo B-D, que está compuesto por verbos formados a través de un mecanismo que toma un préstamo léxico, un nombre propio o un adjetivo/nombre, constituyen unidades léxicas complejas formadas mediante un mecanismo de innovación morfológica que toma el pronombre acusativo *la* como un *afijo léxico*, en términos de Navarro & Espinal (2012).

De esta manera, podemos concluir que el fenómeno estudiado para este artículo no resulta ni gramaticalmente ni comunicativamente marginal y debe diferenciarse de dos maneras distintas en el contexto del aula de español como lengua extranjera. En primer lugar, tanto el grupo A como el grupo B-D deben distinguirse como conjunto del pronombre acusativo referencial *la* de verbos transitivos. En último lugar, ambos grupos relevados presentan diferencias entre sí: mientras que el grupo A está compuesto de un número reducido de ejemplos no derivados, con cambio de significado impredecible y asentados en la lengua hace una mayor cantidad de años, no solamente en las variedades del Río de la Plata, los tipos del grupo B-D son potencialmente infinitos. El significado que se obtiene al añadir el pronombre *la* a un verbo obligatoriamente terminado en *-ear* resulta más constante y puede ser predicho a partir de la monosemia de la base o bien siendo reanalizado a través de una regla de reescritura.

3. Las construcciones pronominales con *la* en la enseñanza de ELE y su valor en la competencia comunicativa

Tomaremos al Instituto Cervantes (2006) y a los Lineamientos de Evaluación de Conocimiento y Uso del Examen CELU (Certificado Español como Lengua en Uso), presentes en la resoluciones 919/01 y 3164/01, del Ministerio de Educación y

Ministerio de Relaciones Exteriores en Argentina, respectivamente, (2001) como referencia en este caso, debido a que el primero es un modelo basado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el segundo es particular de la variedad rioplatense, para analizar el lugar que ocupan estas construcciones pronominales con el pronombre *la* hasta el día de hoy. Efectivamente, detectamos que las construcciones verbales con *la* son introducidas o pueden ser incorporadas en los últimos niveles de enseñanza. El único lugar disponible para estas construcciones en la currícula del Instituto Cervantes es como locuciones verbales, las cuales son tenidas en cuenta para el nivel experto C2. Por otro lado, en los lineamientos de evaluación del CELU se incluyen en el nivel avanzado-experto de uso de la lengua. Es particularmente en este último programa que, dentro de los contenidos gramaticales, se lista lo siguiente: "Usos pronominales del español rioplatense: uso enfático en construcciones léxicas como "creérsela", valor afectivo o de interés". De un breve análisis de estas dos currículas representativas y de referencia para otros currículos y programas de enseñanza, podemos observar que el fenómeno que describimos para este artículo o bien ha pasado inadvertido y no fue incorporado directamente como contenido gramatical o bien ha sido tomado en cuenta solamente como una muestra léxica marginal, relegada al uso «enfático» o coloquial de una variedad del español en particular. Los contenidos comunicativos que acompañan tales construcciones léxicas están a menudo asociados con un uso de la lengua no literal o metafórico. Por ejemplo, los lineamientos del CELU (2001) indican que uno de los objetivos comunicativos del nivel 7, nivel avanzado, es "comprender las presuposiciones, implícitos y metáforas en discursos de distintos géneros". Algo similar indica el Instituto Cervantes (2006), cuando detalla los objetivos generales de los hablantes que alcanzan el nivel C1 y C2: los estudiantes "son capaces de adaptarse con precisión al contexto (...) puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales".

Si, como observamos, las construcciones estudiadas verbales no derivadas que analizamos en este artículo han sido efectivamente incluidas como locuciones verbales, o pueden ser incluidas como tal, surgen algunos problemas. El primero está relacionado con el hecho de que el estudiante de español puede y estimamos —por la productividad y frecuencia del fenómeno— va a encontrarse con alguna de las instancias que hemos ejemplificado en el transcurso de su adquisición del español como lengua extranjera. Una explicación que se apoya en lo idiomático no

solo puede resultar gramaticalmente incorrecta, sino que puede estar dejando de lado ciertos aspectos comunicativos que no están siendo tenidos en cuenta. Por otro lado, no incluir este tema en la currícula de la clase de ELE equivale a que el alumno acceda a una muestra de la lengua acotada y parcial. Un hablante nativo opta por las formas más cómodas para hablar y el lenguaje del cual hace uso es espontáneo y creativo: es un "lenguaje estrictamente realista" (Koszla-Szymanska, 2000). Bajo el mismo razonamiento, podemos determinar que es inevitable incluir alguna de estas frases en el *input* que presenta el profesor en clase a sus alumnos. Como señala García Muruais (1997), entre otros autores, el profesor de español también debe atender al perfeccionamiento del instrumento lingüístico y dirigir sus esfuerzos hacia poder ampliar las posibilidades de integración del alumno dentro de la comunidad de habla hispana. Las muestras de lengua, dentro del enfoque comunicativo (Hernández & Zanón, 1990) que adoptamos para este trabajo y de amplia trayectoria dentro de la enseñanza de lengua extranjera en las últimas décadas (Melero Abadia, 2004, para una descripción más detallada), no pueden ser prefabricadas por el docente o el especialista en diseño de unidades didácticas. Consideramos que el uso de estas expresiones proporciona una mayor fluidez y espontaneidad al alumno, por lo que la muestra de habla del aprendiente puede sonar más auténtica.

En segundo lugar, existe cierto consenso en que las investigaciones en unidades fraseológicas en ELE son pocas y que esto repercute en la idea que circula, que indica que son difíciles de enseñar y que a cualquier aprendiente de español les cuesta integrarlas a su léxico mental para usarlas en contextos significativos comunicativos. Algunos autores llegan a indicar que su completa adquisición es imposible (Kuiper & Tan Gek Lin, 1989, citados en Timofeeva Timofeev, 2013), debido a la fuerte presencia de un componente cultural en ellas. Las razones esgrimidas para justificar la dificultad del aprendizaje de las locuciones radican en sus características formales (el bajo grado de fijación), sus características semánticas (el alto grado de idiomatidad) y sus características pragmáticas (en tanto en su contexto y los interlocutores dentro del enunciado). Como consecuencia, el lenguaje idiomático a menudo tampoco ha sido tenido en cuenta en la mayoría de los manuales de español como lengua extranjera (Timofeeva Timofeev [2013] realiza un análisis extensivo de material didáctico) y, por lo tanto, ha sido abordado como un fenómeno periférico de los idiomas. Guiado por el conocimiento de estas características, tanto el profesor como el aprendiente de

español tienen la posibilidad de recurrir a estas nociones previas para intentar explicar un fenómeno, que, como ya vimos, es fundamentalmente distinto.

En tercer lugar, si bien hasta ahora no se ha hecho un estudio, a nuestro conocimiento, desde la perspectiva pragmática, dado el ámbito preferente de enunciación en el que se registraron los ejemplos y la edad del usuario registrados para los casos, consideramos que la inclusión de las construcciones novedosas con *la* dentro de las clases de español facilita la alfabetización y el entrenamiento en el uso de los géneros discursivos derivados del desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas (*blogs*, redes sociales, servicios de mensajería instantánea) y la inserción de hablantes jóvenes y jóvenes adultos en el uso de su lengua meta en contextos significativos. Asimismo, la enseñanza de las construcciones verbales con pronombre *la* es fundamental para aumentar la competencia del usuario, ya que la regularidad de significado que presenta el grupo compuesto por préstamos, nombres propios y adjetivos (grupo B-D) y la idiomática específica de la mayoría de los ejemplos compuestos por el grupo de verbos no derivados (grupo A) indica que los significados expresados pueden realizarse más apropiadamente a través de este uso novedoso. El tipo de combinaciones que describimos se “corresponde exactamente a las necesidades que el hablante tiene en ciertas situaciones” (García Muruais, 1997). Lo mismo señala Sträsler (1982, 134), que indica que las expresiones fijas son lexemas que captan situaciones semánticamente complejas y reducen la complejidad de las relaciones sociales. Entendemos que en el fenómeno que analizamos la función referencial se une a la expresiva y este procedimiento contribuye a la economía discursiva del aprendiente. En cualquier caso, el costo de parafrasear analíticamente cualquiera de estos verbos (por ejemplo, “*decidir no salir*” por *quedarla* o “*actuar a la manera de Susana Giménez*” por *susanearla*) resulta o bien muy alto, por la extensión de la paráfrasis, o bien poco adecuado, ya que el efecto es posible que no sea el mismo: muchas frases tienen matices que no son recuperables por parafraseo. De igual manera, muchos de los ejemplos registrados (entre ellos, *quedarla*, *ponerla*, *drewbarrymorearla* y *johnnydeppearla*) expresan cierto circunloquio que hace que se vuelva más aceptable la enunciación de estos vocablos con contenido eufemístico en un contexto más neutral. A través de la estereotipación, y suponiendo un cierto grado de conocimiento cultural compartido, el hablante logra comunicar su mensaje sin particularmente hacer referencia a palabras o imágenes tabúes en la comunidad de habla. Asimismo, muchas de las expresiones

registradas dan cuenta de elementos socioculturales o de pertenencia a ciertos grupos, por lo que el trabajo sobre este tipo de construcciones puede contribuir al desarrollo de la competencia cultural en la lengua meta (Consejo de Europa, 2001). Koszla-Szymanska (2000) indica que "el aprovechamiento de este tipo de enlaces léxicos convencionales en la enseñanza de una lengua, no sólo asegura la competencia cultural y comunicativa, sino al mismo tiempo constituye el reflejo de las tradiciones y costumbres humanas" de una determinada sociedad lingüística.

En último lugar, la creación de nuevos lexemas a partir de derivaciones con clíticos es un fenómeno que ha sido estudiado en numerosas lenguas romances y no romances; entre ellas, se destacan el francés, el griego, el catalán, el italiano, el alemán y el inglés (Espinal, 2009; Russi, 2011; Masini, 2015; Iacobini & Masini, 2007; Bibis & Roberge, 2004, entre otros) y otras variedades del español, como el mexicano y peninsular (Navarro & Espinal, 2012; Pérez Vázquez, 2006). En todas estas variedades se detectan procesos más o menos sistemáticos que combinan bases verbales con clíticos, generalmente acusativos, femeninos y singulares, para formar un nuevo vocablo cuya idiomática depende del idioma y la base elegida. Si bien lo que se releva en estos idiomas no es exactamente el mismo proceso que atestiguamos para este artículo, la presencia de derivaciones y unidades idiomáticas que se construyen con clíticos pronominales acusativos (o genitivos) en otras lenguas facilita la adquisición de nuevos fenómenos, según algunos autores. Leontaridi, Ruiz Morales & Peramos Soler (2009), por ejemplo, indican que es frecuente que incluso lenguas distantes recurran a mecanismos similares. Con el uso de la traducción, siempre y cuando se compruebe la equivalencia, podemos conseguir que la incorporación de un proceso en la lengua meta se realice de manera más sencilla y, por lo tanto, las expresiones nuevas aprehendidas se incorporen con mayor éxito en el léxico mental de la interlengua (Alexopoulou, 2011) del aprendiente. Justamente esta reflexión es una pieza clave en el trayecto de adquisición de estructuras avanzadas para usuarios de español como lengua segunda o extranjera. La reflexión metalingüística es "el pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua" (Pastor Cesteros, 2004). Es una característica que el profesor de lengua extranjera no puede dar por sentada, ni siquiera en la lengua materna del aprendiente, y debe favorecer la ejercitación tanto implícita, a través de presentaciones, preguntas generales, entre otros, como explícita, en ejercicios específicamente diseñados con atención a la forma (Long, 1991; Doughty &

Williams, 1998; citados en Pastor Cesteros, 2004), ya que en estos se puede verificar el aprendizaje del alumnado. El idioma en el que se realiza la reflexión que comentamos puede también llegar a contribuir positivamente al desarrollo de la adquisición del proceso que se está enseñando. El uso de la lengua materna en el aula, sobre todo en contextos de inmersión o grupos de absoluta homogeneidad lingüística, está siendo reivindicado en los últimos años, y la evaluación metalingüística sobre fenómenos altamente idiomáticos o gramaticales, entendemos que puede arrojar mejores resultados, sobre todo en grupos con escaso o pobre manejo de la lengua meta, en los que se favorece el entorno para hacer comentarios contrastivos.

En suma, entendemos que la enseñanza del fenómeno analizado en la sección 2 y 3 es necesario para un desarrollo adecuado de la competencia comunicativa, cultural, informática y gramatical del aprendiente de español como lengua extranjera en inmersión en el Río de la Plata. De esta forma, consideramos crucial que las construcciones novedosas con *la* sean abordadas como un fenómeno global, que incluye unidades más o menos fraseológicas y derivación morfológica al mismo tiempo, de manera de poder plantear secuencias didácticas que permitan superar la dicotomía entendida entre morfología derivativa y unidades fraseológicas. Si el proceso de formación de palabras que describimos en este artículo es entendido solamente como uno que forma locuciones verbales metafóricas, el fenómeno va a ser relegado a la enseñanza de unidades idiomáticas y probablemente enseñado a la par de otras unidades tan diversas como pueden ser las colocaciones y los refranes. Si siempre se pensó que es imposible “explicar los hechos de la fraseología de acuerdo con las reglas de la gramática” (García-Page 1995), creemos que este fenómeno en particular, como se explicó, habilita el tratamiento más heterodoxo del proceso debido al alcance y expansión que en los últimos años ha cobrado hacia otras áreas del léxico español, y con ello su productividad y frecuencia de uso. Como consecuencia, esta tensión expresada entre un proceso más excepcional y otro más regular debe acomodarse a las exigencias de un currículo de español como lengua extranjera a los fines de acompañar los cambios lingüísticos recientes. La comprensión del proceso descrito se ve reforzada si se toma en cuenta un enfoque que contraste y potencie las diferencias entre los dos subgrupos descritos y si las unidades didácticas diseñadas para el caso tienen en cuenta la lengua materna de los hablantes y potencian el grado de reflexión metalingüística sobre la lengua meta en los aprendientes.

Los nuevos lexemas que se crean pueden estar a disposición del aprendiente de ELE tan pronto como domine los procesos de formación de palabras derivativas y conozca el uso y la colocación de los clíticos para las estructuras con *se* o de objeto directo o indirecto. El nivel *umbral* (Consejo de Europa, 2001, sobre la noción de Slagter, 1979) define al grado mínimo de dominio que un estudiante de español, en este caso, tiene que alcanzar para poder usarlo en situaciones cotidianas y debe basarse en conceptos básicos, como el proceso de aprendizaje, contenido y participación centrado en los alumnos, la enseñanza comunicativa de la lengua y educación permanente. Los hablantes deben conocer y producir sus enunciados (variando sus formas y nociones lingüísticas) atendiendo a esta relación con quienes producen su discurso, el canal y el registro en el que se encuentran. Este entrenamiento, que se da centrado en un modelo de enseñanza comunicativa, logra que los alumnos de ELE dominen no solo los contenidos gramaticales de sus enunciados, sino también sus restricciones y posibilidades pragmáticas a los fines de poder comunicarse en su lengua meta. Consideramos que sería por lo menos a partir del nivel umbral cuando resultaría ideal presentar este fenómeno derivativo que desarrolla este artículo. El lugar exacto debe estar medido por el docente en el aula de ELE, siguiendo los lineamientos arriba sugeridos. Atendiendo a la noción de foco en la forma, el profesor debe dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos de los códigos que se presentan en contexto, en el momento en que los aprendices experimenten problemas con el tratamiento del fenómeno en el contexto de una tarea comunicativa. La reflexión que se debe dar es, a través de su forma, en el uso. El objetivo ulterior es que el alumno identifique la forma y el uso de esa unidad en un contexto significativo que le permita resolver la tarea que se requiere llevar a cabo.

4. Conclusiones

Presentamos dos tipos de fenómenos que se diferencian y se asemejan en varias características. Para empezar, retomamos el análisis de un primer caso, el grupo A, e indicamos cuáles son sus principales propiedades. En particular, indicamos que se trata de un tipo de caso aislado de formación no reciente en la lengua española, que toma un pronombre acusativo *la* y lo une a una base verbal polisémica no derivada. El significado de la nueva expresión es, entonces, impredecible e inconstante entre los ejemplos de las bases registradas. El

contraste entre el verbo y la base verbal obtenida luego de la adición del pronombre *la* nos indica que el fenómeno que detallamos cuenta con un alto grado de idiomatismo. Por el contrario, introducimos el análisis de un nuevo fenómeno a través de un *corpus*, de formación más reciente y carácter local. El grupo B-D, formado por bases verbales derivadas de sustantivos comunes, préstamos y nombres propios, es más productivo, ya que el pronombre *la* virtualmente puede añadirse a cualquier miembro de los tres subgrupos descritos, y su significado novedoso es estable y preferible.

Asimismo, observamos cómo ambos grupos analizados se comportan en oposición al uso del clítico acusativo referencial *la*, clítico de objeto directo. Concluimos que, en sus características combinatorias, tanto el pronombre no referencial como el referencial pueden ambos ocupar las mismas posiciones dentro de la oración, añadirse a gerundios o infinitivos, ser proclíticos o estar separados de su huésped verbal por otros modificadores.

A continuación, analizamos la composición de dos currículos de referencia de español como lengua segunda o extranjera y observamos que o bien solo se incorpora explícitamente una parte del fenómeno en la programación (es decir, aquella que está asentada hace más tiempo en la lengua) o bien no está específicamente mencionado en ningún apartado en particular, por lo que, si se enseña, creemos ha estado siendo incorporado dentro de la enseñanza de las unidades dedicadas a la instrucción de locuciones verbales. En primer lugar, defendemos la postura de que el desarrollo que hemos analizado para este artículo es lo suficientemente gramatical y comunicativamente relevante como para ser incluido en los programas de enseñanza de lengua española en inmersión en el Río de la Plata. La exclusión del fenómeno equivaldría, por ejemplo, a que el aprendiente esté expuesto a una muestra de lengua acotada. La inevitabilidad de la incorporación en el *input* del docente o del material seleccionado, debido a la productividad y frecuencia; el ámbito de uso, principalmente restringido al habla informal de jóvenes del Río de la Plata en redes sociales; y la presencia de procesos similares en otras lenguas maternas, constituyen otras razones que fundamentan el rediseño de los programas de español que proponemos. El estudio de las construcciones novedosas con *la* favorece el desarrollo de diversas competencias del alumno de español como lengua extranjera.

Además, relevamos cómo la correcta comprensión y producción del fenómeno explicado puede reducir los problemas de comunicación entre hablantes nativos y estudiantes, desarrollar la competencia cultural de los aprendientes, ya que entran en funcionamiento conceptualizaciones que se desprenden del conocimiento cultural compartido de los usuarios en contextos significativos, contribuir al elemento lúdico del aula, y mejorar el desarrollo de herramientas de reflexión metalingüística en la lengua meta y nativa. Un enfoque que presente a los dos grupos analizados en simultáneo permite reforzar el aprendizaje de la estructura gramatical ya que al mismo tiempo compara y potencia sus diferencias y similitudes.

El análisis contrastivo entre el comportamiento gramatical de *la* con los verbos presentados y el análisis de la currícula más clásica del ELE permite ubicar, por lo menos tentativamente, un lugar posible dentro de la continuidad del programa de español para la enseñanza de este fenómeno y muy probablemente también otros "laterales" o "marginales" de la lengua del Río de la Plata. Este tipo de estudios, sin duda, se enmarca dentro de la necesidad ya señalada por varios autores del área (Baralo, 2003) de crear ámbitos científicos de investigación del lenguaje centrados en lingüística aplicada desde una perspectiva ELE con aportes de la lingüística teórica y la didáctica de lenguas segundas y extranjeras.

Referencias bibliográficas

- ALEXOPOULOU, A. (2011) "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Nº9. URL: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011.html>
- ARELLANO, N. (2017) "Entre la morfología y la sintaxis: creación de verbos con el pronombre acusativo 'la'". Ponencia presentada en III Jornadas de Jóvenes Lingüistas, Buenos Aires, Argentina.
- BARALO, M. (2003) "Lingüística aplicada: Aprendizaje y enseñanza de español/LE", *Interlingüística*, 14, 31-44.
- BIBIS, N. y Y. ROBERGE (2004) "Marginal clitics", *Lingua*, 114, 1015-1034.
- COMPANY COMPANY, C. (2003). "La gramaticalización en la historia del español", *Medievalia*, 35, 1-62. URL: <https://revistas-filologicas.unam.mx/medievalia/index.php/mv/article/view/137>

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Editorial Anaya, capítulo 3.
- ESPINAL, M. T. (2009) "Clitic incorporation and abstract semantic objects in idiomatic constructions", *Linguistics*, 47.6, 1221-1271.
- GARCÍA MURUAIS, M. T. (1997) "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE". En: *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alcalá de Henares, 363-369.
- GARCÍA SALIDO, M. (2012) *Pronombres y afijos personales. Estudio con datos de español conversacional*. Tesis doctoral. URL: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3670>
- GARCÍA-PAGE, M. (1996). "Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones". En: *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, 155-162.
- GHIO, A. y H. ALBANO (2014) "'Locuciones verbales' con pronombre personal átono la/las en el español coloquial de Buenos Aires", *Gramma*, 24, (51). URL: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/2358>
- HERNÁNDEZ, J. y J. ZANÓN (1990) "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19.
- IACOBINI, C. y F. MASINI (2007) "The emergence of verb-particle constructions in Italian: locative and actional meanings", *Morphology*, 16(2), 155-188.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2016). Diccionario de términos clave de ELE. ISBN: 978-84-691-5710-7. Consulta: 26/02/2018 URL: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
 _____ (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- KOSZLA-SZYMANSKA, M. (2000) "Los fraseologismos, dichos y frases hechas y su importancia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera". En: *Actas del XXXV Congreso AEPE*, Almería, 249-260.
- LEHMANN, C. (1985) "Grammaticalization: Synchronic variation and diachronic change", *Lingua e Stile*, 20, 303-318.
- LEONTARIDI, E.; M. RUIZ MORALES y N. PERAMOS SOLER (2009) "Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE". En: *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la*

Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea, Sofía, 185-204.

- LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTO Y USO (Español como Lengua Extranjera [ELE]) (2001) Ministerio de Educación. Buenos Aires. URL:
<http://else.psi.unc.edu.ar/sites/else.psi.unc.edu.ar/files/imagenes/lineamientos-ME-2001.pdf>
- MARCOVECCHIO, A. M. (2012) "El aporte de los clíticos en las lexicalizaciones de verbo + pronombre acusativo". Ponencia presentada en VII Congreso Internacional Bianual de Asociación Española de Lingüística Cognitiva, Almería.
- MASINI, F. (2015) "Idiomatic verb-clitic constructions: lexicalization and productivity" En: J. Audring, N. Koutsoukos, F. Masini y I. Raffaelli (eds.) *On-line proceedings of the ninth Mediterranean Morphology Meeting (MMM9)*. Patras, Greece: University of Patras. URL:
<http://pwpl.lis.upatras.gr/index.php/mmm/article/view/2272>
- MELERO ABADÍA, P. (2004) "De los programas nociofuncionales a la enseñanza comunicativa". En: J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 689-713.
- NAVARRO, I. y M. T. ESPINAL (2012) "Le-predicates and event modification in Mexican Spanish". *Lingua*, 122, 409-431.
- ORDUÑA LÓPEZ, J. L. (2011) "Estudio gramatical de las locuciones verbales con doble pronombre clítico", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 87-110. URL: <http://www2.udec.cl/rla/publicaciones.htm>
- PASTOR CESTEROS, S. (2005) "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de ELE". En: M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. XV Congreso Internacional de la ASELE: Sevilla, 2004, (638-645).
- PÉREZ VÁZQUEZ, M. E. (2006) "Predicativos factivos: actantes y hablante (el caso de molar y flipar)". En: *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Santiago de Compostela, 1464-1483.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) *Diccionario de la lengua española* (DRAE). URL: <http://dle.rae.es>

- _____ (2010) *Diccionario de americanismos*. Consultado en <http://lema.rae.es/damer>
- RUSSI, C. (2011) "Clitics of Italian 'verbi procomplementari': what are they?". En: M. Maiden et al. (eds). *Morphological autonomy: perspectives from Romance inflectional morphology*. Oxford: Oxford University Press, 382-400.
- STRASSLER, J. (1982) *Idioms in English. A Pragmatic Analysis*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. (2013) "La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?", *Onomázein*, 28, 320-336. URL: http://onomazein.letras.uc.cl/03_Numeros/N28/N28.html

[subir](#)

Nicolás Arellano

Es licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha trabajado como instructor de español en Oberlin College (OH, Estados Unidos) y Laboratorio de Idiomas (UBA) y es graduado del Programa de Capacitación en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es investigador en formación de varios proyectos de investigación radicados en Universidad de Buenos Aires. Actualmente es ayudante de primera de SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, Rectorado UBA) y trabaja corrigiendo y diseñando exámenes para este programa. También cursa el Diplomado Superior en Gestión y Enseñanza del Español (FLACSO Argentina) y lleva adelante investigaciones relacionadas con la interacción morfología-sintaxis, la gramaticalización y el desarrollo del español rioplatense.

Cómo citar este artículo: ARELLANO, N. "Construcciones verbales innovadoras con el clítico *la* en la enseñanza de español como lengua extranjera", SIGNOS ELE, diciembre 2020 URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5183/6880>, ISSN 1851-4863, 1-24 págs.

[subir](#)