



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2025 | VOL. XXXIX 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2025
VOL. XXXIX/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8ª edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista *Philologia Hispalensis*, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSIARIAS): Solicitense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



EQUIPO EDITORIAL

Directora: Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria: Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora: Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas: M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España
Difusión en redes sociales
Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España
Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo de

Redacción: Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España
Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France
María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España
Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España
Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA
Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France
Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España
Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España
Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España
Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia
Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México
Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge
Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España
Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España
Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España
Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia
Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse
María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España
José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España
Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France
María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España
José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España
María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España
Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR

ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España

Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España

Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España

Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España

María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España

José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España

Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France

Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia

Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España

Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España

María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España

Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de València - IULMA, España

Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidade de Santiago de Compostela, España

Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España

Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA

Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España

Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España

Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España

Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España

Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia

Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España

Ricardo Mairal Usón, UNED, España

Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España

Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España

Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 39, NÚMERO 1 (2025). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajoan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vilchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Technological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofia de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehita, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	13
Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	15-30
Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido)	
María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL)	
Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14	
Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / <i>Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses</i>	31-51
Goretti Prieto Botana (University of Southern California)	
Carolina Castillo Larrea (University of Southern California)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01	
Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / <i>Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2</i>	53-75
Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro)	
Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02	
Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perífrasis verbales / <i>Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases</i>	77-99
Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03	

El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / *Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural* 101-125

Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>

El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / *The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students* 127-146

Eduardo España Palop (Universidad de Valencia)

Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>

La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / *The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions* 147-175

Carmen Ballester de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA)

Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>

Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / *Instructional Explanations about Exclusive Uses of Ser and Estar Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity* 177-204

Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>

Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / *Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching (SLT) Classroom for Polish Students* 205-229

Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia)

Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08>

Sección Varia

- El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?.....* 233-254

Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>

- Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / *Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica* 255-276

Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)

Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)

Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)

Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>

- Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / *Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville.....* 277-299

María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>

- Formas de tratamiento pronominales y *place making* variacional en Oaxaca de Juárez, México / *Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México.....* 301-318

Jannis Harjus (Universität Innsbruck)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>

- Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / *Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students* 319-337

Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de

Gran Canaria)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

Reseñas de libros

- Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346

Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)

- Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352

María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

- Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8..... 353-356
 Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)
- María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp. ISBN: 978-84-15789-00-0..... 357-359
 Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)
- José Javier Rodríguez Toro: *La antroponimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6..... 361-365
 Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)

Sección Monográfica
Enseñanza explícita de la gramática del español:
estructuras y contextos

Explicit Grammar Instruction in Spanish:
Structures and Contexts

Mara Fuertes Gutiérrez

The Open University

María José García Folgado

Universitat de València

Javier Muñoz-Basols

Universidad de Sevilla - University of Oxford

(Coords.)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

INTRODUCCIÓN

ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL:

ESTRUCTURAS Y CONTEXTOS

INTRODUCTION


EXPLICIT GRAMMAR INSTRUCTION IN SPANISH:

STRUCTURES AND CONTEXTS

MARA FUERTES GUTIÉRREZ

The Open University (Reino Unido)


mara.fuertes-gutierrez@open.ac.uk

 0000-0002-9890-5945

MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO

Universitat de València (España) – GIEL


Maria.jose.garcia-folgado@uv.es

 0000-0002-5124-7471

JAVIER MUÑOZ-BASOLS

Universidad de Sevilla (España) - University of Oxford (Reino Unido)

jmunozbasols@us.es

 0000-0003-3856-3637

Cómo citar: Fuertes Gutiérrez, M., M. J. García Folgado y J. Muñoz-Basols (2025). Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 15-30.

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14>

RESUMEN

Esta contribución analiza el papel de la enseñanza explícita de la gramática en la enseñanza del español como lengua adicional, destacando la necesidad de fomentar una conciencia gramatical en el alumnado que vaya más allá de la simple memorización de reglas y que promueva la adquisición de la lengua mediante un enfoque contextualizado. Se pone el foco, además, en la relevancia de la terminología gramatical tanto para el proceso de aprendizaje como para una comunicación eficaz en español. Asimismo, se presentan los trabajos incluidos en este monográfico a partir de dos ejes principales: (1) la articulación entre la lingüística teórico-descriptiva y la gramática pedagógica, con especial

atención al tratamiento de estructuras complejas; y (2) la enseñanza de la gramática en contextos tanto de inmersión como de no inmersión. Con ello, se pretende ofrecer una visión integral y actualizada sobre el papel que puede desempeñar la gramática explícita en la enseñanza del español como lengua adicional.

Palabras clave: enseñanza del español, enseñanza y aprendizaje de la gramática, gramática explícita, terminología gramatical, contextos comunicativos.

ABSTRACT

This contribution examines the role of explicit grammar instruction in the teaching of Spanish as an additional language, highlighting the need to foster grammatical awareness in learners that goes beyond the mere memorization of rules and instead supports language acquisition through a contextualized approach. Emphasis is placed on the importance of grammatical terminology for both the learning process and effective communication in Spanish. The contributions included in this special issue are organised around two central themes: (1) the relationship between theoretical and descriptive linguistics and pedagogical grammar, with particular attention to the treatment of complex structures; and (2) the teaching of grammar in both immersion and non-immersion contexts. The aim is to provide a comprehensive and up-to-date overview of explicit grammar instruction in the teaching of Spanish as an additional language.

Keywords: Spanish Language Teaching (SLT), grammar teaching and learning, explicit grammar instruction, grammatical terminology, communicative contexts.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza explícita de la gramática ha sido uno de los aspectos más controvertidos en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Tradicionalmente, se ha atribuido a la gramática un lugar central en los planes curriculares y en la elaboración de materiales de aprendizaje, como consecuencia de la aplicación de enfoques metodológicos que equiparan el conocimiento explícito de las reglas gramaticales con el dominio de la lengua. En este marco, la gramática se incorpora a la enseñanza como un conjunto de normas y reglas fijas, en muchas ocasiones desvinculadas de los usos lingüísticos, que no obstante los aprendientes deben conocer para comunicarse de manera fluida. Sin embargo, desde el siglo XIX, se defendía la idea de que el conocimiento del metalenguaje y la explicación de reglas y estructuras gramaticales no son elementos suficientes para asegurar el dominio idiomático y para potenciar las habilidades comunicativas, desde la perspectiva de que la gramática por sí misma «no enseña a hablar» (cfr., por ej., Bréal, 1886). Esta postura se va imponiendo en los sistemas educativos modernos y se generaliza en el siglo XX tras la llegada de los métodos comunicativos. A día de hoy, el debate continúa: mientras que algunos estudios empíricos demuestran que los docentes consideran la gramática como un pilar fundamental en la enseñanza de lenguas (Ellis, 2006; Al-khresheh y Orak, 2021),

otros trabajos apuntan también que tanto docentes como profesorado en formación ya no consideran la gramática como un elemento central en el aula (Graus y Coppen, 2015; Estrada Chichón y Zayas Martínez, 2019), si bien los conocimientos gramaticales resultan fundamentales durante la etapa de formación del profesorado (Durán Hermosilla y Moya Muñoz, 2022).

En todo caso, con independencia de las discusiones sobre el papel específico que debe desempeñar la gramática en los currículos, hoy en día se considera necesario que los estudiantes desarrollen una conciencia gramatical que les permita entender el funcionamiento interno de la lengua y aplicarla de manera efectiva en la producción y comprensión de textos orales y escritos. Un aspecto fundamental que ha favorecido el auge de este planteamiento tiene que ver con un cambio en la interpretación de los objetivos de aprendizaje de una lengua. Estos deben ir más allá de que el alumnado desarrolle su competencia comunicativa en la lengua meta y contemplar que sea capaz de reflexionar sobre las lenguas que conoce y aprende desde una perspectiva contrastiva, intra- e interlingüística que promueva, entre otros aspectos, su autonomía a la hora de interpretar qué es la gramática y tomar decisiones informadas sobre el uso de la(s) lengua(s). Para ello, el aprendiente debe manejar el metalenguaje y conocer el funcionamiento de la lengua (Ellis, 2006; Nassaji y Fortos, 2011; Amenós Pons y Ahern, 2021). Esta idea, alejada de la concepción tradicional que asocia la adquisición de la gramática con la memorización de reglas, se va abriendo camino desde finales del siglo xx y está presente, en la actualidad, en gran parte de los sistemas educativos occidentales (García Folgado, Fontich y Rodríguez Gonzalo, 2022).

Así, cualquier aproximación a la enseñanza de la gramática requiere incorporar a las propuestas existentes visiones innovadoras que contribuyan a la consolidación del tratamiento explícito de la gramática en el aula de español como lengua adicional, facilitando su adquisición a partir de una instrucción contextualizada, es decir, son igual de importantes las *estructuras*, que son susceptibles de ser enseñadas, como los *contextos* en los que se imparte la enseñanza de la gramática, los cuales ejercen de reguladores de la metodología más apropiada en función de los destinatarios. Para ello, como punto de partida, resulta necesario contar con una terminología gramatical sólida y con metodologías que favorezcan la adquisición de la gramática en entornos comunicativos con el objetivo de aportar soluciones relevantes para la enseñanza de la gramática del español como lengua adicional.

2. ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL Y TERMINOLOGÍA GRAMATICAL: ESTRUCTURAS Y CONTEXTOS

La terminología desempeña un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento científico, ya que facilita la síntesis, descripción y operativización de conceptos complejos. Asimismo, la creación de términos permite la construcción de un

metalenguaje que favorece la comunicación dentro de una disciplina, impulsando su desarrollo. Además, esta terminología proporciona un acceso más amplio a quienes desean profundizar en un determinado ámbito de estudio. Desde su estructura tripartita —*concepto* o significado, *denominación* o significante y *objeto* o referente (Santamaría Pérez, 2006)—, los términos posibilitan la comprensión de un referente como fenómeno. En otras palabras, la terminología actúa como un código especializado de comunicación y como una vía de entrada al conocimiento.

En el ámbito de la lengua, la terminología es esencial en tres ámbitos interconectados pero distintos: la comunicación, la normalización y la formación. En primer lugar, los términos facilitan la interacción y posibilitan la transmisión de conocimiento especializado. En segundo lugar, la normalización terminológica es clave para la creación de un metalenguaje compartido que, a pesar de las variaciones en las nomenclaturas, permite identificar un mismo fenómeno de manera unificada. Por último, la terminología juega un papel crucial en la formación, ya que contribuye a la organización del conocimiento, permitiendo sistematizar tanto el material lingüístico en el estudio de la gramática como los fenómenos comunicativos, facilitando así la comprensión de aspectos complejos de la comunicación humana.

La publicación del *Glosario de términos gramaticales* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019) representó un avance significativo en la enseñanza de la gramática, al facilitar su didactización y contribuir a la formación gramatical. Este recurso no solo da acceso a un mejor conocimiento de las estructuras gramaticales, sino que también promueve una enseñanza de la lengua más reflexiva y menos mecánica. Además de recopilar los términos esenciales relacionados con la gramática del español, uno de sus principales logros fue la adopción de una perspectiva panhispánica, integrando y armonizando las diversas tradiciones terminológicas dentro del ámbito hispánico.

En el contexto tecnológico actual, es imperativo analizar cómo la Inteligencia Artificial (IA) puede contribuir al desarrollo, consolidación, visibilidad y uso de la terminología en diversas áreas del conocimiento, para garantizar una comunicación científica eficaz y facilitar la transferencia de conocimiento especializado en la era del acceso compartido a la información. Iniciativas como el proyecto TeresIA (portal de acceso a terminologías en español y servicios de inteligencia artificial), cuyo objetivo central es la identificación de términos que correspondan a un significado específico dentro de un campo científico, es decir, términos establecidos, validados y armonizados o normalizados para su uso en una disciplina científica (Proyecto TeresIA, 2025). Para ello, se propone desarrollar un corpus de literatura científica producida en España y América Latina, extrayendo información de distintos corpus en español para identificar términos y datos terminológicos, y crear un metabuscador que permita acceder de manera sencilla a terminologías especializadas en español. Esto no solo promueve un uso preciso del lenguaje científico

en la comunicación y divulgación de la ciencia, sino que también mejora la precisión en la traducción y la redacción de textos especializados (España Digital, 2023).

El hecho de que la terminología sea el eje central de un proyecto de IA confirma la relevancia de integrar el conocimiento del metalenguaje en la enseñanza de la lengua. En este sentido, la terminología empleada en los artículos de este número monográfico es clave para proporcionar a los investigadores, tanto en formación como experimentados en la enseñanza del español, conceptos fundamentales y recurrentes dentro de la disciplina. En especial, los términos utilizados en estos estudios favorecen una comprensión más profunda de los aspectos estructurales de la lengua, así como de los contextos educativos en los que se lleva a cabo su aprendizaje.

En relación con los artículos que abordan las estructuras y aspectos fundamentales de la gramática del español, los términos identificados en los distintos estudios destacan elementos esenciales para la enseñanza y el análisis lingüístico. Conceptos como *gramática explícita* (Hernández y Boero, 2018), *oraciones condicionales* (Bernal y Flores, 2016), *construcciones* (Salido *et al.*, 2019) o *perspectivización* (Ruiz Campillo, 2014) muestran el papel clave de la formación gramatical en la adquisición del español, tanto como lengua materna (L1) como en su aprendizaje como lengua extranjera (L2) (García Folgado *et al.*, 2022; García Folgado, 2022, 2023). Asimismo, la inclusión de nociones como *perífrasis verbales* (Fernández y Falk, 2014), *verbos auxiliares* (Bravo, 2016) y *metalenguaje gramatical* (Durán Urrea *et al.*, 2023) subraya la importancia de una enseñanza rigurosa y detallada de la gramática, especialmente en su aplicación pedagógica. Además, todo este compendio terminológico de la gramática del español resalta el papel del habla del profesor (Dracos, 2018) en el proceso de aprendizaje, así como una visión más inclusiva de la gramática del español, considerando su diversidad geolingüística (Hernández Muñoz *et al.*, 2021).

Por otro lado, los estudios que abordan la enseñanza de la gramática en contextos de inmersión y no inmersión destacan términos que reflejan el impacto del entorno en la adquisición del español. Conceptos como *paisaje lingüístico* (Gorter *et al.*, 2021), *inmersión lingüística* (Acosta-Ortega y López Ferrero, 2022) e *interculturalidad* (Ruiz Gurillo, 2025) subrayan la influencia del contexto urbano y social en la enseñanza de la lengua (Fuertes Gutiérrez *et al.*, 2021), especialmente en programas diseñados para estudiantes extranjeros. Además, estos términos resaltan la necesidad de una enseñanza del español que lo conciba como una *lengua policéntrica, polifónica y poliédrica* (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019). De manera similar, los artículos de este monográfico sobre la enseñanza de la gramática del español en sistemas educativos como el alemán, el francés o el polaco introducen términos vinculados a normativas curriculares y percepciones del estudiantado, lo que pone de manifiesto un enfoque institucional y pedagógico en la adquisición de la lengua.

En definitiva, el estudio de términos gramaticales desde una perspectiva explícita y aplicada, eje central de este número monográfico, brinda a investigadores y

docentes interesados en ampliar conocimientos sobre el estado actual de la investigación gramatical la oportunidad de familiarizarse con herramientas conceptuales que contribuyen a un enfoque más preciso y efectivo en la formación lingüística y pedagógica.

3. METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: DEL ENTORNO INMEDIATO A LA PLURALIDAD DE CONTEXTOS

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, a partir de la segunda mitad del siglo xx surgen enfoques que replantean el rol de la gramática en el aula, lo que viene acompañado de investigaciones sobre el tipo de instrucción que favorece la adquisición de los contenidos gramaticales. Aunque las investigaciones relacionadas con el papel preponderante de la gramática no son concluyentes (Pawlak, 2021), los enfoques que proponen la integración de la gramática con el uso comunicativo del idioma buscan su aplicación en contextos reales y significativos para los aprendientes (Moreno Fernández, 2012; Prieto Botana, 2025). Entre los factores que explican este cambio de orientación, en lugar de centrarse exclusivamente en la instrucción de base predominantemente cognitiva, cabe citar la incorporación de una perspectiva *émica* a la enseñanza de lenguas, es decir, desde dentro, y que por lo tanto considera los aspectos sociales y contextuales involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Fuertes Gutiérrez *et al.*, 2021). A su vez, estas nuevas perspectivas introducen una concepción de la gramática más basada en el uso, menos monolítica, lo cual se traslada asimismo a su enseñanza, de manera que, en el aula, el estudio de la gramática del español incorpora diversos aspectos, entre los que destacan los géneros y operadores discursivos (Vilchez Veleda, 2018; Fuentes Rodríguez y Brenes Peña, 2023), la variación lingüística (Moreno Fernández, 2000; Briz, 2002; Albesa Pedrola, 2021; Parra y Serafini, 2021; Hernández Basave, 2025) o un enfoque pragmático-discursivo (Pacagnini y Marcovecchio, 2025; Wiltos y Jaskot, 2025). En definitiva, las propuestas basadas en enfoques como los denominados «gramática comunicativa», «gramática pragmatizada» (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014), «gramática pedagógica», «gramática basada en el uso» o «gramática interlingüística» (Rodríguez Gonzalo, 2021), entre otros, se orientan en el marco de la enseñanza de lenguas como modelos para la enseñanza explícita de la gramática.

Estos cambios vienen además aparejados con el empleo de metodologías innovadoras que incorporan un acercamiento a la gramática más dinámico y contextualizado. Entre dichas metodologías, de manera reciente, encontramos las siguientes propuestas: 1) el *data-driven learning* o aprendizaje basado en datos, en el que los aprendientes utilizan corpus para descubrir el uso de estructuras gramaticales en contexto (Sánchez-Gutiérrez, De Cock y Tracy-Ventura, 2022; Abad Castelló, 2023); 2) la pedagogía de las multiliteracidades, que busca la interacción con textos multimodales (Natale y Castro Azuara, 2024); 3) la gamificación, desarrollada

principalmente en entornos tecnológicos para exponer y practicar de manera más interactiva la gramática (Cerezo y Pujolá, 2024); 4) el *flipped classroom* o aula invertida, en la que los aprendientes estudian las reglas gramaticales fuera del aula a través de vídeos y otros recursos y emplean el tiempo de clase en la práctica y discusión de las mismas (Blake, Jones y Osborn, 2024); 5) las narraciones o *storytelling*, una metodología que emplea la narración de historias para la presentación y la práctica de contenidos (Lucarevschi, 2016; Mattheoudakis, Dvorakova y Láng, 2008; Madros, 2010).

También cabe mencionar las secuencias didácticas de reflexión interlingüística, destinadas al desarrollo de la conciencia metalingüística de los aprendientes y su comprensión de los sistemas lingüísticos a partir de tareas que facilitan la comparación y el análisis entre lenguas (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023; Rodríguez Gonzalo, 2022a, 2022b). La combinación de estos enfoques con la utilización de materiales auténticos, como el paisaje lingüístico (España Palop y Hernández Gassó, 2025), o con el empleo de la IA (Badía Climent, 2024; Cassany, 2024; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024), invitan a los docentes a adoptar un planteamiento en la enseñanza de la gramática que promueva el pensamiento crítico (Muñoz-Basols, *et al.* 2023) y que, a través de la resolución de problemas y el desarrollo de actividades analíticas, fomente la reflexión, el descubrimiento de las estructuras gramaticales del español y el desarrollo de la conciencia metalingüística (Rodríguez Gonzalo, 2021). En relación con el español, esta enseñanza explícita de la gramática es especialmente relevante desde que la IA resulta accesible a nivel de usuario, dado que los modelos de lenguaje masivos del español actuales contienen *sesgos lingüísticos digitales*, tanto a nivel *interlingüístico* (p. ej., la sobreabundancia de calcos lingüísticos del inglés, tanto a nivel léxico como sintáctico, debido a la base de conocimiento de esta lengua utilizada para entrenar los modelos) como *intralingüístico* (p. ej., una presencia mayoritaria o desproporcionada de variedades de la lengua dominantes o hegemónicas, frente a otras menos representadas) (Muñoz-Basols *et al.*, 2024: 636), que pueden pasar inadvertidos de cara a los usuarios de herramientas potenciadas por IA. De ahí que esta *instrucción explícita gramatical* sea especialmente relevante debido a la actual coyuntura tecnológica y digital.

No obstante, es importante recordar que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, existe todavía, en algunos casos, una distancia considerable entre la investigación gramatical y las prácticas docentes (Larsen-Freeman, 2015). En este sentido, es importante que los docentes conozcan los avances teóricos que afectan a la disciplina (Hernández Ortega, 2025) para superar las explicaciones inexactas, o poco representativas, que en ocasiones aparecen en los manuales para la enseñanza del español (Ríos Mugarra, 2025), aunque en las aulas en general se adopta, de manera plenamente justificada, un enfoque ecléctico para abordar la enseñanza de la gramática, condicionado por varios factores, por ejemplo, la complejidad del tema seleccionado o el nivel de los estudiantes (Graus y Coppen, 2016). Además,

los docentes han de saber manejar las expectativas de los aprendientes en cuanto al papel de la gramática en el aula, no siempre alineado con los avances teóricos y metodológicos en el ámbito de la enseñanza de lenguas (Ballester de Celis y García Márkina, 2025).

4. ESTRUCTURAS Y ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL

Un primer bloque de trabajos de este monográfico explora la relación entre la lingüística teórico-descriptiva y la gramática pedagógica, a partir del tratamiento de estructuras complejas, como las oraciones condicionales, las estructuras insubordinadas —incluyendo las condicionales truncadas—, las perífrasis verbales y la variación dialectal presente en los pronombres de segunda persona del plural. En particular, estas contribuciones fomentan, por una parte, la reflexión sobre cómo deben abordarse en el aula aquellos contenidos gramaticales aún no resueltos desde el punto de vista teórico y, por otra, muestran qué concepción de la gramática aparece en los manuales y en el habla del profesor. También se estudia qué tipo de enseñanza gramatical resulta más efectiva para determinadas estructuras y se demuestra cómo el avance de subdisciplinas como, por ejemplo, la sociolingüística, puede contribuir a un abordaje en el aula más apropiado y completo de cuestiones clave de la gramática del español.

En primer lugar, Goretti Prieto Botana, en su artículo titulado «Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita - el caso de las oraciones condicionales», parte de una revisión exhaustiva de las distintas propuestas de intervención gramatical en el marco de la instrucción gramatical explícita con el objetivo de explorar si el tratamiento explícito y, en concreto, si la multimodalidad tiene efecto en la adquisición de las estructuras denominadas metacomplejas. Para ello, la autora presenta un estudio empírico sobre la enseñanza de las oraciones condicionales reales e hipotéticas, puesto que estas estructuras permiten comparar intervenciones de diverso grado de complejidad, por las diferencias formales existentes entre ellas. Los resultados de este trabajo invitan a superar la pregunta sobre la efectividad de la instrucción explícita para centrarse, en cambio, en estudiar qué tipo de información gramatical debe proporcionarse y en qué formato ha de presentarse esta para que resulte eficaz, apuntando a la importancia de relacionar forma y significado para potenciar la adquisición.

A continuación, en su contribución «Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2», Ana María Judith Pacagnini y Ana María Marcovecchio analizan la concepción de la gramática en los manuales de español como lengua extranjera y como segunda lengua manejados en las universidades argentinas. Toman como ejemplo las estructuras insubordinadas (incluyendo las condicionales truncadas) para abogar por una perspectiva multidisciplinar en el tratamiento de la gramática en el aula, que debe incorporar una visión

pragmático-discursiva e ir acompañada de la reflexión metalingüística. Concluyen que, si bien supone un desafío para los docentes, esta perspectiva devuelve a la gramática a un lugar prioritario en el aula, si bien se trata de una gramática de uso planteada a partir de tareas orientadas a la lengua para fomentar el descubrimiento y el aprendizaje autónomo.

El siguiente artículo, «Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perífrasis verbales», elaborado por Juan Hernández Ortega, demuestra la importancia del metalenguaje en la gramática pedagógica mediante el cuestionamiento de la utilización del término *perífrasis verbal* en el aula de español. A partir del análisis exhaustivo de los trabajos dedicados a las perífrasis verbales y la evaluación de las clasificaciones existentes en la actualidad, este autor argumenta que, al tratarse de un aspecto que dista de estar resuelto por la gramática teórica y descriptiva, quizá resulta inapropiado su empleo en la gramática pedagógica. Para reforzar esta idea, se arguyen razones de naturaleza teórica, conceptual, descriptiva y metodológica. Como alternativa, se propone priorizar la enseñanza de los verbos auxiliares y sus propiedades, más que a las construcciones derivadas de los mismos. Este trabajo supone también una llamada de atención a los docentes para que reflexionen acerca de la terminología que se utiliza en el aula.

Cierra este primer bloque el estudio de Luis Hernández Basave, que lleva por título «El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal». Con el objetivo de desarrollar la conciencia sociolingüística del profesorado y el alumnado, el trabajo se detiene en la exploración de las actitudes lingüísticas de docentes y aprendientes de español en Francia con respecto a las variedades del español, en concreto hacia los pronombres de segunda persona del plural (*vosotros/ustedes*). Se establece que, en este contexto, se aprende la variedad centro-norte peninsular o castellana por ser preferida por docentes, instituciones y manuales y demuestra el desconocimiento de las variantes americanas del español, a la vez que se denuncia su falta de presencia en los manuales. Ante lo que el autor considera una adquisición deficitaria de la lengua, se critica que en las aulas siga primando el estudio de una única variante, lo que a su vez potencia actitudes prejuiciosas hacia el resto, que se consideran menos prestigiosas.

5. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN CONTEXTOS DE INMERSIÓN Y NO INMERSIÓN

Un segundo bloque de contribuciones se aproxima a la enseñanza de la gramática desde diversos entornos y múltiples perspectivas. Esto permite apreciar cómo se aborda la instrucción gramatical en contextos de inmersión y no inmersión. En el primer caso, se insiste en la importancia de aprovechar al máximo todos los recursos disponibles para potenciar el aprendizaje, destacando entre ellos el paisaje lingüístico como herramienta para el aprendizaje en contextos reales y significativos.

En contextos de no inmersión, se expone cómo, entre otros aspectos, el estudio de las actitudes de los aprendientes hacia la enseñanza de la gramática del español no solo proporciona información valiosa sobre sus percepciones y expectativas, sino que también permite establecer vínculos con la tradición educativa en la que han sido formados. Asimismo, los trabajos que analizan la inclusión de determinadas estructuras gramaticales en manuales de español empleados en distintos contextos facilitan la reflexión acerca del papel de la lingüística contrastiva en la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje del español. En su conjunto, estos trabajos contribuyen a demostrar la importancia de manejar el contexto de enseñanza como un elemento más en la planificación de la docencia.

El artículo que abre este bloque, «El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos», redactado por Eduardo España Palop y Héctor Hernández Gassó, documenta las ventajas del empleo del paisaje lingüístico como extensión del aula de español. En concreto, se muestra cómo puede emplearse la ciudad de Valencia para el estudio de aspectos como la descripción, la expresión de gustos y sugerencias, el contraste de pasados o la redacción de textos informativos con un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses de nivel avanzado. Esto se complementa con la elaboración de pódcast y el empleo de la tecnología para maximizar la experiencia de aprendizaje.

Después, Carmen Ballester de Celis y Yekaterina García Márkina, en su artículo titulado «La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado», repasan los principales métodos de enseñanza de la gramática utilizados durante el último siglo en Francia, donde el español es, tras el inglés, la segunda lengua extranjera más estudiada. Destacan, en particular, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y la reforma educativa acontecida en el año 2006 como puntos de inflexión para la introducción a una enseñanza de la lengua más comunicativa, si bien se demuestra, a partir de un estudio empírico llevado a cabo con estudiantes universitarios franceses, que estos aprendientes echan de menos la práctica más puramente gramatical en el aula, así como la práctica mediante ejercicios orales. En este sentido, las autoras concluyen que los aprendientes continúan reclamando un tratamiento tradicional de la gramática mediante actividades centradas en las formas y una enseñanza explícita e inductiva.

A continuación, en «Explicaciones sobre usos exclusivos de ser y estar proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez», Zutoia Ríos Mugarra retoma un tema clásico de la gramática del español, la enseñanza de *ser* y *estar*, si bien lo aborda, de manera innovadora, desde la óptica del profesor. Tras evaluar, a partir de una amplia selección de muestras de explicaciones orales y espontáneas de docentes experimentados y en formación (tanto hispanohablantes como germanoparlantes), cómo se explica *ser* y *estar* en la escuela secundaria alemana, la autora detecta, por una parte, bastante

inseguridad en dichas explicaciones y, por otra, que los docentes continúan acudiendo a la asociación de *ser* con permanente y *estar* con temporal al abordar este contenido. Se confirma, por tanto, que este tipo de explicaciones no solo aparecen en los manuales, sino también en el discurso del docente, y plantea la importancia de que la reducción didáctica mantenga el rigor. No obstante, también se recogen respuestas que se apoyan en otro tipo de patrones que parecen haber calado en el repertorio de explicaciones de los participantes en el estudio.

Para finalizar, Agnieszka Wiltos y Maciej Jaskot, en su trabajo «Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes», se interesan por la enseñanza del pluscuamperfecto de indicativo en la enseñanza del español en la educación superior polaca, en concreto a partir de varios manuales empleados en este contexto. Tras analizar las dificultades de los polacohablantes para dominar los distintos usos de este tiempo, debido a la falta de equivalencia funcional entre el español y el polaco en este punto, se concluye que este tiempo verbal recibe muy poca atención, pese a ser problemático. Las explicaciones localizadas en estos manuales se plantean de manera tradicional, sin incorporar, por ejemplo, el nivel pragmático, de manera que a la falta de una equivalencia funcional se añade la falta de un tratamiento profundo de este tiempo verbal, lo que dificulta su adquisición.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza explícita de la gramática constituye un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa de cualquier aprendiente. En este sentido, es importante que el docente sea consciente de que la terminología gramatical debe ir alineada con los avances de las investigaciones con el objetivo de facilitar la reflexión metalingüística, para lo que además resulta imprescindible aplicar metodologías que favorezcan una instrucción contextualizada. Los resultados obtenidos por los trabajos incluidos en este monográfico ponen énfasis en las posibilidades que ofrece la combinación del tratamiento de la gramática con metodologías innovadoras para reforzar la adquisición de estructuras de la lengua que revisten dificultad para los aprendientes de español. Estos resultados se ven apoyados por estudios empíricos que demuestran de qué manera la enseñanza explícita de la gramática puede compaginarse con enfoques pedagógicos que incorporan fenómenos lingüísticos a los que apenas se ha prestado atención en los currículos y en el marco de metodologías que incorporan, entre otros aspectos, el empleo de materiales auténticos. Además, varios de estos trabajos invitan a la realización de estudios de réplica en otros contextos y demuestran cómo las investigaciones en lingüística aplicada, en adquisición de lenguas adicionales o en sociolingüística pueden servir de guía para orientar las decisiones pedagógicas y las prácticas docentes. En su conjunto, estos trabajos demuestran que la enseñanza explícita de la gramática debe

abordarse como parte de una estrategia integral que potencie el aprendizaje de la lengua pero que, a su vez, facilite a los aprendientes la adquisición de conocimientos fundamentados y vehiculados a partir de una terminología útil que contribuya a dotar a los aprendientes de una mejor gestión en el desarrollo de su competencia y autonomía gramatical en la lengua meta. De manera holística, estas contribuciones refuerzan la importancia del diálogo tan necesario entre los avances teóricos en lo que respecta a la descripción gramatical del español y las prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Abad Castelló, M. (2023). *Aprender combinaciones léxicas con corpus: aprendizaje basado en datos*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Acosta-Ortega, L. y López Ferrero, C. (2022). Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847>
- Albesa Pedrola, E. (2021). La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles. *Tonos Digital*, 41. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/2819>
- Al-khresheh, M. H. y Orak, S. D. (2021). The Place of Grammar Instruction in the 21st Century: Exploring Global Perspectives of English Teachers towards the Role of Teaching Grammar in EFL/ESL Classrooms. *World Journal of English Language*, 11(1), 9-23. <http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v11n1p9>
- Almazán Ruiz, E., Fuentes Martínez, R. y Pérez Porras, A. (2020). La «clase invertida» como modelo innovador en la enseñanza de la gramática inglesa / The Flipped Classroom as an Innovative Approach to Teach English Grammar. *E-SEDLL*, 3, 172-184.
- Amenós Pons, J. y Ahern, A. (2021). La reflexión metalingüística y el aprendizaje de una LE/L2. En A. Centellas Rodríguez (Ed.), *Lingüística Aplicada. Adquisición del Español como L2* (pp. 137-175). En Clave ELE.
- Badía Climent, S. (2024). La personalización del aprendizaje a través de las TIC: la creación de ejercicios a través de ChatGPT. *Doblele*, 10. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.150>
- Ballesteros de Celis, C. y García Márkina, Y. (2025). La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado. *Philologia Hispalensis*, 39(1).
- Bernal, M. y Flores, N. H. (2016). Variación sociopragmática en la enseñanza del español: aplicación didáctica de un cuestionario de hábitos sociales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 114-126. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1251785>
- Blake, R., Jones, L. y Osborn, C. (2024). Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología* (pp. 247-266). Routledge.
- Bréal, M. (1886). Comment on apprend les langues étrangères. Conférence faite à l'Association scientifique le 27 février. *Revue Internationale de l'Enseignement*, 11, 235-255.
- Bravo, A. (2016). Verbos auxiliares. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 152-162). Routledge.

- Briz, A. (2002). *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*. SGEL.
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Cerezo, L. y Pujolá, J. T. (2024). Pedagogía Lúdica Digital (PLD). Videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología* (pp. 311-339). Routledge.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Consejo de Europa.
- Dracos, M. (2018). Teacher Talk and Spanish Subject Personal Pronouns. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459276>
- Durán Hermosilla, A. y Moya Muñoz, P. (2022). Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente. *Sophia Austral*, 28. <http://dx.doi.org/10.22352/saustral2022802>
- Durán Urrea, E., T. Avilés y B. Lado (2023). Feeling Grammarlessness: Developing Critical Language Awareness (CLA) in Advanced Spanish Grammar and Linguistics Courses for Latinxs. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 155-171. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282849>
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching Grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- España Digital. (2023). Iniciado el proyecto TeresIA para reforzar la traducción de terminología en español aplicando inteligencia artificial. https://espanadigital.gob.es/actualidad/iniciado-el-proyecto-teresia-para-reforzar-la-traduccion-de-terminologia-en-espanol?utm_source=chatgpt.com
- España, E. y Hernández Gassó, H. (2025). El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos. *Philologia Hispalensis*, 39(1).
- Estrada Chichón, J. L. y Zayas Martínez, F. (2019). Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de lenguas. *Enunciación*, 24(2), 152-168.
- Fernández, S. y Falk, J. (Eds.). (2014). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Peter Lang.
- Flores Borjabad, S. A. (2023). Innovación docente y nuevas metodologías a través del cómic como herramienta en la enseñanza de sintaxis discursiva de la lengua francesa. En M. Valero Redonda y F. J. Rodríguez Mesa (Eds.), *Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 262-276). Universidad de Sevilla.
- Fuentes Rodríguez, C. y Brenes Peña, E. (2023). *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*. Arco/Libros.
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. y Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT). *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- García Folgado, M. J., Fontich Vives, X. y Rodríguez Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *Tejuelo*, 35(2), 1-13. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4319>

- García Folgado, M. J. (2023). La terminología gramatical en la enseñanza: repertorios decimonónicos. En C. Quijada Van den Berghe, B. Alonso Pascua, F. Escudero Paniagua, G. Martín Gallego y G. B. Garrido Vílchez (Coords.), *De Estepa a Salamanca miradas en torno a la lengua* (pp. 237-251). Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Folgado, M. J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo*, 35(2), 15-44. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>
- García-Pastor, M. D. y Sanz-Moreno, R. (2023). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, (23), 65-92. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.1>
- Gorter, D., Cenoz, J. y der Worp, K. van. (2021). The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>
- Graus, J. y Coppen, P.-A. (2015). Student Teacher Beliefs on Grammar Instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571-599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Hernández, T. A. y Boero, P. (2018). Explicit Instruction for Request Strategy Development during Short-Term Study Abroad. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459278>
- Hernández Basave, L. (2025). El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal. *Philologia Hispalensis*, 39(1).
- Hernández Ortega, J. (2025). Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perífrasis verbales. *Philologia Hispalensis*, 39(1).
- Hernández Muñoz, N., Muñoz-Basols, J. y Soler Montes, C. (2021). *La diversidad del español y su enseñanza*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128168>
- Larsen-Freeman D. (2015). Research into Practice: Grammar Learning and Teaching. *Language Teaching*, 48, 263-280.
- Lucarevski, C. R. (2016). The Role of Storytelling on Language Learning: A Literature Review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 26(1), 24-44. <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/view/15309>
- Madros, J. (2010). *Traditional Oral Storytelling in the Classroom* [tesis de máster no publicada]. University of Alaska.
- Martí Sánchez, M. y Ruiz Martínez, A. M. (2014). La gramática en la enseñanza de español como LE. *Linred*, (12), 1-34. <http://hdl.handle.net/10017/23242>
- Mattheoudakis, M., Dvorakova, K. y Láng, K. (2008). Story-Based Language Teaching: An Experimental Study on the Implementation of a Module in three European Countries. En M. Nikolov, J. Djigunovic, M. Mattheoudakis, G. Lundberg y T. Flanagan (Eds.), *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials* (pp. 59-76). Council of Europe.
- Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?*. Arco/Libros.
- Moreno-Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Iberoamericana-Vervuert.
- Muñoz-Basols, J., Palomares Marín, M. y Moreno Fernández, F. (2024). El Sesgo Lingüístico Digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español / The Digital Linguistic Bias (DLB) in Artificial Intelligence:

- Implications for Large Language Models in Spanish. *Lengua y sociedad*, 23(2), 623-647. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28665>
- Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A. y Godev, C. (2023). Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence. *Hispania*, 106(2), 171-194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>
- Muñoz-Basols, J. y Fuertes Gutiérrez, M. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología* (pp. 343-365). Routledge.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Nassaji, H. y Fortos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classroom: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge.
- Natale, L. y Castro Azuara, M. C. (2024). El tratamiento de aspectos lingüísticos y gramaticales. En M. Lacorte y E. Gironzetti (Eds.), *The Routledge Handbook of Multiliteracies for Spanish Language Teaching* (pp. 239-251). Routledge.
- Pacagnini, A. M. J. y Marcovecchio, A. M. (2025). Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2. *Philologia Hispalensis*, 39(1).
- Parra, M. L. y Serafini, E. J. (2021). «Bienvenidxs todes»: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Pawlak, M. (2021). Teaching Foreign Language Grammar: New Solutions, Old Problems. *Foreign Language Annals*, 54(4), 881-896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
- Prieto Botana, G. (2025). Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita - el caso de las oraciones condicionales. *Philologia Hispalensis*, 39(1).
- Proyecto TeresIA. (2025). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). <https://proyectoteresia.org/proyecto#>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ríos Mugarra, Z. (2025). Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ele de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez. *Philologia Hispalensis*, 39(1).
- Rodríguez Gonzalo, C. (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. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022a). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira*, (27), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 62-85. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898518>
- Ruiz Gurillo, L. (2025). Humor y español LE/L2: diseñando itinerarios curriculares de investigación. *Journal of Spanish Language Teaching*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/23247797.2025.2446075>

- Salido, M. G., Lorente, P. y Basanta, A. (2019). Las construcciones con verbos de apoyo del español en la producción escrita de aprendices francófonos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 32-48. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590022>
- Sánchez-Gutiérrez, C., De Cock, B. y Tracy-Ventura, N. (2022). Spanish Corpora and their Pedagogical Uses: Challenges and Opportunities. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(2), 105-115. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2157078>
- Santamaría Pérez, I. (2006). *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. Liceus, Servicios de Gestió.
- Vílchez Veleza, A. (2018). La enseñanza de ELE a través de los géneros discursivos: formación y contextos de uso. *E-Aesla*, 4, 204-215.
- Wiltos, A. y Jaskot, M. (2025). Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes. *Philologia Hispalensis*, 39(1).



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS


FACTORES DETERMINANTES PARA LA EFECTIVIDAD DE LA GRAMÁTICA EXPLÍCITA – EL CASO DE LAS ORACIONES CONDICIONALES

DETERMINING FACTORS FOR THE EFFECTIVENESS OF EXPLICIT GRAMMAR –
THE CASE OF CONDITIONAL CLAUSES

GORETTI PRIETO BOTANA

University of Southern California


botana@usc.edu

 0009-0000-8720-3983

CAROLINA CASTILLO LARREA

University of Southern California

casti37@usc.edu

 0009-0003-8461-3399

Recibido: 16-05-2024 | Aceptado: 17-01-2025

Cómo citar: Prieto Botana, G. y Castillo Larrea, C. (2025). Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 31-51. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01>

RESUMEN

El debate sobre el papel de la gramática explícita en la enseñanza de idiomas ha sido largo y variado en el campo de la lingüística aplicada. Algunos estudios sugieren que los tratamientos de gramática explícita no ofrecen ventajas, mientras que otros argumentan que pueden mejorar la atención del estudiante y, por ende, su aprendizaje. Para investigar esto, se llevó a cabo un estudio con 158 estudiantes de español, asignados aleatoriamente a cuatro grupos experimentales y un grupo de control. Los grupos recibieron diferentes tratamientos de gramática explícita que diferían con respecto a su multimodalidad. Los resultados indicaron que la efectividad de la gramática explícita parece depender de varios factores, incluyendo la estructura meta y la complejidad de la información en sí. En el caso de las condicionales hipotéticas, el grupo que recibió la gramática explícita de forma escrita, narrada y con acentuaciones sincrónicas mostró un rendimiento significativamente superior al grupo de control. Esto sugiere que la estructura y la calidad de la instrucción explícita son cruciales para su efectividad.

Palabras clave: gramática explícita, oraciones condicionales, español como lengua extranjera, instrucción formal.

ABSTRACT

The role of explicit information (EI) has long been debated in second language acquisition. Numerous studies in the literature report null effects for EI, while an equal number highlight its facilitative potential. Previous research on this point varies on several levels, from target structure to frequency of access and, perhaps most importantly, quality of EI. In an attempt to gauge whether the nature of EI may explain the disparity of results in the literature, a pretest-posttest study was conducted to examine the differential effects of four types of EI on the learning of real and hypothetical Spanish conditionals. 158 learners were randomly assigned to four different EI conditions: group 1, (n=34), received EI in the form of a text, audio, enhancement and indexing (i.e., animations linking parts of EI to relevant portions of model sentences), group 2 received the same but no indexing (n=36), group 3 received text and audio (n=38), and, lastly, group 4 (n=34) received the information in text form only. A control group was added to obtain a baseline (n=16). Results from Grammaticality Judgment Tests administered prior and after treatment indicate that for real conditionals, EI was of no consequence. In the case of hypotheticals, however, findings showed that group 1, which received EI with text, audio, enhancing and indexing, exhibited superior performance, as shown by the statistical difference with respect to the control group, as well as with respect to the group receiving EI in auditory and written form only. These findings indicate that not all EI are equal and suggest that the nature of explicit information is a modulating factor in its effectiveness, at least for some grammatical targets.

Keywords: Explicit information, conditional clauses, instructed second language acquisition, Spanish as a Foreign Language.

1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En los últimos 30 años, la investigación en torno a qué papel cumple la provisión de información gramatical explícita en la instrucción de lenguas extranjeras a adultos ha producido resultados dispares. Por ejemplo, estudios de índole más pedagógica dentro de la lingüística aplicada, como los de VanPatten y Oikkenon (1996) en el caso del español, Benati (2004a, 2004b) en italiano, o Wong (2004) en francés, compararon los méritos de intervenciones que combinaban la práctica de las estructuras meta con la provisión de información gramatical explícita, con intervenciones de otra forma idénticas que excluían el segundo componente. En todos los casos, aportar información *gramatical* explícita parecía ofrecer (en el mejor de los casos) beneficios parejos a los obtenidos exclusivamente por medio de la práctica, lo cual contribuyó a la cuestionar el valor de la información *gramatical* explícita en ámbitos educativos.

A estos estudios, que presentaban datos obtenidos con diferentes estructuras lingüísticas, sobre todo oraciones del tipo objeto-verbo-sujeto, le siguieron réplicas que buscaban examinar los resultados obtenidos con estructuras de carácter más semántico como meta. Así pues, Farley (2004) avanzó que, en caso de

subjuntivo en español, la información *gramatical* explícita resultaba en rendimiento similar al obtenido por medio de práctica. Sin embargo, los datos de este estudio revelaron también una interacción entre la fase de examen y la intervención recibida que apuntaban a que el grupo que recibió información explícita obtuvo beneficios más robustos. En consonancia con estos resultados, Fernández (2008) sugería que, si bien la información explícita parecía inicialmente superflua, en el caso del subjuntivo, los grupos que la recibían alcanzaban el objetivo de aprendizaje (en este caso, tres ítems correctos seguidos) significativamente antes que el resto de los grupos.

En una réplica parcial de este estudio sobre las oraciones objeto-verbo-sujeto en alemán, Henry *et al.* (2009) y Culman *et al.* (2009) también encontraron que la información *gramatical* facilitaba el proceso de aprendizaje. Ambos estudios señalaron también que la mayor complejidad de la información *gramatical* en español podría ser parcialmente responsable del menor efecto en los estudios anteriores, indicando así que la efectividad de la información *gramatical* explícita podría variar en función de la complejidad de la estructura meta y la carga cognitiva que esto pueda generar.

La investigación en torno al papel de la atención a la forma en el aprendizaje de lenguas también ofrece resultados contradictorios en cuanto al potencial de la información *gramatical* para generar la detección de una forma. En estudios sobre las cláusulas condicionales contrafactuales, Rosa y O'Neill (1999) y Rosa y Leow (2004) afirmaron que recibir información *gramatical* fue de ayuda tanto al reconocer oraciones *gramaticales*, como para su producción. Específicamente, según Rosa y O'Neill (1999) los grupos que recibieron instrucción formal mostraron un rendimiento significativamente superior en pruebas de producción de oraciones y, entre estos, los grupos que fueron exhortados a deducir las reglas subyacentes rindieron mejor que los grupos cuya atención fue desviada de este propósito. Por su parte, Rosa y Leow (2004) indicaron que aquellos aprendices que recibieron información explícita dieron muestras de niveles superiores de consciencia y esos mayores niveles de consciencia mostraron una correlación significativa con rendimientos superiores en el reconocimiento de cláusulas y su producción. Por el contrario, en un estudio centrado, nuevamente, en estructuras objeto-verbo-sujeto, Sanz y Morgan-Short (2004) afirmaron que la exposición a intervenciones de gramática explícita no resultó en un rendimiento superior, ni en solitario ni combinada con *feedback* explícito. Este efecto fue atribuido a las condiciones de práctica, ya que este estudio presentaba ámbitos que demandaban del aprendiz un ejercicio de deducción de la regla *gramatical* para poder completar las tareas con éxito (*i. e.*, condiciones de *task-essentialness*). De forma similar, Shintani (2019) examinó el impacto de la gramática explícita en condiciones de esencialidad, tanto en contraposición a la práctica como en combinación con ella. Su estudio reveló una mejora en todos los grupos y un rendimiento significativamente superior del grupo

que recibió tanto práctica como información explícita sobre los grupos que recibieron solo una de ellas.

En su conjunto, estos estudios parecen indicar que la información gramatical explícita puede facilitar el proceso de aprendizaje, o no, dependiendo de las condiciones de práctica que la acompañen, con esto último variando en función de la estructura lingüística meta. Para ser exactos, estos estudios parecen indicar que cuando se trata de estructuras meta gobernadas por reglas *gramaticales* más sencillas, los aprendices pueden prescindir de la gramática explícita y rendir mejor como consecuencia de la práctica. Sin embargo, cuando se trata de estructuras meta regidas por reglas de mayor complejidad, la gramática explícita puede resultar ventajosa siempre y cuando se evite la sobrecarga cognitiva. Estas ideas recuerdan a conclusiones previas alcanzadas tanto en el campo de lingüística aplicada (p. ej., DeKeyser, 2003) como en campos colindantes, como la psicología educativa (p. ej., Sweller *et al.*, 2007), áreas en las que está comúnmente aceptado que la complejidad, la dificultad y los niveles de multimodalidad interactúan en el proceso de aprendizaje.

En la última década, la investigación parece haber tomado un giro por el cual el foco ha pasado de las estructuras meta a la naturaleza de la intervención *gramatical* en sí misma. Así, hallamos estudios como el de White y DeMil (2013), quienes examinaron si la inclusión de estrategias para guiar a los aprendices a procesar oraciones objeto-verbo-sujeto y construcciones dativas de forma correcta eran necesarias para que la información explícita fuera efectiva. Sus resultados indicaron que, en ausencia de estrategias, la información explícita solo era efectiva cuando iba acompañada de práctica. Además, los resultados evidenciaron que los beneficios obtenidos de tratamientos que combinaban la práctica con la información *gramatical* eran estadísticamente más duraderos que los obtenidos únicamente por medio de la práctica. Otro estudio cuyo foco recae en la calidad de la información explícita es McManus y Marsden (2017), que examinó el efecto de proporcionar metalenguaje en la lengua de origen (en este caso, el inglés) a la hora de aprender el *imparfait* en francés. Sus resultados indicaron que esta forma de intervención explícita tenía un impacto positivo en la exactitud *gramatical* inmediatamente después de la intervención y que estos efectos perduraban seis semanas más tarde.

Recientemente, varios estudios han examinado el efecto de la prominencia perceptual (definida por Siegel 2010 como la condición de ser prominente o apercibido fácilmente) como factor determinante en la efectividad de intervenciones metalingüísticas. García-Amaya y Cintrón-Valentín (2021) estudiaron el impacto de la acentuación textual por medio de vídeos sobre el contraste pretérito/imperfecto, verbos como *gustar* y el subjuntivo en español. Una tarea de imitación inducida reveló que los acentos textuales, tanto cuando cubrían la estructura meta en su totalidad, como cuando se limitaba a la inflexión morfológica, resultaban en un rendimiento significativamente superior. En un estudio similar, Cintrón-Valentín

y García-Amaya (2021) examinaron los efectos de intervenciones con y sin acentos textuales en el aprendizaje del pretérito/imperfecto, verbos como *gustar*, el subjuntivo y el modo condicional. Los resultados de una medida de imitación inducida y otra de traducción revelaron que los acentos textuales conferirían ventaja en el caso de los verbos como *gustar*, pretérito e imperfecto y el condicional, pero no el subjuntivo.

En suma, la investigación más reciente sugiere que la efectividad de la gramática explícita será palpable o no dependiendo de la interacción de las variables que conforman el proceso de aprendizaje. Tanto la complejidad de la estructura meta como de la tarea meta podrían delimitar el grado de complejidad que la gramática explícita puede presentar para ser efectiva. De igual modo, con base en investigaciones previas, parece razonable concluir que, dependiendo de la carga cognitiva que impongan sobre el aprendiz la estructura y la tarea meta, la información explícita deberá componerse de una sola modalidad (pongamos, la modalidad visual, como un texto), y no varias modalidades (p. ej., visual y auditiva), para evitar que la necesidad de integrar sus diferentes componentes derive en una sobrecarga de los recursos de atención disponibles. Así pues, a la hora de comprender el papel de la información explícita, podría ser importante considerar su multimodalidad, y cada uno de los componentes que la conforman, en función de la complejidad y dificultad que afronta el estudiante. En este respecto, un elemento que podría ser de importancia es hasta qué punto la información explícita y sus componentes hacen obvia la conexión entre metalenguaje y su manifestación formal en la lengua. El presente estudio tiene como objetivo examinar el impacto de cuatro intervenciones con diferentes grados de transparencia con respecto a este punto, para determinar si afecta al proceso de aprendizaje. En concreto, nuestro estudio explora estas preguntas de investigación:

1. ¿Tienen las intervenciones de gramática explícita un efecto de facilitación en el aprendizaje de estructuras metacomplejas?
2. ¿Varía el potencial de facilitación de la información *gramatical* explícita según la complejidad de la estructura meta?
3. ¿Varía el potencial de facilitación de la información *gramatical* explícita según la claridad con la que se asocia el metalenguaje con su manifestación formal?

2. EL PRESENTE ESTUDIO

El presente estudio tiene como objetivo examinar el impacto de la multimodalidad de la gramática explícita sobre el aprendizaje de estructuras gramaticales de diferente complejidad. Con este propósito, presentamos un experimento de diseño *pretest-intervención-posttest* con cuatro intervenciones de gramática explícita, diferentes entre sí con respecto a su multimodalidad y cuán expresamente conectan

la explicación gramatical con su manifestación formal. Concretamente, el grupo 1 (n=34) recibió la gramática explícita por escrito, así como narrada, y con acentuaciones textuales sincronas (*i. e.*, animaciones que aparecía en una oración ejemplar, para ilustrar los diferentes componentes de las oraciones condicionales, según se mencionaban en la explicación metalingüística). El grupo 2 (n=36) recibió exactamente lo mismo pero las acentuaciones textuales eran asincrónicas (*i. e.*, estaban en la oración ejemplar desde el inicio de la explicación gramatical). El grupo 3 (n=38) recibió la gramática explícita por escrito y narrada, pero sin ningún tipo de acentuación en las oraciones ejemplares. El grupo 4 (n=34) recibió la gramática explícita solo por escrito. El grupo de control (n=16) completó las mismas pruebas antes y después de la intervención que el resto de los grupos, pero su tratamiento se enfocaba en el pretérito e imperfecto.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Este estudio cuenta con 158 participantes, todos ellos hablantes nativos de inglés en edad universitaria que aprenden español como lengua extranjera. En el momento en que se recogieron los datos, los aprendices cursaban su tercer semestre de español en una universidad privada de la costa oeste de los Estados Unidos (aproximadamente A2 o B1, según el MCER). La distribución de los participantes en sus respectivas condiciones se efectuó de forma aleatoria. Para ser precisos, cada aprendiz recibió un número del 1 al 5 al azar, y después del *pretest*, fueron dirigidos a una intervención u otra según esta asignación inicial. Todas las fases de este estudio se completaron durante las horas de instrucción regulares y tuvieron lugar en el salón de clase habitual.

3.2. Las estructuras lingüísticas

Este estudio se enfoca en las cláusulas condicionales reales e hipotéticas. Estas estructuras se consideraron óptimas para el análisis que se pretende llevar a cabo por tres razones: en primer lugar, como estructuras complejas, cabe esperar que requieran o se beneficien de instrucción gramatical explícita para ser detectadas. En segundo lugar, dadas sus diferencias formales, los diferentes tipos de condicionales permiten la comparación de las diferentes intervenciones en ámbitos de menor y mayor complejidad. La última razón era una de conveniencia, ya que las cláusulas condicionales era unas de las pocas estructuras gramaticales que serían nuevas para la gran mayoría de nuestros aprendices y que permitían la administración tanto de un *pretest* como un *postest* sin desviarse del currículo.

Las oraciones condicionales son estructuras compuestas que consisten en dos cláusulas: una oración subordinada denominada *apódosis*, que expresa una condición y

una oración principal, denominada *prótasis*, que expresa una consecuencia (Mejías-Bikandi, 2009; Álvarez, 2008; Mejías-Bikandi, 2009; Vesterinen, 2016). La *apódosis* y *prótasis* expresan una relación de dependencia, de forma que los eventos de una cláusula están sujetos a los que expresa la otra (Vesterinen, 2016). Aunque no siempre es el caso, en general, en ambos tipos de condicionales en este estudio, las cláusulas condicionales llevan la partícula *si* en posición inicial de la *prótasis* (véase Tabla 1).

Tabla 1

Ejemplos de condicional real e hipotético en español

	<i>Protásis</i>	<i>Apódosis</i>
Condicional real	Si tengo hambre,	comeré una hamburguesa.
Condicional hipotético	Si tuviera hambre,	comería una hamburguesa.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tanto en español como en otras lenguas, las oraciones condicionales se han clasificado de múltiples formas, lo cual ha resultado en terminología que puede resultar algo confusa (Whaley, 1997; Álvarez, 2008). Alarcos Llorach (1994), por ejemplo, clasifica las condicionales en dos tipos: reales e irreales, con base en la forma verbal que expresa la condición. Otros, como es el caso de Haverkate (2002), identifican tres tipos, *realis*, *potentialis* e *irrealis*, dependiendo de la relación causal entre la *prótasis* y la *apódosis*. Bajo la premisa de que ningún condicional, independientemente del tipo, puede considerarse real, Givón (2001), por su parte, divide las condicionales en irreales y contrafactuales, argumentando que, en las primeras, el valor de verdad está en suspenso, mientras que las segundas están exentas de hechos (Givón, 2001: 331). Otras taxonomías, como la de Whaley (1997), proponen una clasificación de *real/irreal*, donde las irreales se dividen, a su vez, en *hipotéticas* y *contrafactuales*. Según esta clasificación, las diferentes formas verbales en las condicionales irreales dependen de su plausibilidad. En el presente estudio, nos basamos en esta última taxonomía y, por tanto, nos referiremos a los diferentes condicionales como condicional real y condicional hipotético.

Así pues, las condicionales reales en este estudio muestran el verbo en presente de indicativo en la *prótasis* y en futuro sintético en la *apódosis*. Las condicionales hipotéticas, en cambio, presentan el imperfecto de subjuntivo en la *prótasis* y el condicional simple en la *apódosis* (véase la Tabla 1). Cabe destacar que además de las condicionales reales presentadas aquí, en español existen también las que expresan verdades generales (p. ej., *Si tengo hambre, como una hamburguesa*), mostrando estas el presente de indicativo en ambas cláusulas (Whaley, 1997). De igual forma, procede aclarar que el español presenta también las condicionales contrafactuales (p. ej., *Si hubiera tenido hambre, habría comido una hamburguesa*) para expresar

algo contrario a lo acontecido y que presentan el pluscuamperfecto de subjuntivo en la *prótesis* y el condicional perfecto en la *apódosis*.

Son varias las investigaciones que han hecho de esta estructura su objeto de estudio y la han considerado compleja por la combinación de tiempos que conlleva y por ser de carácter compuesto (Rosa y Leow, 2004; Cintrón-Valentín y García-Amaya, 2021). Aunque ambos tipos de condicional en este estudio tienen formaciones paralelas, las formas verbales de uno y otro son diferentes. Las formas verbales de las condicionales hipotéticas (imperfecto de subjuntivo y condicional simple) son infrecuentes en el *input*, ya sea en el discurso hablado o escrito (Collentine, 2010; Biber *et al.*, 2006). Por el contrario, las condicionales que requieren el condicional real son más asequibles en tanto que son del modo indicativo, y, al menos en el caso de la *prótesis*, son muy frecuentes en el *input*. Si bien es cierto que el futuro sintético que requiere la *apódosis* es también infrecuente (Biber *et al.*, 2006), en principio, cabe esperar que las condicionales hipotéticas revistan una mayor complejidad y por tanto sean más difíciles para los aprendices.

3.3. Instrumentos

Antes de la intervención, los aprendices completaron una prueba de juicio de gramaticalidad de 42 ítems críticos y 14 distractores (un total de 56 ítems). De esos 42 ítems críticos, 21 eran condicionales reales (7 de ellos gramaticales y 14 agramaticales). Los 21 condicionales restantes eran hipotéticos (7 de ellos gramaticales y 14 agramaticales). La distribución asimétrica de ítems gramaticales y agramaticales se debe al carácter compuesto de las estructuras meta. Para ser precisos, debido a los propósitos de este estudio, optamos por incluir errores tanto en la *prótesis* como en la *apódosis* de cada oración condicional, lo cual resultó en 14 oraciones agramaticales por cada 7 oraciones gramaticales. Para contrarrestar esta asimetría en el número de ítems incorrectos, los 14 distractores incluidos en el estudio, en su totalidad, eran correctos.

Los ítems agramaticales críticos presentaban errores en la forma verbal. Así, en las condicionales reales agramaticales presentaban o bien el futuro sintético en la oración principal, o en el pasado de subjuntivo en la oración subordinada. En el caso de las oraciones hipotéticas, los verbos presentados en los ítems erróneos llevaban el verbo en la misma forma en ambas cláusulas (*i. e.*, ambos verbos en imperfecto de subjuntivo o ambos verbos en condicional simple).

Tanto los verbos como el vocabulario de los ítems eran de alta frecuencia, para así evitar que problemas de comprensión pudieran de alguna manera afectar la percepción de gramaticalidad de los aprendices.

Tanto los ítems críticos como los distractores se presentaban seguidos de tres opciones de respuesta: «la oración es correcta», «la oración es incorrecta» y «no sé la

respuesta». La inclusión de la tercera opción era un intento de contrarrestar la elección de una respuesta al azar y de forma aleatoria.

Inmediatamente después de la intervención, los participantes completaron en *posttest*, que era idéntico en su formato al *pretest*, pero estaba compuesto de diferentes ítems.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio fueron analizados por tipo de condicional, dado que uno de los objetivos era hallar si las intervenciones funcionaban de manera comparable en estructuras de diferente complejidad. A continuación, presentamos los resultados de las condicionales reales, seguidos de las condicionales hipotéticas.

4.1. Condicionales reales - *Pretest*

Los resultados de todos los grupos en el *pretest* fueron sometidos a una ANOVA para cada tipo de condicional, con el objetivo de establecer si los grupos no diferían significativamente entre sí antes de la intervención. Los resultados revelaron un efecto de grupo en las condicionales reales, $F(4,153)=2.6$; $p<.05$ (Tabla 2). Sin embargo, al explorar este efecto en detalle, los análisis *post hoc* revelaron que la diferencia, si bien significativa, era marginal y estaba limitada al contraste entre el grupo 2 y el grupo 4 (véase la Tabla 3).

En un intento de ubicar la posible diferencia con más detalle, el set de datos se dividió para separar los ítems gramaticales de los agramaticales, de forma que estos pudieran analizarse por separado. Como puede comprobarse en la Tabla 4, el análisis de ANOVA ubica en los ítems gramaticales la diferencia significativa, pero su grado es marginal, $F(4,153)=2.35$; $p=.057$. La comparación *post hoc* dejó de ser significativa en el análisis de los ítems gramaticales (Tabla 5). El análisis de los ítems agramaticales no reveló un efecto de grupo (Tabla 6), $F(4,153)=1.01$; $p=.40$.

Tabla 2

ANOVA del pretest de las condicionales reales

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO	3070	4	767.5	2.640	0.036	0.065	0.065
Residual	44474	153	290.7				

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Comparación por grupos en el pretest de las condicionales reales

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	P _{tukey}	P _{scheffe}	P _{bonf}	
Grupo 1	Grupo 2	-8.350	4.077	-2.048	-0.163	0.245	0.384	0.423	
	Grupo 3	0.277	4.025	0.069	0.005	1.000	1.000	1.000	
	Grupo 4	3.044	4.135	0.736	0.059	0.947	0.969	1.000	
	Grupo 5	4.508	5.169	0.872	0.069	0.905	0.943	1.000	
Grupo 2	Grupo 3	8.627	3.965	2.176	0.173	0.192	0.320	0.311	
	Grupo 4	11.394	4.077	2.794	0.222	0.045	0.105	0.059	
	Grupo 5	12.858	5.123	2.510	0.200	0.092	0.184	0.131	
Grupo 3	Grupo 4	2.767	4.025	0.687	0.055	0.958	0.976	1.000	
	Grupo 5	4.231	5.081	0.833	0.066	0.919	0.952	1.000	
Grupo 4	Grupo 5	1.464	5.169	0.283	0.023	0.999	0.999	1.000	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

ANOVA del pretest de las condicionales reales gramaticales

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p
GRUPO	6481	4	1620.2	2.351	0.057
Residual	105428	153	689.1		

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

Comparación por grupos en el pretest de los ítems gramaticales en condicionales reales

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	P _{tukey}	P _{scheffe}	P _{bonf}	
Grupo 1	Grupo 2	-13.597	6.278	-2.166	-0.172	0.196	0.325	0.319	
	Grupo 3	-4.089	6.197	-0.660	-0.052	0.964	0.979	1.000	
	Grupo 4	0.418	6.367	0.066	0.005	1.000	1.000	1.000	
	Grupo 5	7.309	7.958	0.918	0.073	0.888	0.932	1.000	

Tabla 5. (cont.)

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	P _{tukey}	P _{scheffe}	P _{bonf}
Grupo 2	Grupo 3	9.508	6.105	1.557	0.124	0.523	0.659	1.000
	Grupo 4	14.014	6.278	2.232	0.178	0.171	0.294	0.270
	Grupo 5	20.906	7.887	2.651	0.211	0.065	0.141	0.089
Grupo 3	Grupo 4	4.506	6.197	0.727	0.058	0.949	0.970	1.000
	Grupo 5	11.397	7.823	1.457	0.116	0.588	0.713	1.000
Grupo 4	Grupo 5	6.891	7.958	0.866	0.069	0.908	0.945	1.000

Nota. Fuente: elaboración propia.

Dado que la diferencia en el *pretest* resultó ser leve, en el peor de los casos, y en vista de la aleatorización a la que se sometió a los participantes, se consideró apropiado proceder con la comparación de los resultados del *posttest*.

Tabla 6

ANOVA del pretest de las condicionales reales agramaticales

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p
GRUPO	1792	4	448.0	1.016	0.401
Residual	67468	153	441.0		

Note. Type III Suma de cuadrados. elaboración propia.

4.2. Condicionales Reales - Posttest

Basándonos en Gutiérrez (2016), el set de datos del *posttest* fue dividido para aislar los ítems gramaticales de los agramaticales y analizarlos de forma separada. Mostramos las estadísticas descriptivas en la Tabla 7.

La Tabla 8 muestra el análisis de los ítems gramaticales para las condicionales reales, donde puede verse un efecto de grupo marginal, $F(4,153)=2.47$; $p<.046$.

Como en el caso del *pretest*, dado el carácter marginal del efecto, la comparación de grupos no reveló ningún contraste estadísticamente significativo (Tabla 9).

Tabla 7

Estadísticas descriptivas del posttest de las condicionales reales gramaticales

GRUPO		Media		SD		N	
Grupo 1		74.76		27.37		34	
Grupo 2		77.71		28.09		36	
Grupo 3		72.12		26.28		38	
Grupo 4		59.72		34.74		34	
Grupo 5		59.46		28.97		16	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

ANOVA del posttest de las condicionales reales gramaticales

Casos	Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO	8446	4	2111.4	2.479	0.046	0.061	0.061
Residual	130330	153	851.8				

Nota. Type III Suma de cuadrados. elaboración propia.

Tabla 9

Comparación por grupos del posttest de las condicionales reales gramaticales

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	-2.947	6.980	-0.422	-0.034	0.993	0.996	1.000
	Grupo 3	2.638	6.890	0.383	0.030	0.995	0.997	1.000
	Grupo 4	15.035	7.079	2.124	0.169	0.212	0.346	0.353
	Grupo 5	15.296	8.848	1.729	0.138	0.416	0.561	0.859
Grupo 2	Grupo 3	5.585	6.788	0.823	0.065	0.922	0.954	1.000
	Grupo 4	17.982	6.980	2.576	0.205	0.078	0.162	0.109
	Grupo 5	18.243	8.769	2.080	0.166	0.231	0.368	0.392
Grupo 3	Grupo 4	12.398	6.890	1.799	0.143	0.374	0.521	0.739
	Grupo 5	12.659	8.698	1.455	0.116	0.589	0.714	1.000
Grupo 4	Grupo 5	0.261	8.848	0.030	0.002	1.000	1.000	1.000

Nota. Fuente: elaboración propia.

Esto sugeriría que las diferencias que distinguen las intervenciones no confieren ventaja a ninguno de los grupos a la hora de emitir un juicio gramatical en los ítems correctos.

En el caso de los ítems agramaticales, las estadísticas descriptivas son visiblemente más bajas, tanto en general pero particularmente a través de los diferentes grupos (Tabla 10).

Tabla 10

Estadísticas descriptivas del postest de las condicionales reales agramaticales

GRUPO		Media		SD		N	
Grupo 1		66.36		25.44		34	
Grupo 2		57.32		28.38		36	
Grupo 3		54.49		29.71		38	
Grupo 4		51.24		32.95		34	
Grupo 5		41.50		21.53		16	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tras someter los resultados al análisis de ANOVA, no se detectó ningún efecto de grupo, aunque el valor de probabilidad claramente se aproximaba a la significación, $F(4,153)=2.42$; $p=.051$ (Tabla 11).

Tabla 11

ANOVA del postest de las condicionales reales agramaticales

Casos		Suma de cuadrados		Grado de libertad		Media cuadrática		F		p		η^2		η^2_p	
GRUPO		7915		4		1978.9		2.422		0.051		0.060		0.060	
Residual		125015		153		817.1									

Nota. Fuente: elaboración propia.

En vista del índice de significación obtenido, se procedió al análisis *post-hoc*, lo cual reveló contraste entre el grupo 1 (cuya intervención consistió en texto, narración y acentuaciones textuales sincrónicas) y el grupo de control, que no recibió instrucción sobre las condicionales (Tabla 12).

Tabla 12

Comparación por grupos del postest de las condicionales reales gramaticales

Casos		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	P _{tukey}	P _{scheffe}	P _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	9.042	6.836	1.323	0.105	0.674	0.781	1.000
	Grupo 3	11.871	6.748	1.759	0.140	0.398	0.544	0.806
	Grupo 4	15.120	6.933	2.181	0.174	0.190	0.318	0.307
	Grupo 5	24.859	8.666	2.869	0.228	0.037	0.089	0.047
Grupo 2	Grupo 3	2.829	6.648	0.426	0.034	0.993	0.996	1.000
	Grupo 4	6.078	6.836	0.889	0.071	0.899	0.939	1.000
	Grupo 5	15.817	8.589	1.842	0.147	0.350	0.497	0.675
Grupo 3	Grupo 4	3.249	6.748	0.482	0.038	0.989	0.994	1.000
	Grupo 5	12.988	8.519	1.525	0.121	0.544	0.677	1.000
Grupo 4	Grupo 5	9.739	8.666	1.124	0.089	0.791	0.867	1.000

Nota. Fuente: elaboración propia.

En general, los resultados obtenidos de las oraciones condicionales reales sugieren que las diferentes formas de información gramatical explícita tuvieron efectos similares y, salvo en el caso de la instrucción más multimodal (el grupo 1), aparentemente nulos. Los datos invitan a pensar que las formas de gramática explícita más multimodales sí pueden ser ventajosas, dado que resultaron en un rendimiento superior para el grupo 1 (cuya intervención consistió en texto, narración y acentuaciones textuales sincronas), en comparación con el grupo de control. Sin embargo, el efecto no se extendió a ningún otro contraste y fue aparente solo en los ítems agramaticales (aunque quizás esto simplemente sea síntoma de una mayor tendencia a aceptar que a rechazar oraciones por parte de los aprendices, cuando no tienen una certidumbre total sobre su aceptabilidad). Estos resultados dan cierto pie a pensar que el impacto de la información metalingüística en ámbitos lectivos debe evaluarse teniendo en cuenta su calidad o naturaleza, y no de forma binaria.

4.3. Condicionales hipotéticas

En cuanto a las condicionales hipotéticas, los análisis de ANOVA en el *pretest* confirmaron que ninguno de los grupos difería con respecto a los demás antes de ser expuesto a la intervención, $F(4,153)=1.58$; $p=.18$. Por tanto, se procedió al análisis estadístico de los resultados del *postest*. A continuación, podemos ver las estadísticas

descriptivas de los ítems gramaticales (Tabla 13). Visualmente, es obvio que la diferencia entre grupos no es demasiado pronunciada:

Tabla 13

Estadísticas descriptivas del postest de las condicionales hipotéticas gramaticales

GRUPO		Media		SD		N	
Grupo 1		73.51		31.75		34	
Grupo 2		70.21		27.98		36	
Grupo 3		62.78		30.73		38	
Grupo 4		65.99		34.41		34	
Grupo 5		64.79		32.37		16	

Nota. Fuente: elaboración propia.

El análisis de ANOVA de las condicionales hipotéticas gramaticales no reveló un efecto de grupo, indicando que todos los grupos rindieron de forma similar independientemente de si recibieron la intervención o no, $F(3,154)=.64$; $p=.63$ (Tabla 14). La ausencia de efecto grupal, entonces, sugiere también que el efecto del tratamiento es nulo, ya que el grupo de control no da evidencia de rendir de forma diferente a los grupos que recibieron la intervención.

Tabla 14

ANOVA del postest de las condicionales hipotéticas gramaticales

Casos		Suma de cuadrados		Grado de libertad		Media cuadrática		F		p		η^2		η^2_p	
GRUPO		2529		4		632.1		0.643		0.633		0.017		0.017	
Residual		150382		153		982.9									

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como quizás cabía esperar dadas estadísticas descriptivas y las diferencias entre grupos (Tabla 15), el análisis de los ítem agramaticales sí hizo evidente un efecto de grupo en los ítems agramaticales de las condicionales hipotéticas, $F(4,153)=3.71$; $p<.001$ (Tabla 16).

Los análisis *post hoc* revelaron un solo contraste estadísticamente significativo, siendo este, una vez más, entre el grupo 1 (cuya intervención consistió en texto, narración y acentuaciones textuales sincronas) y el grupo de control (Tabla 17).

Tabla 15
Estadísticas descriptivas del posttest de las condicionales hipotéticas agramaticales

GRUPO		Media	SD	N
Grupo 1		72.15	28.27	34
Grupo 2		53.19	33.31	36
Grupo 3		54.44	34.41	38
Grupo 4		52.70	36.72	34
Grupo 5		35.57	30.49	16

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 16
ANOVA del posttest de las condicionales hipotéticas agramaticales

Casos		Suma de cuadrados	Grado de libertad	Media cuadrática	F	p	η^2	η^2_p
GRUPO		16280	4	4070	3.719	0.006	0.089	0.089
Residual		167447	153	1094				

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 17
Comparación por grupos del posttest de las condicionales hipotéticas agramaticales

		Diferencia de medias	SE	t	D de Cohen	p _{tukey}	p _{scheffe}	p _{bonf}
Grupo 1	Grupo 2	18.961	7.911	2.397	0.191	0.120	0.225	0.178
	Grupo 3	17.713	7.810	2.268	0.180	0.159	0.278	0.247
	Grupo 4	19.451	8.024	2.424	0.193	0.113	0.214	0.165
	Grupo 5	36.584	10.029	3.648	0.290	0.003	0.012	0.004
Grupo 2	Grupo 3	-1.248	7.694	-0.162	-0.013	1.000	1.000	1.000
	Grupo 4	0.490	7.911	0.062	0.005	1.000	1.000	1.000
	Grupo 5	17.623	9.940	1.773	0.141	0.389	0.536	0.782
Grupo 3	Grupo 4	1.738	7.810	0.223	0.018	0.999	1.000	1.000
	Grupo 5	18.871	9.859	1.914	0.152	0.311	0.456	0.575
Grupo 4	Grupo 5	17.133	10.029	1.708	0.136	0.428	0.573	0.896

Nota. Fuente: elaboración propia.

En suma, los resultados de las condicionales hipotéticas son paralelos a los de las condicionales reales. Por tanto, los resultados de las hipotéticas nuevamente invitan a pensar que, en general, los efectos de la información explícita son imperceptibles, salvo cuando se trata de la información gramatical explícita más multimodal. Entendiendo que las diferentes modalidades que incorporaba la intervención en el grupo 1 buscaban conectar metalenguaje y su forma de manera síncrona, podríamos decir que, en este caso, las formas de explicación gramatical que más apoyan el proceso de conexión forma-significado (pero no el resto) son las que derivan en ventaja. Esto explicaría por qué el grupo 1 rindió significativamente mejor que el grupo de control, no siendo este el caso para el resto de los grupos experimentales. Es importante reiterar que la información explícita en este estudio, y las diferentes modalidades que incorporaba en este estudio, trataron de entenderse como factores al servicio de la conexión forma-significado. Por tanto, quizás sería más preciso interpretar que las formas de gramática explícita que apoyan a los aprendices más en ese proceso son las que pueden tener un impacto positivo en el rendimiento.

Además de esto, nuestros datos indican que, en igualdad de otras circunstancias, los aprendices tienden a asumir que el *input* que reciben es gramatical. Esto explicaría la ausencia de significación cuando los resultados de cada tipo de condicional se analizan de forma conjunta, y la persistencia de esa ausencia en los ítems gramaticales. Sin duda, este resultado muestra de forma inequívoca las limitaciones de los juicios de gramaticalidad (esto es particularmente cierto teniendo en cuenta que nuestras pruebas ofrecían «no sé» como tercera opción de respuesta).

5. DISCUSIÓN

Nuestros resultados indican que, cuando se trata de estructuras complejas, como las oraciones condicionales, la inclusión de explicaciones gramaticales puede ser beneficiosa o no, dependiendo del tipo de información gramatical. En nuestro caso, el tipo de intervención que evidenció resultar en rendimiento superior fue el tipo que ofrecía apoyo en forma de texto, narración, y acentuaciones textuales que conectaban forma y significado de manera síncrona. El resto de las intervenciones resultaron en un rendimiento comparable al grupo que no recibió ningún tipo de instrucción sobre las condicionales. En un marco más amplio, estos resultados pueden esclarecer por qué estudios anteriores ofrecen datos en apariencia contradictorios.

En principio, y en consonancia con estudios previos como Farley (2004), Fernández (2008), Henry *et al.* (2009), nuestros datos apuntan a que la información gramatical puede ser de ayuda en el aprendizaje de estructuras gramaticales, en nuestro caso, dos tipos de condicional. De igual forma, nuestros resultados indican que las intervenciones de gramática explícita que incorporan acentuaciones textuales pueden derivar en una mejora del rendimiento, algo que también indicaron García-Amaya y Cintrón-Valentín (2021) y Cintrón-Valentín y García-Amaya (2021).

Si bien las condicionales en general suelen considerarse estructuras complejas, cabe suponer que las hipotéticas, por la baja frecuencia de sus formas verbales, puedan ser más difíciles para los aprendices. Sea esto así o no, nuestros datos indican que la gramática explícita es de ayuda para ambas y en ambos casos, siempre y cuando sea más multimodal y síncrona (en consonancia con Sweller *et al.*, 2007).

En suma, basándonos en los datos obtenidos en nuestro estudio, cabe pensar que quizás la gramática explícita sea un factor beneficioso en el proceso de aprendizaje, siempre y cuando apoye los esfuerzos de los aprendices de conectar la información metalingüística con su manifestación formal en la lengua meta. Nuevamente, esto podría ser de ayuda para entender los resultados dispares en la literatura y, a su vez, podría ofrecer cierta guía a los instructores que busquen en la investigación una respuesta para decidir si sus prácticas deben apoyarse en este recurso o no.

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Las conclusiones más notorias de este estudio son tres. Primeramente, este estudio invita a concluir que la pregunta de si la información gramatical explícita es efectiva o no debe dejar de abordarse de manera binaria. Quizás sería más acertado preguntar qué tipos de información gramatical procede utilizar y en qué circunstancias.

En segundo lugar, este estudio apunta, de forma muy preliminar, a que la información gramatical explícita es efectiva solo si se alinea con procesos cognitivos fundamentales, como la conexión entre forma y significado.

Por último, nuestros datos invitan a concluir que la información gramatical tiene potencial facilitador con elementos lingüísticos de mayor y menor complejidad. Esta conclusión es quizás la menos robusta, dado que nuestro estudio incluye dos estructuras diferentes, ambas complejas, pero que funcionan de forma muy paralela, a excepción de sus formas verbales.

En cuanto a limitaciones, este estudio presenta varias, pero sin duda la más grave es el número de ítems que componen nuestras pruebas. Una vez divididos en ítems gramaticales y agramaticales, el número de ítems sometidos a análisis es de siete. Si bien la significación de los resultados es esperanzadora, el número es demasiado bajo y pone el estudio en riesgo de no hallar un efecto aún si existe uno.

Además de esto, nuestros datos dejan patente que los juicios de gramaticalidad distan de ser formas ideales de medir el rendimiento de los aprendices (Ellis, 1991). Aún con la opción de elegir «no sé la respuesta», los resultados muestran el gran sesgo hacia la aceptación que tienden a mostrar los aprendices (Laleko y Polinsky, 2013). Sin lugar a duda, es necesaria más investigación que incorpore una mayor variedad de pruebas, que abarquen otras formas de reconocimiento, e incluso, transiciencia a la producción.

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

- Responsable del diseño del estudio, la creación y ejecución de un marco de codificado, el análisis de datos y la redacción del manuscrito: G. P. B.
- Reflejar el diseño en los instrumentos de recogida, co-codificar en base al marco establecido, familiarizarse con el análisis y resultados y leer las diferentes versiones del manuscrito: C. C. L.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio fueron informados por escrito al inicio de todas las fases de recogida de datos sobre la finalidad general del presente proyecto de investigación, así como de implicaciones de su participación en él. Los participantes recibieron también detalles sobre como abstenerse de contribuir sus respuestas al presente estudio.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Álvarez, J. (2008). La oración condicional en Kariña: la morfología de la irrealidad y la contrafactualidad. *Boletín de Lingüística*, 20(30), 7-39.
- Benati, A. (2004a). The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness*, 13(2), 67-80. <https://doi.org/10.1080/09658410408667087>
- Benati, A. (2004b). The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense. En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 207-226). Laurence Erlbaum.
- Biber, D., Davies, M., Jones, J. y Tracy-Ventura, N. (2006). Spoken and Written Register Variation in Spanish: A Multimodal Analysis. *Corpora*, 1(1), 1-37. <https://doi.org/10.3366/cor.2006.1.1.1>
- Cintrón-Valentín, M. C. y García-Amaya, L. (2021). Investigating Textual Enhancement and Captions in L2 Grammar and Vocabulary: An Experimental Study. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000492>
- Collentine, J. (2010). The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings. *Hispania*, 93(1), 39-51.
- Culman, H., Henry, N. y VanPatten, B. (2009). The role of explicit information in instructed SLA: An on-line study with processing instruction and German accusative case inflections. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 19-31. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00032.x>
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. En M. Long y C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>

- Ellis, R. (1991). Grammatical Judgments and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 161-186. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009931>
- Farley, A. (2004). Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed? En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 227-239). Erlbaum.
- Fernández, C. (2008). Reexamining the Role of Explicit Information in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 277-305. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080467>
- García-Amaya, L. y Cintrón-Valentín, M. (2021). The Effects of Textually Enhanced Captions on Written Elicited Imitation in L2 Grammar. *Modern Language Journal*, 105(4), 919-935. <https://doi.org/10.1111/modl.12740>
- Givón, T. (2001). *Syntax (Vol. I)*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.syn2>
- Gutiérrez, X. (2016). Analyzed Knowledge, Metalanguage, and Second Language Proficiency. *System (Linköping)*, 60, 42-54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.003>
- Haverkate, H. (2002). *The Syntax, Semantics and Pragmatics of Spanish Mood*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.96>
- Henry, N., Culman, H. y VanPatten, B. (2009). More on the Effects of Explicit Information in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 559-575. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990027>
- Laleko, O. y Polinsky, M. (2013). Marking Topic or Marking Case? A Comparative Investigation of Heritage Japanese and Heritage Korean. *Heritage Language Journal*, 10(2), 178-202. <https://doi.org/10.46538/hlj.10.2.3>
- McManus, K. y Marsden, E. (2017). L1 Explicit Information Can Improve L2 Online and Offline Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 459-492. <https://doi.org/10.1017/S027226311600022X>
- Mejías-Bikandi, E. (2009). Conditional Sentences and Mood in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 41(1), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.05.014>
- Rosa, E. y Leow, R. (2004). Awareness, Different Learning Conditions and Second Language Development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 269-292. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001134>
- Rosa, E. y O'Neill, M. (1999). Explicitness, Intake, and the Issue of Awareness: Another Piece to the Puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 511-556. <https://doi.org/10.1017/S0272263199004015>
- Sanz, C. y Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence versus Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback: A Computer-Assisted Study. *Language Learning*, 54(1), 35-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00248.x>
- Siegel, J. (2010). *Second Dialect Acquisition*. Cambridge University Press., <https://doi.org/10.1017/CBO9780511777820>
- Shintani, N. (2019). The Roles of Explicit Instruction and Guided Practice in the Proceduralization of a Complex Grammatical Structure. En R. M. DeKeyser y G. P. Botana (Eds.), *Doing SLA Research with Implications for the Classroom: Reconciling Methodological Demands and Pedagogical Applicability* (pp. 83-106). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.52.05shi>

- Sweller, J., Kirschner, P. y Clark, R. E. (2007). Why Minimally Guided Teaching Techniques do not Work: A Reply to Commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115-121. <https://doi.org/10.1080/00461520701263426>
- VanPatten, B. y Oikkinen, S. (1996). Explanation vs. Structured Input in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495-510. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015394>
- Vesterinen, R. (2016). Mood Alternation in Spanish Conditional Clauses: Condition, cause and the dominion hypothesis. *Journal of Linguistics*, 52(1), 175-193. <https://doi.org/10.1017/S0022226714000590>
- Whaley, L. J. (1997). Subordination, *Introduction to Typology: The Unity and Diversity of Language*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452233437.n15>
- White, J. P. y DeMil, A. J. (2013). Transfer-Of-Training Effects in Processing Instruction: The Role of Form-Related Explicit Information. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 519-544. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000120>
- Wong, W. (2004). Processing Instruction in French: The Roles of Explicit Information and Structured Input. En B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 187-205). Erlbaum.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS


PATRONES ESTRUCTURALES DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL:
APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE L1 Y L2

STRUCTURAL PATTERNS OF SPANISH GRAMMAR: APPLICATIONS
TO THE TEACHING OF L1 AND L2

ANA MARÍA JUDITH PACAGNINI

Universidad Nacional de Río Negro


apacagnini@unrn.edu.ar

 0000-0002-1430-0755

ANA MARÍA MARCOVECCHIO

Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires

amarcovecchio@uca.edu.ar

 0000-0003-4969-3349

Recibido: 18-04-2024 | Aceptado: 03-12-2024

Cómo citar: Pacagnini, A. M. J. y Marcovecchio, A. M. (2025). Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 53-75. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02>

RESUMEN

En este artículo planteamos un análisis sobre el lugar de la *gramática* en el aula de español como L1 y L2, con el fin de vincular la investigación teórica con la aplicación didáctica. Partimos de la hipótesis de que las *construcciones*, aun las más canónicas, poseen un empleo restringido pragmáticamente, y que la diversidad estructural de estas unidades desafía la consistencia entre la teoría gramatical y la práctica pedagógica. En efecto, las *insubordinadas*, configuraciones sintácticas que parecen vulnerar principios de la estructuración sintáctica (no obstante presentes en materiales utilizados para la enseñanza de la gramática del español para nativos y alóglotas actualmente en circulación dentro del ámbito universitario argentino), permiten ilustrar la conveniencia de un tratamiento en red de las construcciones, según patrones combinatorios que articulan restricciones gramaticales y condicionamientos pragmático-discursivos. Con esto, podemos ampliar, en línea con otras propuestas construccionalistas, la sistematización gramatical en la enseñanza de lengua.

Palabras clave: enseñanza de la gramática en español (L1 y L2), construcciones, perspectivización, gramática de uso, conceptualización.

ABSTRACT

In this article we propose an analysis of the place of *grammar* in the classroom of Spanish as L1 and L2, with the aim of linking theoretical research with didactic application. We start from the hypothesis that *constructions*, even the most canonical, have a pragmatically restricted use, and that the structural diversity of these units challenges the consistency between grammatical theory and pedagogical practice. Indeed, the *insubordinates*, syntactic configurations which seem to violate principles of syntactic structuring (although present in materials used for the teaching of Spanish grammar for native speakers and allophones currently in circulation in the Argentinean university environment), allow us to illustrate the convenience of a networked treatment of constructions, according to combinatory patterns which articulate grammatical restrictions and pragmatic-discursive conditioning factors. With this, we can extend, in line with other constructionist proposals, the grammatical systematisation in language teaching.

Keywords: Spanish grammar teaching (L1 and L2), constructions, perspectivisation, usage grammar, conceptualisation.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo proponemos un debate reflexivo sobre la concepción de la *gramática* y el lugar que ocupa dentro del aula de español como L1 y L2. Nos centraremos, más específicamente, en la pedagogía de la gramática en el contexto áulico universitario y, en particular, en la concepción de la gramática que subyace al material didáctico elaborado para la implementación de estos abordajes. En efecto, algunos libros de texto y manuales de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) publicados en la última década, que circulan dentro del ámbito universitario argentino y que se utilizan en la enseñanza gramatical del español, apelan a las llamadas estructuras «insubordinadas», como las condicionales *truncadas* (consistentes en prótasis sin apódosis, *cfr. Si la palabra fuera confiable...*¹). Este tipo de construcciones permite evaluar la consistencia de los vínculos entre la «gramática de uso» y la sistematización de los contenidos gramaticales en el aula (basada generalmente en los patrones construccionales más o menos canónicos en el español). En paralelo, cotejaremos algunos ejemplos obtenidos de producciones de estudiantes de Letras (que toman clases regulares de gramática del español como L1 dentro de las carreras de grado en el ámbito de una universidad nacional argentina), con el propósito de fortalecer nuestro análisis.

El eje de nuestro estudio es el concepto de *construcción sintáctica*, entendida esta como un emparejamiento de forma (sonora y morfosintáctica) y significado (Bybee, 2010; Traugott y Trousdale, 2013). En las *construcciones*, como unidades convencionalizadas que constituyen una red de rutinas combinatorias disponibles

¹ Ejemplos como este y otros del tipo de *Si Bill Gates se hubiera dedicado a la gastronomía..., Si el Che viviera..., etc.*, extraídos del manual de español para extranjeros *Horizonte ELE 3* (Bianco y Rodríguez, 2014: 129-132), son abordados en § 4.1.

para los usuarios de una lengua, se expresa la sedimentación gramatical de unos determinados patrones combinatorios vinculados a diferentes formas de *perspectivización*. Estos esquemas oracionales son, por tanto, simbólicos, y se presentan como recursos que manifiestan distintas perspectivas sobre los acontecimientos a los que se alude (Marcovecchio, 2012; Marcovecchio y Pacagnini, 2019).

Con fines didácticos, creemos decisiva la integración de los patrones estructurales concernientes a lo fonético-fonológico, morfológico y sintáctico con las posibilidades interpretativas y los propósitos comunicativos de los hablantes, como la vía para articular, por un lado, lo lingüístico con lo cognitivo (esto es, la *conceptualización*); y, por otro, el empleo concreto de la lengua en unas determinadas situaciones comunicativas, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo para sensibilizar a los estudiantes acerca del grado de adecuación o no de las estructuras. En efecto, en el aula resulta indispensable promover la *atención a la forma lingüística*: para esta noción, proveniente de la didáctica de las lenguas, partimos de referencias insoslayables como los trabajos de Doughty y Varela (1998) y de Long y Robinson (1998). No obstante, desde un punto de vista psicolingüístico, también autores como Tomasello (2007) apuntan a que la atención es una clase de percepción intencional: se presta atención «a algunas cosas y no a otras de una forma que está directamente relacionada con la persecución de sus metas» (Tomasello, 2007: 92): es requisito que exista una *escena atencional conjunta* en cualquier proceso de aprendizaje cultural. Esto muestra que el modelo de la *atención a la forma lingüística* es psicolingüísticamente sostenible y se corresponde con el tratamiento de la enseñanza gramatical, de manera reactiva (abordar una determinada estructura cuando el aprendiente esté preparado), mediante *inputs realizados*, que favorezcan la captación, en el marco de actividades de interacción comunicativa con el docente (Alonso Aparicio, 2014).

La revitalización de la idea de que convocar la atención sobre la forma es la base del aprendizaje hace ineludible la observación sobre los tipos construccionales y su conexión con las diferencias de significado y la adecuación pragmática, asociadas, de manera abstracta, a cada estructura. Por ejemplo, en general, los esquemas transitivos codifican causatividad, frente a muchos de esos esquemas que, intransitivizados, expresan anticausatividad: *María abrió la puerta* > *La puerta se abrió (sola)*. Esta oposición entre la configuración sintáctica y la interpretación de esa estructura tampoco es superflua a la hora de la adecuación para un empleo concreto en una situación de habla determinada, y requiere un tratamiento didáctico que la contemple.

En este sentido, consideramos central promover la reflexión gramatical a través de la generación o activación de inferencias acerca del *significado* que una cierta forma estructural expresa y los motivos para preferir una configuración sobre otra. Esto garantiza privilegiar como criterios didácticos la *motivación* y la *rentabilidad* que los docentes plantean en el aula de español como L1 y L2, o sea, la combinación apropiada entre el esfuerzo cognitivo que implica el aprendizaje, la automatización

del conocimiento y la destreza ampliada en la manipulación de los recursos lingüísticos. Además, permite conciliar la investigación teórica actualizada y su aplicación en la enseñanza de la lengua, con el fin de lograr mejoras decisivas: en este contexto, partir de una definición de *oración* que contemple diferentes tipos configuracionales y la red que los integra, se redimensiona como clave para la didáctica de la lengua.

Las oraciones, como cualquier unidad gramatical, incluso las más canónicas, se ven sujetas a restricciones de uso pragmático (*gramática de uso*, concebida desde una perspectiva *tridimensional*: Pacagnini 2012, 2021) y al caudal variacionista de cualquier lengua, aunque ese potencial de variación sintáctica esté más restringido que el de la variación léxica. Nuestro enfoque en ese sentido es compatible con otras propuestas que buscan articular perspectivas vinculadas a lo sociolingüístico con la enseñanza del español (Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee, 2022).

El interés remozado por el análisis constructivista (Gras, 2021) amplía el panorama de reflexión sobre las estrategias didácticas. De hecho, los proyectos de investigación que dirigimos, uno de la Universidad Nacional de Río Negro: La Fluidez en la Comunicación Académica Oral y Escrita de Estudiantes Universitarios No Hispanohablantes (PI UNRN 40 B 961) y otro de la Universidad Católica Argentina: 800 202103 00055 CT Neuropsicología, Psicolingüística y Gramática Cognitiva Aplicadas a la Enseñanza del Español, se encuadran en los lineamientos aquí esbozados. También han contribuido a consolidar la propuesta presentada en otro estudio previo (Marcovecchio y Pacagnini, 2019), a propósito del tratamiento de una cuestión gramatical apenas mencionada tanto en las gramáticas de español L1 como en los métodos de enseñanza de español como L2: las construcciones de interpretación adverbial (temporal, modal, causal, final, condicional, concesiva...) con infinitivos preposicionales, como *Se retiró sin saludar*, *Se quedó dormido al estar tan cansado*, *Para no haber nacido en un país hispanohablante, se maneja muy bien en español*.

Estructuras como los infinitivos preposicionales constituyen la emergencia de un nuevo tipo de construcción en la sintaxis románica: de hecho, en el latín los infinitivos no ocupan la función de complemento de la preposición; no obstante, en las lenguas románicas se ha producido una extensión y diversificación de empleo de este patrón combinatorio, asociado a la erosión del sistema de casos latinos y a la conversión de los infinitivos en los mejores «candidatos» para las nominalizaciones deverbales. Y, en paralelo, mediante su combinación con preposiciones, han ampliado la expresión de las circunstancias en las que se inscriben los acontecimientos, o las conexiones causales entre aquellos, y también vínculos con el señalamiento hacia la situación enunciativa. Ante la irrupción de un emparejamiento innovador de forma gramatical y significado, es necesario que una teoría gramatical mantenga su poder descriptivo y explicativo.

Así, son los *cambios constructivos* los que ponen en tensión las explicaciones gramaticales: consisten en una reorganización de la red de construcciones, que «típicamente implican la expansión de la pragmática, la semantización de la pragmática, el desajuste entre la forma y el significado, y algunos pequeños cambios en la distribución» (Traugott y Trousdale, 2013: 27), dado que «el desarrollo del material gramatical se caracteriza por la coevolución dinámica del significado y la forma» (Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994: 20)². Así, las oraciones entendidas como el «modelo» más representativo de los patrones combinatorios en una lengua, exhiben un conjunto de propiedades que atañen a la forma estructural articulada con un potencial de interpretación semántico y de uso concreto, convencionalizado en distintas situaciones comunicativas.

2. APROXIMACIONES A LA DEFINICIÓN DE «ORACIÓN»: NECESIDAD DE UNA UNIDAD MÁS ABARCADORA

Naturalmente, definir qué es una *oración* es un propósito que cualquier análisis gramatical busca satisfacer. En la historia de la lingüística como ciencia, diferentes escuelas han entendido el concepto de acuerdo con sus propias concepciones de qué es el lenguaje y cuáles son las metas de esta rama científica (Lyons, 1993). Así, el estructuralismo funcionalista del Círculo Lingüístico de Praga ha puesto énfasis en que la estructura sintáctica de una oración se asocia al dinamismo comunicativo; mientras que el generativismo, como contraposición a la perspectiva bloomfieldiana, propone que la estructuración oracional depende del conocimiento de unos principios de buena formación que habilitan el ejercicio de la creatividad lingüística (y no por la mera reproducción de hábitos de estímulo-respuesta).

Sin intenciones de un análisis exhaustivo, pero con un afán de contribuir a la reflexión sobre tendencias generales en la lingüística hispánica, podemos concluir que han predominado perspectivas:

1. más bien centradas en cuestiones formales,
2. otras que destacaron que las oraciones son unidades «de sentido completo», y
3. otras que han procurado poner en conexión la naturaleza «dual» de cualquier signo lingüístico.

2.1. ¿«Oración» vs. «enunciado»?

La delimitación entre *empiria* (experiencia) y *teoría* permite arribar a una primera distinción entre el *enunciado* como «unidad *real* de la comunicación» y la *oración*

² La traducción de ambas citas es nuestra.

como «unidad *abstracta* de la gramática». Ya en su *Semántica*, Lyons (1977) advertía que una oposición irreductible de esta índole lleva a que las descripciones que pueden brindar los lingüistas sean insuficientes para dar cuenta de muchas unidades. De esta dificultad, por supuesto, tampoco escapan las propuestas de definición de otras unidades menores (y no consideradas autónomas en el ámbito de la sintaxis), como *morfema* y *palabra*, por ejemplo.

Con este fundamento de que es imprescindible acudir a un nivel tal de abstracción que no permita confundir teoría y datos, la gramática generativa, entre otras perspectivas, introduce un concepto de *oración* articulado sobre categorías funcionales. En las obras gramaticales hispánicas que adoptan este enfoque, se aparta, entonces, la *oración* del *enunciado*. Según Di Tullio (2014: 92), hay que distinguir la «*unidad gramatical* [...] que se define a partir de su construcción, tradicionalmente, la estructura de sujeto y predicado, caracterizada por los rasgos de concordancia entre ambos constituyentes y [...] por la temporalidad)», de la «*unidad pragmática* [...] que se define como unidad de comunicación [...] su autonomía sintáctica, que se manifiesta tanto en el contorno tonal propio como en el significado completo, en términos de actos de habla».

Al tratarse de «unidades diferentes», de acuerdo con esta concepción, el objeto de estudio lingüístico debe ser la *oración*; y no «[l]as palabras, los grupos de palabras y las oraciones [que] pueden constituir *enunciados* por sí solos si se dan las condiciones contextuales y discursivas apropiadas» (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 73), correspondientes al *uso* de la lengua, una dimensión que queda fuera del foco de interés de la teoría lingüística. Esta confrontación de *oraciones* y *enunciados* provoca que predomine un recorte estricto sobre la forma abstracta de la construcción oracional y que no se vinculen otras configuraciones que no respondan al criterio canónico de la estructura predicativa de sujeto y predicado, con los significados que este tipo de configuraciones pueden codificar. En efecto, las oraciones particulares se insertan dentro de un *tipo* abstracto de estructuración oracional, y cada una de ellas es gramatical (si no, no podrían ser reconocidas como parte del repertorio de construcciones de una lengua).

Para cualquier docente u otro profesional cuyo trabajo requiera el análisis gramatical, la distancia entre la teoría y los datos concretos que plantea el generativismo resultaría tan amplia que, o bien debería apelar a un aparato formal teórico de altísima complejidad, o bien debería renunciar a una descripción en términos teóricos.

En síntesis, para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (y, en particular, para el trabajo docente, que es lo que nos compete en este artículo), es pertinente lograr una sistematización compatible con las condiciones de uso de estas construcciones.

2.2. La oración como «unidad de sentido completo»

Como hemos mencionado, ligar la definición de *oración* a «sentido completo» ha provocado ciertas controversias por las que esta asociación ha sido desplazada

habitualmente de la teoría gramatical. No obstante, en su versión original para la tradición hispánica (Alonso y Henríquez Ureña, 1938) remite a la manifestación de una determinada *actitud* (declarativa, interrogativa, desiderativa...) del contenido expresado.

Para Di Tullio (2014: 91), esta correspondencia que hoy podríamos establecer entre las oraciones y los actos de habla trae algunos inconvenientes, entre ellos, lo inadecuado de sostener que los límites de los actos de habla coincidirían con los de las oraciones. No obstante, la crítica más terminante que se hace desde posiciones como esta es que para aquellos enfoques que asimilan las *oraciones* a las *unidades comunicativas*, esto es, unidades en que puede fragmentarse un texto, la definición se realiza en términos extragramaticales: semánticos, pragmáticos y fonológicos.

Aquí nos inclinamos a favor de pensar que toda estructuración lingüística siempre es gramatical, y que las propiedades fonético-fonológicas, semánticas y pragmáticas son solidarias con la forma morfosintáctica. En todo caso, el desafío para la teoría gramatical es exhibir los patrones estructurales de las lenguas y establecer una red de configuraciones oracionales disponibles: así como el léxico no es un mero «listado» de piezas sueltas sino un conjunto establecido sobre el funcionamiento de principios que permiten la creación de nuevos ítems y las relaciones asociativas entre los elementos, también las construcciones constituyen una red cuyos miembros admiten ingresar en nuevas extensiones y muestran nexos sistemáticos entre los distintos tipos.

2.3. La oración como emparejamiento de forma y significado

En la tradición gramatical argentina, se puede advertir que una lingüista como Kovacci (1990- 1992) aún a conceptos clave provenientes de diferentes enfoques, congregados bajo el principio de que «dentro de la organización estratal de la estructura lingüística la gramática “realiza” las oposiciones de la semántica» (Kovacci, 1992: 16) para llegar a una definición de *oración* (Kovacci, 1990: 41-42):

la unidad lingüística formada por dos componentes solidarios: a) *componente sintáctico*: una palabra o sintagma; y b) *componente suprasintáctico*: figura tonal. La figura tonal permite establecer unidades de sentido con autonomía sintáctica [...] permite fragmentar la cadena del habla de modo tal que cada unidad —la oración— manifieste el sentido que le presta determinada *actitud del hablante*, llamada también *modalidad* (aseverativa [...]; exhortativa [...]; interrogativa [...]; etc.). Como resultado de los límites que la figura tonal le impone, el componente sintáctico es *autónomo*: no está incluido en una unidad sintáctica mayor.

En su opinión, entonces, «la gramática codifica, pues, a) significados léxicos [...] y gramaticales [...], y b) predicaciones —de las que son vehículo las funciones sintácticas— que manifiestan las relaciones de “estados”, “procesos” y “acciones” con sus participantes [...] y circunstantes» (Kovacci, 1992: 16). Esta aproximación es

satisfactoria para congeniar la teoría con los datos y, si bien este análisis ha tenido sus primeras versiones en artículos de la década de 1960, muestra su vigencia también en el «diálogo» posible con otras perspectivas más actuales, como es la *gramática de las construcciones*, enmarcada en el cognitivismo centrado en el uso.

En efecto, para Bybee (2006: 730), la *gramática* se puede concebir como «la organización cognitiva de la experiencia lingüística»³, con lo cual la configuración gramatical es emergente del uso y consiste en la convencionalización de rutinas combinatorias; de ahí la «renovación» que experimentan las lenguas en sus redes de construcciones sintácticas, algo que se puede observar claramente con una mirada diacrónica. En el caso del español, la extensión de las perífrasis verbales, de los esquemas predicativos cuasirreflejos, de los infinitivos preposicionales, entre otras muestras, dan cuenta de la emergencia de patrones combinatorios poco asiduos en latín o inexistentes en esa lengua, indisociables del potencial significativo abstracto que la forma gramatical codifica.

En Goldberg (2013) se enumeran postulados compartidos por todas las propuestas construccionistas: que las construcciones son emparejamientos de forma y significado aprendidos (como las piezas léxicas), vinculadas en una red dentro de la que los nodos se asocian por relaciones de herencia; que la semántica se conecta directamente con la forma «superficial» (no habría un componente derivacional), y que en las lenguas se registra variación, por lo que las generalizaciones interlingüísticas pueden explicarse mediante procesos cognitivos generales o por ciertas funciones de las construcciones en cuestión.

En nuestra opinión, las consideraciones que hemos agrupado en este párrafo § 2.3 fundan unos pilares sólidos tanto para la investigación lingüística teórica como para la aplicación, en particular, en el aula.

3. LA NECESIDAD DE EXPLICITAR EL CONOCIMIENTO GRAMATICAL EN EL AULA

Como venimos anticipando, si no se quiere abandonar la sistematización gramatical, la didáctica de la lengua implica el desafío de adoptar aproximaciones convenientes para acercar las explicaciones gramaticales a los datos de uso con los que se actualiza el trabajo concreto en el aula de español como L1 y L2.

Si recorremos distintas obras gramaticales, nos encontramos con la dificultad de la adscripción de distintos elementos a unas determinadas categorías lingüísticas («mayores» y «menores»), lo que parece responder a los efectos de prototipicidad (los más típicos y frecuentes representan los miembros centrales, mientras que los demás se caracterizan por su pertenencia periférica). En efecto, el uso concreto de la lengua también muestra que no todas las variantes se insertan bien dentro de los esquemas oracionales, si estos se plantean como formulaciones de altísima

³ «The cognitive organization of language experience» (la traducción es nuestra).

abstracción. Por citar unos pocos autores, Rodríguez Ramalle (2008) trata los casos de los *infinitivos y gerundios independientes*: «¿Decirle yo a Juan lo que pienso de él? Ni loca» (Rodríguez Ramalle, 2008: 55), «Ella *limpiando*. No me lo creo» (Rodríguez Ramalle, 2008: 71); o Pérez Vázquez y Telli (2012) que relevan un abanico de empleos independientes de los infinitivos, en español y en italiano: «No pisar el césped» (Pérez Vázquez y Telli, 2012: 3), «¿No te gustan los pimientos? ¡*Haberlo dicho* antes! No hubiera hecho pisto» (Pérez Vázquez y Telli, 2012: 16). Como podemos notar, los ejemplos que ilustran este tipo de empleos, sin duda, constituyen estructuras predicativas, satisfactorias en términos gramaticales y de uso. Sin embargo, «vulneran» la idea de que el español requiere de la flexión verbal para una buena construcción de las oraciones; incluso traen a la discusión la noción de *insubordinación* (Evans, 2007; Gras, 2011; Rodríguez Ramalle, 2011).

Garachana y Sansiñena (2023) ponen el foco sobre la posibilidad de que el proceso de *reanálisis* de una oración subordinada como oración principal y su convencionalización hayan ocurrido ya en latín, con lo cual trabajar con datos históricos que recuperen muestras de la oralidad se presenta como un desafío relevante. Podemos adherir no solo a la pertinencia de este objetivo en diacronía, sino también en sincronía y con un enfoque variacionista. Para Evans (2007), que se produzcan formulaciones alternativas, sobre todo, para los actos de habla directivos, es un mecanismo orientado a la mitigación del carácter amenazante de esos actos (aunque también reconoce que no siempre el enunciado articulado con una estructura subordinada resulta, en términos pragmáticos, más cortés que otras configuraciones). Este tipo de observaciones nos hace reflexionar sobre los retos en el diseño de las tareas didácticas, que deben atender, además, a la sensibilización y concientización sobre efectos pragmáticos y discursivos del uso de los recursos gramaticales.

Asimismo, y si bien no es lo más frecuente, el modo subjuntivo también admite usos «independientes». Gutiérrez Araus (2004: 92) los circunscribe exclusivamente a oraciones de modalidad desiderativa o dubitativa: «¡Que te *vaya* bien en Italia!», «Quizá no iré/ *vaya* esta noche al cine». No obstante, esta restricción colisiona con parte del ejemplo citado más arriba correspondiente a Pérez Vázquez y Telli (2012: 16): «¡*Haberlo dicho* antes [que no te gustan los pimientos]! No *hubiera* hecho pisto». Si bien desde un punto de vista canónico podrían considerarse estructuras «truncadas» (con el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en periodos condicionales en que se omite la prótasis), cualquier hablante nativo podría recobrar la información implícita, ya que la secuencia en la que aparece la construcción le ofrece pistas para recuperar lo que no está explícito y, además, porque es capaz de reconocer la inserción de construcciones específicas en redes más generales. De ahí que, en nuestra propuesta de análisis, apelemos a la necesidad de ampliar el marco oracional al *par adyacente* e incluir, de manera manifiesta en el aula,

la comparación y confrontación de distintos esquemas oracionales, según las oposiciones que se establecen en la red de construcciones.

En cuanto al *par adyacente*, Gras y Sansiñena (2020: 286-287) apelan a esta noción, proveniente del análisis conversacional, para dar cuenta de oraciones «insubordinadas» con *que*, cuyo análisis requiere contemplar «Un inicio [...] la primera parte de un par adyacente [...] no [...] proyectada en un turno anterior, lo que a menudo implica un cambio de tema» y «[u]na respuesta [...] una segunda parte de un par adyacente [...] proyectada en el turno previo». Claramente, con esta ampliación no se resigna el poder explicativo sobre muchos esquemas oracionales, no solo del español sino de tantas otras lenguas.

Por otro lado, el abordaje en red de las construcciones facilita que se establezcan las relaciones asociativas pertinentes para la sistematización, punto clave en la didáctica de la lengua. Esa organización sistemática, como en el trabajo del léxico, se asienta, con el foco puesto en el significado pragmático y discursivo, sobre las posibilidades de conmutación, de las configuraciones en que se elide información gramatical por otras (más) explícitas, a partir de mostrar los vínculos inferenciales entre segmentos (como los que se actualizan en los pares adyacentes) más el señalamiento hacia las condiciones de enunciación. Así, se exhiben los esquemas construccionales consolidados en el uso concreto de la lengua: en el caso de las estructuras insubordinadas, se advierten también tendencias interlingüísticas, elemento clave para reconocer ciertas correspondencias entre las lenguas. Esas regularidades dan indicio de que subyacen ciertos procesos cognitivos comunes en torno a la conceptualización de los «estados de cosas» y su simbolización en las estructuras lingüísticas.

Este marco es, entonces, el que utilizaremos en nuestra exposición sobre cómo incorporar nociones gramaticales en el trabajo concreto dentro del aula, tomando como ejes para el análisis algunos de los esquemas con prótasis oracionales: el de la prótasis sin apódosis explícita (del tipo de *Si supieras...*) y el del condicionante articulado con *como si* (cfr. *¡Como si pudiera!*). Analizaremos la utilidad de estas construcciones para el trabajo con la gramática en el aula en el apartado siguiente.

4. RESULTADOS

4.1. Utilidad de este tipo de estructuras «insubordinadas» en la enseñanza de la gramática del español como lengua segunda o extranjera (L2/ELSE)

Estructuras *insubordinadas* como las mencionadas en los apartados anteriores (prótasis condicionales «truncadas», infinitivos o gerundios independientes, oraciones con subjuntivo independiente, entre otras), contrariamente a lo que podría suponerse, resultan de suma utilidad para el trabajo con la gramática en el aula, tanto de L1 como de L2/ELSE desde los niveles básicos, no solo por su alta incidencia

(frecuencia y *rentabilidad*), sino por la oportunidad de invitar a la reflexión sobre la *relevancia de los factores pragmáticos y discursivos*, como los relativos a la actitud subjetiva de quien habla y la perspectiva que adopta, la incidencia de la expresión de la cortesía lingüística y la repercusión de cuestiones sociolingüísticas, de los que cualquier docente no se puede desentender en el aula.

De ahí que, por caso, las llamadas «frases fórmula» o «expresiones formulaicas» (que podrían definirse como producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque: Ellis, 2003, 2005; Gómez del Estal y Zanón, 1999; Gómez del Estal, 2004; Martí Contreras, 2015; entre otros), tan presentes y rentables en el aula de ELSE desde los niveles básicos, resulten ilustrativas. En realidad, muchas de estas versiones «ritutruncadas» terminan por procesos de la gramaticalización de las construcciones, esto es, de la construccionalización, reconfigurándose como patrones oracionales, con un esquema prosódico propio (que también las diferencia de sus pares completos). Efectivamente, pueden ser incorporadas por estudiantes que aún no han llegado al nivel umbral, dado que se aprenden como «frases hechas» en virtud de su potencial pragmático y discursivo. Así, quienes no han siquiera abordado el subjuntivo en clase las utilizan con funciones específicas y las ven en los libros de español desde los niveles iniciales.

En función de nuestro ámbito laboral y de nuestra inserción geográfica en el mundo hispanohablante, hemos seleccionado algunos ejemplos representativos de estructuras truncadas, particularmente de los periodos condicionales que nos han servido de modelo. Nos adherimos a un enfoque que prioriza una descripción gramatical no centrada en taxonomías rígidas, sino que alienta la inferencia de reglas que fomentan empleos que, aunque puedan considerarse «marginales» en cierto sentido, no vulneran los principios organizativos del sistema (Borrego Nieto, Recio Diego y Tomé Cornejo, 2019). Así, estos datos surgen de manuales de ELSE que han sido publicados en la República Argentina en la última década: *Horizonte ELE* 1 y 3 (A1 a B2 del MCER), del año 2014, y *Maratón ELE* (A1-B1 del MCER), de 2017. Si bien hemos realizado un minucioso análisis de los textos disparadores, de las sistematizaciones gramaticales y de la ejercitación propuesta a lo largo de estos materiales, por razones de espacio, como ya hemos señalado, nos centraremos en algunos fragmentos; en particular, casos de estructuras «truncadas» utilizadas como títulos de unidades o módulos (1), de textos *input* (2) o de actividades (3):

- (1) ¿Y si viajamos? (Título Módulo 6, *Horizonte ELE* 1, nivel inicial, pág. 81)
- (2) *Mundos imposibles*
¿Y si Cristóbal Colón no hubiera llegado a América?
(Título de un artículo de divulgación- Fuente: Revista *Conozca más*, marzo 2003, reproducido en *Horizonte ELE* 3, nivel intermedio, pág. 131).

(3) *Si estuvieras en mi lugar...*

1. Relacioná estas cuatro funciones con sus ejemplos.

- | | |
|---|---|
| — Dar excusas | — <i>Yo que vos, hablaría con él.</i> |
| — Objetar o dar la opinión contraria | — <i>¡Qué pena! No voy a poder ir el sábado. Es que tengo el cumpleaños de mi papá.</i> |
| — Reprochar | — <i>Vos siempre el mismo, nunca estás cuando te necesito.</i> |
| — Aconsejar poniéndose en lugar de otro | — <i>Para mí, no. No creo que lo esté haciendo a propósito.</i> |

(*Maratón ELE*, curso intensivo de español para extranjeros, A1 a B1+, pág. 123).

Casos como los de (1), (2) y el título de la actividad citada en el ejemplo (3), en tanto que constituyen prótesis condicionales sin apódosis, serían clasificados como construcciones «truncadas o suspendidas» (NGLE, 2009: 3547), lo que conlleva también a cierta prescindencia de un abordaje sistemático. Su uso en los manuales, no obstante, se revela como un recurso didáctico apropiado para estimular la producción lingüística, precisamente porque serán los estudiantes los destinatarios de reaccionar ante una invitación o ante situaciones irreales contrafácticas o imposibles, y completar algo que se sugiere debe tener continuidad.

Otras de las estructuras que han despertado la atención de distintos investigadores han sido las de (4):

(4) *¡Como si tuvieras algo que hacer!*

Una comparativa exclamativa «independiente», que ilustra uno de los esquemas disponibles en el español para las *insubordinadas*, configuración que también representa un desafío en la enseñanza del español en el aula de L1, como desarrollaremos en el apartado siguiente. Estos ejemplos de *insubordinación*, versiones «estructuralmente incompletas», fragmentos, «*anomalías*», como las llaman Huddleston y Pullum (2002: 1152) en su análisis de comparativas-condicionales del inglés como las de (5):

(5) *As if I would try to cheat you!*

son sumamente rentables en libros de texto. Están asociadas a una determinada función de uso (por caso, que quien habla sugiera un cierto cuestionamiento de la veracidad de lo expresado en la cláusula y que manifieste así su indignación) y se vuelven ineludibles en cualquier situación de enseñanza de la lengua en uso,

por su alta frecuencia en el lenguaje cotidiano. Por ende, se registran en materiales didácticos.

Esta perspectiva es retomada por Alba-Juez y Martínez Caro (2017), quienes realizan una interesante comparación acerca del uso de prótasis sin apódosis en inglés, en particular de prótasis truncadas con *If only...*

(6) *If only you'd told me earlier!*

Y en español:

(7) ¡Si tan solo pudiera verte!

Las autoras analizan este tipo de «minor clause types» (en términos de Huddleston y Pullum, 2002: 944), estructuras que podrían pensarse como «fragmentos condicionales» (y, en cierto modo, como construcciones problemáticas dentro de una mirada que deslinda su tratamiento gramatical), y destacan la función pragmática y expresiva (por oposición a sus contrapartes «completas»), que en (7), puede recubrir la manifestación de arrepentimiento o, incluso, un reproche.

También serían «problemáticos» muchos de los empleos del denominado *subjuntivo independiente*, como los de (8)-(11):

(8) ¡Que te garúe finito!

(9) ¡Que te calles!

(10) ¡Que nunca nos falte!

Estos usos del tiempo presente del subjuntivo, generalmente exhiben el valor de presente optativo, «mediante el cual se expresa un deseo cuya realización consideramos posible en el presente o futuro. [...] [P]odrían incluirse también aquí los presentes de mandato y de contingencia» (Porto Dapena, 1989: 125). En el aula de ELSE, se presentan dificultades a la hora de explicitar los criterios de selección modal (justamente por el carácter marginal para algunos enfoques gramaticales muy difundidos), dificultades que se asientan en la «carencia» de verbo regente. Sin embargo, forma parte de los contenidos del español como L2 (sobre todo, a partir del nivel B1 del MCER, o nivel «umbral»).

Respecto del posible abanico de interpretaciones pragmático-discursivas de las llamadas «oraciones independientes» introducidas por el complementante *que* (y en particular, como en los ejemplos que nos ocupan, de construcciones con *que*

+ subjuntivo), recientemente, tanto Sánchez López (2015) como Gras y Sansiñena (2017, 2020) las analizan. En estos casos, podríamos destacar el predominio de una lectura *imperativo-desiderativa*, como la de (8)-(10), en línea con lo planteado por Porto Dapena (1989); o bien una interpretación «exclamativo-evaluativa» («[Es increíble] que venga María»), dependiendo de características formales como la entonación y la selección del tiempo verbal» (Gras y Sansiñena, 2020: 274).

En cuanto este *que* inicial, Gras y Sansiñena (2020) consideran que estas construcciones pueden ligarse a un turno de habla previo, como respuesta, y también proyectan un turno posterior, como inicio. Por esto las llaman de *respuesta-inicio* y sugieren dos tipos de significados: o son ecoicas o son de autorrepetición. Con ellas, según los autores, quien habla dirige la atención del destinatario para que observe un estímulo o lo infiera del contexto de uso; también puede volver a traer un tema ya mencionado en situación comunicativa.

Ahora bien, en casos como el de (11),

(11) Que yo sepa...

como respuesta única, cabría pensar en una forma de atenuación de la fuerza ilocutiva por parte de quien habla, una mitigación de la orientación argumentativa de lo mencionado previamente. Es un recurso evidencial, en tanto sugiere una conexión con lo dicho en un segmento anterior, solidario, en la estructuración suprasegmental, con una línea tonal que insinúa que va a mantener el turno de habla⁴. Permite establecer así un contraste enfático, o segunda parte no preferida de un *par adyacente* (Gras y Sansiñena, 2020), en la que un hablante expresa algún tipo de desacuerdo o rechazo hacia lo dicho por su interlocutor, de forma general en la intervención inmediatamente previa.

En el mismo sentido, es indispensable, por sus implicancias interaccionales, reparar en el aula de ELSE en la alternancia modal entre el modo indicativo y el llamado «subjuntivo polémico» en concesivas factuales (Pacagnini, 2021, 2023), que incluso aparecen sin la apódosis o principal, como en (12):

(12) ¡Aunque usted no lo crea!

⁴ Dentro de los significados *discursivos* de la entonación, puede considerarse la expresión de marcas referentes a los *turnos de habla* y a la *progresión de la información*: así, una clave alta puede indicar un cambio de tema o un contraste con el anterior, una clave media una continuación, y una clave baja una conclusión implícita en lo anterior; asimismo, los *focos* —información nueva— suelen ir marcados con un tono alto, un mayor esfuerzo y alargamiento vocálico en la vocal tónica de la palabra que se quiere focalizar, como en el ejemplo (14). Al respecto, véase Lahoz Bengoechea (2012: 101), Pacagnini (2023: 73).

En Pacagnini (2021: 9-10) se ha destacado el valor de este tipo de concesivas como estrategia retórica, en particular por el uso del modo subjuntivo llamado *temático* o *polémico*, sobre la base de criterios tales como la oposición información conocida/nueva o la irrelevancia argumentativa del obstáculo (de por sí inoperante) que se codifica en una prótasis concesiva. La elección de un modo u otro no necesariamente está motivada por criterios como «verdad»/«no verdad» (o mayor/menor probabilidad de verdad), sino por razones primordialmente discursivas (Pacagnini, 2021: 19). Por ello, y sobre todo a partir del nivel B2 del MCER, se torna fundamental presentar la alternancia modal, de manera que el aprendiz de ELSE, siendo sensible a factores como la prosodia y la posición de la prótasis concesiva, esté en condiciones también de utilizar el modo subjuntivo de interpretación factual de acuerdo con sus propósitos comunicativos. Las diferentes lecturas semánticas e implicancias pragmáticas también comprenden el uso de *aunque* como introductor de una prótasis ubicada como el segundo miembro de la construcción, con un nítido valor restrictivo (con mayor relieve informativo: Flamenco García, 2011; Pacagnini, 2023).

Ahora bien, frente a *concesivas insubordinadas* como las de (12), en las que la prótasis se encuentra «trunca» (y ya no tenemos la «pista» de su posición respecto de la apódosis), parecería que nuevamente, como en los ejemplos de (3), (7) y (11), podría activarse una interpretación en parte diferente de la de su par «completo»: en este caso, la conjunción actúa como una especie indicio evidencial, en la medida en que de alguna manera se «enlaza» con algo evocado, ya sea por haber sido mencionado previamente, o sugerido a partir de una imagen, por ejemplo.

4.2. Abordaje de estructuras «insubordinadas» en la enseñanza de la gramática del español como L1

Aun cuando la enseñanza de la gramática esté dirigida a la formulación de *conocimiento explícito* (mediante la formalización de reglas que dan cuenta del funcionamiento del sistema lingüístico), el objetivo final debería ser el de facilitar el proceso del *conocimiento implícito* de aquellas estructuras gramaticales que, a través de *juicios de gramaticalidad*, permiten lograr una producción lingüística espontánea y, fundamentalmente, adecuada en términos discursivos. La importancia de este proceso, si bien parece más evidente en aprendices no nativos (quienes deben internalizar el sistema de la L2 que están adquiriendo, de modo de construir esos patrones de gramaticalidad), también se revela como altamente necesaria y pertinente en el aula de español como L1, incluso en niveles superiores, de formación de licenciados en Letras o de profesores de Lengua y Literatura, donde las diferencias entre conceptos centrales como *gramaticalidad*, *aceptabilidad* y *corrección* deben focalizarse desde las primeras asignaturas del área.

Esto se acentúa cuando los estudiantes de licenciatura o profesorado de letras, aun siendo nativos se enfrentan a estructuras como las presentadas en § 4.1, que

resultan «fragmentarias» o que simplemente no responden a los patrones canónicos vistos en la bibliografía (y que muchas veces suelen centrarse en el concepto de oración como unidad «de sentido completo»). Sin embargo, estas estructuras, como hemos visto, son sumamente rentables y de alta frecuencia, no solo en la conversación cotidiana, sino incluso en géneros de circulación académica. De hecho, en nuestra práctica docente (y en el nivel universitario de «formación de formadores») asistimos a menudo a este tipo de desafíos que deben afrontar nuestros alumnos.

Como situación emblemática, podemos citar el caso de un grupo de estudiantes de la asignatura Gramática II de las carreras de Letras de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN, Argentina)⁵, quienes debían recabar un corpus (basado en *realia*, es decir, material auténtico) con el objetivo de preparar un examen final que tenía como eje las relaciones interoracionales en distintos niveles (coordinación y subordinación). A la hora de intentar abordar el material con la bibliografía que habitualmente está presente en cualquier programa universitario, algunos de estos estudiantes manifestaron la imposibilidad de realizar el análisis de varias de las estructuras por considerarlas «incompletas», incluso cuando les resultaran aceptables (y no dudaran de su gramaticalidad).

A continuación, y por razones de extensión, se recuperan solo algunos de los ejemplos que fueron motivo de consulta. Entre paréntesis se indica su procedencia:

(13) [...] *es como si tu cariño abriera una sucursal*. (Viñeta final de una historieta de Mafalda, de Quino)⁶.

(14) *El dolor que tenga, tengo que tragarlo como si fuera una bestia de la selva*. (Carta de Violeta Parra a Gilbert Farre, enero de 1964)⁷.

⁵ Se trata de un grupo de 27 estudiantes de las carreras licenciatura en Letras y profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN (carreras ambas de cuatro años de duración); la materia Gramática II es la cuarta materia de la orientación Ciencias del Lenguaje, que se cursa en el segundo semestre de tercer año (luego de Introducción a las Ciencias del Lenguaje, Lingüística y Gramática I —en la cual se aborda fundamentalmente la oración simple—). En Gramática II el eje está puesto en la oración compuesta (relaciones paratácticas, coordinación) y la oración compleja (relaciones hipotácticas, subordinación). Los estudiantes de esta asignatura rinden dos exámenes parciales y un trabajo final que luego defienden en una presentación oral. Para este trabajo, deben recolectar corpus de textos auténticos que les permita ejemplificar los fenómenos abordados a lo largo de la asignatura.

⁶ Se transcribe el diálogo completo de las cuatro viñetas de la historieta (entre Mafalda y su madre embarazada):

MAFALDA: Miguelito tiene miedo de que lo quiera menos cuando llegue mi hermanito.

MADRE: Ahá.

MAFALDA: En realidad, yo también tengo miedo de que me quieras menos cuando él llegue.

MADRE: ¡Pero tontita! ¡A vos nunca voy a dejar de quererte ni un poquito!

MAFALDA: Sí, ya sé, pero es como si tu cariño abriera una sucursal.

⁷ Se transcribe el fragmento completo analizado por la estudiante: «Parece que los chinitos no se han hecho para mí. Parece que no estoy en este mundo porque siempre me encuentro volando muy

- (15) *Hay algo en el aire como si todo el mundo quisiera olvidarse de que tiene oídos [...].* («Lucas, sus pudores», Julio Cortázar, tomado por la estudiante de http://www.geocities.ws/juliocortazar_arg/lucaspudores.htm).

En la bibliografía consultada, los estudiantes habían hallado que en estos casos las condicionales a) pueden funcionar como «término de SP»: *Lo dijo como si no supiera nada del asunto* (Di Tullio, 2014: 341) y que, además, b) pueden asimilarse a las construcciones que contienen elipsis de algún segmento, como en *Si Luis está de acuerdo, yo {no~también} o Si quieren, pueden fumar* (NGLE, 2009: 3546-3547).

Sin embargo, mientras lo postulado en a) no les permitía resolver el análisis del periodo condicional en términos del esquema prótasis + apódosis (más allá de la discusión sobre el estatuto preposicional de la conjunción comparativa *como* que parecería inferirse de su consideración como núcleo de SP), lo señalado en b), aunque se lo incluya dentro de lo que la NGLE (2009: 3547) denomina *condicionales truncadas o suspendidas*, funciona para casos en los que hay un contenido lingüístico en el contexto inmediato que puede reponerse (en los ejemplos citados, *estar de acuerdo o poder fumar*), de modo que permita satisfacer los criterios de lo que se considera *elipsis*.

La RAE admite que la construcción «*Como si* + subjuntivo» puede ser utilizada en enunciados independientes, a menudo exclamativos, para negar de forma más categórica la inferencia descrita; por ejemplo, en ¡Qué ilusiones se hacen! ¡Como si el peligro pudiera pasar alguna vez! se niega enérgicamente que ese peligro sea pasajero (NGLE, 2009: 3421). Sin embargo, en este caso, no hallamos casos de construcciones «totalmente independientes» en el corpus seleccionado por los estudiantes, aunque estos las consideraran «truncadas».

En los trabajos de tutoría previos al examen, se revisaron varias de estas construcciones, incluyendo las de los ejemplos (13)-(15), desde una perspectiva que permitiera vincular las proyecciones discursivas de la gramática oracional, concebida en un sentido amplio e incorporando algunos factores fundamentales, como la ubicación de la cláusula.

De este modo, se las abordó como estructuras comparativo-condicionales que suelen aparecer en posición pospuesta al verbo principal —*es* en (13), la perífrasis verbal *tengo que tragar*[*lo*] en (14), y *hay* en (15)—. En todos estos casos el hablante deja en suspenso la prótasis (cuya irrealidad busca realzar), dando por sentado que el oyente sabrá reponer la apódosis, a partir de la función «geminada» que establece la estructura comparativa (Kovacci, 1990):

sola. El dolor que tenga, tengo que tragarlo como si fuera una bestia de la selva» (www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/coleccion/BND/00/RC/RC0231455.pdf).

- (15) a. [...] es como [ocurriría] si tu cariño abriera una sucursal.
- (16) a. El dolor que tenga, tengo que tragarlo como [lo haría] si fuera una bestia de la selva. (Carta de Violeta Parra a Gilbert Farre, enero de 1964)⁸.
- (17) a. Hay algo en el aire como [lo habría] si todo el mundo quisiera olvidarse de que tiene oídos [...].

También se propuso una segunda posibilidad de análisis, en la que se pueda abordar *como si* como una partícula o locución conjuntiva, en la que la combinación corresponda a la suma de los valores aportados por separado por cada una de las dos conjunciones⁹, que siempre va seguida de pretérito imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, lo cual resalta la irrealidad o la imposibilidad del evento mencionado en la cláusula, como en los ejemplos de (13): «el cariño de la madre de Mafalda no abre una sucursal», (14): «Violeta Parra no es realmente una bestia de la selva» y (15): «el mundo no puede olvidarse efectivamente de que tiene oídos». Según entendemos, es el comportamiento conectivo de «como» el que activa la recuperación de lo no explícito por la función geminada de la estructura comparativa. En simultáneo, la condicional en modo subjuntivo, con sus posibles lecturas de irrealidad («altamente improbable», «imposible» o «contrafáctico»), por oposición paradigmática con la expresión de lo real, pone en relieve la imposibilidad del evento manifestado en la predicación de la prótasis, y con esto, se suma la sugerencia de ciertas reacciones emotivas propias de quien habla (sorpresa, resignación, etc.).

5. DISCUSIÓN

Si retomamos lo expuesto hasta aquí, resulta evidente que toda unidad lingüística que puede realizarse en el habla concreta necesariamente codifica a) una determinada forma gramatical que se asocia a un determinado significado, y b) ciertas convenciones de adecuación de uso.

En otras palabras, a la hora de definir *oración*, y sobre todo con vistas a su aplicación en un contexto de enseñanza-aprendizaje, preferimos priorizar una perspectiva *multidimensional* sobre la dicotomía *unidad gramatical* vs. *unidad pragmática*.

⁸ Se transcribe el fragmento completo analizado por la estudiante: «Parece que los chinitos no se han hecho para mí. Parece que no estoy en este mundo porque siempre me encuentro volando muy sola. El dolor que tenga, tengo que tragarlo como si fuera una bestia de la selva» (www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/RC/RC0231455.pdf).

⁹ La *NGLE* (2009: 3420) señala que, desde esta perspectiva, podría considerarse que *como si* tendría una función sintáctica análoga a la de un adverbio relativo.

La interpretación de una *estructura gramatical en uso* exige siempre la recuperación de información tanto explícita (el *cotexto*) como implícita (el *contexto*). Así, las oraciones, en tanto construcciones conformadas por un «ramillete» de propiedades fonético-fonológicas, morfosintácticas solidarias con unas posibilidades de significado semántico y unas convenciones de empleo situacional, están sujetas a efectos de *prototipicidad* y, por ende, pueden ser abordadas incluso si no tienen la forma más «canónica» de sujeto y predicado o si exponen especies de contraejemplos (como los presentados en § 4.1 y § 4.2), los cuales deben analizarse como estructuras gramaticales del español, aunque tengan mayores restricciones de uso adecuado que otras.

En este sentido, en trabajos previos (Marcovecchio y Pacagnini, 2019; Pacagnini, 2023), ya habíamos considerado estrategias para la didactización paulatina de la gramática en el aula que activaran la sensibilización o concientización de los aprendices sobre aspectos formales (suprasegmentales y morfosintácticos) con vistas a su proyección pragmático-discursiva. Dentro de estos factores incluimos a) las características prosódicas de las construcciones (posibilidad de conformar una unidad melódica propia); b) su estructuración morfosintáctica; c) el orden de los constituyentes (en tanto factor clave para la detección de la estructura informativa), y d) la *paradigmatización*, es decir, la inserción de distintos ejemplares dentro de un conjunto organizado. Un enfoque que anime a la comparación y confrontación de las construcciones dentro de una red de configuraciones facilita el reconocimiento de patrones combinatorios, ciertas regularidades «abstractas» que delimitan el caudal de variación. Con esto, también se impulsa la organización de las posibles extensiones de los tipos construccionales.

En Marcovecchio y Pacagnini (2019: 41), asimismo, destacamos la pertinencia de un enfoque como el basado en *tareas* (Puren, 2004; Ellis, 2005; Pacagnini, 2012) para la enseñanza de las estructuras gramaticales. Este encuadre metodológico considera que todo proceso de aprendizaje incluye necesariamente el *uso real* de la lengua en el aula y una intervención activa de los estudiantes, lo que conlleva su participación en los procesos de atención y sistematización de aspectos formales del *input* lingüístico. Desde esta perspectiva, entonces, la gramática vuelve a ocupar un lugar prioritario, entendida en sentido «amplio», y concebida como una *Gramática de uso*¹⁰. Así, las reglas se inferen de dispositivos gramaticales que activan la concientización lingüística, incluidos en los llamados *textos disparadores*, en tanto «gatillan» el proceso inferencial. Es por ello por lo que, al planificar la progresión de los contenidos gramaticales, siempre se prioriza la *rentabilidad* (y la *frecuencia de uso*) por sobre otros posibles criterios como la llamada *complejidad estructural*.

¹⁰ Para ampliar el concepto de gramática *de uso* y su aplicación en el aula desde una perspectiva *tridimensional* (gramática *reflexiva*, de *aprendizaje* y de *referencia*), véase Pacagnini (2012, 2021).

6. REFLEXIONES FINALES

En este trabajo hemos procurado presentar un análisis desde una perspectiva que permita aunar la descripción gramatical, cognitiva e interaccional en la delimitación de las unidades, en particular en la búsqueda de una definición «operativa» de *oración* con vistas a una aplicación en la clase de gramática del español como L1 y L2, en un contexto áulico de prácticas de «sensibilización» o «concientización lingüística» sobre datos reales.

El objetivo final es que los aprendices internalicen el uso de estas construcciones y las produzcan espontáneamente, a través de tareas «orientadas a la lengua» que fomenten los juicios de gramaticalidad y favorezcan su autorregulación y autoevaluación.

Los docentes se enfrentan a un doble desafío: por un lado, seleccionar disparadores adecuados (que contengan estructuras rentables y de uso cotidiano); por otro, diseñar e implementar tareas en las que la reflexión sobre la gramática surja del contexto comunicativo, sin dejar de lado la estructuración de la forma suprasegmental y morfosintáctica de las oraciones en solidaridad con las posibilidades de interpretación semántica y de factores pragmáticos y discursivos. Consideramos que, de esta manera, los contenidos gramaticales pueden contribuir a la sistematización indispensable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se enmarca en dos proyectos de investigación, uno financiado por la Universidad Nacional de Río Negro: La Fluidez en la Comunicación Académica Oral y Escrita de Estudiantes Universitarios No Hispanohablantes (PI UNRN 40 B 961, dirigido por la Dra. Ana Pacagnini) y otro con financiación de la Universidad Católica Argentina: Neuropsicología, Psicolingüística y Gramática Cognitiva Aplicadas a la Enseñanza del Español (800 202103 00055 CT dirigido por la Dra. Ana Marcovecchio).

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

- Concepción y diseño: (AP y AM).
- Redacción del borrador: (AP y AM).
- Revisión crítica del artículo: (AM).
- Recogida de datos: (AP).
- Análisis e interpretación de los datos: (AP y AM).
- Revisión final del artículo: (AP).
- Investigadoras principales de los proyectos que han permitido el estudio: (AP y AM).

REFERENCIAS

- Alba-Juez, L. y Martínez Caro, E. (2017). *Estudio comparativo de la 'insubordinación' en inglés y en español, con especial énfasis en su función expresiva. Trabajo presentado en el XLVI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. UNED, Facultad de Filología.
- Alonso Aparicio, I. (2014). Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. En A. Castañeda Castro (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos* (pp. 9-38). Sociedad General Española de Librería.
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938). *Gramática Castellana* (2 tomos). Losada.
- Marcovecchio (2012). Marcovecchio y Pacagnini (2019). Pacagnini (2012). Pacagnini (2021). Pacagnini (2023).
- Bianco, F. y Rodríguez, J. (2014). *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Borrego Nieto, J., Recio Diego, Á. y Tomé Cornejo, C. (2019). Dos aportaciones de la NGLE a la enseñanza del español LE/L2: Panhispanismo y descripción gramatical. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 217-231. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986>
- Bybee, J. (2006). From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language*, 82(4), 711-733. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Bybee, J., Perkins, R. y Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [MCER]. Editorial Anaya.
- De Souza Faría, J., Hojman, I. y Stefanetti, E. (2017). *Maratón ELE*. Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 114-138). Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. (Obra original publicada en 1994).
- Ellis, R. (2005). Enfoques pedagógicos y teorías generales sobre el aprendizaje de lenguas. En *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes* (pp. 3-63). Auckland UniServices Limited, Universidad de Auckland.
- Evans, N. (2007). Insubordination and its Uses. En I. Nikolaeva (Ed.), *Finiteness. Theoretical and Empirical Approaches* (pp. 366-431). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199213733.003.0011>
- Flamenco García, L. (2011). Sobre la versatilidad de aunque. En V. Escandell Vidal, M. Leonetti y C. Sánchez López (Eds.), *60 problemas de Gramática* (pp. 412-417). Akal.
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. y Klee, C. A. (2022). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT).

- Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- Gorachana, M. y Sansiñena, M. S. (2023). ¿Cómo explicar el cambio lingüístico marginal? Los modelos lingüísticos actuales y el estudio de los marginalia. *Boletín de Filología (Santiago)*, 58(1), 13-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032023000100013>
- Goldberg, A. (2013). Constructionist Approaches. En T. Hoffmann y G. Trousdale (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 15-31). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0002>
- Gómez del Estal, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. En J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (Eds.), *Forma 8: gramática, enseñanza y análisis* (pp. 83-107). SGEL.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). Tareas formales para la gramática en la clase de español. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 73-100). Edinumen. Serie Estudios
- Gras, P. (2011). *Gramática de Construcciones en interacción: propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español* [Tesis doctoral dirigida por Estrella Montolío Durán]. Universitat de Barcelona.
- Gras, P. (2021). La Gramática de Construcciones. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, ISSN-e 1893-3211, 10(1), [Ejemplar dedicado a *The Grammar of Clitics*], 43-61. <https://doi.org/10.7557/1.10.1.5805>
- Gras, P. y Sansiñena, M. S. (2017). Exclamatives in the Functional Typology of Insubordination: Evidence from Complement Insubordinate Constructions in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 115, 21-36. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.04.005>
- Gras, P. y Sansiñena, M. S. (2020). Un caso de variación pragmático-discursiva: Que inicial en tres variedades dialectales del español. *Romanistisches Jahrbuch*, 71(1), 271-304. <https://doi.org/10.1515/roja-2020-0012>
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Arco.
- Huddleston, R. y Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316423530>
- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical, tomo I*. Arco Libros.
- Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical, tomo II*. Arco Libros.
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 93-132). Edinumen.
- Long, M. H. y Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research, and Practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1993). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Teide.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: Una introducción*. Paidós. (Original work published 1977)
- Marcovecchio, A. M. (2012) De las circunstancias de los eventos a las de la emisión: gramaticalización y evidencialidad. En E. Vucheva (Coord.), *El español: territorio de encuentros* (pp. 65-75). Sofía: Editorial de la Universidad "San Clemente de Ojrid".

- Marcoverchio, A. M. y Pacagnini, A. M. J. (2019). Prótasis condicionales con infinitivos preposicionales. Su sistematización en el aula de ELSE. *Lenguaje y Textos*, (50), 39-49. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12334>.
- Martí Contreras, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en la enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo. *Normas*, (5), 171-195. <https://doi.org/10.7203/Normas.5.6818>
- Pacagnini, A. M. J. (2012). *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1483>
- Pacagnini, A. M. J. (2021). Construcciones concesivas: Estrategias de didactización en ELSE. Quintú Quimün. *Rivista di Linguistica*, (5), 1-25.
- Pacagnini, A. M. J. (2023). Estructuras concesivas y prosodia: Su enseñanza en el aula de español como segunda lengua. *Cuadernos de la ALFAL*, 15(2), 65-82.
- Porto Dapena, J. A. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Arco Libros.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum, Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 13(1), 31-36. <https://doi.org/10.30827/Digibug.28348>
- Pérez Vázquez, M. E. y Telli, F. M. (2012). *Infinitivos independientes en español e italiano, mediAzioni*, 12, 1-21. mediazioni.sitlec.unibo.it
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española, Morfología-Sintaxis I y Sintaxis II* [NGLE]. Espasa.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2008). *Las formas no personales del verbo*. Arco Libros.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2011). Sobre si y la organización del margen preverbal en español. *LEA: Lingüística española actual*, 33(2), 199-222.
- Sánchez López, C. (2015). The Mapping between Semantics and Prosody: Evidence from Spanish main Sentences with the Form <que + Vsubj>. *48th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea*. Leiden.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Traugott, E. y Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679898.001.0001>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

GRAMÁTICA Y HABLA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL:
UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA PROBLEMÁTICA EN TORNO
A LAS PERÍFRASIS VERBALES

GRAMMAR AND TEACHER TALK IN THE TEACHING OF THE SPANISH LANGUAGE:
A CASE STUDY ON THE CHALLENGES RELATED TO VERBAL PERIPHRASES

JUAN HERNÁNDEZ ORTEGA

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

juan.hernandez@cv.unipiaget.org

 0000-0001-9803-8995

Recibido: 26-04-2024 | Aceptado: 07-01-2025

Cómo citar: Hernández Ortega, J. (2025). Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perífrasis verbales. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 77-99. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03>

RESUMEN

A pesar de ser propio de la lingüística teórica y descriptiva, el término *perífrasis verbal* está generalizado en el ámbito de la didáctica del español. Sin embargo, el estudio teórico de las perífrasis verbales está salpicado de problemas aún por resolver. Un análisis crítico de la bibliografía muestra inadecuaciones en su definición, en su caracterización y en sus propuestas de clasificación. Asimismo, las construcciones perifrásticas suelen estar concebidas como elementos meramente gramaticales, pero deben reexaminarse como elementos igualmente pertenecientes a la lexicología, en virtud de las propiedades de los verbos auxiliares que las encabezan. En este trabajo se cuestiona el uso de la etiqueta *perífrasis verbal* en el ámbito de la gramática pedagógica y, por extensión, en el habla del profesor. Se propone poner el foco en los verbos auxiliares, con el propósito de minimizar la terminología gramatical en favor de la reflexión sobre los datos lingüísticos.

Palabras clave: gramática pedagógica, habla del profesor, perífrasis verbales, verbos auxiliares, metalinguaje gramatical.

ABSTRACT

In spite of being characteristic of theoretical and descriptive linguistics, the term 'verbal periphrasis' is widespread in the field of Spanish Didactics. Nevertheless, the theoretical study of verbal periphrases is peppered with problems that still need to be resolved. A

critical analysis of the relevant literature finds inadequacies regarding their definition, characterization, and classification. Likewise, periphrastic constructions tend to be conceived as merely grammatical elements, but they should be re-examined as elements which also belong to Lexicology by virtue of the properties of the auxiliary verbs that head them. This paper questions the use of the label ‘verbal periphrasis’ in the field of pedagogical grammar and, by extension, in the teacher’s talk. It is proposed to put the focus on the auxiliary verbs with the goal of minimizing grammatical terminology in favor of a reflection upon linguistic data.

Keywords: pedagogical grammar, teacher talk, verbal periphrases, auxiliary verbs, grammatical metalanguage.

1. INTRODUCCIÓN¹

El término *perífrasis verbal* se encuentra plenamente asentado en los estudios tanto de lingüística teórica como de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. No sería fácil encontrar un tratado gramatical o un manual introductorio a la gramática del español que no contuviese un capítulo o apartado dedicado al estudio de las perífrasis verbales. Igualmente, al examinar materiales de didáctica del español, sea orientada a la enseñanza del español como L1 (en textos dedicados a las enseñanzas medias o al Bachillerato), sea orientada a la enseñanza del español como L2 o LE² (en los dedicados a la enseñanza del español como lengua no materna), es habitual hallar constantes referencias a estas construcciones de peculiar comportamiento lingüístico.

La importancia del *habla del profesor* —que puede caracterizarse como el discurso que el docente adapta para su uso en el aula en función de la naturaleza de su auditorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje— es fundamental, pues modula la forma en que los contenidos son transmitidos al discente; articula jerárquicamente, de manera más o menos implícita, el canal de comunicación en el espacio de aprendizaje, y sirve de puerta de acceso al proceso cognitivo por el cual los estudiantes adquieren los conocimientos que se transmiten. Dentro de esta lógica, es esperable que el habla del profesor de español como L1 o como L2 recoja el término *perífrasis verbal*, debido a su consolidación en el metalenguaje propio de la gramática pedagógica³.

¹ Muchas gracias a María Luisa Regueiro Rodríguez, a Rebeca Castañer Berenguer y a los editores del presente número monográfico por sus valiosos comentarios al primer manuscrito de este trabajo; evidentemente, cualquier error u omisión es solo imputable a su autor.

² En esta investigación no resulta rentable distinguir entre los términos L2 y LE, que se entienden, *lato sensu*, como intercambiables (al efecto, *cf.* Martín Peris, 2008: s. v. *lengua meta*).

³ La etiqueta *gramática pedagógica* —opuesta a *gramática teórica* o a *gramática descriptiva*, y situada en el ámbito de la lingüística aplicada a la didáctica de la lengua— presenta fundamentalmente dos grandes sentidos. Por un lado, alude a una determinada concepción de la gramática incardinada en los contextos propios de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas, independientemente de que

En el presente trabajo se cuestiona que la expresión *perífrasis verbal* deba pertenecer a este metalenguaje y, en consecuencia, que deba estar presente en el habla del profesor de español. Los motivos para tal cuestionamiento son diversos: de índole teórica, conceptual, descriptiva y metodológica. En las líneas que siguen se persigue mostrar que en el ámbito de la gramática pedagógica y, por ello, en el habla del profesor de español debe evitarse el uso del término *perífrasis verbal*. Entre otras razones, la etiqueta alude a las construcciones complejas resultantes como si se tratase de unidades simples del análisis sintáctico, lo cual resulta descriptivamente inadecuado, teóricamente incoherente y pedagógicamente indeseable. Igualmente, el término pertenece propiamente al dominio de la lingüística teórica y descriptiva, y los lingüistas han demostrado no tener claras ni la conceptualización del fenómeno, ni la definición de las unidades de análisis, ni la caracterización de los elementos, ni la clasificación de las construcciones resultantes. Por todo ello, se efectúan diversas recomendaciones en el ámbito de la didáctica, en relación con la aplicabilidad de los avances provenientes del ámbito teórico.

Se parte de una definición operativa del concepto de *habla del profesor*, a partir del trabajo clásico de Richards y Schmidt (2010):

Teacher talk (sust): That variety of language sometimes used by teachers when they are in the process of teaching. In trying to communicate with learners, teachers often simplify their speech, giving it many of the characteristics of foreigner talk and other simplified styles of speech addressed to language learners. (Richards y Schmidt, 2010: s. v. *teacher talk*)

La definición de *habla del profesor* de estos autores, contextualizada de manera particular en el dominio de la enseñanza de segundas lenguas, incide (a) en el carácter adaptado y simplificado a un contexto comunicativo particular (el aula de idiomas) y (b) en la adopción de rasgos propios de la interlengua del estudiante de lenguas⁴. En efecto, en la bibliografía se han destacado algunos de los rasgos fundamentales de esta *habla del profesor*, como, por ejemplo, adaptaciones

estas constituyan una L1 o una L2. Por otro lado, hace referencia al tratamiento de los contenidos lingüísticos de carácter gramatical y a la intervención pedagógica derivada para su enseñanza en esos contextos didácticos —cfr. Bordón (2018); cfr., asimismo, el trabajo de referencia de Keck y Kim (2014), además de las explicaciones adicionales de Martín Peris (2008: s. v. *gramática pedagógica*) y lo expuesto en la Real Academia Española (2019: s. v. *gramática*)—. El uso de la expresión en este estudio recoge ambos sentidos.

⁴ El concepto de *habla del profesor*, surgido en la tradición anglosajona, se encuentra consolidado en los trabajos de lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas, donde ha mostrado su rentabilidad en el estudio de los tipos de discurso modificado con fines pedagógicos (cfr. Johnson y Johnson, 1998: s. v. *teacher talk*, además de las referencias de trabajos clásicos contenidas en la entrada). Asimismo, pueden verse, entre otras referencias, los trabajos de González Argüello (2001), Biesta, Priestley y Robinson (2017), Dracos (2018) o Nicaise (2021), y la bibliografía que en ellos se recoge.

prosódicas (pronunciación más clara, mayor presencia y marcación de pausas), simplificaciones formales (tendencia al periodo sintáctico sencillo o a la evitación de piezas léxicas de significado abstracto) o modulación de estrategias comunicativas (aumento de las repeticiones o redundancias, evitación de las elipsis y ciertas anáforas complejas o intercambios con mayor presencia y respeto de los tiempos de espera)⁵. El tipo de cuestiones abordadas ha estado habitualmente más vinculado con la adquisición de la L2, pero también es posible abarcar la de la L1. A pesar de que ambas persiguen fines diferentes, se hace pertinente extraer conclusiones generales y efectuar recomendaciones válidas para ambos campos de trabajo. Este es el punto de vista que se defiende en la presente investigación.

Resulta relevante la vinculación establecida entre el habla del profesor y el papel del metalenguaje gramatical. El habla del profesor es deudora, y supone un fiel reflejo, de los aparatos terminológicos establecidos y asentados en las diferentes tradiciones gramaticales. En este sentido, las perífrasis verbales constituyen ejemplos paradigmáticos de la direccionalidad de tal relación, pues en la tradición hispánica —a diferencia de en la anglosajona (y según se muestra en § 2)— se ha puesto el foco en las construcciones derivadas resultantes, las perífrasis; minusvalorando el papel de las unidades primitivas que las componen, los verbos auxiliares. Como consecuencia de ello, el habla del profesor de español —además de los materiales didácticos de que esta bebe, sea en el ámbito de la gramática pedagógica de la L1 o de la L2— tiende, igualmente, a hacer referencia de manera principal al concepto de *perífrasis verbal*, prestando una atención menor al de *verbo auxiliar*⁶.

En tiempos relativamente más recientes, diversos trabajos han comenzado a desarrollar una línea de trabajo incipiente cuyo principal fin es repensar el papel de los contenidos gramaticales en los contextos de aprendizaje: se trata de la *gramática orientada a las competencias*. Destacan investigaciones como las de Bosque (2018) o Bosque y Gallego (2021), dentro de una prolífica, fecunda y esperanzadora vía de investigación. Entre otros objetivos, estos estudios propugnan abandonar ciertas actitudes nominalistas en el tratamiento de la gramática pedagógica, además de superar la tendencia meramente *etiquetadora* de una parte importante del análisis gramatical escolar tradicional.

Si bien estos trabajos suelen estar dirigidos al ámbito de la didáctica de la L1, sus reflexiones son, en muchas ocasiones, extrapolables y aplicables al de la didáctica de la L2. Uno de los propósitos derivados de la presente investigación es destacar los puntos comunes y las conexiones entre ambos ámbitos, estableciendo reflexiones generales sobre la necesidad de resignificar ciertos aspectos del habla del profesor

⁵ Puede obtenerse una revisión más completa de esta clase de fenómenos en González Argiuello (2001).

⁶ Una de las cuestiones que no es posible abordar en la presente investigación, de elevado interés teórico y empírico, es el habla del profesor de español inmerso en espacios influidos por la tradición gramatical anglosajona.

y cuestionar el papel de la terminología en los espacios docentes. En síntesis, se trata de establecer un puente que, a partir de los hallazgos y las innovaciones de la teoría y de la descripción gramatical, transite a través de la lingüística aplicada hacia las puertas de la didáctica de la lengua. Al efecto, se hace reveladora la llamada de atención del artículo de Hudson (2020), en el número fundacional de la revista *Pedagogical Linguistics* (John Benjamins), a fin de caminar hacia la (re)conciación entre los estudios gramaticales y los pedagógicos —que, según expone el autor, había constituido la tendencia dominante durante el siglo XIX y quedó disuelta con la profesionalización de ambas áreas a lo largo del siglo XX—.

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo representa un estudio de caso que contiene reflexión teórica dentro de la corriente que reexamina los contenidos de carácter metalingüístico en el seno de la gramática pedagógica, con especial atención a la terminología gramatical que se refleja en el habla del profesor. Se pretende responder a la pregunta de base de si realmente tiene interés enseñar teóricamente en este ámbito conceptos gramaticales técnicos del tipo *perífrasis verbal*, con el fin subsidiario de establecer los fundamentos de futuras investigaciones. El estudio se estructura de la siguiente manera: en el apartado 2 se examinan algunos de los principales problemas teóricos y descriptivos en el campo de las perífrasis verbales, con el objetivo de argumentar la improcedencia de su uso en el dominio de la gramática pedagógica (apartado 3). Se aportan, asimismo, unas recomendaciones respecto de la aplicabilidad de las observaciones efectuadas. En el apartado 4 se ofrecen las conclusiones de la investigación.

2. PROBLEMAS TEÓRICOS Y DESCRIPTIVOS EN TORNO AL CONCEPTO DE *PERÍFRASIS VERBAL*

En este apartado se revisan los principales tipos de problemas que afectan al área de estudio de las perífrasis verbales, plenamente consolidada en los estudios gramaticales del español⁷. La presentación de las ideas incide en el carácter problemático, difuso y no resuelto de la materia, a pesar del gran volumen de bibliografía publicada sobre las principales cuestiones al respecto. Se persigue mostrar que, debido a la inestabilidad que el término *perífrasis verbal* manifiesta en el área del que es propio —la lingüística teórica y descriptiva—, su uso en el área de la lingüística aplicada a la didáctica del español queda, ciertamente, muy comprometido.

El estudio crítico del área de la auxiliaridad en español permite identificar cuatro principales tipos de problemas e inadecuaciones en la bibliografía previa sobre la cuestión:

⁷ Algunas de las cuestiones que se sintetizan en este apartado recogen varias ideas que se presentan en la primera parte de Hernández Ortega (2023).

1. Problemas en la concepción del fenómeno.
2. Problemas en la definición de las unidades.
3. Problemas en la caracterización de los elementos.
4. Problemas en la clasificación de las construcciones.

Por limitaciones de espacio, no pueden desarrollarse todos estos aspectos por extenso, por lo que, a continuación, se presenta una selección de cuestiones en las secciones que componen el presente apartado.

2.1. Problemas en la concepción del fenómeno

Uno de los principales problemas de que adolece el estudio de las perífrasis verbales en la tradición gramatical hispánica es el de la propia manera en que se concibe el fenómeno perifrástico, esto es, desde una perspectiva eminentemente gramatical⁸. El panorama bibliográfico sobre la materia muestra un amplio consenso al circunscribir las perífrasis verbales al ámbito exclusivo de la gramática, no reconociendo su carácter híbrido —o de *interfaz*—, léxico-sintáctico⁹. De este modo, los gramáticos parecen dar la espalda, en mayor o menor medida, a enriquecer su análisis mediante la consideración de aquellos aspectos del comportamiento de las construcciones perifrásticas que vienen determinados de manera léxica.

La concepción meramente gramatical de la auxiliariadad aboca a otro tipo de problemas derivados de esta limitación —que presentan, además, repercusiones negativas en sus aspectos pedagógicos—. Así, el punto de vista *gramático-céntrico* hace que las construcciones perifrásticas tiendan a concebirse como unidades simples de análisis, cuando su carácter es forzosamente derivado. Obsérvese que este carácter es, además, doblemente derivado, pues una perífrasis verbal es inviable (I) si no existe un verbo construido en posición auxiliar, y (II) si ese verbo construido en posición auxiliar no incide sobre un verbo pleno, de significado léxico o predicativo. En (1) se ilustra la situación: los ejemplos (1b-c), como variantes de la construcción perifrástica plena (1a), ofrecen un resultado agramatical al eliminar, respectivamente, el verbo auxiliar y el verbo pleno. En contraste, en (1d) se muestra que el verbo auxiliar es el núcleo de la construcción perifrástica, pues sin él se generan oraciones con formas verbales simples o sintéticas.

⁸ En esta cuestión la tradición gramatical hispánica se opone diametralmente a la tradición gramatical anglosajona, en la que son los verbos auxiliares los que son considerados como unidades básicas de análisis.

⁹ Salvo algunas excepciones, como, por ejemplo, Giammatteo y Marcovecchio (2009, 2010), Ilari y Basso (2014), Gras (2018) o Hernández Ortega (2021, 2023).

- (1) a. Está lloviendo mucho últimamente.
- b. *Lloviendo mucho últimamente.
- c. *Está mucho últimamente.
- d. Llueve mucho últimamente.

Por añadidura, en el ámbito de la gramática pedagógica, la perspectiva *gramático-céntrica* fomenta la compartimentación de los fenómenos y su equiparación a una suerte de *temas teóricos* de los que —de una manera o de otra, se siga un abordaje metodológico u otro— es necesario dar cuenta en el espacio de aprendizaje. Esta concepción puede sugerir erróneamente que los contenidos lingüísticos de la clase de L1 o L2 conforman un campo de fenómenos inconexos y desarticulados, lo cual resulta inapropiado desde un punto de vista descriptivo y contraproducente desde un punto de vista pedagógico. A título ilustrativo, ¿qué sentido tiene seguir ofreciendo en la clase de lengua, sea esta materna o extranjera, análisis y explicaciones diferenciadas para ejemplos como los de (2), cuando desde la lingüística teórica y descriptiva se han mostrado las ventajas de optar por análisis unificados?¹⁰

- (2) a. Sigue trabajando.
- b. Sigue cansada.

En los materiales de apoyo utilizados en gramática pedagógica se suelen considerar los ejemplos del tipo de (2a) en relación con las perífrasis verbales, mientras que los ejemplos como el de (2b) se abordan en el ámbito de la complementación oracional, la predicación secundaria o los verbos pseudocopulativos¹¹. Sin embargo, no es habitual establecer el vínculo existente entre los dos tipos de ejemplos recogidos en (2). Asimismo, derivado de la desconexión de fenómenos y planos de la lengua, el planteamiento didáctico desarrollado en ciertos manuales —especialmente en los *entornos ELE*— parece sugerir en ocasiones la proliferación de homonimias léxicas erróneas, antieconómicas e intuitivamente inadecuadas para casos como

¹⁰ No es este el lugar para desarrollar adecuadamente la cuestión, pero en la bibliografía se han aportado numerosos argumentos en favor de la consideración de los verbos copulativos y pseudocopulativos como verbos auxiliares (Fernández Leborans, 1999; Gómez Rubio, 2019; Silvagni, 2021; entre otros). Desde este punto de vista, es posible distinguir dos concepciones del área de la auxiliaridad: (I) una concepción clásica o estrecha, en la que se engloban construcciones como las pasivas con *ser*, los tiempos compuestos y las perífrasis verbales, y (II) una concepción ampliada o expandida, por la cual la auxiliaridad englobaría también las construcciones de predicado nominal, entendidos los verbos copulativos y los pseudocopulativos como un subtipo de verbos auxiliares (cfr. Hernández Ortega, 2023: § 2.2).

¹¹ Dentro del campo del español como lengua extranjera (ELE), estos verbos tienden a denominarse como verbos *de cambio*, cuando no todo verbo *pseudocopulativo* expresa léxico-semánticamente *cambio* (cfr. Real Academia Española, 2009: §§ 38.1g-h), ni todo verbo que expresa *cambio* es (sintácticamente) *pseudocopulativo* —como, por ejemplo, el propio verbo *cambiar*, en ejemplos como *María cambió de coche*—.

los de (2). En otras palabras —y a pesar de lo que pueda traslucir a partir de este tipo de materiales—, no hay un verbo *seguir*₁ pleno o predicativo (*El detective siguió al sospechoso*), un verbo *seguir*₂ auxiliar aspectual de perífrasis, o un verbo *seguir*₃ pseudocopulativo; ni un número *n* de verbos *seguir* en el lexicón mental (*cfr.*, al efecto, Pustejovsky, 1995, o Batiukova, 2024, entre otras referencias).

Los lingüistas teóricos han demostrado que no es posible operar sin establecer conexiones entre unos fenómenos lingüísticos y otros, ni sin interconectar los planos de la lengua entre sí (Hernanz y Brucart, 1987: 18; Moreno Cabrera, 2005: 854-856). De hecho, un sistema gramatical no es otra cosa que —de manera muy simplificada— un conjunto de reglas y relaciones léxico-sintácticas a cuyos constituyentes se adscriben significados; la división habitual por niveles o planos de la lengua es, pues, artificial, y viene fundamentalmente justificada por motivos descriptivos, de claridad expositiva y de auxilio a la actividad investigadora. Sin embargo, desde la lingüística aplicada no se ha conseguido terminar de extender estos avances hacia el terreno de la didáctica de la lengua. Fenómenos como la distribución de los usos preposicionales, la alternancia copular entre *ser* y *estar*, o el comportamiento lingüístico de las perífrasis verbales, entre otros, pueden beneficiarse de la extensión de la perspectiva de *interfaz* —o conexión entre fenómenos lingüísticos— al ámbito de la didáctica. En efecto, parece pedagógicamente sensato, metodológicamente rentable y teóricamente coherente abogar por una generalización del enfoque léxico-sintáctico de interfaz en este dominio (*cfr.* Hernández Ortega, 2021, 2023).

En síntesis, los trabajos de gramática pedagógica tienen el deber de destacar la importancia de aquellos aspectos lingüísticos que vienen determinados de manera léxica, buscando la integración de metodologías provenientes de la didáctica de la gramática y de la didáctica del léxico. Se hace necesario reencuadrar los fenómenos lingüísticos en marcos más ajustados a su comportamiento lexicológico, gramatical y pragmático. En este sentido, en el caso de estudio observado en el presente trabajo, resulta imposible explicar el comportamiento gramatical de las perífrasis verbales sin estudiar los verbos auxiliares que las encabezan —que, por su parte, constituyen piezas léxicas de carácter funcional imprescindibles en la arquitectura de la lengua¹²—.

2.2. Problemas en la definición de las unidades

Como se ha anticipado, en el estudio crítico de la bibliografía sobre las perífrasis verbales es posible detectar problemas de calado a la hora de definir las unidades

¹² Al efecto, sobre el sistema verbal del inglés, presenta una alta relevancia el reciente trabajo de Emonds (2022), por sus importantes repercusiones teóricas y descriptivas. *Cfr.*, también, Regueiro Rodríguez (2017), en relación con el aprendizaje del sistema verbal del español desde un punto de vista aplicado a ELE.

básicas de análisis. De manera significativa, es llamativo que algunas de las definiciones frecuentes choquen de frente y caigan en contradicción con los propios datos lingüísticos, según se muestra en esta sección. Esta situación resulta a un tiempo paradójica e indeseable, más aún en el caso de un área de trabajo tan estudiada y en torno a la cual se han publicado tantas investigaciones. Se destaca únicamente una selección de tres ejemplos particulares, de los cuales el primero se desarrolla con más atención en § 2.2.1; los dos restantes, en § 2.2.2.

- a. La identificación errónea de los conceptos de *verbo auxiliado* y de *verbo pleno*.
- b. La existencia de sobregeneralizaciones inadecuadas o lugares comunes en las definiciones del concepto de *perífrasis verbal*.
- c. La falta de consenso en la definición del concepto de *verbo auxiliar*.

2.2.1. Verbo auxiliado no es sinónimo de verbo pleno

Los aparatos terminológicos generados en torno a la auxiliaridad son amplios y, en las definiciones habituales, para aludir a la forma verbal regida o seleccionada por el verbo construido en posición auxiliar es posible encontrar como sinónimos, en pie de igualdad, términos como *verbo auxiliado*, *verbo pleno*, *verbo principal*, *verbo (de significado) léxico* o *verbo predicativo*, entre otros de menor difusión¹³. De todos ellos, unos pueden resultar más afortunados y pertinentes que otros. Por ejemplo, atendiendo únicamente a la etiqueta *verbo principal*, su uso resulta *a priori* inapropiado en el ámbito de la auxiliaridad, pues en la tradición gramatical hispánica representa una etiqueta habitualmente ligada a las relaciones de subordinación oracional (*cf.* Real Academia Española, 2019: s. v. *verbo principal*). De este modo, es común que los análisis escolares etiqueten los verbos resaltados en ejemplos como los de (3) como *verbo principal*, con el sentido de ‘núcleo verbal predicativo de la oración dominante’.

- (3) a. Quiero que vengas.
- b. Si bebes, no conduzcas.
- c. Es importante entregar los informes a tiempo.

Del mismo modo, *a posteriori*, resulta inadecuada su utilización porque no solo se trata de un término cuya denotación no se muestra transparente, sino que la justificación de su uso podría considerarse arbitraria o confusa. En este sentido, si se parte del sentido básico de la voz *principal* —esto es, ‘que posee el primer lugar

¹³ *Cfr.*, por ejemplo, el uso del término *verbo conceptual*, en autores como Alcina Franch y Bleuca (1975: 779).

en importancia' —, ¿cuál es el verbo que habría de calificarse como *principal* en una construcción perifrástica? Por un lado, podría aducirse que es el verbo pleno o léxico si se observa un punto de vista semántico, al ser el que selecciona el sujeto y los complementos oracionales; pero, por otro lado, ¿no sería difícil justificar que no es el verbo auxiliar el que ostenta la condición de *principal* ('nuclear') en una construcción perifrástica, desde un punto de vista sintáctico o estructural? Recuérdese que, entre otros aspectos, es el auxiliar el que *rige* (impone, selecciona estructuralmente) la forma verbal del verbo auxiliado (si este es infinitivo, gerundio o participio)¹⁴; o, en tanto que núcleo sintáctico, el que determina las propiedades distribucionales e interpretativas del conjunto (Fernández Leborans, 2003, 2005).

Sin embargo, más allá de precisiones terminológicas o de preferencias particulares por una u otra etiqueta, la confusión existente en las definiciones básicas de las unidades de análisis —a partir de la identificación habitual entre las expresiones *verbo auxiliado* y *verbo pleno* (o de *significado léxico*) que es posible observar (cfr., por ejemplo, Real Academia Española, 2009: § 28, 2019: s. v. *verbo auxiliado*)— origina un problema de una envergadura superior. Son los propios datos lingüísticos los que obligan de manera forzosa a distinguir conceptualmente tres tipos de unidades —y no dos— en el ámbito de las construcciones perifrásticas. Así, si se observan ejemplos como los de (4), ¿qué tipo de formas verbales son las resaltadas, que actúan a un tiempo como formas verbales auxiliadas y como verbos auxiliares, pero en ningún caso como verbos *plenos*, *predicativos* o de *significado léxico*?

- (4) Vas a *tener que volver a empezar a* trabajar [tomado de Gómez Torrego (1999: § 51.2.4)].

En efecto, en (4) se engarza más de un auxiliar —concretamente, cuatro— con el verbo pleno (*trabajar*), en lo que se conoce en la bibliografía especializada como

¹⁴ En términos de estructura de constituyentes, la forma verbal construida en uso auxiliar *rige* o selecciona estructuralmente todo el constituyente sintáctico encabezado por la flexión de la forma verbal auxiliada. En este sentido, *stricto sensu*, en *Pueden entrar a la sala*, la forma verbal *pueden* selecciona el constituyente *entrar a la sala*, y no solo la forma de infinitivo *entrar*. En ocasiones, de manera simplificada —y para facilitar la exposición, como en el caso de la llamada a nota, o como al inicio de esta subsección o en la Tabla 1—, podrá decirse, *lato sensu*, que «el auxiliar selecciona la forma verbal auxiliada» con el sentido de 'el verbo (construido en posición) auxiliar selecciona el constituyente encabezado por (la flexión de) la forma verbal auxiliada'.

De manera subsidiaria, esta simplificación también está relacionada con el problema de considerar las perífrasis como unidades primitivas de análisis, y no derivadas: cuando se afirma que un verbo auxiliar *x* «es un auxiliar de {infinitivo / gerundio / participio}» parece quedar implícito que el auxiliar *selecciona* un verbo auxiliado en tal forma flexiva; sin embargo, en términos de configuración formal, como se ha indicado, lo que el auxiliar selecciona *de facto* es el constituyente sintáctico encabezado por tales formas verbales.

cadena o secuencia de auxiliares, entre otras posibles denominaciones. Con ayuda de la Tabla 1, se muestran, de manera sinóptica, desde un punto de vista pedagógico —y teniendo en cuenta lo manifestado en la nota al pie 14—, las relaciones establecidas entre los constituyentes de la cadena de auxiliadad recogida en (4):

Tabla 1

Identificación de las formas verbales construidas en posición auxiliar; las formas verbales auxiliadas y el verbo pleno en la cadena de auxiliares del ejemplo (4)

<i>Vas a</i>	<i>tener que</i>	<i>volver a</i>	<i>empezar a</i>	<i>trabajar</i>
V. Auxiliar (1)	V. Auxiliado (por 1)			
	V. Auxiliar (2)	V. Auxiliado (por 2)		
		V. Auxiliar (3)	V. Auxiliado (por 3)	
			V. Auxiliar (4)	V. Auxiliado (por 4)
				Verbo pleno o léxico

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de Hernández Ortega (2023: 134)

Según se presenta en la Tabla 1, de las cinco formas verbales presentes en (4), las cuatro primeras se construyen en posición de auxiliar y rigen, seleccionan o ‘auxilian’ los constituyentes sintácticos encabezados por las cuatro formas verbales sobre las que tienen incidencia estructural. Las cuatro últimas son, de manera simplificada, *verbos auxiliados* por los auxiliares que las preceden; pero, de ellas, solo la última representa el verbo *pleno*, *predicativo* o (*de significado*) *léxico* de la estructura¹⁵. En consecuencia, solo en el caso de la quinta forma verbal, la última, se cumple la predicción sinonímica por la cual la forma verbal auxiliada es coalescente con el verbo pleno de la perífrasis. En virtud de estos hechos, descriptivamente resulta necesario establecer una distinción ulterior en cuanto a los tipos de unidades de la auxiliadad, distinguiendo tres clases de elementos:

¹⁵ En consecuencia con lo expresado en la nota anterior, el carácter divulgativo de la exposición simplifica las relaciones estructurales. A título ilustrativo, en el ejemplo de la Tabla 1, el auxiliar *volver a* selecciona todo el constituyente *empezar a trabajar*, y no solo la forma verbal *empezar*; y así de manera correlativa con el resto de las relaciones entre formas y constituyentes verbales.

1. La forma verbal construida en posición auxiliar (el *verbo auxiliar*);
2. La forma verbal regida, seleccionada o *auxiliada* por el verbo construido en posición auxiliar (el *verbo auxiliado*, que puede ser coincidente con el verbo *pleno* o no);
3. La forma verbal que aporta el contenido léxico o predicativo a la construcción perifrástica —esto es, aquella que efectúa la selección de los argumentos oracionales (sujeto y complementos)—; el verbo *pleno* o *predicativo*.

Desde un punto de vista teórico y descriptivo, se hace necesaria, por tanto, la referida ampliación de la distinción habitual de dos a tres clases de unidades en el análisis de las construcciones perifrásticas. Según muestran los datos, la asunción de la sinonimia entre los términos *verbo auxiliado* y *verbo pleno* hace inviable la descripción adecuada de las cadenas de auxiliares —fenómeno general (y no una excepción sintáctica o un fenómeno minoritario) en la lengua, cuyo estudio revela importantes repercusiones teóricas y propiedades lingüísticas, aún por desarrollar convenientemente¹⁶—. Asimismo, hay que señalar que es preciso plantear la trasposición de esta clase de fenómenos al ámbito de la gramática pedagógica.

2.2.2. Lugares comunes y falta de consenso en las definiciones de los conceptos básicos

En la caracterización del concepto de *perífrasis verbal* resulta habitual encontrar un escollo en lo tocante a las formas flexivas de sus elementos constituyentes. Ha devenido en lugar común definir una perífrasis verbal como ‘la unión de un verbo auxiliar *que aparece conjugado* y un verbo auxiliado que aparece en forma no personal’. Esta idea permea las definiciones del concepto en el ámbito de la gramática pedagógica, pero no solo, pues se encuentra asentada en la bibliografía general, incluyendo las caracterizaciones de célebres gramáticos. Al efecto, sirva de muestra la siguiente selección de citas¹⁷:

¹⁶ Las cadenas de auxiliares constituyen complejos procesos sintácticos que se basan en la recursividad en la relación de *rección* ejercida por los verbos construidos en posición auxiliar sobre los constituyentes encabezados por las formas verbales que seleccionan estructuralmente. Su estudio, que ha permanecido prácticamente inexplorado en la tradición gramatical hispánica, ha comenzado a desarrollarse de manera sistemática recientemente (cfr. Gómez Torrego, 1999: § 51.2.4; Bravo, García Fernández y Krivochén, 2015; García Fernández, Krivochén y Bravo, 2017; Fábregas, 2019: § 9; García Fernández y Krivochén, 2019: § 4.2; entre otros), a pesar de que prestigiosos lingüistas ya habían llamado la atención sobre el fenómeno a mediados del siglo pasado (cfr. Chomsky, 1974 [1957]: § 5-3; Tesnière, 1994 [1959]: cap. 170.º, § 16; Gili Gaya, 1961: § 90; Pottier, 1961: § 4.4.4).

¹⁷ La batería de citas podría hacerse mucho más amplia, con fragmentos que documentan la idea recogida no solo en gramáticas descriptivas (cfr. Real Academia Española, 1973: 444; Rojo, 1974: 27; Alcina Franch y Blecua, 1975: 779; Gómez Manzano, 1992: 46; Fernández de Castro, 1999: 15 y s.; etc.), sino también en textos de referencia en el marco de la gramática pedagógica (cfr. Matte Bon, 1995: 135;

La perífrasis consiste en el empleo de un verbo auxiliar conjugado, seguido del infinitivo, el gerundio o el participio. Entre el auxiliar y el infinitivo se interpone *que* o una preposición. (Gili Gaya, 1961: § 88)

[Los miembros de las perífrasis] son normalmente dos en las perífrasis verbales románicas: un verbo auxiliar flexionado y una forma del verbo, cuyo aspecto se determina perifrásticamente. En ciertos casos aparece también un tercer miembro, una palabra nexo entre el verbo auxiliar y el principal (preposición o conjunción: como en el francés: *je viens de faire*; o el italiano *prendo e me ne vado*). (Coseriu, 1996: 129)

El núcleo oracional puede consistir en una combinación de unidades que funciona en conjunto como lo hace un solo verbo. Se llaman *perífrasis verbales*. Constan de un primer componente, una forma verbal con morfema de persona, y un segundo componente que ha de ser uno de los derivados verbales, infinitivo, gerundio o participio. (Alarcos Llorach, 1994: § 314)

Desafortunadamente, dar a entender que la forma morfológica del verbo auxiliar ha de aparecer siempre flexionada o conjugada constituye una sobregeneralización inapropiada, según queda refutada nuevamente por los datos. Al efecto, ¿dónde están los verbos auxiliares que se esperan en forma flexionada o conjugada en las perífrasis de los ejemplos de (5)?

- (5) a. Quiere [*poder* demostrarlo].
- b. [*Pudiendo* esperar un poco], no te precipites.
- c. Es agotador [*estar* viajando siempre por trabajo].
- d. Tras [*ponerse* a llover torrencialmente], cancelaron el partido.
- e. Eso le ocurrió en 1990, [*acabado* de llegar de Argentina tras su accidente].

No resulta necesario examinar en profundidad los datos para confirmar el carácter desafortunado y erróneo de esta sobregeneralización, igualmente mostrado por los casos de encadenamiento de auxiliares —recuérdese (4)—. Así, ¿los verbos resaltados en *Tenemos que poder terminarlo*; *Van pudiendo incorporarse*; *Habéis sido seleccionados*, entre otros ejemplos, pierden su carácter *auxiliar* por el hecho de no aparecer en forma flexionada o conjugada? Lamentablemente, la amplia extensión de este lugar común, carente de fundamentación alguna en los datos, no parece estar en vías de superación; como puede constatar, llega al momento presente y sigue documentándose en trabajos recientes: «En español las perífrasis están formadas con un verbo auxiliar *en forma personal* más un verbo auxiliado que está en forma no personal» (Pöllänen, 2022: 91; resaltado nuestro). Con todo, se hace

Llorente Vigil, 1999: 17; López García, 2005: 168; Vargas Vargas, 2014: 6; Díaz Rodríguez y Yagüe Barredo, 2019: 381; etc.).

imprescindible instar a prescindir de esta idea, transmitida sucesivamente de manera acrítica, y superar las limitaciones que impone en todos los ámbitos de la gramática (teórica, descriptiva y pedagógica).

Por último, en lo relativo a la última de las cuestiones que se introdujeron al inicio de § 2.2, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que tampoco se encuentra consenso en la bibliografía en torno a las definiciones que han sido formuladas para el concepto de *verbo auxiliar*. En efecto, es posible encontrar gran diversidad de propuestas, no solo en función de los diferentes marcos teóricos, sino prácticamente en función de los sucesivos autores que han abordado la materia. La falta de definiciones claras y unívocas de los conceptos básicos de la auxiliaridad —algo, por otro lado, habitual en lingüística— resulta de por sí llamativa y dificulta el establecimiento de avances en la definición de los conceptos derivados (como, por ejemplo, el de *perífrasis verbal*) y en la caracterización de las construcciones complejas resultantes¹⁸. Este aspecto da paso a la siguiente sección del trabajo, con la que establece relación.

2.3. Problemas en la caracterización de los elementos

Al igual que en los tipos de problemas anteriores, el examen crítico de la bibliografía muestra limitaciones cuantitativa y cualitativamente sustanciales en la caracterización de las propiedades lingüísticas de las perífrasis verbales y de sus constituyentes internos. Se realiza a continuación una mínima selección de tres cuestiones abiertas, a título de muestra:

- a. Derivado de la última cuestión abordada en la sección anterior, la falta de desarrollo adecuado en la tradición hispánica de una distinción ajustada a los datos de los conceptos de *verbo auxiliar* y *verbo semiauxiliar*, y de sus propiedades distintivas; de modo que se delimiten claramente los tipos de categorías verbales en función de su carácter [\pm predicativo], con base en pruebas formales —y no mediante el recurso a categorías de carácter *no discreto*—, de la manera como se viene desarrollando, por ejemplo, no

¹⁸ A pesar de que no resulta posible extenderse en la cuestión, los avances en la caracterización del concepto de *verbo auxiliar* habrán de llegar desde una perspectiva eminentemente léxico-sintáctica, mediante la consideración del lugar o la posición del verbo auxiliar en la estructura sintáctica (en el ámbito del sintagma tiempo o del sintagma verbal extendido), lugar desde donde les es imposible generar estructura argumental (*i. e.*, seleccionar sujeto y complementos verbales), a través de la definición intensional de una serie de rasgos o propiedades formales de naturaleza discreta (o *no continua*) —cfr. Hernández Ortega (2021, 2023)—.

solo en la tradición descriptivista anglosajona, sino también en la lusófona (cfr. Gonçalves y da Costa, 2002; Raposo, 2013: 1253-1255; entre otros autores¹⁹).

- b. La desatención generalizada por parte de los gramáticos a aquellos asuntos no relacionados con la descripción semántica de las construcciones perifrásticas, que es la cuestión que ha recibido una atención prioritaria en la bibliografía (Real Academia Española, 2009: § 28.1j). En efecto, los aspectos de naturaleza estructural o aquellos que están léxicamente determinados han sido por lo general menos estudiados, dejando numerosos elementos fundamentales de la gramática de las perífrasis a la espera de un análisis con mayor profundidad —como, por ejemplo, el papel de la rección ejercida por los auxiliares sobre las formas verbales que encabezan los constituyentes auxiliados; el ya referido *encadenamiento* de auxiliares; la naturaleza categorial, la posición en la estructura y el valor de los aún poco explorados *elementos de enlace* (como los resaltados en *Tienes que venir* o *Acaban de llamar*); la presencia del elemento *se* en el complejo verbal auxiliar; etc.—.
- c. La confusión en los análisis entre clases o categorías sintácticas y clases o categorías semánticas, como la que trasluce, por ejemplo, con la etiqueta *verbo modal*. Así pues, la expresión *verbo modal* tiende a hacerse equivalente de *verbo auxiliar modal* y da en opacar, por consecuencia, la existencia de verbos con rasgos léxicos de modalidad que no se comportan como auxiliares, sino como predicativos —del tipo de *desear*, *necesitar*, *prometer* o *intentar*, según habían señalado ya autores como Gili Gaya (1961: § 100 bis) o Feldman (1964: 246, 1974), y fue recogido por el *Esbozo* académico (Real Academia Española, 1973: 450) (cfr. también Real Academia Española, 2009: § 28.3j-o; Bravo, 2016: § 2.4)—.

2.4. Problemas en la clasificación de las construcciones

En cuanto a las clasificaciones de las construcciones perifrásticas que han sido propuestas en la bibliografía, llaman nuevamente la atención sus carencias e insuficiencias. Estas se han articulado de forma principal en torno a dos ejes: el estructural y el semántico; y el consenso en torno al cual se han asentado es dispar. Así, la clasificación estructural asentada de las construcciones perifrásticas, con una división tripartita en *perífrasis de infinitivo*, *perífrasis de gerundio* y *perífrasis de participio*, no es capaz de dar cuenta de los numerosos fenómenos estructurales que han sido deficitariamente estudiados —como los que se han señalado en el

¹⁹ En el segundo trabajo se llega a recurrir a una tercera categoría, la de *verbo cuasi-auxiliar*, para verbos que presentan solo algunas de las propiedades del diagnóstico de auxiliaridad (Raposo, 2013: § 29.4.2).

párrafo (b) de la sección anterior del presente trabajo—, e ignora las posibilidades de subclasificación ulteriores.

Por su parte, los aspectos semánticos de los verbos auxiliares —a pesar de constituir, como se ha indicado, los más estudiados por los gramáticos— resultan, paradójicamente, aquellos sobre los cuales se ha establecido un acuerdo menor en la bibliografía. Más allá de la primera gran subdivisión entre perífrasis *modales* y perífrasis (*tempo*)*aspectuales*, se hace difícil abandonar las clasificaciones particulares o *de autor*. Entre otros aspectos, sobresale el problema que se les plantea a los gramáticos al intentar describir usos que trascienden lo sintáctico y alcanzan la esfera pragmática. Se trata de ejemplos como el que se recoge en (6), tomado de Gómez Torrego (1988: 22), quien, en función de la tradición terminológica en que circunscribe su estudio, cataloga estos usos como *estilísticos*.

- (6) —Este chico es bueno, ¿no crees?
—¡Qué *va a ser* bueno! [= ‘no es bueno’]

Llama la atención, de la misma manera, que no se hayan consolidado clasificaciones detalladas de los verbos auxiliares en función de sus rasgos léxicos —aspecto sistemáticamente minusvalorado—, lo cual proporcionaría una acertada y apropiada vía de investigación.

En síntesis, el examen crítico de la bibliografía sobre auxiliaridad y perífrasis revela escollos de calado. La concepción estrictamente gramatical del fenómeno que impera en la tradición historiográfica hispánica, entre otros inconvenientes, propicia la existencia de problemas de base, como las insuficiencias en las definiciones de los conceptos básicos y en las caracterizaciones y clasificaciones derivadas. Tal vez, una de las limitaciones principales estriben no solo en no considerar el *verbo auxiliar* como la unidad básica de análisis, sino en no haber alcanzado una caracterización satisfactoria —clara y unívoca— de este concepto.

Como consecuencia de ello, es posible explicar: (I) la falta de consenso en la nómina de perífrasis propuesta por cada gramático —y que en algunos trabajos, de manera notoria en el ámbito de ELE, se propongan como perifrásticas construcciones con dos unidades de predicación (*cf.*, por ejemplo, Matte Bon, 1995: 135-171; Vargas Vargas, 2014: 86, 129)—; (II) el desequilibrio en el tratamiento de algunas de las cuestiones fundamentales en la gramática de las perífrasis, con una tendencia sistemática a *guardar* ciertos asuntos bajo las alfombras de la disciplina (recuérdese, por ejemplo, la ausencia de investigación en profundidad de los aspectos estructurales y el casi olvido de aquellos léxicamente determinados); o (III) las carencias en el tratamiento didáctico de la auxiliaridad, en el ámbito de la gramática pedagógica. Sobre esta cuestión se efectúan algunas reflexiones a continuación.

3. SOBRE EL HABLA DEL PROFESOR Y EL USO DEL TÉRMINO *PERÍFRASIS VERBAL* EN EL ÁMBITO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

—Profesor, ¿qué es una perífrasis verbal?

Una vez efectuada la revisión panorámica de las limitaciones que acarrea el estudio teórico de las perífrasis verbales, es posible abordar la pregunta de si, a pesar de estos problemas, es relevante conocer técnicamente qué es una *perífrasis verbal* en el ámbito de la gramática pedagógica. Es evidente que toda respuesta a una pregunta tan abierta deberá ser contextualizada y modulada, pero el propósito básico que subyace en este apartado es razonar una respuesta negativa a tal cuestión. En función de los diferentes contextos pedagógicos, resulta más o menos procedente la introducción de términos propios del metalenguaje gramatical en el aprendizaje. Es, por tanto, necesario efectuar algunas distinciones y aportar algunos ejemplos respecto de estos contextos (§ 3.1). A continuación, a partir de esa discusión, se efectúa una batería de recomendaciones didácticas (§ 3.2).

3.1. Contextos de aprendizaje y relevancia del metalenguaje gramatical en el habla del profesor

En el presente trabajo se sostienen de manera clara y firme las dos siguientes ideas:

1. En el ámbito de los contenidos gramaticales que se enseñan y aprenden en el aula —tanto de L1 como de L2— se debe buscar minimizar el uso de la terminología gramatical, en favor de la comprensión de la arquitectura, el uso y el funcionamiento de la lengua.
2. Los términos técnicos del metalenguaje gramatical, dado que están frecuentemente cargados de problemas e inconsistencias teóricas y descriptivas (como se ha mostrado para el caso de *perífrasis verbal*), deben quedar de manera preferente reservados al ámbito de la lingüística teórica y, en todo caso, ver su uso muy restringido en el de la gramática pedagógica.

Estas asunciones persiguen relativizar la valía del uso del metalenguaje no auto-explicativo y, por extensión, su presencia en el habla del profesor. Para ello, se cuestiona si el conocimiento técnico de un concepto como el de *perífrasis verbal* puede resultar de relevancia para alguno de los componentes de la cadena de enseñanza y aprendizaje de español (L1 o L2). En ese sentido, entre otros, se distinguen diferentes roles básicos en este proceso:

- Estudiantes de español.
- Creadores de materiales para la enseñanza del español.
- Profesores de español.
- Gramáticos, lingüistas e investigadores.

En cuanto al primer grupo, la idea general es que a un estudiante de español no le interesa saber técnicamente qué es una perífrasis verbal, ni operar con ese término. En el caso de los estudiantes de L1, el conocimiento de los términos teóricos del metalenguaje por sí mismos no redundan en un mejor conocimiento del funcionamiento del sistema gramatical (*cfr.* Bosque, 2018; Bosque y Gallego, 2021; entre otros)²⁰. En cuanto a los estudiantes de español como L2, muy a pesar de que sus manuales también vengan salpicados de la etiqueta *perífrasis verbal*, parece claro que el conocimiento teórico de este concepto no les va a proporcionar un mejor dominio práctico de los fenómenos lingüísticos que identifican. Lo que sí resultará útil para los estudiantes de español, en todo caso, es tener el conocimiento de que, a modo de ejemplos, un verbo como *poder* se comporta de manera diferente a un verbo como *decir*; o que un verbo como *poner* puede indicar un significado de inicio de la acción construido de una manera como nunca podría construirse un verbo como *comer*.

Respecto de los otros grupos de la lista anterior, es posible realizar algunas salvedades. Un creador de materiales para la enseñanza del español no necesitaría saber, *a priori*, qué es una perífrasis verbal, puesto que, según se viene insistiendo, los propios lingüistas no lo han determinado de manera clara. Sin embargo, sí le resultará necesario conocer que hay diversas clases de verbos y que no todas presentan el mismo comportamiento gramatical. Si se persigue descargar de terminología el proceso pedagógico, la manera como se denominen los grupos de verbos —aspecto deficitariamente estudiado para el que, por el momento, no hay materia asentada ni consenso— debería resultar irrelevante. Una situación paralela se da en el caso de los profesores de español; salvo que estos den clase en cursos de Lingüística o de Filología Hispánica, donde habrá de abordarse la problemática teórica. El conocimiento técnico del concepto de *perífrasis verbal* compete, en síntesis, al lingüista y al gramático; y, según se ha ido mostrando a lo largo del apartado 2 del presente trabajo, todavía tienen mucho trabajo pendiente, puesto que no han sido capaces, hasta la fecha, de establecer una definición y una caracterización clara del concepto, entre otros problemas señalados.

²⁰ En este sentido, Bosque (2018: 19), tras efectuar una distinción entre *contenidos de usuario* y *contenidos de experto*, afirma: «en nuestra explicación no deberemos mencionar “conceptos técnicos” tales como *verbo auxiliar* y *perífrasis verbal*, ya que constituirían *contenidos de experto*».

3.2. Aplicabilidad de la lingüística teórica y recomendaciones en el ámbito de la didáctica

Trabajos como el de Bosque (2018: § 2.2), propugnan evitar la «obsesión terminológica», en el seno de una serie de cuestiones que deben ser modificadas o mejoradas en la enseñanza de la gramática. La presente investigación recoge esta idea y propone una adaptación para el caso particular del término *perífrasis verbal*. Para ello, se efectúan una serie de recomendaciones respecto de los contenidos gramaticales tratados en el aula de L1 o de L2:

1. En la medida en que sea posible, descargar de terminología lingüística el habla del profesor y los materiales relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. En caso de que sea necesario rotular ciertas categorías lingüísticas, promover la utilización de metalenguaje más transparente o, en cierta medida, *autoexplicativo*.
3. En este sentido, desplazar el foco y la atención desde las construcciones perifrásticas hasta los elementos primitivos que las generan.
4. Por ello, desde el punto de vista terminológico, tender a la generalización de etiquetas que aludan a los verbos auxiliares, en todos los niveles de la descripción.
5. En los contextos pedagógicos de la didáctica de la L1, si resulta necesaria la utilización de metalenguaje gramatical, recurrir al término *verbo auxiliar* promoviendo siempre la reflexión lingüística en torno a sus propiedades y a su comportamiento gramatical especial.
6. En los contextos de L2, abogar por la promoción de etiquetas descriptivas más transparentes y no connotadas teóricamente, como, por ejemplo, *verbo de comportamiento especial* o *verbo no predicativo*, entre otras posibles propuestas. En todo caso, evitar el uso de la expresión *perífrasis verbal*.

4. CONCLUSIONES

El análisis crítico de la bibliografía fundamental sobre perífrasis verbales revela que los problemas básicos sobre este ámbito de estudio, lejos de estar resueltos —según podría dar a entender un examen superficial de la materia—, permanecen abiertos y necesitados de una profunda reconsideración, según se ha mostrado en el apartado 2 del presente trabajo. Existen problemas en la manera de concebir el área de la auxiliariadad, en las definiciones de los conceptos básicos y en la caracterización de una cantidad sustancial de fenómenos lingüísticos de relevancia. Asimismo, los diversos tipos de clasificaciones de las construcciones perifrásticas se han mostrado insatisfactorios (las clasificaciones estructurales, insuficientes; las basadas en

un criterio semántico, faltas de consenso; las articuladas en torno a los rasgos léxicos de los auxiliares, prácticamente inexistentes).

Sería esperable que los problemas alrededor del concepto de *perífrasis verbal* estuvieran resueltos en el plano de la lingüística teórica y descriptiva. Por todo ello, resulta más que cuestionable continuar sosteniendo el uso de esta etiqueta en el dominio de la gramática pedagógica —sea orientada hacia la enseñanza de la L1, sea hacia la de la L2—, según se ha sostenido en el apartado 3. Asimismo, en todos los ámbitos, desde el teórico hasta el aplicado y el didáctico, se promueve el cambio de foco en la tradición hispánica, ampliando y priorizando el estudio de los verbos auxiliares y de sus propiedades, y no prestando una atención casi exclusiva a las construcciones derivadas que estos generan.

Por último, es necesario que el cuerpo de docentes de español sea sensible al uso que de la terminología lingüística se efectúa en los espacios de enseñanza, en la línea de lo propuesto por Hudson (2020: 29-30). El habla del profesor supone, en muchas ocasiones, el primer contacto del alumno con el aprendizaje formal de la lengua, sobre todo en el caso de la L2. Por ello, desde la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas es necesario establecer dos tipos de estrategias de cara a modular el habla del profesor en relación con un uso racional del metalenguaje gramatical: (I) de sensibilización de los docentes, y (II) de trasposición de los avances teóricos, a la hora de relativizar y disminuir la importancia de los términos técnicos en los espacios de aprendizaje, en favor de la reflexión sobre los propios hechos lingüísticos.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Ariel.
- Batiukova, O. (2024). *Léxico: rasgos y estructuras*. Arco Libros.
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2017). Talking about Education: Exploring the Significance of Teachers' Talk for Teacher Agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Bordón, T. (2018). Gramática pedagógica (Pedagogical Grammar). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 213-228). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-16>
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2021). La terminología gramatical en secundaria y bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.4>
- Bravo, A. (2016). Verbos modales. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 2, pp. 163-173). Routledge.

- Bravo, A., García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2015). On Auxiliary Chains: Auxiliaries at the Syntax-Semantics Interface. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4(2), 71-101. <https://doi.org/10.7557/1.4.2.3612>
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas* (introd., notas, apéndices y trad. esp. del orig. ing. por C.-P. Otero). Siglo Veintiuno Editores. (Original publicado en 1957).
- Coseriu, E. (1996 [1976]). *El sistema verbal románico* (compilación y redacción de H. Bertsch, trad. esp. del orig. al. por C. Opazo Velásquez). Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz Rodríguez, L. y Yagüe Barredo, A. (2019). *Papeles: Gramática del español como lengua extranjera. Nivel A* (2.ª ed., rev., corr. y aument.). MarcoELE.
- Dracos, M. (2018). Teacher Talk and Spanish Subject Personal Pronouns. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459276>
- Emonds, J. E. (2022). *The Syntax and Morphology of English Verbs: Patterns that Matter*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110734379>
- Fábregas, A. (2019). Periphrases in Spanish: Properties, Diagnostics and Research Questions. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(2), 1-82. <https://doi.org/10.7557/1.8.2.4944>
- Feldman, D. M. (1964). Some Structural Characteristics of the Spanish Modal Verb Phrase. *Boletín de Filología (Santiago)*, (16), 241-255.
- Feldman, D. M. (1974). *Apuntes históricos sobre las frases verbales de modo en español*. Playor.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Gredos.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2357-2460). Espasa.
- Fernández Leborans, M. J. (2003). *Los sintagmas del español. I. El sintagma nominal*. Arco Libros.
- Fernández Leborans, M. J. (2005). *Los sintagmas del español. II. El sintagma verbal y otros*. Arco Libros.
- García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2019). *Las perífrasis verbales en contraste*. Arco Libros.
- García Fernández, L., Krivochen, D. G. y Bravo, A. (2017). Aspectos de la semántica y sintaxis de las cadenas de verbos auxiliares en español. *Moenia*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.15304/m.v23i0.3971>
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A. M. (2009). Perífrasis verbales: Una mirada desde los universales lingüísticos. *Sintagma*, 21, 21-38.
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A. M. (2010). Las perífrasis verbales del español en un enfoque léxico-sintáctico. En M. Luján y M. Groppi (Eds.), *Cuadernos de la ALFAL [nueva serie]*, 1 (*Cuestiones gramaticales del español, últimos avances*) (pp. 217-235). Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española* (8.ª ed.). Vox-Biblograf.
- Gómez Manzano, P. (1992). *Perífrasis verbales con infinitivo. (Valores y usos en la lengua hablada)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez Rubio, J. (2019). ¿Por qué las cópulas son auxiliares? *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(2), 199-224. <https://doi.org/10.7557/1.8.2.4956>
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Arco Libros.

- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 3323-3389). Espasa.
- Gonçalves, A. y da Costa, T. (2002). (*Auxiliar a*) *Compreender os verbos auxiliares: Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Colibri/Associação de Professores de Português.
- González Argüello, M. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Gras, P. (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 64-76). Difusión.
- Hernández Ortega, J. (2021). La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE: Reflexiones desde la perspectiva léxico-sintaxis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), 55-79. <https://doi.org/10.26378/mlael1531459>
- Hernández Ortega, J. (2023). *Las perífrasis verbales en el marco de la auxiliaridad. Estudio lingüístico y análisis contrastivo y de errores de producción de alumnos lusohablantes de español* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernanz, M. L. y Brucart, J. M. (1987). *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Crítica.
- Hudson, R. (2020). Towards a Pedagogical Linguistics. *Pedagogical Linguistics*, 1(1), 8-33. <https://doi.org/10.1075/pl.19011.hud>
- Ilari, R. y Basso, R. M. (2014). O verbo. En R. Ilari (Org.), *Gramática do português culto falado no Brasil. Volume III: Palavras de classe aberta* (pp. 65-242). Editora Contexto.
- Johnson, K. y Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell.
- Keck, C. y Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.190>
- Llorente Vigil, C. (1999). *Las perífrasis verbales*. Ediciones Colegio de España.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2: Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Arco Libros.
- Martín Peris, E. (Dir.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. Tomo 1: De la lengua a la idea* (nueva ed., revisada). Edelsa.
- Moreno Cabrera, J. C. (2005). Evolución y tipología de los sistemas lingüísticos: observaciones críticas. En L. Santos Río, J. Borrego Nieto, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (Eds.), *Palabras, norma, discurso: En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 853-867). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Nicaise, E. (2021). *Native and Non-Native Teacher Talk in the EFL Classroom: A Corpus-Informed Study*. Routledge.
- Pöllänen, R. (2022). La construcción perifrástica «dar» + participio en el español hablado en Galicia. *Philologia Hispalensis*, 36(1), 89-108. <https://doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.05>
- Pottier, B. (1961). Sobre el concepto de 'verbo auxiliar'. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15(3/4), 325-331. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v15i3/4.375>
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3225.001.0001>

- Raposo, E. B. P. (2013). Verbos auxiliares. En E. B. P. Raposo, M. F. Bacelar do Nascimento, M. A. Coelho da Mota, L. Segura y A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (Vol. 2, pp. 1219-1281). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (Vols. 1-2). Espasa.
- Real Academia Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Universidad de Salamanca.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El sistema verbal como eje de reflexión semántica. En M. C. Ainciburu (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 15-48). Peter Lang.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4.ª ed.). Pearson.
- Rojo, G. (1974). *Perífrasis verbales en el gallego actual* (Anejo 2 de *Verba*). Universidad de Santiago de Compostela.
- Silvagni, F. (2021). *La gramática de «ser» y «estar»*. Arco Libros.
- Tesnière, L. (1994). *Elementos de sintaxis estructural* (prefacio de J. Fourquet, vers. esp. de E. Diamante, 2 tomos). Gredos (1994). (Original publicado en 1959).
- Vargas Vargas, D. (2014). *Uso de las perífrasis [verbales] y los verbos de cambio*. Edelsa.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EL TRATAMIENTO DE LOS PRONOMBRES DE SUJETO DE LA SEGUNDA PERSONA DEL PLURAL EN SU VARIACIÓN DIALECTAL

SUBJECT PRONOUNS: A STUDY ON DIALECTAL VARIATIONS
WITHIN THE SECOND PERSON PLURAL

LUIS ARTURO HERNÁNDEZ BASAVE

Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP

luis.hernandez-basave@univ-tlse2.fr

 0009-0005-8037-652X

Recibido: 30-04-2024 | Aceptado: 08-07-2024

Cómo citar: Hernández Basave, L. A. (2025). El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 101-125. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>

RESUMEN

Este trabajo expone la necesidad, desde una perspectiva sociolingüística, de saber utilizar las formas en las que aparece la segunda persona del plural en español. Nuestra hipótesis de investigación estriba en que el alumnado en Francia aprende nociones propias de la variante centro-norte peninsular (Moreno-Fernández, 2020) respecto al uso del *vosotros* y *ustedes*, pues es el geolecto por el que optan las instituciones educativas. Así, la dificultad de comprender una perspectiva lingüística que no supone que tales pronombres denotan un tratamiento de familiaridad o formalidad respectivamente tiende a causar actitudes de desaprobación y redunda en el desprestigio de las variantes americanas. Para ello, presentaremos los resultados provenientes de una encuesta en donde docentes y estudiantes se decantan por uno de los pronombres en cuestión y exponen su parecer respecto a las variantes de prestigio. Mediante un análisis cualitativo y cuantitativo, pretendemos demostrar la importancia de crear una conciencia sociolingüística en discentes y docentes de ELE ante la variación dialectal del español.

Palabras clave: dialectología, ELE, actitudes lingüísticas, lengua de prestigio.

ABSTRACT

This research project exposes the need, from a sociolinguistic perspective, to know how to use the forms in which the second person plural appears in Spanish. Our hypothesis is that students in France are taught notions of the central-northern peninsular variant (Moreno-Fernández, 2020) regarding the use of *vosotros* and *ustedes*, since such is the geolect chosen

in schools. Thus, the difficulty of understanding a linguistic perspective that does not assume that such pronouns denote a treatment of familiarity or formality respectively tends to elicit an attitude of disapproval, resulting in the discrediting of the Hispanic American variants of the language. With this in mind, we will present the results of a survey in which teachers and students chose one of the above-mentioned pronouns and shared their opinions regarding the prestige associated with these variants. Through a qualitative and quantitative analysis, we aim to demonstrate the importance of creating a sociolinguistic awareness in ELE students and teachers that makes justice to the dialectal variation of the Spanish language.

Keywords: dialectology, ELE, Spanish's dialects, linguistic attitudes, linguistic prestige.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca dar cuenta del trato y de la percepción que se tiene de las variantes americanas del español en ciertas realidades transatlánticas, en concreto respecto al uso de los pronombres de la segunda persona del plural. Mediante observaciones pedagógicas en las aulas francesas, hemos notado cómo se suele tildar a las variantes hispanoamericanas de *diferentes y particulares*. Fenómeno que más tarde, para docentes que tengan o adopten tales geoelectos, deviene una pugna didáctica al enfrentarse a estudiantado universitario que no logra entender el uso tan básico como consuetudinario de los pronombres personales *ustedes* y *vosotros*, pues la sola prescripción gramatical que poseen al respecto reside en que el primero remite a un trato de cortesía, mientras que el segundo a uno de informalidad.

Lo anterior se debe a cuánto está implantada en Francia la variante europea del español, pues una gran parte de los profesores no nativos opta por esta variedad¹, amén de que es la que mayormente aparece en los manuales, que se escucha en los audios de los mismos y en el acento que tales docentes adoptan. Lo que nos llevó a cogitar en lo diverso que pueden sonar y parecer las variantes americanas tanto de manera oral y escrita y, aludiendo a Company (2013) relacional y referencial, pero también sobre lo poco legítima que para muchos profesores y aprendices llegasen a ser dichas variedades al distanciarse de la adquirida por tradición escolar. A este respecto, Bosque Muñoz advierte:

que la información sobre la forma de hablar de los demás no forme parte de la cultura general de los hispanohablantes tiene algunas consecuencias desafortunadas. Una de las más evidentes es el riesgo de juzgar como [...] incorrectas las opciones lingüísticas con las que el hablante medio no está familiarizado. (Bosque Muñoz, 2023: 10)

¹ Nos referimos a la variedad castellana, pues la mayoría de los profesores de español no nativos observados, si bien han vivido, trabajado y/o estudiado en ciudades como Málaga, Sevilla y Cáceres, por citar algunas, se apegaban más a la variante del centro-norte de la Península a la hora de hablar delante de sus alumnos.

La inferencia negativa que provoca el déficit de conocimiento dialectal puede, a su vez, encontrarse en la valoración de los docentes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) hacia las diversas variantes de la lengua. Por lo que es vital que cada docente funja como el estandarte sociocultural de la lengua que habla y enseña, enaltecendo sus especificidades e inculcando la riqueza y diversidad que en ella habitan. Así, este artículo pretende contribuir a fortificar el baluarte de la pluralidad dialectal que posee el español y la enseñanza y concientización respecto a su riqueza variacional.

La hipótesis primaria de este trabajo se sustenta en el hecho de que el alumnado universitario en Francia trae aprendidas nociones propias de la variante centro-norte peninsular o castellana (Moreno-Fernández, 2020) respecto a la segunda persona del singular y plural en español, pues es el dialecto por el que optan las instituciones educativas. Ello les supone una importante confusión al momento de enfrentarse a las demás formas y perspectivas que existen de estos pronombres en Hispanoamérica. Por otro lado, el pronombre *vous* en francés puede traducirse como ‘usted’, ‘vosotras’, ‘vosotros’, ‘ustedes’ e, incluso, ‘tú’; lo que produce una doble dificultad para tales estudiantes, ya que la forma y el fondo les resulta nebulosos. Por tal, nos hacemos las siguientes interrogantes: ¿cómo hacer que el alumnado comprenda las diferencias gramaticales que existen en los sujetos de segunda persona en español? Y, ¿por qué resulta esencial, desde un punto de vista sociolingüístico, conocer y saber utilizar las formas en las que se presenta un sujeto tan recurrente como necesario?

Nuestra finalidad es poder demostrar la importancia de establecer una consciencia sociolingüística en el profesorado y, sobre todo, en el alumnado de ELE. Tal consciencia sociolingüística será apuntalada mediante conceptos que pueden develar las causas que originan el descrédito lingüístico ante geolectos diversos del castellano, a saber, las nociones de prestigio y actitudes lingüísticas y que, a su vez, pueden ser concientizadas y modificadas mediante lo que propone el panhispanismo en la enseñanza de ELE.

2. CONTEXTO TEÓRICO

En ambos lados del Atlántico, las investigaciones realizadas sobre variación gramatical en el mundo ELE convergen en la necesidad por indagar y poner en foco el cariz pluricéntrico del español, así como los fenómenos de carácter lingüístico y social que de él se desprenden (Lebsanft *et al.*, 2012; Company, 2013; Méndez García de Paredes, 2014; Escandell Vidal y Leonetti, 2016; Avellana y Kornfeld, 2019; Erdely Ruiz, 2020; Bosque Muñoz, 2023). Los trabajos recién aludidos fungen como brújula y soporte de lo que pretendemos analizar en nuestro contexto francés, pues plantean que «todo sistema comunicativo tiene una sistematicidad» (Potowski y Shin, 2019: 10), es decir, que sus diferencias no deben ser vistas como desviaciones de la

lengua partiendo de un solo paradigma dialectal, sino como componentes, perspectivas y personalidades que el idioma, en tanto que lengua viva, posee en su multiplicidad de tiempo, lugar y percepción.

2.1. El prestigio lingüístico

Como sostienen Borrego Nieto *et al.* (2019: 223), aunque desde una perspectiva cuantitativa el número de hispanohablantes que utiliza *vosotros* es una minoría, todos los manuales (de ELE publicados por editoriales españolas, según su estudio) utilizan este uso peninsular como base para, después, agregar que en América este es sustituido por *ustedes*. Lo mismo acontece con los manuales publicados por editoriales francesas. Llama, pues, la atención que una forma perteneciente a un dialecto en particular (el castellano) sea el punto de partida para explicar un fenómeno que, volviendo a lo referido por Borrego Nieto *et al.* (2019), se produzca en una población cuyo número es mucho menor a la que prescinde de dicho pronombre personal. Para ello, conviene recurrir a lo que la sociolingüística conceptúa como prestigio lingüístico. A este respecto, Moreno-Fernández (2017: 45) señala que:

[e]l prestigio de una lengua está asociado a un «predominio cultural, político y económico» de un país o comunidad, por lo cual hay variedades de más prestigio que otras. En el mundo hispano en general el castellano se ha considerado de más prestigio al igual que las variedades que más se acercan a esta variedad. Dentro de España se considera de más prestigio la variedad del centro-norte de España, mientras que las variedades andaluza, el canario y las de la sierra andina son consideradas variedades «populares o vulgares».

Lo anterior nos lleva a sostener que el prestigio lingüístico se refiere a la valoración social que se otorga a una lengua o variante de esta en comparación con otras. Es la percepción que una comunidad tiene acerca de la calidad, importancia o aceptación de un determinado modo de hablar o de un idioma en particular. Este concepto está estrechamente relacionado con factores sociales, culturales y económicos. Para Moreno Cabrera (1991: 89), las variedades sobre lo que se define como la lengua estándar o culta adquieren prestigio que no se basa en consideraciones meramente gramaticales, sino de otras de carácter político y social.

De modo que el prestigio lingüístico puede influir en la actitud (concepto que desarrollaremos más adelante) de las personas hacia su propia lengua o dialecto, en su elección de aprender o utilizar determinadas variantes lingüísticas en situaciones formales o públicas, pero también en el idioma o dialecto que han de seleccionar como lengua extranjera. En esta línea, Valdivieso (1983: 137) señala que «la lengua, como muchos otros fenómenos sociales, está sometida a un proceso constante de valoración social. La intervención de este factor implica un ordenamiento jerárquico de las variaciones: existen usos que tienen prestigio y usos que

son estigmatizados». Lo anterior se ve complementado por lo que sostiene Moreno Cabrera al ejemplificar que:

cuando se idealiza en una descripción lingüística y se habla, por ejemplo, de un hablante-oyente ideal localizado en una comunidad lingüística homogénea y a continuación se estudia únicamente una determinada variedad lingüística, que suele ser la lengua que se reconoce como estándar, se está privilegiando una variedad entre otras muchas y la descripción en su totalidad, por muy objetiva que sea, tiene un fundamento ideológico subyacente, que en modo alguno puede hacerla neutral, inatacable e inobjetable ideológicamente. La actividad de los gramáticos pasa así a estar al servicio del mantenimiento y valoración de una variedad concreta que se privilegia sobre las demás. (Moreno Cabrera, 1991: 89-90)

Ello nos permite afirmar que la lengua deviene un instrumento político que enaltece a una variación en detrimento de otras. En este sentido, Potowski y Shin apuntan que «[l]os lingüistas saben que todos los usos naturales de la lengua [...] representan un sistema válido de comunicación que sigue reglas y patrones» (Potowski y Shin, 2019: 13) y que, además, «la sociedad normalmente juzga ciertas [...] variantes de la lengua como peores, agramaticales o incorrectas, y a otras variedades como mejores, gramaticales y correctas» (Potowski y Shin, 2019: 14). Así, desde una perspectiva sociolingüística, las diferencias dialectales resultan legítimas y equitativas; pero no ocurre lo mismo en la sociedad, es decir, en la configuración mental de los hablantes y/o aprendientes para con una lengua.

En esta misma línea, con todo y que «[l]a presencia de lo dialectal, lo pragmático o lo estilístico en el sector del español como lengua extranjera es ineludible en la actualidad y está respaldada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, y otros documentos de referencia» (Soler-Montes, 2020: 92), no sorprende percatarse de que los manuales de español suelen priorizar una variedad de prestigio, habitualmente la del castellano. A este respecto, García-Fernández (2010: 102) apunta que, aunque actualmente se dé espacio a las diversas variantes en los manuales de ELE, el geolecto castellano sigue teniendo la ventaja sobre los demás; asimismo, el autor brega por una formación más eficaz en dialectología necesaria para el profesorado de ELE.

Una vez definida la problemática que establece el prestigio lingüístico, huelga mencionar lo que plantean Areiza Londoño *et al.* (2012: 105) al referir que «[n]o se puede desconocer la relación existente entre prestigio lingüístico y educación por cuanto uno de los conflictos que se enfrente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas [...] es el hecho de sortear las preferencias sociolectales de los hablantes y la imposición del uso prestigioso que prefiere la institución o la academia». En este sentido, una de las consecuencias que se originan al decantarse por una sola variante en la enseñanza de ELE y, más aún, considerarla como el dialecto de referencia, tanto en el ejercicio docente personal como a nivel estructural (entiéndase este

como lo que prima en la institución, en los manuales) será el de generar actitudes desestabilizantes y/o reprobatorias por parte del profesorado y del alumnado hacia las diversas variantes de la lengua española pues, tal y como lo arguye Company, «*imponer* el uso lingüístico es tener poder e imponerlo» (Company, 2013: 16).

2.2. Las actitudes lingüísticas

Apoyándonos en lo que afirma Moreno-Fernández (1998: 178), la actitud que se genera hacia una lengua y su uso resulta positiva cuando se reconoce el hecho de que las lenguas no solamente evocan formas y atributos lingüísticos específicos, sino que además transmiten significados, connotaciones sociales y valores sentimentales. Conjuntamente, Lastra (1992: 391) señala que las actitudes hacia la lengua definen dispositivos de categorización social que se relacionan con oportunidades políticas y económicas. La sociedad se construye un imaginario cuasi inamovible frente a ciertas especificidades lingüísticas y estas tienen impacto en los juicios de valor que se dan a los miembros de una comunidad lingüística y las oportunidades que se les otorgan. Así, suscribimos con Holmes (1992: 346) cuando apunta que «*people develop attitudes towards languages which reflect their views about those who speak the languages, and the contexts and functions with which they are associated*».

Lo apenas estipulado nos lleva a sostener que estudiar las actitudes lingüísticas sirve para comprender cómo las percepciones y las valoraciones de la lengua afectan las interacciones sociales, la identidad cultural y la comunicación en general («decimos que no entendemos a los que no queremos entender», [Potowski y Shin, 2019: 4]), sin dejar de mencionar lo relevantes que llegan a ser en contextos educativos y de planificación lingüística.

Como lo señalamos en nuestra introducción, en las aulas francesas no se suele descentralizar la variante enseñada (la castellana), poniendo de manifiesto de que quien difiera de ella resultará ajeno a un dialecto al que comúnmente se le endilga la calidad de «el español más “auténtico”, el más puro y el más correcto» (Moreno-Fernández, 2020: 38). De suerte que estar conscientes de las actitudes lingüísticas generadas en un contexto escolar, y por extensión social, coadyuva a «la descolonización del currículum, especialmente en el caso de enseñanza de lenguas con historia colonial o en contextos poscoloniales» (García, 2019: 153-154, cit. en Fuertes-Gutiérrez *et al.*, 2022).

Resulta esencial, pues, tener presentes «los conocimientos y la reflexión para desalojar [a las actitudes negativas] de los patrones valorativos» (Andión Herrero, 2013: 160); por lo que se vuelve determinante el papel que desempeña la sociolingüística en la didáctica de ELE para con las actitudes, ya que estas «alimentan y determinan aspectos psíquicos, sociales y pedagógicos de los aprendices» (Andión Herrero, 2013: 160). Aprendices que, como actores sociales, llevarán a la práctica lo adquirido en los salones de clase y emitirán juicios de valor o, remitiéndonos a

Lastra, podrán incluso brindar oportunidades (personales, culturales, laborales) a los diversos miembros de las distintas comunidades lingüísticas.

En este sentido, Vázquez (2008: 5) argumenta que «[l]as actitudes no se heredan, sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado». Así, la idea primaria de que la lengua no puede escindir de su tejido social, base misma de la sociolingüística, pone de relieve su condición de constructo cultural y, por ende, susceptible al uso y percepción que le otorgan sus diversos actantes. En esta línea, Company sustenta que «[d]e esta toma de conciencia del “yo” deriva la necesidad lingüísticamente al “otro”. La valoración, por tanto, es externa a la gramática, pero puede, y suele en no pocas ocasiones, terminar rediseñando la estructura de la gramática» (Company, 2013: 19) y, agregamos, rediseñando la valorización de ciertas variantes de cara a la dominante.

Así pues, para sanear los prejuicios y perjuicios que lleguen a causar las actitudes lingüísticas, podemos recurrir a los ideales del panhispanismo, o sea, reconocer que existen distintas variedades con valor normativo y que pueden diferir de la variante centro-norte peninsular (Borrego Nieto *et al.*, 2019). Para ello, conviene apelar a la dialectología, entendida esta como una «rama de la lingüística que intenta delinear las zonas geográficas de diferentes rasgos lingüísticos» (Potowski y Shin, 2019: 29), y profundizar en lo que Moreno-Fernández (2020: 27) describe al español como un sistema policéntrico con distintos modelos de referencia para el uso culto, en función del área dialectal de que se trate.

2.3. El panhispanismo y la importancia de las variedades de la lengua

Entre las características que confiere Pérez Hernández (2017: 67) al concepto de panhispanismo, rescatamos aquella que, basada en el pensamiento de Andrés Bello, tiene por objetivo legitimar su efectividad y su aplicabilidad en las prácticas descriptivas de la lengua que engloban las diversas realidades del mundo hispanohablante. Asimismo, el autor sostiene que el panhispanismo resalta el policentrismo de la lengua y elude, de este modo, toda hegemonía lingüística de orden dialectal propia del hispanismo español o americano de tiempos de antaño. En acuerdo con lo anterior, Masuda (2019: 89) asevera que el panhispanismo es «una iniciativa institucional conjunta de configurar una lengua hablada en un vastísimo ámbito geográfico, el cual se fundamenta en reconocer la polinormatividad en sus hablas cultas». Lo anterior se consolida con los pensamientos de Andión Herrero y González Sánchez al afirmar que:

las autoridades lingüísticas del español reconocen la realidad variada y variable, a la par que unitaria, de nuestra lengua, por ello se hace imprescindible identificar sus rasgos compartidos y divergentes con el fin de realizar una explicación certera

de los fenómenos lingüísticos; [...] *panhispanismo* es palabra clave, junto a *unidad* y *diversidad*. (Andión Herrero y González Sánchez, 2022: 249)

Del mismo modo, *La nueva política lingüística panhispánica*, documento avalado tanto por la Real Academia Española como por la Asociación de Academias de la Lengua Española, señala que:

El conocimiento de las características que presenta actualmente nuestra lengua en todos los países que integran el mundo hispánico permite llevar a cabo una auténtica política panhispánica, que recoge lo consolidado por el uso y [...] se adelanta a proponer las opciones que parecen más aconsejables en aquellos puntos en los que el sistema muestra vacilación. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004: 4)

De manera que, cuando al igual que Lope Blanch (1972: 31) sostenemos que «[l]a realidad lingüística postula, para la lengua hablada culta, una pluralidad de normas», nos referimos a la idea del español como una lengua unificadora y, a la vez, legítima en y con sus diferencias dialectales. Borrego Nieto *et al.* (2019: 218) explican lo que, desde los años noventa, la *NGLE* (*Nueva gramática de la lengua española*) se propone mediante una política panhispánica, pues contempla la existencia de distintas variantes, o usos específicos de la lengua, con valor normativo; que dichos dialectos no deben forzosamente pertenecer a los del «español europeo»; y que las variantes comunes a dos o más zonas pueden poseer una diferente consideración social, respectivamente.

Lo anterior nos permite demostrar la pluralidad normativa que posee el español, pues es un fenómeno natural y enriquecedor, ya que refleja la diversidad de las comunidades que hablan el idioma. Así, es preciso legitimar y concientizar sobre dicha multiplicidad normativa en el contexto académico. En esta línea, al no poner en marcha tal ejercicio de valorización dialectal que el panhispanismo confiere, Cerdeira y Vicente (2009) postulan que tanto el profesorado como los discentes de ELE pueden incurrir en una aproximación etnocentrista hacia la lengua que hablan y estudian:

Los conceptos de variante dialectal y norma están íntimamente relacionados con el etnocentrismo. Esta noción también condiciona el acercamiento a la riqueza cultural del español, pues es un elemento clave para legitimar el prestigio lingüístico de una variante dialectal. Tanto el profesor como el alumno E/LE, poseen una mirada etnocéntrica que influye en la percepción del objeto de estudio que es la lengua. (Cerdeira y Vicente, 2009: 363)

De suerte que, si bien Borrego Nieto *et al.* (2019: 229) concluyan que «el panhispanismo es todavía [...] más una especie de barniz de corrección política que un

intento serio de carácter pedagógico», vaticinan a su vez que «[l]a voluntad expresa de aplicarlo revela, no obstante, un cambio de actitud prometedora». Así, es importante acompañar tal puesta en marcha panhispánica con los postulados de Moreno-Fernández (2020) al referirse al español como una lengua pluricéntrica en esencia, hablada por 500 millones de personas en tres continentes, con diversas áreas geolectales extendidas en 21 países, y varios focos de prestigio y cultura que emiten norma. Los focos de prestigio que propone Moreno-Fernández (2020) se componen, en el continente americano, de la variante estadounidense, la mexicana y centroamericana, la caribeña, la andina, la austral o rioplatense y la chilena; en el continente africano, la variante de Guinea Ecuatorial; y en Europa, la del centro-norte peninsular o castellana, la del sur peninsular o andaluza, y la canaria. Esta clasificación que diferencia y valida la pluralidad de los dialectos del español será clave para todo profesorado y alumnado de ELE pues, como el mismo autor (Moreno-Fernández, 2010: 10) lo referiría anteriormente, «los profesores de español deberían tener unos conocimientos mínimos, aunque suficientes, de la dialectología del español, para practicar su labor docente» ya que «[e]l aprendizaje de una lengua pasa inexorablemente por la adquisición de una de sus variedades» (Moreno-Fernández, 2010: 129).

Por tanto, es imprescindible que el método de la enseñanza de ELE transmita e instruya a sus aprendices sobre el proceso de variación lingüística, con el objetivo de valorizar la lengua aprendida apostando por un alumnado más abierto y consciente de lo que implican las diversas aristas que se desprenden de un idioma y que no existe una variante superior a otra, independientemente de que sea la más extendida en el contexto que la aprenden.

3. METODOLOGÍA

Si bien, tal y como lo señala Silva Corvalán y Enrique Arias (2017: 46), «la cuestión del número óptimo de individuos que asegure la validez y representatividad de la muestra es aún un problema no resuelto en sociolingüística», se puede establecer un patrón lo bastante coherente para que sea representativo. Respecto a este patrón, apunta Moreno-Fernández que el único requisito que se exige es que el juicio personal del que elabora la encuesta sea “razonable”» (Moreno-Fernández, 1990: 89).

Así, este trabajo echó mano de dos encuestas realizadas al estudiantado universitario de la Université Côte d’Azur (Niza) de primer año de facultad, en las licenciaturas de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) y de Lenguas, Literatura y Civilización Extranjeras y Regionales (LLCER), estos últimos, estudiantes cuya formación los prepara a la enseñanza de ELE. Se encuestó a 53 estudiantes a través de dos cuestionarios que podían responder en español o en francés. Si se escogió trabajar con alumnos de primer año de universidad es porque los conocimientos lingüísticos que adquirieron del español están todavía muy ligados o, en la mayoría de los casos,

proviene directamente de su formación secundaria y medio superior, contexto que nos interesa para fines de esta investigación.

Cabe destacar que, en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras, el programa de estudios que pone en marcha el Ministerio de Educación Francesa (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*) está en consonancia con lo que estipula el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Según lo convenido por el Boletín Oficial de la educación francesa, al término de sus estudios secundarios y medio superior, los estudiantes destinados a una formación universitaria en el ámbito de las lenguas deberán alcanzar un nivel de B2 o C1, es decir, niveles que los sitúan como usuarios independientes y competentes, capaces de identificar y utilizar las especificidades propias del idioma. Lo anterior se ve reforzado mediante el concepto del plurilingüismo como precepto didáctico en la enseñanza de ELE. En este sentido, el capítulo 2 del volumen complementario del MCER menciona que:

Considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua supone un uso amplio de la lengua meta en el aula; se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio). Considerar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas. (Instituto Cervantes, 2006)

Asimismo, se realizaron dos encuestas muy similares a docentes del grado secundaria y medio superior en Francia (*collège* y *lycée*). Sin embargo, por motivos ajenos a nuestra voluntad, el número de docentes encuestados es mucho menor que el del estudiantado universitario, siendo este de solo 10 profesores. Con todo, consideramos que esta cifra, si bien limitada, no nos supone tara alguna para nuestro trabajo, pues los docentes en cuestión laboran en centros de enseñanza ubicados en distintas partes del Hexágono (Estrasburgo, Nantes, Córcega, Burdeos, etc.) y utilizan, sin excepción, la misma gama de manuales propuestos y validados por el Ministerio de Educación Pública. Llama la atención, además, que las respuestas a las encuestas por parte del cuerpo docente fueron completamente homogéneas, punto que desarrollaremos más adelante.

3.1. Manuales consultados

En lo que respecta a la consultación del material, recurrimos a 16 manuales de ELE para alumnos de segundo año de secundaria (año en el que empiezan las clases de español), 11 manuales de tercer año de secundaria y 12 manuales de cuarto año de secundaria. Todos estos libros son hechos y publicados en Francia expresamente para la educación secundaria y medio superior tanto pública como privada,

es decir, material didáctico que maneja toda la comunidad estudiantil nacional. De esta didáctica consultada, destacan los manuales más recientes y utilizados en las escuelas francesas, a saber, *A mí me encanta*, *Anímate*, *Hispanmundo*, *Reporteros*, *Estupendo*, *Espacio abierto*, *Paseo libre*, entre otros.

3.2. Cuestionarios

Estos cuestionarios² han sido divididos en dos partes. En la primera, igual tanto para docentes como para estudiantes, la parte inicial versaba sobre datos generales, a saber, su nacionalidad, edad, género, su(s) lengua(s) materna(s), así como la siguiente pregunta: «En caso de no poseer al español como lengua materna, ¿dónde y cómo lo aprendió?» Luego, se procedió a una segunda parte que denominamos «Ejercicios de percepción lingüística» y que consistía en escoger la traducción que más les pareciera adecuada³ de ocho frases en las cuales se utilizaba a la segunda persona del plural en francés (*vous* tanto para ‘ustedes’, ‘vosotros’ e incluso ‘usted’, pero este último, al no estar en relación directa con nuestro análisis, no lo agregamos) acompañados, en la mayoría de los casos, de un contexto situacional y de los hablantes (un revisor del tren que se dirige a dos jóvenes, un universitario que pregunta a otros universitarios respecto a una asignatura, un estudiante que se acerca a dos secretarías para resolver una duda...). Por último, en esta primera encuesta se hicieron preguntas de reflexión respecto a si todas o la mayoría de las respuestas estaban conjugadas con *vosotros*, *ustedes* o, en caso de alternar, en qué consistía tal cambio.

La segunda parte del cuestionario difirió en ciertas preguntas que se le plantearon al estudiantado respecto al cuerpo docente, si bien ambas tenían el mismo objetivo: conocer su punto de vista sobre las variedades del español. Ambos cuestionarios indagaban sobre los diversos dialectos del español, a los estudiantes se les preguntó si los conocían y a los docentes si eran conscientes de utilizar alguno de ellos, cuál o cuáles de las variantes preferían y por qué, así como, cuál o cuáles de esas variantes consideraban que no tenían prestigio. Luego, el cuestionario dedicado a los profesores incluía preguntas sobre cómo debe ser un modelo lingüístico estándar y si han asistido a cursos dedicados a las variedades del español, justificando sus respuestas.

Al igual que las reflexiones de Andión Herrero (2013), nuestros cuestionarios buscaban obtener la mayor cantidad de información de las personas entrevistadas ya que, como la misma autora señala, «el estudio de las creencias y actitudes

² Los cuestionarios mencionados siguen gran parte del modelo aplicado por Andión Herrero (2013) en su estudio titulado *Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes* pues, a nuestro juicio, las preguntas que ahí aparecen se enmarcan en lo que buscamos identificar en la investigación que nos ocupa.

³ Escogimos el término *adecuado* y no *correcto* con el objetivo de concentrarnos en sus percepciones y no crear ningún tipo de presión respecto a cuál era la traducción supuestamente «justa».

requiere mucha sutileza» (Andión Herrero, 2013: 169). Por lo que estimamos prudente realizar cuestionarios mixtos de preguntas cerradas y abiertas. De este modo, la recopilación de los datos obtenidos resultó ser más eficiente y rentable que otros métodos, como las entrevistas en profundidad o los grupos focales en los cuales podríamos haber incurrido en cierta influencia hacia nuestro grupo encuestado. Conjuntamente, nuestros cuestionarios de forma anónima exhortaron a las personas a ser más honestas en sus respuestas sin tener que sentirse cuestionadas sobre los juicios que emitían. De ahí la pertinencia de recurrir a un cuestionario como herramienta metodológica empleada para el tratamiento de las actitudes de los estudiantes y docentes ante los aspectos específicos de la lengua.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Hacia una consciencia dialectal incluyente

La lengua funge como marcador simbólico que posee la identidad sociocultural, que hace que cada persona se sienta integrante de un grupo social y lingüístico (Lastra, 1992: 371). Partiendo de esta premisa que remite al sentido de pertenencia sociocultural que nos confiere no solo una lengua sino, al interno de ella, una variante, nos compete analizar cuál es la labor que desempeñan los estudios sociolingüísticos y, más en concreto, de dialectología en el aprendizaje y en la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, cuando Moreno-Fernández advierte que «la gramática no es fija y estática, sino que tiene la capacidad de cambiar como lo hace la experiencia, modificándose las construcciones, en su forma y en su significado, de acuerdo con el uso de la lengua» (Moreno-Fernández, 2012: 127), convenimos en que las percepciones lingüísticas que una norma o un geolecto pueden llegar a establecer no serán necesariamente aplicables a toda habla ni a la lengua en su integralidad. Ello ocurre con las variedades del español en su carácter léxico, fonético o gramatical.

Este último aspecto, que es el que aquí nos compete, puede presentarse en construcciones tan determinantes como habituales en la lengua española: tiempos verbales, usos de los verbos *ser* o *estar*, marcadores discursivos de diversa índole, entre otros. En este sentido, «[l]a lengua española, en tanto que lengua natural, es esencialmente variable y se encuentra en un constante proceso de cambio que hace que siga evolucionando y ajustándose para representar la realidad y el mundo que compone su extensa comunidad de hablantes» (Soler Montes, 2017: 2). De modo que dicho sentido de ajustabilidad o de adaptación al que los aprendientes y enseñantes de una lengua extranjera ineludiblemente se enfrentarán en la práctica real del idioma debería hacerse valer en el ejercicio didáctico de las aulas, con el fin de originar en su rendimiento escolar y lingüístico una consciencia (amén de enriquecerse de ella) de la variabilidad existente, válgase la redundancia, en las variedades de la lengua.

Lo anterior nos lleva a analizar sobre el uso de los pronombres *vosotros* y *ustedes*, así como la importancia de hacer que sus diferencias de aplicación y, retomando a Lastra, en tanto que marcador simbólico sobrepasan la reductiva prescripción gramatical que concede un grado de informalidad y formalidad al primero y al segundo respectivamente, pues aunque esto sea válido en uno o algunos de los geolectos del español peninsular, resulta por completo irrealizable en todos los habidos en el continente americano. Tal consciencia que supone la variedad dialectal, a la luz de los resultados arrojados por las encuestas realizadas a docentes y discentes, sigue sin llevarse a cabo ya que la presencia de una sola norma prevalece, se impone e invalida a las demás.

Así, una de las preguntas base para averiguar el grado de la familiaridad que tienen tanto el estudiantado y como el profesorado acerca de los diversos dialectos en español desvela que la variante castellana sigue a la cabeza del conocimiento y reconocimiento de sus estudiosos, tal y como lo demuestra la Figura 1.

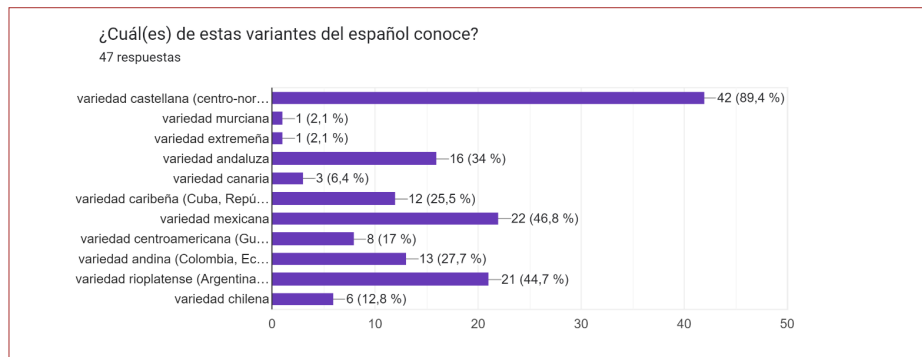
En un primer tiempo, podemos destacar que las variantes procedentes de México, de las regiones rioplatense y andaluza forman parte del imaginario del alumnado⁴. Aun así, la variante castellana rebasa por mayoría a las recientemente mencionadas. Esto se inscribe a lo referido por García Fernández (2010) cuando señala que, aunque más a menudo se pueden encontrar referencias a las diferentes variedades en los manuales de español, el dialecto castellano sigue predominando en los manuales publicados desde España, y lo mismo acontece en aquellos publicados fuera de la Península en donde la variedad de prestigio se relaciona con el del centro-norte de España. Lo que, como se aprecia en la gráfica de la Figura 1, redundando en que un considerable número de estudiantes conozca más esta variedad y tome de ella puntos de referencia hacia la gramática y la percepción de ciertos fenómenos lingüísticos como el que aquí nos ocupa.

Estos resultados, además, se tornan decisivos al momento de escoger una variante y marcarla como preferible tal y como lo denotan las respuestas a la segunda pregunta del cuestionario. A la pregunta «¿Cuál(es) de estas variantes del español conoce?» en la que se desglosa una lista de dialectos procedentes de América y de la península ibérica, de las 47 respuestas otorgadas, 42 responden que la castellana, es decir, el 89,4% del total; de estas respuestas, 25 vienen acompañadas de alguna otra (rioplatense, mexicana o andaluza, como recientemente lo aludimos) y el resto varía sus opciones.

⁴ Cabría preguntarse si ello es resulta de una influencia mediática que proviene de la música, los clichés, el fútbol o el turismo.

Figura 1

Encuesta 1. Pregunta hecha a estudiantes universitarios



Nota. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la segunda pregunta que sucedía y complementaba a la recién referida es «¿Cuál o cuáles de estas variantes prefiere y por qué?». Aquí huelga prestar atención a las respuestas que, en consonancia con la respuesta mayoritaria que había obtenido la primera pregunta, atribuían rasgos lingüísticos de superioridad o mayor prestigio a la variante castellana. Para ello, hemos de referirnos a la Tabla 1.

Las impresiones que ilustran estos estudiantes ponen de manifiesto la predominancia de una variante concreta. Predominancia que incita a la «necesidad de activar el poder transformador de la lengua en procesos de descolonización curricular» (Macedo, 2019; Lumadi, 2021, cit. en Fuertes-Gutiérrez *et al.*, 2022), al demostrarnos que tal variante sigue gozando de mayor aceptación y valoración en el imaginario colectivo escolar: la neutralidad y la originalidad de esta variante, es decir, el fundamento ideológico subyacente al que aludiera Moreno Cabrera.

Aunado a ello, destacamos que el hecho de preferir la variante castellana radica en que es la sola identificable, al ser la única que se enseña en la escuela. Esta problemática nos recuerda lo que Lope Blanch (2001) manifestaba a inicios de siglo: «ya va siendo innecesario reiterar que la lengua española no es sólo la lengua de España, sino también la de otras 19 naciones soberanas». A dos décadas de dicho pronunciamiento, nos percatamos de que todavía precisamos insistir en que no solo la lengua de España, sino la lengua de una variante en particular⁵ de la Península continúa presidiendo el reconocimiento, valoración y prestigio en menoscabo de las demás.

⁵ Es digno de atención que varias de las respuestas encontradas en las encuestas señalan la variante andaluza como de menor prestigio en conjunto con otras hispanoamericanas.

Tabla 1

Encuesta hecha a profesores y estudiantes sobre preferencias dialectales

¿Cuál o cuáles de estas variantes prefiere y por qué?	
Personalmente hablo la variedad castellana, y la prefiero porque creo que es la más neutra y comprensible. Sin embargo, las demás variedades tienen cada una algo especial en sí.	Solo la variedad castellana porque es lo que aprendo en la escola.
Prefiero la variedad castellana porque es el idioma que nos enseñan en el colegio y por tanto el más «fácil».	La variedad que me preferido es el castellana por que es el variedad que aprendo en el escuela.
Prefiero el castellano porque para mi es mas fácil de entenderlo pero me gusta mucho al rioplatense con la pronunciación del «ll» e «y» en «ch».	Preferio la variedad castellana porque pienso que es el mas simple.
Castellana porque no conozco los otras.	Prefiero la variedad castellana porque es la unica que conoce realmente.
Je préfère la variété castellana car c'est celle avec laquelle je suis la plus familière.	[<i>respuesta dada por un profesor</i>] Prefiero la variedad castellana, más pura. / la mexicana, por su acento.

Nota. Fuente: elaboración propia.

4.2. Las actitudes lingüísticas del profesorado y del estudiantado

En el marco de la competencia comunicativa, Hymes (1971) apunta que la reflexión de las actitudes hacia la lengua y su utilización son esenciales para la comunicación y que las reglas gramaticales pueden ser infructuosas si no se otorga relevancia a su uso (Hymes, 1971: 278). Conjuntamente, Soler Montes indica la necesidad de señalar que muchas de las dificultades que surgen en el aula frente a los contenidos gramaticales se originan en la actuación que adopta el profesorado. Lo que resulta en descripciones gramaticales inadecuadas, reductivas y que excluyen las especificidades lingüísticas que no suscriban a tales explicaciones, sea esto de forma consciente o inconsciente (Hymes, 1971: 9-10).

Lo anterior coadyuva a analizar los resultados obtenidos de las personas encuestadas frente a la postura gramatical que se puede adoptar a partir de los pronombres *ustedes* y *vosotros*, al igual que la condición «inatacable e inobjetable» (evocando nuevamente a lo referido por Moreno Cabrera) pero también inoperante y restrictiva de tal postura al no tener en cuenta las variaciones lingüísticas que se producen en su variedad dialectal, por lo que conviene referirse a las frases

con las traducciones que escogieron los encuestados. Ahora bien, antes de adentrarnos en tal análisis, precisamos reiterar que nuestro objetivo no reside en señalar la corrección gramatical pues no había respuestas erróneas, de hecho, desde la perspectiva que erige a la variante castellana, las respuestas fueron en su mayoría adecuadas ya que muchas de ellas destacaron la diferencia entre el grado de formalidad e informalidad en su función social. Lo que nos interesa poner de relieve es la rigidez con la que se emitieron juicios de valor para con el espectro tan amplio que supone el español en sus diversas aristas dialectales sin que, por desprestigio o desconocimiento, se hubieran considerado estas últimas.

De manera que, si desglosamos las respuestas dadas en los cuestionarios, notamos que al momento de elegir los pronombres *vosotros* o *ustedes* impera el grado de familiaridad o distancia que utilizaría el hablante. Un ejemplo de ello se ilustra en el vocativo «Lisa y Hugo» para invitarles a hacer algo, que recibió un 70% el uso de *vosotros* por parte del profesorado y un 78,8% de este mismo pronombre por parte del estudiantado. Enseguida, al referirse a «damas y caballeros», el profesorado se mostró unánime ante el uso de *ustedes*; el alumnado, por su parte, mostró un 61,5% de preferencia hacia tal pronombre. Igual de aplastante es la predilección del *vosotros* para con el vocativo «niños» de la tercera frase: el profesorado se situó en un 77% (el resto se había registrado como hablante de una variedad hispanoamericana, de ahí que no hubiera optado por la opción mayoritaria), mientras que el alumnado se dividía entre un 60% a favor del uso de *vosotros* contra el 40% que se decantaba por *ustedes*. En cuanto a la frase que concierne la situación de un joven viajero que se dirige a dos chicas en el mismo tren, es llamativo notar la disparidad de respuestas que se produjo entre el profesorado y el alumnado: los primeros optaron por el uso de *vosotros* (67% de respuestas), mientras que con los estudiantes se obtuvo un empate en las respuestas entre el uso de *ustedes* y *vosotros*. ¿Resulta de alguna interferencia sociocultural propia de la realidad francesa en la cual se tiende a optar por el tratamiento de *usted* para consultar algo con desconocidos con todo y que se trate de coetáneos jóvenes? Sin embargo, no se produjo lo mismo en el ejemplo consecutivo que situaba al hablante fuera de un salón de clases y les preguntaba a posibles compañeros suyos por una asignatura. En este contexto, el profesorado se inclinó en un 77,8% por el *vosotros* y el estudiantado, un 65,4% por ese mismo pronombre. Tal vez aquí el espacio les era más familiar a los estudiantes haciéndolos sentir más en confianza hacia las personas a las que se dirigían. Por último, una vez más la totalidad del uso de *ustedes* se la llevó el profesorado en la situación en la que una persona dialogaba con las secretarías de la universidad, respuesta compartida en un 78,8% por los estudiantes.

Como ya mencionamos, estos resultados son coherentes con lo que estipula la variedad mayormente escogida por las personas encuestadas (la castellana) al diferenciar el uso de ambos pronombres. Podríamos, además, afirmar que los encuestados poseen una competencia sociocultural adecuada y eficiente al variar de

pronombre en función de su situación. Sin embargo, reiteramos que lo que nos crea cuestionamientos respecto a estas opciones es la reflexión que les siguió. Para ello, véase en la Tabla 2 algunas de las respuestas generadas al respecto, respuestas que resumen las posturas que se derivaron.

Tabla 2

Posturas de estudiantes y profesores sobre uso y función del “vosotros” y “ustedes”

¿Si todas o la mayoría de sus respuestas es la A [uso de <i>ustedes</i>], ¿sabría explicar por qué?	
Yo diría que usar ustedes para gente que no son familia o gente cercana es más adecuado por tema de cortesía.	Personalmente marqué la A en todas las preguntas ya que en latinoamerica no usamos el pronombre «vosotros» sino el «ustedes».
La repuesta A es para ser formal.	Yo aprendí el español de México y por eso estoy acostumbrada a utilizar «ustedes».
No.	Por qué no utilizo el vosotros mucho.
Solo sé que al parecer la forma usted/ ustedes (para expresar formalidad en castellano) quedó en América hispanohablante desde la época colonial. [respuesta dada por un docente]	Como dije vengo de Latino América y allá no utilizamos el voceo y no conjugados con las mismas terminaciones que en España.
¿Si todas o la mayoría de sus respuestas es la B [uso de <i>vosotros</i>], ¿sabría explicar por qué?	
Porque en España, en muchísimas ocasiones, se suele tutear a la gente. Vosotros / vosotras = tuteo en plural. [respuesta dada por un docente]	Porque es las repuestas que me parece las mas bien.
Porque me parecían las respuestas mejores basándome sobre cada situación.	Es para ser mas informal al mismo nivel.
Car la phrase me semble plus correcte.	Porque me parece mejor.
Me parece más natural y fácil de pensar a estas que la a.	porque es vosotros

Tabla 2. (cont.)

Si sus respuestas son variadas, ¿podría explicar en qué se basa para alternarlas?	
Pienso que varía según la persona a la que nos dirigimos.	pienso que hay formas mas formal y otras mas informales, depende del contexto. entonces ya el «tutoiement» y el «vouvoiement».
depiende a quien le pide una cosa si es un alumnos puede ser mas simple con menos buenas figuras de buen language y al contario si es alguien de imporante o alto tener respecto y hablar con un buen español.	Bueno, es porque depende de la situación. Si habla con alguien que no conocimos, lo llamaremos con usted, y si hablamos con amigos compañeros de clase, es obvio que le podemos decir tú.
depende de las personas que hablan, por ejemplo, hay en frases personas que no se conocen, es decir que van a utilizar la tercera persona del singular o del plural.	Depiende a quien nos habla. Para hablar con más formas, cuando por ejemplo, un estudiante habla con un profesor utilizamos usted, en contrario para hablar de manera más informal utilizamos vosotros.
Depiende de la situación, pero solio voy a decir usted o ustedes cuando son adultos, especialmente si no les conozco.	Dans certains cas il s'agit de vouvoiement, dans les autres il s'agit de lorsque l'on s'adresse à 2 personnes ou plus.
Porque los respuestas A es mas comunes que el B que este mas cortesia.	La réponse A est plus courrante tandis que la réponse B est plus soutenu.
Me baso en el nivel de las personas que comunican.	Me baso en la frase correcta.
A es cuando utiliso usted (pour vouvoyer) y B es cuando hay varios personas.	he alterno mis respuestas porque el verbo cambia según la persona que elijamos y el rango de tal o cual personas.
He utilizado el voseo en casos de gran respeto.	a mi modo de ver se usa más el tuteo que la forma de cortesía. Esta última se usa en contextos más formales.

Nota. Fuente: elaboración propia.

A raíz de lo anterior, es necesario prestar particular atención a las actitudes de ciertos estudiantes y docentes al evocar respuestas de carácter superlativo: el hecho de que una respuesta —un tratamiento— perezca mejor o más respetuosa, de que una opción sea más correcta que la otra, más natural o más formal. Todo ello, además de demostrar el sentido unidireccional de un aspecto gramatical, puede

también redundar en un escaso conocimiento o aceptación que se posee del uso de tales pronombres en sus otras variantes, en sus otras realidades lingüísticas, pues el mismo profesorado le inculca esta perspectiva lingüística que acata como verdad única. Para ello, Andión Herrero apunta que «el profesor siente que el modelo castellano no está cuestionado (Moreno-Fernández, 2010). También en esta decisión contribuye poderosamente la parquedad de conocimientos dialectales de los profesores y que muchos de los materiales disponibles están elaborados en España con la norma castellana como preferente» (Andión Herrero, 2013: 169). Con todo, que los materiales que se utilizan en las aulas francesas no se elaboren en la Península no impide que el geolecto preponderante sea también el castellano⁶ y por tal, como lo hemos ya demostrado, el acercamiento al español se dé desde esa y única perspectiva. Entonces, ¿cómo podría llevarse a cabo una concientización de un uso más amplio del *ustedes* y *vosotros* sin que ello suponga confusión ni se contente al aprendiz con una explicación que no obedece a las realidades de la mayoría de la comunidad hispanohablante? Una solución constructiva y eficaz puede hallarse en lo que sigue:

Esa conexión con la lengua real y sus distintos usos promulgada por los enfoques comunicativos y recogida a través de la gramática pedagógica debería hacer que la enseñanza de la gramática se organizara partiendo de la observación y la problematización de los usos lingüísticos reales para que, a través de un currículum modular que parta de la observación, llegue a la conceptualización de las nociones gramaticales y alcance así la capacidad de descripción y procesamiento de los elementos principales de la lengua que acaben reflejándose en el propio discurso. (Soler Montes, 2017: 8)

Se aboga, pues, por un empleo de carácter descriptivo que acompañe y refuerce la veta prescriptiva que suele haber en el tratamiento de las lenguas extranjeras o de la propia. De modo que una comunidad lingüística se construye y se define mediante la participación en un conjunto de normas compartidas; tales normas pueden ser observadas por la uniformidad de modelos abstractos de variación que son invariables respecto a particulares niveles de uso (Labov, 1963: 11). Así, la enseñanza de un español que englobe aspectos concernientes a una lengua estándar e incluyente de la variedad geolectal viene a «establecer puentes entre las variedades del español y fomentar el conocimiento de la lengua que nos une» (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 19).

⁶ De hecho, en esa misma investigación, la autora advierte que «en Italia [...] “se desprestigian las variedades hispanoamericanas”, situación que quizás se vea propiciada por su cercanía a España y al modelo castellano» (Andión Herrero, 2013: 177). Llama la atención que tales manuales no disponen de otras variantes del español peninsular (a lo sumo, diálogos puntuales), lo que consolida nuestra idea de prestigio lingüístico que se adopta desde la esfera educativa.

4.3. El rol y la funcionalidad de los manuales

Con base en lo que establece el panhispanismo y en aras de recurrir a un arquetipo estándar de lengua que favorezca la unidad y diversidad de la misma, Moreno-Fernández (2000) apunta que para alcanzar un modelo que contemple los usos y reglas, pero sabedores de los límites de los primeros y la correcta formulación de las segundas, las academias deben proponer las reglas necesarias y, a la par, los lingüistas dar cuenta de los usos que se crean en la lengua con el objeto de llegar a una aplicación práctica (debería hacerse más «lingüística aplicable»). Los docentes de ELE, al hablar de «uso», no deben contentarse con el material propio de su «realidad subjetiva», sino interesarse por los cambios que se presentan en el habla y las distintas realidades de las diversas comunidades lingüísticas del universo hispánico.

Asimismo, cuando Wolfram y Schilling-Estes (2006: 10) afirman que «si tomáramos una muestra del habla cotidiana de la mayoría de la gente, encontraríamos que casi nadie habla de la manera que se prescribe en los libros de gramática», se hace sobre todo referencia a las variedades diastráticas y diafásicas de la lengua. Ahora bien, este postulado se vuelve igualmente legítimo y ejecutable en su variedad diatópica con respecto al uso de los pronombres personales de la segunda persona del plural. De hecho, los 42 manuales consultados coinciden en su explicación gramatical sobre el trato de cortesía que reside en *ustedes* y de familiaridad en *vosotros*. De estos manuales, solo 4 mencionan que *vosotros* no se utiliza en Latinoamérica y que debe remplazarse por *ustedes*, sin ahondar en más explicaciones; y 3 de ellos, de segundo y tercer año de secundaria, no mencionan el pronombre *ustedes*.

Ello se inscribe a la «realidad subjetiva» que acabamos de apelar, pues se dan por sentadas percepciones lingüísticas relativamente ciertas y se deja fuera la posibilidad de ejecutar una «lingüística aplicable» en su mayor rango; objetivo, por cierto, que persigue la pragmática, la competencia cultural y el enfoque comunicativo. Si bien no depende completamente de los manuales de ELE formar a hablantes socialmente competentes, sí que es una referencia para el uso y entendimiento de reglas gramaticales, lógicas culturales y pautas de comportamiento, de ahí la importancia de mostrarlas desde sus aspectos prescriptivos y descriptivos.

Cuando Potowski y Shin (2019: 19) se cuestionan «[q]ué papeles juegan los diccionarios, los libros de gramática y las academias de lengua en el proceso del prestigio lingüístico», la respuesta que nos arrojan se incorpora a un horizonte netamente social, pues «[l]a lengua y el poder están inextricablemente unidos». Para ejemplificar lo anterior, las autoras elaboran un ciclo del prestigio lingüístico que consiste en unir «lo que se enseña en la escuela» con «cómo habla la gente socialmente prestigiosa» con «lo que entra en los diccionarios y libros de gramática» (Potowski y Shin, 2019: 19). Aplicado a nuestras muestras, esta ecuación se convierte en un círculo vicioso por parte de los alumnos a la hora de salir del paradigma lingüístico que se les ha enseñado desde sus primeros encuentros con el mundo hispánico. Y prueba de

ello se concentra en las categóricas respuestas y explicaciones que dieron al mencionar el dialecto que conocen y manejan, las respuestas y justificaciones que dan en las traducciones, y los juicios de valor que emitieron respecto a las variantes que prefieren y que consideran de mayor o menor prestigio.

Por lo tanto, «el trabajo de los contenidos gramaticales dentro del currículo de ELE y el proceso de enseñanza debería enfocarse desde su funcionalidad, relacionando la gramática con los usos reales de la lengua y con las necesidades de aprendientes en su labor de construcción lingüística» (Soler Montes, 2017: 8). Así, si se desatiende a los usos reales que llegue a tener la lengua, se pone en peligro la idea de unidad y diversidad por la que pugna el panhispanismo, al igual que el pluricentrismo normativo que posee la lengua española so pena de caer en una conducta etnocentrista interiorizada, producto del ciclo de prestigio lingüístico que describimos en este apartado.

5. CONCLUSIONES

La centralización del idioma que durante siglos ha imperado en las políticas lingüísticas francesas (Bourdieu, 1982, 2001; Walter, 1988; Cerquiglini, 2007) parece tener injerencia en el tratamiento de las lenguas extranjeras al optar por una sola variante que, además, históricamente se ha considerado la ejemplar. A la evidente predilección por parte del cuerpo docente al uso de una sola variedad, nos resulta imperante poner en tela de juicio un *statu quo* lingüístico que desemboca en actitudes perjudiciales para con la comunidad lingüística que no se adhiera a él.

Con ello, no pretendemos fomentar la erradicación de una variante pues resultaría igualmente reprochable, sino que se consideren y valoricen las tantas existentes en el universo hispánico de manera práctica y tangible. Una eficaz formación sociocultural, comunicativa y pragmática en aprendientes y enseñantes de una lengua extranjera se ve consolidada por acercamientos al idioma desde su funcionalidad y diversidad, pues «[e]l poseer cierta información sobre la forma de hablar de los demás nos ayuda en no pequeña medida a no pensar instintivamente que las variantes que difieren de la nuestra son irregulares o anómalas» (Bosque Muñoz, 2023: 11). De igual modo, al referirnos al carácter policéntrico que posee el español en sus diversas normas cultas hacemos hincapié en una diversidad que «no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos» (Instituto Cervantes, 2006).

Por tanto, esta investigación nos exhorta a plantear futuros estudios que ahonden en un tema tan amplio y necesario como el que aquí nos atañe. Si el cuerpo docente no toma en cuenta la importancia de conocer y tratar las diferencias y aportaciones dialectales que se producen de manera natural e inexorable en la lengua, seguirá perpetuando el mito de un geolecto «original», «auténtico», «puro».

Es, pues, menesteroso concientizar tanto a quienes aprenden como a quienes instruyen acerca de la pluralidad dialectal y cultural que posee una lengua tan extendida como variopinta que es el español.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

El presente trabajo consta de todas las normativas éticas requeridas en la investigación. En él se garantiza la protección de los datos y la confidencialidad de la información recabada a lo largo del análisis. Así pues, cada participante fue informado sobre el objetivo del ejercicio propuesto para su estudio, su carácter exclusivamente académico y sin ánimo de lucro, así como la privacidad de los datos que fueron proporcionados.

REFERENCIAS

- Andión Herrero, M. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(82), 155-189. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Andión Herrero, M. y González Sánchez, M. (2022). En torno al panhispanismo y los panhispanismo(s) en relación con su relevancia y complejidad terminológica. *Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 31(31), 247-269. <https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.29451>
- Areiza Londoño, R., Cisneros Estupiñán, M. y Tabares-Idárraga, L. (2012). *Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista*. Ecoe.
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2019). Enseñanza de la gramática: Una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintú Quimün*, (3), 1-24.
- Borrego Nieto, J., Recio Diego, A. y Tomé Cornejo, C. (2019). Dos aportaciones de la NGLÉ a la enseñanza del español LE/L2: Panhispanismo y descripción gramatical. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 217-231. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986>
- Bosque Muñoz, I. (2023). Aspectos didácticos de la variación gramatical. *Asterisco: Revista de lingüística española*, (1), 7-29. <https://doi.org/10.14201/ast.30291>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Fayard.
- Cerdeira, P. y Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (vol. 1, pp. 363-370). Universidad de Extremadura.
- Cerquiglini, B. (2007). *Une langue orpheline*. Minuit.
- Company, C. (2013). La inevitable relatividad de la norma gramatical. Cambio lingüístico y valoración social. *Español Actual: Revista de español vivo*, (100), 11-38.
- Erdely Ruiz, E. (2020). Una nueva mirada a la semántica del verbo estar con perspectiva dialectal para profesores de ELE. Decires. *Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 84-97. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.15>

- Escandell Vidal, M. V. y Leonetti, M. (2016). 'Estar' joven a los dos lados del Atlántico. En E. Sainz, I. Solís, F. del Barrio y I. Arroyo (Eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 65-78). Universidad de Alcalá.
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. y Klee, C. (2022). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- García, O. (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages. Implications for Education. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and Other Colonial Languages* (pp. 152-168). Routledge.
- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE* [Tesis doctoral]. UNED.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Longman.
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencias para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change [Reimpreso en W. Labov, *Sociolinguistic Patterns*, 1-42. Filadelfia: University of Pennsylvania Press]. *Word*, 19, 273-309.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn090n>
- Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Poltzin-Haumann, C. (2012). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954870219>
- Lope Blanch, J. M. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 10, 29-46.
- Lope Blanch, J. M. (2001). La norma lingüística hispánica [Ponencia]. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid. Instituto Cervantes-RAE. https://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm
- Lumadi, M. W. (2021). Decolonising the Curriculum to Reinvalidate Equity in Higher Education: A Linguistic Transformation. *South African Journal of Higher Education*, 35(1), 37-53. 10.20853/35-1-4415
- Macedo, D. (Ed.). (2019). *Decolonizing Foreign Language Education*. Routledge.
- Masuda, K. (2019). Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: Una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito de E/LE. *Cuadernos CANELA*, 30, 85-97. https://doi.org/10.2107/canela.30.0_85
- Méndez García de Paredes, E. (2014). Tensiones entre normatividad lingüística y descripción gramatical en la reciente producción gramatical de la Real Academia Española. *Romanistisches Jahrbuch*, 64(1), 248-285. <https://doi.org/10.1515/roma.64.11>
- Moreno Cabrera, J. C. (1991). *La dignidad e igualdad en las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Alianza Editorial.
- Moreno-Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.
- Moreno-Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno-Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.

- Moreno-Fernández, F. (2017). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco Libros. (Obra original publicada en 2010).
- Moreno-Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278814>
- Moreno-Fernández, F. (2020). *Variedades de la lengua española*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429426988>
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): Datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Pérez Hernández, F. J. (2017). La conceptualización del panhispanismo en la relación con su práctica lexicográfica. *Medicina*, (39), 247-269.
- Potowski, K. y Shin, N. (2019). *Gramática española: variación social*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315112015>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*.
- Silva Corvalán, C. y Enrique Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Soler Montes, C. (2017). La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera. En M. C. Ainciburo (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 235-266)., <https://doi.org/10.3726/b11574>
- Soler Montes, C. (2020). Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: Consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español. *MarcoELE*, 31(6), 91-118.
- Valdivieso, H. (1983). Prestigio y estigmatización: factor determinante en la enseñanza de la lengua materna. *Revista le lingüística teórica y aplicada*, (21), 137-142.
- Vázquez, G. (2008, mayo 21). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. [Comunicación]. I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE. Córdoba, Argentina. <https://docplayer.es/17345264-Que-espanol-ensenar-preguntas-frecuentes-graciela-vazquez-centro-de-lenguas-de-la-universidad-libre-de-berlin-vazquez-zedat-fu-berlin.html>
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Robert Laffont.
- Wolfram, W. y Schilling Estes, N. (2006). *American English: Dialects and Variation*. Blackwell Publishing.

Manuales consultados

- Avet, P., Clément, E., Laffite, M., Miermon, S., Muñoz, M. I. y Vernauzou, L. (2017). *Estupendo, 3ème*. Nathan.
- Balayer Garcia, M. (Coord.). (2016). *Buena onda, 5ème*. Bordas.
- Balayer Garcia, M. (Coord.). (2017). *Buena onda, 4ème*. Bordas.
- Balayer Garcia, M., Haderbache Bernardez, A., Lozano, T. y Sciuto Linares, S. (2017). *Buena onda, 3ème*. Bordas.
- Becerra Castro, M. I. (Coord.). (2016). *¡A mí me encanta! 5ème*. Hachette.

- Brenot, E., Clémente E., Courouge, H., Gobin, B., Jorna de, A., Laffite, M. y Miermon, S. (2016). *Estupendo*, 5ème. Nathan.
- Brévar, F., Hernandez, Y. y Mecqinon, B. (Coord.). (2018a). *Paseo libre*, 5ème. Hachette.
- Brévar, F., Hernandez, Y. y Mecqinon, B. (Coord.). (2018b). *Paseo libre*, 4ème. Hachette.
- Casas, M.-J., Castéra, N., Cortés, C., Delmas, A., Gonzalez, K., Laluque, V., Palomo Delfa, A. M., Palomo Delfa, R. y Salaün, M. (2017). *Anímate*, 5ème. Hatier.
- Casas, M.-J., Castéra, N., Cortés, C., Delmas, A., Gonzalez, K., Laluque, V., Palomo Delfa, A. M., Palomo Delfa, R. y Salaün, M. (2016a). *Anímate*, 4ème. Hatier.
- Casas, M.-J., Castéra, N., Cortés, C., Delmas, A., Gonzalez, K., Laluque, V., Palomo Delfa, A. M., Palomo Delfa, R. y Salaün, M. (2016b). *Anímate*, 3ème. Hatier.
- Clémente, E. y Laffite, M. (2017). *Estupendo*, 4ème. Nathan.
- Clémente, E. y Vernauzou, L. (Coord.). (2022). *Lánzate*, 3ème. Nathan.
- Delhay, I. (Coord.). (2017). *¡A mí me encanta!* 3ème. Hachette.
- Delhay, I. (Coord.). (2022a). *¡A mí me encanta!* 3ème. Hachette.
- Delhay, I. (Coord.). (2022b). *¡A mí me encanta!* 6ème. Hachette.
- Equipo espacio. (2017). *Espacio abierto*. Numen.
- Froger, M. (Coord.). (2021). *¡A mí me encanta!* 5ème. Hachette.
- Geoffray, G. (Coord.). (2021). *Listos*, 5ème. Hatier.
- Geoffray, G. (Coord.). (2022). *Listos*, 4ème. Hatier.
- Hérard, A. (Coord.). (2017a). *Vamos allá*, 3ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2017b). *Vamos allá*, 4ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2021c). *Vamos allá*, 6ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2022a). *Vamos allá*, 5ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2022b). *Vamos allá*. Didier.
- Larrieu, G. y Ménard-Demouge, S. (2017a). *Trotamundos*, 3ème. Belin.
- Larrieu, G. y Ménard-Demouge, S. (2017b). *Trotamundos*, 4ème. Belin.
- Larrieu, G. y Ménard-Demouge, S. (2017c). *Trotamundos*, 5ème. Belin.
- Léon, A. (Coord.). (2022). *Atrévete*. Magnard.
- Mazoyer, M. (Coord.). (2016). *¡Así me gusta!* Belin.
- Pitti, F. y Sant, L. (Coord.). (2016). *Reporteros*, 5ème. Maison de Langues.
- Pitti, F. y Sant, L. (Coord.). (2017a). *Reporteros*, 3ème. Maison de Langues.
- Pitti, F. y Sant, L. (Coord.). (2017b). *Reporteros*, 4ème. Maison de Langues.
- Sauvignet, L. y Suárez Campos, L. (Coord.). (2017a). *Hispanundo*, 3ème. Lelivrescolaire.fr
- Sauvignet, L. y Suárez Campos, L. (Coord.). (2017b). *Hispanundo*, 4ème. Lelivrescolaire.fr
- Sauvignet, L. y Suárez Campos, L. (Coord.). (2017c). *Hispanundo*, 5ème. Lelivrescolaire.fr
- Straub, A. (Coord.). (2021). *¡A mí me encanta!* 4ème. Hachette.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA CIUDAD EN LA ENSEÑANZA
DE LA GRAMÁTICA: UNA PROPUESTA APLICADA
CON ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS

THE LINGUISTIC LANDSCAPE OF THE CITY IN GRAMMAR TEACHING:
AN APPLIED TEACHING PRACTICE WITH NORTH AMERICAN STUDENTS

EDUARDO ESPAÑA PALOP

Universidad de Valencia

eduardo.espana@uv.es

 0000-0001-6077-2764

HÉCTOR HERNÁNDEZ GASSÓ

Universidad de Valencia

hector.hernandez@uv.es

 0000-0001-5777-9906

Recibido: 18-04-2024 | Aceptado: 03-12-2024

Cómo citar: España Palop, E. y Hernández Gassó, H. (2025). El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 127-146. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>

RESUMEN

El paisaje lingüístico (PL) es una excelente herramienta didáctica para estudiantes *incoming* en programas de inmersión lingüística y tiene una notable repercusión positiva en su proceso de aprendizaje, al tiempo que facilita la integración de los contenidos trabajados en clase con la realidad inmediata de los espacios urbanos en los que transcurre su estancia. Además, su utilización en el aula, mediante la elaboración de secuencias didácticas temáticas, supone un elemento innovador y motivador, que rompe los muros del aula para trasladar el proceso de aprendizaje a las calles de la ciudad y permite a los estudiantes la construcción de conocimiento desde una perspectiva experiencial y vivencial. En este trabajo, se presenta un ejemplo de aplicación práctica de la elaboración de paisajes lingüísticos de la ciudad de Valencia, desarrollado en el marco de un programa de estudiantes norteamericanos en la Universidad de Valencia.

Palabras clave: paisaje lingüístico, inmersión lingüística, ciudad, interculturalidad, estudiantes *incoming*.

ABSTRACT

Linguistic Landscapes (LL) are an outstanding didactic tool for incoming students in language immersion programmes and have a notable positive impact on their learning process, while facilitating the integration of the contents taught in the classroom with the immediate surroundings of the urban spaces in which they are staying. Moreover, their use in the classroom, through the development of thematic didactic sequences, is an innovative and motivating element, which breaks down the walls of the classroom to move the learning process to the streets of the city and allows students to build knowledge from an experiential perspective. This paper presents an example of a practical application of the development of Linguistic Landscapes in the city of Valencia, developed within the framework of a programme for North American students at the University of Valencia.

Keywords: linguistic landscape, language immersion, city, interculturality, incoming students.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La ciudad de Valencia ha experimentado, en los últimos años, un notable aumento de la demanda turística y un incremento sustancial en el número de visitantes que recalcan en la ciudad por diferentes motivos: profesionales, turísticos o académicos.

En muchos casos, y como suele ser habitual, la motivación profesional o académica lleva implícita la vertiente turística, porque no resulta extraño ver cómo en ferias, congresos y otros eventos se incluye en el programa algún momento para el acercamiento de ocio a los lugares y espacios más representativos de la ciudad.

La Universidad de Valencia no es ajena a este fenómeno y, como resultado de una ambiciosa política de internacionalización, se ha convertido recientemente en la primera universidad europea en la recepción de estudiantes Erasmus, sin olvidar otros programas y convenios internacionales que incrementan, año tras año, la cifra de alumnos que residen en la capital valenciana para cursar un año académico o, al menos, un semestre.

Estos estudiantes *incoming*, al mismo tiempo que realizan su estancia de estudios, visitan la ciudad como turistas, disfrutan de su oferta cultural, gastronómica y de ocio y la recorren constantemente tanto por sus obligaciones académicas como por el mero hecho de residir en ella, lo que, de entrada, ya es un interesante punto de partida para plantear algunas actividades formativas relacionadas con el conocimiento de la lengua, la literatura y la conciencia intercultural (*cultural awareness*)¹, fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas.

¹ Entendida como «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)» (Instituto Cervantes, 2002: 101).

2. LOS CURSOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA PARA ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS

En este contexto general cabe situar los cursos de inmersión lingüística para estudiantes norteamericanos, que, mediante convenios entre sus universidades de origen y la Universidad de Valencia, cursan durante un semestre, o cinco semanas si se trata de un intensivo de verano, estudios de lengua, literatura y cultura españolas en nuestra ciudad, mediante programas diseñados específicamente para ellos con una media de seis asignaturas por programa, de las cuales pueden descartar algunas en función de sus intereses y necesidades formativas. Es importante subrayar que estos estudiantes no comparten aula ni programa con estudiantes valencianos o de otras procedencias internacionales, y que se busca que los grupos sean de tamaño reducido para facilitar una atención más personalizada y una mayor interacción con el personal docente, que, habitualmente, es profesorado en activo de la Universidad de Valencia.

Es obvio que, durante su estancia en Valencia, estos estudiantes, que se alojan en domicilios particulares con familias españolas o en residencias universitarias, según su elección personal, no solo recorren la ciudad, sino que aprovechan gran parte de su tiempo libre para conocer otras localidades españolas, unas veces en visitas ya incluidas en su plan de estudios y otras por elección personal o recomendaciones externas, sin olvidar las grandes capitales europeas, puesto que su estancia en España es una oportunidad única y un excelente trampolín para desplazarse por Europa o el norte de África.

Así, para estos estudiantes, ambos aspectos, el académico y el turístico, van estrechamente ligados, aunque su conocimiento de los espacios urbanos y patrimoniales circundantes se limita a aquellos lugares y monumentos de obligada visita para cualquier turista que recale en la ciudad.

Respecto a las motivaciones para el aprendizaje, como es habitual en este tipo de estudiantes *incoming* norteamericanos, encontramos en su mayoría alumnado con una motivación instrumental —siguiendo la distinción formulada por Gardner y Lambert (1972)— puesto que los objetivos principales son superar las asignaturas incluidas en su programa de estudios y ampliar sus conocimientos de español como herramienta de mejora en su devenir profesional. De este modo, su relación con el entorno urbano en el que residen es, como ya hemos apuntado, meramente superficial y construida sobre actividades cuya base es la acumulación de datos y la absoluta descontextualización de los lugares visitados o recorridos, siempre al margen de su proceso de aprendizaje; por ello, no hay reflexión sobre lo visto ni participación activa del estudiante, toda vez que muchas de estas visitas son conducidas por guías turísticos, que, como es obvio, persiguen otros objetivos.

A ello hay que sumarle el perfil más frecuente en los estudiantes que forman parte de estos programas, caracterizado de forma bastante generalizada por un notable desconocimiento de los aspectos histórico-culturales propios del entorno en el

que van a estudiar, lo que sumado a una visión algo sesgada y estereotipada de nuestra realidad y a su cada vez mayor desconexión del entorno por vivir encerrados en sus rutinas cotidianas y en su mundo virtual se traduce en un alumnado que mira sin ver y que renuncia a implicarse emocionalmente con los espacios vivenciales.

3. LOS PAISAJES LINGÜÍSTICOS (PL) COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

3.1. Breve caracterización

Los paisajes lingüísticos (PL), o *Linguistic Landscapes* (LL), tienen su origen en un trabajo de Landry y Bourhis (1997), quienes, desde una perspectiva sociolingüística, definían este concepto, al tiempo que explicitaban sus funciones:

The language of public roads, advertising billboards, street names, place names, commercial shops signs, and public signs on government building combines to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration. The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function. (Landry y Bourhis, 1997: 25)

Así, podemos definir los paisajes lingüísticos como el conjunto de todos aquellos elementos con contenido verbal (Félez Vicente, 2017: 206) que caracterizan y definen los espacios públicos urbanos mediante diferentes tipos de placas, carteles y elementos publicitarios situados en el exterior (y, en ocasiones, también en los interiores) de los diferentes tipos de edificios que conforman la fisonomía urbana y que son accesibles a la vista con un simple recorrido por nuestro entorno más inmediato².

A todos estos elementos, fácilmente identificables, cabría añadirles, a poco que nos adentráramos en muchos de los edificios públicos que ocupan los espacios centrales de las ciudades españolas, las placas conmemorativas o inaugurales que nos recuerdan cuáles fueron las políticas urbanísticas de una u otra administración y que denotan también la concepción de un modelo urbanístico, aunque, en nuestro caso, dadas las características de nuestro alumnado como residentes temporales en la ciudad, no vamos a profundizar en este análisis, que abre la puerta a propuestas didácticas más complejas y que invita a reflexiones de mayor calado.

No obstante, esta caracterización de los paisajes lingüísticos ha sido matizada y ampliada en múltiples trabajos posteriores que, pese a compartir la esencia de la definición, ensanchan su perspectiva y atienden a aspectos tanto formales (quiénes

² Se pueden sumar a este repertorio las pintadas, murales y grafitis presentes en cualquier entorno urbano, que, en muchas ocasiones, tienen un destacado valor artístico y un considerable interés lingüístico y gramatical. Valga como ejemplo sobre estas manifestaciones en la ciudad de Valencia el completo trabajo de Morant-Marco y Martín López (2017).

son los destinatarios de estos elementos) como del propio mensaje (por ejemplo, la lengua en la que están escritos), lo que ha llevado a diferentes clasificaciones de estos paisajes (Muñoz Carroble, 2010: 104-105) atendiendo a factores como el plurilingüismo, la presencia de población foránea (bien de manera permanente en relación con fenómenos migratorios, bien de manera accidental si consideramos factores turísticos) o incluso teniendo presentes aspectos sociales cada vez más frecuentes relativos a los procesos de globalización y gentrificación experimentados en una gran mayoría de capitales y ciudades europeas³.

Este último aspecto sí resulta relevante en la elaboración de nuestra propuesta de trabajo con los estudiantes norteamericanos, pues favorece la reflexión crítica sobre la gentrificación y homogeneización de los espacios urbanos centrales de las ciudades⁴, no solo españolas sino también europeas, y permite establecer la comparación con esos mismos lugares en sus ciudades de origen.

Además, los paisajes lingüísticos de un espacio urbano sometidos a estos procesos son el reflejo de la realidad lingüística de ese lugar, puesto que nos indican cuál es la lengua dominante allí, cuál es su relación con las otras lenguas con las que coexiste (en el caso de comunidades plurilingües como Valencia) e incluso las relaciones de poder entre una y otra (Álvarez-Rosa, 2019: 193). De este modo, podemos observar cómo la rotulación, señalización o cartelería de los diferentes espacios de la ciudad va modificándose y adaptándose a estos cambios sociales y cómo nos permite tomar el pulso a la vitalidad etnolingüística de los diferentes barrios que la conforman (Ben-Rafael *et al.*, 2006; Shohamy y Gorter, 2009).

Al final, todos los elementos que caracterizan los paisajes lingüísticos de nuestros entornos urbanos contribuyen también a definir la identidad de una ciudad y dan cuenta de los ritmos y los cambios experimentados por esa localidad a lo largo del tiempo.

Frutos tangibles del interés que, en los últimos años, han despertado los paisajes lingüísticos como herramienta didáctica son el aumento significativo de las publicaciones científicas relacionadas con estas propuestas y la aparición de revistas internacionales especializadas en la temática, como *Linguistic Landscape. An International Journal*, que, desde diversos acercamientos disciplinares, pretenden servir de referencia y punto de encuentro para los estudiosos de la materia.

3.2. Los paisajes lingüísticos (PL) en la enseñanza del español

Atendiendo a lo anterior, podemos definir los paisajes lingüísticos, desde una perspectiva didáctica, como espacios de aprendizaje reales, vivos y en constante

³ Sobre el concepto de ciudad como espacio en continua evolución y los procesos de gentrificación remitimos, respectivamente, a los trabajos de Sudjic (2019) y Sorando y Ardura (2016).

⁴ Para cuestiones relativas a la globalización y su impronta en los espacios urbanos, *vid.* Heller (2003) y Blommaert (2010).

evolución, que permiten conectar el trabajo en el aula con la realidad inmediata del estudiante, al tiempo que se favorece un mejor conocimiento del entorno y una mayor implicación vivencial con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, como señala Ma (2018), estos paisajes permiten al estudiante de segundas lenguas adquirir una mayor conciencia sobre las lenguas y la diversidad cultural mientras se promueven la comprensión y la tolerancia hacia otras culturas y otros grupos étnicos.

Así, el conocimiento y la comprensión de los espacios urbanos supone también el conocimiento y la comprensión de otras mentalidades, porque los modelos urbanos definen y caracterizan los modelos de sociedad y, por tanto, actúan como mediadores interculturales en el acceso a la cultura de la lengua meta, aspecto siempre fundamental en el aprendizaje de un idioma (Contreras Izquierdo, 2023; Núñez, 2023).

Los trabajos que se acercan a las posibilidades didácticas de los paisajes lingüísticos, especialmente en la formación de estudiantes de segundas lenguas, son muy numerosos desde las primeras propuestas formuladas por Cenoz y Gorter (2008), quienes ya apuntaron su potencial para proporcionar materiales lingüísticos auténticos y contextualizados, a la vez que de fácil acceso. En la misma línea, encontramos las propuestas de Sayer (2010), Aladjem y Bibiana (2016), Gorter (2018), Krompák, Fernández-Mallat y Meyer (2021), pues todos ellos abundan en los conceptos de autenticidad de los materiales, accesibilidad de los mismos y la posibilidad de trabajar con distintos tipos textuales integrados en la realidad cotidiana del estudiante a través de sus espacios vivenciales.

Si nos acercamos a estudios sobre su aplicación concreta en la enseñanza del español como segunda lengua, especialmente en contextos de inmersión lingüística, todos coinciden mayoritariamente —Esteba Ramos (2013) o Bruzos (2020), entre otros— en las ventajas que ofrecen los paisajes lingüísticos al permitir que el alumnado entre en contacto con distintas modalidades textuales que proceden de muestras reales de uso aplicado del español y en lo efectivos que resultan para activar su conciencia lingüística.

No menos importante es el elemento de innovación didáctica que supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar en cualquier lugar de la ciudad y que los estudiantes perciban su entorno vital como una extensión del aula, algo que, como apunta Malinowski (2015), siempre supone una motivación adicional, pues el estudiante descubre cómo los conceptos gramaticales que aprende en clase tienen una plasmación tangible en su realidad inmediata.

Un último factor, pero no por ello menos relevante, es la constatación de que, si las actividades formativas fuera de aula siempre son bien recibidas, lo son más en el caso de los estudiantes *incoming*, porque entienden el valor de recorrer los espacios urbanos de la mano de un docente, que actúa ahora como mediador lingüístico e intercultural en el descubrimiento de esa otra ciudad, cargada de mensajes y significados, que emerge oculta tras la cotidianeidad.

Así, en los cursos de inmersión lingüística, pero también en otros contextos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a alumnado autóctono, las propuestas didácticas que implican romper los muros del aula son siempre bien recibidas al suponer un valor añadido de motivación, en tanto en cuanto son actividades fuera de lo común y se perciben por el grupo-clase como algo extraordinario. A ello, hay que sumarle el componente experiencial, tan importante en la construcción de aprendizajes significativos y que facilita que estas actividades (recorridos sobre paisajes lingüísticos, rutas literarias, derivas poéticas, etc.) sean una fórmula siempre exitosa, debido a su gran versatilidad, pues se pueden adaptar a cualquier contexto, nivel o finalidad educativa, pese a que, habitualmente, suponen una carga de trabajo adicional para docentes y estudiantes, porque no se trata de salir por salir, sino que es necesario un mayor esfuerzo académico, tanto en el diseño de los momentos previos como en las actividades derivadas de estas actuaciones fuera del aula.

3.3. Valencia como escenario lingüístico

Los paisajes lingüísticos en el contexto español comienzan a ser materia de estudio y ya hay interesantes trabajos sobre las principales ciudades de nuestro país como sucede con Madrid (Castillo Lluch y Sáez Rivera, 2011), Valencia (Ma, 2017), San Sebastián (Gorter, Cenoz y Van der Worp, 2021) o Sevilla (Pons Rodríguez, 2012), por citar tan solo algunos acercamientos desde diferentes enfoques.

En el caso de Valencia, encontramos, además, otras propuestas (Vallès Sanchis, 2003; Lado, 2011) que ponen el foco en la situación lingüística derivada de la coexistencia de dos lenguas oficiales y su reflejo en el paisaje lingüístico de la ciudad.

En la secuencia didáctica que presentamos, el acercamiento al paisaje de la ciudad está condicionado por las necesidades gramaticales de los estudiantes norteamericanos que participan en programas de inmersión lingüística y, por ello, se centrará en diferentes elementos urbanos que suponen también un acercamiento intercultural para estos alumnos: rótulos (tipografía, idioma, etc.), carteles de comercios y publicidad urbana (en sus distintas modalidades), señalética, placas municipales y letreros de edificios públicos. Pero también murales, grafitis y otras manifestaciones de *street art* que ayudan a conformar la identidad de la ciudad y que son un claro exponente de su vida cultural, además de aportar valiosa información de carácter gramatical y lingüístico que debe ser analizada y descodificada por los estudiantes.

4. EL PÓDCAST COMO GÉNERO DISCURSIVO Y EDUCATIVO

Con la aparición y auge de internet en el siglo XXI, las formas de comunicación han sufrido una revolución que no tiene vuelta atrás. Los géneros tradicionales, tal y como los conocíamos, se han reinventado y han aparecido otros nuevos. Entre

estos géneros nuevos que han aparecido, el podcast se destaca como uno de los más populares entre diversos sectores de población, entre ellos la franja generacional que corresponde a los estudiantes universitarios (Negredo *et al.*, 2021). Esta popularidad, unida a su posibilidad de diversidad de contenidos y a su intrínseca multimodalidad, hacen que resulte un género motivador para los estudiantes (González-Conde *et al.*, 2022).

Los podcast, como muchos géneros textuales surgidos en el siglo XXI propiciados por las nuevas posibilidades que ofrece internet, beben de los géneros tradicionales (radiofónicos en este caso), pero sin ajustarse a ellos exactamente. Si atendemos a cuáles son las principales características que definen el podcast como género textual, pese a que es un género reciente y que, por tanto, está todavía en evolución, podemos señalar como principales elementos definitorios: la diversidad de contenidos, la producción para un consumo no inmediato y la multimodalidad (Martínez-Otón *et al.*, 2022).

Dentro del ámbito de enseñanzas de lenguas extranjeras a nivel universitario, diversos estudios avalan la utilidad de su uso educativo (Allen y Gamalinda, 2021; Celaya *et al.*, 2020). Al ser un género que aúna la escritura, el sonido y la expresión oral, se pueden trabajar distintas destrezas con los estudiantes que implican la mejora de sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

5. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

5.1. Contextualización del curso

La secuencia que describimos a continuación se implementó en el marco de la asignatura Conversación y Cultura Española, diseñada para estudiantes de la Universidad de Florida, que se impartió durante los meses de junio y julio del curso 2021/2022 y que tenía una carga lectiva de cuarenta y cinco horas. Estas cuarenta y cinco horas se dividían en sesiones de una hora y cuarenta y cinco minutos, de lunes a jueves.

La asignatura tenía como objetivo principal la enseñanza de aspectos culturales de la sociedad española actual, potenciando las destrezas orales. Los estudiantes que la cursaban acreditaban, supuestamente, un nivel avanzado de español. El adverbio *supuestamente* es relevante y viene dado porque el sistema universitario estadounidense no dispone de unas pruebas comunes que certifiquen el nivel de español siguiendo unos parámetros establecidos y unitarios, como en el caso europeo con el MCER. En Estados Unidos, cada universidad otorga de forma autónoma los certificados inicial, intermedio y avanzado siguiendo criterios propios y, normalmente, en función de las asignaturas cursadas a lo largo del grado.

Este tipo de asignaturas cuenta con la ventaja de impartirse para grupos bastante reducidos, pero supone algunos retos para el docente a la hora de planificarlas y ponerlas en práctica, pues es muy habitual enfrentarse a grupos muy heterogéneos

en lo referente a su nivel de conocimiento de la lengua: desde aquellos estudiantes cuyos padres son de habla hispana por su origen hasta los que han cursado algunos años en el instituto, pero viven inmersos en entornos familiares y sociales absolutamente anglófonos.

Además, por las características de su estancia de estudios, es un tipo de alumnado que viaja más de lo habitual y consume mucho ocio, lo que, en la práctica, se traduce en poca dedicación al trabajo académico fuera del horario establecido y puede llegar a desvirtuar los objetivos reales de los programas de inmersión lingüística, tal y como ya apuntan algunos autores:

The influence of tourism discourses and practices on study abroad and, more broadly, foreign language education has been associated with a variety of detrimental effects. The use of tourism marketing and business models may turn study abroad programs into experiences of “educational consumption” for the economically privileged. (Bruzos, 2020: 287)

Se trataba, por lo tanto, de un programa de inmersión lingüística en la Universidad de Valencia conformado por diferentes asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura españolas, que, como ya se ha señalado, se imparten de manera específica para alumnado norteamericano al margen de los estudios de grado habituales y de los alumnos del sistema universitario español, lo que, en ocasiones, dificulta su integración con otros estudiantes de su edad y su acceso a vivencias compartidas con ellos.

Concretamente, las estudiantes que participaron en esta secuencia fueron seis, todas ellas mujeres, y todas acreditaban el nivel avanzado de español. De estas seis alumnas, dos tenían el español como lengua de herencia y las otras cuatro habían empezado sus estudios de español como lengua extranjera durante su etapa en el instituto. Todas las estudiantes estaban en tercer año de carrera y cursaban español como estudios de *minor*, es decir, no era parte de su grado principal, sino que el estudio del idioma formaba parte de un itinerario complementario.

5.2. Descripción general de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica que presentamos, titulada «Esto es Valencia ciudad», tuvo una duración de seis sesiones de una hora y cuarenta y cinco minutos cada una, y se impartió desde mediados de la primera semana de clase hasta la mitad de la segunda. La mayor parte del trabajo se desarrolló en el aula donde tenía lugar regularmente la clase y las actividades se elaboraron en grupos de trabajo estables. El diseño de la secuencia contemplaba la realización de un producto final, que, en este caso, fue la grabación de un podcast que describiese los principales lugares de un barrio de Valencia, teniendo en cuenta su paisaje lingüístico.

Esta secuencia fue la respuesta a uno de los objetivos generales de la asignatura, que es, tal y como se recoge en la guía docente: «conocer el estilo de vida y las principales características de la sociedad española actual».

Finalmente, la evaluación de esta secuencia didáctica se desarrolló de diversas maneras y en diferentes fases:

- Evaluación formativa: a partir de notas en el cuaderno de clase del profesor.
- Evaluación final: se realizó mediante rúbricas en torno a tres aspectos:
 - Coevaluación: evaluación de la producción final entre compañeros.
 - Heteroevaluación: evaluación de la producción final por parte del profesor.
 - Autoevaluación: evaluación del compromiso y el trabajo durante la secuencia de cada alumno a sí mismo.

5.3. Sesiones de la secuencia didáctica

5.3.1. Sesión 1

- Actividad 1. Esto es Valencia ciudad
 Los objetivos gramaticales de esta actividad fueron la práctica de la descripción y la expresión de gustos. La actividad empezó realizando una lluvia de ideas sobre la ciudad de Valencia. Las estudiantes llevaban algunos días viviendo en la ciudad y ya tenían unas primeras impresiones y vivencias sobre la misma. Se les hizo preguntas generales como:
 - ¿Qué lugares habéis visitado?
 - ¿Qué aspectos os han sorprendido gratamente?
 - ¿Qué aspectos no os han gustado tanto?
 - ¿Qué diferencias encontráis con la localidad en la que vivís en Estados Unidos?

Una vez realizado este primer acercamiento a las sensaciones que les estaba causando la ciudad en la que habían empezado a vivir, se realizó una audición de la canción «Valencia ciudad» de Benito Kamelas (2024).

Una vez oída la canción dos veces, se organizó a las estudiantes en dos grupos de tres y se les plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tipo de ciudad te imaginas al oír la canción?
- ¿Conoces algún tipo de canción parecida sobre alguna ciudad de Estados Unidos?
- Por lo que conoces de Valencia hasta ahora, ¿crees que la canción es adecuada y refleja el espíritu de la ciudad? ¿Por qué?
- Si tuvieses que elegir una canción que representase a Valencia, ¿cuál sería?

— Actividad 2. Valencia: ciudad top a nivel mundial

Los objetivos gramaticales de esta actividad fueron continuar ahondando en la descripción mediante el listado de características definitorias. Empezamos esta actividad visitando la página web de *Visit Valencia*⁵, una fundación sin ánimo de lucro en la que participan, entre otros, el Ayuntamiento de Valencia y que tiene como función la promoción del turismo en la ciudad. Una vez se les enseñó la página web, que podía servirles de utilidad durante toda su estancia, se les proyectó la guía para visitar Valencia en tres días editada por la misma fundación.

A partir de los hitos que se marcan en esta guía como imprescindibles en la visita de tres días, comentamos con los estudiantes cuáles de ellos conocían, cuáles habían visitado, etc. A continuación, introdujimos la idea de qué es lo que caracteriza turísticamente a las grandes ciudades, es decir, qué tipos de monumentos, museos o elementos históricos son más característicos de las ciudades más conocidas a nivel mundial. A partir de las conexiones que aquí surgieron, decidimos una lista de elementos turísticos que son representativos de algunas de esas ciudades: tranvía, oceanográfico, catedral, palacio de la ópera y torres (murallas) medievales.

El siguiente paso fue que cada grupo de tres personas, constituido en la actividad anterior, debía buscar una ciudad del mundo en la que hubiese uno de estos elementos y debía establecer una comparación entre las principales características del monumento valenciano y del monumento de la otra ciudad. Finalmente, para concluir esta tarea se llevó a cabo una puesta en común de los resultados obtenidos por las estudiantes en su búsqueda de características y comparativa.

5.3.2. Sesión 2

— Actividad 1. Valencia ayer y hoy

El objetivo gramatical de esta actividad, en línea con lo trabajado en las actividades anteriores, fue el trabajo con la descripción y el contraste entre presente y los distintos tipos de pasado. En esta sesión, se analizó, de modo general, cómo han cambiado las ciudades en poco tiempo y, en consecuencia, su ritmo de vida. A continuación, se aplicó esta reflexión a la ciudad de Valencia en particular. Para visualizar estos cambios, se proyectaron fotos de lugares y calles emblemáticas de la ciudad en la actualidad y en el pasado y se abrió un debate sobre los cambios en la fisonomía urbana que también se reflejan, de manera evidente, en su paisaje lingüístico⁶.

⁵ Fundació Visit València. (2024). *Valencia. The Official Website*. <https://www.visitvalencia.com/>

⁶ Es interesante observar, en una visión diacrónica de la rotulación urbana, cómo esta ha sido objeto de diferentes regulaciones homogeneizadoras y armonizadoras con el entorno, después del caos lumínico vivido en las ciudades españolas durante las décadas de los 70 y los 80. Para la clasificación

— Actividad 2. El metro, símbolo de los tiempos modernos

El objetivo gramatical de esta actividad fue la creación de un texto informativo y el trabajo con vocabulario relacionado con el transporte. Se empezó la sesión preguntando a todo el grupo si había utilizado el transporte público en Valencia. A partir de ahí, se generó un debate sobre las diferencias entre el transporte público en Valencia y en Estados Unidos. La conclusión, más allá de otras diferencias menores, fue que el transporte público en Valencia es muy útil y, si vives en la ciudad, es la mejor forma de desplazarse.

Una vez realizada esta introducción, se proyectó la página web del metro de Valencia. En primer lugar, se accedió a los materiales didácticos⁷ y, a partir de ellos, de los carteles y señalética que hay por la ciudad y en las estaciones de metro, se trabajó el vocabulario relacionado con este medio de transporte, junto con los conceptos básicos necesarios para viajar en el metro y curiosidades sobre el mismo.

Como tarea para cerrar esta actividad, y tomando como base lo visto en la sesión anterior, se pidió a las estudiantes que, con los mismos grupos que ya tenían formados, realizasen una ruta turística por la ciudad de Valencia para unos familiares que vinieran a visitarlas durante el fin de semana. La condición era que se tenían que desplazar en metro por la ciudad. Para poder realizar este itinerario, se les mostró la sección de planificador de rutas de la página web de Metrovalencia⁸.

5.3.3. Sesión 3

— Actividad 1. Bares, qué lugares

El objetivo gramatical de esta actividad fue la expresión de gustos y sugerencias. Esta actividad se inició preguntándoles si habían ido a algún bar durante su tiempo en Valencia. A partir de la respuesta afirmativa de todas las alumnas, se les inquirió por las diferencias más notables que habían percibido entre los bares españoles y los bares estadounidenses, haciendo hincapié también en los rótulos y carteles anunciadores de estos establecimientos (tipografía, características, nombres de los locales, idioma empleado). Una vez comentado este punto, nos adentramos en los diferentes tipos de bares que se pueden encontrar en España. Para ello, utilizamos de soporte un *post*

de los diferentes tipos de señales, rótulos y otros elementos a partir de sus materiales, resulta imprescindible la muy completa obra de Baines y Dixon (2004).

⁷ Metroescola. (2021). *Folleto PDF con juegos*. Metro Valencia. https://www.metrovalencia.es/wp-content/uploads/2022/03/Metroescola_cs.pdf

⁸ Metrovalencia. (2021). *Consulta de horarios y planificador*. Metro Valencia. <https://www.metrovalencia.es/es/consulta-de-horarios-y-planificador/>

publicado en la página web *Originalmusic* titulado «¿Te imaginas cuántos tipos de bares existen? Tipos, clasificación y su música»⁹.

Seguidamente, realizamos una breve comparación entre los horarios y la tipología de las comidas en España y en Estados Unidos. Para esto, nos basamos en los menús, ofertas y demás reclamos que emplea la hostelería a la entrada de sus locales (y en sus terrazas) y en el pódcast *Los horarios de las comidas en España* realizado por Erre que ELE¹⁰.

Como producto final de esta actividad, se les pidió que completasen el itinerario realizado en la sesión anterior con sugerencias de bares para sus familiares. Estos bares debían ser de distintos tipos en función de las diferentes necesidades del día (desayuno, comida, cena, simplemente descansar con una bebida...). Para realizar esta selección de bares se les proporcionaron, como recurso de trabajo, dos páginas web: *El tipo que nunca cena en casa*¹¹ y el mapa de los mejores almuerzos de Valencia realizado por el blog *Almuerzos populares*¹².

— Actividad 2. Pequeño comercio, esa gran ventaja

El objetivo gramatical de esta actividad fue continuar trabajando sobre la expresión de gustos y sugerencias. Una vez finalizada la tarea anterior, se les preguntó acerca de los pequeños comercios que habían visto en la ciudad de Valencia: si les habían parecido numerosos, qué tipos distintos habían encontrado, cómo eran la rotulación y las tipografías y las diferencias con Estados Unidos, si habían visitado los mercados de la ciudad... Se les planteó también si en Estados Unidos eran más o menos comunes que en España y qué diferencias habían encontrado entre unos y otros.

Una vez acabado este diálogo introductorio, se proyectó el vídeo *Principios para recuperar los principios #ElBuenComprar. Pequeño comercio* de la Confederación de Comercio de la Comunitat Valenciana¹³. En este vídeo, se defiende la compra en el pequeño comercio basándose en cuatro principios: cercano, fresco, sostenible y humano. Después de la visualización, se reflexionó sobre las ventajas de comprar en el pequeño comercio.

⁹ Originalmusic. (2021). ¿Te imaginas cuántos tipos de bares existen? Tipos, clasificación y su música. Original Music. <https://originalmusic.es/blog/tipos-de-bares/>

¹⁰ Erre que ELE: para hablar español. (12 de febrero de 2024). *Los horarios de las comidas en España* [Audio]. Spotify. https://open.spotify.com/episode/2QJnZ5jmCioq2MlcqAd77Z?go=1&sp_cid=57d03076b5af2f6cbcd0d44ed5ec6fbb&utm_source=embed_player_p&utm_medium=desktop&nd=1

¹¹ El tipo que nunca cena en casa. (2020). *Home. Comer en valencia por 25€ o menos*. <https://eltipo-quenuncacenaencasa.com/>

¹² Almuerzos populares. (s. f.). *Mapa de los mejores almuerzos de Valencia*. <https://almuerzos-populares.blogspot.com/p/los-mejores-almuerzos-populares.html#gsc.tab=0>

¹³ CONFECOMERC - Confederación de Comercio de la CV. (12 de febrero de 2024). *Principios para recuperar los principios* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=-8Nesi_Rcto

5.3.4. Sesión 4. Podcasteando que es gerundio

En esta sesión, se dio comienzo a la tarea final de esta secuencia didáctica, que ocuparía esta sesión y dos más y que consistió en la grabación de un podcast que describiese los principales lugares de interés de un barrio de Valencia. Para completar satisfactoriamente esta tarea debían poner en práctica los aspectos gramaticales trabajados en todas las sesiones anteriores: descripción, listado de características, expresión de gustos y sugerencias y usos del presente y de los distintos tiempos del pasado. Como ejemplo y modelo de lo que debían realizar, se les mostró el podcast sobre el barrio del Cabanyal-Canyamelar realizado por la fundación Visit Valencia dentro de su ciclo de podcast *Una ciudad para pasear*¹⁴.

Para la realización del podcast, se les proporcionó a las estudiantes la rúbrica de evaluación (Tabla 1) mediante la cual el profesor, y las propias compañeras, iban a valorar sus propuestas. Esta rúbrica, que aquí presentamos, es la adaptación de dos rúbricas del proyecto EDIA (Educativo, Digital, Innovador y Abierto) del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). Las rúbricas que se han tomado como base para la creación de la nuestra han sido: rúbrica para evaluar la elaboración de un podcast y rúbrica para evaluar una exposición oral de una presentación, ambas disponibles en su página web.

Tabla 1

Rúbrica para evaluar la elaboración del podcast

CATEGORÍA	1. INSUFICIENTE	2. APROBADO	3. NOTABLE	4. SOBRESALIENTE
CONTENIDO	Rectifica continuamente. El contenido es mínimo, no muestra un conocimiento del tema.	Tiene que hacer algunas rectificaciones, y en ocasiones duda.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema. Exposición fluida, comete pocos errores.	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores, no duda.
ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	La información aparece dispersa y poco organizada.	No existe un plan claro para organizar la información, cierta dispersión.	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica, aunque de vez en cuando algún dato está fuera de lugar.	La información está bien organizada, de forma clara y lógica.

¹⁴ Fundació Visit València. (2024). *Una ciudad para pasear*. Valencia. The Official Website. <https://www.visitvalencia.com/unaciudadparapasear>

Tabla 1. (cont.)

CATEGORÍA	1. INSUFICIENTE	2. APROBADO	3. NOTABLE	4. SOBRESALIENTE
EXPRESIÓN ORAL	Durante la mayor parte de la grabación no habla claramente. Su pronunciación es pobre, hace muchas pausas y usa muletillas. Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés de la audiencia.	Algunas veces habla claramente durante la grabación. Su pronunciación es correcta, pero recurre frecuentemente al uso de pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado.	Habla claramente durante la mayor parte de la grabación. Su pronunciación es aceptable, pero en ocasiones realiza pausas innecesarias. Su tono de voz es adecuado.	Habla claramente durante toda la grabación. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado.
TRABAJO EN EQUIPO	Demasiado individualista. No se ve colaboración. No todos los miembros del equipo exponen.	La grabación muestra cierta planificación entre los miembros. Todos participan, pero no al mismo nivel.	Todos los miembros demuestran conocer la presentación global. Todos exponen, aunque hay alguna variación en la participación de los diferentes alumnos.	La grabación muestra planificación y trabajo de equipo en el que todos han colaborado. Todos exponen y participan activamente.
EXPRESIÓN Y ESTILO	No presenta expresión ni estilo.	Su expresión y estilo es irregular.	En general, habla con creatividad y desenvoltura siguiendo las indicaciones de algún compañero.	Habla con creatividad y desenvoltura y sin ayuda de otro compañero.

Nota. Fuente: INTEF. (2024). *Proyecto EDIA: Recursos Educativos Abiertos*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). <https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>

5.3.5. Sesión 5

Esta sesión se dedicó a que los distintos grupos realizaran la grabación.

5.3.6. Sesión 6

- Actividad 1. Podcasteando que es gerundio
La primera parte de la última sesión se dedicó a la audición de los pódcast por parte de toda la clase.
Cada audio se escuchó dos veces y al final de la segunda audición, después de un breve coloquio, el profesor y el resto de las estudiantes rellenaron la rúbrica de evaluación que cada grupo conocía desde el inicio de la actividad.

— Actividad 2. Evaluación

En este momento, las estudiantes evaluaron su proceso de aprendizaje y su actitud durante el desarrollo de la secuencia mediante una rúbrica de autoevaluación. Tras completarla, se mantuvo un diálogo informal con las estudiantes con el fin de que comentasen sus impresiones sobre la secuencia didáctica y el trabajo realizado. Para centrar el diálogo, se proporcionaron las siguientes preguntas de referencia que podían tener en cuenta como base para sus comentarios:

- ¿Te han parecido útiles los temas tratados y las actividades realizadas?
- ¿Has descubierto nuevos aspectos de la ciudad a través de sus rótulos, señales, carteles publicitarios y demás elementos verbales?
- ¿Crees que tu competencia comunicativa ha aumentado después de realizar la secuencia?
- ¿Te ha parecido útil trabajar en equipo?
- ¿Te han resultado motivadoras las actividades propuestas?
- ¿Qué te ha parecido el papel del profesor durante las distintas partes de la secuencia?
- ¿Qué mejoras introducirías en la secuencia didáctica?

5.4. Evaluación de la secuencia didáctica

Como se mencionó al principio, la secuencia didáctica tuvo dos tipos de evaluación: evaluación formativa y evaluación final. Dentro de la evaluación final, tal como se indicó y se ha mostrado, hubo coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

5.4.1. Evaluación formativa

Durante las diversas actividades, el profesor tomó notas del desempeño de los estudiantes en el cuaderno del profesor. Las notas se tomaron en torno a tres ámbitos: participación, trabajo en equipo y actitud. En general, y salvo algún momento puntual, las estudiantes tuvieron respuestas positivas en estos tres campos.

La participación, propiciada además por el hecho de ser un grupo pequeño, fue constante durante toda la secuencia. Todas las actividades de gran grupo, que se basaban en diálogo o reflexión conjunta, fueron bien acogidas y las estudiantes estuvieron muy activas durante su realización.

El trabajo en equipo también fue desarrollado de forma satisfactoria por todas las estudiantes. Al ser equipos reducidos (tres personas) y al ser un tipo de trabajo difícilmente divisible en bloques, era complicado no actuar de manera coordinada.

En cuanto a la actitud, fue el punto en el que más disparidad hubo. La mayoría de las estudiantes tuvieron una actitud favorable y proactiva durante toda la

secuencia. Únicamente dos estudiantes tuvieron algún momento de bloqueo debido a que consideraban que no debían ser todos los materiales de las actividades en español. Consideraban que, si no era una clase de gramática, se podía hacer uso de materiales en inglés para facilitar la comprensión de contenidos culturales.

5.4.2. Evaluación final

La evaluación de la tarea final se llevó a cabo con las modalidades de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación a partir de la rúbrica anteriormente expuesta. Ambas evaluaciones arrojaron resultados ampliamente positivos (tanto una como otra se movieron entre las puntuaciones de tres y cuatro, siendo cuatro —sobresaliente según la rúbrica— la calificación dominante en la coevaluación), lo que corrobora la idoneidad de este tipo de secuencias, que, como valor añadido, pueden ser fácilmente replicables, con la debida adaptación, en otros contextos educativos.

6. CONCLUSIONES

Las secuencias didácticas elaboradas en torno a paisajes lingüísticos son una excelente herramienta de aprendizaje, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, y su empleo en el aula permite a los estudiantes abordar los aspectos gramaticales y de uso propuestos por el docente, al tiempo que se promueve la reflexión activa sobre la lengua mediante ejemplos reales, que forman parte de la realidad cotidiana inserta en su entorno inmediato.

En este contexto, se gesta la propuesta que hemos desarrollado a lo largo de estas páginas, en la que la interacción entre contenidos gramaticales y componentes culturales, trabajados de forma práctica y contextualizada en la ciudad de Valencia, fue muy bien acogida por el grupo desde el primer momento. Las estudiantes manifestaron que la formulación de la secuencia les resultó útil, interesante y motivadora por su elevado componente de aplicación práctica y porque les permitió acercarse a la realidad de la ciudad en la que residían desde otra perspectiva. También se valoró muy positivamente el hecho de que todos los materiales empleados fuesen reales, lo que proporcionó una pátina de autenticidad a todas las actividades, y que se pusiera en ellos el foco del aprendizaje. Del mismo modo, el rol del docente como mediador lingüístico y cultural propició que el alumnado se erigiese en centro de su aprendizaje, lo que se tradujo en una participación más activa del grupo.

Además, el trabajo a partir del entorno inmediato, mediante una metodología basada en el empleo de materiales reales y el fomento las habilidades prácticas del alumnado, permite un enfoque más lúdico del aprendizaje gramatical, lejos de anticuadas y a todas luces ineficaces prácticas memorísticas, que contribuye a la implicación de los estudiantes y tiene una inmediata repercusión en sus destrezas comunicativas.

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

El criterio de ordenación de los dos autores del presente trabajo ha sido alfabético.

- Eduardo España Palop: parte práctica (secuencia didáctica).
- Héctor Hernández Gassó: parte teórica (marco doctrinal).
- Ambos: conclusiones.

REFERENCIAS

- Aladjem, R. y Bibiana, J. (2016). The Linguistic Landscape as a Learning Space for Contextual Language Learning. *Journal of Learning Spaces*, 5(2), 66-70.
- Allen, H. W. y Gamalinda, S. (2021). Making Podcasts in the Collegiate French Writing Course. *CALICO Journal*, 38(1), 1-16. <https://doi.org/10.1558/cj.40912>
- Álvarez-Rosa, C. V. (2019). Un paseo por la ciudad para comprender mejor las cuestiones lingüístico-discursivas del español actual. En D. Alves (Ed.), *VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 442-445). ESECC-IPL.
- Baines, P. y Dixon, C. (2004). *Señales, rotulación en el entorno*. Art Blume.
- Benito Kamelas. (12 de febrero de 2024). Valencia Ciudad [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=CS4bHFzPtV8>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan, M. A. y Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press., <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bruzos, A. (2020). Linguistic Landscape as an Antidote to the Commodification of Study Abroad Language Programs: A Case Study in the Center of Madrid. En D. Malinowski, H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 253-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_12
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D. M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y Migración*, 3(1), 73-88.
- Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 179-201. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2008). The Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267-287. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Contreras Izquierdo, F. M. (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recuso sociocultural en ELE. En M. V. Calloso Camacho, M. Cabello Pino y M. Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 79-104). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968693569-005>
- Esteba Ramos, D. (2013). Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera. En

- L. Ruiz Miyares (Ed.), *Actualizaciones en Comunicación Social Centro de Lingüística Aplicada* (pp. 474-479). Ediciones del Centro de Lingüística Aplicada.
- Félez Vicente, M. (2017). El paisaje lingüístico de Zaragoza a través de los barrios de La Magdalena y El Gancho. *Archivo de Filología Aragonesa*, 73, 203-233.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.
- González-Conde, M. J., Prieto, H. y Baptista, F. (2022). Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 183-201. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>
- Gorter, D. (2018). Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>
- Gorter, D., Cenoz, J. y Van der Worp, K. (2021). The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>
- Heller, M. (2003). Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Anaya.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V. y Meyer, S. (2021). *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/KROMPA3866>
- Lado, B. (2011). Linguistic Landscape as a Reflection of the Linguistic and Ideological Conflict in the Valencian Community. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550296>
- Landry, R. y Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Ma, Y. (2017). El paisaje lingüístico chino-español de la ciudad de Valencia: Una aproximación a su estudio. *Lengua y Migración*, 9(1), 63-84.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, (14), 153-164. <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13344>
- Malinowski, D. (2015). Opening Spaces of Learning in the Linguistic Landscape. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 95-113. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.06mal>
- Martínez-Otón, L., Leoz, A. y Pedrero, L. M. (2022). Los podcasts informativos diarios en España: Evolución de la oferta y aportaciones narrativas del formato. *Austral Comunicación*, 11(2), 1-27. <https://doi.org/10.26422/aucom.2022.1102.leo>
- Morant-Marco, R. y Martín López, A. (2017). *Tatuajes urbanos. Los susurros, murmullos y gritos de la ciudad*. Tirant Humanidades.
- Muñoz Carrobles, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 2(2), 103-109.
- Negredo, S., Amoedo, A., Vara, A., Moreno, E. y Kaufmann, J. (2021). *Digital News Report Spain*. Reuters Institute for the Study of Journalism y University of Oxford.
- Núñez, L. P. (2023). El fomento de la competencia sociocultural en el aula de ELE mediante el paisaje lingüístico: una propuesta didáctica. En M. V. Callosa Camacho, M. Cabello Pino y

- M. Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 105-116). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968693569-006>
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación de Sevilla.
- Sayer, P. (2010). Using the Linguistic Landscape as Pedagogical Resource. *ELT Journal*, 64(2), 143-154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Shohamy, E. y Gorter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Sorando, D. y Ardura, A. (2016). *First we take Manhattan. La destrucción creativa de las ciudades*. Catarata.
- Sudjic, D. (2019). *The language of Cities*. Penguin Random House.
- Vallès Sanchis, I. (2003). Aproximació a la imatge lingüística de la ciutat de València. *Cuadernos de Geografía*, (73/74), 391-400.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS


LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA FRANCESA: DE LAS DIRECTRICES MINISTERIALES
A LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

THE TEACHING OF SPANISH GRAMMAR IN FRENCH SECONDARY EDUCATION: FROM
MINISTERIAL DIRECTIVES TO STUDENT PERCEPTIONS

CARMEN BALLESTERO DE CELIS

Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA

carmen.ballestero-de-celis@sorbonne-nouvelle.fr

 0000-0002-8435-461X

YEKATERINA GARCÍA MÁRKINA

Université de Tours - ICD

yekaterina.garcia@univ-tours.fr

 0009-0009-9702-0756

Recibido: 20-05-2024 | Aceptado: 26-12-2024

Cómo citar: Ballestero de Celis, C. y García Márkina, Y. (2025). La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 147-175. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ofrecer un panorama de cómo se ha orientado la enseñanza de la gramática del español en las aulas de los institutos franceses desde el pasado siglo, para proporcionar en segundo término un contexto adecuado en el que poder poner en relación las actuales directrices del ministerio respecto a su enseñanza con las consideraciones de los alumnos. Con este propósito, se ha realizado un estudio de campo en el que se ha aplicado un cuestionario a estudiantes (N=404) de diferentes universidades públicas francesas en el que se indaga sobre tres aspectos fundamentales: el lugar que ocupa la gramática en la clase de español lengua extranjera, la manera como se practica y se ejerce la gramática y su opinión acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectivamente se le da en el aula. El análisis de los textos oficiales y de la bibliografía sobre el tema, así como los resultados obtenidos gracias al cuestionario, permiten concluir que la prioridad en la clase de español de secundaria es la expresión oral espontánea del alumno en torno a temas culturales

seleccionados de acuerdo con los ejes del programa vigente, lo que relega la gramática a un claro segundo plano. Este lugar secundario en el que se encuentra no satisface a los estudiantes, quienes no solo piden gramática, sino que demandan además una práctica razonada de la lengua, a la que se le dedique el tiempo necesario.

Palabras clave: enseñanza, gramática, español, educación secundaria, Francia.

ABSTRACT

The objective of this study is to provide an overview of how the teaching of Spanish grammar in French high school classrooms has been oriented since the last century, to provide a suitable context in which to relate the current Ministry's teaching guidelines to the students' assessments. For this purpose, a field study (in the form of a questionnaire) was carried out with students (N=404) of different French public universities, in order to investigate three fundamental aspects: the place of grammar in the classroom of Spanish as a foreign language, the way in which grammar is practised and exercised, and their opinion of the importance of grammar in language learning and their level of satisfaction with the place it is actually given in the classroom. The analysis of official texts and literature on the subject, as well as the results obtained from the questionnaire, lead to the conclusion that the priority in the secondary Spanish class is the learner's spontaneous oral expression around selected cultural themes in accordance with the axes of the current educational programmes, which relegates grammar to second place. This secondary position of grammar does not seem to satisfy the learners, who ask not only for more grammar but also for more reasoned study of the language and more time devoted to it.

Keywords: teaching, grammar, Spanish, secondary education, France.

1. INTRODUCCIÓN¹

Numerosos son los estudios que han investigado sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en la educación secundaria² en Francia (Berges *et al.*, 1967; Dabène, 1975; Herreras, 2008; Lenoir, 2008, 2009, 2013; Normand, 2005, 2013; Puren, 1984, 1995, entre otros), no obstante, en lo que concierne a la enseñanza de la gramática de esta lengua en contextos escolares, muy poco se ha escrito (Lenoir, 2002), y las únicas referencias que se encuentran se centran en sistemas educativos de otros países francófonos, como Canadá (Brisson y Maccabée, 1999) o Senegal (Diop, 2020). El objetivo de este trabajo es primeramente ofrecer un panorama de cómo se ha orientado la enseñanza de la gramática del español en los institutos franceses

¹ Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los estudiantes que participan en este estudio. Su colaboración ha sido fundamental para el desarrollo de esta investigación. Agradecemos también a nuestros colegas, cuyo apoyo al difundir el cuestionario ha permitido ampliar el alcance del estudio. Queremos hacer una mención especial a la inspectora y a la formadora del INSPE, quienes con su tiempo y disposición respondieron nuestras preguntas. Sin la contribución de todos ellos, este estudio no habría sido posible.

² En este artículo, «educación secundaria» se refiere a los cuatro años de *collège* y a los tres años de *lycée*, que se describirán más adelante (*cfr.* nota 2).

desde el pasado siglo, para proporcionar un contexto adecuado en el que poder poner en relación las actuales directrices del Ministerio de Educación (*Ministère de l'Éducation Nationale*) respecto a su enseñanza con las valoraciones de los alumnos.

Con esta finalidad las páginas que siguen se estructuran en cuatro partes, además de esta introducción, que permiten ir de la abstracción de las pautas oficiales a la concreta realidad del aula. En la segunda parte, centrada en la enseñanza del español en la educación secundaria pública francesa, se expondrán de manera sintética los diferentes métodos y enfoques a través de los que, en los últimos tiempos, se ha enseñado la segunda lengua extranjera más estudiada en Francia. En la tercera parte, el foco se pondrá en la enseñanza de la gramática en el aula de español, con el propósito de mostrar el lugar que se le concede a la explicación y a la práctica gramatical en las metodologías que han dominado la didáctica de esta lengua. En la cuarta parte, se presentará un estudio de campo aplicado a estudiantes universitarios, a los que se interroga sobre la enseñanza gramatical que han recibido en sus años de instituto con el objetivo de analizar sus consideraciones poniéndolas en relación con los preceptos ministeriales. En la quinta y última parte se presentan las conclusiones.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA FRANCESA

En Francia, el aprendizaje de una lengua extranjera —denominada *langue vivante* (LV, lengua viva en oposición a las lenguas muertas)— es obligatorio en la educación secundaria desde 1838. Entre las diferentes lenguas que pueden estudiarse, el inglés ocupa sin duda un lugar privilegiado, pues era la lengua obligatoria cuando se introdujo en los años noventa la primera lengua extranjera, justo al comenzar el *collège*³, esto es, desde la *6ème*, generalmente con once años de edad. Hoy en día los alumnos pueden, así, elegir desde el primer año de *collège* su primera lengua extranjera (LV1); ahora bien, esta misma lengua será la que sigan cursando como obligatoria en los años de instituto, lo que explica que el inglés siga dominando la elección (el 96% para el curso 2019-2020, según García Cañedo, 2021), seguida muy de lejos por el alemán (un 3%). El español aparece únicamente en tercer puesto, elegido solo por un 0,6%. Para esta primera lengua, el nivel que se fija como objetivo el Ministerio de Educación al final de la enseñanza secundaria⁴, es decir, del *lycée*, es el B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

³ En Francia, la escolaridad se organiza en *école primaire*, *collège* y *lycée*. La escuela primaria consta de cinco años y se cursa entre los seis y diez años de edad: *Cours Préparatoire* (CP), *Cours Élémentaire 1* (CE1), *Cours Élémentaire 2* (CE2), *Cours Moyen 1* (CM1), *Cours Moyen 2* (CM2). El *collège* de cuatro: *sixième*, *cinquième*, *quatrième* y *troisième*, entre los once y los catorce años. Finalmente, el *lycée*, que se cursa entre los quince y los dieciocho años, está compuesto de *seconde*, *première* y *terminale* (<https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>).

⁴ En este artículo, debido a que los sistemas escolares en Francia y en el mundo hispano difieren tanto en duración como en nomenclatura, se emplearán los términos franceses.

En el segundo año de enseñanza secundaria, en *cinquième* (con doce años), los alumnos eligen además una segunda lengua extranjera, obligatoria desde 2016, que al terminar el *lycée* deberían poder utilizar como usuarios independientes, esto es, el que corresponde a un nivel B1. En la actualidad, como señala García Cañedo (2021, § 2.1), el objetivo es ciertamente de gran envergadura:

el estudio de las lenguas extranjeras tiene en el sistema educativo francés una gran importancia y un objetivo ambicioso: que al final de los estudios secundarios los estudiantes puedan comunicarse en al menos dos lenguas, además de la lengua materna. De ahí que en primaria comience ya el estudio de una primera lengua extranjera; en *cinquième* (1.º de ESO), una segunda; y se fomente el estudio de una tercera a partir de *troisième* (3.º de ESO).

2.1. El español: la segunda lengua extranjera más estudiada

Cuando el inglés se impuso como lengua obligatoria en primaria, el español comenzó a adquirir, como afirma Normand (2013), un lugar cada vez más importante entre los alumnos de secundaria, como si se «quisiese contraponer al inglés otra lengua de características distintas y complementarias [...]» (Normand, 2013: 633); el español representaría una lengua «de cultura y de ocio», en oposición al carácter utilitario del inglés. Sobre las causas que motivan esta predilección por el español como segunda lengua, otros autores apuntan a la supuesta facilidad de este idioma: al ser una lengua romance, los alumnos creen que su aprendizaje les resultará más fácil que el de lenguas más alejadas, y que esta facilidad se traducirá en mejores calificaciones (en el supuesto de que tengan el francés como lengua materna).

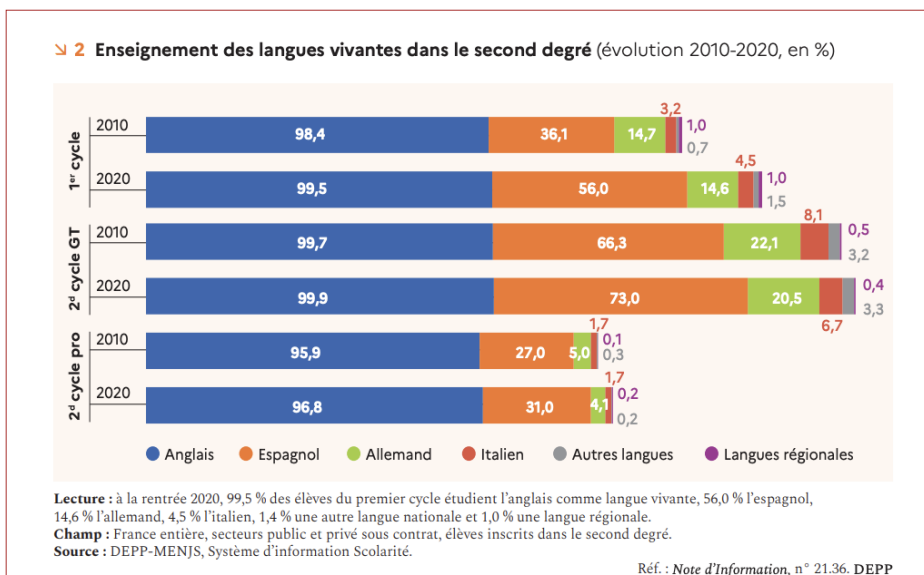
No obstante, Dabène (1975) afirmaba que «[n]ul n'ignore, en effet, que dans l'enseignement secondaire français il est de tradition d'orienter les "bons" élèves vers l'allemand ou le russe !»⁵ (Dabène, 1975: 57). Ahora bien, la misma autora llamaba la atención sobre la revalorización cultural que estaban llevando a cabo los hispanistas y que explica que, aunque ciertamente hoy en día los «buenos» alumnos sigan escogiendo el alemán, el español haya ganado un terreno considerable. La siguiente figura (Dieusaert, 2021) muestra cómo desde 2010 el español se ha ido imponiendo claramente al alemán, a pesar de que este se vea muy favorecido por las políticas en materia de educación gracias a los acuerdos entre los gobiernos de Francia y Alemania que promueven el aprendizaje de la lengua del país socio por ambas partes, con el fin de estrechar lazos en todos los niveles (social, educativo, científico, político y administrativo) y, de esta manera, contribuir a la reconciliación y el mantenimiento de la paz entre ambas naciones. Se observa así que, en diez

⁵ «¡Todos saben que en la enseñanza secundaria francesa la tradición es orientar a los "buenos" alumnos hacia el alemán o el ruso!» (traducción nuestra).

años, los alumnos que eligen español fueron en aumento, mientras que el número de aquellos que escogen alemán ha ido disminuyendo. De esta manera, la combinación inglés-español es la preferida por la mayoría de los estudiantes de secundaria, según puede observarse en la Figura 1:

Figura 1

La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria (evolución entre 2010 y 2020 en porcentaje)



Nota. Fuente: DEPP, Note d'information, n° 21.36, noviembre de 2021 (en Dieusaert, 2021).

En la figura anterior, el segundo ciclo (*2d cycle*) corresponde a los tres últimos años de la educación secundaria (esto es, el *lycée*), y el primer ciclo (*1er cycle*) a los cuatro años anteriores (6e, 5e, 4e y 3e). Como puede observarse, al comienzo del curso académico de 2020, el 99,5% de los alumnos de primer ciclo, estudia el inglés como primera lengua extranjera. En cuanto a la segunda lengua extranjera, un 56% elige el español, un 14,6% el alemán, un 4,5% el italiano, un 1,4% otra lengua extranjera, y el 1% una lengua regional (bretón, corso, occitano, etc.).

Por otra parte, cabe señalar que el español está presente como primera lengua extranjera en las secciones internacionales de español, las secciones europeas y las más recientes secciones binacionales franco-españolas, conocidas como *Bachibac*, que son secciones bilingües, donde el español es primera lengua y en las que el alumno obtiene dos diplomas, el *baccalauréat général* francés y el bachillerato español.

2.2. Métodos y enfoques en la enseñanza del español

Después del abandono a principios del siglo xx del llamado método de gramática y traducción, que se basaba esencialmente en el estudio de la forma y priorizaba la lengua escrita, comenzó a aplicarse el método directo, centrado en la adquisición de vocabulario y en la expresión oral, evitando siempre emplear la lengua materna. El objetivo era lograr hablar lo más pronto posible la lengua extranjera, a fuerza de exponerse a ella. El método interrogativo estaba en el centro de la enseñanza: los alumnos debían responder a las preguntas que les hacía el profesor. Este método directo fue pronto desechado, pues, según Lenoir (2008: 63), no concordaba por su pragmatismo con los valores republicanos de la educación francesa, según los cuales la enseñanza de una lengua extranjera, al igual que las demás disciplinas escolares, debía servir para transmitir valores culturales, sociales y humanísticos. De este modo, a partir de los años veinte y hasta entrado el año 2000, se adoptó la llamada *méthodologie active*, cuyo ejercicio emblemático era el llamado *Cours Actif à Orientation Culturelle*, en el que el profesor, a partir de la lectura de un fragmento de una obra literaria de un escritor reconocido, pedía elaborar un ejercicio canónico en Francia: la llamada *explication de texte*⁶. Otro tipo de actividad era la expresión de las impresiones, observaciones, juicios del alumno, en reacción al texto literario. Los textos, que se elegían por su valor literario, humano o social, debían ser suficientemente inteligibles, pues pretendían erigirse en modelo de lengua. Ahora bien, la intención fundamental era transmitir contenidos culturales, históricos, sociales, como en las demás asignaturas. Si bien es cierto que, en los documentos oficiales, como en la llamada *Instruction Officielle* de 1950, se hace referencia a la práctica de lengua, la clase de español tenía un objetivo mucho más ambicioso:

Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité [...]. Il a donc un double objet: exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées⁷. (Puren, 1988: 152)

⁶ La *explication de texte* consiste en analizar, con una metodología precisa, la manera como se construye el significado de un texto, explicando la forma en que procede el autor para estructurar su escrito y vehicular sus ideas.

⁷ «Esta enseñanza se basa, en todos los niveles, en textos tomados, en la medida de lo posible, de escritores de calidad [...]. Tiene entonces una doble finalidad: practicar el uso de la lengua y contribuir al enriquecimiento interior de los alumnos mediante el estudio de textos representativos de la vida y del pensamiento del pueblo extranjero. Estos dos aspectos no deben disociarse nunca» (traducción nuestra).

Los profesores de lengua española han empleado, así, durante décadas, como puede observarse en la siguiente cita de 2005, textos literarios, convencidos del impacto positivo que estos tienen en el aprendizaje del español:

[...] l'expérience démontre que nombre d'enseignants sont encore très attachés à des contenus littéraires variés et de qualité car la littérature reste pour eux l'un des vecteurs les plus efficaces du savoir et des savoir-faire, parce qu'elle offre un modèle, certes, mais aussi parce qu'elle sollicite en permanence la sensibilité des élèves, qu'elle s'adresse à leur capacité de s'émouvoir, sensibilité et émotion étant dans une salle de classe deux des stimulants les plus efficaces de la prise de parole⁸. (Denis Rodrigues, 2005, en Lenoir, 2008: 67)

A partir de los años noventa, los textos de base se diversificaron, sin abandonar el texto literario, y comenzaron a incluirse la fotografía, la pintura, el cine, la publicidad, el tebeo, entre otros⁹, utilizados, desde los niveles iniciales, con el mismo enfoque de comentario de texto. Estos documentos, que se analizan en clase empleando las mismas técnicas que para el análisis de documentos literarios, tienen la intención de despertar la curiosidad del alumnado para fomentar su participación en clase.

La especificidad de esta metodología activa es, pues, considerar la enseñanza de una lengua como un medio para acceder a la cultura de las comunidades que la hablan. Este ejercicio de orientación cultural permitiría al alumno, gracias a la fuerza evocadora de los textos, memorizar formas lingüísticas que podría reutilizar cuando las necesitara. Una de las prácticas habituales de este enfoque era la traducción de ciertos pasajes de los textos trabajados.

Como señala Lenoir (2008, 2009), llama sin duda la atención el diferente desarrollo que tuvo en Francia la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras: mientras que en otros idiomas se comenzó a emplear métodos audiovisuales y audio-orales en los años sesenta, o el enfoque comunicativo en los años ochenta, el español prácticamente conservó la misma metodología que se había desarrollado

⁸ «la experiencia demuestra que numerosos profesores siguen muy apegados a los contenidos literarios variados y de calidad, ya que para ellos la literatura sigue siendo uno de los vectores más eficaces para transmitir conocimientos y competencias, ciertamente porque proporciona un modelo, pero también porque apela constantemente a la sensibilidad de los alumnos, a su capacidad de conmoverse, y que la sensibilidad y la emoción constituyen dos de los estímulos más eficaces en el aula para hacer hablar» (traducción nuestra).

⁹ En los documentos oficiales de 1988, por ejemplo, se recomendaba el uso de películas en versión original, no subtituladas, para aprender «à analyser chaque plan avec une rigueur analogue à celle que requiert l'exploration d'un texte, à cerner le propos du réalisateur et les procédés cinématographiques qu'il a choisis pour exprimer ses intentions» [«analizar cada plano con un rigor análogo al que se requiere para explorar un texto, a identificar el propósito del director y los procedimientos cinematográficos elegidos para expresar sus intenciones» (traducción nuestra)] (Lenoir, 2008: 69).

en los años veinte, sobre la base de un modelo no utilitarista de la enseñanza inspirado en las humanidades clásicas (Lenoir, 2009: 105). La enseñanza del español se estanca así en una metodología cuyas carencias son, como señala este autor, múltiples: la primera de ellas tiene que ver con el trabajo del alumno, pues este tiene que ser capaz de elaborar una explicación del texto sin una fase previa de preparación, lectura y comprensión, respondiendo en directo al profesor, quien lo va guiando con preguntas. El objetivo fundamental del ejercicio es que el alumno se exprese de manera oral, lo más espontáneamente posible, lo que muestra también, como indica Lenoir, una carencia importante: el profesor, en un claro segundo plano, debe utilizar el menor tiempo posible en proporcionar herramientas o en ayudar al alumno en su expresión. Véase a modo de ejemplo lo que en los documentos oficiales de 2002 se recomienda para la realización de una unidad didáctica sobre México:

il serait souhaitable que les élèves expriment par eux-mêmes, oralement et de façon spontanée, la nature du changement qui s'est opéré au cours des siècles en réemployant les structures grammaticales et le lexique rencontrés lors de l'étude des textes et enrichis pas [sic] les tournures et expressions implicites suivantes: *acabar por...*, *dejar de...*, *a pesar de (que)...*, que le professeur pourra leur fournir si elles n'ont pas encore été rencontrées¹⁰. (Lenoir, 2008: 73)

Otra de las carencias identificadas, indudablemente la más criticable, es que no se tiene en cuenta ni el nivel lingüístico ni el nivel cultural del alumno: se espera de él que sea capaz de analizar conceptos y de identificar matices como si fuera un hablante nativo, pues el material y las preguntas propuestas en la documentación oficial corresponden, como acertadamente observa el autor, a un nivel superior de español. Esto es, se presupone que el alumno dispone de un repertorio de recursos lingüísticos y no lingüísticos lo suficientemente amplio y rico como para comunicarse con fluidez y naturalidad, casi sin esfuerzo.

En suma, desde principios del siglo xx hasta el año 2000, se puede afirmar que el paradigma de la metodología de la enseñanza del español en Francia permaneció inmutable con la preeminencia de la *méthodologie active*, que privilegia un enfoque esencialmente literario y cultural, legado de los humanistas clásicos.

Es en 2001, año en el que se publica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa)¹¹, cuando se produce un cambio en la concepción

¹⁰ «Sería conveniente que los alumnos expresaran por sí mismos, de manera oral y espontánea, la naturaleza del cambio que se ha producido a lo largo de los siglos, reutilizando las estructuras gramaticales y el léxico que se han visto en el estudio de los textos, enriquecidos con los siguientes giros y expresiones implícitos: *acabar por...*, *dejar de...*, *a pesar de (que)...*, que el profesor podrá facilitarles si aún no han aparecido» (traducción nuestra).

¹¹ El MCERL se publicó en 2001 en inglés y en francés y un año más tarde en español (Consejo de Europa, 2002).

francesa de la enseñanza de las llamadas *langues vivantes* al considerar, no ya la explicación de un texto sino la comunicación como objetivo principal, desde una perspectiva pragmática y social. La instrucción oficial del Boletín Oficial de 2002 indica que los nuevos programas «doivent permettre d'atténuer le rôle de langue de commentaire trop longtemps assigné à l'espagnol dans la classe de langue et d'en faire ce qu'elle est dans la réalité quotidienne [...]: une langue de communication»¹² (Lenoir, 2008: 75).

Habrà que esperar, no obstante, a la reforma educativa nacional de 2006, sobre la enseñanza de lenguas en Francia en los niveles preuniversitarios (*primaire, collège, lycée*) (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports, 2006), para que los programas sigan el MCER: en *collège* a partir del mismo año y en *lycée* en 2010 (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018: 6). A partir de este momento se impuso el llamado *approche actionnelle*, un enfoque centrado en la acción: la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que conllevan actividades de lengua y que requieren de la competencia comunicativa del individuo. Así, estas tareas necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos. Si bien es cierto que esto es lo que se preconiza en los documentos oficiales, la realidad del aula de español en la enseñanza secundaria dista mucho de este enfoque por tareas. Aunque efectivamente el curso pueda terminar con la realización de un proyecto (un debate, un resumen, una exposición oral, simulaciones y juegos de roles, según los ejemplos que da el *Bulletin officiel*), las sesiones no se organizan en torno a la realización de tareas, sino que se estructuran en secuencias. El profesor crea a partir de materiales, que deben ser auténticos y estar seleccionados en función de objetivos culturales, un conjunto estructurado de conocimientos y competencias que tiene no solo una intención precisa de aprendizaje, sino que se fija también la ambición de crear sociedades multilingües y multiculturales para así favorecer la comunicación entre las comunidades. La lengua se considera, en este sentido, como un medio para servir a una causa mucho más grande. A partir de esta reforma de 2006 se adopta, pues, una perspectiva interlingüística, en la que todas las lenguas extranjeras que se enseñan deben adoptar el mismo sistema: los programas son comunes y se organizan en torno a temáticas y nociones que deben abordarse en las diferentes lenguas. De esta manera se garantiza que todos los alumnos tengan una base común, el llamado *socle commun*, sin importar qué lengua hayan elegido. Por ejemplo, los ejes dentro del programa vigente desde 2022 son; 1) Identidades e intercambios; 2) Espacio privado y espacio público; 3) Arte y poder; 4) Ciudadanía y mundos virtuales; 5) Ficciones y realidades; 6) Innovaciones científicas y responsabilidad; 7)

¹² «Deben permitir reducir el papel que se le ha asignado durante demasiado tiempo al español como lengua de comentario de texto en el aula y convertirlo en lo que es en la realidad cotidiana [...]: una lengua de comunicación» (traducción nuestra).

Diversidad e inclusión; 8) Territorio y memoria (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023: 10-11).

3. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL

Si es cierto que, gracias a la literatura existente y a los documentos ministeriales, no es difícil describir la manera en la que se enseña el español como lengua extranjera en la secundaria francesa, no resulta, sin embargo, tan evidente dar cuenta de cómo se enseña su gramática en este contexto educativo. No lo es esencialmente porque no hay textos oficiales a los que poder recurrir para profundizar en su didáctica. Las reflexiones de las líneas que siguen están basadas, pues, en los intercambios que, como docentes de español en Francia, hemos tenido con colegas de secundaria, con formadores de los llamados INSPE (*Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation*) y con inspectores de educación¹³.

Como confirman todos nuestros interlocutores¹⁴, el acercamiento que se promueve actualmente en las aulas de secundaria es fundamentalmente opuesto al que proponía la denominada metodología tradicional, y esto por dos razones fundamentales: ni la explicación de la gramática parte de reglas que han de ser memorizadas, ni su práctica esencial es la traducción. Ahora bien, es preciso señalar que, como en la metodología tradicional, la gramática se sigue entendiendo de una manera estricta, esto es, como una disciplina cuyo objeto de estudio es lo que está organizado en paradigmas cerrados, por ejemplo, las conjugaciones verbales o los pronombres.

El método directo, que surge como un rechazo a esta metodología tradicional, parece sin embargo haber dejado más huella en el tratamiento que actualmente recibe la gramática, pues, como en los manuales de Berlitz, la práctica oral precede a la explicitación de las reglas, que son comparadas con las de la lengua materna. Al igual que se hacía en este método, hoy en día en las aulas francesas se impone una presentación inductiva e implícita de la gramática.

Cuando tras el método directo en la enseñanza de otras lenguas se adoptaron los conocidos métodos audio-orales o audio-linguales, en la enseñanza del español en Francia se impuso, como se ha visto, la metodología activa, en la que la práctica propiamente gramatical consistía únicamente en repetir las construcciones encontradas en el documento estudiado, de manera oral, para poder responder a las

¹³ La figura de los inspectores del Ministerio de Educación está regida por el artículo R. 241-19 del código de la Educación. Su función es verificar la aplicación de la política educativa del ministerio. También evalúan el trabajo individual y el del equipo pedagógico de los profesores de las escuelas primarias, secundarias y bachilleratos.

¹⁴ Nuestros interlocutores fueron, por una parte, una formadora del INSPE y una inspectora, con las que mantuvimos entrevistas semiestructuradas (les hicimos llegar previamente los puntos que abordaríamos en nuestra conversación) y colegas profesores de español en secundaria, con los que mantuvimos entrevistas libres sobre su práctica docente.

preguntas que se planteaban sobre el texto, una práctica que se asemejaba mucho a la preconizada por estos métodos de base estructuralista y conductista, en los que se consideraba que la gramática de una lengua se adquiría a base de repetir una y otra vez sus estructuras. Nada parece quedar hoy, sin embargo, de esta práctica cuyo objetivo esencial era la sistematización.

Actualmente se promueve, como se ha visto, un enfoque más comunicativo, en el que la gramática se presenta no ya como un fin en sí misma, sino como una herramienta que permite actuar con palabras. En la clase de español se busca concretamente que, a partir de documentos auténticos, el alumno adquiera los contenidos lingüísticos necesarios para expresarse a propósito del tema abordado. La dinámica de la clase concederá, así, una importancia fundamental a la co-construcción del sentido, pues se pretende que las intervenciones se elaboren en un contexto social de solidaridad. En cada clase se aborda lo que se denomina *un point de langue*, esto es, algún aspecto léxico, gramatical, fonológico u ortográfico que debe aparecer varias veces en los documentos en torno a los cuales se estructura la secuencia. En un primer momento no se da ninguna explicación gramatical de este *point de langue*, pues el objetivo principal es impulsar a los alumnos a utilizarlo oralmente de manera espontánea y según las necesidades expresivas del momento: la gramática se aprende empleando la lengua en situación. Cada sesión se termina con lo que se denomina *la trace écrite*, una anotación que busca resumir lo que se ha aprendido durante la clase: las palabras nuevas, las frases utilizadas por los alumnos, y, en tercer lugar, *le point de langue*, cuya explicación debe emanar de los alumnos con ayuda del profesor. Es únicamente en este momento final de la clase cuando se recurre al francés. Una ficha realizada por la Inspección de español de la Academia de Créteil¹⁵ alude a la *trace écrite* en estos términos:

Une phase de fixation des acquis est nécessaire: quel que soit le niveau d'enseignement, c'est le moment des mises au point nécessaires et de la pratique raisonnée de la langue. C'est aussi une activité essentielle, à laquelle le professeur doit activement associer les élèves. Prévoir en fin de cours un temps suffisant [...] pour que les élèves copient ce qui a été noté au tableau au fil des activités [...]. Y figurent notamment: lexique sélectif, structure nouvelle dûment maniée en classe par les élèves, réemplois importants¹⁶. (Académie de Créteil, 2004: 6)

¹⁵ Las academias son un órgano administrativo que se encarga de coordinar y aplicar las políticas educativas del ministerio.

¹⁶ «Es necesaria una fase de consolidación: sea cual sea el nivel de enseñanza, esta fase es el momento de las aclaraciones necesarias y de la práctica razonada de la lengua. Asimismo, es una actividad esencial, en la que el profesor debe implicar activamente a los alumnos. Debe prever al final de la clase un tiempo suficiente [...] para que los alumnos copien lo que se ha escrito en la pizarra durante las actividades [...]. Figuran, sobre todo: vocabulario selectivo, nuevas estructuras que los alumnos hayan empleado de manera debida en clase, reutilización importante de ciertas formas» (traducción nuestra).

Como indica esta ficha, es en esta fase final donde se aplica la llamada *Pratique Raisonnée de la Langue* (PRL)¹⁷, que se basa en gran medida en la gramática enunciativa, y que trata de inducir al alumno a una reflexión sobre los mecanismos del funcionamiento interno de la lengua, con el objetivo de que sea él mismo quien encuentre la regla (Costarella, 2020). Esta práctica razonada, que, como señala Gabilan (2019), nunca se ha llegado a practicar *stricto sensu*, sigue siendo, sin embargo, mencionada en los documentos oficiales, lo que hace que formadores y profesores la asuman como una directriz a seguir. Así, por ejemplo, el Boletín Oficial del 17 de junio de 2010, la menciona en estos términos: «la connaissance de la langue espagnole par une pratique raisonnée portant sur les mécanismes qui régissent son fonctionnement: formation des mots, phonétique et graphie, syntaxe et morphologie, etc.»¹⁸ (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2010: sección A. Objectifs linguistiques).

En el siguiente fragmento, extraído de los programas oficiales de lenguas extranjeras de 2019, se observa la manera en que se pide abordar estos *points de langue*, siempre a partir de documentos auténticos, para estudiar dichos puntos en contexto y, particularmente en el *lycée*, desarrollar la PRL:

Comme au collège, le lexique et la grammaire sont toujours abordés à partir de documents et toujours en lien avec un contexte d'utilisation. Cependant, au lycée, la plus grande maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe¹⁹. (Ministère d'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019: 3)

¹⁷ La PRL apareció por primera vez específicamente para la lengua inglesa en las instrucciones oficiales (*Bulletin officiel* n° spécial 3 du 9 juillet 1987, classe de seconde) para el *collège*, explicada de esta manera: «Grâce à la Pratique Raisonnée de la Langue, l'élève atteint aussi un troisième objectif. Il exerce sa réflexion sur les grands principes du fonctionnement de l'anglais: sa compétence en langue maternelle s'en trouve partiellement explicitée et l'appropriation d'autres langues facilitée» («Gracias a la Práctica Razonada de la Lengua, el alumno también alcanza un tercer objetivo. Este reflexiona sobre los principios fundamentales del funcionamiento del inglés: su competencia en su lengua materna se explicita parcialmente durante dicha reflexión, lo cual facilita la apropiación de otras lenguas». Traducción nuestra) (Gabilan, 2017: párr. 2.). Esta práctica razonada de la lengua se importó a los programas de español a partir de 1995, importación infructuosa de un concepto didáctico, según Lenoir (2008: 77), ya que los profesores no recibieron ninguna preparación.

¹⁸ «El conocimiento de la lengua española mediante la práctica razonada de los mecanismos que rigen su funcionamiento: formación de las palabras, fonética y grafía, sintaxis y morfología, etc.» (traducción nuestra).

¹⁹ «Al igual que en el *collège*, el léxico y la gramática siempre se abordan a partir de documentos que siempre están en relación con un contexto de uso. Sin embargo, en el *lycée*, la mayor madurez intelectual de los alumnos les permite desarrollar un enfoque razonado y más sistemático de los diferentes componentes de la lengua, es decir, el léxico, la gramática, la fonología y la ortografía» (traducción nuestra).

En resumidas cuentas, desde este *approche actionnelle* la prioridad es la expresión oral e intuitiva del alumno en torno a temas culturales seleccionados de acuerdo con los ejes del programa vigente, lo que relega inevitablemente a un segundo plano el lugar que se le da a la gramática. En un estudio aplicado a la enseñanza de la gramática del inglés en la secundaria, Gabilan (2019) va en el mismo sentido cuando afirma claramente que la gramática se ha desestimado al darle tanto peso a los temas socioculturales, alrededor de los cuales se fomenta la expresión, lo que en su opinión mina la adquisición de la lengua: «Les trois années de lycée ne sont pas gouvernées par la mise en place de la langue, mais plutôt par l'étude du racisme, de la violence, de la pollution, etc.»²⁰ (Gabilan, 2019: 12).

Dos observaciones a este modelo de enseñanza resultan además indispensables. Una primera y fundamental es que ni siquiera se sugiere que esta explicación por escrito a la que se hace referencia pueda verse acompañada de una práctica propiamente gramatical del punto de lengua estudiado, tal vez, como lo sugiere Gabilan, por miedo a que la práctica gramatical fagocite la clase:

À force de redouter le « tout grammaire », de vouloir à tout prix que la grammaire soit minimisée, on a fini par occulter le fait que l'épine dorsale d'une langue ne pouvait pas être abordée par le biais d'une approche dite actionnelle. Le collège effleure la langue et le lycée considère que l'essentiel est « vu », pour aller droit aux descriptions de documents iconographiques et autres données culturelles. Est-ce trop demander aujourd'hui encore que les professeurs reçoivent une formation linguistique adéquate ?²¹ (Gabilan, 2019: 12)

Una segunda, no menos problemática, es que tal presentación de la gramática no permite una progresión adaptada de la misma, pues esta aparece subordinada a la cuestión cultural. Si bien las directivas indican que los textos elegidos deben ceñirse a un nivel específico del MCER, son los documentos elegidos los que finalmente deciden el orden de los contenidos gramaticales, y no la frecuencia de uso o la dificultad de los mismos.

Así las cosas, no resulta sorprendente que el lugar que se le concede actualmente en la clase de español a la explicación y a la práctica gramatical sea una cuestión polémica. Así lo constatan los autores del informe de 2018 titulado *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, publicado por el ministerio:

²⁰ «Los tres años del *lycée* no se rigen por el desarrollo de la lengua, sino más bien por el estudio del racismo, la violencia, la contaminación» (traducción nuestra).

²¹ «A fuerza de temerle al enfoque basado exclusivamente en la gramática y de querer minimizar a toda costa la gramática, se ha terminado por pasar por alto que la columna vertebral de una lengua no puede abordarse con el enfoque basado en la acción. El *collège* trata de manera superficial la lengua y el *lycée* considera que lo esencial ya se ha visto, y pasa directamente a la descripción de documentos iconográficos y otros datos culturales. ¿Sigue siendo mucho pedir que los profesores reciban una formación lingüística adecuada?» (traducción nuestra).

«Les objectifs spécifiquement disciplinaires, liés à la langue et la culture étudiées, ont pu sembler moins importants et passer au deuxième rang des priorités. On a pu entendre que l'enseignement de la grammaire et du lexique étaient désormais interdits [...] »²² (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018: 8).

El cuestionamiento sobre la importancia de la gramática en el aprendizaje de lenguas es algo recurrente y no solamente por parte de las autoridades educativas. Como señalan los autores del informe, la inspectora general del Ministerio de Educación, Chantal Manes Bonnisseau y su coautor, el periodista Alex Taylor, incluso los autores de manuales escolares no saben qué hacer con ella: «Ce flou se ressent notamment au niveau du rôle de la grammaire. Les éditeurs de manuels scolaires ont tenu à nous rencontrer pour le signaler. Ils ne savent plus s'il faut mettre de la grammaire dans les livres – et si oui, quelle est sa place ?»²³ (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018: 21).

En un trabajo que data de 1986, pero que sigue estando de plena actualidad, el lingüista Michel Launay se planteaba una pregunta que resulta clave en el contexto de la enseñanza secundaria francesa: ¿hay que enseñar gramática? (Launay, 1986: 215). Launay explicaba este desentendimiento de la gramática como una de las consecuencias de la adopción de la metodología activa, que priorizaba la dimensión cultural dejando de lado el trabajo propiamente lingüístico. Como se ha visto, esta misma crítica puede hacerse hoy en día al llamado *approche actionnelle*. A pesar de que ciertamente, como menciona Launay, esta manera de enseñar la lengua dio buenos resultados en cuanto a la atraktividad de las formaciones universitarias de español, pues la dimensión cultural parecía efectivamente atraer a los alumnos, este programa cultural, que hoy es sin duda «la marque de fabrique» de la tradición didáctica hispánica en Francia (Lenoir, 2013: 81), resulta actualmente menos estimulante que en el pasado. Y lo que es sin duda más alarmante, su displicencia hacia la gramática explica que difícilmente los alumnos adquieran el nivel que el Ministerio de Educación fija como objetivo al final de la formación secundaria (B1 para la segunda lengua y B2 para la primera lengua). Lo que preocupaba al profesor Launay en 1986 es desgraciadamente lo mismo que sigue inquietando hoy en día a los profesores universitarios de español:

On s'accorde à diagnostiquer chez les étudiants qui s'inscrivent en espagnol à l'université une carence des connaissances grammaticales. Et une « demande

²² «Los objetivos específicamente disciplinares, relacionados a la lengua y la cultura estudiadas, pueden haber parecido menos importantes y haber pasado a un segundo plano en la lista de prioridades. Hemos escuchado que la enseñanza de la gramática y del vocabulario estaban prohibidos» (traducción nuestra),

²³ «Esta confusión se siente sobre todo en el papel que tiene la gramática. Los editores de manuales escolares insistieron en reunirse con nosotros para señalarlo. Ya no saben si deben incluir gramática en los libros, y, en caso afirmativo, cuál es su lugar» (traducción nuestra).

» de grammaire se fait entendre très fortement à ce niveau. On est donc en droit de penser qu'il y a là quelque chose à tenter dès le niveau du secondaire²⁴. (Launay, 1986: 215)

Analizar esta *demande de grammaire* es precisamente el objetivo de la tercera parte de este trabajo, pues, como afirmaba Launay, muchos son los profesores que todavía hoy la enseñan a escondidas:

il est de notoriété publique que tous les collègues du secondaire se sentent obligés, à un moment ou à un autre, de faire quelques 'leçons' de pure grammaire, et qu'ils le font 'en cachette', c'est à dire avec un sentiment de 'faute' vis-à-vis de l'Inspection Générale. Cette clandestinité ne me paraît pas saine²⁵. (Launay, 1986: 215)

En este contexto resulta sorprendente el alegato en favor de la gramática con el que se cierra el informe del Ministerio de Educación (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018) al que antes hacíamos referencia: «Réhabiliter l'enseignement de la langue: ne plus avoir peur de la grammaire !»²⁶, pues no parece tratarse de una cuestión de miedo, sino más bien de metodología/s, de prioridad/es y tiempo/s.

4. ESTUDIO DE CAMPO

4.1. Participantes

El estudio de campo que aquí se presenta se realizó con estudiantes universitarios de primer año, ya que la mayoría acaba de terminar la educación secundaria, por lo que se consideraron informantes fiables, tomando en cuenta que deben apelar a su memoria más reciente y porque se estimó que tendrían la perspectiva necesaria para proporcionar respuestas objetivas y razonadas. Se les pidió responder a un cuestionario con un total de 17 preguntas, en el que se indicaba el propósito de la investigación en la que estaban participando de manera anónima. Se les precisaba también de manera clara que las preguntas y las respuestas se referían únicamente a sus clases de *collège* y *lycée* (y no a las de la universidad). El cuestionario

²⁴ «Existe un consenso generalizado en diagnosticar entre los estudiantes universitarios de español una carencia de conocimientos gramaticales. Y se hace oír una fuerte "demanda" de gramática en este nivel. Así que cabe suponer que hay algo que intentar desde la enseñanza secundaria» (traducción nuestra).

²⁵ «Es de conocimiento público que todos los colegas de secundaria se sienten obligados, en algún momento dado, a dar algunas "lecciones" de gramática pura, y que lo hacen "a escondidas", es decir, con un sentimiento de "infracción" hacia la Inspección General. No creo que este tipo de clandestinidad sea saludable» (traducción nuestra).

²⁶ «¡Rehabilitar la enseñanza de la lengua: dejar de tenerle miedo a la gramática!» (traducción nuestra).

les fue presentado generalmente por un profesor de lengua durante la clase y los estudiantes respondían a su ritmo e independientemente, es decir, el cuestionario fue autoadministrado. Algunos profesores distribuyeron el cuestionario en papel, mientras que otros les solicitaron que lo realizaran en línea. El manejo de dos formatos, pese a las dificultades posteriores de conteo, permitió alcanzar un mayor número de universidades.

Todos los informantes han estudiado el español como *langue vivante* en la secundaria, ya sea como primera, como segunda o incluso como tercera lengua. Respondieron al cuestionario durante el primer semestre del año universitario 2023-2024, en el que estaban cursando el primer año de diferentes carreras (*Langues Etrangères Appliquées* —LEA—, *Langues, Littératures et Civilisations Etrangères et Régionales-Espagnol o Anglais* —LLCER—, *Droit-langues*, *Sciences du Langage*, *Lettres Modernes*, entre otras) en distintas universidades públicas francesas. En total, participaron 404 estudiantes de 8 universidades de diferentes ciudades (cuatro de la región parisina y cuatro de ciudades de provincia), de los cuales 16,6% tuvieron el español como primera lengua extranjera (LV1), 80,9% como LV2 y solo 2,5% como LV3.

4.2. Instrumento de recogida de datos

El cuestionario tiene como objetivo indagar en tres aspectos:

- a. El lugar que ocupa la gramática en el aula de español lengua extranjera (preguntas 5, 6 y 9).
- b. La manera como se explica y como se ejercita en la clase de español (3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Para ello se les pregunta si la gramática se trabaja esencialmente de manera oral o escrita, si su práctica se realiza en el aula y/o se propone como deberes para casa. Asimismo, se les pregunta por la frecuencia con la que se realizan diferentes tipos de ejercicios (traducir, completar huecos, identificar formas gramaticales y deducir la regla...), además de qué prácticas gramaticales les parecen más efectivas.
- c. La opinión de los estudiantes acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectivamente se le da en el aula (preguntas 1, 2, 16 y 17). Este último aspecto tiene como objetivo diagnosticar la «demande de grammaire» a la que se hacía referencia antes.

El cuestionario, de elaboración propia, se diseñó de acuerdo con los objetivos mencionados y sobre la base de nuestra práctica docente; se tomaron en cuenta las prácticas universitarias, así como las de la educación secundaria. Las preguntas se fundamentan en algunas de las preconizaciones de los documentos oficiales, así

como de la pedagogía que promueve el INSPE, conforme a lo que nuestros interlocutores describieron (*cfr.* nota 13). Las preguntas se formularon en francés de la manera más concisa y clara posible, con términos específicos, pero sin metalenguaje y siempre con un objetivo definido. Así, por ejemplo, la pregunta 10 («¿Se explicaban en francés los puntos gramaticales?»), busca abiertamente saber si se recurre al francés, y con qué frecuencia, para explicar puntos gramaticales del español. Las preguntas eran cerradas y categorizadas: para cada una de ellas se ofrecían cinco posibilidades de respuesta, de acuerdo con una escala del 1 al 5, que correspondía, según las preguntas, a los grados de conformidad o a la frecuencia. Es decir, algunas de ellas pedían que el informante precisara dentro de una escala si estaba de acuerdo con la afirmación que se le presentaba (1= en completo desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo), otras pedían indicar la frecuencia con que se realizaba una actividad, por ejemplo, la ejercitación oral de la gramática en el aula o la práctica de un determinado ejercicio gramatical (1=nunca; 5=siempre). Se incluyeron preguntas tanto de comportamiento o acción, como preguntas de actitud. Las primeras se relacionan con lo que practicaban en el aula y la frecuencia con la que lo hacían; las segundas, buscan conocer lo que piensan, es decir, sus creencias, opiniones y evaluaciones (Dörnyei y Taguchi, 2010: 5). En algunos casos se dio la opción de completar de manera abierta con un comentario. A pesar de la dificultad de cuantificar y analizar este tipo de respuestas, estas observaciones han permitido obtener informaciones valiosas que facilitan un mejor conocimiento de la opinión de los informantes. Por ejemplo, se les dio la posibilidad de comentar, si así lo deseaban, la respuesta a la pregunta sobre si la gramática les parecía esencial para aprender una lengua extranjera. Se les preguntó igualmente qué tipo de ejercicios les parecían más útiles para aprender gramática.

Así pues, se trata de un cuestionario que llama al estudiante a reflexionar sobre la enseñanza recibida en lo que respecta a la gramática y, sobre todo, se le pide que haga uso de su memoria sobre la manera como la recibió. Si bien el cuestionario resultó muy útil para obtener elementos clave para comprender cómo han aprendido o cómo creen que han aprendido la gramática del español, así como conocer sus percepciones y creencias sobre el papel que, según ellos, tiene la gramática en el aprendizaje del español y su opinión sobre la necesidad o no de estudiarla, este tipo de herramienta tiene ciertas limitaciones. Al solicitar a los informantes que recuerden sus clases de secundaria, existe el riesgo de cierta imprecisión en las respuestas. Se trató de paliar un posible fallo de memoria seleccionando informantes de primer semestre de universidad para quienes la secundaria estaba reciente. Asimismo, no se puede excluir la posibilidad de un sesgo causado por el hecho de ya haber cursado en la universidad clases de lengua, incluida la asignatura de gramática y/o traducción, durante algunas semanas. Por último, los datos que se obtienen corresponden a lo que los estudiantes dicen que hicieron en clase de lengua sin garantía de que sea realmente lo que hicieron; también existe la posibilidad de

que no sean conscientes de los objetivos pedagógicos del profesor, como se menciona en el punto 4.3.2.

4.3. Presentación y análisis de los resultados

En las líneas que siguen se presentan y analizan las respuestas obtenidas del cuestionario en tres apartados que retoman los aspectos fundamentales sobre los que se pretendía reflexionar: (1) el lugar que ocupa la gramática en el aula de español, (2) la manera como se explica y como se ejercita, y (3) la opinión de los estudiantes acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectivamente se le da en la clase de español.

4.3.1. *El lugar de la gramática en el *approche actionnelle*: un segundo plano manifiestamente insuficiente*

En cuanto al lugar que ocupa la gramática en el aula de español (preguntas 5, 6 y 9), un 64,2% de los informantes declara que solo a veces se hacían ejercicios propiamente gramaticales y un 10,9% afirma que nunca los hacían. Esto es, un 75,1% de los estudiantes encuestados considera que la frecuencia con la que realizaban ejercicios de gramática era muy baja (pregunta 6). Se podría pensar entonces que los deberes son el lugar privilegiado para sistematizar una gramática para la que parece no haber tiempo en el aula, pero no es así: un 72,7% asegura que las tareas para casa no eran ejercicios de gramática (pregunta 5). En lo que concierne al lugar de la explicación gramatical, si bien es cierto que una relativa mayoría, el 61,9% declara que sí se les explicaban los puntos gramaticales (pregunta 9), hay un 38,1% de estudiantes que responde que nunca o solo de vez en cuando se dedicaba tiempo a la explicación de la gramática. Estos porcentajes parecen, pues, confirmar el lugar secundario que el *approche actionnelle* concede a la gramática. Aunque que la voluntad de llevar al aula una práctica razonada de la lengua permite la explicación gramatical, la práctica espontánea de la gramática tal y como se plantea en este enfoque resulta para los aprendientes claramente insuficiente.

4.3.2. *La práctica oral de la gramática: un objetivo ambicioso sin concreción*

El mayor número de preguntas del cuestionario se centraba en la manera como se ejercitaba (3, 4, 7 y 8) y como se explicaba la gramática en la clase de español (10, 11, 12, 13, 14, 15). En cuanto al registro en el que se practicaba (preguntas 3 y 4), una mayoría de estudiantes, el 63,7%, afirma que la gramática se trabajaba esencialmente por escrito. Solo un 21,4% indica que lo hacían de manera oral. Este bajo porcentaje resulta sin duda sorprendente, si se tiene en cuenta que en la dinámica de clase lo que se busca esencialmente es que los alumnos reutilicen los puntos gramaticales

que han sido presentados en el documento auténtico que forma parte de la secuencia. Ahora bien, es posible que, a pesar de que se incite a los alumnos a utilizar determinadas formas verbales o construcciones, estos no sean conscientes de que sus intervenciones constituyen una práctica oral de la gramática. Se ha de tener en cuenta también que, a pesar de las directivas ministeriales, en el terreno resulta difícil trabajar la expresión oral cuando hay grupos numerosos y heterogéneos, dificultad que puede sin duda llevar al docente a privilegiar la práctica escrita. Algunos alumnos llegan incluso a afirmar que la práctica oral está ausente en sus clases de español: «Il manque cruellement de pratique oral dans les cours d'espagnol au collège comme au lycée»²⁷.

4.3.3. *La práctica gramatical en el approche actionnelle: del llamativo fracaso del método inductivo a la insuficiente variedad de ejercicios*

La pregunta 7 buscaba indagar en la tipología de ejercicios con los que han practicado la gramática. Las respuestas se analizan siguiendo un orden de frecuencia decreciente, esto es, de los ejercicios que representan una práctica menos frecuente a aquellos que parecen no estar tan ausentes del aula. Una inmensa mayoría afirma que nunca o solo de vez en cuando se realizaban ejercicios en los que se tuviera que identificar formas específicas en un texto para después deducir la regla (85,8%). Este primer dato llama poderosamente la atención, ya que el acercamiento que se fomenta en los documentos oficiales es precisamente el inductivo. Puede por tanto afirmarse que el planteamiento del trabajo gramatical del *approche actionnelle* fracasa, en la medida en que los alumnos no son ni siquiera conscientes de lo que constituye la práctica gramatical básica de este enfoque.

En cuanto a las prácticas lúdicas, que bien podrían integrarse en una metodología que reivindica el hacer cosas con palabras, estas están prácticamente ausentes del aula: el 80,1% responde que nunca o solo de vez en cuando se realizaban juegos en la clase de español.

En lo que se refiere a la traducción, esta no resulta ser tampoco una práctica frecuente. Si se recurre a ella es fundamentalmente para traducir frases y raramente para traducir textos: un 69,1% afirma que nunca o solo de vez en cuando traducían frases y un 77,78%, textos. Este resultado, que es sin duda previsible en un enfoque que se reivindica esencialmente comunicativo, contrasta, sin embargo, con la práctica lingüística que impera en las universidades francesas en las licenciaturas de lenguas, donde el *thème* (traducción francés-español) y la *version* (español-francés) son asignaturas ineludibles en los diferentes planes de estudios.

Respecto a los ejercicios de huecos (completar frases o textos), más de la mitad declara que no los hacen nunca o solo de vez en cuando: el porcentaje en lo que

²⁷ Hay una grave falta de práctica oral en las clases de español tanto en el *collège* como en el *lycée*.

concierno a los ejercicios en que se han de completar textos es mayor (59%) que el referente a los ejercicios en que se completan frases (53,7%). Estos datos son ciertamente también esperables en un acercamiento que privilegia la expresión oral espontánea y que relega la práctica escrita a un segundo plano.

Finalmente, en lo referente a la práctica que consiste en escribir un texto reutilizando los puntos gramaticales vistos, más de la mitad de los estudiantes, un 57,4%, afirma no haberla realizado nunca o solo de vez en cuando; en cuanto a la reutilización de los puntos gramaticales en interacciones orales, un porcentaje también importante, un 52,5%, declara que nunca o solo de vez en cuando se realizaba este tipo de ejercicio. Es decir, tanto la reutilización por escrito como oralmente de los puntos gramaticales abordados no es un ejercicio usual en el aula de español. Esto corrobora la observación realizada unas líneas más arriba en la que se sugería que los alumnos pueden tal vez no ser conscientes de que la interacción oral a la que se les incita a partir del documento auténtico pretende ser una práctica gramatical.

4.3.4. *La práctica gramatical más eficaz según los aprendientes: una razonable demanda de sistematización*

Después de esta batería de preguntas sobre la tipología de ejercicios, los estudiantes podían, en la pregunta 8, expresarse libremente sobre qué prácticas consideran más eficaces para aprender gramática. Figuran a la cabeza los ejercicios de huecos: 59 estudiantes consideran que son la mejor manera de aprender gramática. La mayoría menciona los textos para completar (37), menos son los que consideran que completar frases resulta eficaz. Muchas de las respuestas mencionan este tipo de ejercicios en complemento de otros: «Souvent les textes à trous ou par le biais de petits jeux qui permettent de comprendre et de s'amuser tout en apprenant. Ce qui aide aussi les élèves à s'intéresser au cours parfois»²⁸. Algunos comentarios insisten incluso en la utilidad de la reflexión sobre la forma gramatical que ha de ser seleccionada: «Compléter des textes à trous et justifier le choix de tel ou tel temps de conjugaison»²⁹, «Des exercices à trous. Cela permet de réfléchir et d'apprendre du vocabulaire»³⁰. Esto muestra que es necesario reflexionar sobre el lugar que la práctica estructuralista puede tener en un enfoque comunicativo, pues, aunque el objetivo de este sea ciertamente comunicarse en una lengua extranjera, una sistematización contextualizada no hará sino contribuir al afianzamiento de ciertas estructuras, lo que sin duda facilitará una comunicación más fluida. Al parecer, nuestros informantes, estudiantes universitarios de primer año, consideran que la práctica

²⁸ «A menudo los textos con huecos o mediante pequeños juegos permiten comprender y divertirse, mientras se aprende. Esto ayuda también a veces a los alumnos a interesarse en las clases».

²⁹ «Completar ejercicios con huecos y justificar la elección del tiempo verbal».

³⁰ «Ejercicios con huecos. Permiten reflexionar y aprender el vocabulario».

gramatical más eficaz es la centrada en la forma, explícita e inductiva. Un hallazgo similar se obtuvo en el estudio de Graus y Coppen (2015) sobre las creencias de los estudiantes de profesorado sobre la enseñanza de la gramática del inglés, en el que los autores observaron una relación entre el nivel de estudios y la preferencia por el tipo de enseñanza (basada en la forma y explícita o bien, enfocada en el significado, implícita e inductiva):

Post-hoc testing revealed the following trends: less advanced undergraduates tended to lean towards form-focused, explicit instruction with a focus on forms, while higher-year undergraduates' scores were generally lower, indicating a shift towards meaning-focused, implicit, and inductive instruction with a focus on form. Postgraduates' scores were generally comparable to higher-year undergraduates' scores. (Graus y Coppen, 2015: 584)

Si bien es cierto que nuestros informantes no eran todos estudiantes de formaciones que preparan al oficio de docente, resulta sin duda perfectamente congruente que el nivel de formación, cualquiera que esta sea, incida en la importancia que se da a la perspectiva formal en el aprendizaje de la gramática de una lengua, aunque esta afirmación tendría que ser verificada, contrastando estos resultados con los obtenidos entre estudiantes de años superiores.

En segundo lugar, figura la expresión oral: 54 estudiantes piensan que hablar es la manera más útil de poner en práctica la gramática. Algunos comentarios dan cuenta del tipo de expresión oral que les parece más eficiente: «Les textes à trous et les conversations orales improvisées»³¹, «Des textes à l'oral, des mises en situation avec des phrases simples du quotidien par exemple»³², «Les exercices à l'oral sont plus efficaces car cela permet d'acquérir au fur et à mesure une aisance dans la langue. Par exemple des débats car on doit essayer de formuler notre avis et c'est spontané»³³. Este tipo de expresión oral no es ciertamente la que se trabaja en la clase de español lengua extranjera, donde se privilegia la capacidad de reacción del alumno a las preguntas que le plantea el profesor. Si bien es cierto que el nivel de lengua no permite una expresión oral más compleja, sí podrían sin embargo integrarse otras prácticas como el monólogo breve o los diálogos simples.

En tercer lugar, aparece la traducción: 49 estudiantes la consideran valiosa para asentar la gramática. Les resulta provechosa sobre todo la traducción de frases, el llamado *thème grammatical*, aunque no están ausentes las respuestas donde se menciona la traducción de textos. Esta práctica, que tampoco es común en el aula en la

³¹ «Textos con huecos y las conversaciones orales improvisadas».

³² «Textos hablados, situaciones simuladas, utilizando frases sencillas de la vida cotidiana, por ejemplo».

³³ «Los ejercicios orales son más eficaces porque permiten ir adquiriendo soltura en la lengua. Por ejemplo, los debates, ya que hay que intentar formular nuestra opinión y es espontáneo».

educación secundaria, sin embargo, sí lo es, como ya se ha señalado, en la universidad, esencialmente en los grados de lenguas. En relación con esta pregunta, aparecen de nuevo respuestas donde se indica claramente la necesidad de explicar el uso de las diferentes formas gramaticales: «La traduction suivie d'explication me semble le plus efficace. L'illustration à l'aide d'exemple [*sic*] également»³⁴, «Des exercices de conjugaison et de traduction. Avec justification de réponses»³⁵. No parece por lo tanto desatinado afirmar que toda práctica gramatical debe exigir una explicación que dé cuenta de la norma que se aplica y del uso que de ella se hace, lo que preconiza justamente esa *Pratique Raisonnée de la Langue* que, sin embargo, no parece llevarse a cabo en la realidad del aula.

Los juegos, que estaban prácticamente ausentes en el aula, son considerados por 31 estudiantes como útiles y deseables para aprender de manera divertida: «Les jeux et l'écriture, me semble les plus efficaces, on apprend toujours plus en s'amusant»³⁶. Otras respuestas aluden al hecho de que el juego permite la práctica oral y la memorización: «Selon moi, les jeux à l'oral sont un moyen d'entraînement efficaces pour apprendre la grammaire puisque déjà cela permet la participation active de chacun d'entre nous et de pouvoir se corriger si nous faisons une faute. De plus, cela peut créer un effet qui pourrait nous faire retenir les règles facilement»³⁷.

En resumidas cuentas, llama la atención que esos ejercicios que para una mayoría estaban ausentes del aula, la traducción y los juegos, figuren ahora entre los que consideran más útiles. Y, para terminar, en último lugar aparece la expresión escrita: 28 respuestas consideran que escribir afianza el aprendizaje de los puntos gramaticales estudiados: «S'exprimer à l'écrit en réutilisant les point grammaticaux utilisé [*sic*]»³⁸, «Réutiliser les points grammaticaux aussi bien à l'écrit qu'à l'oral me semble être une bonne idée. Cela oblige à les apprendre»³⁹.

4.3.5. *La explicación de la gramática: una práctica de la lengua no suficientemente razonada*

En lo referente a la explicación que la gramática recibe en la clase de español de secundaria, una clara mayoría, un 70%, afirma que esta se hacía generalmente en

³⁴ «La traducción, seguida de la explicación me parece lo más eficaz. Ilustrar con ayuda de ejemplos también».

³⁵ «Ejercicios de conjugación y de traducción. Con justificación de las respuestas».

³⁶ «Los juegos y la escritura me parecen los más eficaces, uno aprende siempre más cuando se divierte».

³⁷ «A mi parecer, los juegos orales permiten practicar de manera eficaz para aprender la gramática, ya que permiten la participación activa de cada uno de nosotros y poder corregirse si nos equivocamos. Además, pueden crear un efecto que podría hacernos memorizar las reglas fácilmente».

³⁸ «Expresarse por escrito reutilizando los puntos gramaticales usados».

³⁹ «Reutilizar los puntos gramaticales tanto de manera escrita como oral me parece una buena idea. Así se obliga a aprendérselos».

francés (pregunta 10), y un 60,8% declara que era recurrente un enfoque contrastivo entre ambos sistemas (pregunta 12). En cuanto al uso de metalenguaje, llama la atención que un 51,8% afirme que nunca o solo de vez en cuando se empleaban términos propios a la gramática (pregunta 11). Esto corresponde a lo que recomiendan los documentos oficiales que promueven la comparación de la lengua extranjera con la propia, pues esta comparación permitiría una mayor comprensión del funcionamiento de la lengua que se aprende. Ahora bien, no deja de resultar sorprendente que un 79,8% declare que nunca o rara vez tuvo que justificar su respuesta en un ejercicio de gramática (el 52,6% dice que nunca), pues, como ya se ha señalado, contradice claramente la *Pratique Raisonnée de la Langue* que se pretende llevar al aula.

4.3.6. *El lugar de la gramática en la trace écrite: un capítulo por escribir*

Para sondear a los estudiantes sobre la llamada *trace écrite*, se les hicieron dos preguntas: «¿Se presentaban esquemas o cuadros para sintetizar las explicaciones gramaticales?» (pregunta 13) y «¿Se presentaban resúmenes o repasos que sintetizaban los puntos gramaticales tratados?» (pregunta 14). Si un 71,5% afirma que no se recurría frecuentemente a esquemas o cuadros recapitulativos de los puntos gramaticales, lo que resulta más asombroso es que un 60,8% afirme que no se presentaban recapitulaciones o revisiones que resumieran los puntos gramaticales abordados, ya que como se ha visto es una práctica expresamente preconizada por los textos oficiales.

4.3.7. *De la indiscutible importancia de la gramática a la insatisfacción por el tratamiento que recibe: una demande de grammaire que exige respuestas*

En cuanto a la opinión de los estudiantes acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectivamente se le da en el aula (preguntas 1, 2, 16 y 17), una inmensa mayoría, el 90% de los estudiantes encuestados, está de acuerdo con que la gramática es esencial para el aprendizaje de una lengua (pregunta 1). Los informantes tenían para esta pregunta la posibilidad de agregar un comentario en su respuesta. Muchos son los que desarrollan el por qué se considera que la gramática es importante: «Sans grammaire je n'arriverai pas à composer les phrases et elle permet de mieux comprendre le fonctionnement de la langue»⁴⁰, «Indispensable pour parler»⁴¹, «Pour moi, c'est la chose la plus importante à apprendre en premier»⁴², «La grammaire est un point

⁴⁰ «Sin la gramática, yo no sería capaz de componer frases; la gramática permite comprender mejor el funcionamiento de la lengua».

⁴¹ «Esencial para hablar».

⁴² «Para mí, es lo más importante que hay que aprender primero».

essentiel pour comprendre la langue, réussir à l'utiliser (à l'écrit et à l'oral) correctement. La grammaire est donc, peut-être ennuyeuse et difficile, mais aussi très importante dans l'apprentissage d'une langue»⁴³. Concretamente, en cuanto al interés de practicar la gramática en el aula, para una inmensa mayoría, un 86,3%, los ejercicios gramaticales son esenciales para aprender español (pregunta 16). En lo que respecta a la utilidad de la explicación gramatical, un porcentaje igual de elevado, el 84,2%, considera que esta favorece el aprendizaje de esta lengua (pregunta 17). En lo que concierne al tiempo que se le dedica a la práctica gramatical y a la explicación en el aula de español (pregunta 2): un 51,4% afirma que no es suficiente. Esta cifra, si bien aparentemente no es llamativa, significa que más de la mitad de los encuestados considera que se necesita más gramática. Algunos estudiantes agregaron comentarios en el sentido de que nunca hicieron gramática propiamente dicha o que no se le daba a esta la suficiente importancia: «les enseignants au lycée ne faisaient jamais de grammaire, [...]»⁴⁴, «La grammaire est importante, elle est cependant négligé [*sic*] par certains professeurs qui ne l'a travaille [*sic*] pas assez»⁴⁵. Estos comentarios se entienden mejor si se los relaciona con las respuestas obtenidas a la pregunta sobre la frecuencia con la que se practicaba la gramática: si se tiene en cuenta que la mayoría (76,1%) afirmaba que casi no había ejercicios de gramática en el aula —y si los había, eran muy pocos—, y que casi un 40% declaraba que nunca o solo de vez en cuando la gramática era objeto de una explicación, se puede confirmar de manera rotunda que también por parte del alumnado hay una evidente e incuestionable demanda de gramática. Esta demanda de gramática ha sido también identificada en estudios sobre la enseñanza de otras lenguas, por ejemplo, el llevado a cabo por Jean y Simard (2011) entre 2321 alumnos de instituto en Quebec, aprendientes y profesores de inglés y de francés como L2; ante la pregunta sobre las creencias y percepciones sobre la enseñanza de la gramática y más específicamente sobre la corrección gramatical, las autoras concluyen que «Overall [...] we discovered that these specific learners are quite sold on the need for grammar instruction. They welcome it because of its perceived usefulness for the production of accurate speech, both written and oral» (Jean y Simard, 2011: 478).

5. CONCLUSIONES

Sin entrar a detallar ni a valorar las causas que podrían explicarlo, se puede afirmar sin ambigüedad que durante el siglo pasado la enseñanza de la segunda lengua más

⁴³ «La gramática es un aspecto esencial para comprender la lengua, para lograr utilizarla (oralmente y por escrito) correctamente. La gramática tal vez sea aburrida y difícil, pero también es muy importante en el aprendizaje de una lengua».

⁴⁴ «Los profesores en el *lycée* nunca enseñaban gramática».

⁴⁵ «La gramática es importante, y sin embargo algunos profesores la descuidan a menudo y no la trabajan».

estudiada en Francia no experimentó desde una perspectiva metodológica ningún cambio significativo, pues desde principios del siglo xx hasta el año 2000 el paradigma permaneció inmutable con la preeminencia de la *méthodologie active*, que privilegia un enfoque esencialmente literario y cultural. Es en 2001, año en el que se publica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, cuando sí parece cambiar la concepción francesa de la enseñanza de las llamadas *langues vivantes* al considerar no ya la explicación de un texto sino la comunicación como la finalidad principal. A partir de este momento se impuso el *approche actionnelle*, un enfoque más comunicativo centrado en la acción, cuyo objetivo fundamental es hacer que el alumno adquiera los contenidos lingüísticos necesarios para expresarse a propósito del tema abordado. La prioridad es la expresión oral y espontánea del alumno en torno a temas culturales seleccionados de acuerdo con los ejes del programa vigente, lo que parece inevitablemente relegar el lugar que se le da a la gramática. Si en 1986 Launay explicaba este desentendimiento de la gramática como una de las consecuencias de la adopción de la *méthodologie active*, que priorizaba la dimensión cultural dejando de lado el trabajo propiamente lingüístico, esta misma crítica puede hacerse hoy en día al llamado *approche actionnelle*, en palabras de un estudiante: «Les cours d'espagnol étaient en réalité des cours de littérature. On abordait des points de grammaire de temps en temps mais de manière assez rapide»⁴⁶. Launay constataba así una «demande de grammaire» a la que nuestros colegas de secundaria respondían a escondidas, una clandestinidad, como afirma el autor, sin duda nada sana.

En la cuarta parte de este trabajo, donde se reflexiona sobre la vigencia de esta *demande de grammaire* mediante un cuestionario basado en escalas Likert, se obtienen resultados que permiten afirmar —a pesar las limitaciones y sesgos habituales que tiene el uso de cuestionarios autoadministrados—, que efectivamente aún hoy se resiente una carencia gramatical en el aula de español. Los porcentajes obtenidos en las preguntas que trataban sobre el lugar que ocupa la gramática en el aula confirman que el *approche actionnelle*, tal y como se plantea en secundaria, hace que la gramática, tanto su práctica como su explicación, quede relegada a un segundo plano. Por otra parte, según una mayoría de estudiantes (un 63,7%) la gramática se trabaja esencialmente por escrito, un porcentaje sorprendente si se tiene en cuenta que las preconizaciones oficiales instan claramente a una práctica oral de los puntos gramaticales abordados. En cuanto a los ejercicios con los que practicaron la gramática, una inmensa mayoría afirma que nunca o solo de vez en cuando se les pedía identificar formas específicas en un texto para después deducir la regla (un 85,8%), un dato más que sorprendente, ya que es precisamente un acercamiento inductivo de la gramática el que se exige en los documentos oficiales. Cuando a los estudiantes se les dio la oportunidad de expresarse libremente sobre

⁴⁶ «Las clases de español eran en realidad clases de literatura. De vez en cuando se abordaban puntos gramaticales, pero de manera bastante rápida».

qué tipo de prácticas consideraban más eficaces para aprender gramática, se manifestaron de manera concluyente: prefieren los ejercicios de huecos. El hecho de que este tipo de ejercicios figuren a la cabeza indica claramente que es imprescindible valorar el lugar que la práctica estructuralista puede y tal vez debe tener en un enfoque comunicativo. Por otra parte, resulta relevante señalar que, en los comentarios libres de los estudiantes, muchas de sus respuestas insisten en la necesidad de que la práctica gramatical se vea acompañada de explicaciones, justificaciones, esto es, de una reflexión gramatical. No es por lo tanto descabellado proponer que toda práctica gramatical debe acompañarse de una explicación que dé cuenta de la norma que en ese ejercicio se aplica y del uso que de ella se hace.

En resumidas cuentas, los estudiantes piden no solo gramática, demandan también una práctica razonada de la lengua, a la que se le dedique el tiempo necesario:

Ce serait bien de prendre un peu plus de temps sur les points de grammaire étudiés. En découvrir 2 en un seul cours c'est assez dur à assimiler et les utiliser à l'oral en cours aiderait à l'assimilation, autrement la semaine passe on passe à un autre point de grammaire sans vraiment avoir pratiqué [*sic*] le premier qu'on a vu ainsi on sais [*sic*] quoi réviser pour une évaluation dessus mais pas à inclure ce point de grammaire dans une conversation... Donc le niveau de langue ne progresse pas tellement...»⁴⁷.

Parece, pues, evidente que no se deja de lado la gramática por miedo, se trata más bien de un problema de metodología/s, de prioridad/es, y, como claramente señalan los alumnos, de tiempo/s. No obstante, para tener una visión más completa de la presencia de la gramática en el aula y la manera de enseñarla y practicarla, haría falta un estudio similar centrado en el profesorado, para conocer mejor su perfil (*i. e.*, su formación), sus creencias sobre la enseñanza de la gramática, así como la realidad que vive en el aula, tomando en cuenta las condiciones del ejercicio concreto de su profesión (volumen horario, número de alumnos, programas oficiales, las visitas que reciben de los inspectores para evaluarlos, etc.).

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

En el presente artículo, el orden de firma de las autoras se ha establecido de acuerdo con el criterio alfabético, lo que refleja un enfoque equitativo y colaborativo en la autoría. Esta decisión se tomó con el objetivo de resaltar la contribución igualitaria

⁴⁷ «Estaría bien dedicar un poco más de tiempo a los puntos gramaticales estudiados. Descubrir dos en una sola clase es bastante difícil de asimilar y utilizarlos oralmente en clase ayudaría, de lo contrario la semana pasa y uno pasa a otro punto gramatical sin haber realmente practicado el primero que vimos. Así sabemos qué estudiar para una evaluación, pero no incluirlo en una conversación. Así que el nivel de lengua no progresa mucho».

de cada una de las autoras al diseño del cuestionario, desarrollo y realización del estudio, así como a la redacción de cada una de las partes.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

En este estudio, todos los participantes en la encuesta fueron debidamente informados sobre los objetivos de la investigación, la cual se llevó a cabo con fines exclusivamente académicos y sin ánimo de lucro. Se garantizó la participación anónima y voluntaria, así como la confidencialidad de los datos recabados.

BIBLIOGRAFÍA

- Académie de Créteil. (2004). *Enseigner l'espagnol au collège et au lycée. Rappels, informations, conseils*. https://langues.ac-dijon.fr/IMG/fichedisc-espagnol-04nouveaux_profs.pdf
- Berges, F., Darmangeat, P. y Villegier, J. (1967). *Conseils pratiques pour l'enseignement de l'Espagnol*. Institut Pédagogique National.
- Brisson, R. y Maccabée, D. (1999). *L'Apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Carte blanche.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Instituto Cervantes, trad.), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Diop, P. M. (2020). La mise en œuvre de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Sénégal: quels points d'ancrage de la réforme? En K. J. M. Kouame y D. J. Manda (Eds.), *L'enseignement-apprentissage en/des langues européennes dans les systèmes éducatifs africains: place, fonctions, défis et perspectives* (pp. 141-163). Observatoire européen du plurilinguisme.
- Herreras, J. C. (2008). *L'enseignement de l'espagnol en France: réalité et perspectives*. Presses Universitaires de Valenciennes.
- Lenoir, P. (2002). *L'approche de la grammaire en enseignement – apprentissage scolaire de l'espagnol. États des lieux et évolutions possibles*. Diplôme d'études Approfondies (DEA). Universidad de Nantes.
- Lenoir, P. (2013). La didactique scolaire de l'espagnol à l'épreuve du plurilinguisme. En V. Bigot, A. Bretegnier y M. Vasseur (Dirs.), *Vers le Plurilinguisme? Vingt ans après* (pp. 75-83). Éditions des archives contemporaines.
- Normand, C. (2005). *Pourquoi l'École se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères?: le cas de l'espagnol dans le secondaire en France* [Tesis doctoral]. Universidad Lyon 2. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/normand_c#p=0&a=top
- Puren, C. (1984). *La didactique de l'espagnol en France: évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives* [Tesis doctoral]. Universidad de Toulouse II. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1984/>
- Puren, C. (1995). Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France. En A.-M. Vanderlyden (Coord.), *Ambiguïtés/ambivalences: actes du colloque international organisé par le Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines de l'Université de Rouen* (pp. 179-192). Les cahiers du CRIAR.

REFERENCIAS

- Costarella, R. (2020). *L'enseignement de la grammaire au lycée: problématique de mise en œuvre* [Trabajo de fin de máster]. Dumas.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines. *Langages*, 39, 51-64. <https://doi.org/10.3406/lgge.1975.2291>
- Dieusaert, P. (2021). Note d'information, n.º 21.36, *Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, DEPP*. Consultado el 17 de marzo 2025: <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-des-langues-vivantes-dans-le-second-degre-en-2020-326035>
- Direction de l'évaluation, de la perspective et de la performance (DEPP), *Note d'information, n.º 21.36, novembre de 2021*. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-des-langues-vivantes-dans-le-second-degre-en-2020-326035>
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010 [2002]). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing* (2.ª ed.). Routledge.
- Gabilan, J.-P. (2017, julio). Pratique raisonnée de la phonologie: prise de conscience, travail articulatoire, regroupements. *Le portail en langues étrangères: La Clé des Langues*. <https://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>
- Gabilan, J. P. (2019). Pratique Raisonnée de la Langue et exercices. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, L'exercice dans l'enseignement des langues*, (62-63), 473-495. <https://doi.org/10.4000/dhfiles.6932>
- García Cañedo, D. (2021). El español en Francia. *El español en el mundo, Anuario 2021*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/francia.htm
- Graus, J. y Coppen, P.-A. (2015). Student Teacher Beliefs on Grammar Instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571-599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Jean, G. y Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Launay, M. (1986). A propos de la recherche en grammaire espagnole. *Multilingua*, 5-4, 211-216. <https://doi.org/10.1515/mult.1986.5.4.211>
- Lenoir, P. (2008). Vers la fin d'un demi-siècle d'"ellipse méthodologique" en espagnol. En J. C. Herreras (Dir.), *L'enseignement de l'espagnol en France: réalités et perspectives* (pp. 63-77). Presses Universitaires de Valenciennes.
- Lenoir, P. (2009). *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle, la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970 – 2007)* [Tesis doctoral]. Universidad Jean-Monnet de Saint-Étienne. <http://www.aplv-languesmodemes.org/spip.php?article3252>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2006, junio 8). *Bulletin Officiel*, 23. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2010, junio 17). *Bulletin officiel spécial*, n.º 5. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/spécial05/mene1004209a.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019, enero 22). Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique (Anexo 1). *Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n.º 1.

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). Programme des langues vivantes de première et terminale générale et technologiques, enseignement commun et optionnel (Anexo 2). *Le Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale*.
- Normand, C. (2013). Enseñanza de ELE/L2 en Francia: un profesor de cultura monolingüe, un alumno multicompetente. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *XXIII Congreso Internacional ASELE: Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 632-639). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsb641>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan/CLE International. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- Taylor, A. y Manes-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr). <https://www.education.gouv.fr/media/15155/download>




ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EXPLICACIONES SOBRE USOS EXCLUSIVOS DE *SER* Y *ESTAR*
PROPORCIONADAS POR PROFESORADO Y FUTURO PROFESORADO
DE ELE DE LA SECUNDARIA ALEMANA: UN ANÁLISIS SOBRE SU VALIDEZ
INSTRUCTIONAL EXPLANATIONS ABOUT EXCLUSIVE USES OF *SER* AND *ESTAR*
PROVIDED BY SECONDARY SCHOOL ELE TEACHERS AND PROSPECTIVE
TEACHERS IN GERMANY: AN ANALYSIS ABOUT ITS VALIDITY

ZUTOIA RÍOS MUGARRA

Universidad de Potsdam

riosmugarra@uni-potsdam.de

 0000-0003-2932-2049

Recibido: 29-04-2024 | Aceptado: 13-12-2024

Cómo citar: Ríos Mugarra, Z. (2025). Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ele de la secundaria alemana: un análisis sobresu validez. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 177-203. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza un primer análisis sobre la validez de 180 explicaciones orales y espontáneas proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana (n=30) acerca de seis usos obligatorios de *ser* y *estar*. Las explicaciones se recogieron a partir de un cuestionario administrado en el marco de entrevistas individuales.

La valoración de la validez de las explicaciones se efectúa a la luz de los trabajos de Lehner (2020: 141) sobre los requisitos de los patrones de explicación, y de Bauer y Bader (2002: 187) acerca de los principios de la *reducción didáctica*. Por un lado, los resultados indican un alto grado de inseguridad en torno a las explicaciones sobre *ser* y *estar* requeridas al grupo de informantes. Por otro, entre las explicaciones calificadas como inválidas, se registra una alta presencia de la *explicación tradicional* que liga *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*.

Palabras clave: *ser* y *estar*, español lengua extranjera, secundaria alemana, explicaciones del profesorado, gramática.

ABSTRACT

This paper presents a first analysis of the validity of 180 oral and spontaneous explanations provided by secondary school ELE teachers and prospective teachers (n=30) in Germany about six exclusive uses of *ser* and *estar*. The explanations were collected from a questionnaire conducted in the context of individual interviews. The assessment of the validity of the explanations is made according to Lehner's work on the requirements of patterns of explanation (Lehner 2020: 141) and the principles of *didactic reduction* established by Bauer and Bader's (2002: 187). On the one hand, results indicate a high level of insecurity when providing explanations about *ser* and *estar*. On the other hand, among the explanations rated as invalid, there is a high presence of the *traditional explanation* which links *ser* to the notion of *permanence* and *estar* to the one of *temporarity*.

Keywords: *ser* and *estar*, Spanish as a foreign language, instructional explanations, German secondary school, grammar.

1. INTRODUCCIÓN

La dicotomía *ser-estar* ha supuesto una fuente casi inagotable de investigaciones en el área de la lingüística (Leonetti, 1994; Fernández Leborans, 1999; Maienborn, 2005; Escandell-Vidal, 2018; Gumiel-Molina *et al.*, 2021; entre otros) y de la lingüística aplicada en el ámbito del español como lengua extranjera o ELE (VanPatten, 1987; Ryan y Lafford, 1992; Sera, 1992; Silva-Corvalán, 1986; Geeslin, 2000, 2003; Schmitt *et al.*, 2003; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2004; Rodríguez-López, 2015; Geeslin y Long, 2015; Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019; entre otros). Sin embargo, son llamativamente escasas las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la didáctica y pedagogía de ELE, entre las que se encuentran las de Cheng (2002) y Barozzi (2014), que comparan el efecto de dos métodos de instrucción diferentes (la instrucción enfocada en el procesamiento y la instrucción tradicional) en la adquisición de ambos verbos.

Así, acerca de *ser* y *estar*, son numerosas las investigaciones sobre el *qué* y *cómo* se está aprendiendo, pero apenas existen trabajos que aborden el *qué* y *cómo* se está enseñando. Sobre este vacío de investigación se desea contribuir con el presente trabajo que, en el marco de una tesis doctoral, examina las explicaciones sobre *ser* y *estar* de un grupo de profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana. En concreto, en este artículo se plantea un análisis sobre la validez de 180 explicaciones orales y espontáneas acerca de seis usos obligatorios de *ser* y *estar*. Las explicaciones se recogieron a partir de un cuestionario administrado en el marco de entrevistas individuales.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. La explicación en el contexto de enseñanza-aprendizaje

La explicación en el aula tiene como objetivo principal aclarar, facilitar, comunicar o viabilizar un contenido u objeto de enseñanza-aprendizaje al alumnado (Schilcher *et al.*, 2017: 442). Leinhardt (2001: 340) utiliza el término «instructional explanations» y las define como aquellas explicaciones diseñadas para enseñar de modo explícito.

Las explicaciones en el contexto educativo pueden categorizarse de acuerdo con numerosos criterios. En el marco de este trabajo, resultan especialmente interesantes los siguientes: 1) la clasificación que atiende a la diferenciación entre «explicación escrita» y «explicación oral» (Pauli, 2015: 44) y 2) la que distingue entre «explicaciones planificadas» y «explicaciones no planificadas» o *ad-hoc* (Wagner y Wörn, 2011: 20; Pauli, 2015: 44; Rathausky, 2011: 147). Pauli (2015: 44) indica que las explicaciones «planeadas con antelación» persiguen la estructuración de conceptos y pueden tener una duración relativamente extensa (por ejemplo, explicación sobre el uso de los pasados en inglés), mientras que las «explicaciones espontáneas» procuran remediar un déficit de conocimiento percibido en la marcha de la clase. Desde la didáctica del inglés, Rathausky (2011: 274) distingue también entre «explicaciones *ad-hoc* iniciadas por el alumnado» (incluye tanto las explicaciones surgidas a partir de una pregunta directa planteada por el alumnado como aquellas motivadas por la identificación de un error cometido por este) y «explicaciones *ad-hoc* iniciadas por el docente» (son menos frecuentes que las anteriores y tienen como objetivo comprobar la existencia de un posible malentendido detectado por el docente).

2.2. La relevancia de las explicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Diversos trabajos teóricos en el ámbito de la didáctica y la pedagogía coinciden en la importancia del papel que desempeñan las explicaciones del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gage *et al.*, 1968: 3; Leinhardt, 2001: 341; Pauli, 2015: 44). A pesar de ello, se reconoce una llamativa escasez de trabajos de investigación realizados en torno a esta cuestión¹ (Geelan, 2012: 987), entre los que destacan los llevados a cabo desde las áreas de ciencias y ciencias empresariales (por ejemplo, Findeisen, 2017).

¹ Schilcher *et al.* (2017: 444) indican que las teorías constructivistas imperantes en la década de los 80 y 90 han podido contribuir notablemente a dicho vacío de investigación, pues estas promulgaban el aprendizaje por descubrimiento, dejando en un segundo plano las explicaciones del profesorado.

La conocida taxonomía de Shulman (1986: 10) integra las «explicaciones del profesorado» en su definición del «conocimiento didáctico del contenido» o «CDC»², el cual, junto con el «conocimiento de la materia» y el «conocimiento pedagógico general», conforman los «conocimientos profesionales del profesorado»:

Within the category of pedagogical content knowledge I include, for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations - in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. (Shulman, 1986: 10)³

El impacto significativo que el *CDC* del docente ejerce sobre el *rendimiento del alumnado* se evidencia empíricamente en el proyecto alemán de investigación COACTIV (Kunter *et al.*, 2013: 814), donde se operacionaliza y se examina la *competencia profesional del profesorado*. Tanto en dicho estudio (llevado a cabo desde la didáctica de las matemáticas) como en su sucesor FALKO (Krauss *et al.*, 2017), que examina el *CDC* para otras materias escolares, se confirma que el profesorado experimentado dispone de un grado mayor de *CDC* que el futuro profesorado (Lindl y Krauss, 2017: 394). Respecto a la faceta *explicar y representar*, COACTIV evidencia que constituye un elemento esencial en el constructo del *CDC* (Krauss *et al.*, 2011: 148). Desde la didáctica del inglés, FALKO-Englisch (Kirchhoff, 2017: 142) corrobora también la relevancia de la faceta *explicar y representar* dentro del *CDC* del profesorado de inglés LE.

Por su parte, las contribuciones de Schilcher *et al.* (2021) o Rathausky (2011: 11) repasan diversos estudios realizados a partir de encuestas y entrevistas a escolares, que revelan que el alumnado atribuye una alta importancia a la habilidad del profesorado para proporcionar explicaciones.

2.3. Elementos que conforman una buena explicación

Con el objetivo de establecer qué criterios conforman una buena explicación, Findeisen (2017: 50) realiza un exhaustivo repaso de bibliografía a partir de 24 trabajos, tanto teóricos como empíricos, que exploran las explicaciones desde distintas disciplinas. En él se observa que los criterios atribuidos a la buena explicación se agrupan en cinco grandes dimensiones: 1) contenido técnico (por ejemplo, criterios como la coherencia de la explicación respecto a lo previamente aprendido/

² En inglés, *pedagogical content knowledge* o *PCK*; en alemán, *fachdidaktisches Wissen* o *FDW*.

³ Gracias a varias revisiones de bibliografía que analizan posteriores conceptualizaciones del constructo *CDC* puede observarse que existe un consenso en cuanto a dos elementos esenciales que lo conforman: a) conocimientos sobre el proceso de aprendizaje en el alumnado y b) conocimientos sobre representaciones y estrategias para la instrucción (Schmelzing *et al.*, 2013: 1371; Depaepe *et al.*, 2013: 16, 22).

enseñado, la corrección técnica o la integridad); 2) orientación al aprendiente (entre otros, consideración de los conocimientos previos o atención al perfil del aprendiente); 3) estructura procesal (por ejemplo, la aclaración del objetivo de la explicación o el empleo de repeticiones o resúmenes durante la misma); 4) representación (uso de ejemplos, visualizaciones o analogías), y 5) lenguaje (precisión del lenguaje o uso de lenguaje corporal, entre otros).

Dall'Armi (2023: 7) indica que las explicaciones atienden a una *reducción didáctica*. Esta consiste en preparar la materia de tal manera que sea comprensible y accesible⁴ para el alumnado, lo que cobra particular relevancia cuando el objeto de enseñanza es especialmente complejo y abstracto (Lehner, 2020: 11). Si se examinan las menciones a la *reducción didáctica* en la bibliografía de cabecera de la didáctica de ELE en el contexto alemán (por ejemplo, Neveling, 2016: 74) puede observarse que las investigaciones se orientan más bien a la dimensión cuantitativa (*qué* contenidos) que a la cualitativa (*cómo*). Sin embargo, publicaciones realizadas desde otros ámbitos de conocimientos donde los objetos de enseñanza-aprendizaje son especialmente abstractos, ahondan en esta última. Desde la didáctica de la química, Bauer y Bader (2002: 187) presentan los siguientes tres principios para la *reducción didáctica*:

1. Principio de corrección técnica de la materia: el profesorado no solo debe asegurarse de que la materia objeto de enseñanza sea técnicamente correcta, sino también de que no entre en contradicción con los conocimientos previos del aprendiente.
2. Principio de extensibilidad/ampliación temática: los ejemplos y modelos propuestos al alumnado dejan margen para posteriores mejoras, ampliaciones y adiciones, que acontecerán de acuerdo al concepto de *progresión*.
3. Principio de adecuación a la estructura cognitiva del alumno: consideración de la psicología educativa y cognitiva para su aplicación al grupo destinatario específico.

En línea con estos tres principios, Lehner (2020: 141) plantea que los patrones de explicación deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Adecuado/justo hacia la materia: en este requisito se incluye también que la explicación sea «técnicamente extensible» (Lehner, 2020: 141), para evitar así que el alumnado tenga que desaprender conceptos y contenidos. El autor aclara que, a pesar de que dichos conceptos y contenidos puedan ser

⁴ En este punto es muy importante no confundir la *reducción* con una (primitiva) *simplificación*, sino más bien alinearlo con un proceso de «esencialización» (Bauer y Bader, 2002: 183).

- reinterpretados en un futuro, deben basarse en enunciados/proposiciones que no sean incorrectas o falsas.
2. Adecuado/apropiado hacia el alumnado: la explicación debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado (sean estos correctos o no), ser atractiva y sugerente.
 3. Adecuado hacia el objetivo: la explicación debe ser acorde a los objetivos de la materia escolar, que no necesariamente son los mismos que los de la propia materia en sí.

2.4. Sobre la corrección de las explicaciones

Autores como Lehner o Schopf y Zwischenbrugger señalan que el requisito de la «adecuación a la materia» (Lehner, 2020: 142) o «corrección técnica» (Schopf y Zwischenbrugger, 2015: 21) suscita muchas preguntas en torno a la aceptabilidad de determinados patrones de explicación según el nivel de facilitación/simplificación al que hayan sido sometidos durante el proceso de *reducción didáctica*. En esta línea, desde el área de las ciencias naturales, Vollmer (1989: 190) planteaba ya hace más de tres décadas la pregunta «¿Se debería enseñar algo incorrecto?», concluyendo que sí, aunque únicamente cuando se cumplan una serie de condiciones:

- Saber qué incorrección se está cometiendo.
- Ser capaz de justificar el error y disculparlo a favor de los demás objetivos de la situación de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que suponga ventajas como, por ejemplo, la practicabilidad, la facilidad, la claridad, el recuerdo, etc. En este punto el autor reconoce la dificultad que entraña la medición de dichas ventajas y observa que el criterio de la *utilidad* pesa, en ocasiones, más que el de la *verdad*.
- No declarar nunca que lo que se está explicando (que es incorrecto) proviene de procedimientos de investigación empírica.
- Insistir en que las hipótesis y las teorías planteadas son susceptibles de mejora.

Así, la cuestión acerca del nivel de *corrección técnica* al que debe obedecer una explicación queda en un plano de tinte subjetivo. Puede ser este el motivo por el que en algunas reflexiones teóricas se prefieran emplear términos como «validez» (Schilcher *et al.*, 2017: 443) o que autores como Lehner se decanten por la expresión «adecuación a la materia» (Lehner, 2020: 141).

2.5. Ser y estar como objeto de enseñanza-aprendizaje

En contextos como el alemán, la distinción entre *ser* y *estar* constituye uno de los aspectos léxico-gramaticales más complejos a los que se enfrentan, durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes de ELE (De Bruyne, 2002: 557; Radatz, 2016: 19). La alta frecuencia de uso⁵ de estos verbos y la gran cantidad de funciones que cumplen evidencian su complejidad y la relevancia de su estudio.

Tal y como se ilustra en las oraciones (1-3), el verbo *sein* se utiliza, en alemán, para la mayoría de los casos en los que, en español, debería distinguirse entre *ser* o *estar*.

- (1) Yo soy María. (*ser*) – Ich bin Maria. (*sein* - *ser*)
- (2) Estoy en casa. (*estar*) – Ich bin zu Hause. (*sein* - *ser*)
- (3) Jackson está muerto. (*estar*) – Jackson ist tot. (*sein* - *ser*)

Autores como Radatz (2020: 222) subrayan la importancia de diferenciar entre usos obligatorios (o exclusivos) y no obligatorios (o no exclusivos). Un uso exclusivo de *ser* lo constituye, por ejemplo, el de la identificación (5), pues no puede formularse con *estar*, mientras que un uso exclusivo de *estar* es el de localización (6), incompatible con *ser*⁶.

- (5) a. Yo soy María.
b. *Yo estoy María.
- (6) a. Yo estoy en Berlín.
b. *Yo soy en Berlín⁷.

Por su parte, los usos no obligatorios de *ser* y *estar* se dan, entre otros casos, en la mayoría de las estructuras [verbo copulativo + adjetivo] (7):

- (7) a. Yo soy alegre. b. Yo estoy alegre.

Varios autores (dentro y fuera del contexto germanohablante) reflexionan, a nivel teórico, sobre la dificultad que la enseñanza de *ser* y *estar* presenta en el aula

⁵ El estudio de corpus de Davies (2006: 12) identifica *ser* como la octava entrada más frecuente (detrás de *el/la, de, que, y, a, en y un* y delante de otras como *se, no, haber, por o con*) y *estar*, como la decimoséptima.

⁶ Excepto en el caso de localización de eventos (por ejemplo, *La boda es en Zaragoza*).

⁷ El enunciado presentado en 6b sí sería gramatical si el hablante deseara expresar *Yo existo en Berlín*.

de ELE. Por ejemplo, Fernández López indica que «enseñar *ser* y *estar* es una de las dificultades típicas que más tiempo y preocupación consumen en la enseñanza del español» (Fernández López, 1991: 292). Por su parte, Aletá expresa que el fenómeno en cuestión «constituye uno de los obstáculos que más problemas provoca no sólo a los estudiantes de ELE que han de adquirirla sino también a los profesores que deben explicarla» (Aletá Alcubierre, 2005: 1).

Como ya se ha mencionado en la introducción, el alto grado de complejidad que encierran los usos de *ser* y *estar* ha generado una vasta cantidad de bibliografía por parte de los especialistas en gramática, «que, empeñados en desentrañar tales usos, observan casi siempre con impotencia cómo sus intentos de explicación tropiezan una y otra vez con dificultades que parecen insalvables» (Molina y Ortega, 1990: 9)⁸. De Bruyne también cuestiona las explicaciones dedicadas a estos verbos, criticando el hecho de que numerosos estudios «ofrecen explicaciones sobre *ser* y *estar* que son, a menudo, deficientes y, en ocasiones, contradictorias» (De Bruyne, 2002: 557). En este contexto, el docente de ELE aspira a resolver con éxito la tarea de encontrar un equilibrio entre su propuesta didáctica y el respeto al fenómeno lingüístico en cuestión:

La multiplicidad de teorías e interpretaciones y la falta de unanimidad de los criterios que explicarían estos usos, no permiten al docente de ELE responder al alumno con claridad ni seguridad acerca de las maneras de diferenciarlos [...]. (Regueiro Rodríguez, 2008: 11)

Aletá hace referencia a la ineficacia de las «explicaciones tradicionales» (Aletá Alcubierre, 2005: 2), las cuales asocian *ser* a la noción de *cualidad* y *estar* a la de *estado*, a la vez que presuponen la capacidad del aprendiente para distinguir entre *cualidad* y *estado*. El autor señala que, a dichos conceptos, además, se le suelen añadir los de *permanencia* y *temporalidad* como claves para su identificación (Aletá Alcubierre, 2005: 1-3). Aletá Alcubierre (2005: 2) propone un ejemplo que demuestra la imprecisa línea que separa una *cualidad* de un *estado* e ilustra la dificultad: si el aprendiente asocia *estar* a *estados*, es posible que crea lógico producir una frase agramatical como (8b):

- (8) a. El estado del paciente es muy grave. b. *El estado del paciente está muy grave.

Delbecque denomina «trampa tradicional» (Delbecque, 1997: 3) a las explicaciones que ligan *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*, pues su aplicación puede dar

⁸ En este punto es conveniente recordar que desde el año de publicación del trabajo del que se extrae esta cita hasta la actualidad, las explicaciones de los gramáticos acerca de *ser* y *estar* han evolucionado significativamente (ver Leonetti, 1994; Fernández Leborans, 1999; Maienborn, 2005, o Escandell-Vidal, 2018, entre otros).

lugar a construcciones agramaticales (por ejemplo, **Yo estoy estudiante* o **El planeta Tierra es en el universo*). El criterio se reconoce como inservible por parte de diferentes especialistas, ya sea desde la perspectiva didáctica (Aletá Alcubierre, 2005, 2008) o desde la teórica (Fernández Leborans, 1999: 2366; Delbecque, 1997: 3; Schmitt, 2005: 137). La RAE también rechaza las explicaciones basadas en la oposición entre propiedades permanentes y transitorias, y reconoce que este criterio, tradicionalmente vinculado a las oraciones copulativas, «presenta dificultades» (Real Academia Española, 2010: 712). Sobre dicha oposición tradicional también se pronuncian las autoras Moreno (1994) y Rodríguez López (2015) en la interpretación de los resultados de sus investigaciones, sugiriendo que una fuente significativa en la generación de errores de selección entre *ser* y *estar* por parte de sus informantes germanohablantes podría provenir de una *hipergeneralización* de la explicación que asocia *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*⁹. Respecto a la cuestión sobre en qué medida este tipo de *explicaciones tradicionales* están presentes en los manuales de ELE, no se dispone de estudios empíricos, pero varios autores como Geeslin (2000: 144) o Roby (2009: 3) indican que los manuales presentan frecuentemente la distinción *permanente/temporal* como la primera regla para distinguir entre *ser* y *estar* copulativos¹⁰.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivo y diseño de la investigación

El estudio se propone realizar un análisis sobre la *validez* de 180 explicaciones orales y espontáneas proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana, acerca de seis usos exclusivos de *ser* y *estar*. Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal con procedimientos de análisis tanto cualitativos como cuantitativos.

3.2. Descripción de la muestra

Se analizarán 180 explicaciones proporcionadas por una muestra final de 30 participantes, constituida por 20 docentes y 10 futuros docente¹¹ de ELE. Dentro

⁹ En relación con este punto, Aletá indica: «El empeño de exponer demasiado precipitadamente los sutiles matices que se expresan mediante la *alternancia de ser/estar* (del tipo *Juan es/está alto*) conduce a extender la incertidumbre incluso en las construcciones que seleccionan únicamente uno de los verbos, produciéndose entonces errores del tipo: *El examen está a las cuatro*; *Pedro es en Zaragoza*» (Aletá Alcubierre, 2005: 4).

¹⁰ La presencia de errores técnicos, términos engañosos o *contenidos mermados* en los manuales escolares no es un fenómeno desconocido, pues estudios como el de King (2010) evidencian su existencia (área de ciencias).

¹¹ El subgrupo de futuro profesorado está compuesto por estudiantes de *Lehramt Spanisch* (estudios universitarios para profesorado de secundaria en Alemania, compuestos por grado y máster) que

del subgrupo de docentes, se distingue entre profesorado hispanohablante y germanohablante. En el subgrupo de futuro profesorado, todos los informantes son germanohablantes. Todas las personas participantes en el estudio se presentaron como voluntarios para participar en el mismo. Un resumen más detallado de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de la muestra de participantes (N=30)

Subgrupo	Tamaño	Referendariat ¹² sí / no	Experiencia docente	Edad	Estado federal / Universidad
Estudiantes germanohablantes (futuro profesorado)	N=10	N/A	Semestre de prácticas (5) Sin exper. (5)	Menos de 27 años	Universidad de Potsdam; Universidad Libre de Berlín
Profesorado hispanohablante	N=11	Sí: 6 No: 5	> 10 años (5) 5-10 años (3) 2-5 años (2) 1-2 años (1)	20-35 (1) 36-50 (9) 51-65 (1)	Berlín; Bremen
Profesorado germanohablante	N=9	Sí: 8 No: 1	> 10 años (1) 2-5 años (4) 1-2 años (3) 0-1 año (1)	20-35 (7) 36-50 (2)	Berlín; Hessen; Renania del Norte-Westfalia

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.3. Instrumentos de recogida de datos

El principal instrumento de recogida de datos de la presente investigación lo constituye el *cuestionario sobre explicaciones ser-estar*, que fue administrado en el contexto de una entrevista en línea y tiene como objetivo recoger las explicaciones de los informantes. Adicionalmente, se empleó otro breve cuestionario para recoger algunos datos biográficos.

ya han superado el sexto semestre.

¹² El *Referendariat* es el periodo de prácticas obligatorias que, una vez terminados los estudios universitarios, deben superar los aspirantes a puestos de profesorado en el sistema escolar público alemán.

3.3.1. Cuestionario sobre explicaciones ser-estar

3.3.1.1. Construcción del cuestionario

Dado que no existen estudios previos que recojan y/o examinen las explicaciones sobre usos de *ser* y *estar* por parte del profesorado de ELE, se desarrolló un cuestionario *ad-hoc*. Una primera parte introductoria facilita al informante el contexto situacional ficticio, según el cual debe asumir el papel de docente de ELE en una clase 11 o 12 del sistema escolar alemán¹³ y dar respuesta a algunas preguntas aclaratorias planteadas por el alumnado (ver Tabla 2). Seguidamente, el cuestionario presenta, de modo secuencial, dichas preguntas. En total, se plantean al informante 15 escenarios (15 ítems): nueve aluden a dudas acerca de *ser* y *estar*, y ocho son ítems distractores (ver Tabla 2). El cuestionario fue creado con Formularios Google.

Tabla 2

Contexto situacional e ítems de ejemplo del cuestionario sobre explicaciones de ser y estar

Contexto situacional introductorio	Imagínese que usted es docente de ELE en una clase 11 o 12 (cuarto o quinto año de instrucción, nivel A2+/B1). Recientemente su alumnado ha entregado una actividad de redacción. Usted ha corregido las redacciones y se las ha entregado de vuelta a su alumnado, que ahora le planteará algunas preguntas aclaratorias sobre sus correcciones.
Ejemplo de ítem ser-estar	(Ítem 2) En la tarea escrita el alumno Klaus escribió «Juan está estudiante en la universidad». Usted lo ha corregido así: «Juan es estudiante en la universidad». Ahora Klaus pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Klaus?
Ejemplo de ítem distractor	(Ítem 1) En la tarea escrita la alumna Marie escribió «Ahora yo no encuentro las llaves». Usted lo ha corregido así: «Ahora yo no encuentro las llaves». Ahora Marie pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “encuentro” y no “encontro”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Marie?

Nota. Fuente: elaboración propia.

¹³ Es decir, alumnado de secundaria de 16-17 años que ha superado su cuarto año de instrucción de ELE.

3.3.1.2. Selección y justificación de los seis ítems analizados en este trabajo

A pesar de que el cuestionario completo contenía nueve ítems dedicados a *ser* y *estar*, en el presente artículo se expondrán los resultados ligados a seis de ellos. Esta selección responde al hecho de que estos seis ítems: 1) tratan usos exclusivos de *ser* o de *estar*¹⁴ y 2) aparecen en el currículum de ELE desde el nivel principiante (por lo que se entiende que son objeto de enseñanza-aprendizaje para profesorado y alumnado de todos los niveles¹⁵). Un resumen de los ítems y su ordenación dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Inventario de ítems sobre usos de ser y estar incluidos en el análisis

Número de ítem	Ítem	Denominación del uso según PCIC (2006)
Ítem 2	En la tarea escrita el alumno Klaus escribió «Juan está estudiante en la universidad». Usted lo ha corregido así: «Juan es estudiante en la universidad». Ahora Klaus pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Klaus?	<i>ser</i> de pertenencia a una clase
Ítem 4	En la tarea escrita el alumno Christian escribió «Alemania es en Europa». Usted lo ha corregido así: «Alemania está en Europa». Ahora Christian pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “estar” y no “ser”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Christian?	<i>estar</i> para localizar en el espacio

¹⁴ Los 6 usos solo admiten uno u otro verbo. Resultarían agramaticales oraciones como **Yo estoy estudiante*, **El libro es en la mesa*, **La boda está en Ibiza*, **Ella está mi madre*, **Mañana está jueves* o **Robar y matar es mal*.

¹⁵ En concreto, los usos presentes en los ítems 2, 4, 7, 9 y 10 aparecen en el inventario de A1 del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). El uso ligado al ítem 5 aparece en el inventario de B2 del PCIC (Instituto Cervantes, 2006), aunque puede considerarse un uso enseñable en el nivel principiante, pues en los manuales de A1 de la escuela secundaria aparece en unidades didácticas que giran en torno a la temática «organizar una fiesta» o «enviar una invitación de cumpleaños».

Tabla 3.(cont.)

Número de ítem	Ítem	Denominación del uso según PCIC (2006)
Ítem 5	En la tarea escrita el alumno Christian (el mismo alumno que preguntó sobre la corrección de «Alemania es en Europa») escribió «La fiesta de cumpleaños está en casa de Luis». Usted lo ha corregido así: «La fiesta de cumpleaños es en casa de Luis». Ahora Christian pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Christian?	<i>ser</i> para la localización de sucesos o acontecimientos
Ítem 7	En la tarea escrita la alumna Monika escribió «Esta semana, mi profesora preferida está Frau Müller». Usted lo ha corregido así: «Esta semana, mi profesora preferida es Frau Müller». Ahora Monika pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Monika?	<i>ser</i> identificativo
Ítem 9	En la tarea escrita el alumno Alex escribió «Hoy está martes». Usted lo ha corregido así: «Hoy es martes». Ahora Alex pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Alex?	<i>ser</i> para localizar temporalmente
Ítem 10	En la tarea escrita el alumno Alex (el mismo alumno que preguntó sobre la corrección de «Hoy está martes») escribió el siguiente diálogo «—¿Qué día quieres visitarme? —El martes es bien». Usted lo ha corregido así: «—¿Qué día quieres visitarme? —El martes está bien ». Ahora Alex pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “estar” y no “ser”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Alex?	<i>estar</i> con adverbios de modo, criterio distribucional (<i>Está bien/mal</i>)

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.3.2. Cuestionario sobre datos biográficos

Para disponer de información descriptiva acerca del grupo de informantes como la ya presentada en la Tabla 1, se solicitó la cumplimentación de un cuestionario en línea donde se recogieron datos biográficos como grupo de edad, experiencia docente o lengua materna.

3.3.3. Administración de los cuestionarios durante entrevistas en línea

Los cuestionarios se administraron en el marco de entrevistas individuales llevadas a cabo a través de la plataforma de videochat Zoom desde marzo de 2021 hasta enero de 2022. La fase inicial de la entrevista incluía las correspondientes presentaciones orales entre entrevistadora e informante, donde se recogieron oralmente algunos datos biográficos (estado federal donde se ejerce la docencia, superación del *Referendariat*). Seguidamente, el informante recibía un enlace web para complementar el cuestionario de datos biográficos (§ 3.3.2). Superadas estas dos fases, se procedía a administrar el cuestionario sobre explicaciones ser-estar de la siguiente manera: la entrevistadora compartía con el informante su pantalla, donde quedaba proyectado el cuestionario desde su navegador. Primeramente, se pedía al informante leer en silencio el contexto situacional, que, además del texto detallado en la Tabla 2, contenía un ejemplo de pregunta-respuesta, así como una aclaración sobre la posibilidad de contestar indicando, si así se deseaba, «Preferiría responder al alumnado en otro momento». Después, la entrevistadora releía en alto la misma información y preguntaba si existían dudas. En ese momento también se aclaraba que, aunque el cuestionario estaba escrito en alemán (lengua común para todos los informantes), era posible responder en español (opción por la que optaron la mayoría de los informantes). A partir de ese momento, el informante comenzaba la lectura del ítem 1 (ítem distractor) y expresaba oralmente su respuesta, la cual era transcrita por la entrevistadora, de modo simultáneo, en el espacio del formulario diseñado para tal fin (así, el informante podía leer y comprobar qué explicación quedaría registrada en el cuestionario)¹⁶. Una vez concluida la explicación del primer ítem, se proseguía con el resto. La administración del cuestionario mediante este sistema garantizaba, por un lado, que las respuestas fueran realmente espontáneas y, por otro, que los informantes no lo abandonaran.

3.3.4. Codificación/valoración de las respuestas de los informantes

Para examinar las explicaciones respecto a su validez o invalidez, se procedió a su análisis a la luz de los trabajos de Lehner (2020: 141) sobre los requisitos de los patrones de explicación, y de Bauer y Bader (2002: 187) acerca de los principios de la *reducción didáctica* (§ 2.3). Así, se consideró inválida la explicación que cumplía alguna o varias de las siguientes características:

¹⁶ En este punto, es necesario aclarar que no se realizaron grabaciones ni transcripciones literales. Vogel y Funck (2017: 4) denominan «acta simultánea» a este procedimiento (en alemán: *Simultanprotokoll*) y justifican su uso, frente al de las grabaciones y transcripciones (procedimiento más frecuente y reputado), para estudios en los que la pregunta de investigación se orienta a la recogida de información explícita declarada por los informantes, y no tanto a la obtención de información implícita, como, por ejemplo, en los estudios sobre *beliefs*.

1. Estar basada en proposiciones incorrectas o falsas. Por ejemplo, las explicaciones basadas en los criterios de *temporalidad* o *cambio* se consideraron inválidas.
2. No ser extensible o ampliable por entrar en contradicción con los conocimientos previos del alumnado o precisar desaprendizaje. Por ejemplo, indicar que [*estar bien*] rige *estar* por tratarse de una valoración, entra en contradicción con «Este libro es muy interesante».
3. No ser adecuada para el perfil del alumnado escolar de secundaria o para los objetivos de la materia escolar. Por ejemplo, proporcionar una explicación correcta que cubra todo el inventario de usos de *ser* y *estar* (hasta C2) sería considerada inválida¹⁷.

Se calificaron como válidas aquellas explicaciones no calificadas como inválidas. Es importante subrayar que el hecho de que algunas explicaciones no calificables como inválidas omitieran excepciones o usos más avanzados del uso en cuestión no fue motivo para rechazar su validez, pues el/la docente podría extender o ampliar su explicación en un momento posterior del proceso de instrucción. Por otro lado, los casos en que los informantes indicaron que, en lugar de proporcionar una explicación, preferirían responder a su alumnado ficticio en otro momento, se codificaron como PROM («Preferiría responder en otro momento»). Cinco ejemplos de calificación, así como su justificación, se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4
Ejemplos de codificación y su justificación

Explicación	CODIFICACIÓN y justificación
(Informante 13; ítem 2) <i>El verbo estar es para situaciones momentáneas que se cambian y el verbo ser es para cualidades y situaciones que no se cambian. Juan es estudiante y eso no se cambia.</i>	INVÁLIDA. Explicación basada en proposiciones incorrectas (<i>criterio de temporalidad</i> y <i>criterio de cambio/no-cambio</i>). La proposición que enuncia que la condición de estudiante no es susceptible al cambio también es inadecuada.

¹⁷ En la escuela secundaria alemana se aspira a alcanzar un nivel B1/B2 en la segunda LE (KMK, 2012: 11).

Tabla 4. (cont.)

Explicación	CODIFICACIÓN y justificación
(Informante 8; ítem 9) <i>Se utilizará ser para dar la fecha, el día de la semana. Le daría algunos ejemplos como: hoy es martes, mañana será miércoles, hoy es 4 de noviembre de 2021, etc.</i>	VÁLIDA. Explicación basada en proposición no incorrecta. La omisión de la posibilidad de localizar temporalmente con el verbo <i>estar</i> (por ejemplo, «estamos a 4 de noviembre») puede considerarse que atiende al criterio de adecuación al alumnado, pues supone un uso más avanzado que podría aclararse en un momento posterior del proceso de instrucción (no requiere desaprendizaje, sino que constituiría una ampliación o extensión).
(Informante 31; ítem 7) <i>Cuando hablamos de personas, tenemos que usar el verbo ser porque este ser se refiere a la persona, y en este caso es Frau Müller. (Mm) Sí. Es todo.</i>	INVÁLIDA. Explicación basada en proposición incorrecta (<i>se habla de personas con el verbo ser</i>) y que se contradice con conocimientos previos del alumnado, como la posibilidad de enunciar una oración como <i>Juan está cansado</i> .
(Informante 27; ítem 5) (Risas) <i>Porque ahora no se habla de ¿dónde algo se encuentra? Sino de ¿dónde ocurre algo? Entonces, la pregunta no es ¿dónde está la cosa? sino ¿dónde pasa algo? En este caso, seguramente, preguntaría al alumno si está contento con la respuesta o no. Y, tal vez, intentaría encontrar más ejemplos paralelos.</i>	VÁLIDA. Explicación basada en proposición no incorrecta. Aunque la explicación no explicita las palabras «localización de eventos», utiliza la oposición <i>algo se encuentra en/algo ocurre o pasa</i> , la cual lleva implícita la idea de <i>objeto y evento</i> .
(Informante 6; ítem 4) <i>Entiendo su duda, su error. Porque Alemania-Europa es permanente. Entiendo que haya escrito es. Sé cuál es la respuesta correcta (está), pero tengo que responder en otro momento.</i>	PROM. La informante opta por responder más tarde porque no tiene clara la explicación que podría proporcionar al alumnado.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tal y como se ha expuesto en § 2.4, la aceptabilidad de las explicaciones en cuanto al nivel de corrección es una cuestión sujeta a subjetividad. A pesar de que algunas explicaciones resultan claramente clasificables como «inválidas», otras son más discutibles. Por ejemplo:

(Informante 8; profesorado nativo; ítem 2) Le recordaría que se utiliza ser para «ser + profesión». Siempre que *describas la profesión*, vamos a utilizar el verbo ser y no estar. Daría ejemplos y/o recordaría otros usos de estar, como «sich befinden» [encontrarse].

(Informante 1; profesorado nativo; ítem 4) *El verbo estar se utiliza para proporcionar información sobre el lugar (Ortsangabe).*

La imprecisión contenida en los pasajes marcados en negrita podría ser objeto de debate, ya que, respectivamente, habría sido más preciso expresar «se enuncie la profesión de una persona» o «para *localizar geográficamente lugares u objetos* (örtliche *Situierung*¹⁸)». En el caso del presente estudio se decidió categorizar estas explicaciones como válidas, ya que cabía justificar estos y otros casos similares con el argumento de que constituyen simplificaciones orientadas a la facilidad y el recuerdo de la explicación (ver Vollmer en 2.4).

4. RESULTADOS

En la Tabla 5 se presenta la frecuencia absoluta y relativa de las explicaciones proporcionadas por los 30 informantes, categorizadas como «PROM» (aquellas en las que el informante prefirió no proveer una explicación), «válidas» o «inválidas» (según descrito en § 3.3.4).

Tabla 5

Tabla de contingencia según validez y subgrupo (n=180)

Subgrupo	Válidas	Inválidas	PROM	Total
Explicaciones de estudiantes (futuro profesorado)	17 (28,3%)	26 (43,3%)	17 (28,3%)	60 (100%)
Explicaciones de profesorado nativo	32 (48,5%)	17 (25,7%)	17 (25,7%)	66 (100%)
Explicaciones de profesorado no nativo	27 (50%)	20 (37%)	7 (13%)	54 (100%)
Total explicaciones	76 (42%)	63 (35%)	41 (23%)	180 (100%)

Nota. PROM: «Prefiero responder en otro momento»
Fuente: elaboración propia.

¹⁸ Se plantea aquí si el popular término alemán *Ortsangabe* resulta suficientemente preciso para la didáctica de *ser* y *estar* o si, en cambio, debería acuñarse el término, menos popular pero más riguroso, *örtliche Situierung*, mencionado por el informante 16, y traducible como «localización geográfica».

En total, las respuestas a 76 de las 180 explicaciones requeridas se calificaron como válidas (42%), 63 como inválidas (35%) y 41 como PROM (23%). Este último porcentaje indica que casi una de cada cuatro respuestas proporcionadas consistió en manifestar el deseo de no generar ninguna explicación espontánea. Puede observarse que el subgrupo de profesorado no nativo es el que menos veces ha optado por este tipo de respuesta (dentro de ese grupo, solo el 13% de las respuestas fueron de tipo PROM), mientras que el subgrupo de estudiantes y de profesorado nativo solicitó poder dar su explicación en otro momento en más de un cuarto de los casos (28,3% y 25,7%, respectivamente). Entre las respuestas PROM se registran tanto contestaciones muy escuetas como reflexiones sobre los motivos por los que se prefiere responder en otro momento, entre los que se encuentran el deseo de reflexionar o de consultar fuentes. Dos ejemplos de respuesta PROM para el ítem 5 se presentan a continuación:

(Informante 18; futuro profesorado; ítem 5) (Risas) ¡Buena pregunta, Christian! *Preferio responder en otro momento.*

(Informante 24; profesorado no nativo; ítem 5) *Veo la dificultad (risas), en comparación con el número 4, en este caso. En relación con la frase 5 de Christian no encuentro otro ejemplo bueno para explicarlo un poco más fácil. Yo veo el problema de que en la mayoría de las veces se explica ser y estar con permanente/no permanente y en este caso la dificultad es que no hay una fiesta en casa de Luis de modo permanente, pero hay que usar ser. Yo diría que tengo que pensar otros ejemplos o buscar otros ejemplos, que describen o que muestran esa diferencia un poco más detallada.*

Aproximadamente la mitad de las respuestas proporcionadas por el profesorado en activo se corresponde con explicaciones válidas (50% entre profesorado no nativo y 48,5% entre profesorado nativo), mientras que, en el caso de las respuestas por parte del futuro profesorado, solo una de cada cuatro supone una respuesta calificable como explicación válida (28,3%). A su vez, el subgrupo que presenta una mayor proporción de explicaciones inválidas es el de las respuestas de estudiantes (43,3%), seguido por el de las proporcionadas por profesorado no nativo (37%) y, finalmente, por las del profesorado nativo (25,7%). De las 63 explicaciones calificadas como inválidas, 28 hacían referencia al criterio *temporal/permanente* y 13 a la noción de *cambio/no cambio* (es decir, más de la mitad). De acuerdo a lo expuesto en el apartado § 3.3.4, ambos criterios constituyen proposiciones falsas y, por tanto, las explicaciones basadas en ellas se han codificado como inválidas. Para ilustrarlo, se presentan dos ejemplos:

(Informante 12; profesorado nativo; ítem 2) *Bueno, pues esto es el tema de ser-estar. En principio, el verbo ser lo utilizamos para expresar una característica*

consolidada, que siempre es así, que no cambia. El verbo estar es de Zustand [estado], para caracterizar una situación momentánea. En este caso consideramos que Juan es un estudiante, aunque sea una forma de su vida. Es una forma de pensar. Igual en algún momento dejará de serlo, pero lo caracterizamos con una situación fija y por eso usamos ser. Estar estudiante no se usa en español. Estar estudiante sí se podría utilizar (gerundio). Caracterizamos su estado de estudiante como su profesión y en principio lo consideramos algo fijo. Es una cuestión de cómo pensamos. Ellos con el sein no tienen problema, pero en español hay dos y hay que elegir uno (risas).

(Informante 24; profesorado no nativo; ítem 7) *De nuevo, estamos ante el tema ser/estar, permanente/no permanente. Pero para aclarar esta frase de Monika sería que la alumna describe una persona (su profesora), da igual si es su profesora preferida o no, si es algo temporal o no. Tiene que ser ser porque la alumna está describiendo, con esa frase, una “persona permanente” aunque sea su profesora preferida en una ventana de tiempo.*

El resto de las explicaciones categorizadas como inválidas fueron consideradas como tales debido a que contenían proposiciones falsas y/o a que eran difícilmente extensibles, por entrar en contradicción con los conocimientos previos del alumnado. Dos ejemplos de respuestas inválidas que no argumentan con la *temporalidad* o *cambio* se presentan aquí:

(Informante 9; profesorado nativo; ítem 7) *Creo que les diría que siempre que usamos la expresión «mi _____ preferida» hay que usar el verbo ser. Quizá «esta semana» le confunde por la explicación típica de que los estados temporales van con estar, pero hay muchas excepciones a esa regla, y se lo recordaría también a Monika. Así que les diría eso, que «mi _____ preferido + verbo ser». «Mi helado preferido está caliente» existe también, pero no en el sentido de decir «mi helado preferido es el de chocolate».*

(Informante 28; profesorado no nativo; ítem 10) *Yo diría que una evaluación/valoración se hace con estar, en vez de con ser. Como «me parece bien» = «está muy bien», «está mal», etc.*

En el primer ejemplo se indica que la estructura [Mi _____ preferida] siempre va acompañada del verbo *ser*. Este argumento se ha valorado como inadecuado o injusto hacia la materia, pues es fácil imaginar enunciados como *Mi profesora favorita está enferma*, que contradicen esta explicación. Además, la palabra *siempre* hace inextensible la explicación y, de hecho, el mismo informante contraargumenta su propia explicación al final de su respuesta. Adicionalmente, la última parte de la explicación constituye un razonamiento opaco e inadecuado para el alumnado alemán, pues ambos ejemplos se

resuelven con *sein*. En la segunda explicación, se indica que las valoraciones se resuelven con *estar*. De nuevo, valoraciones como *Aprender chino es muy interesante* contradicen esta explicación.

Si se realiza una primera examinación de los resultados organizándolos por ítem (Tabla 6), puede observarse que el ítem 5 fue el que generó una mayor proporción de respuestas PROM (uso de *ser* para la localización de sucesos o acontecimientos), mientras que en las respuestas para los ítems 2 (uso de *ser* de pertenencia a una clase), 4 (uso de *estar* para localizar en el espacio) y 9 (uso de *ser* para localizar temporalmente) apenas se registran respuestas PROM.

Tabla 6

Tabla de contingencia según validez e ítems (n=180)

Ítems	Válidas	Inválidas	PROM	Total
Ítem 2 (<i>ser</i> de pertenencia a una clase)	10 (33%)	18 (60%)	2 (7%)	30 (100%)
Ítem 4 (<i>estar</i> para localizar en el espacio)	29 (97%)	0 (0%)	1 (3%)	30 (100%)
Ítem 5 (<i>ser</i> para la localización de sucesos o acontecimientos)	8 (27%)	3 (10%)	19 (63%)	30 (100%)
Ítem 7 (<i>ser</i> identificativo)	5 (17%)	18 (60%)	7 (23%)	30 (100%)
Ítem 9 (<i>ser</i> para localizar temporalmente)	18 (60%)	10 (33%)	2 (7%)	30 (100%)
Ítem 10 (<i>estar</i> con adverbios de modo, criterio distribucional [<i>Está bien/ mal</i>])	6 (20%)	14 (47%)	10 (33%)	30 (100%)
Total explicaciones	76 (42%)	63 (35%)	41 (23%)	180 (100%)

Nota. PROM: «Prefiero responder en otro momento».

Nota. Fuente: elaboración propia.

Además, los ítems 4 y 9 son los que presentan una mayor proporción de respuestas válidas, con un 97% y 60%, respectivamente. Dos ejemplos de respuestas calificadas como válidas se presentan a continuación:

(Informante 1; profesorado nativo; ítem 4) *El verbo estar se utiliza para proporcionar información sobre el lugar (Ortsangabe [dato de lugar])*¹⁹.

(Informante 1; profesorado nativo; ítem 9) *Le diría al alumno que los datos sobre las fechas se dan con el verbo ser. Por ejemplo: meses, días de la semana: «Es marzo», «Hoy es lunes». Son Zeitangaben [datos temporales]*¹⁹.

A pesar de que tanto el ítem 2 como el 4 generaron muy pocas respuestas PROM, se observa en ellas una distribución de respuestas válidas e inválidas muy diferente: en el ítem 2 (*Juan es estudiante en la universidad*), solo el 33% de las explicaciones fueron calificadas como válidas, mientras que en el ítem 4 (*Alemania está en Europa*) este porcentaje asciende a un 97%. Esta diferencia se debe, principalmente, a que una gran parte de las explicaciones para el ítem 2 presentan la argumentación *permanente/temporal* y *cambio/no cambio*. En cambio, las explicaciones para el ítem 4 se inclinan a explotar el concepto de la localización, tal y como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

(Informante 23; futuro profesorado; ítem 4) *Como he explicado antes, si hablas de algo que «está situado» y dices «dónde está» debes usar estar porque hablas de su «dónde está situada».* Por ejemplo, en «Mi hermana está en España»: hablas de dónde está, y no puedes decir «Mi hermana es en España».

(Informante 27; profesorado no nativo; ítem 4) *Porque se habla del lugar donde se encuentra algo, y en este caso se utiliza el verbo estar.*

En el primer ejemplo, la explicación recurre al semejante semántico «estar situado», proposición que no se califica como injusta hacia la materia, contradictoria o inextensible. Además, incluye la palabra clave «¿dónde?» y se acompaña de ejemplos. La segunda explicación presentada se sirve de la analogía «encontrarse en un lugar». Aunque escueta, no puede calificarse como inadecuada, contradictoria o inextensible.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los trabajos de Lehner (2020: 141) sobre los requisitos de los patrones de explicación, y de Bauer y Bader (2002: 187) acerca de los principios de la *reducción didáctica* (ver § 2.3), se ha realizado un análisis sobre la validez de 180 explicaciones

¹⁹ La diferenciación *Ortsangaben* [datos/indicaciones de lugar] - *Zeitangaben* [datos temporales] es frecuente en los manuales y materiales alemanes de ELE y popular entre el profesorado y el alumnado, al igual que en español se realiza la distinción entre *estar para localizar en el espacio* y *ser para localizar en el tiempo*.

proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana acerca de seis usos obligatorios de *ser* y *estar* (ver Tabla 3). Las explicaciones son orales (Pauli, 2015: 44), espontáneas (Wagner y Wörn, 2011: 20; Pauli, 2015: 44; Rathausky, 2011: 147) e iniciadas por el alumnado (Rathausky, 2011: 274), y fueron obtenidas en el contexto de una simulación planteada en un cuestionario que fue administrado en el marco de entrevistas individuales.

Casi en una de cada cuatro ocasiones de explicación (23%), la persona informante optó por no proporcionar una explicación, indicando que preferiría consultarlo o reflexionarlo y responder al alumnado en otro momento. Este dato puede vincularse a las reflexiones de Aletá Alcubierre (2005: 1) acerca de la dificultad que experimenta el profesorado para explicar *ser* y *estar*, así como a las observaciones de De Bruyne (2002: 557) hacia las «a menudo, deficientes y, en ocasiones, contradictorias» explicaciones disponibles sobre estos verbos, sobre las que, por su parte, Regueiro Rodríguez (2008: 11) indica que «no permiten al docente de ELE responder al alumno con claridad ni seguridad acerca de las maneras de diferenciarlos» (Regueiro Rodríguez, 2008: 11).

En total, un 42% de las respuestas se han categorizado, según los criterios descritos en el apartado § 3.3.4 (ver Tabla 4), como explicaciones válidas, y un 35%, como inválidas. El subgrupo en el que se observa una mayor proporción de explicaciones inválidas es el de las explicaciones proporcionadas por estudiantes, que también registra el mayor porcentaje de respuestas PROM (28,3%). Este hecho podría vincularse a la hipótesis de que el futuro profesorado dispone de un menor grado de *conocimiento didáctico del contenido* que el profesorado, confirmada para matemáticas en COACTIV y en la mayoría de las materias escolares analizadas en FALKO (Lindl y Krauss, 2017: 394).

Más de la mitad de las explicaciones calificadas como inválidas hacían referencia a las nociones de *temporalidad/permanencia* y/o *cambio/no cambio*, mientras que el resto, o bien estaban basadas en proposiciones falsas de diferente índole o entraban en contradicción con los conocimientos previos del alumnado y/o resultaban inextensibles (ver § 2.3). El criterio que asocia *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal* puede considerarse «técnicamente incorrecto» (Bauer y Bader, 2002: 187) o «inadecuado hacia la materia» (Lehner, 2020: 141), pues es rechazado por especialistas de diferentes ámbitos de la lingüística o la didáctica (Aletá Alcubierre, 2005, 2008; Fernández Leborans, 1999: 2366; Delbecque, 1997: 3; Schmitt, 2005: 137; Real Academia Española, 2010: 712).

La presencia de este tipo de explicaciones en los manuales de ELE es sugerida en los estudios de Geeslin (2000: 144) o Roby (2009: 3) y, mediante esta investigación, se confirma su presencia también en las explicaciones orales espontáneas del profesorado y futuro profesorado participante en el estudio. La «trampa tradicional» (Delbecque, 1997: 3) que en el contexto de la enseñanza liga *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*, ha podido ser adoptada tras un desafortunado y accidental

intento de *reducción didáctica*. Desafortunado, pues no cumple los principios básicos repasados en el apartado § 2.3: entre otros, es técnicamente incorrecto y se contradice incesantemente, desembocando en una sobre-simplificación o trivialización. Accidental, ya que podría provenir del propósito de explicar la selección *ser-estar* en algunas frases atributivas como las de (7) (en las que el criterio *permanencia-temporalidad* podría ser de cierta utilidad) y una posterior *hipergeneralización* de la regla para los usos exclusivos, que ya no solo estaría cometiendo el alumnado (hipótesis sugerida en Moreno, 1994, y Rodríguez López, 2015), sino también el profesorado.

En el análisis por ítem puede observarse que algunos de los usos incluidos en el estudio tienden a generar más respuestas orientadas al mencionado falso criterio que otros. Un ejemplo muy evidente lo constituyen las argumentaciones registradas para explicar el uso de *ser de pertenencia a una clase* (ítem 2) y el de *estar para localizar en el espacio* (ítem 9). Aquí cabría preguntarse si la marca aspectual presente en el segundo uso (Liceras *et al.*, 2012: 101), el cual constituye un *predicado de estadios* (Leonetti, 1994: 184), contribuye a elaborar explicaciones más concisas que en los casos donde el profesorado se enfrenta a *predicados de individuos*, carentes de marca aspectual y donde quizá resulte más complejo discernir entre usos obligatorios y usos no obligatorios sin recurrir a la diferenciación entre sintagma nominal y sintagma adjetival.

Del análisis por ítem también se desprende que los ítems 4 y 9 son los que presentan una mayor proporción de respuestas válidas, con un 97% y 60%, respectivamente. Cabría preguntarse si la popularidad de la que goza el patrón de explicación que distingue entre *Ortsangaben* (datos de lugar) y *Zeitangaben* (datos temporales) en los manuales y materiales alemanes de ELE (al igual que en español se diferencia entre *estar para localizar en el espacio* y *ser para localizar en el tiempo*) ha calado en el repertorio de explicaciones de los informantes.

Los criterios de categorización expuestos al final del apartado § 3.3.4 sobre los casos dudosos suponen una limitación en el estudio, ya que es posible que otro agente evaluador hubiera tomado un criterio diferente para calificar las explicaciones que contienen imprecisiones. Una manera de incrementar la fiabilidad en la evaluación pasaría por añadir un segundo agente evaluador y comprobar la coherencia entre las categorizaciones realizadas.

Como ya se ha mencionado, el presente estudio se ampliará en el marco de una tesis doctoral, en la que se procederá a un análisis más exhaustivo de las explicaciones proporcionadas por el grupo de informantes. Además, se extenderá el análisis a 90 respuestas adicionales que abarcan usos no exclusivos de *ser* y *estar*. Finalmente, se reflexionará sobre la relevancia que los conocimientos sobre *explicaciones* y *representaciones* suponen en la formación del futuro profesorado de ELE de la escuela secundaria alemana.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

Las personas participantes en el presente estudio se presentaron como voluntarias y expresaron su conformidad acerca de la utilización, con finalidad exclusivamente académica, sin ánimo de lucro y de acuerdo con las condiciones de compromiso ético aplicables, de los datos recabados.

REFERENCIAS

- Aletá Alcubierre, E. (2005). Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar. *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 3. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:db3437cf-65b3-4b70-bc64-75f6d233d8bb/2005-redele-3-01aleta-pdf.pdf>
- Aletá Alcubierre, E. (2008). Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2(3). https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f3465a4789.pdf
- Barozzi, A. (2014). *Adquisición de la copula estar con adjetivos por estudiantes norteamericanos. Una exploración aspectual de contextos de comparación y experiencia*. [Tesis doctoral]. Universidad Nebrija. Teseo. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1133562>
- Bauer, H. y Bader, H.-J. (2002). Elementarisierung – didaktische Reduktion – ein Kernproblem des Chemieunterrichts. En H. Bauer, R. Demuth, W. Jansen, B. Lutz y P. Pfeifer (Eds.), *Konkrete Fachdidaktik / Chemie* (pp. 181-196). Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2019). Los usos atributivos de ser y estar desde la gramática cognitiva. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 120-144). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622842-6>
- Cheng, A. C. (2002). The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of Ser and Estar. *Hispania*, 85(2), 308-323. <https://doi.org/10.2307/4141092>
- Dall'Armi, J. (2023). Einleitung. En J. Dall'Armi (Ed.), *Erklären als zentrales Vermittlungskonzept der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken: Beiträge für die Lehrkräftebildung* (pp. 7-14). Beltz Juventa.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203415009>
- De Bruyne, J. (2002). *Spanische Grammatik*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110919189>
- Delbecque, N. (1997). Cómo abordar ser/estar sin caer en las trampas tradicionales? En P. Jiménez, F. Vanoverberghe y R. A. Verdonk (Eds.), *Problemas actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera: gramática, pragmática, vocabulario y cultura* (pp. 2-20). Wolters.
- Depaepe, F., Verschaffel, L. y Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical Content Knowledge: A Systematic Review of the Way in which the Concept has Pervaded Mathematics Educational Research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Escandell-Vidal, M. V. (2018). Ser y estar con adjetivos. Afinidad y desajuste de Rasgos. *Revista Española de Lingüística*, 48(1), 57-114. <https://doi.org/10.31810/RSEL.48.3>

- Fernández López, M. S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Teseo. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=88968>
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2357-2460). Espasa-Calpe.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18390-5>
- Gage, N. L., Belgard, M., Dell, D., Hiller, J. E., Rosenshine, B. y Unruh, W. R. (1968). *Explorations of the Teacher's Effectiveness in Explaining, Technical Report No. 4*. Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford Univ. <https://eric.ed.gov/?id=ED028147>
- Geelan, D. (2012). Teacher explanations. En J. Fraser, K. Tobin y C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 987-999). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_65
- Geeslin, K. (2000). A New Approach to the Second Language Acquisition of Copula Choice in Spanish. En R. Leow y C. Sanz (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese* (pp. 50-66). Cascadilla Press.
- Geeslin, K. (2003). A Comparison of Copula Choice in Advanced and Native Spanish. *Language Learning*, 53(4), 703-764. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00240.x>
- Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2004). Estudio longitudinal del ser y estar en el español como L2. *Porta Linguarum*, (2), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129908> <https://doi.org/10.30827/Digibug.28363>
- Geeslin, K. y Long, A. (2015). The Development and Use of the Spanish Copula with Adjectives by Korean-speaking Learners. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti y S. Gumiel Molina (Eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 293-324). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihll.5.11gee>
- Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2021). *Ser y estar dentro y fuera del español*. Arco Libros.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Edelsa, Publicaciones del Instituto Cervantes.
- King, C. H. (2010). An Analysis of Misconceptions in Science Textbooks: Earth science in England and Wales. *International Journal of Education*, 32(5), 565-601.
- Kirchhoff, P. (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften. Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. En S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff y R. H. Mulder (Eds.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Laterin, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (pp. 113-152). Waxmann.
- KMK. (2012) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumer, J., Kunter, M., Besser, M. y Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen

- von Mathematiklehrkräften. En M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss y M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 135-162). Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. y Mulder, R. H. (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion*. Haupt Bern. <https://doi.org/10.36198/9783838553832>
- Leinhardt, G. (2001). Instructional Explanations: A Commonplace for Teaching and Location for Contrast. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 333-357). AERA.
- Leonetti, M. (1994). Ser y estar: Estado de la cuestión. *Barataria*, (1), 182-205.
- Liceras, J. M., Fernández, R. y de la Fuente, A. (2012). Overt Subjects and Copula Omission in the Spanish and the English Grammar of English-Spanish Bilinguals: On the Locus and Directionality of Interlinguistic Influence. *First Language*, 32(1-2), 88-115. <https://doi.org/10.1177/0142723711403980>
- Lindl, A. y Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen. Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojekts FALKO. En S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff y R. H. Mulder (Eds.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (pp. 381-438). Waxmann.
- Maienborn, C. (2005). A Discourse-Based Account on Spanish ser/estar. *Linguistics*, 43(1), 155-180. <https://doi.org/10.1515/ling.2005.43.1.155>
- Molina, J. A. y Ortega, J. (1990). *Usos de ser y estar*. SGEL.
- Moreno, C. (1994). *La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso de los verbos ser y estar a alumnos de lengua materna alemana*. Actas del V Congreso Internacional de ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0125.pdf
- Neveling, C. (2016). Verfügung über sprachliche Mittel. En M. Bär y M. Franke (Eds.), *Fachdidaktik Spanisch, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (pp. 61-91). Cornelsen.
- Pauli, C. (2015). Einen Sachverhalt erklären. *Pädagogik*, 67(3), 44-47.
- Radatz, H. (2016). Von der Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik: Plädoyer für eine phänomenologische Linguistik mit didaktischen Aha-Effect. En F. Robles i Sabater, D. Reimann y R. Sánchez Prieto (Eds.), *Sprachdidaktik Spanisch-Deutsch* (pp. 7-21). Gunther Narr.
- Radatz, H. (2020). Verbal5.:Prädikation, Kopula und das ser-estar-Problem (Lehrbuchkapitel). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21189.88801/1>
- Rathausky, A. (2011). *Erklärprozesse im Fach Englisch. Eine qualitative Studie zur Vermittlung grammatischer Inhalte in der Sekundarstufe* [Tesis doctoral]. Pädagogisch Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/31>

- Real Academia Española. (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la Gramática española. *Revista de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas Nebrija*, (3), 56-75. <https://doi.org/10.26378/rmlaelo393>
- Roby, D. B. (2009). *Aspect and the Categorization of States: the Case of «ser» and «estar» in Spanish*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.114>
- Rodríguez López, P. (2015). *La adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con ser y estar por estudiantes alemanes* [Tesis doctoral]. Universidad de Nebrija.
- Ryan, J. y Lafford, B. (1992). The Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment. *Hispania*, 75(3), 714-722. <https://doi.org/10.2307/344152>
- Sera, M. D. (1992). To Be or To Be: Use and Acquisition of the Spanish Copulas. *Journal of Memory and Language*, 31(3), 408-427. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(92\)90021-O](https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90021-O)
- Shulman, L. S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf> <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silva-Corvalán, C. (1986). Bilingualism and Language Change: The Extension of estar in Los Angeles Spanish. *Language*, 62(3), 587-608. <https://doi.org/10.1353/lan.1986.0023>
- Schilcher, A., Krauss, S., Rincke, C. y Hilbert, S. (2017). Ausblick: Aus FALKO wird FALKE. En S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hoffmann, P. Kirchhoff y R. Mulder (Eds.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, evangelische Religionslehre und Pädagogik* (pp. 439-452). Waxmann.
- Schilcher, A., Krauss, S., Kirchhoff, P., Lindl, A., Hilbert, S., Asen-Molz, K., Ehras, C., Elmer, M., Frei, M., Gaier, L., Gastl-Pischetsrieder, M., Gunga, E., Murmann, R., Röhl, S., Ruck, A.-M., Weich, M., Dittmer, A., Fricke, M., Hofmann, B., ... Thim-Mabrey, C. (2021). FALKE: Experiences From Transdisciplinary Educational Research by Fourteen Disciplines. *Frontiers in Education*, 5, 579982. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.579982>
- Schmelzing, S., van Driel, J. H., Jüttner, M., Brandenbusch, S., Sandmann, A. y Neuhaus, B. J. (2013). Development, Evaluation, and Validation of a Paper-Pencil Test for Measuring two Components of Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge concerning the «Cardiovascular System». *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 1369-1390. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9384-6>
- Schmitt, C. (2005). Semi-copulas. En P. Kempchinsky y R. Slabakova (Eds.), *Aspectual Inquiries* (pp. 121-145). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3033-9_6
- Schmitt, C., Holtheuer, C. y Miller, K. (2003). Acquisition of Copulas ser and estar in Spanish: Learning Lexico-Semantics, Syntax and Discourse, *Proceeding supplement of the 28 Boston University Conference on Language Development*. <https://www.bu.edu/bucld/archive/supplement/vol28/>
- Schopf, C. y Zwischenbrugger, A. (2015). Verständliche Erklärungen im Wirtschaftsunterricht. Eine Heuristik basierend auf dem Verständnis der Fachdidaktiker/innen des Wiener Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 3, 1-31.
- VanPatten, B. (1987). Classroom Learner's Acquisition of ser and estar: Accounting for Developmental Patterns. En B. VanPatten, T. Dvorak y J. Lee (Eds.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective* (pp. 61-75). Newbury House.

- Vogel, D. y Funck, B. J. (2017). Only Second Best? Interview Reports as a Method of Documenting Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 19(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2716>
- Vollmer, G. (1989). Darf man Falsches lehren? *Naturwissenschaften*, 76, 185-193. <https://doi.org/10.1007/BF00627684>
- Wagner, A. y Wörn, C. (2011). *Erklären lernen – Mathematik verstehen. Ein Praxisbuch mit Lernangeboten*. Friedrich Verlag.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**SIGNIFICADO Y PRAGMÁTICA DEL PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO:
REFLEXIÓN GRAMATICAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA
ESTUDIANTES POLACOHABLANTES**

MEANING AND PRAGMATICS OF THE *PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO*:
GRAMMATICAL REFLECTION IN *THE SPANISH LANGUAGE TEACHING (SLT)*
CLASSROOM FOR POLISH STUDENTS

MACIEJ JASKOT

Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia


maciej.jaskot@up.krakow.pl

 0000-0001-8509-797X

AGNIESZKA WILTOS

Universidad de Varsovia

a.wiltos@uw.edu.pl

 0000-0001-7011-0975

Recibido: 22-04-2024 | Aceptado: 07-11-2024

Cómo citar: Jaskot, M. y Wiltos, A. (2025). Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablangtes. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 205-229. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08>

RESUMEN

El pluscuamperfecto de indicativo (PPI) es uno de los tiempos verbales a los que se dedica muy poca atención en las clases de español (ELE) en las universidades polacas. Las diferencias en la organización de las relaciones temporales entre el español y el polaco (biaxialidad vs. monoaxialidad) hacen que el dominio del PPI resulte problemático. En este artículo se revisa la información gramatical sobre este tiempo verbal en una selección de materiales utilizados en los estudios de filología española impartidos en tres centros académicos polacos. Se discuten los posibles problemas (aspectuales y modales) en la adquisición de la pragmática del PPI debidos a la falta de un equivalente funcional del PPI en la lengua polaca.

Palabras clave: pluscuamperfecto de indicativo, pragmática, enseñanza del español a polacohablangtes, enseñanza del español en la educación superior.

ABSTRACT

The *pluscuamperfecto de indicativo* (PPI) is one of the tenses to which very little attention is devoted in Spanish Language Teaching (SLT) classes at Polish universities. Differences in the organization of temporal relations between Spanish and Polish (biaxiality vs. monoaxiality) make mastering the use of PPI problematic. This article analyses how this tense is presented in teaching materials used in Spanish departments in three Polish universities. Problems (aspectual and modal) in the acquisition of PPI pragmatics – due to the lack of a functional equivalent of the PPI in the Polish language – are discussed.

Keywords: *pluscuamperfecto de indicativo*, pragmatics, Spanish Language Teaching (SLT) to Polish-speakers, Spanish acquisition at university level.

1. INTRODUCCIÓN

La popularidad de la lengua española en Polonia experimenta un constante incremento desde hace más de dos décadas, siendo el español una de las lenguas extranjeras más estudiadas en el país. Vale la pena mencionar que el español ha gozado de un aumento del 1707% en cuanto al número de estudiantes entre el año escolar 2000-2001 y 2018-2019 (Instituto Cervantes, 2021: 468). Dicho interés no solo se manifiesta en el creciente número de estudiantes de educación secundaria, sino también en el de quienes optan por estudiar la carrera de filología española, según fuentes universitarias. De hecho, el castellano se enseña en la mayoría de las universidades polacas, tanto públicas como privadas.

Sin adentrarnos en los detalles del sistema de educación universitaria en Polonia (véase Jaskot y Wiltos, 2024: 156), en el presente artículo nos centramos en cómo se presenta el pretérito pluscuamperfecto de indicativo a estudiantes universitarios de filología española.

En particular, analizamos las causas de la confusión que muestran los estudiantes polacohablantes al utilizar el pluscuamperfecto de indicativo y sus dificultades para dominar los distintos usos de este tiempo, que van más allá de indicar las relaciones temporales.

Explorar esta cuestión se debe, en primer lugar, al hecho de que los autores de este artículo impartimos la docencia en las universidades polacas. En segundo lugar, es menester subrayar que, en los programas de ELE destinados a futuros filólogos, la gramática adquiere una importancia especial. De hecho, se le dedica mucho más tiempo que en otros tipos de cursos, no solamente debido al requisito curricular, sino también porque el español será la herramienta de trabajo de los graduados. Todo ello supone una competencia lingüística mucho más amplia que incluye el dominio de la pragmática, codificada, entre otros, en los recursos gramaticales de la lengua. Además, según Bermúdez (2011: 45) «[e]l pluscuamperfecto es uno de los tiempos menos estudiados de la tradición lingüística hispánica». El autor indica que «[f]rente a la considerable cantidad de estudios sobre el imperfecto, el perfecto

simple y compuesto, el futuro y los tiempos del subjuntivo, el pluscuamperfecto parece no despertar especialmente el interés de los investigadores». Buscando «[l]a razón de esta falta de interés», él mismo recuerda que «a causa de la caída en desuso del pretérito anterior, el pretérito pluscuamperfecto parece cubrir, sin competencia de otra forma verbal, una franja definida de la deixis temporal: *el pasado del pasado*». Dicha falta de interés por el pluscuamperfecto de indicativo se observa también a nivel didáctico, donde el significado y la pragmática¹ de este tiempo verbal queda al margen de otras cuestiones gramaticales consideradas, tradicionalmente, como más problemáticas para el alumnado. De hecho, buscar en los materiales de ELE unidades o apartados en los que se trate con profundidad tácticas y estrategias pragmáticas «protagonizadas» justamente por el pluscuamperfecto de indicativo resulta un trabajo vano.

Para llevar a cabo nuestro análisis, revisamos una selección de materiales para la enseñanza del español (gramáticas didácticas y manuales) utilizados en tres centros universitarios en los que hemos impartido clases de lengua y gramática española con el fin de ver qué información gramatical sobre el pluscuamperfecto de indicativo proporcionan. Esta, en muchas ocasiones, parece insuficiente para los estudiantes polacohablantes, cuya lengua materna se basa en tres tiempos verbales y el aspecto verbal morfologizado.

2. CONTEXTO TEÓRICO

Ante todo, nos parece pertinente referirnos al entendimiento del tiempo verbal propuesto por la *Gramática descriptiva de la lengua española*, en la que este es comprendido como una categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación bien con respecto al punto central (el origen), bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen. Por consiguiente, la diferencia entre expresar una relación temporal con respecto al origen o bien con respecto a una referencia secundaria está conectada con la distinción tradicional entre tiempos absolutos y tiempos relativos (Rojo y Veiga, 1999: 2879-2280).

En cuanto a los tiempos verbales simples del modo indicativo, su función básica es la de determinar ámbitos temporales (simultaneidad, anterioridad, posterioridad) respecto de un punto cero que normalmente coincide con el momento en que se realiza el acto de habla. De este modo cada uno de los ámbitos temporales primarios delimitado por las formas personales simples puede subdividirse secundariamente de acuerdo con el mismo principio. Los tiempos compuestos, a su vez, son formas secundarias de perspectiva retrospectiva que se construyen con

¹ Para los fines de este trabajo por el significado del pluscuamperfecto se entiende su valor retrospectivo, mientras que por la pragmática de este tiempo verbal se entienden sus valores intencionales.

los correspondientes tiempos simples del auxiliar *haber* más el participio del verbo principal (Rojo y Veiga, 1999: 2879; Cartagena, 1999: 2937).

2.1. El pluscuamperfecto de indicativo como un tiempo retrospectivo

Tradicionalmente, en las gramáticas de la lengua española, se considera el pretérito pluscuamperfecto de indicativo como un tiempo relativo, un «ante-pasado» general respecto a todos los tiempos verbales de dicho ámbito temporal que remite a una situación anterior a una primera situación pasada (p. ej., *Cuando María entró en la sala, Daniel ya había abierto el balcón*)². Se menciona, además, que la anterioridad del pluscuamperfecto de indicativo respecto de un punto del pasado se mide, también, en relación con un «antes» presupuesto que remite la acción al ámbito del pasado (Cartagena, 1999: 2952). La *Nueva gramática de la lengua española* (en adelante, *NGLE*; v. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009) propone una descripción aún más escueta, limitándose a explicar que el pretérito pluscuamperfecto designa una situación pasada y concluida, anterior a otra igualmente pasada, que puede mencionarse o no (p. ej., *Daniel había abierto el balcón*)³ (*NGLE*, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 1786).

2.2. El pluscuamperfecto de indicativo como un tiempo con valores intencionales

El pluscuamperfecto de indicativo, no obstante, no se limita a marcar relaciones temporales en el pasado, sino que puede adquirir un matiz de cortesía y equivaler, de forma aproximada, a una forma verbal en pretérito perfecto de indicativo (p. ej., *Disculpe usted. Me había parecido que la conocía*)⁴ (*NGLE*, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 1787). También al pretérito pluscuamperfecto de indicativo se extienden ocasionalmente los demás usos modales del imperfecto de indicativo, entre otros, el llamado onírico o de figuración (*En mi sueño, tú me habías comprado un auto nuevo*)⁵ y el lúdico (*Tú te habías convertido en princesa*)⁶ (*NGLE*, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 1788).

Además, en el habla popular de las áreas andina y rioplatense se han registrado usos del pluscuamperfecto de indicativo por el presente de indicativo que presentan un uso evidencial (*Ayer, cuando la llamé por teléfono, había sido tarde y nadie me*

² Ejemplo propio.

³ Ejemplo original.

⁴ Ejemplo original.

⁵ Ejemplo original.

⁶ Ejemplo original.

contestó⁷) (NGLE, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 1789; Bermúdez, 2006: 35).

Este valor del pluscuamperfecto de indicativo lo pone en relieve Blestel (2011: 66), quien además ha destacado en esa área su uso admirativo (*¿Había sido usted!*⁸). La investigadora afirma que las variantes evidencial y admirativa del pluscuamperfecto de indicativo son un préstamo funcional procedente de dos categorías semánticas presentes en las lenguas adstráticas de las zonas implicadas. Con respecto a ambos conceptos, Blestel explica que la admiratividad se manifiesta por la aparición de marcadores lexicales o morfosintácticos que permiten al hablante expresar su sorpresa ante una información nueva o inesperada y, sobre todo, ante su propia toma de conciencia: ya sea porque este mismo hablante ignoraba lo que acaba de descubrir, o bien porque no lo había tomado en consideración. La evidencialidad, en cambio, codifica la fuente de la información transmitida por el emisor del mensaje, es decir, que permite llegar a saber si el hablante ha tenido un acceso directo o indirecto a la información (Blestel, 2011: 66).

2.3. El pluscuamperfecto de indicativo: relación entre tiempo, aspecto y modo

En cuanto a los múltiples valores del pluscuamperfecto de indicativo, hemos de referirnos también a Sánchez Salor (1995: 461), quien recalca que «cuando se produce un choque entre el valor que tiene una unidad en el sistema gramatical en que se inserta y su valor en un uso concreto, esa unidad pierde el valor que tenía en su sistema y adquiere un nuevo valor en otro sistema o una nueva función». El pluscuamperfecto de indicativo, añade Sánchez Salor, es un tiempo relativo a nivel sistemático, o sea, se refiere a un hecho anterior a otro también pasado. No obstante, el investigador hace notar que existen «determinados contextos en los que no tiene ese valor temporal que le da el sistema y adquiere un valor modal, el de irrealidad del pasado» (Sánchez Salor, 1995: 455)⁹.

Al analizar la relación entre los conceptos de tiempo y aspecto, se ha de destacar que los tiempos compuestos, a los que pertenece el pluscuamperfecto de indicativo, formados con la perífrasis «haber + participio», aparte de indicar la anterioridad a otro hecho pasado, de acuerdo con su etimología implican la perfección de la acción realizada (Cartagena, 1999: 2939). Por esa razón los tiempos perfectos corresponden en la teoría de Klein a dos variedades aspectuales, permitiendo una lectura aorística y otra perfecta.

⁷ Ejemplo original.

⁸ Ejemplo original.

⁹ En la obra citada se aduce el siguiente ejemplo: «Tu quingentos simul, ni hebes machaera foret, uno ictu occideras» (Plauto, MiL 52-53). «Tú, si no se te hubiera mellado la espada, habrías matado a quinientos de un solo golpe».

Con el fin de abarcar la complejidad del pluscuamperfecto de indicativo, es menester recurrir a la explicación de la relación entre tiempo y modo propuesta por Luquet (2004), que en su nueva teoría de los modos en la descripción del verbo español cuestiona la oposición tradicional entre modo indicativo (lo real/asertivo) y modo subjuntivo (lo virtual/no asertivo) para establecer otra entre las formas modalmente actualizadoras y las formas modalmente inactualizadoras. Las formas actualizadoras son las «formas que usa un hablante cuando quiere (y puede) relacionar directamente un acontecimiento con su presente de experiencia». Las formas inactualizadoras son las «que usa un hablante cuando no quiere (o no puede) relacionar directamente un acontecimiento con su presente de experiencia». De esta manera, la forma *había* (auxiliar de la forma del pluscuamperfecto de indicativo) corresponde a lo que Luquet califica de presente inactualizador (indicativo-inactual), el cual permite al hablante conceptualizar «un presente desligado de toda experiencia de tiempo» (Luquet, 2004: 51). Esta forma inactualizadora de presente conjugada en tercera persona se ve asociada en el discurso a un participio con el cual se representa la relación predicativa como terminada (Blestel, 2011: 77). Por ejemplo, con *había sido* «el enunciador marca cierta distancia con la relación atributiva mediante un doble movimiento de extracción con respecto al momento de habla: primero porque decide relegar esta relación atributiva al modo inactualizador, entonces ya no la considera como parte de su tiempo de experiencia. Por otra parte, marca de nuevo una distancia al mostrar la relación como terminada cuando en el mundo referencial esta relación sigue vigente» (Blestel, 2011: 77-78).

2.4. El pluscuamperfecto de indicativo frente al sistema de los tiempos verbales del polaco

En la mayoría de las lenguas eslavas modernas el tiempo pluscuamperfecto, si existe, se utiliza con poca frecuencia (Papierz, 1994: 60; Kucała y Urbańczyk, 1991). Este hecho nos ha parecido sumamente interesante y ha constituido un punto de partida para las investigaciones sobre la pragmática del pluscuamperfecto de indicativo (por ejemplo, Fernández Soneira, 2006; Agudelo Montoya y Ramírez Osorio, 2010; Palacios y Pfänder, 2018), puesto que no se le dedica tanta atención como a otros aspectos tratados en estudios lingüísticos contrastivos entre las lenguas románicas y eslavas; por ejemplo, la oposición de los tiempos perfectivos vs. imperfectivos yuxtapuesta al aspecto morfológico eslavo que se revela en los tiempos pasado y futuro ha atraído mucha más atención de los investigadores del español y el polaco (p. ej., Pawlik, 1997; Jędrusiak, 2004; Rutkiewicz, 2016).

Los tiempos verbales tanto del español como del polaco establecen, como subraya Nowikow (2017: 130), tres tipos de relaciones: relaciones de anterioridad,

relaciones de simultaneidad y relaciones de posterioridad. No obstante, estas relaciones van orientadas, dependiendo del idioma, respecto a uno o dos ejes temporales (Nowikow, 2017: 130) y dan lugar, respectivamente, a un sistema monoaxial —en el caso del polaco— o a un sistema biaxial, característico del idioma español. La existencia de dos ejes temporales —cuyos centros son (1) la referencia temporal primaria (el origen) y (2) un punto anterior a esta— condiciona el empleo de determinados tiempos verbales en determinadas combinaciones y distribuciones de índole temporal. Por consiguiente, cualquier punto, orientado con respecto al origen, puede convertirse en referencia con respecto a la cual se sitúe un acontecimiento que, entonces, está orientado directamente a esa referencia y solo indirectamente con respecto al origen (Rojo y Veiga, 1999: 2877), como puede observarse en el siguiente ejemplo: *Me comentaron que habían salido de París el día anterior*¹⁰.

En cambio, en el sistema monoaxial polaco no hay cabida para un equivalente funcional de la forma del pluscuamperfecto de indicativo o, dicho en otras palabras, el polaco no exige ninguna forma temporal específica especializada para expresar relaciones de anterioridad (Nowikow, 2012: 126, 2017: 140-141), por ejemplo, *Opowiedział jej o Marisie, która już wtedy wyemigrowała na Kubę* (*Le contó sobre Marisa, que entonces ya emigró a Cuba*)¹¹.

En consecuencia, el sistema verbal español posee en indicativo nueve tiempos verbales, mientras que el sistema verbal polaco los posee solo tres, con la oposición de aspectos perfectivo e imperfectivo morfologizados (Tabla 1).

Esta diferencia estriba, entre otros factores, en lo que aclara Nowikow (2017: 130): hay dos tipos de idiomas, a saber, los que disponen de las categorías de aspecto y de caso morfologizadas mediante significantes específicos, cuyos sistemas gramaticales carecen, sin embargo, de artículo y que tampoco tienen demasiados tiempos verbales —son los llamados idiomas tipo AC (aspecto + caso), a los que pertenece el idioma polaco—. A su vez, los idiomas que poseen tanto artículo como un sistema temporal bien desarrollado, no cuentan ni con una categoría aspectual (o la desarrollan de diferente modo) ni con un sistema de casos. Son los llamados idiomas tipo ArtT (artículo + tiempo), a los que pertenece el idioma español.

¹⁰ Ejemplo original.

¹¹ Ejemplo propio.

Tabla 1

Comparación de los sistemas temporales del polaco y español según Nowikow (2017:133)

ESPAÑOL		POLACO		
Modo indicativo		Tryb oznajmujący (*modo declarativo)		
Tiempo		Tiempo		
			Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
Presente	<i>escribe</i>	Presente	<i>pisze</i>	- - -
Pretérito	<i>escribió</i>	Pasado	<i>pisał</i>	<i>napisał</i>
Co-pretérito	<i>escribía</i>			
Ante-presente	<i>ha escrito</i>			
Ante-pretérito	<i>había escrito</i>			
Futuro	<i>escribirá</i>	Futuro	<i>będzie pisał</i>	<i>napisze</i>
Ante-futuro	<i>habrá escrito</i>			
Pos-presente	<i>escribiría</i>			
Ante-pos-presente	<i>habría escrito</i>			

Nota. Fuente: Nowikow (2017: 133)

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como hemos pretendido mostrar, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo es un tiempo verbal que, aparte de su función de marcar la anterioridad de un acontecimiento respecto a otro, posee todo un abanico de posibles aplicaciones relevantes a la hora de investigar los valores pragmáticos de los enunciados. Se trata de un tiempo verbal codificador de significados que en el caso de la lengua polaca tiene unos exponentes gramaticales (a veces también léxicos) diferentes. Sin duda, para entender y poner en práctica estas funciones es necesario tener un dominio medio-alto o alto de español. No obstante, dado el énfasis que actualmente se pone en enseñar el idioma «tal como es», es decir, vivo y real (véase, p. ej., Soto Aranda, Penas Ibáñez, Ivanova, 2023; Montaner Montava y Veyrat Rigat, 2019; Llopis García *et al.* 2012; Matte Bon, 1992), nos sorprende que a veces no se haga hincapié, por un lado, en la cuestión de la posible alternancia entre los tiempos perfectos del pasado y, por otro, en los valores intencionales del pluscuamperfecto de indicativo no siempre está justificado desde el punto de vista metodológico.

Para corroborar lo susodicho, hemos analizado la información gramatical sobre el pluscuamperfecto de indicativo presentada en los manuales de ELE (tanto en los de métodos como en los dedicados a la gramática) utilizados en tres universidades polacas (Universidad de Varsovia, Universidad de la Comisión Nacional de Educación de Cracovia y la Universidad SWPS de Varsovia) en los últimos tres cursos académicos: desde octubre de 2020 hasta junio de 2023.

La elección de los centros académicos mencionados no ha sido aleatoria y se justifica por haber llevado la labor docente (impartiendo tanto clases de ELE como las dedicadas específicamente a la gramática española) en las filologías hispánicas de estos centros.

En primer lugar, la Universidad de Varsovia es la universidad pública más grande en Polonia y la primera del país en la que en 1972 se estableció el Área de Iberística (*Katedra Iberystyki*), actualmente Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos (*Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich*) en la cual se formaron muchos especialistas polacos en el ámbito de la lengua española.

A su vez, la Universidad de la Comisión de Educación Nacional de Cracovia (hasta el 30 de septiembre de 2023 denominada Universidad Pedagógica en Cracovia) es uno de los centros polacos más antiguos especializados en la formación de futuros profesores de diferentes áreas del conocimiento, entre ellas, de profesores de lenguas extranjeras. Si bien la mayoría de ellos se desarrollan como profesores de educación primaria y secundaria, entre los graduados del centro se encuentran también actuales docentes universitarios que transmiten las competencias adquiridas a quienes un día serán sus colegas. Cabe añadir que la universidad se encuentra en Cracovia, la segunda ciudad más grande de Polonia, ciudad universitaria por excelencia donde en 1364 fue fundada la universidad más antigua del país, la Universidad Jaguelónica.

En cuanto a la Universidad SWPS, esta es una de las pioneras en el campo de la enseñanza universitaria privada en Polonia, siendo hoy en día el mayor centro universitario privado del país. Fundada en 1996, diez años más tarde apostó por la creación de la Facultad de Humanidades en el marco de la cual sigue funcionando el Área de Iberística (*Iberystyka*).

Lo que tienen en común estos centros académicos es la apuesta por una enseñanza intensa y efectiva del castellano. La tarea no es fácil, dado que los estudiantes polacohablantes (y también los rusos y ucranianos, que desde la invasión rusa de Ucrania han podido entrar en las filas del estudiantado polaco) tienen que enfrentarse a toda una serie de dificultades o, mejor dicho, problemas gramaticales ajenos a su sistema lingüístico primario. Por añadidura, el currículo académico relacionado con la enseñanza del español en una filología requiere que en seis cuatrimestres los estudiantes lleguen a dominar el idioma a nivel C1, lo cual significa que en cuatro cuatrimestres han de aprender todos los tiempos verbales del indicativo y subjuntivo (por no hablar del uso del condicional, la correlación de los tiempos,

el régimen verbal, etc.). Eso se debe a que en las carreras de filología española en Polonia no es necesario ningún conocimiento previo del español. Este ritmo intensivo impuesto a los futuros filólogos muchas veces es la causa de un superávit informativo que resulta muy difícil de dominar a la hora de construir un nuevo armazón de soluciones gramaticales basado, entre otras cuestiones, en la biaxialidad del sistema temporal español.

Para los fines de nuestro análisis hemos recopilado un corpus que está compuesto por los manuales que se mencionan a continuación. Los manuales seleccionados son los que ampliamente se utilizan, entre otros, en las clases de ELE en las universidades polacas (entre otras, en las que han trabajado los autores de este estudio). Al presentar el material nos hemos centrado, sobre todo, en lo que constituye una novedad para los hablantes nativos del polaco, es decir, los usos que surgen del sistema biaxial del español.

Los manuales que se han analizado son los siguientes:

1. *Aprende gramática y vocabulario 1, 2, 3 y 4*, editorial SGEL.
2. *Aula Internacional (Nueva Edición) 1, 2 y 3*, editorial Difusión.
3. *ELEfante. Gramática del español como lengua extranjera. Nivel B*, editorial marcoELE, revista de didáctica ELE.
4. *En gramática A1-A2, B1*, editorial ANAYA.
5. *Gramática de uso del español. Teoría y Práctica A1-B2 y C1-C2*, editorial SM.
6. *Gramática básica del estudiante de español A1-B2*, editorial Difusión.
7. *Tiempo para practicar los pasados*, editorial EDELSA.
8. *USO de la gramática española Elemental, Intermedio y Avanzado*, editorial EDELSA.

4. RESULTADOS

De acuerdo con las recomendaciones y pautas del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (Consejo de Europa, 2002) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), las formas y uso del pluscuamperfecto de indicativo se introducen en las clases de ELE a partir del nivel B1 de competencia lingüístico-comunicativa. No obstante, al implementarse el concepto «en espiral»¹² de la enseñanza de idiomas ya en el mismo PCIC y, en consecuencia, en la mayoría de los materiales didácticos, se hace esperar que los valores

¹² Por el concepto «en espiral» de la enseñanza de idiomas entendemos, siguiendo, entre otros, a Janowska (2011: 33), un concepto, elaborado en consecuencia del desarrollo del método comunicativo, según el cual cada cuestión gramatical se la presenta no en su totalidad, sino en una dimensión limitada y adaptada al nivel de dominio de la lengua del alumnado.

del pluscuamperfecto de indicativo se presenten en cada nivel de aprendizaje con un enfoque pragmático cada vez más complejo.

El análisis de la información gramatical sobre el uso y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo proporcionada en los manuales y gramáticas didácticas utilizados en las universidades en Polonia —mencionados en el apartado anterior— nos ha permitido observar lo siguiente.

En la gran mayoría de los materiales ELE las formas y el uso del pluscuamperfecto de indicativo se introducen desde el nivel B1. La única excepción es la gramática didáctica *Aprende gramática y vocabulario*, que presenta este tiempo verbal ya en el nivel A2. En todos los niveles de competencia lingüístico-comunicativa que resultan pertinentes para los fines de este trabajo, es decir, los niveles (A2) B1-C2, el pluscuamperfecto de indicativo se describe como un tiempo retrospectivo que cubre el espacio del pasado en el pasado. A continuación, se presentarán, con más detalles, ejemplos de la información encontrada.

— Nivel A2:

Aprende gramática y vocabulario A2 (p. 62)

- «Usamos el pretérito pluscuamperfecto para hablar de acciones pasadas anteriores a otras también pasadas».
- «Se utiliza también para hablar de una experiencia anterior».

— Niveles B:

Aula Internacional (Nueva Edición) 3 (p. 101); *cfr. Aula Internacional (Nueva Edición)* B2.1 (p. 16)

- «Usamos el pretérito pluscuamperfecto para marcar que una acción pasada es anterior a otra ya mencionada».

En gramática Medio B1 (p. 107)

- «Expresa una acción o un hecho anterior a otra acción o hecho del pasado».
- «Siempre está relacionado con otra acción pasada o con un punto de referencia en el pasado. Por eso no puede emplearse en forma aislada».

Gramática básica del estudiante de español (pp. 136-137)

- «Con el pluscuamperfecto afirmamos hechos terminados en un momento anterior a otro momento en el pasado».
- «Desde el presente, podemos afirmar sucesos pasados y terminados con el Perfecto o el Indefinido. Pero, cuando nos situamos en un punto concreto del pasado, utilizamos el Pluscuamperfecto para referirnos a hechos que ya estaban terminados antes de ese punto del pasado».

Tiempo para practicar los pasados (p. 76)

- «El pluscuamperfecto se usa para expresar acciones pasadas anteriores a otras acciones también pasadas».
- «Cuando el hablante utiliza el Pluscuamperfecto, no cuenta las acciones pasadas en el orden en que estas acciones ocurrieron en realidad. En nuestro ejemplo, el verdadero orden de los sucesos es el siguiente: primero Juan sacó (1) unas fotos en Madrid y luego nos las mostró (2). Si el hablante decide comenzar su narración con la acción 2, entonces utiliza el Pluscuamperfecto con la acción 1 para expresar que se trata de una acción anterior».

Gramática de uso del español. Teoría y Práctica A1-B2 (p. 140)

- «Se usa el pretérito pluscuamperfecto para referirse a una acción pasada concluida antes de otra acción o situación también pasadas».
- «A veces sirve para explicar los resultados o consecuencias de una acción o situación pasadas».
- «Se usa con *ya* para decir o preguntar si una acción se ha realizado antes de un momento pasado».
- «Se usa con *todavía no/no... todavía* para indicar que una acción no se ha realizado antes de un momento pasado».

Prisma B1 (p. 21)

- Usamos el pretérito perfecto para «[e]xpresar una acción pasada anterior a otra acción pasada también».
- Con el pluscuamperfecto de indicativo expresamos «una acción posterior a la del verbo principal, pero con la idea de inmediatez o rapidez de su ejecución».
- El pluscuamperfecto de indicativo se utiliza, también, para «[c]ontar algo que se hace por primera vez justo en ese momento».

Prisma B1. Libro de ejercicios (p. 83)

- «El pretérito pluscuamperfecto se usa en español principalmente para referirnos a acciones pasadas anteriores a otra acción también pasada, y puede aparecer combinado con cualquiera de los tiempos del pasado».
- «El pretérito pluscuamperfecto puede usarse también en combinación con otros tiempos que se refieren al presente».
- «Con este tiempo nos referimos también a acciones que realizamos por primera vez en el momento en que hablamos».
- «En ocasiones, especialmente cuando hablamos, es posible sustituir el pretérito pluscuamperfecto por el pretérito indefinido. Esto solo puede

hacerse cuando la referencia a un pasado anterior está muy clara gracias a los marcadores temporales o al contexto».

ELEfante B2 (p. 343)

- «Preferentemente utilizamos el pretérito pluscuamperfecto para indicar, de manera explícita, que una acción ocurre en un momento anterior a otra acción del pasado, por eso es frecuente la aparición del pluscuamperfecto asociada con otros tiempos (también de pasado)».
- «El pretérito pluscuamperfecto suele aparecer con el adverbio *ya* para subrayar el valor de acción anterior completa, aunque ese uso [...] no es obligatorio».

Aprende gramática y vocabulario 4 (p. 60)

- «Cuando usamos el estilo indirecto para transmitir una información dicha en el pasado tenemos que hacer unos cambios de tiempo y de persona en el verbo [...]. Esto es así debido al cambio espacial/temporal que ha realizado el hablante».

— Niveles C:

Nuevo Prisma C1 (p. 33)

- «El pretérito pluscuamperfecto cuenta un suceso como previo a la experiencia pasada que se describe».
- «Es habitual reemplazar el pretérito pluscuamperfecto por el indefinido. En este caso, el hablante se limita a hablar de un hecho del pasado en sí, sin relacionarlo con ningún otro momento del pasado».

Nuevo Prisma C1. Libro de ejercicios (p. 79)

- El pluscuamperfecto de indicativo «hace referencia a un hecho anterior a otro también pasado».
- «El hablante puntualiza con el pretérito pluscuamperfecto que un hecho está terminado antes del momento pasado donde se sitúa su relato».

Gramática de uso del español C1-C2 (p. 94)

- «Se usa el pretérito pluscuamperfecto para referirse a una acción pasada concluida antes de otra acción o situación también pasada».
- «A veces sirve para explicar los resultados o consecuencias de una acción o situación pasadas».
- «Se usa con *ya* para decir o preguntar si una acción se había realizado antes de un momento pasado determinado».

- «Se usa con todavía no/no... todavía para indicar que una acción no se había realizado antes de un momento pasado determinado».

En todos los niveles de competencia lingüístico-comunicativa mencionados se hace referencia, también, a la noción del pluscuamperfecto de indicativo en el contexto de reglas que rigen el estilo indirecto o la correlación de tiempos. Por su naturaleza de «pasado en el pasado», se presenta, pues, el pluscuamperfecto de indicativo en los ámbitos cuyo punto de referencia está ubicado en el pasado como el equivalente funcional de los pretéritos perfecto simple y compuesto, como puede verse en estos ejemplos:

Aprende Gramática y Vocabulario A2 (pp. 102 y 103); *cfr. Aprende Gramática y Vocabulario B1* (pp. 68 y 70); *cfr. Tiempo para practicar los pasados* (p. 80); *cfr. En gramática Medio B1* (pp. 192-194); *Prisma B2* (p. 23)

- En el tema *Estilo indirecto (informativo)* se nos informa de que «[u]samos el estilo indirecto para repetir la información que una persona ha dicho a otra. [...] Al repetir la información puede cambiar el tiempo verbal y la persona. a) Cuando el verbo *decir* está en presente, el tiempo verbal no cambia. [...] b) Cuando el verbo *decir* está en pretérito indefinido, imperfecto o pluscuamperfecto cambia el tiempo verbal. [...] c) Cuando el verbo *decir* está en pretérito perfecto podemos mantener el mismo tiempo verbal o cambiarlo».
- Además, se presenta una tabla con transformaciones verbales para el estilo indirecto informativo con dos columnas: una con los nombres de tiempos verbales en estilo directo y otra con sus equivalentes funcionales en estilo indirecto. En la columna derecha («Estilo indirecto en pasado») el pluscuamperfecto de indicativo aparece como equivalente funcional del pretérito perfecto/pretérito indefinido o del pluscuamperfecto de indicativo de la columna izquierda («Estilo directo»).

USO de la gramática española Avanzado (p. 82)

- En el tema sobre el estilo indirecto se encuentra una tabla en la que se presenta la concordancia temporal en el estilo indirecto informativo y de mandato. El pretérito pluscuamperfecto de indicativo aparece en la columna izquierda («Verbo introductor») y en la columna derecha («Estilo indirecto [Indicativo]») como correspondiente funcional (seguido de «perf. Simple» tras una barra) de dos tiempos que se hallan en la columna central («Estilo directo [Indicativo]»): pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto.

En todos los niveles de competencia lingüístico-comunicativa estudiados, a la información básica sobre el pluscuamperfecto de indicativo se superponen sus valores intencionales.

— Niveles B:

ELEfante B2 (p. 344)

- «Utilizamos el pretérito pluscuamperfecto en lugar del pretérito perfecto compuesto (*he visto*) cuando queremos expresar un matiz de inseguridad o imprecisión con el que la persona que habla muestra que no se implica en relación con lo que está diciendo».
- «También lo podemos utilizar en lugar del pretérito perfecto compuesto (*he visto*) cuando queremos introducir un matiz de cortesía, o cuando no queremos imponer una opinión».

— Niveles C:

En gramática Avanzado C1-C2 (pp. 163 y 164)

- «Se usa para expresar una acción que se realizará en el futuro. Si no se añade nada, no se sabe si llegó a realizarse o no. Esta intención va expresada con verbos de lengua o entendimiento».
- «El pluscuamperfecto de indicativo puede aparecer en un contexto temporal de presente. En este caso, se presupone un momento anterior no siempre mencionado en el contexto. Puede indicar que la situación o la reacción de alguien frustra las intenciones de quien habla. Por ello muestra contrariedad o sorpresa».
- «Puede tener valor de cortesía, como el pretérito imperfecto [...]. Con este tiempo el hablante quiere contrarrestar una acción que para él puede resultar descortés, aunque no siempre lo sea».

Gramática de uso del español C1-C2 (p. 94)

- «El pretérito pluscuamperfecto se usa también para referirse al presente. Se usa en lugar del pretérito perfecto para para expresar cortesía».
- «Se usa para expresar sorpresa en forma negativa interrogativa, negando lo que el hablante creía que era lo verdadero igualmente».

5. DISCUSIÓN

Como ya se ha podido observar en el apartado anterior, los manuales y gramáticas didácticas de ELE/español L2 presentan el pluscuamperfecto de indicativo, sobre todo, como el tiempo verbal que cubre el espacio del pasado en el pasado. Asimismo, se dejan de lado sus otras características o se presentan de forma poco

estructurada o sistematizada. Sin embargo, a nuestro parecer, esta especie de «superficialidad» o «simplificación» al describir el significado y la pragmática del pluscuamperfecto de indicativo no les permite a los estudiantes llegar a entenderlo con profundidad y, en consecuencia, dominar todos sus valores. Esto, junto con la escasa información sobre el concepto de los tiempos verbales en castellano (sistema biaxial vs. sistema monoaxial de los tiempos; noción de la modalidad) que obtienen habitualmente los participantes de las clases de ELE puede provocar una serie de problemas al aprender el sistema de la lengua y su uso, sobre todo, por parte de estudiantes polacohablantes.

El análisis de los datos disponibles sobre, por un lado, las diferencias sistemáticas en el funcionamiento de las formas verbales en español y polaco debidas a diversas afinidades tipológicas entre ambas lenguas y, por otro, la manera de presentar los valores y significados del pluscuamperfecto de indicativo en los materiales didácticos, nos ha permitido identificar un factor general y tres subfactores específicos. Estos, en nuestra opinión, pueden influir negativamente en la forma de percibir y usar el sistema español de los tiempos verbales del pasado y, en particular, el pluscuamperfecto de indicativo, por parte de aprendices polacos. El factor general es la falta de un análisis exhaustivo de la deixis y pragmática de los tiempos perfectos del pasado (pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito pluscuamperfecto de indicativo) en español: los tiempos perfectos del pasado y su correlación. A su vez, los subfactores específicos son (1) la falta de un análisis exhaustivo de la alternancia entre los tiempos perfectos del pasado en las oraciones principales: la alternancia entre el pretérito perfecto compuesto y el pluscuamperfecto de indicativo en las oraciones principales; (2) la falta de un análisis exhaustivo de la alternancia entre los tiempos perfectos del pasado en las oraciones subordinadas: la alternancia entre el pretérito perfecto simple y compuesto y el pluscuamperfecto de indicativo en las oraciones subordinadas, y (3) la falta de una reflexión profundizada sobre los valores modales del pluscuamperfecto de indicativo.

5.1. Los tiempos perfectos del pasado y su correlación

El sistema de los tiempos verbales en español se presenta, a grandes rasgos, en manuales y gramáticas didácticas, como construido en torno a dos ejes temporales cuya existencia rige las reglas de la correlación de los tiempos (*cfr.* Nowikow, 2017: 140-141). La biaxialidad del sistema no se explica, sin embargo, de forma estructurada, es decir, analizando sus consecuencias y posibles excepciones, sino más bien como un conjunto de normas por las que se guían los usuarios a la hora de hacer las «transformaciones verbales» (p. ej., las normas del estilo indirecto). De hecho, la correlación de los tiempos verbales se estudia en las clases de español sobre todo en el contexto de la utilización (correlación) de los modos indicativo y subjuntivo. Sin embargo, tal manera de presentar el sistema de los tiempos gramaticales en

español y su correlación causan que dichos conceptos parezcan incluso más artificiales a los estudiantes nativos del idioma polaco. Esto se debe, a grandes rasgos, a la monoaxialidad del sistema verbal polaco que, además no posee el modo subjuntivo y su función la cubre en muchos contextos el modo hipotético o potencial, propio para el idioma polaco.

En cuanto a la categoría gramatical de tiempo, hemos notado que durante las clases rara vez los estudiantes reflexionan sobre las funciones de los tiempos verbales simples cuyo cometido es determinar los ámbitos temporales respecto a uno de los ejes temporales. Asimismo, parece que los aprendices se centran en la retrospectividad de los tiempos verbales compuestos que desempeñan un papel secundario como formas de perspectiva retrospectiva (Rojo y Veiga, 1999: 2879; Cartagena, 1999: 2937).

En lo que concierne a la correlación de los tiempos perfectos del pasado y su uso, hemos observado que los estudiantes la conocen, principalmente, desde la perspectiva de los marcadores temporales. No obstante, el carácter y significado de estos últimos parece predominar tanto la cuestión de la pragmática de cada tiempo verbal en concreto como su valor aspectual.

Todo eso hace que la reflexión gramatical durante la clase de ELE se quede reducida a informaciones estandarizadas, es decir, a los usos básicos propuestos en las gramáticas de referencia. Por consiguiente, las aclaraciones acerca del funcionamiento y la pragmática del sistema verbal como tal obvian valores más complejos que conforman la realidad comunicativa del español.

5.2. La alternancia entre el pretérito perfecto compuesto o el pretérito perfecto simple y el pluscuamperfecto de indicativo en las oraciones subordinadas

Uno de los primeros problemas que ha de afrontar el aprendiz nativo del idioma polaco a la hora de estudiar el pluscuamperfecto de indicativo es entender y dominar su pragmática en los contextos narrativos. En los niveles A2-B1, los estudiantes ya conocen las posibles correlaciones entre tales tiempos pretéritos como el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto o el pretérito perfecto simple/compuesto y el pretérito imperfecto. De ahí que estudien cómo construir oraciones compuestas y complejas para narrar hechos, describir situaciones, hablar de acontecimientos y acciones habituales o distinguir entre acciones acabadas y acciones en proceso. En estos niveles se familiarizan primeramente con oraciones tales como, por ejemplo:

- *Esta semana no he ido al cine.* (Prisma ejercicios A2, p. 97)
- *Ayer fui al cine.* (Prisma ejercicios A2, p. 97)
- *De pequeña, siempre iba al cine.* (Ejemplo nuestro)

Para, después, poder desarrollar enunciados ya más complejos como, por ejemplo:

Oraciones relativas:

- *Un martes de mayo, Roberto (decidir) **decidió** levantarse un poco antes, (ir) **fue** a la floristería que (haber) **había** frente a la parada del autobús en la que (bajarse) **se bajaba** Begoña y (comprar) **compró** un ramo de flores que le (enviar) **envió** a su oficina. (Aprende 3, p. 11)*

Oraciones causales:

- *Esta mañana he llegado tarde a clase porque he perdido el autobús. (Prisma ejercicios A2, p. 98)*
- *El lunes llegué tarde a clase porque perdí el autobús. (Prisma ejercicios A2, p. 98)*
- *El lunes llegué tarde a clase porque el tren estaba averiado. (Prisma ejercicios A2, p. 98)*

Oraciones temporales:

- *Cuando venía al trabajo vi mucha gente delante del quiosco de prensa. (Aprende 2, p. 32)*
- *Cuando **conoci**/conocía a mi marido, yo **vivía**/viví en Barcelona y él, en Madrid. (Aprende 2, p. 33)*
- *Cuando volvimos del fin de semana encontramos atasco de tráfico en la carretera. (Aprende 2, p. 32)*

El análisis crítico de los ejemplos citados arriba muestra que en estos niveles de competencia lingüístico-comunicativa los estudiantes van conociendo el sistema de los tiempos pasados del español desde la perspectiva monoaxial. Esto se refiere incluso a las situaciones donde una acción pasada ocurre antes de la otra también pasada (*cfr.* ejemplos de las oraciones finales citados arriba). Se enseña, por tanto, que es posible expresar y entender correctamente las secuencias de los hechos solo gracias al contexto comunicativo.

En los niveles más avanzados, esto es, en los niveles B2-C2, los aprendices ya conocen también las formas y el significado del pluscuamperfecto de indicativo cuya existencia en el sistema de los tiempos verbales españoles está relacionada con su perspectiva biaxial. Aunque el dominio de ese tiempo verbal les abre a los estudiantes, sin duda, nuevas posibilidades pragmáticas, la cuestión de su uso en los contextos, digamos, «fronterizos» parece quedarse al margen de sus otros valores. Es más, creada así la posible alternancia entre las perspectivas monoaxial y biaxial es tratada en materiales didácticos muy pocas veces y con pocos detalles. Por ejemplo, en

el manual *Prisma B1. Libro de ejercicios* podemos leer que «[en] ocasiones, especialmente cuando hablamos, es posible sustituir el pretérito pluscuamperfecto por el pretérito indefinido. Esto solo puede hacerse cuando la referencia a un pasado anterior está muy clara gracias a los marcadores temporales o al contexto: *Ahora vivo en España, pero había vivido aquí hace unos años.* [vs.] *Ahora vivo en España, pero viví aquí hace unos años*» (cfr. *Prisma C1*)¹³. Sin embargo, para los estudiantes polacohablantes, cuya lengua materna es monoaxial por naturaleza, cada contexto es suficientemente claro para poder justificar la omisión del uso del tiempo pluscuamperfecto. El problema en cuestión se observa, según nosotros, sobre todo, en las oraciones relativas, finales y temporales.

Oraciones relativas:

- *Ayer perdí el mapa que había comprado en Madrid.* (Tiempo para practicar los pasados, p. 77)
- *Ayer perdí el mapa que compré en Madrid.* (Ejemplo nuestro)

Oraciones finales:

- *El lunes llegué tarde a clase porque había perdido el autobús.* (Ejemplo nuestro)
- *El lunes llegué tarde a clase porque perdí el autobús.* (*Prisma ejercicios A2*, p. 98)

Oraciones temporales:

- *Cuando Juan ya se había ido preparamos la cena.* (Ejemplo nuestro)
- *Cuando Juan se fue, preparamos la cena.* (Ejemplo nuestro)

Aunque dicha alternancia pueda explicarse, a primera vista, con el concepto de la economía lingüística, no aclara las posibles diferencias en el significado de las respectivas oraciones. Por ende, nos parece de suma importancia reflexionar en la clase de ELE sobre por qué el sistema «se quedó» con ambas construcciones, cuál es la diferencia pragmática entre ellas —si la hay— y, sobre todo, hasta qué punto se puede «jugar» así con el sistema:

- **Cuando Juan se había ido preparamos la cena.* (Ejemplo nuestro)

A nuestro modo de ver, responder a esas preguntas permitirá a los aprendices entender mejor el funcionamiento del sistema de los tiempos pasados españoles tanto desde su perspectiva biaxial como monoaxial.

¹³ En la mayoría de los materiales ELE enumerados en el apartado 3 no se menciona ese asunto ni siquiera de forma generalizada.

5.3. El uso del pluscuamperfecto de indicativo en combinación con otros tiempos que se refieren al presente

El segundo problema relacionado con el aprendizaje del pluscuamperfecto de indicativo que ha de afrontar el estudiante polacohablante está relacionado con su posible uso en combinación con otros tiempos que se refieren al presente. Según lo aclarado en el apartado anterior, la mayoría de los materiales de ELE describe el pluscuamperfecto de indicativo, principalmente, como un tiempo verbal que expresa acciones y hechos anteriores a otros también pasados. Por esa razón, dicho tiempo verbal «siempre está relacionado con otra acción pasada o con un punto de referencia en el pasado» y como tal «no puede emplearse en forma aislada» (*En gramática Medio B1*, p. 107). Sin embargo, en los ejemplos de uso del pluscuamperfecto de indicativo mencionados a continuación no se indica explícitamente ningún punto de referencia que justifique su aplicación en los contextos dados. Dicho problema se puede observar, entre otros, en las siguientes oraciones:

- ¡Nunca había disfrutado tanto!
- *Nunca en mi vida había tenido tantos problemas.*
- *Estoy leyendo un libro que ya había leído.*
- *Ahora vivo en España, pero ya había vivido aquí hace unos años.*
- (*Prisma B1*. Libro de ejercicios, p. 83)

En los ejemplos citados arriba, el punto de referencia parece hallarse fuera de la estructura superficial de la oración. Su realización implícita obliga, por lo tanto, a los interlocutores a buscar en el contexto comunicativo un tipo de «trampolín» que explique la aplicación correcta del pluscuamperfecto de indicativo, es decir, la creación del contexto biaxial.

Además, en los dos últimos ejemplos, el uso del pluscuamperfecto de indicativo en combinación con el marcador *ya* refuerza, a nivel aspectual, su lectura perfecta (*cfr.* Cartagena, 1999: 2939-2940).

La aplicación del pluscuamperfecto de indicativo en los contextos dados, aunque justificable, parece, sin embargo, poco intuitiva a los estudiantes polacohablantes. Su visión monoaxial de los hechos y acontecimientos pasados se sobrepone en estos contextos a la información sobre el uso y significado del pretérito perfecto compuesto que conocen desde los niveles A. Se les explica, pues, que el pretérito perfecto compuesto se usa, entre otros, para «dar noticias y hablar de experiencias vitales». Suele aparecer, también, con los marcadores tipo *nunca*, *ya*, *todavía no* (*Aprende 1*, p. 66; *cfr. Aprende 2*, p. 22).

5.4. Valores intencionales del pluscuamperfecto de indicativo

El tercer problema —pero no por ello menos importante— que merece ser mencionado en cuanto al dominio de la pragmática del pluscuamperfecto de indicativo por parte de los estudiantes está relacionado con sus valores intencionales. Como hemos observado en el apartado anterior, en los niveles C de la competencia lingüístico-comunicativa se introduce en las clases de ELE la información sobre el posible uso del pluscuamperfecto de indicativo para transmitir tales actitudes del hablante ante el enunciado o mensaje como cortesía, inseguridad, imprecisión, contrariedad o sorpresa. A los aprendices no se les explica, sin embargo, por qué el pluscuamperfecto de indicativo es una de las posibles herramientas para gramaticalizar dichos valores o modalidades y, sobre todo, qué tienen en común dichos valores.

A nuestro modo de ver, en los materiales ELE no se presta suficiente atención a la noción de la modalidad cuya importancia en la interpretación correcta del enunciado se describe en la lingüística tradicional ya desde la teoría de Bally (1965: 36). Siguiendo ese concepto, cada enunciado¹⁴ está constituido, pues, por dos elementos: el componente proposicional o la estructura predicativo-argumental, llamado *dictum*¹⁵ y el componente modal, llamado *modus*¹⁶. En cuanto a lo que llamamos actualmente la modalidad del enunciado (llamada también proposicional), se puede decir que manifiesta «la actitud del hablante ante el enunciado o mensaje [explicando] la relación entre *el locutor y el enunciado*» (Otaola Olano, 1988: 102). En cambio, teniendo en consideración la fuerza ilocutiva, dentro de las modalidades del enunciado se distingue tales modalidades como la epistémica o del conocimiento, la deóntica o de la obligación, la alética o de la necesidad y la probabilidad de los sucesos, la bulomaica o volitiva, etc. (véase Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 796-797).

Analizando el carácter de los valores pragmáticos del pluscuamperfecto de indicativo mencionados arriba, se puede sacar la conclusión de que estamos frente a las posibles realizaciones de algún tipo de la modalidad epistémica. Esta se define, pues, como «la expresión del grado de compromiso que el hablante asume con respecto a la verdad de la proposición contenida en un enunciado» (Ridruejo, 2000: 3214). Por consiguiente, se puede decir que «[l]os juicios epistémicos se refieren al grado de verdad, probabilidad, certeza o evidencia que posee el hablante» (Givón, 2001: cit. por Carpio y González, 2017: 127-128). Todo eso nos permite pensar que

¹⁴ Con el fin de este trabajo hemos adoptado la definición del enunciado propuesta en la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009: 793), según la cual bajo el término del enunciado se entiende «la unidad mínima capaz de construir un mensaje verbal».

¹⁵ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009: 793) define *dictum* como el contenido al que alude el enunciado.

¹⁶ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009: 793) define *modus* como el elemento aportador la información sobre la actitud del hablante ante el contenido del enunciado.

tales usos intencionales del pluscuamperfecto de indicativo como inseguridad, imprecisión, contrariedad o sorpresa representan, efectivamente, algún tipo de la modalidad epistémica. Esta observación puede aplicarse, también, al valor de cortesía. Una de sus estrategias es, pues, la atenuación cuyo efecto se obtiene, entre otros, «mediante las estructuras propias para la modalidad epistémica», por ejemplo, expresando duda o incertidumbre (Yu Xie, 2017: 53).

Hacer referencia a la noción de la modalidad epistémica en contexto del pluscuamperfecto de indicativo puede introducir, a nuestro juicio, un denominador común a la gran variedad de los usos modales o intencionales de ese tiempo verbal cuyo carácter parece, a primera vista, bastante aleatorio.

6. CONCLUSIONES

Según lo observado, el pluscuamperfecto de indicativo es un tiempo verbal al cual se presta relativamente poca atención en las clases de ELE. Esta falta de atención, especialmente en el caso de las clases de ELE destinadas a futuros filólogos (especialistas en la lengua española), causa dificultades que se deben a las diferencias sistemáticas entre el español y el polaco. De hecho, el contraste entre el sistema monoaxial del polaco y el biaxial del español hace que el uso del pretérito pluscuamperfecto de indicativo les resulte artificial y/o poco intuitivo a los hablantes nativos de la lengua polaca.

Tras presentar y comentar la información gramatical en los materiales ELE utilizados en los departamentos de lengua española en las universidades polacas, se puede llegar a la conclusión de que la enseñanza del pluscuamperfecto de indicativo es un tema relegado a un segundo plano a la hora de trabajar los tiempos pasados.

Efectivamente, en dichos materiales, por lo general, se presenta la información sobre el pluscuamperfecto de indicativo concerniente a su función de marcador de una situación anterior a otra también pasada. No obstante, la gramática debe integrarse con la pragmática para mostrar la lengua en toda su complejidad. Por eso, reducir la información sobre los valores intencionales y «fronterizos» (la alternancia entre el pluscuamperfecto de indicativo y otros tiempos del pasado, así como su uso en combinación con otros tiempos que se refieren al presente) afecta la competencia lingüístico-comunicativa de los aprendices. Es más, como hemos señalado, los posibles problemas en la adquisición de la pragmática del pluscuamperfecto de indicativo por parte de los polacohablantes pueden deberse, por un lado, a la falta de un equivalente funcional en la lengua polaca y, por otra parte, a la falta de una información profundizada que pusiera en evidencia el amplio abanico de los valores del tiempo verbal en cuestión.

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

- Concepción y diseño: MJ, AW.
- Análisis e interpretación de los datos: MJ, AW.
- Redacción del borrador: MJ, AW.
- Revisión crítica del artículo: MJ, AW.
- Aprobación final del artículo: MJ, AW.

REFERENCIAS

- Agudelo Montoya, C. L. y Ramírez Osorio, J. F. (2010). Contenidos de enseñanza para el antecopretérito (pluscuamperfecto) de subjuntivo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(2), 37-57.
- Bally, Ch. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Éditions Francke.
- Bermúdez, F. (2006). *Evidencialidad: La codificación lingüística del punto de vista*. [Tesis doctoral]. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, Stockholm University. https://www.researchgate.net/publication/41311498_Evidencialidad_La_codificacion_linguistica_del_punto_de_vista
- Bermúdez, F. (2011). El pluscuamperfecto como marcador evidencial en castellano. En E. Hernández Socas, C. Sinner y G. Wotjak (Eds.), *Estudios de tiempo y espacio en la gramática española* (pp. 43-61). Peter Lang.
- Blestel, É. (2011). El pluscuamperfecto de indicativo en contacto con tres lenguas amerindias. *Lenguas Modernas*, (38), 62-83.
- Carpio, M. B. y González, R. E. (2017). Evidencialidad y modalidad epistémica en dos variedades de toba habladas en Formosa, Argentina. *Lexis (Lima)*, 41(1), 121-147. <https://doi.org/10.18800/lexis.201701.004>
- Cartagena, N. (1999). Los tiempos compuestos. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEFP/ Instituto Cervantes.
- Givón, T. (2001). *Syntax. A Functional-Typological Introduction (Vol. I)*. John Benjamins.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes. (2021). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el-espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf
- Jaskot, M., y Wiltos, A. (2024). Materiales ele utilizados en las universidades en Polonia: (des)información sobre selectas formas verbales. En R. Urbina Fonturbel, M. Simarro Vázquez, A. Portela Lopa, y C. Ibáñez Verdugo (Eds.), *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español* (pp. 155-162). Universidad de Burgos.
- Janowska I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczanie języków obcych*. Universitas (Kraków).
- Jędrusiak, M. (2004). Kilka uwag o zależności czas: aspekt w językach hiszpańskim i polskim. En M. Świątkowska, R. Sosnowski y I. Piechnik (Eds.), *Maestro e amico: miscellanea in*

- onore di Stanisław Widłak *Mistrz i przyjaciel: studia dedykowane Stanisławowi Widłakowi* (pp. 177-181). Universidad Jaguelónica de Cracovia: Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/87090>
- Kucala, M. y Urbańczyk, S. (1991). *Encyklopedia języka polskiego*. Zakład wydawniczy Ossolińskich.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J. P. (2012). Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. Edinumen. Colección Biblioteca Edinumen de Didáctica. Claves para la enseñanza del español. 186 páginas. ISBN: 978-84-9848-240-9 (reseña). marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (17).
- Luquet, G. (2004). *La teoría de los modos en la descripción del verbo español (Un nuevo planteamiento)*. Arco Libros.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Difusión.
- Montaner Montava, M. A. y Veyrat Rigat, M. (2019). Enseñar la competencia léxica. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 106-139). Ediciones Octaedro.
- Nowikow, W. (2012). La organización de los sistemas temporales del español y del polaco: Análisis contrastivo de los tiempos verbales. [*Studia Iberystyczne*]. *Studia Iberica*, 11, 119-134. <https://doi.org/10.12797/SI.11.2012.11.09>
- Nowikow, W. (2017). *Gramática contrastiva español-polaco*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Otaola Olano, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, 68(1/2), 97-117. <https://doi.org/10.3989/rfe.1988.v68.i1/2.414>
- Palacios, A. y Pfänder, S. (2018). El pretérito pluscuamperfecto con valor (ad)mirativo: Miratives Values of the Past Perfect Tense. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 16(32), 119-134. <https://doi.org/10.31819/rili-2018-163210>
- Papierz, M. (1994). *Krótką gramatyka języka słowackiego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pawlik, J. (1997). Los conceptos de aspecto verbal y de tiempo pasado en las lenguas románicas y eslavas en el caso del español y del polaco. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (14), 141-154.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Ridruejo, E. (2000). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (tomo 2). Espasa.
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Espasa.
- Rutkiewicz, M. (2016). *El aspecto verbal en polaco y en español*.
- Sánchez Salor, X. (1995). Choque entre sistema y uso. Hechos del nivel pragmático. *Anuario de estudios filológicos*, 18, 439-462.
- Fernández Soneira, A. M. (2006). La enseñanza de la pragmática en un contexto de inmersión lingüística en una comunidad bilingüe. En C. de la Hoz Hernández (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 261-267). Servicio de Publicaciones.

- Soto Aranda, B., Penas Ibáñez, M.^a A. e Ivanova, O. (2023). *Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Síntesis.
- Xie, Y. (2017). *Recursos lingüísticos de la modalidad epistémica en español y sus paralelos en chino*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Sevilla.

Sección Varia



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS


EL ASNO DE SANCHO. ¿UN EJEMPLO TRADICIONAL DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA O UN CLÁSICO MODERNO?¹

EL ASNO DE SANCHO. A TRADITIONAL EXAMPLE FROM SPANISH GRAMMAR OR A MODERN CLASSIC?

FRANCISCO ESCUDERO PANIAGUA

Universidad Rey Juan Carlos

francisco.escudero@urjc.es

 0000-0002-2501-8683

Recibido: 14-03-2024 | Aceptado: 11-06-2024

Cómo citar: Escudero Paniagua, F. (2025). *El asno de Sancho*. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? *Philologia Hispalensis*, 39(1), 233-254. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo trazar el recorrido histórico del ejemplo de Nebrija *el asno de Sancho* para verificar i) si ha estado vivo en la tradición ejemplificativa del español de forma constante o intermitente, ii) si ha sufrido modificaciones a lo largo de su uso, iii) si ha habido otros ejemplos que hayan podido «competir» por la prototipicidad ejemplificativa del tipo de construcción al que aluden y, si procede, iv) explicar las causas de los vaivenes de su recorrido histórico. Para ello he partido del trabajo historiográfico de García-Page (1994) sobre la construcción, he recopilado los ejemplos sobre el fenómeno en un número mayor de gramáticas anteriores al siglo xx que las mencionadas por García-Page y, además, los de gramáticas y trabajos lingüísticos de la década de 1990 y del siglo xxi. La ausencia de dicho ejemplo en todo el siglo xix y en la primera mitad del xx revela que fue olvidado en la tradición gramatical española y que su recuperación se vincula a los estudios de carácter histórico e historiográfico del siglo xx y su prototipificación, a trabajos gramaticales recientes.

Palabras clave: historiografía lingüística, ejemplo, ejemplificación, tradición ejemplificativa, Nebrija.

¹ Agradezco al profesor Esparza Torres sus comentarios y sugerencias: sus apuntes sobre posibles influencias extragramaticales en el uso del ejemplo *el asno de Sancho* abren vías de estudio que no me había planteado en un inicio; sus recomendaciones bibliográficas, especialmente la del trabajo de Alarcos García (1940-1941), me aportaron nuevos datos importantísimos para trazar mejor la historia del ejemplo.

ABSTRACT

The objective of this paper is to trace the historical trajectory of Nebrija's example *el asno de Sancho* in order to verify i) whether it has been alive in the exemplifying tradition of Spanish in a constant or intermittent way, ii) whether it has undergone modifications throughout its use or iii) whether there have been other examples that have or could have "competed" for the exemplifying prototypicality of the type of construction to which they allude and, if appropriate, iv) to explain the causes of the ups and downs of its historical trajectory. To this end, I have taken as my starting point García-Page's historiographical work on the construction (1994), I have compiled the examples of the phenomenon in a larger number of grammars prior to the 20th century than those studied by García-Page and, in addition, those of grammars and linguistic works from the 1990s and the 21st century. The absence of this example throughout the 19th century and in the first half of the 20th century reveals that it was forgotten in the Spanish grammatical tradition and that its recovery is linked to historical and historiographical studies of the 20th century and its prototypification is linked to recent grammatical works.

Keywords: linguistic historiography, example, exemplification, exemplifying tradition, Nebrija.

1. INTRODUCCIÓN

Por diversas causas, algunos ejemplos lingüísticos se han convertido en ejemplos característicos de una teoría lingüística o de un área de estudio. Este es el caso del paradigmático ejemplo *Colorless green ideas sleep furiously*, en español, *Las ideas verdes incoloras duermen furiosamente*, que nos remite a la teoría generativista. Igualmente, es imposible no pensar en la pragmática y en los conceptos de implicatura o de inferencia cuando leemos el prototípico ejemplo *Hace frío (aquí)*. Pues bien, igual de característico puede ser un ejemplo de lengua con respecto a una tradición o a una cuestión gramatical en específico.

No hay que olvidar que los ejemplos son una parte inherente de las gramáticas y un objeto de estudio en sí mismo²; hasta donde se sabe, todas las gramáticas tienen ejemplos (Auroux, 1998: 11; Chevillard et al., 2007: 5; Kistereva, 2015: 12). Se puede decir que la tradición gramatical de una lengua generalmente se asienta sobre (o se incluye en) una tradición ejemplificativa (gramatical).

² Los primeros estudios que abordan la ejemplificación gramatical como objeto de estudio autónomo surgen en la segunda mitad de la década de los setenta y principios de los ochenta en Francia (Chevalier, 1976a, 1976b, 1983; Marchello-Nizia y Petiot, 1977). El lector interesado en profundizar en la ejemplificación gramatical desde un punto de vista historiográfico puede consultar el número monográfico editado por Fournier (2007), las tesis doctorales de Esteba Ramos (2005) y Kistereva (2015) o, más recientemente, el volumen monográfico de Pietrobon y Polo (2022), entre muchos otros. Asimismo, recomiendo el artículo de Swiggers (2023), que incluye unas páginas preliminares con una excelente aproximación teórica al ejemplo de lengua en general.

La tradición ejemplificativa gramatical de una lengua puede influir en aspectos aparentemente tan nimios como el léxico, las referencias, los complementos o los tiempos verbales que se escogen para la ilustración de fenómenos, teorías, descripciones, categorías, etc. (véanse, por ejemplo, los trabajos de Esteba Ramos, 2005, 2008; Escudero Paniagua, 2021, 2022a, 2022b). También algunos ejemplos íntegros son recurrentes a lo largo de la historia en gramáticas de diferentes autores (a veces, incluso, en gramáticas de diferentes lenguas). Todo ello conforma la tradición ejemplificativa (gramatical), que va influyendo a su vez en muchísimos aspectos de la ejemplificación de trabajos gramaticales posteriores. Como señala Auroux (1998: 192), «la constitución de un corpus de ejemplos es, como lo muestra la historia de la gramática, un proceso lento y complicado. Los ejemplos son tomados de una gramática a otra» (la traducción es mía).

De manera general, se suelen dividir los ejemplos lingüísticos según su procedencia en ejemplos creados por el gramático —extraídos de la introspección— y ejemplos citados, literarios o tomados —extraídos de una obra o de un texto oral o escrito— (Chevalier, 1976b: 201; Niederehe, 1994: 414; Milner, 1995: 119, entre otros).

Con todo, los investigadores suelen matizar esta división bipartita, porque se trata de una clasificación demasiado general y su aplicación para el análisis de las fuentes de los ejemplos genera más dificultades que facilidades. De hecho, Rey (1995: 108) afirma que no existe una oposición entre ejemplos citados y ejemplos creados, sino que se trata de un continuo.

Entre los múltiples casos intermedios entre los ejemplos creados y los ejemplos tomados están los ejemplos (posiblemente) heredados³, que son aquellos que pasan de una gramática a otra de manera más o menos inconsciente, por influencia de la tradición⁴. Algunos de estos ejemplos heredados se acercan bastante a los creados, por ejemplo, los que son muy genéricos o los que han sido modificados por el gramático. Asimismo, cuando el ejemplo heredado es sobradamente conocido por quienes lo emplean, puede considerarse más cercano a los ejemplos tomados, aunque no de una obra concreta sino de la tradición⁵.

³ El término es una adaptación de *léxico posiblemente heredado* con el que Esteba Ramos (2005: 109) alude a la coincidencia del léxico usado en la ejemplificación de distintas obras y que podría indicar la existencia de influencias. El adverbio *posiblemente* manifiesta la dificultad de discernir cuándo la presencia de un ejemplo (o del léxico de un ejemplo) en varias gramáticas es fruto de la influencia y cuándo es producto de la casualidad.

⁴ No obstante, Kistereva (2015: 305-306) incluye los ejemplos heredados como un subtipo de ejemplo citado.

⁵ Véase que no son categorías estancas: en primer lugar, no está claro cuándo un ejemplo, heredado o tomado, que se modifica puede considerarse una creación del gramático. En segundo lugar, no es fácil determinar cuándo un ejemplo ha sido heredado de la tradición y no se ha tomado de una gramática anterior en concreto. Por último, un ejemplo tomado de una obra canónica —como el *Quijote*— o tomado del acervo popular —como un refrán— puede llegar a pasar de una gramática a otra como ejemplo heredado de la tradición. Sobre la clasificación tripartita de los ejemplos

Especialmente estos últimos pueden permanecer de manera indefinida, con modificaciones o no, en la historia de la gramática de una lengua o mantenerse con relación a un problema concreto de carácter lingüístico (Chevallard et al., 2007: 27). Ejemplos clásicos de la tradición ejemplificativa de la gramática latina son, por ejemplo, *prata rident* (Rosier-Catach, 1997) y *turba ruunt* (Grondeux, 2003) usados para ejemplificar cuestiones gramaticales específicas, y lo mismo pudo haber ocurrido con el ejemplo *el asno de Sancho* en la tradición ejemplificativa de la gramática española.

Este ejemplo es de Nebrija en el sentido de que fue él quien lo utilizó por primera vez en su gramática castellana para describir la ambigüedad de esta expresión y, al mismo tiempo, censurar el uso atributivo de la construcción:

Mas aqui no quiero dissimular el error que se comete en nuestra lengua: i de alli passo ala latina diziendo. *mes de enero. dia del martes. ora de terciá. ciudad de sevilla. villa de medina. rio de duero. isla de calez.* por que el mes no es de enero sino el mesmo es enero. ni el dia es de martes sino el es martes [...] de donde se sigue que no es amphibolia aquello en que solemos burlar en nuestra lengua diziendo *el asno de sancho*, por que ala verdad no quiere ni puede decir que sancho es asno: sino que el alno [*sic*] es sancho. (GC: 282-283) (la negrita es mía)

Se encuentra también en gramáticas y trabajos actuales, y es reconocido como un ejemplo clásico:

Es el caso del clásico ejemplo de *el asno de Sancho*, el cual con asno como núcleo significa «Sancho tiene un asno» y con Sancho como núcleo vale por «Sancho es un asno». La ambigüedad escolástica encerrada en el genitivo subjetivo y objetivo de la frase *amor Dei* o en el clásico ejemplo de Chomsky, *the hunting of hunters*, son del mismo tipo. (López García, 1998: 21)

Es clásica entre los gramáticos hispánicos, desde Antonio de Nebrija, la observación de que corresponden dos sentidos a la expresión *el asno de Sancho* (NGLE, 2009: §12.9g).

Recordemos el ya clásico ejemplo de construcción suboracional nominal *el asno de Sancho*, en el que *de Sancho* puede ser interpretado a) como modificador especificativo y restrictivo [...] y b) como modificador atributivo. (Díaz Hormigo, 2022: 98)

según sus fuentes (creados, heredados y tomados), los subtipos y los problemas de delimitación, véase Escudero Paniagua (2024: 151-171). Para otras clasificaciones de ejemplos según su procedencia véanse Chevallard et al. (2007: 25-27) o Kistereva (2015: 301-310), y para una subclasificación de los ejemplos-citaciones véase Esteba Ramos (2016: 134-136).

Un concepto relevante muy relacionado con los ejemplos heredados (también, en menor medida, con los ejemplos tomados) es el de la prototipicidad. Los ejemplos son prototípicos o prototipificados por su singularidad o su excepcionalidad —por ejemplo, es el *caso de las ideas verdes incoloras duermen furiosamente*—, pero también por su recurrencia en el uso o en las gramáticas. Así, no sería extraño que un sustantivo prototípico como *agua* o verbos como *comer* o *beber* aparezcan con frecuencia en la ejemplificación.

En consecuencia, los ejemplos (posiblemente) heredados suelen ser prototípicos o suelen prototipificarse a medida que pasan de una gramática a otra —como *hace frío* para hablar de inferencias o, en el caso de la gramática española, como los clásicos nombres propios *Juan* y *María*, usados comúnmente en la ejemplificación actual—. Dicho de otro modo, un ejemplo que va pasando de una gramática a otra se acaba convirtiendo en un ejemplo prototípico. Y también viceversa; un ejemplo prototípico suele acabar formando parte de la tradición ejemplificativa de una lengua, de tal manera que acaba pasando de una gramática a otra como ejemplo (posiblemente) heredado.

Así pues, *el asno de Sancho* presenta varias particularidades que permitirían catalogarlo como ejemplo prototípico de la construcción (por su singularidad) y de la tradición ejemplificativa de la gramática española (por su recurrencia en las gramáticas del español):

1. Aparece en la primera gramática del español⁶.
2. Aparece en la *NGLE* y en trabajos actuales.
3. Es considerado un ejemplo clásico.
4. Se ha utilizado como nombre del tipo de estructura que representa⁷.

⁶ Que Nebrija sea el creador del *asno de Sancho* como ejemplo gramatical no implica que no fuese un ejemplo tomado o inspirado a su vez de otra fuente ajena a lo gramatical y lo lingüístico. Como me señaló el profesor Esparza Torres, quizás Nebrija encontró inspiración en la paradoja de el asno de Buridán (*asinus Buridanis*), que se citaban en manuales de ética y de lógica.

⁷ Como se señala más adelante, García-Page denomina la construcción con el nombre *el asno de Sancho*. En la *NGLE* el ejemplo denomina uno de los tres subtipos de aposición de sentido enfático (*NGLE*, 2009: §12.14) y, además, es el primero de los ejemplos que ilustran los grupos nominales apositivos del tipo «A de B». Con respecto al uso del ejemplo como nombre de una construcción o fenómeno gramatical, esta práctica no resulta nada extraña desde el punto de vista histórico. Como señala Auroux (1998: 191-192), existe intercambiabilidad entre el ejemplo y la regla que ilustra, y en la gramática escolar latina se ha utilizado los (inicios de los) ejemplos como nombres de las reglas (menciona el caso de la regla *si dives fuisset, non avarus fuisset*). Tampoco es extraño este fenómeno desde un punto de vista gramatical; un ejemplo es, en definitiva, un signo autónomo y, por lo tanto, funciona como un sustantivo (véase Rey-Debove, 1978: 57-162; Castillo Peña, 1998, 2001, 2005; Authier-Revuz *et al.*, 2003). Curiosamente, el propio sintagma «la construcción *el asno de Sancho*» sería un sintagma nominal en la que el *asno de Sancho* sería una aposición.

La pregunta que inevitablemente surge es si este ejemplo ha formado parte de la tradición ejemplificativa española de manera continuada, es decir, si ha pasado en forma de ejemplo heredado (o se ha citado recurrentemente en la historia de la gramática) desde Nebrija hasta la actualidad.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y OBJETIVOS

Con motivo del quinto centenario de la gramática castellana de Nebrija, García-Page (1994) publicó un trabajo de carácter historiográfico y descriptivo de la construcción representada en *el asno de Sancho*. Interesa especialmente porque *el asno de Sancho* funciona en el título como nombre de la estructura: «El SN *el asno de Sancho* en E. A. de Nebrija».

Sobre la parte historiográfica cabe señalar dos cosas: la primera es que García-Page no estudió el ejemplo, sino la construcción; la segunda es que señala la mención del fenómeno en las obras de Nebrija, Correas, Salvá, Bello, *GRAE* (1933), y Esbozo, Gili Gaya, Alcina Franch y Bleca, Lapesa, Ynduráin, Alarcos Llorach (1994) y S. Gutiérrez. A tenor de estos hechos, dice lo siguiente:

Hasta el siglo XIX, no parece haber una referencia explícita al sintagma del tipo El asno de Sancho, y las referencias que hay —debidas, no obstante, a los dos grandes gramáticos de la centuria decimonona: Salvá y Bello— no son especialmente significativas, porque, en realidad, nada nuevo añaden a las observaciones hechas por Correas. La Academia, desde la primera edición de su Gramática viene estudiando estructuras similares, como *La ciudad de Sevilla* o *El año de 1808*, como construcciones relacionadas con la aposición y la elipsis. (García-Page, 1994: 275)

A partir de estas afirmaciones surgen algunas dudas: ¿El ejemplo se encontraba en gramáticas del XIX? ¿Pasó de ahí a los trabajos del siglo XX? ¿Con qué otros ejemplos coexistió o por cuáles fue «sustituido»? Se sabe que muchos ejemplos de Nebrija (generalmente léxico prototípico) pasaron a gramáticas muy posteriores, como la de Martínez Gómez Gayoso (1743), *GRAE* (1771) o la de Salvá (1830)⁸ e incluso se pueden hallar coincidencias entre la ejemplificación de la gramática de Nebrija y algunas gramáticas modernas (véanse Montero Curiel, 2022: 194-195 y Escudero Paniagua, 2023: 78-82). En tal caso, no solo habría que rastrear el ejemplo íntegro, sino posibles reformulaciones (¿quizás, por ejemplo, *el asno de Juan* o *el burro/zoquete de Sancho*?).

Así pues, los principales objetivos de este trabajo son:

⁸ Esta gramática fue publicada en 1831, aunque en su portada aparezca la fecha de 1830. El lector interesado en los motivos de este desajuste temporal puede consultar los trabajos de Lliteras (1988: 99, 2011: 313).

1. Trazar el recorrido histórico del ejemplo *el asno de Sancho*.
2. Comparar su caso con el de otros ejemplos similares para establecer posibles relaciones históricas.
3. Tratar de dilucidar:
 - a. Si el ejemplo ha permanecido de manera más o menos constante en las gramáticas del español a lo largo de la historia, pasando de una a otra en forma de ejemplo heredado o de ejemplo citado o...;
 - b. Si el ejemplo se ha recuperado tardíamente en los trabajos gramaticales actuales y, por tanto, no pertenece a la tradición de la ejemplificación.

3. OBJETO DE ESTUDIO Y CORPUS

Siguiendo las descripciones de la construcción de García-Page (1994: 283-287) y de la *NGLE* (2009: § 12.14b-n), se han buscado y recopilado ejemplos con la estructura «artículo + adjetivo o sustantivo (evaluativos)⁹ + de + sustantivo (común o propio de persona)» destinados a ilustrar las aposiciones de sentido enfático de tipo I (*NGLE*, 2009: § 12.14). No he tenido en cuenta otras construcciones similares, con las que se han relacionado, del tipo *la calle de Alcalá* o ¡Infelices de nosotros! o las otras clases de aposiciones de sentido enfático, como *una maravilla de película* o *un prodigio de vitalidad*.

El corpus analizado consta de gramáticas del español y de trabajos lingüísticos para hispanohablantes publicados desde la gramática de Nebrija hasta la actualidad, a saber (Tabla 1):

Tabla 1

Corpus de textos ordenados por siglos

Siglo	Autor (fecha de publicación del texto gramatical)
xv	De Nebrija (1492).
xvii	Jiménez Patón (1614), Correas (1625, 1627), Villar (1651).
xviii	Martínez Gómez Gayoso (1743, 1769), de San Pedro (1769), <i>GRAE</i> (Real Academia Española, 1771, 1796), Jovellanos (1858 [¿1795?]), Ballot (1796).

⁹ Además de evaluativos, la *NGLE* también se refiere a estos adjetivos y sustantivos como *valorativos* o *ponderativos* (*NGLE*, 2009: § 12.14b).

Tabla 1. (cont.)

Siglo	Autor (fecha de publicación del texto gramatical)
XIX	Calleja (1818), Pelegrín (1825), de Alemany (1829), Saqueniza (1828), Salvá (1830), Martínez de Noboa (1839), Amézaga (1846), Ortiz del Casso (1846), Bello (1847), Vicente García (1854), <i>GRAE</i> (1854, 1870, 1880), Giró y Roma (1857), Salleras (1876), Herrainz y de Heras (1885), de Toro Gómez (1884), Díaz-Rubio y Carmena (1888), Nonell y Mas (1890).
XX	Lemus y Rubio (1916), Benot (1910), <i>GRAE</i> (1924 ¹⁰ , 1973), Lenz (1925), Fernández Ramírez (1951), Lapesa (1964), Seco (1967, 1989; 2.ª ed.) López (1970), Kovacci (1967), Gili Gaya (1980; 13.ª ed.), Paula Pombar (1983), Peregrín Otero (1989; 6.ª ed.), Jiménez Cano (1989), Alarcos Llorach (1994), García-Page (1994), Alcina Franch y Blecua (1991 [8.ª ed.]), Suñer Gratacós (1996), López García (1998).
XXI	Fernández Leborans (2002), <i>NGLE</i> (2009), Díaz Hormigo (2022), Marqueta (2022).

Nota. Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

No en todos los trabajos analizados se ha hallado mención a este fenómeno o no hay ejemplos que cumplen las categorías mencionadas. Tan solo se han encontrado ejemplos pertinentes en los trabajos de Nebrija, Correas, Gayoso, San Pedro, Calleja, Salvá, Ortiz del Casso, Bello, Salleras, Toro Gómez, Nonell y Mas, Lemus y Rubio, Lapesa, Kovacci, López, Gili y Gaya, Paula Pombar, Peregrín Otero, Jiménez Cano, Seco, García-Page, Alcina y Blecua, Suñer Gratacós, López García, Fernández Leborans, Díaz Hormigo, Marqueta y las *GRAE*.

En varias de estas gramáticas se encuentra el ejemplo *el asno de Sancho*, en muchas otras se encuentra *el ladrón* (o *el vellaco* [sic]) *del ventero* (o *de Ginesillo*) y en la gran mayoría se encuentran otros ejemplos —a menudo modificados, usados esporádicamente o tomados de alguna obra anterior o de la tradición, o quizás, casualmente similares a otros debido a la prototipicidad de su léxico—.

¹⁰ Se han consultado las ediciones jalón de la gramática académica señaladas por Garrido Vílchez (2008). Como excepción está la *GRAE* de 1796, que no es jalón sino «nueva edición», porque incluye novedades importantes en los ejemplos de la construcción en cuestión. Tampoco es jalón la *GRAE* de 1924, sino una reimpresión de la de 1920, a su vez nueva edición del jalón de 1917. El motivo de haber consultado la *GRAE* de 1924 es que no me había sido posible consultar ni la de 1917 ni la de 1920 al realizar la investigación. Tras haber podido consultar a posteriori la edición de 1917, se avisa al lector que todo lo que se diga sobre la *GRAE* 1924 puede aplicarse a la de 1917.

A continuación se incluye la Tabla 2 con la información encontrada, aunque se han reducido algunas ejemplificaciones¹¹:

Tabla 2

Ejemplos usados en los textos del corpus

Autor	<i>El asno de Sancho</i>	<i>El ladrón del ventero</i>	Otros
De Nebrija (1492)	X		
Correas (1625)	X (<i>La mula del canonigo. La burra de Ximena</i>)	X (+ <i>el vellaco del escrivano</i>)	<i>El bovo de Xuan. El rozín del dotor. El macho del licenciado. La mula del canonigo. La burra de Ximena. Las bestias de las damas no querían pasar.</i> (Francés de Zúñiga)
Correas (1627)	X	X (<i>el vellaco del Ventero</i>)	<i>El bovo de Xuan. El rozín del dotor.</i>
Martínez Gómez Gayoso (1743, 1769)		X	<i>El Tonto de Francisco. El Bárbaro de Juan. La infame de Juana. La ingrata de María.</i>
De San Pedro (1769)	X	X (<i>el vellaco del Ventero</i>)	<i>El bovo de Juan. El rocín del dotor.</i>
GRAE (1771)			<i>El perro del criado vino con el perro de su amo.</i>
GRAE (1796)		X	<i>El bribón del criado. El tonto del amo.</i>
Calleja (1818)		X	<i>El tonto del amo.</i>
Salvá (1830)		X (<i>el ladrón de Ginesillo</i>)	<i>El bribón del escribano. El charlatán del abogado.</i>
Ortiz del Casso (1846)		X	<i>El bribón del criado. El tonto del amo.</i>
Bello (1847)			<i>El bribón de Fulano.</i>
Salleras (1876)		X	
De Toro Gómez (1884)		X	<i>El bribón del criado. El tonto del amo.</i>

¹¹ Como las GRAE tienden a repetir la ejemplificación, solo se mencionan aquellas que aportan ejemplos nuevos. Por lo tanto, desde GRAE 1796 hasta al menos GRAE 1880 incluida no se ha encontrado ejemplificación académica nueva sobre la construcción.

Tabla 2. (cont.)

Autor	<i>El asno de Sancho</i>	<i>El ladrón del ventero</i>	Otros
Nonell y Mas (1890)			<i>El malaventurado del Hombre.</i> (Fr. L. Granada) <i>Despidieronse de todos y de la buena de Maritornes.</i> (Cervantes) <i>Harto tenía que hacer el socarrón de Sancho en desimular la risa.</i> (Cervantes) <i>Aquel bastardo de don Roldán me ha molido á palos con el tronco de una encina.</i> (Cervantes) <i>Aquel vellaconazo del maestro Elisabat.</i> (Cervantes) <i>Aquel filisteazo de Goliat tenía siete codos y medio de altura.</i> (Cervantes)
Lemus y Rubio (1916)			<i>El tunante de Antonio.</i> <i>El bobo de Luis.</i>
GRAE (1924)		X	<i>El bueno de Pedro. La taimada de la portera. El pícaro del mozo. El bueno de Juan. La taimada de la patrona.</i>
Lapesa (1964)	Mención (no usado como ejemplo)		<i>El diablo del toro. Un bárbaro de hombre. El bueno de Minaya. Una monada de chica. Ese castigo de mujer. Un pingajo de hombre. Ese veneno de hombre. El mendrugo de jefe que tenéis. El zorro del administrador, esa preciosidad de Juanita. El zoquete de tu primo. Esa pecadora de moza. El traidor del corazón. El pobre de Juan. La fresca de tu hermana.</i>
Kovacci (1967)	X (sin mención a Nebrija)		
López (1970)		X	<i>El cuytado de marido. Un bárbaro de hombre. El bueno de Juan. La taimada de la patrona. Aquel perro de aquel Cid.</i> (+ citas de ejemplos de Salvá, de GRAE y de Lapesa).
<i>Esbozo</i> RAE (1973)	Mención (no usado como ejemplo)		<i>El bueno de Pedro. La taimada de la portera. El pícaro del mozo. El sabio de don Fulano. El valiente de Mengano.</i>
Gili Gaya (1980)			<i>El bueno del conserje. El tonto de Pedro. La pícara de la muchacha. El sabio de Fulano. El valiente de Mengano.</i>
Peregrín Otero (1989)	Mención (no usado como ejemplo)		
Paula Pombar (1983)	Mención (no usado como ejemplo)		
Jiménez Cano (1989)			<i>Un pingajo de hombre.</i>
Seco (1989)			<i>El cobarde de su marido no quiere saber nada. Este demonio de niño no da más que disgustos.</i>

Tabla 2. (cont.)

Autor	<i>El asno de Sancho</i>	<i>El ladrón del ventero</i>	Otros
Alcina Franch y Blecua (1991)			<i>Ese cabestro de Juan. La lechuza de tu Eulalia. La pícaro de ella. El bueno de Elías. El bueno de Fago. La boba de Isabel</i> (+ citas de autores de los ss. XIX y XX).
García-Page (1994)	X (<i>El burro del niño</i> y variantes) (+ mención)		
Suñer Gratacós (1996)	Mención (no usado como ejemplo)		<i>La lista de María. El bueno de Luis. El aguafiestas de tu hermano. Esa loca de Clara. El pesado/tonto del vecino. El gallina de Juan. El pelota de González. La cerebritito de tu hermana.</i>
López García (1998)	X (sin mención a Nebrija)		<i>Amor Dei. The hunting of hunters.</i>
Fernández Leborans (2002)	X (+ mención a Nebrija)		<i>El pobre/tonto de Pepe. La tonta de tu hermana. El cielo de tu hija. El lince de tu primo. Esa maravilla de hijo. Esa infeliz de tu hija. La intransigente de tu madre. La pobre de María.</i>
NGLE (2009)	X (+ mención a Nebrija)		<i>El traidor de Bruto. El tonto de Juan. El loco de García. El pelma de Luis. La astuta de tu jefa. La pesada de la vecina. El falso de tu amigo.</i>
Díaz Hormigo (2022)	X (sin mención a Nebrija)		
Marqueta (2022)	X (sin mención a Nebrija)		

Nota. Fuente: elaboración propia.

Por los datos se ve que el recorrido histórico del ejemplo *el asno de Sancho* no es continuo. Aparece en las primeras gramáticas del español (Nebrija y Correas¹²) y, posteriormente, en la gramática de Benito de San Pedro (1769). A partir de ahí desaparece. Por el contrario, el ejemplo de Correas *el vellaco del ventero* permaneció en la tradición gramatical, modificado por Gayoso como *el ladrón del ventero*¹³. La *GRAE* de 1771 había incluido su propio ejemplo —*el perro del criado vino con el perro de su amo*, que posteriormente fue dividido y ligeramente modificado en la *GRAE* de 1796—, por lo que *el ladrón del ventero* pasó directamente de Gayoso a la *GRAE* de 1796 y fue usado por la gramática académica al menos hasta 1924

¹² En el *Arte de la lengua española castellana* (1625) utiliza otros ejemplos similares, *La mula del canónigo* y *La burra de Ximena*, catalogables como reformulaciones o variantes.

¹³ Todos los ejemplos de Correas (1627) fueron tomados íntegramente por Benito de San Pedro.

incluido (y posiblemente hasta antes de la publicación del *Esbozo*). En general, las gramáticas del siglo XIX mantuvieron la ejemplificación académica, a menudo con ligeras modificaciones y con *el ladrón del ventero* a la cabeza, como ejemplo prototípico de la construcción.

Una mención especial merece el gramático Nonell y Mas por dos razones: i) después de Correas (1625: 133v-134r), es el primer gramático (del corpus por lo menos) en utilizar citas para ejemplificar el fenómeno: una de Fray Luis de Granada y 5 de Cervantes¹⁴; ii) es el primer gramático (del corpus por lo menos) en señalar explícitamente que el adjetivo (y, de forma implícita, el sustantivo también) puede llevar un sufijo aumentativo:

V. La intercalación de la preposición De entre el adjetivo y el sustantivo tiene especial gracia, cuando el adjetivo es aumentativo.

Aquel bellaconazo DEL maestro Elisabat. Cervantes. *Aquel filisteazo DE Goliat tenía siete codos y medio de altura.* El mismo. (Nonell y Mas, 1890: 79)

En el siglo XX se produjeron cambios importantes. Por un lado, la GRAE de 1924 renovó sus ejemplos, aunque mantuvo *el ladrón del ventero*¹⁵. Por otro lado, *el asno de Sancho* se reintrodujo con mención a la autoría de Nebrija en la publicación de los trabajos de Lapesa¹⁶ —quien, además, aumentó significativamente el número de ejemplos, varios de ellos tomados de la literatura—:

No se han recogido testimonios medievales españoles; pero semejante falta no debe atribuirse a que no existieran todavía. Nebrija menciona *el asno de Sancho* como expresión con cuyo doble sentido se solía hacer burla, y en los siglos XVI-XVII hay otras muestras. (Lapesa, 1964: 68)

No obstante, al menos veinte años antes de los trabajos de Lapesa ya había sido recuperado el ejemplo por Alarcos García, en su trabajo historiográfico *La doctrina gramatical de Gonzalo Correas* (Alarcos García, 1940-1941: 88-89) y, presumiblemente, debió de mostrarlo mucho antes, posiblemente en su tesis doctoral *Gonzalo Correas: su biografía y su doctrina gramatical* (Alarcos García, 1918), que no he podido consultar. Asimismo, lo conocieron y lo mostraron quienes editaron las

¹⁴ Correas solo usó una cita de Francés de Zúñiga como ejemplo.

¹⁵ Los nuevos ejemplos son los que permanecen aún en la decimoquinta acepción de la preposición *de* en el DLE: «15. prep. U, para reforzar un calificativo. *El bueno de Pedro. El pícaro del mozo. La taimada de la patrona*».

¹⁶ Para este trabajo he consultado su artículo «Los casos latinos: restos sintácticos y sustitutos en español» (Lapesa, 1964), pero la construcción la estudió particularmente en «Sobre las construcciones “El diablo del toro”, “El bueno de Minaya”, “¡Ay de mí!”, “¡Pobre de Juan!”, “Por malos de pecados”» (Lapesa, 1964), al que no he conseguido tener acceso.

obras de Nebrija y de Correas a principios del siglo xx, antes de la obra de Lapesa. Evidentemente, ni Alarcos ni otros editores usaron con fines ilustrativos el ejemplo *el asno de Sancho* ni los otros empleados por Correas, pero sí los recogieron y, posiblemente, ayudaron en su difusión¹⁷.

A partir de mediados del siglo xx, los ejemplos para ilustrar el fenómeno se renovaron y las menciones al ejemplo y a Nebrija fueron más recurrentes, a menudo en comentarios o en revisiones de carácter historiográfico: Kovacci lo utilizó sin citar la autoría de Nebrija; López usó ejemplos nuevos y citó los de la *GRAE*, Lapesa y Salvá, incluyendo *el ladrón del ventero*; la RAE, en su *Esbozo*, volvió a renovar ligeramente los ejemplos y mencionó *el asno de Sancho* —y a Nebrija como autor—, aunque no lo empleó como ejemplo para ilustrar el fenómeno; Gili Gaya utilizó los ejemplos del *Esbozo*, también con algunas modificaciones; Peregrín Otero mencionó *el asno de Sancho* y a Nebrija, y Jiménez Cano y Seco usaron ejemplos originales; finalmente, en su revisión historiográfica de la aposición en la gramática española de Paula Pombar, citó los textos de Nebrija y de Correas con el ejemplo.

Hacia finales del siglo xx, solo Alcina Franch y Blecua no citaron el clásico ejemplo de Nebrija¹⁸, pero usaron ejemplos originales —seguramente con influencia directa de la RAE— y citas de autores literarios contemporáneos; García-Page mencionó *el asno de Sancho*, lo usó como denominación de la construcción y, además, usó la variante *el burro del niño* como ejemplo para su análisis; Suñer Gratacós únicamente lo mencionó en una nota al pie y la mayor parte de ejemplos que utilizó son nuevos; por último, López García citó *el asno de Sancho* en nota al pie y lo calificó de «clásico», pero sin mencionar la autoría de Nebrija.

Ya en el siglo xxi, Fernández Leborans usa *el asno de Sancho* como ejemplo y menciona a Nebrija como autor —también aporta ejemplos nuevos—. Asimismo, aparece como ejemplo y como nombre del tipo I de aposiciones de sentido enfático en la *NGLE*. Recientemente, Díaz Hormigo y Marqueta usan el ejemplo sin mencionar la autoría de Nebrija, aunque la primera también dice que es clásico.

5. TRAZADO HISTÓRICO DE EL ASNO DE SANCHO

A partir de todos los datos expuestos se puede trazar con bastante precisión la historia del famosísimo ejemplo de Nebrija y la de otros que le han acompañado.

¹⁷ Como el corpus de este estudio está formado por trabajos en los que se trata la construcción (desde un punto de vista diacrónico o sincrónico) y, por tanto, en los que puede usarse *el asno de Sancho* como ejemplo para ilustrarla, los trabajos exclusivamente historiográficos y las ediciones de las obras como las mencionadas no forman parte del corpus de estudio.

¹⁸ Téngase en cuenta que he manejado la octava edición. La fecha original de la gramática es de 1975, poco después de que el *Esbozo* de la RAE mencionase el ejemplo y mucho tiempo antes del V centenario de la gramática castellana.

Correas lo utilizó y añadió varios en la gramática castellana (1625), pero solo tres de ellos se introdujeron en la trilingüe (1627): *el bovo de Juan*, *el rozín del dotor* y *el vellaco del ventero*. El primero aparece en la mayoría de las obras analizadas con y sin variaciones del adjetivo (pero todos ellos sinónimos) o del nombre propio, por ejemplo, *el tonto de Francisco*, *el bárbaro de Juan*, *el tonto del amo*, *el bobo de Luis*, *el tonto de Juan*¹⁹. El segundo ejemplo solo fue tomado por San Pedro. Pero el tercero, con una modificación, tuvo una trayectoria más prolongada que *el asno de Sancho*. De hecho, *el asno de Sancho* pasó al olvido en el momento en que Gayoso decidió tomar de Correas *el vellaco/ladrón del ventero* y no aquel²⁰. La RAE debió de tomarlo directamente de Gayoso para la cuarta edición de su gramática y, a causa de la influencia de la academia, permaneció desde entonces durante largo tiempo en la tradición ejemplificativa española.

La ejemplificación empezó a renovarse, a aumentar y a desarrollarse desde finales del siglo XIX, con la aportación de Nonell y la *GRAE* de 1917, pero no es hasta mediados del siglo XX cuando se estudia en profundidad la construcción y se elabora una ejemplificación más compleja y abarcadora del fenómeno, especialmente con los trabajos de Lapesa. Gracias a su enfoque histórico de la construcción, se reintroduce el ejemplo *el asno de Sancho* en los estudios sobre el fenómeno.

Asimismo, no pueden obviarse los estudios historiográficos sobre las obras de Nebrija y de Correas, como el de Alarcos García, así como las sucesivas ediciones modernas que se publicaron durante el siglo XX de sus gramáticas. La labor historiográfica desarrollada durante buena parte del siglo XX sobre ambas gramáticas

¹⁹ También aparece el ejemplo *el babau de Joan* en un trabajo de Sancho Cremades para ejemplificar la construcción en catalán (Sancho Cremades, 1996). Si bien cualquier elemento de una ejemplificación puede influir de muchas formas en la ejemplificación posterior y, en este sentido, el de Correas afecta a la prototipificación del léxico que lo compone (*bobo y Juan*), no creo que las coincidencias señaladas deban considerarse influencia directa o de herencia de la obra de Correas. Más bien creo que se debe a una coincidencia por la unión de dos elementos léxicos heredados y, a la vez, prototípicos. Teniendo esto en cuenta, se podría decir que Correas participó (como muchos otros) en la prototipificación del sintagma *el bobo de Juan* y de los elementos que lo componen. Y, entonces, sí se podría hablar de una sutilísima influencia indirecta de Correas, que participa e influye en la conformación de la tradición ejemplificativa de la gramática de esa estructura (en una o en varias lenguas) como el primer grano de arena en la formación de una playa.

²⁰ No obstante, como me señaló Esparza Torres, durante el periodo del olvido del ejemplo gramatical, sí se conocía la fórmula *el asno de Sancho*, a través del tópico cervantino de llamar *asno* a Sancho, por ejemplo, en el capítulo XXV de la primera parte y el XXVIII de la segunda del *Quijote* o en la siguiente cita: «Venid, mochos, y veréis el **asno de Sancho Panza** más galán que Mingo, y la bestia de don Quijote más flaca hoy que el primer día» (segunda parte, capítulo LXXIII. La negrita es mía). Cabe preguntarse si existe alguna conexión entre el ejemplo gramatical y esta cita de la obra cervantina. Asimismo, debe contemplarse la posibilidad de que el mantenimiento de la estructura *el asno de Sancho* en la crítica literaria o *el asno de Buridán* en la filosofía (véase la nota 5) favoreciesen o influyesen de algún modo en la recuperación del ejemplo en la gramática.

influyó o, al menos, facilitó la recuperación del ejemplo por parte de historiadores de la lengua y gramáticos contemporáneos y posteriores.

Sin embargo, la prototipificación del sintagma como ejemplo de la construcción debió de comenzar hacia finales de los ochenta y principios de los noventa, década del V centenario de la publicación de la gramática castellana. Entre los muchos actos, investigaciones y publicaciones sobre Nebrija, se puede destacar la celebración del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística, dedicado a la obra del andaluz y cuyas actas se publicaron en 1994. Precisamente en esas actas publicó García-Page su estudio historiográfico y descriptivo de la construcción *el asno de Sancho*. Cuatro años después, López García lo denominaría «clásico ejemplo».

A partir de esas fechas, aparece en diversos capítulos y artículos hasta que en 2009 se usa por primera vez en una gramática académica. La *NGLE* lo incluye i) a modo de mención, ii) como ejemplo y iii) como nombre del tipo I de aposiciones de sentido enfático. Dada la influencia y alcance de esta obra, considero que esto supuso la culminación de *el asno de Sancho* como ejemplo prototípico del fenómeno en la tradición ejemplificativa española. En los trabajos más recientes el ejemplo es utilizado y sobradamente conocido, aunque en los que he consultado no se menciona a Nebrija²¹.

Todo lo dicho sobre el recorrido del ejemplo se resume en la Tabla 3:

Tabla 3

Trazado histórico del ejemplo en la tradición gramatical española

Año-Siglos	Trazado histórico
XV-XVIII	Nebrija → Correas → San Pedro y Gayoso.
	Gayoso no recoge <i>el asno de Sancho</i> , pero sí reformula <i>el vellaco del ventero</i> por <i>el ladrón del ventero</i> .
	GRAE de 1796 recoge el ejemplo de Gayoso y lo suma a los de GRAE de 1771 reformulados (<i>el perro del criado vino con el perro de su amo</i>).
XIX	Ejemplos iguales o similares a los de GRAE.
Finales del XIX y principios del XX	Ejemplos nuevos en la obra de Nonell (con aumentativos).
	Renovación de ejemplos en GRAE.

²¹ No he consultado a las investigadoras Díaz Hormigo y Marqueta si saben (o si sabían) que el ejemplo es de Nebrija. Aunque supongo que sí, lo cierto es que resultaría muy interesante que quienes lo usan o lo han usado no conozcan su procedencia, ya que sería un dato muy revelador sobre la rapidez con la que se puede llegar a asentar un ejemplo en la tradición gramatical y de lo rápido que un ejemplo inicialmente citado se puede acabar convirtiendo en un ejemplo heredado.

Tabla 3. (cont.)

Año-Siglos	Trazado histórico
Mediados del xx	Reintroducción del ejemplo <i>el asno de Sancho</i> a través de estudios de historiografía lingüística y de historia de la lengua.
1992-XXI	V Centenario de la gramática de Nebrija. García-Page menciona el ejemplo, denomina la construcción con él y ejemplifica con variantes. López García lo llama «clásico ejemplo».
	NGLE menciona el ejemplo, ejemplifica y denomina un subtipo de aposición con él: «Es clásica entre los gramáticos hispánicos, desde Antonio de Nebrija, la observación de que corresponden dos sentidos a la expresión <i>el asno de Sancho</i> ».

Nota. Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación sobre el recorrido histórico de *el asno de Sancho* ha recogido nuevos datos que permiten matizar o corregir algunas de las afirmaciones que hizo García-Page en su revisión historiográfica sobre la construcción.

El investigador no había encontrado referencias a la construcción *el asno de Sancho* desde Correas hasta el siglo XIX, pero incluso en ese siglo solo halló menciones en las gramáticas de Salvá y de Bello que no aportaban nada nuevo. Asimismo, afirma que la RAE hasta ese momento había estudiado estructuras similares, como *la ciudad de Sevilla* o *el año de 1808*, pero no la construcción del tipo *el asno de Sancho*.

La profundización en la historia del ejemplo y de la construcción ha permitido encontrar referencias explícitas a la construcción en gramáticas anteriores al siglo XIX (Gayoso, Benito de San Pedro, *GRAE* de 1771 y *GRAE* de 1796). Asimismo, se confirma que hay referencias al tratamiento de la construcción en gramáticas del XIX menos célebres que las de Salvá y Bello (Calleja, Ortiz del Casso, Salleras, Toro Gómez, Nonell y Mas) y que, incluso, algunas de ellas realizan aportaciones nuevas a las observaciones de Correas, como el hecho de que Nonell y Mas (1890) señale, posiblemente por primera vez, que el adjetivo y el sustantivo pueden llevar sufijo aumentativo. Además, también parece ser el primero en usar citas para ejemplificar el fenómeno, con la única excepción de Correas en su gramática castellana. Por último, también se ha demostrado que la Academia no solo prestó atención a estructuras similares, sino que mencionó esa misma construcción («artículo + adjetivo o sustantivo evaluativos + de + sustantivo») desde su primera edición:

Otras [veces] se usa [la preposición *de*] por gracia y propiedad de la lengua en dos sentidos, como quando decimos: el perro *del* criado vino con el perro *de* su amo: en cuya expresión puede entenderse que vinieron juntos dos perros, ó que vinieron juntos amo y criado. (*GLE*, 1771: 212)

Estos descubrimientos revelan la importancia de visitar las investigaciones pasadas y de basarse en ellas con enfoques y objetivos diferentes para completar el conocimiento que aportaron en su momento.

En cuanto al ejemplo, *el asno de Sancho* no se prototipificó en la tradición española hasta tiempos muy recientes. Su alcance estuvo determinado exclusivamente por el alcance de la gramática trilingüe de Correas y su olvido gramatical se produjo en el momento en que Gayoso decidió no tomar ese ejemplo, sino *el vellaco del ventero* (transformado en *el ladrón del ventero*). Se recuperó durante el siglo xx con los estudios historiográficos, como el de Alarcos, y los históricos, como el de Lapesa. Parece reconocerse y prototipificarse como ejemplo clásico de la construcción atributiva a partir del V centenario de su gramática. Actualmente, parece haber culminado la prototipificación y la recuperación del ejemplo con su aparición prestigiada en la *NGLE*.

Lo que aquí se ha expuesto es la trayectoria de un ejemplo gramatical dentro de la historia de la gramática española; por lo tanto, el corpus de obras analizadas está limitado en principio a estudios de gramática diacrónica o sincrónica. Desde luego, parece que los estudios historiográficos y el trabajo de reedición de obras clásicas pueden influir de manera determinante en la revitalización de ejemplos y vale la pena tenerlos en consideración. Asimismo, quizás se hallen más datos relevantes para trazar mejor la historia del ejemplo en otras gramáticas no analizadas, en otros tipos de textos metalingüísticos (diccionarios, ortografías, manuales, artículos de prensa, etc.) o, incluso, en textos no metalingüísticos. Hay que tener en cuenta que las relaciones de intertextualidad no solo se dan entre textos del mismo género discursivo y que, sin duda alguna, los ejemplos gramaticales —especialmente los heredados y los citados— pueden tener relación todo tipo de textos.

Por último, a tenor de los datos expuestos hasta el momento, a la pregunta de si *el asno de Sancho* es un ejemplo heredado se puede responder que quizás en algunos casos concretos pueda considerarse como tal (¿quizás en Díaz Hormigo, 2022, o en Marqueta, 2022?), pero no se puede afirmar que pertenezca a la tradición ejemplificativa española en el sentido de que sea un ejemplo que se haya usado de manera más o menos continua a lo largo de la historia de la gramática. Tampoco se ha citado recurrentemente en las gramáticas hasta una época muy reciente. En cambio, sí es un ejemplo prototípico por su singularidad y por aparecer en la *NGLE*, y es clásico por aparecer en la prestigiada primera gramática del español.

Entonces, ¿es *el asno de Sancho* un ejemplo tradicional de la historia de la gramática española o un clásico moderno? Parece más bien lo segundo, aunque pronto

podría llegar a considerarse también como lo primero; solo es cuestión de tiempo y de las decisiones de los futuros gramáticos.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Alarcos García, E. (1918). *Gonzalo Correas: su biografía y su doctrina gramatical* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid
- Alarcos García, E. (1940-1941). *La doctrina gramatical de Gonzalo Correas*. Boletín del Seminario de Estudios de Literatura y Filología.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Alcina Franch, J., & Blecua, J. M. (1991). *Gramática española* (8.ª ed., original publicado en 1975). Ariel.
- de Alemany, L. (1829). *Elementos de gramática castellana dispuestos para el uso de la juventud*. Eusebio Aguado.
- Amézaga, B. (1846). *Nueva gramática de la lengua castellana*. Sanchiz.
- Ballot, J. P. (1796). *Gramática de la lengua Castellana dirigida a las escuelas*. Juan Francisco Piferrer.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Imprenta del Progreso.
- Benot, E. (1910). *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana*. Librería de los sucesores de Hernando.
- Calleja, J. M. (1818). *Elementos de gramática castellana*. Antonio Apraiz.
- Correas, G. (1625). *Arte de la lengua española castellana*. Manuscrito conservado en la Biblioteca Nacional de España, Mss/18969.
- Correas, G. (1627). *Trilingüe de tres artes de las tres lenguas castellana, latina, i griega, todas en romanze*. Antonia Ramirez.
- Díaz-Rubio y Carmena, M. M. (1888). *Primera gramática española razonada*. Librería editorial de D. Carlos Bailly-Bailliere.
- Díaz Hormigo, M. T. (2022). Sobre la intervención de la pragmática en el establecimiento de una tipología de las funciones sintáctico-semánticas suboracionales. In M. Martínez-Atienza (Ed.), *En torno a la delimitación de determinadas categorías lingüísticas* (pp. 93-110). De Gruyter., <https://doi.org/10.1515/9783110767834-005>
- Fernández Ramírez, S. (1951). Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre. *Revista de Occidente*. Madrid, Spain.
- Fernández Leborans, M. J. (2002). Notas sobre la construcción del tipo: El pobre de Pepe. *Archivo de Filología Aragonesa*, 59(1), 389-404.
- García-Page, M. (1994). El SN El asno de Sancho en E. A. de Nebrija y la tradición gramatical. In R. Escavy Zamora, J. Miguel Hernández Terrés, & A. Roldán Pérez (Eds.), *Nebrija V centenario: actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística* (pp. 271-288). Universidad de Murcia.
- Gili Gaya, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española* (13.ª ed., original publicado en 1972). Vox.
- Giró y Roma, J. (1857). *Gramática elemental de la lengua castellana*. Imprenta de Roberto Torres.

- Herrainz y de Heras, G. (1885). *Tratado de gramática razonada*. Establecimiento tipográfico de Santiuste.
- Jiménez Cano, J. M. (1989). Aspectos pragmático-textuales de las construcciones apositivas en español. *Anales de Filología Hispánica*, 4, 97-111.
- Jiménez Patón, B. (1614). *Instituciones de la gramática española*. Pedro de la Cuesta.
- de Jovellanos, G. M. (1858). Curso de humanidades castellanas. En *B.A.E. Obras publicadas é inéditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos, coleccion hecha é ilustrada por D. Candido Nocedal* (tomo 1, original publicado en ¿1795? pp. 101-150). Imprenta de M. Rivadeneyra.
- Kovacci, O. (1967). *Tendencias actuales de la gramática*. Nuevos esquemas.
- Lapesa, R. (1964). Los casos latinos: Restos sintácticos y sustitutos en español. *Boletín de la Real Academia Española*, 44(171), 57-106.
- Lemus y Rubio, P. (1916). *Gramática castellana (apuntes)*. Imprenta Sucesores de Nogués.
- Lenz, R. (1925). *La oración y sus partes*. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos. 2.ª edición (original publicado en 1920).
- López, M. L. (1970). *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Gredos.
- López García, Á. (1998). *Gramática del Español III. Las partes de la oración*. Arco Libros.
- Marqueta, B. (2022). En torno a la delimitación de determinadas categorías lingüísticas. In M. Martínez-Atienza (Ed.), *En torno a la delimitación de determinadas categorías lingüísticas* (pp. 71-90). De Gruyter.
- Martínez de Noboa, A. (1839). *Nueva gramática de la lengua castellana según los principios de la filosofía gramatical*. Eusebio Aguado.
- Martínez Gómez Gayoso, B. (1743). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta de Juan de Zuñiga.
- Martínez Gómez Gayoso, B. (1769). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta de Gabriel Ramírez.
- de Nebrija, A. (1492 [1992]). *Gramática sobre la lengua castellana* (M. A. Esparza Torres y R. Sarmiento eds.). Fundación Antonio de Nebrija-SGEL.
- Nonell y Mas, J. (1890). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta de Francisco Rosal.
- Ortiz del Casso, J. (1846). *El estudio de la lengua castellana, ó sean conversaciones familiares de un padre con su hijo*. La ilustración.
- Paula Pombar, M. N. (1983). *Contribución al estudio de la aposición en español actual*. Verba, Anuario Galego de Filoloxia.
- Pelegrín, L. (1825). *Elementos de la gramática universal aplicados a la lengua española*. Imprenta d'Achard.
- Peregrín Otero, C. (1989). *Introducción a la lingüística transformacional: retrospectiva de una confluencia* (6.ª ed., original publicado en 1970). Siglo Veintiuno Editores.
- Real Academia Española. (1771). *Gramática de la lengua castellana*. Joachin Ibarra.
- Real Academia Española. (1796). *Gramática de la lengua castellana*. Viuda de Joaquín Ibarra.
- Real Academia Española. (1854). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta Nacional.
- Real Academia Española. (1870). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta Nacional.
- Real Academia Española. (1880). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta Nacional.
- Real Academia Española (1917). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta Nacional.
- Real Academia Española. (1924). *Gramática de la lengua castellana*. Imprenta Nacional.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe. Consultado el 5 de marzo de 2024: <https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). De. En *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). Consultado el 5 de marzo de 2024: <https://dle.rae.es>
- Salleras, M. (1876). *Gramática razonada de la lengua española*. Imprenta de Pedro Ondero.
- Salvá, V. (1830). *Gramática de la lengua castellana segun ahora se habla*. Librería hispano-americana.
- de San Pedro, B. (1769). *Arte del romance castellano dispuesta según sus principios generales y el uso de los mejores autores*. Benito Monfort.
- Sancho Cremades, P. (1996). La construcción *ce fripon de valet* des d'un punt de vista cognitiu. En A. Schönberger y T. D. Stegmann (Coords.), *Actes del Desè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes, Frankfurt am Main, 18-25 de setembre de 1994* (pp. 381-396). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Saqueniza, J. (1828). *Gramática elemental de la lengua castellana, con un compendio de ortografía*. Núñez.
- Seco, R. (1967). *Manual de gramática española* (9.ª ed., original publicado en 1930). Aguilar.
- Seco, R. (1989). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. 2.ª edición, revisada y aumentada. Espasa.
- Suñer Gratacós, A. (1996). La aposición y otras relaciones de predicación en el sintagma nominal. In I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 523-564). Espasa Calpe.
- de Toro Gómez, M. (1884). *Gramática de la lengua castellana según la Academia Española*. Librería Española de Garnier Hermanos.
- Vicente García, S. (1854). *Gramática de la lengua española*. Eusebio García Vázquez.
- Villar, J. (1651). *Arte de la lengua española*. Francisco Verengel.

Fuentes secundarias

- Auroux, S. (1998). *La raison, le langage et les normes*. Presses universitaires de France., <https://doi.org/10.3917/puf.aurou.1998.01>
- Authier-Revuz, J. Doury, M. y Reboul-Tourel, S. (Eds.). (2003). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Castillo Peña, C. (1998). Función metalingüística, metalenguaje y autonimia. *Lexis (Lima)*, 22(2), 243-266. <https://doi.org/10.18800/lexis.199802.005>
- Castillo Peña, C. (2001). Contribución a un estudio diacrónico del sistema metalingüístico en las gramáticas del español. En M. Maquieira, M.ª D. Martínez Gavilán y M. Villavandre Llamazares (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (pp. 273-290). Arco Libros.
- Castillo Peña, C. (2005). Gramática de las unidades autónomas del español. In M. Casado Velarde, R. González Ruiz, & O. Loureda Lamas (Eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)* (pp. 273-290). Peter Lang.
- Chevalier, J.-C. (1976a). Exemples, théorie, tradition. In J.-C. Chevalier & M. Gross (Eds.), *Méthodes en grammaire française* (pp. 201-207). Klincksieck.

- Chevalier, J.-C. (1976b). Le jeu des exemples dans la théorie grammaticale. Étude historique. In J.-C. Chevalier (Ed.), *Grammaire transformationnelle: syntaxe et lexique* (pp. 235-261). Université de Lille.
- Chevalier, J.-C. (1983). Constitution de fait. En P. Achard, M.-P. Gruenais y D. Jaulin (Dirs.), *Histoire et linguistique: actes de la table ronde «Langage et Société»*. École Normale Supérieure-Paris- 28-30 Avril 1983 (pp. 171-175). Édition de la maison des sciences de l'homme.
- Chevillard, J.-L., Colombat, B., Fournier, J.-M., Guillaume, J. P., & Lallot, J. (2007). L'exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types). *Langages*, 166(2), 5-31. <https://doi.org/10.3917/lang.166.0005>
- Escudero Paniagua, F. (2021). Tiempo de ejemplos. Los pretéritos perfectos simple y compuesto en los ejemplos gramaticales (siglos XVIII-XIX). En J. J. Gómez Asencio y C. Quijada Van den Berghe (Dirs.), *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas* (pp. 15-42). Visor Libros.
- Escudero Paniagua, F. (2022a). Los tiempos verbales en la ejemplificación gramatical española del siglo XVIII. *Revista de Historia de la Lengua Española*, (17), 39-57. <https://doi.org/10.54166/rhle.2022.17.02>
- Escudero Paniagua, F. (2022b). Los tiempos verbales en la ejemplificación gramatical de la primera mitad del siglo XIX. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (16), 157-177.
- Escudero Paniagua, F. (2023). La ejemplificación de Nebrija (vive). In C. Quijada Van den Berghe, B. Alonso Pascua, F. Autor, C. Martín Gallego, & G. B. Garrido Vilchez (Eds.), *De Estepa a Salamanca. Miradas en torno a la lengua* (pp. 69-84). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Escudero Paniagua, F. (2024). *La ejemplificación gramatical. Aproximaciones teóricas para su investigación en historiografía lingüística y en otras áreas*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968696287>
- Esteba Ramos, D. (2005). *Los ejemplos en las gramáticas del español como lengua extranjera: Siglo de Oro* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Esteba Ramos, D. (2008). La ejemplificación en las gramáticas del castellano del siglo XVII: modelos y léxico. En J. J. Gómez Asencio (Dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)* (pp. 685-698). Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Esteba Ramos, D. (2016). Manuales de lenguas vulgares del XVII: Autoridades literarias en las gramáticas italianas y españolas publicadas en Francia. *Verba*, (43), 129-147. <https://doi.org/10.15304/verba.43.2194>
- Fournier, J. M. (Coord.). (2007). L'exemple dans les traditions grammaticales. *Langages*, (166). Advance online publication. <https://doi.org/10.3917/lang.166.0086>
- García-Page, M. (1994). El SN El asno de Sancho en E. A. de Nebrija y la tradición gramatical. In R. Escavy Zamora, J. M. Hernández Terrés, & A. Roldán Pérez (Eds.), *Nebrija V centenario: actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística* (pp. 271-288). Universidad de Murcia.
- Garrido Vilchez, G. B. (2008). *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.22436>

- Grondeux, A. (2003). Turba ruunt (Ov. Her. 1, 88?). Histoire d'un exemple grammatical. *Bulletin Du Cange*, (61), 175-222. <https://doi.org/10.3406/alma.2003.1814>
- Kistereva, M. (2015). *L'exemple dans les grammaires de l'Europe occidentale des XV et XVI siècles* [Tesis doctoral]. Universidad de Bruselas.
- Lliteras, M. (1988). *Estudio introductorio a la edición de la Gramática de la lengua castellana de Vicente Salvá*. Arco Libros.
- Lliteras, M. (2011). La aportación gramaticográfica inicial de Vicente Salvá. In J. J. Gómez Asencio (Dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835* (pp. 307-324). Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Marchello-Nizia, C., & Petiot, G. (1977). Les exemples dans le discours gramatical. *Langages*, (45), 84-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1977.1939>
- Milner, J.-C. (1995). *Introduction à une science du langage* (2.^a ed.). Le Seuil.
- Montero Curiel, M. (2022). Etimología y dicción en la obra castellana de Nebrija: Los accidentes de especie y figura y su continuidad en la teoría gramatical. In J. José Gómez Asencio & C. Quijada Van den Berghe (Eds.), *Antonio de Lebríxa grammatico en su medio milenio* (pp. 167-201). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Niederehe, H. J. (1994). Los ejemplos de la Gramática de la Lengua Castellana de Elio Antonio de Nebrija. In R. Escavy Zamora, J. M. Hernández Terrés, & A. Roldán Pérez (Eds.), *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística. Nebrija V Centenario 1492-1992* (pp. 413-423). Universidad de Murcia.
- Pietrobon, E., & Polo, A. (Eds.). (2022). *Apprendere una lingua tra uso e canone letterario. Gli esempi nella riflessione grammaticale in Europa (secoli XVI-XVIII)*. Ledizioni.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Rey, A. (1995). Du discours au discours par l'usage: pour une problématique de l'exemple. *Langue française*, (106), 95-120.
- Rey-Debove, J. (1978). *Le metalangage*. Le Robert.
- Rosier-Catach, I. (1997). Prata rident. En A. Elamrani-Jamal, A. Galonnier y A. de Libera (Eds.), *Langages et philosophie. Hommage à Jean Jolivet* (pp. 155-176). Librairie philosophique J. Vrin.
- Swiggers, P. (2023). Exempli grati: l'exemple incarné. Échantillon précédé d'un mode d'emploi. *Documents pour l'histoire du français, langue étrangère ou seconde*, (69). <https://doi.org/10.4000/dhfles.10063>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS


INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE:
CURRENT TRENDS AND CRITICAL DIMENSION

COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL:
TENDENCIAS ACTUALES Y DIMENSIÓN CRÍTICA

JACQUELINE GARCÍA BOTERO

Universidad del Quindío

jgarciab@uniquindio.edu.co

 0000-0002-9850-7947)

MARGARITA ALEXANDRA BOTERO RESTREPO

Universidad del Quindío


mabotero@uniquindio.edu.co

 0000-0001-7534-3874

CRISTIAN CAMILO REYES-GALEANO

Universidad del Quindío

ccreyes@uniquindio.edu.co

 0000-0002-7447-153X)

YERAY GONZÁLEZ-PLASENCIA

Universidad de Salamanca

yeraygoncia@usal.es

 0000-0002-1757-2932

Recibido: 25-07-2024 | Aceptado: 18-10-2024

Cómo citar: García Botero, J., Botero Restrepo, M. A., Reyes-Galeano, C. C. y González-Plasencia, Y. (2025). Intercultural communicative competence: current trends and critical dimension. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 255-276. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>

ABSTRACT

This article reports a systematic review of Intercultural Communicative Competence (ICC) in the field of foreign language teaching and learning with the aim of identifying tendencies in ICC research. Based on the PRISMA methodology (Urrútia & Bonfill, 2010), there was conducted an analysis of 79 research and reflection articles written between 2010 and 2022 which met all the criteria established in a search protocol. The search was

developed in two phases. The first phase places emphasis on identifying various trends regarding ICC and the second one focused on the critical dimension of ICC. The analysis of all the studies lead to the identification of several challenges that could be assumed from future researchers: approaching ICC from a critical perspective, implementing innovative strategies for the development of ICC, analyzing ICC into policies and curriculums. The foray into this field broadens the view of what language teaching should be in the education of tomorrow.

Keywords: Intercultural Communicative Competence, foreign languages, PRISMA declaration.

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión sistemática de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con el objetivo de identificar tendencias investigativas en la investigación de la CCI. Con base en la metodología PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010), se realizó un análisis de 79 artículos de investigación y reflexión escritos entre los años 2010 y 2022 que cumplieron con todos los criterios establecidos en un protocolo de búsqueda. La búsqueda se desarrolló en dos fases. La primera fase puso énfasis en las tendencias investigativas en el campo de la CCI y la segunda se centró específicamente en la dimensión crítica de la CCI. El análisis de todos los estudios condujo a la identificación de varios desafíos que podrían ser asumidos por los futuros investigadores: abordar las CCI desde una perspectiva crítica, implementar estrategias innovadoras para el desarrollo de la CCI, analizar las CCI en políticas y currículos. La incursión en este campo amplía la visión de lo que debería ser la enseñanza de idiomas en la educación del mañana.

Palabras clave: Competencia Comunicativa Intercultural, lenguas extranjeras, declaración PRISMA.

1. INTRODUCTION

Intercultural Communicative Competence (hereinafter, ICC), studied from the context of bilingual education, is a topic of growing interest in recent years, mainly due to the contemporary dynamics generated by globalization and by the post-pandemic society that brought along social, political, economic, and cultural changes that undoubtedly created new communication scenarios. Thus, migratory phenomena, the use of new technologies as mediation in the educational field and, hence, the study of bilingualism as a linguistic reality that permeates all the dynamics of the current society, particularly the school system, make the study of language contact relevant from different perspectives.

From a sociolinguistic perspective, the study of ICC allows the analysis of the complexity of language and the different scenarios of contact between languages-cultures and the linguistic and cultural riches that contribute to the understanding of the teaching and learning processes. From a psycholinguistic perspective,

studying ICC makes possible the understanding of bilinguality, properly speaking, such as the individuals' intercultural competence, self-recognition, cultural identity and, overall, the recognition of individuals and their abilities to communicate in an increasingly interconnected world.

This article offers a general panorama of ICC current tendencies identified in the literature making emphasis on all the studies that bring the critical dimension into discussion. This systematic review gives educators, researchers and policy makers challenges and opportunities in the field of foreign language education to better teaching and learning processes in every educational context.

2. LITERATURE REVIEW

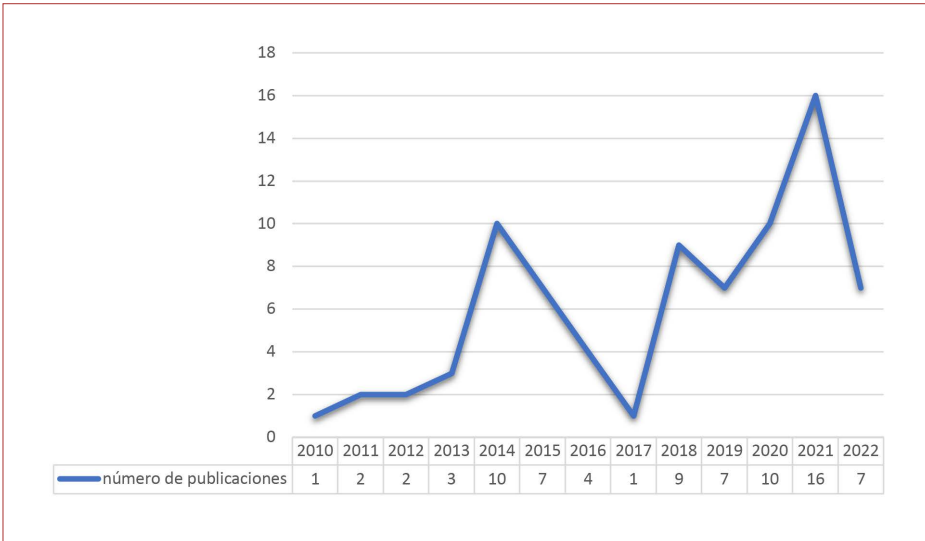
Although the literature uses the terms IC (intercultural communication) and ICC as synonymous, this article adheres to the ICC concept given that – as indicated by Byram (1997) – this is the term that involves the interaction with a foreign language. ICC has been defined by multiple authors as an ability to carry out adequate and effective communication with people from other cultures (Byram, 1997; Fantini & Tirmizi, 2006; Oliveras Vilaseca, 2000) and as an ability to communicate appropriately, bearing in mind affective, cognitive, and procedural dimensions (Bennett, 2008; Meyer, 1991; Vilá Baños, 2005; Wiseman, 2002). In this regard, Wiseman explains “ICC competence involves the knowledge, motivation and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures” (Wiseman, 2002: 208); on his part, Bennett describes ICC as “a set of cognitive, affective and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts” (Bennett, 2008: 97). Research on ICC proposes culture and identity as inseparable elements in bilingual processes (Borghetti, 2019; Herrera Pineda, 2018; Herrera-Torres & Pérez-Guerrero, 2021; Soto-Molina & Méndez-Rivera, 2021); the use of technology as innovative strategy to promote ICC effectively (Manzanares Triquet, 2020; Zadi *et al.*, 2021); study of minority languages as strategy to strengthen cultural identity (Howard-Malverde, 1998; Sumonte, 2020); new instruments to analyze ICC (González Plasencia, 2019).

The study of ICC and its relationship with foreign language teaching and learning shows that 2021 is the year with most investigations reported in the literature (following the search protocol established)¹, as evidenced in Figure 1.

¹ This search protocol is explained with more detailed in the Methodology section (§ 3).

Figure 1

Number of publications consulted from 2010 to 2022



Note. Original research data.

Shen (2021) states that, although globalization has raised interest in the study of ICC, it was the arrival of the COVID-19 pandemic that increased its study, mainly through the mediation of technology in the educational field, which allowed for greater interaction among different cultures. Recently, the study of ICC continues to gain interest, and a significant number of investigations now center their analysis on the critical dimension of ICC (Aguirre *et al.*, 2022); pedagogical strategies for the development of ICC (Nguyen, 2022; Villegas Paredes *et al.*, 2022); analysis of cultural aspects in the writing by college students (Castrillón-Hernández *et al.*, 2022); and measurement instruments of the IC (Luo & Chan, 2022).

Thereby, this article introduces the analysis of different studies in the field of ICC and bilingual education, considering the following guiding questions:

1. What are the research trends on the intercultural communicative competence (ICC) in the field of foreign language teaching?
2. How is the critical dimension included in ICC studies?

3. METHODOLOGY

This section accounts for the methodological procedure carried out to develop the systematic review. It includes the explanation of the search protocol and the results

obtained in each of the four steps developed (identification, screening, eligibility and inclusion).

This systematic review adhered to the PRISMA declaration (Urrútia & Bonfill, 2010). The review was developed in two phases. The first one places emphasis on identifying various trends regarding ICC and the second one focused on the critical dimension of ICC. In both phases of the study, the protocol established the following inclusion criteria: studies conducted in English and Spanish on ICC, in all school contexts – nationally and internationally – since 2010 to the present and which followed the content variables established (ICC, foreign language, bilingual education/ critical dimension, criticality). The principal exclusion criterion established the fact of not having open access to the articles consulted.

3.1. Phase 1. ICC trends in foreign language teaching

In this phase the search strategy used was the following (“intercultural competence” or “Intercultural communicative competence”) and (“foreign language” or “Bilingual Training”).

— Step 1. Identification

The databases consulted in the identification process were: Academic search, EBSCO, Science Direct, J-gate, Scielo, Sage, Oxford and Scopus. Table 1 shows the number of articles identified.

Table 1

Data bases consulted in the first phase

Data bases	Articles	Percentages
Academic search	21	27,3%
EBSCO	20	26,0%
Science Direct	20	26,0%
Other sources ²	16	20,8%
TOTAL	77	

Nota. Original research data.

As shown in Table 1, a total of 77 articles were identified using the search strategy aforementioned. This first procedure was carried out considering

² J-gate, Scielo, Sage, Oxford, Scopus.

the titles and abstracts of each study to determine their coherence with the criteria established.

- Steps 2 and 3. Screening and eligibility
In the process of screening (which includes the deletion of duplicates) and eligibility (which is a complete reading of the texts to verify the inclusion criteria) 16 articles were excluded. Thus, 61 articles were part of the study.

3.2. Phase 2. ICC and critical dimension

In the second phase, the search strategy used was (“intercultural competence” or “intercultural communicative competence”) and (“criticality” or “critical dimension”)

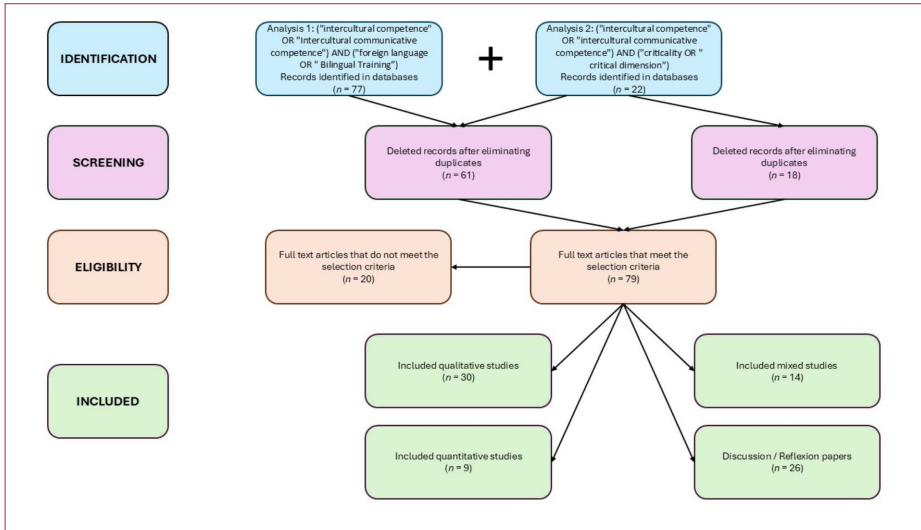
- Step 1. Identification
In the identification process it was possible to select a total of twenty-two (22) articles in the Web of Science (WOS), SCOPUS and Academic Search databases as shown in Table 2.

Table 2
Data bases consulted in the second phase

Data bases	Articles	Percentages
WOS	8	36,36%
SCOPUS	6	27,28%
Academic Search	8	36,36%
TOTAL	22	

Note. Authors’ creation.

- Step 2 and 3. Screening and eligibility
In the process of screening and eligibility 4 articles were excluded because they corresponded to duplicates in the different databases. Thus, a total of 18 articles made part of the review. Figure 2 summarizes the process developed in the two phases.

Figure 2*Phase 1 and 2*

Note. Authors' creation.

As shown in the diagram, a total of 79 articles were included in both phases. In phase 1 several tendencies were identified, including: the countries where ICC is most studied, the methodology implemented in ICC studies, and the contexts where ICC is mostly analyzed; in phase 2 it was possible to analyze how is ICC from its critical dimension approached in FL settings.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Phase 1. ICC research trends

Addressing the first question: What are the research trends on the intercultural communicative competence (ICC) in the field of foreign language teaching? It was possible to identify several tendencies as shown below:

4.1.1. ICC and research methodologies

One of the first tendencies around ICC and bilingual education deals with the research methodology. Most of the studies in this field were conducted primarily from a qualitative perspective ($n=25$; 40,99%); few studies addressed said variable from a quantitative ($n=9$; 14,75%) or mixed perspective ($n=11$; 18,03%), and most of the papers corresponded to reflections and review papers ($n=16$; 26,23%).

Studies that focused on the qualitative and mixed synthesis inquired mainly on the attitudes, perceptions, and conceptions of students and/or teachers regarding the intercultural communicative competence, as in the research by Ponce de Leão (2018) who describes the perceptions, profile, and practice of nine teachers from schools in Portugal about ICC. The teachers in said context, according to the results, continue to grant relevance to the development of the communicative competence (focused on the linguistic competence) and assume that including the cultural aspect is time consuming; they express their desire to contribute to the development of ICC, but this is not reflected in their teaching practice because they have no clarity on the type of skills that must be developed in students to achieve said goal. Likewise, English teaching, in this context, is associated mainly with cultural aspects of the United States and the United Kingdom, leaving the other Anglophone countries out of study; this is evidenced in the materials chosen by the teachers. It is concluded, then, the need to train the teaching staff on ICC so they can bring it effectively to the classroom.

Zammit (2021) in her research with Maltese teachers reached similar conclusions. Although teachers showed a positive attitude with regards to the introduction of ICC, in their teaching practices there is no real didactic transposition in the classroom. The foregoing due to the lack of training in this topic. The author concludes by highlighting the need to develop intercultural skills in foreign language teachers so they can interact effectively with people from other cultures and, above all, so they can promote this skill in their students.

In this same line, Naidu (2020), in Australia, reported homogeneous findings in a qualitative study with 10 teachers of Indonesian as foreign language, which shows the need for formal training of teachers, given that although official documents and institutional policies recognize interculturality as an important aspect in the curriculum, confusion remains on the part of the teaching staff regarding the language-culture relationship and, hence, a conscious practice where culture is integrated into the teaching and learning processes is not carried out effectively.

From a mixed approach, and within the Colombian context, the study by Patiño Rojas *et al.* (2020) sought to identify beliefs and perceptions about the concept of ICC of 241 students from the third, fifth, seventh, and ninth semesters in the English-French foreign language career in a public university through a survey and a questionnaire of open questions for focal groups. From this research, it is concluded that there is a need to involve ICC in a more solid way to consolidate a critical interculturality and that future professors must be more informed about cultural aspects as central contents in the communication process. It also concludes that it is necessary to train professors in the field of foreign language teaching so they can consolidate into their practice the language-culture relationship.

From this same approach, the research by Permatasari & Andriyanti (2021) created an action plan to develop ICC among college students, given that it recognizes that

many English professors, in Indonesia, do not integrate the teaching of the culture and use didactic and pedagogical materials that ignore the importance of cultural elements in teaching a foreign language. Shen (2021), also in the Asian continent, proposes a pedagogical strategy to develop ICC among college students by recognizing that “The persisting problem is that most of the scholars have focused more on language ability development while few have paid on ICC development” (Shen, 2021: 188); this author creates a model to teach ICC denominated “Online ICC Training Model”, which after its implementation proves having positive effects on the level of intercultural communicative competence of students.

In the case of quantitative research, the studies towards ICC primarily report the levels of this competence reached by teachers and students. It is the case of the research by Espinoza-Freire & León-González (2021) who analyzed, from the cognitive, procedural and affective dimension, the ICC level of 442 primary education teachers in Ecuador³. The study arrives at conclusions quite similar to those reported in qualitative and mixed studies; although the importance of ICC is recognized, there are still many weaknesses on how this knowledge is put into practice. Among the results of said study, medium to high level of knowledge is evidenced about the regulatory framework that supports intercultural education, but low level of knowledge about the methodologies incorporated in the classroom to develop ICC. In other words, the findings evidenced are not congruent among the dimensions; even though high percentages are observed in the cognitive and affective dimension, the opposite is evident in the procedural dimension. Alfonso De Tovar (2020), with this same methodology and considering Fantini's model (2006), assessed ICC from four dimensions: knowledge, skills, attitudes, and cultural awareness, and reports the impact of mobility programs in the development of ICC of college students in Spain. The results of this research highlighted the importance of intercultural instances or didactic strategies that permit contact between native and non-native students to improve the skills of intercultural speakers.

The reflection and discussion articles found in the literature emphasize on the analysis of critical interculturality in curricular policies and designs (García León & García León, 2014)); the importance of teacher training for the development of ICC (Quintriqueo *et al.*, 2017); the need to develop ICC in the foreign language classroom (Fernández Sánchez-Alarcos, 2021; Noreña Peña & Cano Vásquez, 2020; Sánchez-Torres, 2014; Rico Troncoso, 2018); and the incorporation of new technologies as strategy to improve ICC (Abril Hernández, 2018; Hřebačková, 2019; McCloskey, 2012).

³ The instrument used was a questionnaire of 34 questions grouped in every dimension and organized in a Likert scale from 0 to 10. The questionnaire was expert validated and piloted in the studied context. To determine the reliability of the instrument the Cronbach's Alpha coefficient test was conducted.

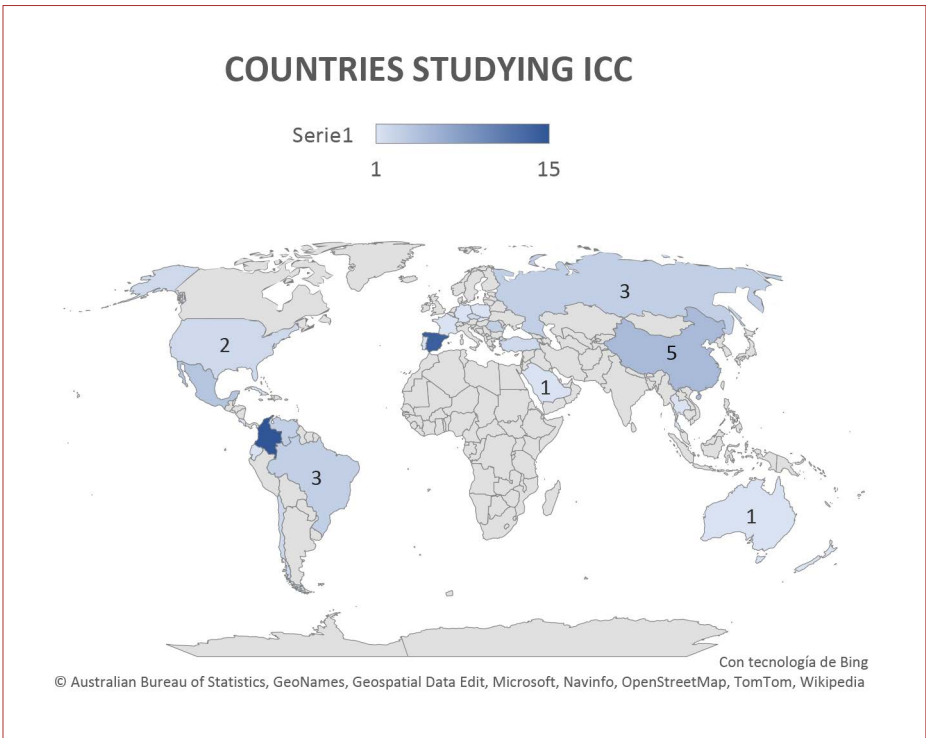
As aforementioned, studies on ICC in the field of foreign languages are carried out primarily under a qualitative methodology; There are few studies that approach this variable from a quantitative or mixed perspective; In this sense, González Plasencia (2020) proposes that given the nature of the components of the CCI, it would be advisable to use mixed methods that holistically capture the development of this skill.

4.1.2. ICC and Geographic location

Another tendency found through this review deals with ICC and the geographic location of its studies, identifying many European and Latin American countries interested in this field as can be evidenced in Figure 3; this tendency, however, considers the fact that within the inclusion criteria established in the search protocol the languages Spanish, English and French were selected and some other studies might had been excluded due to this criterion.

Figure 3

ICC and geographic location



Note. Author's creation.

For Latin American countries, like Bolivia, Chile, Cuba, Mexico, and Ecuador, emphasis is made on interculturality, but from the ethnic/indigenous communities or migration contexts (Howard-Malverde, 1998; Sumonte, 2020). For European countries, like Russia, Portugal, France, Rumania, Poland, and Slovakia, a very low number of investigations into ICC in the field of foreign language teaching and learning is reported in the databases consulted (as aforementioned, it might be related with the limitations of the language of the studies reviewed). Spain and Colombia are the countries that reported more research in this field, with 14 and 15 cases respectively, which represents 47,55%. In these contexts, many of the studies focus on the development of pedagogical or didactic proposals to promote ICC in foreign language classrooms. The research by Mejía & Agray Vargas (2014), for example, shows the experience of 10 Australian students of Spanish as a foreign language who lived an intercultural experience *in situ*. Through a short stay in Colombia, the authors demonstrate that these types of strategies permit foreign language students greater understanding about linguistic and cultural aspects that favor their intercultural communicative competence. Other strategies, such as telecollaborative experiences (Evaluate group, 2019; Villegas-Paredes *et al.*, 2022), portfolios (López-Fernández, 2014), practice communities (Arismendi Gómez, 2021), and didactic strategies based on fictionality (Herrera Pineda, 2018), demonstrate that by making the academic community aware of the importance of recognizing culture (both their own and that of others), allows the development of intercultural skills that impact positively on the linguistic and cultural knowledge; that is, after implementing didactic and/or pedagogical proposals, there is an evident reconfiguration of concepts and classroom practices that favor the inclusion of intercultural speakers.

4.1.3. ICC and contexts of study

Now, considering the different contexts in which studies towards ICC were developed, it was possible to identify a different tendency, demonstrating that is the university context the focus for ICC researchers. The data collected from the 77 initial documents indicate that, in the university context a total of fifty-two ($n=52$; 67,53%) articles study ICC from this context, while in primary and secondary level a total of eleven ($n=11$; 14,28%) articles were identified; the 18,19% left correspond to articles directed to both contexts. Equally important, the search identified that most of the research on ICC is focused mainly on analyzing students ($n=36$; 46,75%) and teachers ($n=33$; 42,85%) separately, rather than in interaction ($n=8$; 10,4%).

Some of the articles in this tendency are the reflection by García León & García León (2014) and the reflection by Rico Troncoso (2018). The former proposes that critical intercultural educational is part of experiences and it should be always in the frame of a contextualized dialogue. In this sense, it is important for professors

and students to recognize the importance of the language-culture relationship and it can be transcended, as the authors also suggest, to a bilingual education that is positioned in an emancipatory interest, that is, a critical perspective that transcends merely from linguistic and sociolinguistic knowledge to the pragmatic field; where it is not only possible to analyze reality but also to propose and make changes. The latter, proposes that communicative competence should not be the sole goal of language teaching; instead, intercultural abilities should be enhanced to better communication. The author also emphasizes in the need to recognize the language and culture relationship; arguments also proposed by the reflections by Barrera Vázquez & Cabrera Albert (2021), Martínez Lirola (2018) and Paricio Tato (2014).

4.2. Phase 2. ICC and the critical dimension.

Considering the second question of this review: How is the critical dimension included in ICC studies? There can be evidenced a strong tendency of research studies towards ICC in its critical dimension. Kumaravadivelu (2006) explained this critical turn as

The critical turn is about connecting the word with the world. It is about recognizing language as ideology, not just as system. It is about extending the educational space to the social, cultural, and political dynamics of language use, not just limiting it to the phonological, syntactic, and pragmatic domains of language usage. It is about realizing that language learning and teaching is more than learning and teaching language. It is about creating the cultural forms and interested knowledge that give meaning to the lived experiences of teachers and learners. (Kumaravadivelu, 2006: 70)

In this regards, several studies have been carried out, researching on diverse topics that approach this dimension: critical language awareness (Farias, 2005)⁴, critical interculturality (Gutiérrez, 2022), citizenship education (Calle Díaz, 2017; Ahn, 2015), intercultural citizenship (Porto, 2013, 2019; Porto *et al.*, 2018), Intercultural Service Learning (ISL) (Rauschert & Byram, 2018), critical intercultural communicative competence (Leal Rivas, 2020; Marimón Llorca, 2016), criticality (García Balsas, 2021; Parks, 2018), and critical cultural consciousness (Parks, 2019).

⁴ This publication is not included in the sample of research analyzed for the selected period. However, we consider it necessary to cite this work given its relevance and influence with respect to "critical language Awareness" in the subsequent decade, as illustrated in the following section.

4.2.1. Critical Language Awareness

Farias's reflection (2005) proposes the integration of critical language awareness (CLA) with critical pedagogy for teaching English as a foreign language. The author, who returns to the postulates of Fairclough & Donmall, defines CLA as that conscious recognition of the nature and function of language as a social practice, "the sensitivity of a person and his awareness of the nature of language and its role in human life" (Donmall, 1985 in Farias, 2005: 112). From critical pedagogy, and considering the contributions of Freire, the author emphasizes in three principles: 1) Teaching as emancipatory 2) Teaching focused on the recognition of difference 3) Teaching analyzed from power relations, especially in excluded sectors. In this sense, the author suggests that CLA and Critical pedagogy could have great benefits for understanding the complexity and richness of communication and language and empowers students to reflect on the nature and function of language in society. Furthermore, it proposes that a focus on critical awareness of language allows teachers to decentralize their practices from a grammatical perspective towards an inclusive of the social and political dimensions. The author proposes that English teachers could use the concentric circles model proposed by Kachru in 1985 to explore the implications of the spread of English in the world and establish the relationship between the center and the periphery.

In this same line of thought, and mainly considering power relations, the recognition of difference, equity and justice, Gutiérrez (2022) proposes approaching the teaching of English as a foreign language taking into account critical interculturality (CI). Starting from the basis that language and culture are dynamic and that language goes beyond representing a linguistic code, the author highlights the critical intercultural approach as a way of recognizing diversity, of generating spaces of criticism in which the appreciation of different perspectives is privileged, reversing prejudices and stereotypes, consolidating identities and recognizing the value of their own life stories and establishing an explicit connection of the importance between language and culture. This is how the author presents a didactic strategy implemented in her courses over a period of three years and shares with the academic community the work units she carried out to account for said intercultural approach. These units are based on the critical recognition of who we are and where we come from, exploring the origin of names (of each student), the effects of colonization, identities and diversity. It also explores the role and composition of contemporary families, the diversity of communities and the different ways in which many people are discriminated against and marginalized. The author concludes by highlighting that although this strategy can be improved by teachers and researchers, it is a starting point to understand how all the theoretical foundations can be put into practice in a meaningful way.

4.2.2. *Critical Intercultural Communicative Competence*

Now, focused on the teaching of Spanish as a foreign language (ELE), the critical dimension has been oriented towards the so-called “critical intercultural communicative competence (CCIC)”, a term that was born from the research of Marimón-Llorca (2016) and is taken up in the research by Leal Rivas (2020) but which has not been sufficiently explored from other research in the field of bilingual training and interculturality and which could receive great contributions from other perspectives. The ICCC is described by Marimón-Llorca as the expansion of ICC where language, discourse, society and diversity come together and as “a verbal and social «know-how» aimed at developing the ability to understand the language and interact from the individual understood as social actor” (Marimón Llorca, 2016: 199). From her study with 19 students learning Spanish as a foreign language, Marimón Llorca puts his concept of ICCC into practice by analyzing an opinion journalistic text based on four stages: 1) From the image to the words in which it is introduced essential vocabulary for the understanding of the text; 2) Approach to the textual organization from which aspects of syntactic order are analyzed to obtain a list of actors (subjects), actions (verbs), and values (adjectives); 3) Critical understanding of the text presenting the different perspectives on the main topic, and emphasizing those stereotypical visions to generate discussion; 4) Critical expression that implies the participation of students in the reconstruction of the text based on new syntactic and lexical combinations that allows them to assume a different perspective positioned from respect and cultural diversity. From this experience, the author concludes that the ICCC allows us to reflect on the role of language, its form and function in the construction of new perspectives.

From this same conception, and returning to the concept of ICCC proposed by Marimón Llorca (2016) and Leal Rivas (2020) conducted a research with Italian students learning Spanish as a foreign language whose objective was to analyze cognitive subprocesses in academic writing. From the functional dimension, this study starts from the recognition of language as a communication vehicle through which meanings are constructed and reconstructed. Similarly, the author recognizes intercultural communicative competence as a language learning that is consciously generated and that delves into linguistic and cultural diversity as part of the teaching and learning process. The author also positions critical intercultural communicative competence as a process that has its foundations in the communicative intention, in one's own experience as a starting point for the reconstruction of meanings and in the understanding of the structure of the text that gives importance to the semantic, lexical, and grammatical logic of the organization of the text. From this research, it is concluded that approaching writing processes based on a critical understanding allows the improvement of cognitive subprocesses such as planning, textualization and revision.

4.2.3. ICC and citizenship education

Now, addressing the critical dimension of ICC from the conception of language teaching as a platform for the creation of global citizens, studies around citizenship education, intercultural citizenship and intercultural service-learning have generated different contributions to this dimension, as shown by research in the international context by Porto *et al.* (2018), Porto (2019), Ahn (2015) and Rauschert & Byram (2018). In 2018, Porto, Houghton and Byram report some studies that were part of a proposal for a special issue on intercultural citizenship education to a language teaching research journal. Considering Byram's contributions, criticality is defined as the center of citizenship education since it allows conscious action that starts from self-reflection and personal and social transformation through intercultural dialogues. Thus, the studies reported by the authors discuss criticality, nativism, the intercultural speaker, loyalty to the nation-state, internationalism and action in the community, which are part of intercultural citizenship education.

The study by Uzum *et al.* (2017), for example, focused on the analysis of the use of inclusive and exclusive plural pronouns in multicultural education textbooks in the United States, concluding that there is a great need for textbooks' creators to reflect the cultural and linguistic diversity of students and to promote a critical and reflective understanding of cultural and linguistic identities. In the case of nativism – which the authors define as a belief based on the fact that native speakers have superior linguistic competence and a deeper understanding of the culture associated with the language – Derivry-Plard's study (2013) focused on the figure of the native language teacher in Japan and its impact on language teaching, concluding that the figure of the native language teacher can lead to discrimination and exclusion of non-native speakers in language teaching and that it is important to promote a critical and reflective understanding of linguistic and cultural identities in intercultural education. Another of the several investigations reported by Porto *et al.* (2018), focuses on intercultural service-learning. Thus, they return to the study of Wu (in Porto *et al.* 2018) who carried out a two-week experience with Taiwanese students in a Filipino community which allowed them to develop intercultural skills and have a significant impact on the life experience of the participants.

Another study reported by Porto (2018), in Argentina, showed a case study with seventy-six (76) Argentine students and twenty-three (23) British students (mostly) of foreign languages to promote language learning from the CLIL methodology (Content Integrated Learning and Foreign Languages) and it was also based on the development of intercultural citizenship. Based on a telecollaboration experience between students around a historical-social theme of interest to both contexts (the Falklands War). The author highlighted the theory of intercultural citizenship as a valuable tool to improve language teaching and promote intercultural understanding and attitudinal, procedural, and cognitive dimensions.

In Korea, based on the concept of intercultural critical consciousness – proposed by Byram – Ahn (2015) carries out an analysis of the teaching of English in immersion fields and suggests that although in these contexts the development of Intercultural citizenship, this is an important task for teachers and researchers, since it is possible to guide students to critically integrate into society and help their development through concrete actions. The author confirms the importance of equipping students to function in a diverse world, with the objective, among other things, of overcoming stereotypes, understanding otherness and promoting the understanding of their own cultural values.

Along the same lines, but in the Colombian context, Calle Díaz (2017) recognizes that bilingual training contexts are an appropriate scenario to promote the development of global citizenship since it is from these areas where greater diversity and confluence of different cultures can be evident. Likewise, the author suggests that the social and political dimensions should not be foreign to the educational field and that it is the role of the school to “educate good citizens” who assume a participation in the construction of society. In this sense, the author analyzes how Colombian policies contribute to the promotion of global citizenship and suggests that although basic standards for citizen competencies have been introduced in the curricula, which are based on peace and coexistence, democratic participation, plurality, identity and the appreciation of differences; and the chair for peace that lays its foundations in justice, human rights, the sustainable use of natural resources, historical memory, among others, the discourse is still far from practice in the classrooms. Furthermore, as the author analyzes, institutional policies adopt a superficial view of global citizenship and adopt basic levels of those proposed by UNESCO for its development in the classroom.

4.2.4. ICC oriented models

Finally, from the critical dimension of intercultural communicative competence, it was possible to identify studies that have contributed to the oriented models of the ICC. It is the case of the research of Parks (2018) who, based on research with students enrolled in a degree program in German at four universities in the United States and the United Kingdom, proposes a sixth knowledge to the framework provided by Byram: “knowing how to recognize oneself” (*savoir se reconnaître*). This knowledge is defined by the author as:

The ability to critically reflect on the world and themselves from a perspective situated outside the learners’ own culture/cultures and that of the target culture (TC). Through this critical reflection, learners are able to recognise themselves as members of a society that is foreign to others and discover how their own beliefs, behaviours and discourse are comparably culturally marked. (Parks, 2018: 120)

In this way, Parks explains, the learner is situated in a multilingual perspective that allows him to reflect on his own culture(s) and the culture of the target language from “outside” his own perspective, allowing, in turn, to recognize his discourse as culturally comparable. The author, likewise, contributes a new element to literature: “communicative criticality,” which she describes as a new form of criticality that arises specifically from the learning of foreign languages in which there is a recognition of semiotic systems and linguistic aspects of the L1 and the FL, so that, based on the comparison and understanding of the limitations in one’s own language and in the foreign language, there can be a reconstruction of the “I” concomitantly with the development of said knowledge.

5. CONCLUSIONS

Responding to the initial research question: What are the research trends on intercultural communicative competence (ICC) in the field of foreign language teaching? The following trends may be proposed. In the first place, considering research methodologies, it was found that the qualitative approach prevails in ICC research related to the field of bilingual education. From this approach, teaching profiles and students and professors’ perceptions towards ICC are mainly analyzed. Overall, a homogeneous conclusion is observed in the different studies analyzed: there is minimum development of ICC in the classrooms due to, primarily, the lack of knowledge about the language-culture relationship, which leads to classroom practices focused on the development of linguistic skills and where cultural aspects are ignored or shyly and momentarily included.

Secondly, in the databases consulted, Spain and Colombia are the countries that in recent years have focused their research interest on interculturality and foreign language teaching. In these countries, different strategies have been explored to develop intercultural skills by using technology as a primary tool at the forefront of changes and situations imposed by current society. Thereafter, regarding the population studied in the field of interculturality, a dichotomous analysis is evident in most of the studies; that is, students and professors are analyzed separately, not in the same interaction; besides, the university context is the one that researchers study more. These findings represent a challenge for future research that seek to explore ICC from a holistic perspective and from different academic settings.

Considering the second question that guided this review, it was possible to analyze how ICC is introduced in language teaching. Thus, it could be evident that the importance of language awareness, citizenship education, critical interculturality, otherness, among many other constructs are nowadays leading the academic discussions. What the critical turn highlighted is the importance of moving from theory to practice, and the need of including ICC into educational policies and curriculums. For this to happen, teacher training is necessary so that

the concept of ICC is strengthened from the conceptual, methodological, and didactic view. Recognizing the language-culture conceptual perspective will be the starting point to develop ICC; without this recognition, the task of transcending to teaching from the merely linguistic view would be difficult to solve. A call is made for the development of intercultural values in foreign language classrooms from the recognition of the self to the recognition of others.

All these findings highlight the importance of going beyond conventional language teaching and promoting a critical and intercultural approach that connects language learning with a deeper understanding of the social, political and cultural dynamics of societies. Language teaching based on intercultural communicative competence from its critical dimension allows the construction of active citizens, who assume a critical and reflective role to face society's problems.

CREDIT AUTHOR CONTRIBUTION STATEMENT

- Jacqueline García Botero: Conceptualization, Data curation, Research, Methodology, Visualization, Writing-original draft, Writing-review.
- Cristian Camilo Reyes Galeano: Formal analysis, Data curation, Research, Methodology.
- Margarita Alexandra Botero Restrepo: supervision, visualization, editing.
- Yera González Plasencia: supervision, visualization, editing.

AUTHORS' CONTRIBUTION

- Jacqueline García Botero (author): conception of the idea, writer, editor.
- Margarita Alexandra Botero (author): writer, supervisor, editor.
- Cristian Camilo Reyes Galeano (author): writer, editor.
- Yera González Plasencia (author): writer, supervisor, editor.

REFERENCES

- Abril Hernández, A. (2018). Edublogs in Foreign Language Teaching: Integrating Language and Culture. *Letral*, (20). <http://hdl.handle.net/10481/59113>
- Aguirre, F., Cardona, E., Vargas, D., Villa, V. & Herrera, J. (2022). Análisis crítico del impacto del MCER en las competencias interculturales de los estudiantes de décimo semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío a partir de los criterios establecidos por Amandine Denimal, Francois Rastier a y Catherine Walsh. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(1), 12-21.
- Ahn S. Y. (2015). Criticality for Global Citizenship in Korean English Immersion Camps. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 533-549. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1049612>

- Alfonzo De Tovar, I. C. (2020). Desarrollo de la competencia intercultural en contextos prurilingües y pluriculturales: programa universitario de movilidad idiomática. *Tonos Digital*, (38).
- Arismendi Gómez, F. A. (2021). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios*, (55), 199-220. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12893>
- Barrera Vázquez, S. & Cabrera Albert, J. (2021). Culture, Interculturality and Education: Referents of the Teaching-learning of Foreign Cultures. *Mendive*, 19(3), 999-1013.
- Bennett, J. M. (2008). Transformative Training: Designing Programs for Culture Learning. In *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations* (pp. 95-110). Sage.
- Borghetti, C. (2019). Interculturality as Collaborative Identity Management in Language Education. *Castledown*, 2(1), 20-38. <https://doi.org/10.29140/ice.v2n1.101>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Castrillón-Hernández, P., García-Ruiz, J., Gutierrez-Ceballos, L., Morales-Palacios, M. & Tovar-Lopez, M. (2022). Convenciones culturales y tipos de modalidad en la producción escrita argumentativa, género columna de opinión, en L1, L2 y L3 de estudiantes de IX semestre de la licenciatura en lenguas modernas de la universidad del Quindío: Un estudio de caso. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(1), 536-541.
- Calle Díaz, L. (2017). Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development (Philadelphia, Pa.)*, 19(1), 155-168. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.55676>
- Derivy-Plard, M. (2013). The Native Speaker Language Teacher: Through Time and Space. In S. A. Houghton & D. J. Rivers (Eds.), *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 243-255). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.27080058.24>
- Espinoza-Freire, E. E. & León-González, J. L. (2021). Intercultural Competences of Primary Education Teachers in Machala, Ecuador. *Información Tecnológica*, 32(1), 187-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000100187>
- Evaluate group. (2019). Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education. *Research Publishing Net*. https://www.unicollaboration.org/wp-content/uploads/2020/11/EVALUATE_EPE_2019_v2.pdf
- Fantini, A. & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Communication*. World Learning Publications.
- Farias, M. (2005). Critical Language Awareness in Foreign Language Learning. *Literatura y Lingüística*, (16), 211-222. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112005000100012>
- Fernández Sánchez-Alarcos, R. (2021). En torno a la noción de interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas: Didáctica cultural, hermenéutica y literatura. *Hispanic Research Journal*, 21(3), 207-220. <https://doi.org/10.1080/14682737.2020.1874711>
- García Balsas, M. (2021). Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: análisis de producciones textuales de aprendices de ELE. *Tonos Digital*, (41).
- García León, D. & García León, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: Reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 49-65. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2338>

- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16100>
- González Plasencia, Y. (2020). Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844473>
- Gutiérrez, C. (2022). Learning English From a Critical, Intercultural Perspective: The Journey of Preservice Language Teachers. Profile: Issues in Teachers'. *Professional Development (Philadelphia, Pa.)*, 24(2), 265-279.
- Herrera Pineda, J. (2018). La ficcionalidad como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las lenguas extranjeras. *Lenguaje*, 46(2), 242-265. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6582>
- Herrera-Torres, D. M. & Pérez-Guerrero, C. M. (2021). ¿Cómo fomentar la competencia comunicativa intercultural desde el enfoque por tareas? *Pro-Posições*, 32(1), 1-32.
- Howard-Malverde, R. (1998). Grasping Awareness: Mother-tongue Literacy for Quechua Speaking Women in Northern Potosí, Bolivia. *International Journal of Educational Development*, 18(3), 181-196. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00004-2)
- Hřebačková, M. (2019). Teaching Intercultural Communicative Competence through Virtual Exchange. Training. *Language and Culture*, 3(4), 8-17.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81. <https://doi.org/10.2307/40264511>
- Leal Rivas, N. (2020). Critical Intercultural Communicative Competence: Analysis of Cognitives Sub-processes in Academic Writing Samples in University Students of Spanish Foreign Language (Sfl). *Porta Linguarum*, (34), 169-192. <https://doi.org/10.30827/portalin.voi34.i6739>
- López-Fernández, O. (2014). University Teaching Experience with the Electronic European Language Portfolio: An Innovation for the Promotion of Plurilingualism and Interculturality / Experiencia docente universitaria con el Portfolio Europeo de Lenguas electrónico: una innovación para la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad. *C&E, Cultura y Educación*, 26(1), 211-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908667>
- Luo, J. & Chan, C. K. Y. (2022). Qualitative Methods to Assess Intercultural Competence in Higher Education Research: A Systematic Review with Practical Implications. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476>
- Manzanares Triquet, J. C. (2020). Gamification, a Novel Pedagogical Method to Overcome the Challenge of Teaching Spanish in Chinese Universities. *Publicaciones de La Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*, 50(3), 271-309.
- Marimón-Llorca, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1), 191-211. <https://doi.org/10.1075/resla.29.1.08llo>
- Martínez Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n1/1409-4258-ree-22-01-40.pdf>
- McCloskey, E. M. (2012). Global Reachers: A Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online. *Comunicar*, 19(38), 41-49. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>

- Mejía, G. & Agray-Vargas, N. (2014). Intercultural Communicative Competence in SFL Immersion Courses, an Experience with Australian Students in Colombia. *Signo y Pensamiento*, 33(65), 104-117. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136-158). Multilingual Matters.
- Naidu, K. (2020). Attending to 'Culture' in Intercultural Language Learning: A Study of Indonesian Language Teachers in Australia. *Discourse (Berkeley, Calif.)*, 41(4), 653-665.
- Nguyen, H. T. T. (2022). Empowering Intercultural Communication Competence for Foreign Language-Majoring Students through Collaboration-Oriented Reflection Activities. *European Journal of Contemporary Education*, 1(1), 110-122.
- Noreña Peña, D. & Cano Vásquez, L. (2020). Interculturalidad, enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El papel del docente. *Revista Q*, 1(22), 74-84.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen.
- Paricio Tato, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf <https://doi.org/10.30827/Digibug.30491>
- Parks, E. (2018). Communicative Criticality and Savoir se Reconnaître: Emerging New Competencies of Criticality and Intercultural Communicative Competence. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1401691>
- Parks, E. (2019). The Separation between Language and Content in Modern Language Degrees: Implications for Students' Development of Critical Cultural Awareness and Criticality. *Language and Intercultural Communication*, 20(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1679161>
- Patiño Rojas, D. M., Conde Borrero, C. & Espinosa González, L. (2020). Creencias y percepciones de los estudiantes sobre la competencia comunicativa intercultural del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-8001>
- Permatasari, I. & Andriyanti, E. (2021). Developing Students' Intercultural Communicative Competence through Cultural Text-based Teaching. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 72-82. <https://doi.org/10.17509/ijal.v1i1.34611>
- Ponce de Leão, A. (2018). Interculturality in English Language Teaching. *Via Panorámica: Revista de Estudios Anglo-Americanos*, 7(2), 1646-4728. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/et/article/view/5070>
- Porto, M. (2013). Language and Intercultural Education: An Interview with Michael Byram. *Pedagogies*, 8(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2013.769196>
- Porto, M. (2018). Does education for Intercultural Citizenship Lead to Language Learning? *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642>
- Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642>

- Porto, M., Houghton, S. A. & Byram, M. (2018). Intercultural Citizenship in the (Foreign) Language Classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. & Friz, M. (2017). Competencia Comunicativa Intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha (Osorno)*, (45), 235-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Rauschert, P. & Byram, M. (2018). Service Learning and Intercultural Citizenship in Foreign-Language Education. *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 353-369. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337722>
- Rico Troncoso, C. (2018). The Intercultural Communicative Competence (ICC) in the Contexts of Teaching English as a Foreign Language. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77-94.
- Sánchez-Torres, J. (2014). Interculturality in the English Subject at the Spanish/English Bilingual Schools of Seville, Spain. *Elia*, 14(1), 67-96.
- Shen, L. (2021). An Investigation of Learners' Perception of an Online Intercultural Communicative Competence (ICC) Training Model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(13), 186-200. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.24389>
- Soto-Molina, J. E. & Méndez-Rivera, P. (2021). Flipped Classroom to Foster Intercultural Competence in English Learners. *Panorama*, 15(29), 32-51. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.1706>
- Sumonte, V. (2020). Developing Intercultural Communicative Competence in a Haitian Creole Language Acquisition Program in Chile. *Ikala*, 25(1), 155-169. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a09>
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración Prisma: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Uzum, B., Yazan, B. & Selvi, A. F. (2017). Inclusive and Exclusive Uses of We in Four American Textbooks for Multicultural Teacher Education. *Language Teaching Research*, 22(5), 625-647. <https://doi.org/10.1177/1362168817718576>
- Vilá Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Universitat de Barcelona.
- Villegas-Paredes, G., Canto, S. & Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en educación superior. *International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (4), 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>
- Wiseman, R. (2002). Intercultural Communication Competence. In E. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 207-224). Sage.
- Zadi, I. C., Montanher, R. C. & Monteiro, A. M. (2021). Digital Game for Learning English as a Second Language using Complex Thinking. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 243-262. <https://doi.org/10.21830/19006586.727>
- Żammit, J. (2021). Maltese as a Foreign Language Educators' Acquisition of Intercultural Capabilities. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00116-3>



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS


ELEMENTOS PRECASTELLANOS EN LA TOPONIMIA URBANA DE SEVILLA

PRE-CASTILIAN ELEMENTS IN THE URBAN TOPONYMY OF SEVILLE

MARÍA DOLORES GORDÓN PERAL

Universidad de Sevilla

mgordon@us.es

 0000-0002-0164-2676

Recibido: 09-03-2025 | Aceptado: 05-04-2025

Cómo citar: Gordón Peral, M. D. (2025). Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 277-299. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>

RESUMEN

En este estudio se somete a un análisis histórico-lingüístico el conjunto de los nombres propios de lugar de la ciudad de Sevilla que están en uso desde la castellanización de la región a mediados del siglo xiii y cuya explicación debe buscarse en las lenguas habladas en estratos anteriores a dicho momento. La interpretación etimológica de este material, apoyada en abundante documentación histórica, permite concluir que las formas onomásticas que remontan más allá de la llegada del castellano al suroeste de la Península se localizan sin excepción al exterior del casco medieval de la ciudad y tienen su origen en el hispanoárabe, el romance mozárabe y el latín.

Palabras clave: toponimia española, árabe, mozárabe, estratos lingüísticos, Sevilla.

ABSTRACT

This study presents a historical-linguistic analysis of the set of place names in the city of Seville that have been in use since the castilianization of the region in the mid-13th century. The explanations for these names must be sought in the languages spoken in the region prior to this period. The etymological interpretation of this material, supported by extensive historical documentation, leads to the conclusion that the onomastic forms predating the arrival of Castilian in the southwestern Iberian Peninsula are, without exception, located outside the medieval quarter of the city. These names originate from Hispano-Arabic, Mozarabic Romance, and Latin.

Keywords: Spanish toponymy, Arabic, Mozarabic, linguistic strata, Seville.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA

La toponimia andaluza, objeto de estudio de ingentes dimensiones, no ha sido investigada de manera realmente científica hasta fechas bastante recientes. Los primeros trabajos centrados en esta materia —salvo algunas excepciones, como el estudio de Pabón (1953)— eran obra de diletantes. Así, los de V. García de Diego López (1959), o de A. Herrera García (1982), reseñados por mí en dos trabajos publicados en esta misma revista (Gordón Peral, 1987, 1990). Otros trabajos posteriores (así, los de R. Valencia) tampoco son satisfactorios desde el punto de vista etimológico, pues confunden nombres basados en voces castellanas de origen árabe con nombres impuestos durante el dominio musulmán, como tendremos ocasión de ver en este trabajo. Desde los años ochenta del pasado siglo, no obstante, empiezan a publicarse numerosos estudios basados en una metodología rigurosa y apoyados en abundante documentación histórica, de un lado, y, de otro, en encuestas orales, en los que se analizan de forma pormenorizada los nombres de lugar de áreas bien delimitadas, ya de comarcas (como la Sierra Norte de Sevilla), ya de amplios términos municipales (como Carmona, Utrera, Alcalá de Guadaira, Marchena, etc.). Todos estos trabajos se incluyen en el marco del proyecto *Diccionario Toponómico de Andalucía Occidental (DTAO)* cuyas principales líneas fueron trazadas en el trabajo de Ruhstaller (1992b). Para una sistemática exposición del estado de la cuestión y una valoración del trabajo realizado puede verse el estudio de Ruhstaller (2010), donde también se facilita una exhaustiva bibliografía. A los trabajos realizados en el contexto del proyecto *DTAO* se suman otros centrados en la recolección sistemática, el estudio lingüístico e histórico y la estandarización de los nombres de lugar de toda la región andaluza, englobados dentro del proyecto *PRONORMA (Recopilación, análisis y normalización de la toponimia de las áreas meridionales de España; véanse Gordón Peral, 2010b y 2013)*.

Un aspecto toponomástico que, sin embargo, no ha sido aún suficientemente investigado es la toponimia urbana, la odonimia. En el presente estudio, precisamente, me propongo avanzar en esta parcela de la investigación, centrándome en los nombres referentes a lugares del área urbana de la capital andaluza, y de manera más específica, en los elementos que remontan más allá del estrato actual, el castellano; a partir de aquí intento explicar la presencia de tales elementos desde el punto de vista histórico-lingüístico. La metodología empleada en esta investigación es la que hemos diseñado y utilizado en todas las llevadas a cabo en el marco de nuestros proyectos: concretamente, hemos insistido siempre en la necesidad de apoyar el estudio de los nombres de lugar en una sólida base documental, que incluya tanto formas actuales como históricas. Partiendo de esta premisa, se analiza también en este estudio un amplio corpus de nombres, que se investigan atendiendo al contexto documental en el que aparecen, al igual que teniendo en cuenta el referente que designan, pues ninguna forma onomástica se impone arbitrariamente;

antes al contrario, en el momento de su creación siempre hace alusión a una característica del lugar bien conocida por los hablantes. De ahí que el análisis semántico-referencial de los nombres pueda aportar información de gran interés tanto para la historia lingüística como para la historia no lingüística.

2. ESTRATOS ANTIGUOS EN LA ODOMIMIA SEVILLANA

A quien esté familiarizado con la toponimia rural de la región de Sevilla, en la que los elementos árabes, latinos y mozárabes, e incluso prerromanos (nombres de fincas rústicas, de corrientes fluviales, de accidentes orográficos destacados), no son infrecuentes¹, sin duda le resultará llamativa la ausencia prácticamente total de formas onomásticas pertenecientes a estratos antiguos en la del centro histórico de la ciudad. En efecto, la inmensa mayoría de las denominaciones de vías públicas (*calle Torneo, calle San Fernando, calle Sierpes*), de plazas (*La Campana, plaza de San Francisco, plaza de la Gavidia*), de barrios (*El Arenal, Huerta del Rey, Santa Cruz*), y también las de los monumentos históricos —incluso los que al menos parcialmente son anteriores a 1248 (*La Giralda, Torre del Oro, Patio de los Naranjos, Iglesia del Salvador*)—, son creaciones lingüísticas basadas en el castellano y todavía transparentes desde el punto de vista de su formación y su significado; en los casos de nombres que contienen léxico de origen árabe generalmente se trata de formas que existen (o han existido) como apelativos también en castellano y que presentan las características morfológicas de este (*El Alcázar, Las Atarazanas, La Alhóndiga, La Alfalfa, La Alcaicería [de la Loza]*), de modo que parece sensato explicarlas como creaciones posteriores al dominio musulmán.

Tenemos noticia de un buen número de nombres que estaban en uso en la época islámica de la ciudad gracias a diversas fuentes —testimonios de autores como Ibn ‘Abd al-Malik al-Marrākūšī, ‘Abd al-‘Azīz Sālīm, Ibn Jayr, Ibn Šāhib al-Šalā, Ibn Bassām, o el generalmente conocido como *Botánico Anónimo*—, que fueron examinadas sistemáticamente por el arabista Rafael Valencia en un estudio fundamental para el conocimiento de esta etapa histórica: en el capítulo dedicado a «Toponimia de la ciudad de Sevilla en las fuentes árabes» (Valencia, 1988: 546-627), este investigador reseña nada menos que 104 topónimos que se usaban antes de la conquista castellana, entre los que figuran diez nombres de cementerios, diecinueve de puertas que daban acceso al recinto amurallado y veinticuatro de mezquitas. Ninguno de ellos, sin embargo, ha dejado huella en la odonimia que hoy nos resulta familiar.

¹ Este hecho se pone de relieve de forma plástica en estratigrafías toponímicas como las que presentamos en Gordón Peral (1994) para el área de Alcalá de Guadaira; Gordón Peral (2005) para la mitad septentrional de la provincia de Sevilla, Gordón Peral y Ruhstaller (1991: 11-27) para la provincia de Huelva y Ruhstaller (1992a: 350-353) para la región de Carmona.

Una revisión completa del material toponímico, que tenga en cuenta no solo el espacio del casco medieval de la ciudad, sino también sus alrededores, e incluso el término municipal íntegro, no obstante, nos proporciona una serie de denominaciones que fueron creadas durante la época musulmana, o incluso en una anterior (aunque su transmisión igualmente se debe a su paso por el árabe local). En lo que sigue ofrecemos un inventario de tales nombres, y reflexionamos sobre su posible origen histórico-lingüístico.

2.1. Nombres que remontan al estrato hispanoárabe

Al menos dos nombres precastellanos aún vivos fueron generados con toda seguridad por los propios hispanoárabes durante la etapa de su dominio. El primero de ellos es *Bibarragel*, actualmente denominación —grafiada arbitrariamente como *Vib Arragel*— de una calle próxima al río Guadalquivir, junto al conocido como *Puente de la Barqueta*². El odónimo ha estado en uso sin solución de continuidad desde época medieval hasta hoy, por mucho que, como señala el *Diccionario histórico de las calles de Sevilla* (obra que en adelante abreviaremos como *DHCS*; s. v. *Vib Arragel*), la denominación fuera «acordada en 1881 al formarse la calle». Además de registrarse en documentos del Archivo Municipal de Sevilla desde el siglo XIII y en alguna que otra crónica del cuatrocientos, encontramos esta denominación en varios grabados antiguos: en el mapa del Guadalquivir y sus márgenes, desde la Puerta de la Barqueta al Patín de las Damas, de Pedro Juan Laviesca de la Torre, fechado hacia 1743, donde aparece grafiado «Plaza de *Uibarrajael*» (figura como nombre de la plaza sita dentro de la muralla y aneja a la que se denomina «Puerta de la Uarqueta»). Y se menciona también en el célebre plano elaborado por encargo de Pablo de Olavide en 1771, donde figura como «Plaza de *Viba:ragel*», denominación igualmente de una plaza próxima a la llamada en el mismo plano Puerta de la Barqueta. Es evidente que el nombre inicialmente fue el de una puerta, pues *bib*, como es sabido, es la forma dialectal hispanoárabe correspondiente al clásico *bāb* ‘puerta’. El segundo elemento, en cambio, es de interpretación dudosa, a pesar de que disponemos de numerosos testimonios documentales medievales de la forma, en concreto bajo variantes como *Bibarraguel* (en texto de 1269), *Bibarriagel* (1274), *Vibrasel* (1284), *Bilbarrajel*, *Bilbarrejel*, *Bilba Rrejel* (1384) o *Bib Barragel* (1400) (Gordón Peral, 1992: 350-351). Lo más verosímil es que este segundo componente sea un topónimo mayor, pues es habitual que las puertas de las murallas medievales deriven su nombre de la localidad hacia la que se dirige quien sale de la ciudad a través de ella. No se ha podido determinar con seguridad la población en cuestión,

² Este nombre resulta curioso, pues hace referencia a dos maneras distintas —correspondientes a épocas históricas distintas— de cruzar el río en el lugar en cuestión: mediante una barqueta primero, y mediante un puente (construido a finales del s. xx) desde fecha reciente.

aunque existe una propuesta muy sugerente, según la cual *Arragel* es identificable con un topónimo mencionado en una crónica cristiana del s. x que narra una incursión en cuyo transcurso fue destruida una localidad cuyo nombre se reproduce como *Regel*³; Gordón Peral establece que *Arragel* hubo de estar situada en un emplazamiento que podría corresponder al actual lugar menor, próximo a Burguillos (provincia de Sevilla), conocido actualmente como *Aranjuez* (forma obviamente desfigurada por una etimología popular; el nombre aparece atestiguado a fines de la Edad Media como *Donadío de Arahuel* o *Araguel*; véase para un detenido y documentado estudio Gordón Peral (1992: 359 y ss.).

La segunda denominación creada en época árabe que pasó al castellano local es *La Buhaira*, referente al emplazamiento de un palacio árabe situado extramuros. La forma contiene evidentemente el ár. *buhaira* 'laguna' (diminutivo de *baḥr* 'mar')⁴, y debió hacer referencia en su origen a una de las numerosas lagunas existentes en el entorno de la ciudad medieval, relacionadas al menos en parte con antiguos brazos del Guadalquivir. A pesar de que la voz árabe arraigó en castellano también como nombre común, el topónimo ha de remontar al estrato árabe, pues reproduce fielmente la fonética árabe⁵, aspecto en el que se opone al apelativo cast. *albuhera* (o *albohera*), documentado por ejemplo en el *Tesoro de la lengua castellana o española*: «ALBOHERA, es lo mesmo que albufera, o estanque, o laguna de pezes». La variante *albufera*, que Covarrubias igualmente incluye como lema, en cambio, aparece registrada únicamente como nombre propio: el de la célebre *Albufera* valenciana: «ALBUFERA, es vna gran laguna que sale de la mar, cerca de la ciudad de Valencia». Este segundo registro del lexicógrafo toledano dio lugar a que en el *Diccionario de autoridades* encabezara el artículo un doble lema: «ALBUFERA, O ALBUHERA». La información que sigue dentro del artículo del primer diccionario académico, no obstante, refleja que sus autores conocían a la perfección la voz castellana *albuhera*, y los testimonios históricos que aducen como autoridades demuestran la vitalidad del apelativo:

ALBUFERA, O ALBUHERA. s. f. Lagúna, ò lago donde se recógen las aguas que por las continuadas llúvias descienden de los montes: y mas propriamente se llaman assi las que se originan de las crecientes del mar, ò de los rios que se difunden y derraman en tierras baxas y profundas, como es la de Valéncia, que viene del mar, y las que en la Mancha forma el rio Guadiána en su nacimiento: y quando sumergido debaxo de tierra por la distáncia de siete leguas vuelve à renacer en unas lagúnas que alli llaman Albuhéras con mas propiedad, segun su origen, que

³ El topónimo mayor ha dejado huella también en textos árabes, donde aparece bajo numerosas variantes (Gordón Peral, 1992: 353-354).

⁴ Véase Gordón Peral (2025).

⁵ El artículo romance *La* que precede este topónimo adoptado del árabe puede ser resultado de la reinterpretación de una forma castellana primitiva *Albuhaira*.

es Árábigo de la palabra *Buhar*, que significa mar pequeño; y añadiéndole el artículo Al se dixo Albuhar, y con corta inflexion Albuhera. Lat. *Lacus*, us. *Lacuna*, ae. *Locus paludosus*.

PART. 5. tit. 5. ley 30. Como los pescádos que se crían en las *albuheras* de las casas, è las otras animalías que crían en ellas deben ser del vendedor.

CARTUX. Triumph. 6. cap. 4. fol. 39.

Una albuhera que valle hacía,

La qual recibía las aguas corrientes

Aquella lagúna yo vi que tal era.

Frente a estos dos topónimos, los nombres de edificios, mencionados al comienzo de este estudio, que contienen, al menos desde el punto de vista etimológico, léxico árabe —*El Alcázar*, *La Alhóndiga*, *La Alcaicería* [*de la Loza*] y otros tantos referidos a personas y a cosas que caracterizaban la vía en cuestión, como *calle Arrayán*, *calle Azafrán*, *calle Alfaqueque*—, probablemente no son continuación de usos onomásticos previos a la conquista cristiana, sino creaciones a partir de voces de origen árabe generalizadas en el castellano de la época, pues como apelativos romances están suficientemente documentadas desde siglos anteriores. No es tan claro, sin embargo, el caso de *Las Atarazanas*, pues como nombre común castellano el término aparece por vez primera en un texto de 1277, redactado precisamente en la ciudad de Sevilla⁶:

Sepan quantos esta carta vieren como yo Gonçalo martinez de torre de Lobaton canonigo dela eglesia de ssanta maria de Seuilla Do a en çens auos pedro miguel τ uestro hermano Alardin los toneleros uezinos dela collacion de ssant martin aquella mezquita que es en Arenal de Seuilla çerca del *adaraçana* nueva que sse tiene con el pontonçiello morisco...

El arabismo aparece en este pasaje bajo la variante *adaraçana*, más cercana a la primitiva forma árabe *dār aṣ-ṣāna* (que significaba literalmente ‘casa de la fabricación’), aunque tanto el nombre del edificio sevillano como el apelativo castellano pronto se adaptarían a la variante predominante *atarazana*, igualmente explicable a partir del hispanoárabe hablado (*DCECH*, s. v. *atarazana*). Si el arabismo se documenta por primera vez en los años subsiguientes a la conquista de Sevilla, y precisamente en un texto redactado en esta ciudad referente al edificio cuyo nombre nos interesa aquí, ello se debe a que con toda seguridad el préstamo se había producido en el contexto de la incorporación de Sevilla al dominio castellano: la realidad denominada *atarazana* —un arsenal en el que se construyen, reparan y guardan embarcaciones de gran tamaño— debía de ser un concepto nuevo para los conquistadores venidos del interior peninsular, un concepto para el que no disponían

⁶ Documento transcrito en Ballesteros (1913: CCXVI-CCXVII).

de un término castellano tradicional. Y aunque las Atarazanas sevillanas fueron construidas por mandato de Alfonso el Sabio, bien pudieron ser reconstrucción —a ello podría aludir el adjetivo *nueua* empleado en el texto— de una edificación similar árabe (quizá destruida durante la conquista), cuyo nombre aprendieron los cristianos y adoptaron también como voz común.

Entre los nombres geográficos del término de Sevilla que contienen elementos árabes cabe mencionar todavía los dos hidrónimos *Guadalquivir* y *Guadaíra*. El primero es de etimología generalmente conocida (*wād al-qabīr* ‘el río grande’), y el segundo combina el genérico *wādī* con una forma que remonta más allá de la romanización de la Bética, como veremos más adelante.

2.2. Nombres latinos y mozárabes

En la onomástica urbana de Sevilla son algo más numerosos que los nombres acuñados en el estrato árabe los que remontan más allá de este. Tal fenómeno —aunque pueda resultar sorprendente si tenemos en cuenta que igualmente han llegado al castellano por conducto del hispanoárabe— se observa de modo general en la toponimia de Andalucía occidental⁷, y puede ser reflejo del hecho de que la mayoría de los lugares, cuya importancia histórica ha sido suficiente como para que sus nombres perduren por encima de los profundos cambios que producen las conquistas y las llegadas de nuevas culturas, destacasen por su relevancia ya en la época de la invasión musulmana de principios del siglo VIII.

Los representantes del estrato latino más conocidos y más fácilmente reconocibles son sin duda los formados con el sufijo *-ANA* agregado a un nombre persona romano, que designan predios o *villae* romanas; se trata de un tipo onomástico muy difundido en Andalucía. Para dos topónimos de esta tipología presentes en el término de Sevilla, *Macarena* y *Triana*, el autor del más importante estudio sobre el tema, José María Pabón, propuso los étimos *MACCARIUS* + *ANA* y *ATRIUS* (o bien *TRIANUS* o *TRAIUS*) + *ANA*, respectivamente: se trataría, pues, de dos explotaciones agrícolas próximas a la ciudad romana de *HISPALIS*, cuyos propietarios eran latifundistas de nombre *ATRIUS* (o quizá *TRIANUS* o *TRAIANUS*) y *MACCARIUS* (Pabón, 1953: 143 y 155)⁸. A primera vista podría corresponder a este tipo también el nombre *Chapina*, pues la terminación *-ANA* no se ha conservado exclusivamente bajo esta misma forma, sino que ha podido evolucionar, por influjo de la imela árabe, también a *-ena* (un ejemplo es, precisamente, *Macarena*) e incluso a *-ina*⁹. No obstante, no

⁷ Es también el caso, por ejemplo, de la región de Carmona (Sevilla), como se desprende de la estratigrafía, ya mencionada, que ofrece Ruhstaller (1992a: 350-353).

⁸ El primero de estos étimos fue propuesto ya por Menéndez Pidal (1940: 25).

⁹ Así *Valencina*, nombre con total seguridad preárabe, ya documentado tal cual en el *Repartimiento de Sevilla*, y que por ello en modo alguno puede interpretarse, como quiere García Sánchez (2007), como una formación castellana ‘Val de la Encina’, pues aparece como nombre de lugar sin preposición

conocemos documentación medieval —los autores del *DHCS* únicamente indican que el «espacio entre el río y el final de la Cava (Pagés del Corro)» se conocía «en el siglo XVIII [...] como Enramadilla de Triana», y que «en 1859» fue rotulado «con el nombre de *Chapina*, cuyo significado se desconoce» (*DHCS* I: 206) —.

Igualmente por su terminación son reconocibles como representantes de un tipo toponímico latino los nombres *Palmete* y *Tagarete*. El primero es evidentemente un derivado del lat. *PALMA* ‘palmera’ mediante el sufijo –ETUM, que añade a la base un valor de colectividad: donde ahora se asienta el barrio de *Palmete* existió, pues, en época romana, un llamativo palmar; el tipo de palmácea concreto debió de ser el palmito o palmera enana (*Chamaerops humilis*), o, quizá, la palmera datilera (*Phoenix theophrasti*), pues estas son las únicas variedades autóctonas de palmeras de la Europa continental. La adscripción al estrato latino es segura, pues el nombre está documentado no solo en los primeros textos castellanos conservados¹⁰, sino incluso en un testimonio árabe (Valencia, 1988: 191-192), por lo que podemos descartar totalmente una interpretación a partir del sufijo diminutivo castellano –ete.

No tan evidente es la interpretación de *Tagarete*, nombre de un arroyo, hoy por completo desaparecido por las intervenciones urbanísticas, que discurría al sur y al oeste de la ciudad medieval y desembocaba en el Guadalquivir cerca de la Puerta de Jerez. La gran antigüedad del nombre queda demostrada por su repetida mención —una veintena de veces, con las variantes *Tagaret* y *Tagarete*— ya en el *Repartimiento de Sevilla* (González, 1951: 17, 49, 176, 191, 192, 205, etc.), así como en textos originales del siglo XIII (Ballesteros, 1913: CCLXII, CCLXIII). También en este caso, la terminación –ete orienta la búsqueda del toponimista, pues este sufijo colectivo por regla general se aglutinaba a fitónimos: la explicación más verosímil es que estemos ante un derivado abundancial de la voz *tagarra*, nombre de una planta (similar al levístico o la magarza) atestiguado como mozarabismo por el Botánico Anónimo sevillano de hacia 1100 (*cfr.* el dialectalismo andaluz *tagarrilla* ‘tagarnina, cardillo’, recogido por Alcalá Venceslada: Ruhstaller, 1992a: 101-102). El hidrónimo hace, pues, referencia a la vegetación característica de las márgenes del arroyo. El mismo nombre *Tagarete* existe en Gádor (Almería) y en Albolote (Granada), y en

ni artículo en una fuente castellana de primerísima época de la Sevilla recién conquistada (véase también Gordón Peral, 2017; Ruhstaller y Gordón Peral, 2023).

¹⁰ En el *Repartimiento de Sevilla*, cuyo original data de 1253, encontramos cuatro menciones del nombre, tres veces como *Palmit* y una como *Palmete* (González, 1951: 116, 118, 210, 233). En un estudio monográfico dedicado al sufijo colectivo –ETUM, explico la vacilación de la vocal tónica en las formas documentadas de este nombre: «En cuanto a la vocal tónica oída de labios de los arabófonos (generalmente cerrada por influjo de la imela extrema), se identificó —sin duda debido a la falta de correspondencia exacta entre los sistemas vocálicos romance e hispanoárabe— de modo variable por parte de los castellanohablantes medievales, bien con una [e], bien con una [i] [...]. Tal inseguridad en la adopción del timbre vocálico se refleja también en la documentación generada en los años inmediatos a la castellanización: así, el nombre sevillano hoy conocido como *Palmete* se grafía en el *Libro del Repartimiento* de Sevilla con las variantes *Palmit* y *Palmete*» (Gordón Peral, 2010a: 462).

Palma del Condado (Huelva) hallamos una variante disimilada *Tagorete*, de idéntico origen (Gordón Peral, 2010a: 471).

Otro nombre documentado ya en el *Repartimiento de Sevilla* es *Tercia*, lugar que albergaba antes y después de la conquista cristiana una alquería. Es evidente que el topónimo se basa en el lat. TERTIA; no es descartable que hiciera inicialmente referencia al tercer miliar de una calzada romana, aunque es cierto que por regla general los numerales latinos contenidos en topónimos con este tipo de motivación se emplean en masculino: en el entorno de Sevilla podemos mencionar como ejemplos varios nombres que remiten a formas en nominativo en latín: *Cuartos*¹¹ (modernamente conocido como *Cortijo del Cuarto*) < QUARTUS —nombre de un lugar situado a cuatro millas (es decir, seis kilómetros) de HISPALIS—, [*Hacienda de*] *Quinto(s)* —< QUINTUS, nombre de un lugar sito a unas cinco millas o siete kilómetros y medio de la ciudad romana¹²— o *Chiste*, medieval *Chist* < SEXTUS —nombre de un cortijo emplazado a seis millas o nueve kilómetros de la Carmona romana, que presenta hoy vocal final no etimológica, repuesta tras apócope— (véase Ruhstaller y Gordón Peral, 2025: 297; Ruhstaller, 2025).). Por ello, y aunque *Tercia* se ubique a una distancia que podría equivaler a tres millas romanas de HISPALIS, quizá sea mejor suponer una motivación inicial distinta para este numeral latino convertido en topónimo; en un estudio monográfico sobre el tema, Agustín Ubieto propuso como motivaciones alternativas referencias a antiguos propietarios (de hecho, la base podría interpretarse en muchos casos convincentemente como patronímico latino), a impuestos y gravámenes, a divisiones de carácter temporal, o también a asentamientos de legiones romanas (Ubieto Arteta, 1975-1976: 39-40). En el caso de *Tercia*, dado que no existen datos históricos o arqueológicos que pudieran aclarar este aspecto, no es posible determinar la referencia inicial exacta. En el de [*Cortijo de*] *Cuarto(s)*, en cambio, está fuera de duda su explicación como cuarto miliar, concretamente de la calzada que unía HISPALIS con GADES, tanto por la distancia que lo separa de la puerta de salida de la Sevilla antigua como por la existencia, arqueológicamente probada, de restos de tal vía de comunicación de la Antigüedad en las inmediaciones del lugar, y lo mismo en el de *Quinto(s)*, nombre de una antigua hacienda emplazada junto a la calzada de HISPALIS a ARUNDA¹³. En cuanto al aspecto formal, la solución *Tercia* puede ser debida a una reinterpretación de la forma onomástica romance preárabe —transmitida por los árabes seguramente con forma *ter'ya*; cfr. *ŷarku* ‘cherco, alcornoque’, *ŷintu* ‘cien(to)’: Asín Palacios (1943)— en la lengua de los conquistadores, a partir de una identificación con la forma apelativa

¹¹ El nombre se documenta en textos árabes como *Kuwartuṣ* (Valencia, 1988: 238).

¹² El topónimo se menciona en textos árabes como *Kintuṣ* (Valencia, 1988: 238).

¹³ Para más información, véase https://web.urbanismosevilla.org/planeamientopgou/pdfs/o8_TR_CATALOGOS/o8_TR_4_ARQUEOLOGICO/o8i9_TR_CPA.PDF

castellana *tercia*¹⁴. De todos modos, sea cual fuera la forma que los cristianos oyeron de boca de la población musulmana autóctona, pudieron adaptar la pronunciación al modelo castellano, pues el nombre era perfectamente interpretable para ellos.

A pesar de su aspecto perfectamente interpretable a partir del léxico y la morfología del castellano, también el nombre *Tablada* parece ser un mozarabismo. Indiscutiblemente se trata de un derivado de TABULA, término aplicado al terreno de forma metafórica, pues la Dehesa de Tablada es una extensa llanura al suroeste de la ciudad de Sevilla. Apuntan a este origen dos razones. Por una parte, el topónimo es citado, al parecer, ya en textos árabes, si bien confundido con otro fonéticamente similar —el nombre hoy conservado como *Tejada*, en término de Escacena del Campo; véase Gordón Peral, 2007: 185—, pues alternan formas como *Ṭablāṭa*, *Ṭablāqa* y *Ṭilyāṭa*; uno de los textos sitúa el lugar a dos millas de Sevilla, ubicación que corresponde a Tablada, no a Tejada (Valencia, 1988: 219-220, 226-227). Por otra parte, el topónimo es mencionado también en uno de los primeros textos castellanos posteriores a la conquista, concretamente, como veremos más adelante de forma detenida, en la *Primera Crónica General*, y ello sin el artículo *La*, que sin duda estaría presente si se tratase de una creación onomástica de pocos años de antigüedad a partir del castellano recién introducido en la región. No está reñida con tal origen preárabe la terminación *-ada* (en lugar de la fonéticamente esperable *-ata*, con ensordecimiento de la consonante intervocálica debido a su paso por el hispanoárabe), puesto que los cristianos que acababan de conocer este topónimo no solo lo adoptarían, sino que incluso —dada su transparencia tanto léxica como motivacional— lo «comprenderían» espontáneamente y lo castellanizarían.

Ya en el *Repertimiento de Sevilla* (1253) encontramos *Santa Yusta* como nombre de un terreno a las afueras de la ciudad, conocido después como *Prado de Santa Justa*. Dada la existencia del nombre ya en el mismo momento de la conquista es imaginable que se trate de un hagiónimo mozarabe¹⁵: quizá se encontrara en este lugar próximo a una de las salidas de la ciudad romana un santuario dedicado a la mártir local de este nombre. Apoya esta hipótesis también la semiconsonante inicial *I-* del testimonio del siglo XIII (*Santa Iusta*), evolución esperable en mozarabe a partir de un lat. SANCTA IUSTA¹⁶.

¹⁴ El CORDE documenta esta voz en textos desde 1277 (<https://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll>; recuperado el 4 de abril de 2025).

¹⁵ No se trataría de un caso aislado de hagitopónimo mozarabe transmitido por el árabe; pueden compararse con esta forma otras como *Santiponce* < SANCTI PONTII (localidad de la provincia de Sevilla) o *Santi Petri* < SANCTI PETRI (isla próxima a Cádiz).

¹⁶ Este argumento, no obstante, no es concluyente, pues en la documentación castellana medieval de la región encontramos como nombre de pila femenino generalmente la forma *Yusta* en lugar de la más moderna *Justa*. De nuevo aquí podemos afirmar que, fuera cual fuera la forma que los cristianos oyeron de boca de la población musulmana autóctona, pudieron adaptar la pronunciación al modelo castellano, pues el nombre era perfectamente interpretable para ellos.

No se agota aquí el inventario de nombres en uso en el área actual de la ciudad de Sevilla que no pueden ser explicados ni a través del castellano ni a través del hispanoárabe, hecho por el que deben remontar forzosamente a un estrato anterior. Sobre su origen lingüístico, no obstante, no caben más que conjeturas debido a la opacidad de su forma. Este es el caso del nombre *Goles*, que actualmente designa una calle, y antiguamente identificaba una puerta de la muralla, así como el barrio aledaño¹⁷. No aportan nada a la resolución del problema etimológico las especulaciones que se han hecho hasta ahora. González de León (1839: 468), haciéndose eco de las teorías de eruditos anteriores, opinó que se trataba de un «nombre corrupto de Hércules á quien estaba dedicada; y su estatua se veía en lo antiguo sobre su arco»; los autores del *DHCS*, por su parte, conjeturan que «tal vez» se trate de «una derivación de la palabra *gules*, perteneciente al mundo de la heráldica, o quizás un topónimo de origen árabe» (*DHCS* I: 399). El nombre, sin embargo, no tiene aspecto arábigo, y el galicismo heráldico *gules*, con significado ‘color heráldico que en pintura se representa por el rojo vivo y en el grabado por líneas verticales muy finas y apretadas’, documentado por vez primera en español en 1603 —*DCECH*, s. v. *gola*; la variante *goles* no aparece hasta el *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa* de Sobrino, publicado en 1705—, difícilmente es apto para generar el nombre de un barrio o de una puerta medievales. Para lanzar una hipótesis con más sólido fundamento lingüístico sería necesario disponer de más testimonios medievales, a ser posible incluso de época árabe; en su ausencia cualquier propuesta debe considerarse con suma reserva¹⁸.

De especial interés es el nombre *Eritaña*, topónimo que, a pesar de su aspecto intrigante, hasta ahora ha pasado inadvertido a los especialistas en materia toponomástica. Actualmente denominación de una calle, fue conocido hace un siglo sobre todo como el de una célebre venta, que con su folclorismo inspiró a artistas de la talla de Isaac Albéniz, compositor que le dedicó una pieza pianística. Testimonian la antigüedad del topónimo diversos documentos: las copias del *Repartimiento de Sevilla* lo mencionan bajo la forma *Aytania* (González, 1951: t. II, 116, 118, 233), en un texto original de 1302 aparece como [*viña en*] *Aritaña* (González, 1951: 369), y uno de finales del s. xv habla de un molino de harina en «el arroyo de *Eritaña*» (Pérez

¹⁷ Ballesteros (1913: XCIII) transcribió un documento original de 1257 en el que se cita el *Barrio de Goles* («...unas casas que nos le diemos en Seuilla en el barrio de Goles»), otro de 1264 en el que se identifica un área de huertas «entre Triana τ Goles» (Ballesteros, 1913: CXLV), así como un tercero de 1274 que menciona una huerta «entre la puerta de Goles τ la de biua ragel entre el muro τ el Rio» (Ballesteros, 1913: CXCIV).

¹⁸ Una posibilidad sería relacionar este nombre con el lat. *CAULIS* (la reducción del diptongo en un mozarabismo no es habitual, aunque pueden señalarse casos análogos, justificables como efecto de la castellanización de un nombre transparente para un hablante castellano, como el sevillano (del término municipal de Espartinas) *Loreto*, atestiguado en el *Repartimiento* con la forma *Loret* (< LAURETUM); de ser así, el nombre inicialmente designaría una huerta situada junto a la muralla.

González, 2005: 165). La variante *Aytania* del *Repartimiento* demuestra la gran antigüedad del topónimo, de aspecto claramente preárabe¹⁹, pero no parece aportar nada al análisis etimológico, pues discrepa de manera radical de las posteriores, todas muy similares entre sí formalmente; además, es conocida la escasa fiabilidad de las grafías del *Repartimiento*, en gran parte muy deturpadas por conservarse el texto únicamente en forma de copias de copias, muchas de ellas muy tardías.

En la búsqueda de un étimo convincente²⁰, debemos partir, pues, con total seguridad, de *Eritaña* o *Aritaña*, y nos puede ayudar un mapa de 1827 de Sevilla y su periferia, publicado por Manuel Spínola de Quintana²¹, en el que se localizan la *Venta* y la *Alcantarilla* (es decir, 'el puente') de *Eritaña*, en un área encerrada entre los cauces de tres corrientes fluviales: el Guadalquivir por el oeste, el arroyo Tagarete por el norte, y el arroyo Tamarguillo por el sur (Figura 1). Con esta peculiar ubicación cuadra perfectamente un étimo *INTER AMNIA, es decir, 'entre ríos', que subyace también a otros topónimos varios²². El caso más claro es el del nombre de la localidad suiza de Intragna (Cantón de Ticino), encajada entre dos caudalosos arroyos²³. En un breve estudio monográfico sobre el étimo y su descendencia en la toponimia, Glättli (1989: 37) enumera también varios nombres

¹⁹ Es significativo a este respecto también el carácter aislado del topónimo sevillano *Eritaña*, que apenas cuenta con paralelos en la onomástica hispánica. Podrían señalarse en todo caso dos estadios deportivos de la misma provincia de Sevilla que llevan este nombre (en las localidades de Gelves y Écija), así como una *Venta de Eritaña* próxima a la ciudad de Granada (dato de *Buscador*). Probablemente se trata en los tres casos de nombres de ventas situadas en las inmediaciones de los núcleos de población que reproducen el del célebre establecimiento sevillano. Más interesante desde el punto de vista lingüístico es el caso de *Fuente Eritaña* (término de Ugijar, Granada): es posible que este nombre tenga un origen análogo al que aquí nos interesa, pues el lugar que designa se sitúa entre dos corrientes fluviales (el río Nechite y la Rambla de los Arcos) y pertenece a un área en la que no escasean los topónimos transmitidos desde estratos anteriores a la castellanización.

²⁰ No aportan nada al respecto las especulaciones de los eruditos antiguos, resumidas por González de León (1839: 528-529): «según los escritores anticuarios se deriva de Ares, nombre que le daban á Marte, porque el templo de este Dios de la Gentilidad, estaba situado en este sitio en tiempo de los romanos, y cuyos cimientos se reconocen cerca del arroyo que por aquí pasa que es el río Guadaira que entra por este sitio en el Guadalquivir».

²¹ <https://mapasmilhaud.com/mapas-urbanos/plano-de-sevilla-y-alrededores-1827/>

²² *Entre Ríos* o *Entreríos* es así mismo forma muy recurrente en la toponimia hispánica para dar nombre a espacios delimitados por varias corrientes fluviales.

²³ Así en la página <https://elexikon.ch/intragna>. El prestigioso *Portal Suizo de Investigación Toponómica* corrobora esta explicación plenamente: «Il latino *amnīs* si trova nell'espressione *inter amnes* 'tra i fiumi', diventata *Interamna*, poi *Interamnia* (*Interamnūn* e *Interamniūm*; Vincent, § 285). La forma *amnīa* è documentata per i nomi delle città italiane di *Teramo* e di *Terni*, che continuano entrambe il nome classico *Interamna*, poi *Interamnia* [...]. Il toponimo *Intragna* è composto dalla preposizione latina *inter* 'tra, fra, in mezzo a' e dal sostantivo latino *amnes*, plurale di *amnīs* 'corso d'acqua, fiume', poi evoluto in *Interamna*, *Interamnia* e in fine *Intragna*. Questa spiegazione è motivata anche dalla collocazione geografica del comune: *Intragna* è situato in prossimità del punto d'incontro dei fiumi Isorno e Melezza» (<https://search.ortsnamen.ch/de/record/80200511/>).

de este tipo y afines del norte de Italia y de Francia, a los que pueden añadirse el asturiano *Taraña*²⁴ y el suizo *Itramen* (Grindelwald, Cantón de Berna)²⁵; Glättli aporta, además, valiosa documentación histórica: no solo formas medievales, sino incluso un lat. INTERAMNIA, denominación antigua de Terni, capital de provincia, sita en el elenco de las principales vías de comunicación del Imperio romano en época de Caracalla (211-217), conocido como *Itinerarium provinciarum Antonini Augusti* (Glättli, 1989: 38). El autor muestra, en contra de la opinión de otros, cómo el lat. AMNIS no solo significaba ‘río caudaloso’, sino ‘corriente fluvial’ en general (como puede ser un arroyo o un torrente). Es cierto que la mayoría de las formas que subyacen a los nombres estudiados por Glättli no corresponden al plural de la voz en latín clásico, pero, como señala el autor con acierto, los topónimos no reflejan la lengua literaria, sino un estadio más evolucionado en el que el sistema antiguo de declinación, en su transformación hacia las lenguas románicas, ya había sido alterado (Glättli, 1989: 40)²⁶. Por lo demás, en el caso del nombre sevillano que analizo, el aspecto semántico-referencial de la etimología que propongo es sin duda incuestionable. Y el aspecto fonético es perfectamente explicable como resultado de fenómenos producidos en el paso del latín tardío al romance, y posteriormente de este al árabe y del árabe al castellano: (1) síncope de protónica, plenamente regular (*INTER AMNIA > *Ent(e)ramnia); (2) asimilación de nasales y palatalización totalmente regulares (*Ent(e)ramnia > *Ent'rannia > *Entraña); (3) asimilación *n...r* > *r...r* (*Entraña > *Ertraña); (4) epéntesis o inserción, en el paso del nombre por el estrato hispanoárabe, de una vocal anapléctica de apoyo (*Ertraña > *Eritraña), y (5) disimilación posterior de vibrantes (*Eritraña > Eritaña), muy usual en las lenguas románicas. La evolución sería, pues: *INTER AMNIA > *Enteramnia > *Ent(e)ramnia > *Ent'rannia > *Entraña > *Ertraña > *Eritraña > Eritaña. No debemos

²⁴ *Toponimia asturiana. El porqué de los nombres de nuestros pueblos*, s. v. (<https://mas.lne.es/toponimia/index.php?palabra=tara%C3%B1a&buscar=Buscar>). Esta misma fuente propone étimos afines para otros nombres asturianos: *Tremañes* < INTER AMBOS AMNES ‘entre ambos ríos’, *Tarañes* < INTER AMNES ‘entre ríos’, así como *Torañu* y *Taraño* < INTER AMNIUM (o *INTRO AMNIO ‘dentro del río’).

²⁵ Véase *Ortsnamenbuch des Kantons Bern*, s. v. *Itramen* (https://ortsnamenbuch.unibe.ch/web/bookreader/BookReaderBENB_I_2/#page/230/mode/2up).

²⁶ Efectivamente, puedo añadir por mi parte que muchas formas de la toponimia no pueden explicarse por el latín escrito, culto, literario, sino por el latín vulgar, hablado por el sociolecto popular, creador de los nombres de los sitios que habita. La toponimia es una parte del léxico que refleja como ninguna otra no solo la percepción por parte del hablante local del medio en el que se desenvuelve su vida (enfoque cognitivo), sino su modalidad lingüística (popular, rural, vulgar), pues para dar nombre a los lugares que frecuenta emplea las formas lingüísticas de su variedad diatópica (regional), diastrática (sociolingüística, concretamente la popular) y estilística (coloquial). En fin, para interpretar los nombres hay que partir de la modalidad hablada por el pueblo, muchas veces no registrada en fuentes escritas —que sí en la toponimia, de ahí su enorme valor testimonial de situaciones lingüísticas de otro modo indocumentadas—, y de ningún modo de la norma culta, precepto este que parecen ignorar algunos, manifestamente desconocedores de la verdadera naturaleza de este objeto de estudio.

olvidar que ningún nombre que ha pasado por varios estratos lingüísticos, y que por ello ha sido acomodado repetidamente a sistemas fonológicos distintos, está exento de dificultades en cuanto a la explicación de su evolución fonética; en este caso, no obstante, los fenómenos que se verifican en el proceso evolutivo no son extraños en el contexto románico ni en la adaptación del romance primitivo hispánico al superestrato árabe, y de este al castellano, y por otro lado la etimología propuesta queda ratificada por la excepcional verosimilitud de la explicación motivacional.

Figura 1

Plano de Sevilla y Alrededores. Detalle: Venta y alcantarilla de Eritaña



Nota. Fuente: Manuel Spínola de Quintana (1827)

2.3. Nombres prerromanos

Mucho menor que la representación de los estratos árabe y latino-mozárabe en la toponimia actual del término de Sevilla es la de los que remontan más allá de la romanización. Los casos seguros son solo dos: por una parte, el nombre de la propia ciudad, *Sevilla*, atestiguado, como es sabido, en textos latinos como HISPALIS, topónimo sobre cuyo origen se ha especulado mucho, pero sobre el que poco seguro se puede decir; para una exposición completa de la problemática remito a Correa Rodríguez (2000). Por otra parte, el segundo elemento del hidrónimo híbrido *Guadaíra* igualmente debe proceder de una lengua prerromana; puede encontrarse una interpretación en Pascual Barea (2002).

2.4. Nombres de adscripción estratigráfica discutible o que presentan una problemática específica

En lo anterior nos hemos centrado en los nombres sevillanos de origen precastellano que perduran en el uso hasta hoy. Dada la considerable mutabilidad y la dinamicidad de la toponimia urbana en general, es perfectamente concebible que, al menos en las décadas inmediatamente posteriores a la conquista cristiana, estuvieran en uso —sin dejar de forma necesaria huella documental— aun otras formas adoptadas de la población musulmana autóctona, aunque con posterioridad fueran sustituidas por otras diferentes de nuevo cuño. De hecho, entre los numerosos casos de cambios onomásticos documentables en la odonimia sevillana a lo largo de los siglos que describen los autores del *DHCS* encontramos algunos ejemplos relevantes desde el punto de vista de nuestro tema:

La antigua Puerta de la Carne se situaba aproximadamente en el punto que marca la confluencia entre Santa María la Blanca y Cano y Cueto. En época almohade era conocida como *Bab Yahwar*, o *Puerta de las Perlas*, y en el s. xv como *Puerta Minjohar*, con oscilaciones en su grafía: *Monhoar*, *Menjoar*, *Minjoar*, y también *Benahoar* y *Bib Johar*; desde 1576, al menos, se consagra la denominación de *Puerta de la Carne*, por el matadero que había sido situado extramuros. Al parecer, ocasionalmente fue también llamada *Puerta de la Judería*, por dar acceso a la aljama sevillana, que hasta 1391 estuvo situada en sus inmediaciones. (*DHCS* II: 353)

ENSENADA, barreduela [...] A mediados del s. xv era conocida como barrera de Simón Andrea (1441), por un vecino de este nombre, maestro de un molino de trigo, y también Aljofrín o Ajofrin [sic] (1453), término de origen árabe, que podría ser deformación de un nombre de familia; a finales de la misma centuria y comienzos de la siguiente (al menos entre 1484 y 1502) recibe la denominación de barrera de doña Ana Venegas (que puede aparecer con distintas grafías: Benegas, Vanegas...). Según González de León (Las calles...) en los siglos xvi y xvii se llamó barrera de Luis del Alcázar, porque allí vivía el padre del poeta Baltasar del Alcázar. (*DHCS* I: 323-324)

Al desembocar en la actual Alemanes existía un arco, que en los años inmediatos a la conquista castellana se denomina *Puerta de Dalcár*, nombre de origen árabe. (*DHCS* I: 79)

Durante los siglos xiv y xv es denominada *Azucaica*, palabra de origen árabe, sinónimo de zoco de pequeñas dimensiones, por la existencia en ella de varias tiendas. Desde 1580 al menos, el primer tramo aparece nombrado como *plaza*, más bien *plazuela*, de *Santa María de las Nieves* y popularmente *Santa María la Blanca*, por la iglesia de igual advocación, si bien en 1667 se le llama *plazuela del Marqués de Villamanrique*, quien poseía allí un palacio. El segundo tramo se denominaba *calle Real* o *Ancha de Santa María la Blanca*. En 1845 ambos espacios se unifican toponímicamente bajo la denominación que hoy mantiene. (*DHCS* II: 353)

MORATIN, calle. [...] Al menos desde 1434 está documentada como *calle de la Rabeta* (o *Raveta*), cuyo sentido se desconoce, si bien en 1498 hay constancia

documental de la existencia de un mesón del mismo nombre, que quizás pudiera ser la causa del topónimo. Rodríguez Marín identifica el término *rabeta* con el árabe *rábida* (cuartel y monasterio). Tampoco se sabe qué extensión real se designaba con aquel nombre, si todo o solo parte del actual trazado de Moratín, pues en el plano de Olavide (1771) aparecen dos topónimos: *Guiguri* (desde el comienzo de la calle hasta el cruce de Mateo Alemán) y *Raventa* (sin duda por errata en lugar de *Rabeta*) para el resto. Ya en el de Sartorius (1848) puede verse *Rabeta* designando a todo el actual trazado, que en la reforma del nomenclátor de 1868-69 recibió el nombre de *Moratín*, en memoria del dramaturgo Leandro Fernández de Moratín (1760-1828). (DHCS II: 111)

A partir de este mismo planteamiento, el arabista Rafael Valencia llevó a cabo una búsqueda sistemática de posibles nombres transmitidos desde el estrato árabe al castellano en documentos medievales posteriores a la conquista. De entre los treinta casos que estudia en el capítulo titulado «Toponimia árabe de la ciudad de Sevilla en fuentes no árabes» de su obra (Valencia, 1988: 620-649), sin embargo, la inmensa mayoría no pueden considerarse realmente nombres adoptados por la población cristiana. Así, de las indicaciones de lugar [*Sepulcro de*] *Audalla fidel Almocorre* y [*Arrabal de*] *Abenahofar* (Valencia, 1988: 631) no existe más que una única mención documental inmediatamente posterior a la conquista, por lo que no hay indicios suficientes para admitir que llegaron a arraigar en el habla real de la población cristiana; el nombre *Aguyon* (Valencia, 1988: 632), por su parte, solo se conoce a través del *Repartimiento*, texto igualmente correspondiente a la primerísima etapa del dominio cristiano, y plagado de errores de copia, como ya señalamos con anterioridad, por lo que incluso la propia forma resulta dudosa.

Más de veinte nombres considerados por R. Valencia de origen árabe son, como revelan de inmediato sus características léxicas y morfológicas, puramente castellanos: *calle Baños*, *calle Alcuceros*, *Baños de Don Diego Corral*, *Baños de García Jofre*, *Baño de San Francisco*, *Baños de Cal Francos*, *Baños de la collación de San Salvador*, *Baño San Pablo*, *Barrio del Mar*, *Caños de Carmona*, *Corral de la Grana*, *Fuente Albarrana*, *Huerta de Enea*, *Laguna de la Alameda de Hércules*, *Laguna de la Pajería*, *Puente de las Madejas*, *Puerta del Arenal*, *Puerta de la Azeytuna*, *Puerta de Córdoba*, *Puerta de Jerez*, *Puerta Osario*, *Puerta del Sol*. No es impensable que alguna de estas designaciones de lugar sea calco de un nombre hispanoárabe, pero el autor no suministra pruebas contundentes en este sentido en ningún caso; al fin y al cabo, cuando el motivo que origina un nombre sigue estando presente en el lugar puede volver a generar otro basado en léxico semánticamente idéntico en un estrato lingüístico posterior, por lo que carece de sentido especular al respecto. Merece un comentario especial, en todo caso, el odónimo *Alatares*, nombre de calle mencionado en documentos hasta el siglo XIV; R. Valencia (1988: 633) opina que «es posible que este topónimo provenga de *al-‘Attārīn* de época árabe», aludiendo a un nombre *Bâb al-‘Attārīn* ('Puerta de los Perfumistas') que aparece citado en documentos árabes.

No obstante, la calle conocida aún en plena época cristiana como *Alatares* no parece situarse en las inmediaciones del probable emplazamiento de la puerta árabe, y su nombre desde luego no data de la época musulmana: al contrario, *Alatares* es obviamente una creación a partir del apelativo *alatar*, voz castellana (como demuestra el morfema de plural *-es*) procedente —como indica el *DCECH*, s. v.— del árabe *‘attār* ‘droguero, perfumista’ (voz cuyo plural *‘attārīn* está en el origen del nombre árabe de la puerta mencionada). *Atares* no puede, pues, considerarse un ejemplo de arabismo toponímico transmitido al castellano, sino una formación propiamente castellana basada en un apelativo que históricamente constituye un préstamo del árabe.

Aun cuando la mayoría de los ejemplos que acabamos de comentar no pueden considerarse nombres precastellanos que tuvieran continuidad en castellano, al menos tres de las formas onomásticas reseñadas por R. Valencia sí presentan interés para lo que aquí nos interesa. Se trata de nombres de inconfundible aspecto árabe que aparecen citados en documentos castellanos redactados varias décadas después de la conquista, en una época en que ya debió de haberse consolidado una onomástica urbana propiamente cristiana y en la que ya no cabe admitir usos restringidos a la población musulmana (que, por cierto, difícilmente habrían entrado en un documento castellano): [*Adarve de*] *Aben Manda* y [*Plaza de*] *Açueyca* (ambos en doc. de 1327), así como *Puerta de Dalcar*, nombre ya visto al citar el *DHCS*.

No es descartable, en fin, que entre los millares de nombres que conforman la toponimia actual del término de Sevilla existan algunos representantes más de estratos precastellanos. V. García de Diego López especuló sobre la procedencia del topónimo *Amate*, afirmando que está relacionado con una voz «mejicana *amatl* ‘papel’, sentido de higuera», añadiendo el confuso juicio autocrítico «pero Barrio de... en vez de Barrio del Amate desorienta esta idea» (García de Diego López, 1959: 55); es cierto que el español conoce un apelativo *amate*, de origen náhuatl, como denominación de una especie exótica de árbol (‘árbol de la familia de las moráceas, que abunda en las regiones cálidas de México, y cuyo jugo lechoso se usa como resolutivo’), pero no es probable que tal voz tuviera uso suficiente en el habla popular sevillana como para generar un topónimo, ni es conocida la existencia de este tipo de árbol en la zona. Es más verosímil una relación con el apellido de algún propietario antiguo: podría tratarse del catalán *Amat* o del italiano *Amati*, pues tal motivo es sumamente frecuente en toponimia, y la presencia de personas de origen catalán e italiano en Sevilla es un hecho generalmente conocido²⁷. En otro orden de cosas, merecería un estudio detenido, a ser posible basado en documentación histórica (si existe), también un nombre como [*Villanueva del*] *Pítamo* (se trata de una vieja

²⁷ En Gordón Peral (2015) se ofrece un estudio monográfico de la huella que han dejado los terratenientes italianos en la toponimia sevillana.

hacienda en el límite entre los términos de Sevilla y Dos Hermanas), de origen desconocido, así como el hidrónimo [Arroyo del] *Tamarguillo*.

3. CONCLUSIONES

Una vez analizados los topónimos urbanos sevillanos de probable o seguro origen precastellano desde el punto de vista documental, etimológico y motivacional uno por uno, ha llegado el momento de estudiar este peculiar repertorio onomástico en su conjunto. Resulta llamativo que la mayoría de los nombres designen lugares al exterior del casco histórico, delimitado por las murallas medievales, de la ciudad: se trata de nombres de arrabales (*Macarena*, *Triana*), de un palacio árabe (*La Buhaira*), de pequeños núcleos de población, alquerías o explotaciones agrícolas (*Palmete*, *Tercia*, *Cuartos*, *Eritaña*), de extensos prados o dehesas (*Santa Yusta*, *Tablada*) y de un arroyo (*Tagarete*), o de ríos que discurren por amplios territorios (*Guadalquivir*, *Guadaira*).

Los cristianos conocieron todos estos sitios ya antes de su entrada en la ciudad —tras la conquista militar, el 23 de noviembre de 1248—, pues los frecuentaron, e incluso se instalaron en algunos de ellos, durante los dieciséis meses que duró el asedio; igualmente pudieron conocer sus nombres tradicionales árabes a través de su contacto con arabófonos autóctonos como prisioneros de guerra, campesinos o personas dispuestas a colaborar como intérpretes. De hecho, la *Primera Crónica General* narra con detalle los sucesos históricos correspondientes: en este texto, prácticamente coetáneo y basado en el testimonio de los testigos presenciales, se mencionan de manera explícita (*arrabal de*) *Macarena*, (*puente / castiello de*) *Triana*, *Tagarete* (var. *Tagrete*), y, en seis ocasiones, *Tablada*²⁸. Este último lugar fue importante porque en él estableció Fernando III su campamento, según relata la *Primera Crónica General* (PCG: 751):

Capítulo de commo el rey don Fernando fue posar a Tablada et de commo Gomez Royz Maçanedo vencio con los de Madrit a los moros.

De la otra parte onde el rey don Fernando posaua venien los moros por esa parte cada día mucho a menudo, et fazien grant danno en la hueste, en bestias et en omnes que les leuauan et matauan todauiá, ca non era logar o los podiesen echar çelada nin que se podiesen guardar de su danno, et auien a estar todauiá armados; et por esto acordo el rey de se mudar de alli, et fuese a posar a Tablada. Et el reçelando el poder de los moros que era muy grande et la hueste non muy creçida, ca non le llegaran aun las gentes nin los conceios de las uillas, synon muy pocos, et seer guardado de yerro et de sobrevienta, mando fazer derredor del logar

²⁸ Junto a estos nombres tomados del árabe se citan en la PCG también algunas innovaciones toponímicas creadas por los guerreros castellanos, como *Torre del Oro* (PCG: 761) o *Torre del Canno* (PCG: 750).

o posaua grant carcaua. Et en yendo el rey posar alli a Tablada, Gomez Royz Maçanedo leuaua la vna costanera et los de Madrit con el...

A este grupo de nombres pertenece, naturalmente, también el propio nombre de la ciudad, castellanizado mucho antes de la incorporación de esta al reino de Castilla. Además de los topónimos mencionados explícitamente en la *Primera Crónica General*, pudo castellanizarse antes de la toma de la ciudad así mismo el nombre *Bibarragel*, pues la zona nombrada es una parte de la ciudad que desempeñó un papel estratégico clave en las operaciones bélicas —protegía la ciudad río arriba—. Además, como puerta de la muralla era visible desde la posición de los atacantes, al igual que las de Goles, Dalcarr y Minjohar²⁹, por lo que los militares cristianos necesitaban disponer de nombres para su identificación durante la fase preparatoria del asalto.

Los nombres precastellanos referentes a lugares situados intramuros, en cambio, son muy pocos: hemos mencionado en las páginas anteriores [*Adarve de*] *Aben Manda*, *Azucaica* (o *Açueyca*), [*Calle de la*] *Rabeta* (o quizá mejor *Rábeta*) y *Ajofrín* (o *Aljofrín*)³⁰. Esta llamativa escasez, sin duda encuentra su explicación en el modo en que se desarrolló el proceso de repoblación de la ciudad. No se conserva ningún libro del repartimiento urbano de Sevilla, y las referencias contenidas en documentos sueltos son solo puntuales; he aquí dos ejemplos:

Connoscida cosa sea a todos los omes que esta Carta uieren cuemo yo don Alfonso por la gracia de dios Rey de Castiella & do τ otorgo a uos Esidro gonçaluez unas casas en Seuilla, aquellas de que uos sodes tenedor que son en la collacion de santa Maria, τ an por linderos de la una parte las casas de Garcí martinez, del otra parte las casas de Symon el Orebze, de la otra parte las Casas de donna Maria, de la otra parte las casas de don Bartholome baynero, de la otra parte las casas de donna Sol τ de las dos partes las calles del Rey. (Documento de 1253; Ballesteros, 1913: XVI)

Connosçuda cosa sea a todos los omes que esta Carta uieren Cuemo yo don Alfonso por la gracia de dios Rey de Castiella & Do τ Otorgo en Seuilla a Pedro perez omme dela Reyna donna Johana τ mio Clerigo unas Casas con su Cozina τ con su establia ala Collacion de Sanctiago, τ a por linderas: dela una parte Ora lópez, τ dela otra parte Martin gordo, τ dela otra parte los ffrayres de ucles, τ dela otra parte la Cal del Rey. Et otrossi dol un Casar que esta en ffruenta destas Casas pora bodega, τ Quatro arençadas de vinnas ala Torre crebada, cerca las vinnas del Obispo de Segouia, τ dol dos arençadas de Huerta ala Puerta dela Azeytuna cerca la Huerta de don Domingo el Capellan que ffue dela Reyna donna Johana,

²⁹ Teniendo en cuenta este hecho, es plausible que *Puerta de Macarena* (así figura en varios documentos originales de la colección transcrita por Ballesteros) sea un calco del nombre hispanoárabe.

³⁰ Quizá haya que descartar *Ajofrín*, pues podría tratarse de un odónimo castellano basado en un antropónimo identificador del origen de un poblador (*Ajofrín* es una localidad de la actual provincia de Toledo).

τ Quatro Yugadas de Bueyes en dos Barrios, cerca la Heredat de martin ximenez yerno de don Ordonno. (Documento de 1255; Ballesteros, 1913: LXXVII)

En estos fragmentos observamos cómo la identificación de los lugares urbanos se lleva a cabo empleando una incipiente odonimia creada a partir del castellano (*Collación de Santa María, Cal del Rey, Puerta dela Azeytuna, Torre Crebada*), y haciendo referencia a los propietarios de las casas vecinas, ninguno de ellos musulmán. La distribución de las propiedades urbanas sin duda se llevó a cabo de modo similar a lo que se haría pocos años después en otra ciudad andaluza recién conquistada: Jerez de la Frontera. En este caso, conocemos numerosos detalles del proceso de repoblación gracias a la existencia de un repartimiento urbano, editado por Manuel González Jiménez y Antonio González Gómez. En la introducción (González Jiménez y González Gómez, 1980: XI), comentan estos medievalistas:

La repoblación de Jerez debió comenzar a efectuarse a raíz misma de su conquista e, incluso, es más que posible que Alfonso X hubiese ya iniciado el reparto de tierras, heredades y casas durante el cerco de la villa, como era práctica normal en la época. De todas formas, la llegada de pobladores y su instalación en Jerez se produciría solo después de conquistada la villa y una vez efectuada la evacuación de la casi totalidad de sus pobladores musulmanes.

En el caso de Sevilla contamos al menos con el testimonio de la *Primera Crónica General*, que describe de forma concisa, pero plástica, la expulsión de los musulmanes de la ciudad (PCG: 767):

Libradas todas las pleytesias de suso dichas que en rason del entregamiento de la noble cipdat de Seuilla fueron traydas, et el rey apoderado ya en el alcaçar della, commo dicho auemos, los moros demandaron plazo al rey para vender sus cosas las que non podian leuar; et fue vn mes el que ellos demandaron, et el rey ge lo dio. El plazo conplido, los moros auien vendido todas las cosas que vender quisieron; et entregados de su auer, entregaron las llaues de la uilla al rey don Fernando. Et el rey, a los que por mar quisieron yr, dioles çinco naues et ocho galeas; et a los que por tierra, dioles bestias et quien los guiase et los posiese en saluo. Et desta guisa los enbio este rey don Fernando a esos moros desa çipdat de Seuilla desque la ouo ganada et puesta en sennorio. Et los que yuan por mar et querien pasar a Çebta, eran çient vezes mill por cuenta; et los que por tierra, que yuan para Xerez, eran trezientas uezes mill, et con estos enbio al maestre de Calatraua que los guio et los puso en saluo, fasta dentro a Xerez.

Al no permanecer ya, después de este momento, población musulmana autóctona, la odonimia tradicional hispanoárabe evidentemente no pudo transmitirse a los repobladores cristianos, salvo quizá casos muy concretos de contacto puntual producido en el momento de la entrada de los cristianos en el centro de la ciudad,

o al menos en momento anterior a la expulsión. Esta explicación no contradice el hecho de la existencia de una morería sevillana —de la que es prueba evidente el odónimo *La Morería*³¹— aún décadas después de la conquista de 1248. Pero se trataría, igual que algunos años más tarde en el caso de Jerez, de mudéjares que se establecieron en la ciudad, con permiso de las autoridades cristianas, con posterioridad a la conquista, procedentes de otras áreas ya incorporadas al reino de Castilla, como explican M. González Jiménez y A. González Gómez (1980: LXV-LXVIII):

Entre los pobladores asentados en Jerez después de la conquista figura un grupo pequeño de musulmanes. El principal problema que la existencia de este grupo plantea es el de su procedencia. Porque, en principio, aunque volveremos sobre el tema más adelante al tratar el destino de la comunidad musulmana, hay que admitir lo que los textos de la época, en especial la crónica de Alfonso X, nos dicen al respecto, y es que la población musulmana de Jerez fue literalmente expulsada en su totalidad al caer la ciudad en manos de los castellanos. Por tanto cabría suponer que los moros instalados en ella después de la capitulación procedían de otras localidades andaluzas: de Écija, de Niebla o, tal vez, de la propia zona sevillana. Existe desde luego un precedente. En el caso de la morería sevillana, sus componentes procedían de Baeza, del alfoz de Sevilla y de Niebla³².

Dado que estos mudéjares eran, igual que sus vecinos cristianos, recién llegados y desconocedores por completo de la tradición odonímica local hispanoárabe, esta cayó casi por completo, y de forma irremediable y definitiva, en el olvido.

REFERENCIAS

- Asín Palacios, M. (1943). *Glosario de voces romances registradas por un botánico anónimo hispano-musulmán (siglos XI-XII)*. Escuela de Estudios Árabes de Madrid y Granada.
- Ballesteros, A. (1913). *Sevilla en el siglo XIII*. J. P. Torres, Editorial.
- Collantes de Terán Sánchez, A., Cruz Villalón, J., Reyes Cano, R., & Rodríguez Becerra, S. (Dir.). (1993). *Diccionario histórico de las calles de Sevilla* (3 vols). Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía. [Citado como DHCS]
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1980-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos. [Citado como DCECH]
- Correa Rodríguez, J. A. (2000). El topónimo Hispal(is). *Philologia Hispalensis*, 14(1), 181-190. <https://doi.org/10.12795/PH.2000.v14.i01.13>

³¹ Para la historia de la todavía hoy conocida como *calle Morería* véase DHCS (II: 113).

³² Contaban con esta autorización porque su presencia resultaba económicamente provechosa: «Cabe suponer [...] que la instalación de este pequeño grupo mudéjar en Jerez se hiciese con la intención de aprovechar sus conocimientos en albañilería o, sobre todo, para mantener en funcionamiento una serie de servicios urbanos, tales como la traída de aguas a la ciudad o las aceñas» (González Jiménez y González Gómez, 1980: LXVIII).

- García Arias, X. Ll. (s. f.). *Toponimia asturiana. El porqué de los nombres de nuestros pueblos*. Consultado el 8 de marzo de 2025. <https://mas.lne.es/toponimia/>
- García de Diego López, V. (1959). Estudio histórico-crítico de la toponimia mayor y menor del antiguo Reino de Sevilla (III). *Archivo Hispalense*, 31, 51-76.
- García Sánchez, J. J. (2007). *Atlas toponímico de España*. Arco Libros.
- Glättli, H. (1989). Der Ortsname Intragna. *Vox Romanica*, 48, 38-40.
- González, J. (1951). *Repartimiento de Sevilla. Estudio y edición*. CSIC.
- González de León, F. (1839). *Noticia histórica del origen de los nombres de las calles de esta M.N.M.L.M.H. ciudad de Sevilla*. Imprenta José Morales.
- González Jiménez, M., & González Gómez, A. (1980). *El libro del repartimiento de Jerez de la Frontera. Estudio y edición*. Instituto de Estudios Gaditanos.
- Gordón Peral, M. D. (1987). De toponimia hispalense. *Philologia Hispalensis*, 2, 141-152. <https://doi.org/10.12795/PH.1987.v02.i01.10>
- Gordón Peral, M. D. (1990). De toponimia hispalense (continuación). *Philologia Hispalensis*, 5, 139-148. <https://doi.org/10.12795/PH.1990.v05.i01.10>
- Gordón Peral, M. D. (1992). De la importancia de la atestiguación documental para el estudio de la toponimia: A propósito de la localización de Qal'at al-Ragwāl. *Al-Qantara*, 13(2), 349-366.
- Gordón Peral, M. D. (1994). Estratigrafía histórico-lingüística de la toponimia de Alcalá de Guadaíra. In *Actas de las IV Jornadas de Historia de Alcalá de Guadaíra* (pp. 161-169). Excmo. Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra.
- Gordón Peral, M. D. (2007). Estratigrafía histórico-lingüística de la toponimia de la mitad septentrional de la provincia de Sevilla. En E. Casanova y J. Terrado (Eds.), *Studia in honorem Joan Coromines, centesimi anni post eum natum gratia, a sodalibus et discipulis oblata* (pp. 179-191). Pagès Editors.
- Gordón Peral, M. D. (2010a). Contribución al estudio de las hablas mozárabes. Sufijados en –ETUM en el romance primitivo del Mediodía peninsular. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 126(3), 460-479.
- Gordón Peral, M. D. (Coord.). (2010b). *Toponimia de España. Estado actual y perspectivas de la investigación*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110233490>
- Gordón Peral, M. D. (Coord.). (2013). *Lengua, espacio y sociedad. Investigaciones sobre normalización toponímica en España*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110314953>
- Gordón Peral, M. D. (2015). Presencia italiana en la España meridional según el testimonio de la toponimia. *Nomi italiani nel mondo. Studi internazionali. QuadRION*, 5(5), 147-172.
- Gordón Peral, M. D. (2017). TRADITIO ET INNOVATIO NOMINUM: Estudio toponomástico de un documento de la época alfonsí. *Namenkundliche Informationen*, 109/110, 206-234. <https://doi.org/10.58938/ni579>
- Gordón Peral, M. D. (2025). (en prensa). La más antigua obra lexicográfica española dedicada a nombres de lugar: La Exposición la mas fiel y cierta, que se ha podido hazer de los nombres Arauigos, y del verdadero significado, que tienen en nuestro Romance Castellano, de Francisco López Tamarid. *Anuario de Estudios Filológicos*.
- Gordón Peral, M. D., & Ruhstaller, S. (1991). *Estudio léxico-semántico de los nombres de lugar onubenses. Toponimia y arqueología*. Alfar.
- Herrera García, A. (1982). *De toponimia mínima aljarafeña. Miscelánea de trabajos de investigación ofrecida al Dr. D. Vicente García de Diego López*. Instituto San Isidoro.

- Menéndez Pidal, R. (1940). El sufijo –en en la Onomástica Hispana. *Emerita*, VIII, 1-36.
- Menéndez Pidal, R. (1906). *Primera crónica general: estoria de España que mandó componer Alfonso el Sabio y se continuaba bajo Sancho IV en 1289*. Bailly-Bailliére. [Citado como PCG]
- Pabón, J. M. (1953). Sobre los nombres de la villa romana en Andalucía. En *Estudios dedicados a D. Ramón Menéndez Pidal* (pp. 87-165). C.S.I.C.
- Pascual Barea, J. (2002). Iripio y la Mesa de Gandul (Alcalá de Guadaíra): ‘la fortificación del río Ira’ en época turdetana. In F. Amores Carredano (Ed.), *Actas del Congreso Internacional Fortificaciones en el entorno del Bajo Guadalquivir* (pp. 169-177). Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra.
- Pérez González, S. M. (2005). *La mujer en la Sevilla de finales de la Edad Media. Solteras, casadas y vírgenes consagradas*. Universidad de Sevilla.
- Plano de la M.N. M.L. M.H. e I. Ciudad de Sevilla (1848). Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico. Disponible en: <https://bibliotecadigital.rah.es/es/consulta/registro.do?id=62291>
- Plano topográfico de la M. N. Y M. L. ciudad de Sevilla (1771). Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico. Disponible en: <https://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=423028> (citado como Plano de Olavide)
- Real Academia Española. *Corpus Diacrónico del Español*. Accesible en: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde> [Citado como CORDE]
- Ruhstaller, S. (1992a). *Toponimia de la región de Carmona*. Francke.
- Ruhstaller, S. (1992b). Proyecto de un Diccionario Toponomástico de Andalucía Occidental. En M. Ariza, R. Cano, J. M. Mendoza y A. Narbona (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (t. II, pp. 1029-1036). Pabellón de España.
- Ruhstaller, S. (2010). La investigación sobre toponimia de Andalucía Occidental. In M. D. Gordón Peral (Ed.), *Toponimia de España. Estado actual y perspectivas de la investigación* (pp. 287-302). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110233490.287>
- Ruhstaller, S. (2025). El Libro del repartimiento de Sevilla y su valor para la investigación toponomástica. En E. Casanova (ed.), *Actas del XIV Congreso Internacional sobre Onomástica*. Valencia (en prensa).
- Ruhstaller, S., & Gordón Peral, M. D. (2023). Principios y métodos en la investigación de la toponimia del mediodía hispánico. En J. Terrado Pablo y J. Giralte Latorre (Eds.), *Nuevos senderos en la toponimia hispánica* (pp. 283-305). Pagès Editors.
- Spínola de Quintana, M. (1827). Plano de Sevilla y Alrededores. Accesible en: <https://mapasmilhaud.com/mapas-urbanos/plano-de-sevilla-y-alrededores-1827>
- Ubieto Arteta, A. (1975-1976). Topónimos numerales en torno a Huesca y Zaragoza. *Caesaraugusta*, (39-40), 147-164.
- Valencia, R. (1988). *Sevilla musulmana hasta la caída del Califato: contribución a su estudio*. Universidad Complutense de Madrid.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

FORMAS DE TRATAMIENTO PRONOMINALES Y *PLACE MAKING*
VARIACIONAL EN OAXACA DE JUÁREZ, MÉXICO

PRONOMINAL ADDRESS FORMS AND VARIATIONAL *PLACE MAKING*
IN OAXACA DE JUÁREZ, MÉXICO

JANNIS HARJUS

Universität Innsbruck

jannis.harjus@uibk.ac.at

 0000-0001-5150-6106

Recibido: 27-06-2023 | Aceptado: 06-03-2024

Cómo citar: Harjus, J. (2025). Formas de tratamiento pronominales y *Place Making* variacional en Oaxaca de Juárez, México. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 301-318. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>

RESUMEN

Este trabajo muestra, a partir del uso de los pronombres personales, cómo se realiza un *place making* variacional en Oaxaca de Juárez, México, y cómo colonias de la zona metropolitana experimentan una valorización lingüística por parte de los hablantes. A nivel sociolingüístico, se confirman las tendencias de un mayor uso de la forma solidaria *tú* en el español mexicano. Metalingüísticamente, el uso del *usted* más distanciado en zonas urbanas conduce a concepciones absolutas del espacio. Así, las formas de tratamiento pronominales en el español mexicano adquieren funciones indexicales especiales a nivel funcional-pragmático y son cruciales para una valorización social y lingüística de lugares en el espacio urbano de Oaxaca.

Palabras clave: sociolingüística, español mexicano, indexicalidad, pronombres personales de 2.^a persona, metalingüística.

ABSTRACT

This paper shows, on the basis of the use of personal pronouns, how variational place making takes place in Oaxaca, Mexico, and how places within the metropolitan area experience a linguistic valorization by speakers. On a sociolinguistic level, tendencies of an increased use of the solidary form *tú* in Mexican Spanish are confirmed. Metalinguistically, the use of the more distanced *usted* in urban areas leads to absolute conceptions of space. Thus, pronominal address forms in Mexican Spanish gain special indexical functions on a

functional-pragmatic level and are crucial for a social and linguistic valorization of places in urban space in Oaxaca.

Keywords: sociolinguistics, Mexican Spanish, indexicality, 2nd person personal pronouns, metalinguistics.

1. INTRODUCCIÓN

Como muchas ciudades mexicanas, la zona metropolitana de Oaxaca de Juárez está constituida por colonias de diferentes formas: el casco antiguo colonial en la orilla oriental del río Atoyac (el centro), zonas residenciales modernizadas (por ejemplo, Reforma) o barrios más recientes en el lado occidental del río Atoyac (por ejemplo, San Martín Mexicapán) que han surgido desde finales del siglo xx debido a la migración interna en el estado de Oaxaca. Aunque todas estas zonas pertenecen a la región metropolitana de Oaxaca de Juárez, los hablantes les asignan diferentes grados de urbanidad (véase en adelante). Por ello, en este trabajo queremos centrarnos en el *urban place making*, es decir, en el análisis lingüístico de las valoraciones discursivas de hablantes de diferentes colonias del área metropolitana de Oaxaca de Juárez, México. Dichas valoraciones pueden tener lugar a través de diversos patrones lingüísticos: el enfoque aquí se centra en el *place making* variacional (Busse y Warnke, 2014), es decir, qué rasgos lingüístico-variacionales son importantes en la construcción lingüístico-discursiva de diferentes características de los hablantes de determinadas colonias o barrios de Oaxaca de Juárez. A través de un enfoque inductivo, la variación morfológico-pragmática con respecto a las formas de tratamiento pronominal (*usted* vs. *tú*) ha resultado fructífera en estos procesos y estará en el centro de atención en este artículo.

Los objetivos del estudio¹ son, pues, los siguientes: en primer lugar, nos gustaría utilizar un elemento morfológico-pragmático concreto como ejemplo para mostrar cómo funciona el *place making* variacional (Busse y Warnke, 2014) en Oaxaca de Juárez y cómo ciertos lugares dentro de la región metropolitana oaxaqueña experimentan una valorización lingüística a través de este por parte de los propios hablantes. En segundo lugar, debido al enfoque en los hablantes, queremos hacer una contribución lingüística a los *urban studies* (Slater, 2017; Brenner y Schmid, 2016), que rara vez se basan en enunciados de habla orales al analizar la creación de lugares urbanos (Smakman y Heinrich, 2017). Y, en tercer lugar, el enfoque sociolingüístico en Oaxaca de Juárez proporciona uno de los escasos acercamientos a un espacio urbano periférico de tamaño medio en México (Llop *et al.*, 2019), ya que la

¹ Esta contribución es, en parte, por ejemplo, la iniciativa del proyecto y la formación de corpus, el resultado de una iniciativa conjunta entre la Prof. Dra. Martina Schrader-Kniffki (Universität Mainz/Germersheim) y nosotros. Además, algunos puntos del trabajo se asemejan a unas primeras ideas expuestas en conjunto en las Jornadas de la Asociación Alemana de Hispanistas en Berlín.

lingüística urbana centrada en Hispanoamérica suele examinar metrópolis populosas (Cruz Volio *et al.*, 2024), como Buenos Aires (Würth, 2019), Lima (Bürki, 2014) o Ciudad de México (Martín Butragueño y Villanueva, 2010).

Las variables lingüísticas que queremos enfocar para investigar el *place making* variacional en la ciudad de Oaxaca son las expresiones (pronominales) de uso local para el tratamiento personal, es decir, aquellas expresiones pronominales con las que uno se dirige a otros individuos en conformidad con la relación social entre emisor y destinatario (Tabla 1). Definimos los pronombres como un medio de posicionamiento social (Deppermann, 2013) y, por tanto, de configuración de las relaciones (Linke y Schröter, 2017). Desde una perspectiva puramente sincrónica, se distinguen en el proceso de dirigirse a un solo destinatario en el español mexicano dos formas: *tú* y *usted* (Vázquez Laslop y Orozco, 2010: 249)². *Tú* se utiliza en situaciones cercanas con personas conocidas, mientras que *usted* se emplea prototípicamente en situaciones comunicativas más distantes, es decir, con desconocidos. Para cualquier situación de comunicación en plural, el español de México utiliza la forma *ustedes* (Vázquez Laslop, 2020: 394).

Tabla 1

Formas de tratamiento en el español mexicano

	Singular	Plural
cercano, solidario	<i>tú</i>	<i>ustedes</i>
distante, cortés	<i>usted</i>	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las formas de tratamiento pronominales, existen trabajos relevantes en los estudios hispánicos en general (Hummel *et al.*, 2010; Hummel y Santos Lopes, 2020) y para comunidades de hablantes individuales en México, por ejemplo, Ciudad de México (Lastra, 1972; Vázquez Laslop y Orozco, 2010; Vázquez Laslop, 2020) o Guadalajara (Orozco, 2010). El enfoque de los estudios de formas pronominales en el español mexicano va de dialectológico (Lope Blanch, 1996) por diacrónico (Vázquez Laslop, 2010) a sociolingüísticos (Orozco, 2006). Estos trabajos muestran unánimemente una tendencia hacia un mayor uso del pronombre de proximidad y solidaridad, es decir, *tú*, desde la segunda mitad del siglo xx, o sea, una transformación del comportamiento comunicativo en la comunidad lingüística mexicana desde una perspectiva diacrónica (Hummel y Santos Lopes, 2020).

² Sin embargo, se dice que existen comunidades aisladas de hablantes en las zonas rurales de Chiapas en las que predomina el voseo (Moreno Fernández, 2020: 75; véase también: Vázquez Laslop y Orozco, 2010: 257).

A pesar de que Vázquez Laslop y Orozco (2010: 258-259) indican un sinnúmero de trabajos científicos sobre el tratamiento pronominal en el español de México, la investigación sobre las formas de tratamiento *tú/usted* en la región de Oaxaca siguen siendo un desiderátum. Aunque hay trabajos relevantes de Schrader-Kniffki (2000, 2003) para las regiones rurales oaxaqueñas, faltan aún estudios sobre la región metropolitana de Oaxaca, por lo que abordaremos esta línea de investigación en este artículo. En primer lugar, definiremos el término *place making* desde una perspectiva de la lingüística variacional y presentaremos la comunidad de habla de Oaxaca de Juárez, México. Tras una descripción de la formación del corpus, el análisis ejemplar-cualitativo estará en el centro del artículo. Dado que se trata de un trabajo en curso, los resultados son todavía primeras aproximaciones y se discutirá finalmente sobre el trasfondo de su posible ampliación.

2. CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS DE PLACES DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

Desde los comienzos del interés lingüístico por las cuestiones de la sociolingüística y dialectología, se ha considerado el espacio como un parámetro de la variación lingüística. En la primera y segunda ola de la sociolingüística (Eckert, 2012), es decir, en los estudios cuantitativos posteriores a Labov (1972) y en el trabajo sociolingüístico diseñado etnográfica y cualitativamente siguiendo a Milroy (1980), se ve a los hablantes como portadores (relativamente) pasivos de variedades lingüísticas en determinado espacio. Sin embargo, desde el giro espacial en las humanidades y las ciencias sociales (Bachmann-Medick, 2014: 285), se ha producido un cambio en la comprensión del espacio y en la visión de la relación entre lengua y espacio (Higgins, 2017). Desde la obra de Lefebvre (1974), en las humanidades ya no se ve el espacio (solo) en el sentido euclidiano como absoluto y contenedor, sino que se enfatiza su ubicación relacional. Es decir, según la tríada de Lefebvre, los espacios también se producen a través de acciones sociales: «L'espace (social) est un produit (social)» (Lefebvre, 1974: 35). Así pues, un espacio urbano material de cualquier tipo se da por hecho, pero las acciones sociolingüísticas pueden valorizar este espacio o determinados lugares dentro de él y llenarlos de significados (Harjus, 2019: 200): Para nosotros, un lugar en este contexto —basándonos en las definiciones de Löw (2018: 17), Cresswell (2004), Dünne y Günzel (2018), y Friedmann (2010: 154)— es un tipo específico de espacio, un lugar concretamente nombrable, geográficamente marcado dentro de un espacio con propiedades definibles que han surgido a través de la interacción entre los actores sociales y una identidad perceptible de manera diferente (Busse y Warnke, 2015: 524). Esto quiere decir que se pueden generar lingüísticamente lugares específicos, como los barrios y colonias, dentro de un espacio concreto, como es el área metropolitana de Oaxaca de Juárez.

3. LA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA DE OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA, MÉXICO

Este estudio se centra en la ciudad de Oaxaca de Juárez, capital del estado Oaxaca en México. El estado tiene una población de unos cuatro millones de habitantes (INALI, 2023). Se trata de una región histórica y económicamente marginada dentro de México con una baja densidad de urbanización. La región metropolitana de la capital del estado, Oaxaca de Juárez, está situada en los Valles Centrales de la Sierra Madre del Sur y cuenta con aproximadamente medio millón de habitantes.

Apenas se ha estudiado la lengua española de las comunidades de habla en Oaxaca hasta ahora. Desde la década de los sesenta del siglo xx existen trabajos iniciales sobre aspectos fonéticos y léxicos de la comunidad de habla de la ciudad de Oaxaca. La tesis de Garza Cuarón (1987) es la más convincente, pero a pesar de su fecha de publicación más tardía, se basa en datos de la década de los sesenta y, por lo tanto, está algo desactualizada. Desde entonces, la investigación lingüística sobre el español de la región no se ha reanudado hasta el siglo xxi. Sin embargo, los estudios hechos se centran sobre todo en aspectos lingüístico-históricos (Schrader-Kniffki, 2022) y no en la situación sociolingüística actual, lo que confirma la cita de Flores Farfán sobre la falta de estudios sociolingüísticos sobre el español mexicano en general —aunque ya desactualizada por los avances recientes en la sociolingüística mexicana (Martín Butragueño, 2022; Uth, 2021; Martín Butragueño y Villanueva, 2010)— y para la ciudad de Oaxaca en particular: «La sociolingüística en México es un desarrollo relativamente reciente» (Flores Farfán, 2008: 34). Los pocos trabajos existentes sobre el español de la zona metropolitana de Oaxaca de Juárez se ocupan principalmente de aspectos fonéticos en una orientación más dialectológica —incluyendo algunas zonas rurales de Oaxaca (Alvar, 1966; Lope Blanch, 1990-2000; Garza Cuarón, 1987; Moreno de Alba, 1994; Schrader-Kniffki, 2014)—. Solo recientemente se han sumado más trabajos sobre la entonación (Martín Butragueño, 2019), percepciones y actitudes lingüísticas (Harjus y Mayr, 2024) o el uso del marcador discursivo *este* (Mayr y Harjus, 2024), que abordan de manera decididamente sociolingüística el español de la ciudad de Oaxaca de Juárez. En cuanto a los aspectos morfológico-pragmáticos que involucran a los pronombres de tratamiento, son relevantes los trabajos de Schrader-Kniffki (2000, 2003) sobre el habla de puntos concretos en las zonas rurales de Oaxaca, pero hasta ahora la investigación de los aspectos morfológico-pragmáticos del tratamiento es todavía un desiderátum para la comunidad de habla de la ciudad de Oaxaca.

Resulta sorprendente la relativa falta de interés por fenómenos actuales y variacionales del español en Oaxaca, especialmente dada la abundancia de otros trabajos académicos sobre la situación lingüística en la región. Esto se debe a que el estado, con su impresionante situación pluricultural y multilingüe, se estudia principalmente desde un punto de vista etnológico y antropológico (O'Connor, 2014). Ello es así porque hay más de quince grupos étnicos que conviven en el estado y,

según los últimos datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2023), más del 30% de todos los hablantes del estado oaxaqueño hablan una de las doce lenguas amerindias existentes en el estado, como el zapoteco o el mixteco: «Oaxaca es uno de los estados con mayor población de indígenas de México. En él viven por lo menos trece grupos lingüísticos [...] que a la vez se dividen entre sí en idiomas distintos ininteligibles mutuamente» (Murphy *et al.*, 1999: 5). Sin embargo, Garza Cuarón (1987) señala para la década de los sesenta que en el centro de la ciudad de Oaxaca un total del tres por ciento de todos los hablantes seguía entendiendo una lengua amerindia y solo uno por ciento la hablaba activamente. Esta circunstancia le lleva a la conclusión de que las lenguas amerindias mexicanas no influyen en la variedad hablada del español en Oaxaca de Juárez, lo que ponemos en duda en esta contribución. Sin embargo, desde el punto de vista constructivista de la lingüística urbana y, sobre todo, pensando en una interpretación dinámico-procesual de lo urbano, se nos plantea la cuestión de qué se puede considerar como espacio urbano de Oaxaca. Aquí recurro a una cita de Busse y Warnke de la sociolingüística alemana:

Doch wo beginnt die Stadt, wo hört sie auf, was befindet sich an ihren Rändern, ist sie überall städtisch, wo verschwimmen Grenzen und in was geht die Stadt bzw. der urbane Raum auf, gibt es überhaupt auf städtische Räume begrenzte sprachliche Eigenschaften oder Phänomene? (Busse y Warnke, 2015: 519)

Especialmente en los territorios de ciudades iberoamericanas del siglo *xxi*, debido a migraciones internas o (inter)nacionales a menudo heterogéneas, estas preguntas son todo menos fáciles de contestar. En el centro de la ciudad de Oaxaca, por ejemplo, el contraste entre el casco antiguo colonial y los nuevos tipos de asentamientos en las zonas más periféricas se hace arquitectónicamente evidente. Además, la presencia indígena en la zona urbana oaxaqueña, por ejemplo, en los mercados céntricos, podría ser más destacada que en otras ciudades mexicanas. A continuación, nos gustaría mostrar cómo las producciones sociolingüísticas de *places* supuestamente urbanos o rurales en áreas de la ciudad de Oaxaca de Juárez funcionan lingüístico-discursivamente y cómo estos lugares experimentan una valorización lingüística por parte de los mismos hablantes, enfocándonos en las formas de tratamiento pronominales.

4. CORPUS

El siguiente corpus constituye la base del análisis y la discusión posterior (Tabla 2). En los *street use surveys* (Blommaert y Dong, 2020; Streule, 2018) en torno al punto central de Oaxaca —el Zócalo— se creó un corpus con veinte hispanohablantes —en su mayoría monolingües— que pudieran categorizarse según las variables

extralingüísticas edad (18 a 25, 26 a 55 y 56 a 80), nivel educativo (I = primaria o analfabeto, II = secundaria, o III = académicos universitarios o estudiantes de maestría) y género social autoposicionado (femenino, masculino, diverso).³

Tabla 2

Corpus en total (n = 20)

	18-25		26-55		55-80	
	f	m	f	m	f	m
I	1	1	2	1	1	1
II	1	2	1	1	1	—
III	2	2	1	1	-	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Así, ha surgido un corpus heterogéneo con personas que frecuentan el centro de la ciudad y viven en el área metropolitana⁴.

Las entrevistas seminarrativas (Schütze, 1977) en los *street use surveys* siguieron una pauta poco estricta, que comenzaba con la pregunta inicial sobre la forma de tratamiento pronominal durante la conversación e incluía pruebas de percepción, pero dejaba mucho espacio para el desarrollo comunicativo de los hablantes e incluye enunciados metalingüísticos sobre el espacio comunicativo de Oaxaca⁵. Las veinte entrevistas de aproximadamente media hora fueron primero transcritas ortográficamente⁶ con el programa de transcripción Exmaralda, revisadas y

³ Aparte de los datos extralingüísticos de la edad, del género social y del grado de formación, también coleccionamos los datos sobre el multilingüismo individual de los hablantes (véase nota al pie número 4) y sobre su (posible) trasfondo migratorio. Algunos hablantes no tienen un propio trasfondo migratorio, pero alguno de sus padres o generaciones anteriores vinieron de las zonas rurales oaxaqueñas, por ejemplo, de la Mixteca o del Istmo de Tehuantepec. Indicaremos en el análisis posterior si un hablante tiene una historia migratoria si nos parece conveniente en la interpretación de los resultados.

⁴ Otro aspecto importante, el multilingüismo individual, no entra en el análisis de esta contribución. Hay dos hablantes que tienen nociones (receptivas) de lenguas amerindias, una de zapoteco y otro de mixteco. De todos modos, su trasfondo multilingüe no parece tener repercusiones a nivel de uso de formas pronominales *tú/usted* y, por consiguiente, no entra como variable extralingüística en el análisis posterior: ambos usan *tú*.

⁵ Nos gustaría dar las gracias a la Prof. Dra. Martina Schrader-Kniffki de la Universität Mainz/Germersheim, antigua colaboradora en el proyecto, por su contribución en la formación de algunas partes del corpus y sus valiosos consejos sobre la comunidad de habla de Oaxaca de Juárez.

⁶ Queremos dar las gracias a nuestros estudiantes ayudantes, especialmente a Paul Mayr, y a nuestra antigua colega Angela Campisano, de la Universität Innsbruck, por la preparación y revisión de las transcripciones.

corregidas de nuevo como documentos de Word, y finalmente analizadas cualitativamente con el programa de análisis cualitativo Maxqda. En el análisis exploratorio-cualitativo, nos centramos en los enunciados metalingüísticos sobre el uso de formas de tratamiento pronominales en la región metropolitana de Oaxaca de Juárez. En el proceso analítico no se pudieron examinar todas las variedades diasi-tuacionales, es decir, a continuación no se analizan diferentes comportamientos en diferentes situaciones de comunicación, sino solo la situación conversacional con nosotros durante las entrevistas seminarrativas.

5. FORMAS DE TRATAMIENTO PRONOMINALES Y PLACE MAKING VARIACIONAL

5.1. Formas de tratamiento pronominales: distribución sociolingüística en Oaxaca de Juárez

Desde un punto de vista puramente cuantitativo, se observa claramente que *usted* apenas desempeña un papel importante en la comunidad de habla de Oaxaca de Juárez. Solo tres de los veinte hablantes utilizan *usted* como pronombre personal para dirigirse a nosotros⁷ (véase la Tabla 3). No se encuentra ningún patrón con respecto al nivel educativo, la edad o el género entre los hablantes, teniendo en cuenta que el receptor es siempre la misma persona. Las dos variables extralingüísticas más llamativas de los hablantes son su propio origen migratorio interno desde zonas rurales o el de uno de sus antecedentes, y su situación residencial actual en la zona periférica de la región metropolitana. Se trata de hablantes de áreas más periféricas de Oaxaca de Juárez, en concreto de San Martín Mexicipan y Santa María Atzompa.

Tabla 3

Formas de tratamiento en el corpus (n = 20)

	tú	usted
Oaxaca: área metropolitana en total	17	3

Nota. Fuente: elaboración propia.

El pronombre *usted* es utilizado en el corpus exclusivamente por hablantes de estas zonas periféricas del área metropolitana de Oaxaca con padres que vinieron de zonas rurales del estado hace décadas. La cuantificación de los datos, el 50% de usos de *usted* (véase la Tabla 4), muestra que las realizaciones de las formas de tratamiento pronominales en la periferia de Oaxaca de Juárez

⁷ El autor de este trabajo es una persona masculina europea con una formación académica de unos cuarenta años de edad.

difieren claramente de las del centro de la ciudad y del número total de realizaciones en el corpus, donde solamente un 15% de todos los hablantes realiza *usted* (véase Tabla 3).

Tabla 4

Formas de tratamiento de hablantes de colonias periféricas de Oaxaca de Juárez (n = 6)

	<i>tú</i>	<i>usted</i>
Oaxaca: colonias más periféricas	3	3

Nota. Fuente: elaboración propia.

Aquí, sin embargo, la atención no se centra en los números cuantificados, que además no son realmente útiles dado el pequeño número de hablantes analizados, sino en las producciones sociolingüísticas de las características de las colonias de Oaxaca de Juárez por parte de los hablantes en sus enunciados metalingüísticos sobre el uso de formas de tratamiento pronominales.

5.2. «Nosotros nos sentimos bien raros»: dicotomías entre ciudad-campo y contactos del español mexicano con las lenguas zapotecas

En el ejemplo M1, un estudiante de la universidad local crea una dicotomía urbano-rural en el espacio comunicativo del estado de Oaxaca en general a través de aspectos metalingüísticos que tienen que ver con el uso del tratamiento pronominal:

Por ejemplo, hace poco tuvimos contacto con una comunidad que es Santa María Ixcatlán y allá lo que pudimos notar es que no importa si eres joven, pero, este, no como que no hacen esta distinción casi siempre el visitante o a cualquier persona que llegue le van a hablar de *usted*. A nosotros nos hablan de *usted* y cuando platicamos sobre el proyecto que llevamos igual [...] y, como nosotros nos sentimos bien raros, ¿no? porque aquí en la ciudad, por ejemplo, estamos muy acostumbrados al *tú* cuando tenemos la misma edad así, pero era raro, hasta entre ellos hablaban de *usted* (M1).

En M1, dos espacios diferentes del estado de Oaxaca, uno rural y otro urbano, se valorizan lingüísticamente a partir de las formas de tratamiento pronominales. La construcción lingüístico-discursiva de una dicotomía rural-urbana se basa en diferencias en el uso de la deixis local *allá* versus *aquí* y de los sustantivos *comunidad* versus *ciudad*. En el contexto de la ruralidad o la urbanidad, los usos subrayan la construcción discursiva de una dicotomía, que también se evalúa por el uso de la atribución «raro» para *usted* y da una idea de la actitud lingüística del hablante.

La afirmación que el hablante hace aquí sobre un uso diferente de las formas de tratamiento pronominales, que incluso evalúa como extraño, debe verse en el contexto del contacto lingüístico en México: la situación plurilingüe en el espacio comunicativo del estado de Oaxaca hace que la ciudad de Oaxaca esté rodeada de comunidades de habla en las que se habla, entre otras lenguas, por ejemplo, el zapoteco, más concretamente la variedad del zapoteco del Valle⁸.

Tabla 5

Formas de tratamiento en el zapoteco del Valle

	Singular	Plural
Cercano, solidario	<i>lui'</i>	<i>lubi'ili'</i>
Respetuoso, elevado con exceso (<i>in-group</i>); Distante (<i>out-group</i>)	<i>cuinu'</i>	<i>cuinli'</i>

Nota. Fuente: Schrader-Kniffki (2000: 118)

El sistema pronominal del zapoteco del Valle difiere del sistema del español mexicano en un aspecto crucial, como señalan Lyman Boulden (2010: 336) y Schrader-Kniffki (2000: 118), entre otros: mientras que la forma *lui* es común para situaciones de tratamiento simétricas, *cuinu* se utiliza para expresar respeto y admiración por miembros mayores y honorables del grupo interno, es decir, de los miembros de la etnia zapoteca. *Cuinu* además se dirige simultáneamente a todos los no-miembros de este grupo étnico. *Lui*, en cambio, se dirige exclusivamente a los miembros del grupo de los zapotecos. Según los estudios de Schrader-Kniffki (2000), el sistema de los tratamientos pronominales del zapoteco, que —en contraste con el del español— en parte está determinado étnicamente, conduce a un uso exclusivo de *usted* en las comunidades rurales de habla zapoteca cuando los hablantes emplean el español. Esto explica el comentario metalingüístico de M1.

5.3. «Se habla ahí como de usted todavía»: construcciones lingüístico-discursivas de espacios urbanos y rurales dentro del área metropolitana de Oaxaca de Juárez

En los siguientes ejemplos, pasamos a los comentarios metalingüísticos sobre el espacio urbano concreto de la región metropolitana central de Oaxaca de Juárez. En el caso de los distritos periféricos de la ciudad, como Xoxocotlán, los hablantes

⁸ En el espacio comunicativo del estado de Oaxaca existen diversas variedades y formas lingüísticas del zapoteco, que, además del zapoteco del Valle aquí destacado, pueden incluir también el zapoteco A o el zapoteco B, que a su vez suelen utilizar como pronombres de tratamiento personal *le* o *rwe*, pero están sujetos a un sistema de cortesía equivalente al zapoteco del Valle (Hernández Andrade, 2011: 89).

entrevistados también señalan diferencias en el tratamiento pronominal con respecto a su propio uso lingüístico. En M2 un joven estudiante universitario:

En mi caso, yo vivo por aquí, es en Xoxocotlán, de hecho, en Esquipulas, este, todavía tiene aspecto rural. En la parte donde yo vivo y donde mi mamá trabaja entonces es más común escuchar, este, hablar de *usted*. Incluso a mí, este, los las personas que trabajan con mi mamá me hablan de *usted* (M2).

Esto significa que, incluso dentro de la actual zona metropolitana y urbana de Oaxaca, los entrevistados atribuyen a los espacios características rurales que tienen que ver con un uso del pronombre personal *usted*. En el contexto del enunciado M2, el uso del adverbio *todavía* y la intensificación «incluso a mí» crea, por un lado, un atraso temporal del área sureña de Oaxaca en cuestión, es decir Xoxocotlán y Esquipulas, y de sus habitantes. Por otro lado, se destaca una supuesta falta de diferenciación por parte de un emisor al dirigirse a cualquier hablante joven, como por ejemplo el estudiante en el ejemplo M2.

El ejemplo M3, un extracto de una entrevista con una empleada del centro de Oaxaca de Juárez, también demuestra la conexión entre un uso lingüísticamente marcado de los pronombres personales en español, es decir, el uso indiferenciado de *usted*, y la creación asociada de un carácter rural de algunos barrios y colonias de Oaxaca de Juárez:

Sí, creo que todo lo que comprende el centro, La Reforma, San Felipe, esas tres como son ya más de la ciudad. Sí, hay como una diferencia menos marcada a diferencia del resto de la ciudad de Oaxaca: en Santa Lucía es como un poco más de pueblo, bueno, algunas partes, pero sí, se habla ahí como de *usted* todavía. Por ejemplo, en San Antonio de la Cal también se habla de *usted*. Es como todavía un pueblo. En San Agustín de la Juntas también (M3).

De nuevo, el uso de *usted* en las zonas al norte (San Antonio de la Cal, San Agustín de las Juntas) y al este del centro de la ciudad (Santa Lucía) se asocia con cierta ruralidad de las áreas más periféricas. El uso del adverbio *todavía* apunta al pasado de estas áreas; con el uso de *ahí* y la forma verbal impersonal «se habla», la hablante se distancia de estos lugares de la región metropolitana oaxaqueña y, simultáneamente, los construye lingüístico-discursivamente como rurales («un pueblo») en el enunciado M3.

Otro ejemplo de una negociación lingüístico-discursiva de las características de ciertos distritos de Oaxaca a través del uso de cierto tratamiento pronominal es proporcionado por un estudiante de una colonia periférica de Oaxaca:

Por ejemplo, está el centro y las personas ya están más urbanizadas en cuanto al lenguaje. Ya hablan de *tú* a los jóvenes y de *usted* a los mayores. Pero en las

comunidades que hay alrededor, por ejemplo, en San Martín Mexicapan, allá todavía sigue dando ese trato de *usted* igual alguna visita, igual de *usted* al joven, *usted* siempre (M4).

El hablante crea una dicotomía entre centro (urbano) y comunidades (rurales), refiriéndose también a barrios y colonias periféricos del área metropolitana de Oaxaca de Juárez, como puede verse en el ejemplo del barrio occidental de San Martín Mexicapan. El hablante crea esta dicotomía a través del uso contrastivo de las formas de tratamiento pronominal, donde *tú* es valorado como progresista y urbano («más urbanizadas») con el uso del adverbio *ya* y *usted* es asociado más con el pasado con el adverbio *todavía*. Una supuesta falta de diferenciación en la comunicación emisor-destinatario en las zonas periféricas oaxaqueñas y una asociada falta de heterogeneidad en las formas de dirigirse conducen al hablante hacia una valorización de San Martín Mexicapan como rural o menos urbano.

La hablante en M5 también construye mediante el uso de *usted* y otras formas nominales de dirigirse a alguien (*tío/-a*) una dicotomía entre zonas urbanas y rurales en el espacio comunicativo del estado de Oaxaca, y además dentro de la zona metropolitana de Oaxaca de Juárez:

Es más formal el el hablar de *usted* en las comunidades rurales. Fuera de las áreas urbanas hay una, hay una, está más centralizado el el el trato respetuoso para los adultos. [...] De aquí sales un kilómetro y te dicen tío tía a los a las personas mayores, aunque no sean, no tengan ninguna relación de parentesco. Entonces sí es en el extrarradio y alrededor en las comunidades rurales. Es una muestra de respeto hacia los adultos o a las personas que son desconocidas (M5).

Con la referencia «a un kilómetro de aquí» —hecha desde el Zócalo— por supuesto que uno sigue estando en la zona urbana de Oaxaca, pero según la hablante uno ya está en el interior rural y ya no en el espacio urbano oaxaqueño. El uso de *extrarradio* refuerza esta interpretación del enunciado.

6. DISCUSIÓN: «SE HABLA DE USTED, ES COMO TODAVÍA UN PUEBLO»

Los resultados del análisis cualitativo-exploratorio se incluyen en el siguiente esquema (ver Tabla 5), que en su forma dicotómica refleja la valorización lingüística del espacio urbano de Oaxaca en dos tipos diferentes de *places*:

Tabla 5

Construcciones lingüístico-discursivas de «ruralidad» y «urbanidad» a través de formas de tratamiento pronominales

usted	tú
<i>todavía</i>	<i>ya</i>
<i>allá, ahí</i>	<i>acá, aquí</i>
<i>pueblo, comunidad, rural</i>	<i>ciudad, (más) urbanizada</i>
3. ^a persona singular (<i>se habla</i>)	1. ^a persona plural (<i>hablamos</i>)
«no hacen esta distinción», «igual, igual»	«tú a los jóvenes», «usted a los mayores»
Construcción lingüística de: retraso, exotismo, homogeneidad, periferia	Construcción lingüística de: progreso, identidad, heterogeneidad, centralidad
ruralidad	urbanidad

Nota. Fuente: elaboración propia.

Con la forma de tratamiento pronominal *usted*, los barrios y colonias —aquí en el sentido de *places*— son valorizados como rurales por los mismos hablantes de Oaxaca de Juárez. El uso de deixis local como *allá* y *ahí*, elementos léxicos recurrentes como *pueblo* o *comunidad*, referencias metalingüísticas sobre una falta de diferenciación en el uso del sistema de tratamientos pronominales del español y el uso de formas verbales impersonales («se habla») crean *places* dentro del *space* metropolitano de Oaxaca de Juárez que son concebidos y contruidos por los mismos hablantes como diferentes, homogéneos y periféricos. El uso (supuestamente) unilateral de la forma de tratamiento *usted*, sin diferenciación situacional —que parece necesaria para los hablantes entrevistados—, se construye de esta manera como rural.

Por el contrario, los barrios y las colonias en los que se asume un mayor uso del *tú* familiar-solidario o una diferenciación situacional con *tú* y *usted*, es decir, el pleno uso del sistema de tratamiento pronominal del español mexicano, se construyen como urbanos. La deixis local (*aquí*) y el uso de la 1.^a persona del plural atestiguan una identificación con estos lugares, que se conciben simultáneamente como más progresista a través de elementos lingüísticos, como el uso ejemplar del adverbio *ya*, y como heterogéneos a través de comentarios metalingüísticos. Heterogeneidad y centralidad no son solo características comunes de la urbanidad. Lingüísticamente, también producen unos lugares (centrales) diametralmente opuestos a los lugares periféricos de Oaxaca de Juárez.

Esta estereotipación dicotómica y geosocial del espacio metropolitano de Oaxaca de Juárez por parte de los mismos hablantes muestra que un pensamiento

simplificado contenedor-espacial todavía parece ser el principio rector de los conceptos espaciales de los hablantes mexicanos entrevistados aquí, como Günzel (2017), siguiendo a Lakoff y Johnson (1980), también afirma para hablantes alemanes, especialmente cuando faltan límites fijos dentro de un espacio, como ya afirmaron Ruiz-López *et al.* (2022) y Madrid Vázquez (2011) para la región metropolitana de Oaxaca de Juárez en el ámbito socioeconómico.

7. CONCLUSIÓN

Esto nos lleva a una conclusión que, debido al trabajo en curso, puede considerarse aún no completada. El objetivo del artículo era utilizar los comentarios metalingüísticos de algunos hablantes de la ciudad de Oaxaca sobre el uso de formas de tratamiento pronominales en la comunidad de habla como ejemplo para mostrar cómo pueden funcionar producciones sociolingüísticas de *places* urbanos o rurales en Iberoamérica. Los resultados iniciales del análisis son relevantes en tres niveles: en el nivel sociolingüístico, observamos tendencias convergentes a otras variedades del español de México, es decir, que la forma solidaria *tú* se utiliza cada vez más en las variedades urbanas de México (Orozco, 2010), aunque harían falta estudios diacrónicos del español oaxaqueño respecto al uso de *tú/usted* para indicar cambios lingüísticos. Metalingüísticamente, el uso continuado de la forma de tratamiento pronominal *usted* en el área metropolitana de Oaxaca de Juárez conduce a concepciones absolutas del espacio: la tensión científicamente superada entre ciudad y campo no ha desaparecido en absoluto en la cognición de los hablantes (Günzel, 2017; Devecchi, 2014: 273). Sin embargo, esta conclusión se ve contrarrestada por la llamativa tendencia a una hibridación entre zonas rurales y periurbanas (Vandekerckhove, 2010; Brenner y Schmid, 2016) con respecto al uso no-diferenciado de *usted* en la región metropolitana de Oaxaca de Juárez. La razón principal de la existencia del uso multisituacional de *usted* podría residir en la migración interna del campo a la ciudad y en la interferencia lingüístico-conceptual de las lenguas amerindias, como las variedades del zapoteco del Valle. En el plano funcional-pragmático, resulta apasionante que las formas pronominales de tratamiento en el español mexicano adquieran funciones indexicales (Agha, 2007) en el contexto de las concepciones espaciales y resulten, por tanto, decisivas para la valorización sociolingüística de los *places* en el espacio urbano de Oaxaca. Desde el punto de vista empírico y metodológico, el *street use survey* y las entrevistas seminarrativas también cumplieron el deseo de algunos hispanistas (Lopes y Reich, 2009; Wirth, 2019) de contar con enfoques metodológicos productivos para la investigación de lingüística urbana en Iberoamérica.

Actualmente, en otro proyecto se están analizando otros elementos variacionales, por ejemplo, la elisión o retención de sibilantes sílaba-final o incluso una posible realización prepalatal-sonora de /j/, es decir, el llamado dzeísmo oaxaqueño (Moreno de Alba, 1994: 109), lo que podría contribuir a una construcción o una

valoración de diferentes lugares dentro de la ciudad de Oaxaca. Por supuesto, los enfoques multivariados en cooperación interdisciplinaria son indispensables para una investigación holística de la creación (variacional) de *places* y un aumento de hablantes entrevistados para llegar a unas conclusiones más contundentes.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

El presente artículo cumple con todas las normativas éticas solicitadas en la investigación. Se ha garantizado la protección de los datos y la confidencialidad de la información obtenida a lo largo del estudio. Todos los participantes fueron informados sobre la finalidad del ejercicio propuesto para su estudio, su carácter exclusivamente académico y no lucrativo y la privacidad de los datos proporcionados.

REFERENCIAS

- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge University Press., <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618284>
- Alvar, M. (1966). Algunas cuestiones fonéticas del español hablado en Oaxaca (México). *Nueva revista de filología hispánica*, 18(3/4), 353-377. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v18i3/4.1520>
- Bachmann-Medick, D. (2014). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rowohlt.
- Blommaert, J. y Dong, J. (2020). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Multilingual Matters., <https://doi.org/10.21832/9781788927147>
- Brenner, N. y Schmid, C. (2016). La 'era urbana' en debate. *EURE (Santiago)*, 42(127), 307-339. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612016000300013>
- Bürki, Y. (2014). Dime cómo hablas y te diré dónde vives. Percepción lingüística y representaciones geosociales en la ciudad de Lima. *Versants*, 61(3), 43-66.
- Busse, B. y Warnke, I. (2015). Sprache im urbanen Raum. En E. Felder y A. Gardt (Eds.), *Handbuch Sprache und Wissen* (pp. 519-538). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110295979.519>
- Busse, B. y Warnke, I. (2014). Ortsherstellung als sprachliche Praxis – sprachliche Praxis als Ortsherstellung. En I. Warnke y B. Busse (Eds.), *Place-Making in urbanen Diskursen* (pp. 1-9). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365818.1>
- Cresswell, T. (2004). *Place: A Short Introduction*. Blackwell.
- Cruz Volio, G., Eibensteiner, L., Harjus, J. y Issel-Dombert, S. (Eds.). (2024). *Urban Linguistics und Linguistic Landscapes in der Romania*. AVM Edition.
- Deppermann, A. (2013). How to get a grip on identities-in-interaction: (What) Does 'Positioning' offer more than 'Membership Categorization'? En M. Bamberg (Ed.), *Narrative inquiry* (pp. 62-88). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.04dep>
- Devecchi, L. (2014). Entwicklungsideen im Spannungsfeld zwischen Stadt und Dorf. Politische Agendaziele in Schweizer Umlandgemeinden. En I. Warnke y B. Busse (Eds.), *Place-Making in urbanen Diskursen* (pp. 259-279). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365818.259>

- Dünne, J. y Günzel, S. (2018). *Raum. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp., https://doi.org/10.1007/978-3-476-04569-0_13
- Eckert, P. (2012). Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>
- Flores Farfán, J. A. (2008). México. En A. Palacios (Ed.), *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 33-56). Ariel.
- Friedmann, J. (2010). Place and Place-Making in Cities: A Global Perspective. *Planning Theory & Practice*, n(2), 149-165. <https://doi.org/10.1080/14649351003759573>
- Garza Cuarón, B. (1987). *El español hablado en la ciudad de Oaxaca*. Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26d9hf>
- Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Transcript., <https://doi.org/10.1515/9783839439722>
- Harjus, J. (2019). Urban Linguistics am Beispiel des andalusischen Spanisch: Die (variationale) Konstruktion von (R)urbanität in der geteilten Sprechergemeinschaft von Jerez de la Frontera. En S. Schrader y S. Lange (Eds.), *Jenseits der Hauptstädte? Städtebilder der Romania im Spannungsfeld von Regionalität, Nationalität und Globalisierung* (pp. 199-215). V+R. <https://doi.org/10.14220/9783737008181.199>
- Harjus, J. y Mayr, P. (2024). *Metalinguistic Concepts and Attitudes toward Mexican Spanish in Oaxaca de Juárez*. Cuadernos Lingüística Hispánica. <https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n44.2024.16704>
- Hernández Andrade, E. (2011). *Contacto de dos variedades lingüísticas del zapoteco en la comunidad de San Juan Jaltepec, Yaveo, Choapan, Oaxaca* [Tesis doctoral]. CIESAS.
- Higgins, C. (2017). Space, Place, and language. En S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 102-116). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315754512-6>
- Hummel, M. y Santos Lopes, C. (Eds.). (2020). *Address in Portuguese and Spanish. Studies in Diachrony and Diachronic Reconstruction*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110701234>
- Hummel, M., Kluge, B. y Vázquez Laslop, M. E. (Eds.). (2010). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. El Colegio de México.
- INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas). (2023). *Atlas de lenguas indígenas nacionales de México*. <https://atlas.inali.gob.mx/estados/20>
- Labov, W. (1972). The Social Stratification of /r/ in New York City Department Stores. En W. Labov (Ed.), *Sociolinguistic Patterns* (pp. 43-54). University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. University of Chicago.
- Lastra, Y. (1972). Los pronombres de tratamiento en la ciudad de México. *Anuario de Letras*, 10, 213-217.
- Lefebvre, H. (1974). *La Production de l'Espace*. Gallimard.
- Linke, A. y Schröter, J. (2017). *Sprache in Beziehungen – Beziehungen in Sprache*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110496918>
- Llop, J., Iglesias, B., Vargas, R. y Blanc, F. (2019). Las ciudades intermedias. Concepto y dimensiones. *Ciudades*, (22), 23-43. <https://doi.org/10.24197/ciudades.22.2019.23-43>
- Löw, M. (2018). *Vom Raum aus die Stadt denken. Grundlagen einer raumtheoretischen Stadtsoziologie*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839442500>

- Lope Blanch, J. M. (Ed.). (1990-2000). *Atlas Lingüístico de México* (pp. 1-6). Colegio de México.
- Lope Blanch, J. M. (Ed.). (1996). *Atlas Lingüístico de México* (vol. 4, *Morfosintaxis*). El Colegio de México.
- Lopes, C. y Reich, U. (2009). Variação Lingüística em Megalópoles Latino-Americanas. *Neue Romania*, 39, 171-195.
- Lyman Boulden, H. (2010). *Gramática popular del zapoteco de Comaltepec*. Instituto Lingüístico de Verano.
- Madrid Vázquez, G. (2011). *Oaxaca, de «ciudad intermedia» a metrópoli de los Valles Centrales. Emergencia de una ciudad-territorio en el sur de México* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Martín Butragueño, P. (2019). Aproximación a la entonación del español de la ciudad de Oaxaca, México: Hacia una geoprosodia. *Moenia*, 25, 539-596.
- Martín Butragueño, P. (2022). El español en México. En F. Moreno Fernández y R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 304-318). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429294259-28>
- Martín Butragueño, P. y Villanueva, R. B. (2010). El proceso de urbanización: consecuencias lingüísticas. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 2, pp. 997-1094). Colegio de México.
- Mayr, P. y Harjus, J. (2024). Pronombre o adjetivo demostrativo o este... marcador del discurso: El uso del marcador del discurso este en el español de México. *Linguistik Online*, 127(3), 107-131. <https://doi.org/10.13092/l0.127.11090>
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford University Press.
- Moreno de Alba, J. (1994). *La pronunciación del español en México*. El Colegio de México.
- Moreno Fernández, F. (2020). *Variedades de la lengua española*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429426988>
- Murphy, A., Winter, M. y Morris, E. (1999). Etnicidad en Oaxaca de Juárez. *Alteridades (El Parque)*, 9(17), 5-10.
- O'Connor, L. (2014). ¿Una huella de contacto? Verbos de movimiento en el chontal de la Baja de Oaxaca. En L. Guerrero (Ed.), *Movimiento y espacio en las lenguas de América* (pp. 93-138). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orozco, L. (2010). La extensión del tuteo en la ciudad de Guadalajara (México). En M. Hummel, B. Kluge y M. E. Vázquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 771-794). El Colegio de México.
- Orozco, L. (2006). No me hable de tú despectivo, hableme de tú correcto. En P. Martín Butragueño (Ed.), *Líderes lingüísticos: estudios de variación y cambio* (pp. 131-158). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w546.9>
- Ruiz-López, C., Méndez-Lemus, Y., Vieyra, A. y Alvarado, C. (2022). City-regions and Socio-economic Segregation in Mid-Sized cities in Mexico: The Cases of Oaxaca and Morelia. *The Town Planning Review*, 93(5), 1-28. <https://doi.org/10.3828/tpr.2021.45>
- Schrader-Kniffki, M. (2000). Formas de tratamiento de los zapotecas bilingües (México) y su sincretismo: Aspectos del español de América. *Signo y Señal*, (11), 95-133.
- Schrader-Kniffki, M. (2003). *Spanisch-Zapotekische Bitt- und Dankeshandlungen. Sprachkontakt und Höflichkeit in einer amerindischen Kultur Mexikos*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278920>

- Schrader-Kniffki, M. (2014). Sociolingüística urbana y linguistic landscapes en Oaxaca de Juárez, México: El simbolismo de las de- y deslimitaciones de un espacio urbano periférico. *Versants*, 61(3), 115-134.
- Schrader-Kniffki, M. (2022). El zapoteco histórico en los registros cristiano y cotidiano. Traducción y reframing en el Bvulario de la lengua castellana y zapoteca nexitza (1696). En P. Danler y J. Harjus (Eds.), *The Languages of the Americas / Las lenguas de las Américas* (pp. 61-74). Logos.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Manuskript.
- Slater, T. (2017). Territorial Stigmatization: Symbolic Defamation and the Contemporary Metropolis. En J. Hannigan y G. Richards (Eds.), *The Sage Handbook of New Urban Studies* (pp. 111-125). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412912655.n8>
- Smakman, D. y Heinrich, P. (2017). Introduction. Why cities matter for a globalising sociolinguistics. En D. Smakman y P. Heinrich (Eds.), *Urban sociolinguistics. The city as linguistic process and Experience* (pp. 1-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315514659-1>
- Streule, M. (2018). *Ethnographie urbaner Territorien. Metropolitane Urbanisierungsprozesse von Mexiko-Stadt*. Westfälisches Dampfboot.
- Uth, M. (2021). La gama variacional de México y territorios colindantes. En E.-M. Eckkrammer (Ed.), *Manual del español de América* (pp. 721-742). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110334845-042>
- Vandekerckhove, R. (2010). Urban and rural language: changing perspectives. En P. Auer y J. Schmidt (Eds.), *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation* (pp. 315-332). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110220278.315>
- Vázquez Laslop, M. E. (2010). Formas de tratamiento parlamentario entre el Poder Legislativo y el Poder Ejecutivo en México (1862-2005). En M. Hummel, B. Kluge y M. E. Vázquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 619-648). El Colegio de México.
- Vázquez Laslop, M. E. (2020). Addressing in Two Presidential Election Debates in Mexico (1994 and 2012). Forms and Functions. En M. Hummel y C. Santos Lopes (Eds.), *Address in Portuguese and Spanish. Studies in Diachrony and Diachronic Reconstruction* (pp. 385-412). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110701234-012>
- Vázquez Laslop, M. E. y Orozco, L. (2010). Formas de tratamiento del español en México. En M. Hummel, B. Kluge y M. E. Vázquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 249-269). El Colegio de México.
- Würth, M. (2019). *El otro (y) yo. Percepción, representación y construcción de espacio en el español de la ciudad de Buenos Aires*. Rombach.



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS


ESTUDIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE CLÁUSULAS SUSTANTIVAS
EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS

QUANTITATIVE AND QUALITATIVE STUDY OF SUBSTANTIVE CLAUSES
IN PRE-UNIVERSITY STUDENTS

ANWAR HAWACH UMPIÉRREZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

anwar.hawach@ulpgc.es

 0000-0002-9437-0672

Recibido: 13-02-2024 | Aceptado: 16-05-2024

Cómo citar: Hawach Umpiérrez, A. (2025). Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 319-337. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

RESUMEN

El presente artículo recoge los resultados de una investigación realizada en Gran Canaria (España), que pretende estudiar la madurez sintáctica en estudiantes preuniversitarios. Siguiendo los índices propuestos por Hunt (1965), este trabajo se centra en el uso de cláusulas sustantivas y sus posibles relaciones con las variables edad y sexo. Se establece, a partir de un análisis cualitativo, un enfoque cuantitativo de estadística descriptiva. Los resultados nos permiten corroborar la existencia de una relación asociativa solo entre la edad de los encuestados, ya que la variable sexo no resulta significativa en dicha utilización.

Palabras clave: cláusulas sustantivas, madurez sintáctica, variables sociales, sociolingüística.

ABSTRACT

This paper presents the results of an investigation carried out in Gran Canaria (Spain), which aims to study syntactic maturity in pre-university students. Following the indexes proposed by Hunt (1965), this work focuses on the use of noun clauses and their possible relationships with the variables age and gender. In addition to a qualitative analysis, a quantitative approach of descriptive statistics is used. The results allow us to corroborate the existence of an associative relationship only between the age of the respondents, since the sex variable is not significant in such use.

Keywords: noun clauses, syntactic maturity, social variables, sociolinguistics.

1. INTRODUCCIÓN

Las oraciones subordinadas sustantivas son un componente fundamental de la gramática que se encuentra en todas las lenguas naturales. Estas construcciones desempeñan un papel crucial en la organización del discurso y la expresión de la información en oraciones complejas. Autores como Seco (1971) o Gili Gaya (1978) ya clasificaban las oraciones subordinadas en sustantivas, adjetivas y adverbiales, según si en la oración principal desempeñan la función de una de esas tres categorías gramaticales. Se denominan cláusulas subordinadas sustantivas a las que desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales siguientes: sujeto (*Me encanta que me hagas esa pregunta*), complemento directo (*Deseo que tus sueños se hagan realidad*), complemento de régimen (*Confío en que acabes pronto*), complemento del nombre (*Tengo ganas de que vayamos de viaje*), complemento del adjetivo (*Estoy harto de que te enfades conmigo*), complemento indirecto (*No di importancia a que no me llamara*). Estas proposiciones van introducidas por un nexo, que puede ser una conjunción (*que, si*); por formas interrogativas (*qué, quién, cuándo, cómo, dónde...*); por un infinitivo, aunque Alarcos Llorach (1994) rechaza de forma categórica la existencia de cláusulas sustantivas con un infinitivo como núcleo verbal; o, incluso, podemos encontrar casos donde se elide la conjunción (*Le sugirió viniera luego*). Estas oraciones son conmutables por un sustantivo, aunque existen situaciones en que la sustitución no es posible y nos podemos encontrar la conmutación con un pronombre demostrativo neutro (*esto, eso, aquello*).

La *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: § 4.3) denomina «cláusulas subordinadas sustantivas» a las que desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales, y considera que las funciones de sujeto y complemento directo en estas oraciones son más frecuentes que las funciones de complemento introducidas por preposiciones (*a, con, de, en, por*), a las que engloba como subordinadas sustantivas declarativas como término de preposición. De la misma manera considera oraciones subordinadas sustantivas declarativas como término de preposición a las oraciones que tradicionalmente eran llamadas subordinadas sustantivas de complemento indirecto, complemento régimen, de complemento del nombre, etc. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: § 43.5a). De esta forma, la función de complemento indirecto queda para el sintagma preposicional y la función de la oración subordinada sustantiva es término de la preposición.

Para el presente estudio, manejaremos lo establecido por la gramática tradicional, que es la que más se acerca a los planes de estudio empleados por los profesores de Bachillerato y clasificaremos las funciones de las oraciones subordinadas sustantivas en las siguientes: sujeto (*No me gusta que se hable mal de nosotros* [1.º

Bach.¹), cuando la cláusula desempeña la función de sujeto del verbo principal de la oración; complemento directo (*Conseguiremos que todo acabe bien* [2.º Bach.]), aquellas que la cláusula lleva a cabo la función del complemento directo del verbo; complemento régimen (*Estoy seguro de que la historia se va a volver a repetir* [2.º Bach.]), las que la oración subordinada cumple la función de complemento régimen, es decir, un complemento verbal exigido por el verbo e introducido por una preposición; complemento del nombre (*Tengo miedo de que haya una guerra como la del 36* [1.º Bach.]), cuando desempeña la función de término de un complemento preposicional del nombre dentro de la oración principal; complemento circunstancial (*Últimamente se están aprobando muchísimas leyes sin que nadie proteste por tanta injusticia* [2.º Bach.]), aquellas oraciones subordinadas que realizan la función sintáctica de un complemento circunstancial; complemento del adjetivo (*Los políticos no son capaces de decir la verdad* [1.º Bach.]), cuando la oración subordinada funciona sintácticamente como un complemento del adjetivo de la oración principal; y complemento indirecto².

Muchos gramáticos como Gili Gaya, Alarcos Llorach, Alcina Franch, Blecua, Sánchez Márquez, Seco y Gómez Torrego no admiten en sus investigaciones la clasificación de cláusulas subordinadas sustantivas con función de complemento predicativo (*Daniel vino que se tiraba de los pelos*), aunque hay estudios de madurez sintáctica, como el llevado a cabo por Torres González (1993) que sí incluyen esta función. Fernández Ramírez (1951: 167) denomina a estas oraciones «relativas consecutivas» desde el punto de vista formal, pues la subordinada posee un grupo fónico propio y se incluirían en las relativas específicas. La profesora H. Martínez García (2005: 179-180) afirma que las subordinadas predicativas poseen un carácter consecutivo o modal. Por otro lado, el investigador J. A. Martínez García (2005: 66-68) considera más apropiada la denominación de complemento atributivo, en vez de predicativo. La *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 3443) no acepta las subordinadas sustantivas de atributo o complemento predicativo, sino que las considera construcciones consecutivas. En nuestro trabajo no tendremos en cuenta la función de complemento predicativo para ajustarnos a los contenidos que se transmiten en la enseñanza secundaria, donde no se incluye esta función dentro de las subordinadas sustantivas.

Hunt (1970: 179) plantea que la capacidad de combinar cada vez más oraciones es signo de madurez y cuanta más edad tiene un niño más combinaciones puede hacer.

¹ Los ejemplos de esta clasificación, entre paréntesis, pertenecen a nuestro corpus y van seguidos, entre corchetes, del curso de bachillerato del que se obtiene.

² Como comentaremos más adelante, no existen en nuestro corpus ejemplos de cláusulas subordinadas sustantivas con función de complemento indirecto.

Antes de realizar el estudio sobre el empleo de cláusulas sustantivas, se procedió a la medición, en primer lugar, de los tres índices primarios de madurez sintáctica, expuestos por Hunt, para poder obtener unos resultados más fiables para nuestra investigación. Los tres índices primarios de madurez sintáctica fueron calculados siguiendo las siguientes fórmulas:

- Longitud promedio de la unidad terminal³ = número total de palabras / número total de unidades terminales.
- Longitud promedio de la cláusula⁴ = número total de palabras / número total de cláusulas.
- Promedio de cláusulas por unidad terminal = número total de cláusulas / número total de unidades terminales.

Hunt enuncia que:

conforme los alumnos se hacen mayores tienden a consolidar en sus unidades terminales un mayor número de lo que los gramáticos generativos denominan constituyentes oracionales. Un constituyente oracional es algo abstracto, no algo observable de forma concreta y tangible como una palabra. *Grosso modo*, un constituyente racional es la estructura abstracta que subyace a la más simple de las oraciones —lo que solía llamarse oraciones básicas—. (Hunt, 1977: 44)

En estudios sobre madurez sintáctica, según las pautas propuestas por Hunt (1965), la complejidad en la sintaxis, después de los índices primarios, se sigue analizando a través de los considerados índices secundarios clausales y no clausales. Los índices secundarios clausales son los siguientes:

- Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.
- Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal.
- Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal.

³ La unidad terminal es «la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo» (Hunt, 1970: 189). La llama «terminal» porque se puede aceptar gramaticalmente iniciar dicha unidad con letra mayúscula y terminarla con puntos o signos de exclamación o interrogación [y admiración] (Hunt, 1965: 21).

⁴ Entenderemos por «cláusula» lo que la gramática ha denominado generalmente «oración simple», «oración principal» y «oración subordinada», es decir, una construcción sintáctica que está articulada en verbo y sujeto con el verbo en forma personal.

Y los índices secundarios no clausales son los que mostramos a continuación:

- Promedio de calificativos por unidad terminal.
- Promedio de posesivos por unidad terminal.
- Promedio de frases preposicionales por unidad terminal.
- Promedio de aposiciones por unidad terminal.
- Promedio de infinitivos por unidad terminal.
- Promedio de gerundios por unidad terminal.
- Promedio de participios-adjetivos por unidad terminal.
- Promedio de participios-predicativos por unidad terminal.

Estos índices ayudarán a establecer en qué medida favorecen en el aumento del promedio de la unidad terminal. El promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal es considerado, como acabamos de exponer, uno de los tres índices secundarios clausales de medición, que se obtiene al dividir el número total de oraciones sustantivas por el número total de unidades terminales y mide la frecuencia con que se incrustan dichos segmentos oracionales en las unidades terminales.

En síntesis, después de medir los tres índices primarios, se buscaron las oraciones subordinadas sustantivas para obtener el segundo índice secundario clausal:

- Número total de cláusulas sustantivas / unidades terminales = Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal (CLSUS/UT).

Estos índices propuestos por Hunt para el inglés serán posteriormente validados para el español por Véliz de Vos (1986).

Al describir el proceso mediante el cual las oraciones pequeñas crecen para transformarse en oraciones más extensas, Hunt se centra en las llamadas transformaciones generalizadas, conjunto de reglas que permiten derivar las estructuras subordinadas, elípticas o completamente formadas, que considera criterios apropiados para describir el desarrollo de la sintaxis. Estas reglas, como se sabe, describen operaciones de inserción, elisión, sustitución y traslado que actúan sobre dos cadenas subyacentes para juntarlas o incrustar una de ellas en la otra. Debido al carácter cíclico de las reglas, se pueden aplicar un número indefinido de veces, de manera que dos, tres, cuatro, cinco e incluso diez o veinte oraciones básicas pueden combinarse para formar una oración más extensa y de mayor complejidad en su estructura. (Véliz de Vos, 1986: 14-15)

2. OBJETIVOS

Este trabajo se propone dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los promedios de cláusulas subordinadas sustantivas en los escritos elaborados por alumnado grancanario de Bachillerato?
- ¿Existe alguna variación dependiendo del curso escolar en el que se encuentran dichos estudiantes?
- ¿Varía este índice según el sexo de los encuestados?
- ¿Qué tipo de oraciones subordinadas sustantivas predominan en los cursos analizados?

Este trabajo se enmarca dentro de un estudio mayor que pretende analizar la madurez sintáctica de los estudiantes grancanarios. Creemos que analizar el uso que hace el alumnado de las cláusulas sustantivas, como índice reconocido de madurez sintáctica, puede contribuir al conocimiento de la aportación de la competencia lingüística en la enseñanza canaria, descubrir la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas para la realización de textos escritos propios y explorar, si fuera necesario, nuevas formas para la enseñanza de la producción de textos escritos.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios más recientes sobre madurez sintáctica realizados en Canarias que incluyen el análisis de las cláusulas sustantivas son los llevados a cabo por Hawach Umpiérrez (2022) en la isla de Gran Canaria; y, previo a esta investigación, nos tenemos que remontar tres décadas para encontrar las investigaciones de Torres González en la isla de Tenerife (1993)⁵.

En el resto del territorio español, cabe destacar, entre otros, el estudio realizado por Bartolomé Rodríguez (2021) donde compara los índices de madurez sintáctica entre generaciones pre y posinternet; el llevado a cabo por Pedroviejo Esteruelas (2022) en alumnado de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Soria; y el realizado por Antona Palacios (2023) en Madrid, que propone utilizar técnicas de simplificación de texto automático para adaptar oraciones subordinadas en español. Y en el mundo hispano, mencionaremos los trabajos de Hernández Ochoa *et al.* (2013) en Colombia, Almendas (2017) en Panamá y Trejo Álvarez (2023) en Querétaro (México), que, dentro de sus respectivas investigaciones, le dedican un apartado al análisis de las cláusulas sustantivas.

⁵ Una reflexión más profunda sobre la situación actual de los estudios de madurez sintáctica puede leerse en Hawach Umpiérrez (2022: 10-21) y en la bibliografía a la que remite el autor.

Aparte de los trabajos mencionados que abordan las cláusulas subordinadas sustantivas como índice de madurez sintáctica, es de obligado cumplimiento mencionar a determinados autores cuyos trabajos han supuesto un avance en el estudio de esta disciplina: Olloqui de Montenegro (1991) y sus investigaciones relacionadas con la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna en República Dominicana; Rodríguez Fonseca (1991) y sus aportes en estudiantes portorriqueños; los estudios de Espinet de Jesús (1992) en Puerto Rico; los trabajos en Chile de Véliz de Vos (1986, 1988, 1999), Muñoz Rigollet *et al.* (1985) y Negrete Bobadilla (2016), entre otros; Romo de Merino y Jiménez de Martín (2000) y Delicia Martínez (2011) en Argentina; el trabajo de Manjón-Cabeza (2008) sobre técnicas de evaluación de la madurez sintáctica en el ámbito escolar...

De la lectura de los primeros estudios citados se puede extraer, entre otras conclusiones, que el aumento de las cláusulas sustantivas depende del tipo de discurso, más que de la persona en cuestión, por lo que se crea la necesidad de estudios más profundos donde se crucen las variables sociales con la variable modalidad textual para poder refrendar estas conclusiones entre el estudiantado grancanario.

4. METODOLOGÍA

4.1. Muestra

Para la realización del presente estudio, tomamos una muestra compuesta por estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a los dos niveles de Bachillerato de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

Las edades de los sujetos de esta etapa oscilan entre los dieciséis y los diecisiete años. La cantidad total de participantes asciende a 60 alumnos, treinta de cada uno de los dos cursos. La elección de esta etapa concreta para tomar la muestra se justifica a partir de la siguiente razón: se considera que el Bachillerato constituye el punto final en la historia académica y de formación del estudiantado preuniversitario y que ya han adquirido los conocimientos básicos sobre la expresión escrita y conocen los mecanismos básicos de la escritura, según los currículos escolares.

4.2. Recolección del corpus

Para la recogida de datos, se procedió a la aplicación, sin previo aviso, de una prueba de expresión escrita, en octubre de 2022. El profesorado encargado de supervisar la tarea explicó oralmente las instrucciones que los participantes debían acatar. Las composiciones, de carácter expositivo-argumentativo, tenían que responder a la siguiente pregunta: «¿Cómo solucionarías los problemas de España?». Esta tarea se realizó dentro del horario escolar, en su propia aula, en un tiempo de 45 minutos. La mayoría de los participantes terminó sus escritos en menos tiempo. Una

vez llevada a cabo la selección de las redacciones, descartadas aquellas que no superaban las 200 palabras y las que la caligrafía dificultaba la comprensión, el corpus quedó constituido por 30 textos en cada uno de los dos cursos, quince chicos y quince chicas.

4.3. Características de los sujetos

Los sujetos que han sido encuestados están insertos en los dos años que conforman la etapa de Bachillerato en el sistema educativo español. Cabe destacar que en el curso académico 2022-2023 dio comienzo la nueva ley educativa denominada LOMLOE (Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación), pero únicamente en los cursos impares, por lo que los dos cursos con los que vamos a trabajar están amparados bajo distintas leyes educativas. Sin embargo, la formación recibida por ambos durante la etapa de secundaria⁶ ha sido la misma, por tanto, la diferencia entre ambas leyes todavía no se puede apreciar en las destrezas comunicativas del alumnado.

Si nos centramos en el currículo de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) para esta etapa, establecido en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, únicamente encontramos referencia al uso de la subordinación sustantiva en el criterio de evaluación número 6 del currículo de Lengua Castellana y Literatura de 1.º de Bachillerato donde se especifica lo siguiente:

Se comprobará que identifica y explica los usos y valores en la comunicación de sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres y determinantes en un texto, y si reconoce, explica e incorpora a la comunicación las estructuras, límites y funcionamiento de oraciones simples y compuestas (subordinadas sustantivas y de relativo), así como distintas modalidades oracionales (activas pasivas, impersonales y medias) como estrategias de enriquecimiento y mejora de sus textos, en el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. (p. 96)

Asimismo, el estándar de aprendizaje evaluable⁷ número 31 del currículo de 1.º de Bachillerato recoge que el alumnado debe reconocer y explicar el funcionamiento de las oraciones subordinadas sustantivas en relación con el verbo de la oración principal. Sin embargo, no se desglosa la tipología de oraciones subordinadas

⁶ La educación secundaria en España está separada en una parte obligatoria y otra posobligatoria. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la constituyen cuatro cursos académicos, entre los 12 y los 16 años. Después de esta etapa obligatoria, el alumnado español puede optar, entre otras alternativas, por cursar el Bachillerato, formado por otros dos cursos, previos a la enseñanza superior.

⁷ Los estándares de aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares, es decir, son descripciones de los logros esperados de los estudiantes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar.

sustantivas que recoge la *Nueva gramática*, ya mencionada anteriormente. No obstante, los profesores del alumnado encuestado nos informaron de que, al margen de lo plasmado en la LOMCE, nuestros informantes sí recibieron formación sobre las distintas oraciones subordinadas sustantivas, pequeñas nociones teóricas que propiciarán su uso correcto en la comunicación, tanto escrita como oral. La misma LOMCE en 2.º de Bachillerato no menciona en ningún criterio de evaluación ni en ningún estándar de aprendizaje el funcionamiento o uso de la subordinación sustantiva, por lo que se sobreentiende que el alumnado debe llegar a este momento de su formación con esta destreza adquirida.

Por otro lado, si nos detenemos en lo expuesto en los borradores del currículo para 1.º de Bachillerato de la Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), establecido en el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, encontramos que se pretende consolidar las destrezas comunicativas a través de la capacidad de comprensión y expresión del alumnado. Dentro de este borrador no se hace mención de la subordinación sustantiva. Nos tenemos que remontar al estándar de aprendizaje número 76 del currículo de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria de la LOMCE para encontrar la única referencia que se hace de este tipo de oraciones a lo largo de toda la secundaria, obligatoria y no obligatoria:

Reconoce la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo, el sustantivo y algunos adverbios con oraciones de relativo, sustantivas y adverbiales respectivamente, transformando y ampliando adjetivos, sustantivos y adverbios en oraciones subordinadas e insertándolas como constituyentes de otra oración. (p. 88)

En síntesis, con las características pedagógicas que definen al estudiantado protagonista de este estudio, llevaremos a cabo un estudio cualitativo de las cláusulas sustantivas empleadas entre nuestros informantes.

4.4. Análisis estadístico de los resultados

Antes del estudio cualitativo de las cláusulas sustantivas en los estudiantes preuniversitarios, realizamos un análisis estadístico de los resultados. Empleamos medidas estadísticas de tendencia central (media aritmética) y de variabilidad (desviación típica y rango). Aplicaremos la prueba *t* de Student para determinar la posible existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas por los sujetos de ambos sexos: si el resultado del valor *t* es superior al nivel de significación asignado de 0.05, debemos aceptar que las medias obtenidas por los sujetos de ambos sexos son iguales; si es inferior, las medias serán distintas. Todo este análisis estadístico fue procesado a través del programa de *software* de hojas de cálculo Microsoft Excel.

5. RESULTADOS

Este trabajo se centra en el estudio de cláusulas sustantivas en composiciones expositivas-argumentativas, lo que, *a priori*, puede suponer que favorece este tipo de construcciones, por tanto, se ve necesario ampliar esta investigación con otros modelos textuales para corroborar los resultados obtenidos⁸.

En un primer momento, se procedió al estudio cualitativo de cláusulas sustantivas empleadas en los estudiantes preuniversitarios encuestados.

En la Tabla 1 y en el Gráfico 1 se puede comprobar lo que afirma la *Nueva gramática de la lengua española*: las funciones de complemento directo y sujeto son, con mucho, más frecuentes que el resto. En nuestro estudio particular, la función de complemento directo es la más empleada en los dos cursos de Bachillerato y en ambos sexos, seguida por la función de sujeto. Estos datos también coinciden con los resultados obtenidos por la investigación realizada por Hawach Umpiérrez (2022) sobre madurez sintáctica en estudiantes grancanarios, aunque en el presente trabajo se incluye al alumnado de 1.º de Bachillerato. Observamos, igualmente, que la función de complemento indirecto no aparece en ningún momento a lo largo de la etapa de la secundaria no obligatoria de los sujetos.

Parece previsible que al tratarse de textos expositivos-argumentativos predominan las oraciones subordinadas sustantivas de complemento directo, ya que a la hora de expresar una opinión, un pensamiento, un deseo, etc., nuestros informantes acuden mayoritariamente a este tipo de construcciones: «pienso que», «opino que», «deseo que»... El alumnado de 2.º de Bachillerato hace un uso ligeramente superior de estas cláusulas y, en ambos cursos, son las chicas las que más lo emplean, aunque las diferencias no son relevantes. El nexo más empleado por todos los estudiantes es, con diferencia, *que*⁹, no solo en las cláusulas sustantivas con función de complemento directo, sino en todas las construcciones sustantivas:

⁸ En el trabajo elaborado por Hawach Umpiérrez (2022) sobre la madurez sintáctica en estudiantes grancanarios se llega a la misma conclusión con textos narrativos en lo referente a la progresión entre niveles, sin embargo, en 2.º de Bachillerato se localizó un informante que no empleaba la subordinación sustantiva en su producción creativa.

⁹ Únicamente una alumna de 2.º de Bachillerato empleó la conjunción *si* como nexo de una proposición subordinada sustantiva con función de complemento directo y otra alumna, también de 2.º de Bachillerato, utilizó el interrogativo *cuál* para expresar igualmente una subordinada sustantiva de complemento directo. Por tanto, el uso de otros nexos distintos al *que* es prácticamente nulo y, según los análisis estadísticos, no presenta significación:

- Desde siempre he querido saber *si* conseguiría mis objetivos. (2.º Bach.)
- No sé *cuál* es el problema que eso conlleva (2.º Bach.)

- (1) Creo que esto no tiene fácil arreglo. (1.º Bach.)
- (2) [...] siempre estamos esperando que otros vengan y arreglen las cosas por arte de magia. (1.º Bach.)
- (3) Hasta hace un par de años pensaba que el mundo era distinto. (2.º Bach.)
- (4) [...] ahora deseo con toda mi alma que los problemas de España terminen lo antes posible. (2.º Bach.)

Tabla 1

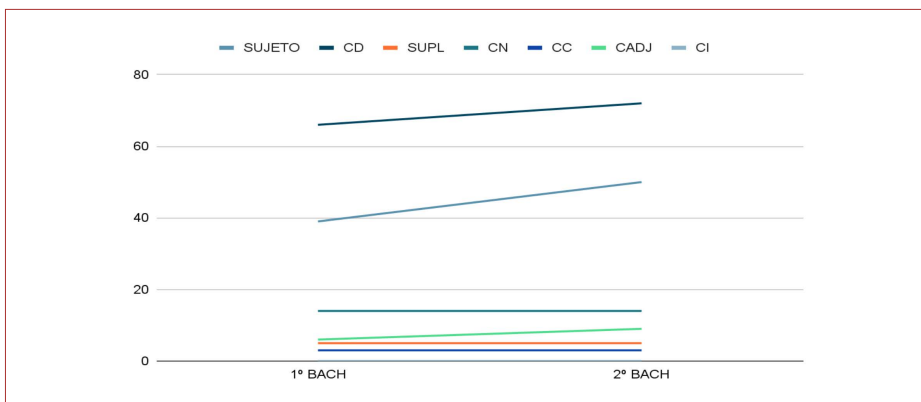
Funciones de las cláusulas sustantivas según escolaridad y sexo en cifras absolutas

		SUJ	CD	CREG	CN	CC	CADJ	CI	TOTAL
1.º Bach.	Masculino	21	29	1	6	0	4	0	61
	Femenino	18	37	4	8	3	2	0	72
	Total	39	66	5	14	3	6	0	133
2.º Bach.	Masculino	24	33	2	7	1	5	0	72
	Femenino	26	39	3	7	2	4	0	81
	Total	50	72	5	14	3	9	0	153

Nota. Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1

Evolución de las distintas funciones en las cláusulas sustantivas según escolaridad



Nota. Fuente: elaboración propia.

Como se apreciaba en la Tabla 1, las oraciones subordinadas sustantivas con función de sujeto son las segundas más empleadas por los alumnos de nuestro corpus. Como indica López Trejo (2013) citando a Gómez Manzano *et al.* (2002):

En estas oraciones transpuestas se habla de algo o de alguien, o bien, en su interior está contenido quien realiza la acción del verbo. Pueden ser introducidas por la conjunción que o si; por una unidad interrogativa, o bien pueden ser oraciones de relativo sustantivadas o tener un verbo en infinitivo (López Trejo, 2013: 30).

En 1.º de Bachillerato son los varones los que hacen un mayor uso de estas cláusulas con función de sujeto, mientras que en 2.º de Bachillerato son las informantes femeninas las que adelantan a sus compañeros de nivel.

- (5) Es completamente necesario y urgente que haya un cambio radical, sobre todo en política. (1.º Bach.)
- (6) A mí, como ciudadana, me molesta que me traten como una estúpida que no se da cuenta de nada. (1.º Bach.)
- (7) No importa que salgas a la calle o que te quedes en tu casa. (2.º Bach.)
- (8) A lo mejor sería conveniente que el rey de España no fuera jefe de Estado. (2.º Bach.)

Después de las oraciones subordinadas sustantivas con función de complemento directo y sujeto, las de complemento del nombre son las más empleadas por el alumnado de ambos niveles, que lo emplean catorce veces en cada uno de los cursos. En 1.º de Bachillerato las chicas superan a los estudiantes masculinos y en 2.º de Bachillerato se produce un empate en el número de ocurrencias entre ambos sexos. Estas cláusulas cumplen principalmente la función de poder expresar ideas relacionadas con la opinión, el deseo o la creencia y añadir información y matices al nombre principal, enriqueciendo así el significado de la oración.

- (9) Siempre existe la posibilidad de que todo vaya a peor, pero eso es mejor no pensarlo. (1.º Bach.)
- (10) [...] tengo miedo de que haya una guerra como la del 36. (1.º Bach.)
- (11) Mi padre dice que todavía hay esperanza de que la situación política mejore, pero no sé yo. (2.º Bach.)

- (12) [...] ojalá tuviera la seguridad de que mi opinión contara para algo en esta sociedad. (2.º Bach.)

Según la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*, «[s]on numerosos los adjetivos que admiten complementos de régimen formados con subordinadas sustantivas declarativas» (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 3247). En nuestro corpus, esta función concreta de complemento del adjetivo la encontramos en ambos cursos de Bachillerato. El uso en los dos cursos y en ambos sexos es bastante equilibrado, aunque ligeramente superior entre los varones y en el alumnado de 2.º de Bachillerato. Aunque la *NGLE* admite varias preposiciones a la hora de formar las oraciones subordinadas sustantivas con función de complemento del adjetivo (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009: 3247), todos los informantes de nuestro corpus que usaron esta construcción emplearon la preposición *de*:

- (13) [...] deberíamos ser conscientes de lo que está pasando. (1.º Bach.)
- (14) Los políticos no son capaces de decir la verdad. (1.º Bach.)
- (15) Los ciudadanos de este país ya estamos muy hartos de que no se cumplan las promesas. (2.º Bach.)
- (16) Estoy seguro de que la historia se va a volver a repetir. (2.º Bach.)

Las oraciones subordinadas sustantivas con función de complemento de régimen las encontramos en ambos cursos de Bachillerato. Aunque su número no es elevado y la diferencia no es significativa, las informantes femeninas emplean en más ocasiones este tipo de cláusulas que sus pares masculinos.

- (17) Nunca pensamos en que la solución puede estar en nuestras manos y no hacemos nada. (1.º Bach.)
- (18) Ojalá nos percatemos de que no podemos seguir así por mucho tiempo. (1.º Bach.)
- (19) Me avergüenzo de que mi país no haga nada ante tanta injusticia que nos rodea. (2.º Bach.)
- (20) Las mujeres se quejan de que no tienen las mismas oportunidades que los hombres en todos los aspectos. (2.º Bach.)

Las oraciones que van precedidas de preposición de las que son término y que funcionan como complemento circunstancial del verbo de la oración principal son las que consideraremos cláusulas subordinadas sustantivas con función de complemento circunstancial. Este tipo de oraciones es poco utilizado por nuestros informantes, que solo lo emplean en seis momentos: tres en cada uno de los cursos analizados. En 1.º de Bachillerato solo las informantes femeninas lo emplean, mientras que en 2.º de Bachillerato sí nos encontramos un único estudiante varón que lo usa, frente a dos chicas; aunque, como ya hemos comentado, de forma muy limitada. Una de las dos alumnas de 2.º de Bachillerato presenta una irregularidad en la construcción que emplea, ya que omite la preposición con la que debería iniciarse la cláusula (ejemplo 25). Lope Blanch (1989: 81) comenta que este tipo de anomalía es muy común entre los hablantes de Madrid y de México. De la misma manera, Torres González (1993: 176) descubre estas irregularidades en los estudiantes de Tenerife. Sin embargo, Hawach Umpiérrez (2022: 144) no encuentra demasiados casos de estas elisiones de preposición entre los estudiantes grancanarios encuestados. Según Samper Padilla *et al.* (2005: 592), ejemplos de elisión ante el relativo, sobre todo la preposición *en*, los encontramos en informantes adultos de Las Palmas de Gran Canaria, Santiago de Chile, México, Madrid, San Juan de Puerto Rico, León y Caracas.

- (21) [...] fue justo aquel momento en el que nos dimos cuenta de la realidad. (1.º Bach.)
- (22) [...] terminaré haciendo las cosas sin que me lo pidan. (1.º Bach.)
- (23) [...] últimamente se están aprobando muchísimas leyes sin que nadie proteste por tanta injusticia. (2.º Bach.)
- (24) [...] intentó hablar con los que estaban pasando por la misma situación que ella. (2.º Bach.)
- (25) [...] y suelen hablar de pueblos pequeños (\emptyset) que nunca han estado. (2.º Bach.)¹⁰

En la Tabla 2, se agrupan los resultados estadísticos del segundo índice secundario clausal de cada uno de los cursos estudiados. Podemos observar que el alumnado

¹⁰ En este ejemplo, como comentamos en el cuerpo, tendríamos que hablar de la intencionalidad de la informante, ya que, tal cual fue escrita, no es una cláusula sustantiva, sino una relativa adjetiva con antecedente sustantivo («pueblos») en la que se omitió la preposición y el artículo («en los que»), lo que la hubiera convertido en una cláusula sustantiva con función de complemento circunstancial.

de 2.º de Bachillerato inserta más oraciones subordinadas sustantivas en sus escritos que los estudiantes del curso inferior. Y en la columna del rango se puede apreciar que todos los informantes de ambos niveles emplean este tipo de cláusulas en sus composiciones.

Tabla 2

Resultados estadísticos de CLSUS/UT según nivel de escolaridad

	Media	Desviación	Rango
1.º Bachillerato	0.19	0.06	0.02-0.29
2.º Bachillerato	0.22	0.05	0.05-0.38

Nota. Fuente: elaboración propia.

Entre todo el alumnado, tal como se aprecia en la Tabla 3, se produce un aumento de cláusulas sustantivas a medida que avanza su escolaridad, con independencia de su sexo. Las desviaciones de todos los cursos son bastante similares: la menor desviación la encontramos entre los informantes masculinos de 2.º de Bachillerato (0.04) y la mayor, entre las estudiantes de 1.º de Bachillerato (0.06). Según el rango, y como ya mencionamos anteriormente, todo el alumnado encuestado emplea en sus escritos las oraciones subordinadas sustantivas.

Tabla 3

Resultados de la CLSUS/UT según variables escolaridad y sexo

	Masculino			Femenino		
	Media	Desviación	Rango	Media	Desviación	Rango
1.º Bachillerato	0.18	0.05	0.03-0.21	0.20	0.06	0.02-0.29
2.º Bachillerato	0.22	0.04	0.05-0.32	0.22	0.05	0.06-0.38

Nota. Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se recogen los datos obtenidos en el estudio de las diferencias de medias para la variable sexo en los cursos preuniversitarios analizados con la prueba *t* de Student, para comprobar la posible existencia de significación en algún nivel concreto.

Tabla 4

Diferencias de medias según variable sexo para CLSUS/UT

	Valor t	Probabilidad	Significación
1.º Bachillerato	-1.01	0.13	×
2.º Bachillerato	0.22	0.37	×

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 4, las probabilidades de la *t* de Student en ambos cursos de Bachillerato son superiores al nivel de significación asignado (0.05)¹¹, por tanto, podemos afirmar que la diferencia de medias para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal no es significativa según la variable sexo.

En síntesis, el empleo de oraciones subordinadas sustantivas es superior en el último curso de Bachillerato en ambos sexos. En 1.º de Bachillerato, los informantes varones emplean más estas cláusulas, mientras que en 2.º son las mujeres las que lo utilizan un mayor número de veces. No obstante, las diferencias obtenidas entre ambos, una vez realizadas las pruebas estadísticas correspondientes, no son significativas.

6. CONCLUSIONES

El empleo de cláusulas sustantivas crece a medida que se avanza en la escolaridad, por lo que podemos establecer una relación asociativa entre ambas. Es ligeramente superior el uso que se hace en 2.º de Bachillerato, por lo que el alumnado, a lo largo de su etapa educativa, adquiere esta destreza lingüística sin que aparezca directamente mencionada en los correspondientes currículos oficiales. Sin embargo, no podemos hablar de diferencias significativas para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal entre los cursos analizados, debido a la cercanía existente entre ambos niveles.

Las diferencias de medias en este índice para la variable sexo no son significativas ni para la muestra total ni para ningún curso en particular; por tanto, podemos afirmar que no existe una relación asociativa entre el uso de proposiciones subordinadas sustantivas y la variable sexo.

Como ya se planteaba en nuestras hipótesis iniciales y ha sido verificado en estudios anteriores, las cláusulas sustantivas que predominan en los cursos analizados son las que tienen función de complemento directo, en primer lugar; y las de sujeto, en segundo.

¹¹ El valor de probabilidad $p \geq 0.05$ es el valor estándar con el que se trabaja en las ciencias sociales.

El dominio de las cláusulas sustantivas es fundamental para una comunicación precisa y efectiva. Su correcta interpretación y uso en contextos específicos permite una mayor claridad y coherencia en la expresión de ideas y conceptos. Estas estructuras son especialmente relevantes en la comunicación escrita, donde permiten la construcción de argumentos más sólidos y razonamientos más complejos.

Es de suma importancia abordar la enseñanza de las oraciones subordinadas sustantivas en la educación lingüística, ya que la comprensión de estas estructuras puede mejorar la habilidad de los hablantes y escritores para construir oraciones complejas y expresar ideas de manera más precisa.

Las cláusulas sustantivas emergen como elementos cruciales en la estructura sintáctica y semántica de las lenguas. Su comprensión profunda es esencial para aquellos que buscan mejorar su competencia comunicativa y construir discursos más ricos y matizados. En este sentido, los nuevos currículos de Lengua Castellana y Literatura no dedican un espacio concreto al estudio de este tipo de cláusulas, por lo que el objetivo de desarrollar la complejidad sintáctica del estudiantado puede verse truncado. En estudios posteriores intentaremos ampliar el corpus y descubrir si esta exclusión de los planes de estudio repercute en generaciones más jóvenes.

FINANCIACIÓN

Esta investigación forma parte del Proyecto Estudio de los condicionantes sociales del español actual en Las Palmas de Gran Canaria y Sevilla nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones (Ref: PID2023-148371NB-C44), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y la AEI, y cofinanciado por la UE.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

El presente artículo cumple con todas las normativas éticas solicitadas en la investigación. Se ha garantizado la protección de los datos y la confidencialidad de la información obtenida a lo largo del estudio. Todos los participantes fueron informados sobre la finalidad del ejercicio propuesto para su estudio, su carácter exclusivamente académico y no lucrativo y la privacidad de los datos proporcionados.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española-Espasa Calpe.
- Almendras, M. (2017). *Comportamiento de la madurez sintáctica en textos escritos por estudiantes de primer año de Enfermería Humanidades y Economía de la Universidad de Panamá* [Tesis de maestría]. Universidad de Panamá. <http://uprid.up.ac.pa/1540/>

- Antona Palacios, J. (2023). *Adaptación automática de oraciones subordinadas a lectura fácil en español* [Trabajo fin de máster]. Universidad Politécnica de Madrid.
- Bartolomé Rodríguez, R. (2021). Estudio comparativo de los índices de madurez sintáctica entre las generaciones pre y posinternet. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 83-106. <https://doi.org/10.5209/clac.78299>
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. (2016). *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 136.
- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. (2023) *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 058.
- Delicia Martínez, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: Un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, 24(2), 173-198. <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.08>
- Espinete de Jesús, L. E. (1992). *Índices de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños* [Tesis doctoral]. Universidad de Puerto Rico.
- Fernández Ramírez, S. (1951). *Gramática española, I: los sonidos, el nombre y el pronombre*. Revista de Occidente.
- Gili Gaya, S. (1978). *Curso superior de sintaxis española*. Vox Bibliograf.
- Gómez Manzano, P., Cuesta Martínez, P., García-Page, M. y Estévez Rodríguez, Á. (2002). *Ejercicios de gramática y expresión con nociones teóricas*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Hawach Umpiérrez, A. (2022). *Estudio de la madurez sintáctica de estudiantes de Primaria y Secundaria de la isla de Gran Canaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/119191>
- Hernández Ochoa, G., Duarte Huertas, G. y Espejo Olaya, M. B. (2013). La madurez sintáctica en español de los estudiantes de los dos primeros y los dos últimos semestres de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. *Revista Lenguaje*, 47(1), 17-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.4961>
- Hunt, K. W. (1965). Grammatical Structures Written at Three Grade Levels. *Research Report*, (3). Urbana [III]: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. (1970). Recent measures in syntactic development. En M. Lester (Ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar* (pp. 179-192). Rinehart and Winston.
- Hunt, K. W. (1977). Early Blooming and Late Blooming Syntactic Structures. En C. R. Cooper y L. Odell (Eds.), *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging* (pp. 91-104). Urbana [III]: National Council of Teachers of English.
- Lope Blanch, J. M. (1989). Peculiaridades sintácticas de los relativos en el habla culta de Madrid. En J. Borrego Nieto (Coord.), *Philologica: Homenaje a Antonio Llorente* (pp. 79-86). Servicio de Publicaciones.
- López Trejo, A. R. (2013). *Complejidad sintáctica observada en el discurso argumentativo de preadolescentes, adolescentes y adultos jóvenes de Querétaro* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Manjón-Cabeza, A. (2008). Algunas observaciones a las técnicas de medición de riqueza sintáctica, *XV Jornadas sobre la Lengua Española y su Enseñanza el Español en Contexto*. Universidad de Granada: Facultad de Filosofía y Letras.

- Martínez García, H. (2005). *Construir bien en español la corrección sintáctica*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez García, J. A. (2005). *La oración compuesta y compleja*. Arco Libros.
- Muñoz Rigollet, G., Echeverría, M. S. y Véliz, M. (1985). Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, 81-86.
- Negrete Bobadilla, Y. (2016). *Complejidad sintáctica: desarrollo de la subordinación adverbial en narraciones de niños y niñas de 6 a 12 años* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143277>
- Ollolqui de Montenegro, L. (1991). La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»* (pp. 113-130). Universidad de Puerto Rico.
- Pedroviejo Esteruelas, J. M. (2022). Madurez sintáctica y discursiva de estudiantes de 3º de ESO. *Romanica Olomucensia*, 34(1), 81-96. <https://doi.org/10.5507/ro.2022.006>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Rodríguez Fonseca, L. (1991). Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»* (pp. 133-143). Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Romo de Merino, A. y Jiménez de Martín, A. (2000). La madurez sintáctica y su relación con la enseñanza de la lengua materna. *Revista Lingüística en el Aula*, 4, 53-72.
- Samper Padilla, J. A., Pérez Gil, O. y Hernández Cabrera, C. E. (2005). La elisión de la preposición ante el relativo y su relación con la presencia del «pronombre de retoma» en el español culto de Las Palmas de Gran Canaria. En F. J. Quevedo García y G. Santana Henríquez *Con quien tanto quería: estudios en homenaje a María del Prado Escobar Bonilla* (pp. 589-598). Servicio de Publicaciones.
- Seco, R. (1971). *Gramática española*. Aguilar.
- Torres González, A. N. (1993). Modificadores nominales de madurez sintáctica en escolares no-universitarios de Tenerife. En J. Dorta Luis y M. V. Almeida Suárez (Eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica: homenaje al profesor Ramón Trujillo* (Vol. 1, pp. 359-369). Montesinos.
- Trejo Álvarez, A. I. (2023). *Análisis de subordinación en manuales de ELE para nivel intermedio y avanzado* [Maestría en Lingüística]. Universidad de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/8935>
- Véliz de Vos, M. (1986). *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito* [Tesis de magister]. Universidad de Concepción.
- Véliz de Vos, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (26), 105-141.
- Véliz de Vos, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, (34), 181-192.

Reseñas de libros

Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9

Preparar un manual de gramática analítica, como es el caso del volumen que nos ocupa, se parece mucho a ese viejo adagio árabe que dice que para leer un texto árabe sin marcas vocálicas resulta necesario, en primer lugar, saber de antemano qué va a contarte el texto. La similitud va más allá de la broma: un manual tiene que empezar en algún sitio, y el autor tiene que encontrar algún tema que sirva de punto de partida estratégico y en el que sea posible describir lo que uno encuentra sin tener que hacer referencia al resto de temas que, como investigadores, sabemos que también influyen en ese tema, pero que resulta imposible explicar en ese momento porque los lectores del manual no tienen por qué conocerlo.

El volumen *Gramática analítica avanzada*, escrito por Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López, logra encontrar ese punto estratégico para crear una forma coherente y fluida de explorar a partir de allí los demás temas fundamentales en el análisis sintáctico del español, sin que el lector tenga que conocerlos de antemano. Su intención es similar a otros manuales, como el de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) o el de Zagona (2002), pero su ejecución es muy diferente a ambos. Como se argumentará en el resto de las secciones de esta reseña, la organización original de los contenidos hace que un estudiante que se introduce en el análisis formal del español reciba la información pieza a pieza sin necesidad de tener que adelantarse con aclaraciones que se tratan en otros capítulos.

Este manual consta de diez capítulos, una introducción y un epílogo, acompañados por una lista bibliográfica y un índice de materias. El primer capítulo funciona como una introducción a la metodología y a los principios subyacentes en los análisis que se presentan en el resto del volumen, estableciendo diferencias básicas que resultan independientes de cualquier teoría particular: la diferencia entre las gramáticas pedagógicas y las gramáticas científicas —este manual claramente pertenece al segundo grupo—, la diferencia entre el eje sintagmático y el eje paradigmático o la interconexión entre sintaxis y semántica, que es central en el libro porque, como indica su subtítulo, se concentra en la forma de construir significados complejos en español.

Tras esta primera serie de definiciones, los siguientes nueve capítulos siguen una progresión lógica que se concentra en distintos aspectos del análisis de la oración,

sobre todo de la oración simple. El punto de partida al que nos referíamos al principio es el verbo: en el segundo capítulo, las autoras abordan el estudio del verbo desde la doble perspectiva de enmarcarlo entre las clases de palabras del español y de presentarlo como el elemento central de los predicados, capaz de definir su significado nuclear. A partir de aquí, y dado que el capítulo 2 ya ha mostrado que las unidades lingüísticas contienen morfemas y el verbo puede ser complejo por su estructura morfológica, el capítulo tercero se concentra en la estructura de la cláusula utilizando la noción de tiempo y aspecto. Así, el tercer capítulo habla de las estructuras funcionales que se construyen sobre el verbo, y diferencia de manera crucial entre el aspecto léxico —que enlaza con los elementos que se discutieron en el capítulo anterior— y el aspecto gramatical —que desarrolla la noción de «predicado» para entender cómo esa estructura se expande hasta formar una cláusula completa—.

El capítulo cuarto se concentra en la noción de sujeto, lo cual permite a las autoras continuar la progresión lógica al mismo tiempo que se aprovechan los conceptos mejor establecidos dentro de la gramática tradicional. Si la gramática tradicional analizaba las oraciones como uniones de sujetos y predicados, el foco central en esta función sintáctica les permite concentrarse en las propiedades del área alta de la cláusula al mismo tiempo que pueden introducir cuestiones analíticas problemáticas, como la posible naturaleza tópica de los sujetos preverbiales o la estructura de las oraciones con sujetos nulos. De forma natural, sin necesidad de obligar al lector a volver atrás o adelantarse a los contenidos, llegados al capítulo cinco las autoras han conseguido que el lector tenga una idea completa de cómo se estructuran las cláusulas en español.

Por este motivo, el capítulo quinto se ocupa de la estructura interna de los constituyentes nominales, algo que permitirá que en los capítulos sucesivos se pueda desarrollar una discusión de las distintas funciones dentro de la oración. Este capítulo, introductorio a una serie de temas que se detallan después, permite enlazar las estructuras nominales con las estructuras verbales e introducir al lector en los problemas analíticos que presenta la posición de los adjetivos o la naturaleza de los determinantes en español.

Los capítulos sexto y séptimo estudian respectivamente las funciones de complemento directo y complemento indirecto, como dos manifestaciones internas al predicado de las estructuras nominales que ya han sido presentadas. De la misma manera en que el capítulo tercero seguía dos líneas paralelas de argumentación, una que conectaba con los contenidos previos y otra que desarrollaba nuevas ideas, el capítulo sexto retoma la clasificación de sustantivos y determinantes en su discusión del marcado diferencial de objeto y, al mismo tiempo, desarrolla la estructura intermedia de la cláusula mediante una discusión de la posición de los pronombres clíticos de objeto. Por su parte, el capítulo séptimo describe y analiza los complementos indirectos retomando la distinción entre argumento y adjunto,

y relacionando los clíticos dativos con los clíticos acusativos en la parte final del capítulo.

El interés se centra en la conexión de las cláusulas con el contexto lingüístico y extralingüístico en los tres capítulos finales. El capítulo octavo desarrolla la estructura de la oración simple y la enlaza con las funciones sintácticas de argumento y adjunto mediante una discusión de las relaciones interoracionales; este capítulo incluye también una discusión de la polaridad oracional. El capítulo noveno se centra en el problema del modo subjuntivo, y esboza una teoría de base semántica acerca de cómo se distribuyen los distintos tipos de subjuntivo en distintos contextos oracionales. Finalmente, el capítulo décimo se introduce en el problema de las funciones informativas, que se relacionan de forma elegante con las diferencias entre activa y pasiva, y, por extensión, con otras construcciones que emplean los verbos *ser* y *estar*.

Desde nuestro punto de vista, uno de los mayores méritos de este manual es precisamente la distribución de contenidos, que permite a un estudiante alcanzar una comprensión global de los principales problemas analíticos en gramática española de una forma orgánica, lo que hace posible conectar distintos problemas sin necesidad de adelantarse a los temas que se tratan en cada punto.

Ya se ha comentado en la revisión de los contenidos cómo los capítulos parten de la estructura verbal y, utilizando el verbo como pivote, construyen en torno a él la estructura clausal y de sus argumentos nominales. En adelante, se destaca como ejemplo la posición que adoptan tres problemas analíticos dentro del manual.

Consideremos el caso del subjuntivo, que se trata en el capítulo noveno. Una organización más tradicional de los contenidos habría situado el subjuntivo en una posición más próxima a la discusión sobre la estructura temporal y aspectual y, de hecho, varios de los textos que ya existían antes de este manual toman esa decisión. Los motivos son fáciles de entender: al igual que el tiempo y el aspecto, el modo subjuntivo se manifiesta en español mediante morfemas flexivos —por lo que podría esperarse que este manual lo hubiera tratado en el capítulo tercero, o como un capítulo cuarto que siguiera a este—; al igual que el aspecto, el modo se manifiesta mediante verbos parcialmente desesemantizados, que este manual introduce ya en el capítulo primero.

La decisión de tratar el subjuntivo hacia el final del libro está claramente justificada por el foco en el uso y en las implicaciones semánticas de estas formas que tiene este volumen. Si pensamos en el significado del modo subjuntivo, la forma más sintética de capturar su uso, como hace este manual, es proponiendo que el subjuntivo expresa algún tipo de evaluación de la proposición completa, sea esta evaluación en términos de seguridad, de conveniencia o de actitud emocional hacia ella. Siendo esto así, una estructura orgánica para el volumen requiere necesariamente que este concepto no se introduzca antes de haber presentado detalladamente cómo se forman las proposiciones en sintaxis —por tanto, cómo se

construyen las cláusulas completas, incluyendo su modalidad— y haber mostrado de forma clara qué efectos semánticos tiene la subordinación. El criterio coherente de organización de los materiales fuerza, en tal caso, a que aparezca hacia el final del libro, después del capítulo que trata la subordinación.

Veamos un segundo ejemplo. Si abrimos el libro con una mentalidad tradicional, esperaríamos *a priori* que los verbos copulativos se discutieran muy pronto, posiblemente tan pronto como se hablara de la estructura argumental del verbo, cosa que este manual ya hace en el capítulo segundo. Esto se debe a que estamos acostumbrados a que los manuales partan de una taxonomía de verbos dividida en, al menos, plenos o léxicos, auxiliares y copulativos —y de hecho en la página treinta este manual recoge esa taxonomía—. Sin embargo, introducir los verbos copulativos en comparación con los verbos léxicos tiene problemas didácticos: primero, complica la definición inicial de estructura argumental, porque en una estructura copulativa de alguna manera se debe reflejar que los atributos no verbales introducen algo parecido a esa estructura, lo cual es un problema analítico nada trivial. En segundo lugar, fuerza a adoptar una definición de verbo en que está desprovisto de cualquier contribución semántica en la definición de un evento o estado, algo que habría hecho más compleja la discusión y seguramente habría sido más difícil de entender para los lectores del manual que no están ya familiarizados con el análisis sintáctico. Visto desde esta perspectiva, parece claro que la única justificación de introducir los verbos copulativos en los primeros capítulos de un manual es mantener cierta tradición en el orden en que se presentan los materiales, que es una forma más elegante de llamar a la inercia.

La decisión que toma este manual es original y, de nuevo, creemos que funciona: los verbos copulativos no se analizan hasta el capítulo 10, que es el mismo capítulo que analiza el uso auxiliar de estos verbos dentro de la pasiva. Esto hace posible encuadrar la naturaleza de los verbos copulativos dentro de una discusión teórica sobre la naturaleza de la predicación que, llegados a este punto del libro, resulta perfectamente comprensible para los lectores: comportarse como un verbo no es lo mismo que comportarse como un predicado, por mucho que la mayoría de los verbos en una lengua también sean predicados.

El tercer y último caso que comentaremos es el de la negación, que tal vez es aquel cuya posición resulta menos fácil de entender a simple vista: la negación se discute en el capítulo octavo, que es también el que presenta las distintas formas de enlazar sintácticamente oraciones. De nuevo, un criterio tradicional habría desaconsejado incluir bajo el mismo titular ambas cuestiones, si bien me parece claro que las gramáticas más tradicionales en su metodología no tienen opiniones fuertes sobre en qué momento debe discutirse la negación, frente al subjuntivo o a los verbos copulativos. Esto quizás se debe a que la negación no se combina solamente con las cláusulas, sino también con otros tipos de sintagma: no me parece casual, por ejemplo, que la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia

Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009) trate la negación en el último capítulo, tras todos los tipos de subordinación. Quizá colocar algo al final es una forma de decir que ese algo no tiene un lugar mejor dentro de una ordenación típica de contenidos.

Este manual no trata la negación al final y, de hecho, aparece discutida antes de la subordinación oracional. Sospechamos que el motivo que subyace a esta decisión está en la necesidad de llegar al capítulo noveno con una definición sólida de qué es una proposición semántica, además de qué estructura sintáctica subyace a ella, porque precisamente esta noción es la que se empleará para exponer el modo. La discusión de la negación viene precedida de un breve resumen (p. 201) que termina enfatizando que a nivel lógico «las oraciones expresan un juicio que relaciona un sujeto y un predicado». Una vez planteado así, es natural agrupar la negación con las estructuras que combinan oraciones —es decir, juicios— como dos manifestaciones distintas de las operaciones usadas para construir proposiciones más complejas. Es también natural que la negación preceda entonces a la subordinación porque la complejidad lógica que se obtiene con la negación se reduce a invertir el valor de verdad de la proposición, mientras que el resto de las operaciones del capítulo permiten combinar juicios de forma recursiva.

En la dimensión del contenido, otra propiedad que merece destacarse de este manual es el cuidado con el que las autoras han graduado el nivel. Este libro transmite a los estudiantes cuestiones de una gran complejidad analítica, pero consigue hacerlo de una forma extraordinariamente didáctica. Creo que esto se logra, junto con la estructura que ya he comentado, mediante tres decisiones adicionales.

La primera de ellas es que el cuerpo del texto está escrito en un tono divulgativo, amable y ameno, muy frecuentemente punteado por comentarios y anécdotas relevantes que despiertan la curiosidad del lector. Al mismo tiempo, nunca se proporcionan ideas abstractas sin ilustrarlas mediante ejemplos contextualizados; por ejemplo —aunque serían ejemplos igual de buenos cualquiera de los del texto—, la compleja cuestión de cuándo se emplea sujeto tácito en español se introduce proponiendo al lector una situación comunicativa concreta que viene acompañada de varias formas distintas de reaccionar a esa situación, donde es fácil identificar cuál es la más natural (p. 95).

La segunda estrategia adicional para obtener un tono didáctico y un nivel accesible para los estudiantes es el uso de cuadros de texto tipográficamente diferenciados de la discusión central. Estos cuadros de texto están llenos de información que, a menudo, introduce cuestiones relacionadas cuyo análisis resulta más problemático: la adquisición de distintas estructuras, fenómenos de variación todavía no completamente entendidos, preguntas que permiten al lector reflexionar sobre las implicaciones de algunos de los análisis, etc. Esta decisión permite tres cosas al mismo tiempo: mantener una progresión lógica lineal fuera de los cuadros de texto, que un estudiante que encuentre complejos los contenidos puede seguir ignorando

el resto de las anotaciones; introducir al lector en distintos problemas analíticos que pueden animarle a continuar investigando; y permitir que el libro, con su riqueza de datos, sea útil en cursos de distintos perfiles académicos.

En tercer y último lugar, este manual contiene ejercicios para cada uno de los temas. Esto, por supuesto, no es una novedad en un manual, pero lo que sí resulta original es que los ejercicios están categorizados en distintos grupos, con tres niveles de complejidad: repaso de conceptos, análisis básico y problemas de reflexión. Los ejercicios del primer grupo forman el nivel elemental en el que el lector puede comprobar que ha entendido los conceptos del capítulo y tiene bien afianzados las definiciones y los contrastes básicos; el segundo nivel pide al lector que aplique en nuevos casos esos mismos conceptos, y el tercer nivel plantea problemas no cubiertos en el texto que, a veces dando pistas, fuerza al lector a ir más allá y plantearse los contenidos del capítulo desde distintas perspectivas.

En conclusión, este volumen sienta las bases de una nueva manera de enfocar el análisis gramatical en el aula a través de una organización original de contenidos y una visión holística del análisis que no se limita a manejar conceptos formales, sino que los combina con la semántica, la adquisición y otras disciplinas que no resulta frecuente tratar en manuales de este tipo. El manual, además, está pensado para que ese análisis se aplique directamente a la gramática, y no a una teoría gramatical concreta: pese a que las autoras tienen una formación en gramática formal generativa, este volumen no contiene ningún diagrama arbóreo ni ninguna afirmación que pueda considerarse exclusivamente interna a esta clase de teorías. Es, al fin y al cabo, un texto que se ocupa de cómo entender los fenómenos del español, con independencia de ningún credo teórico.

REFERENCIAS

- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
 Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
 Zagona, K. (2002). *The syntax of Spanish*. Cambridge University Press.

ANTONIO FÁBREGAS

Norwegian University of Science and Technology

antonio.fabregas@ntnu.no

 0000-0001-9907-5878

Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4

Desde hace varios años, la variación lingüística ha suscitado el interés de numerosas personas en el ámbito de la investigación, como lo demuestra el elevado número de congresos, seminarios, cursos o publicaciones sobre el tema. Parte de ello reside, a nuestro juicio, en que implica una cuestión ideológica, por tanto, trasciende lo estrictamente lingüístico. En efecto, la aceptación o rechazo de determinadas variedades de una lengua a menudo está condicionado por la zona geográfica en que se ubican sus hablantes, por el prestigio social de estos o por razones de etnia, entre otros motivos. Con relación a ello, la obra que reseñamos plantea, precisamente, uno de sus objetivos fundamentales, a saber: mostrarle al lector los factores que pueden condicionar algunos prejuicios a la hora de juzgar como incorrectos determinados usos de los hablantes. Para ello, se describen numerosos rasgos en el uso de los elementos lingüísticos que, si bien son característicos de ciertas zonas, han sido y a menudo siguen siendo considerados incorrectos desde el punto de vista normativo. En el recorrido que realizaremos por la obra, mostraremos distintos ejemplos que permiten ilustrar estos casos.

Según se indica en la presentación, es una gramática dirigida al estudiantado del nivel B1, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), así como otros tramos de la enseñanza de idiomas, como desde el nivel intermedio alto hasta el avanzado alto, según el *Assessment of Performance Toward Proficiency in Languages; Evaluación del Rendimiento hacia la Competencia en Lenguas* (ACTFL). La obra está dividida en cinco capítulos, de los cuales el primero y el quinto constituyen, respectivamente, una introducción y una conclusión sobre el tema. Todos siguen una estructura similar: se distinguen varios subapartados, se incluyen numerosas actividades y finalizan con un resumen y una sección dedicada a referencias bibliográficas específicas.

El primer capítulo analiza, por un lado, el concepto de *dialecto* y aclara que no existen unos «correctos» y otros «incorrectos», además de que todos los hablantes lo son, en realidad, de uno de ellos. Al respecto, se hace referencia a la distinción entre *gramática descriptiva*, que da cuenta de los usos de los hablantes sin establecer un juicio, frente a *gramática prescriptiva*, que establece lo considerado como adecuado o inadecuado. En el caso del español, la Real Academia Española y la

Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE) fijan los usos normativos de la lengua. Se llama la atención, además, sobre lo inapropiado de determinadas afirmaciones, como que «los dialectos que desvían del español estándar son ilógicos y agramaticales»; «En ese lugar no hablan español, hablan un dialecto» (p. 6); o la idea de que son más prestigiosos los dialectos originarios de los idiomas; de acuerdo con esto último, sería más correcto el español de España que el de cualquiera de los países de Hispanoamérica, como sería mejor el inglés de Reino Unido respecto al de Estados Unidos o la India, por ejemplo.

Por otro lado, continuando con el primer capítulo, se afirma que el concepto de *variedad estándar* también está ligado al prestigio social, lo que demuestra que es una cuestión ideológica: en efecto, el modo de hablar de las personas de estratos altos ha sido el que, tradicionalmente y para las distintas lenguas, se ha incluido en los diccionarios y en las gramáticas. En el apartado 1.2 dedicado a los dialectos, se presenta el esquema de las variedades del español propuesto por Escobar y Potowski (2015: 55), que, sin embargo, resulta reductivo en cuanto a los dialectos peninsulares, pues solo figuran el castellano y el andaluz, de modo que quedan fuera el extremeño, el murciano o el canario, entre otros dialectos y hablas de transición.

Por lo que respecta al capítulo segundo, se dedica a los sustantivos, pronombres y preposiciones. Se llama la atención acerca de la variación que presenta el plural de algunos sustantivos, generalmente terminados en vocal tónica; es el caso de *papá*, cuyo plural aparece realizado *papases* entre hablantes de México, o bien *cafeses*, de *café*, frecuente en zonas de Castilla-La Mancha, sobre todo, en provincias de Guadalajara y Ciudad Real. Otro de los apartados de este segundo capítulo se dedica a los pronombres sujeto, que aparecen con mayor frecuencia entre los hablantes caribeños (dominicanos, puertorriqueños, cubanos y residentes de las costas de Colombia y Venezuela), quienes también se caracterizan por su omisión de la -s al final de sílaba, por lo que se plantea la posible conexión entre ambos fenómenos. Se trataría de casos como el siguiente, el cual aparece ilustrado con el enunciado de un hablante dominicano: «Yo digo que gracias a Dios yo pasé a mi segundo nivel, pero donde yo estaba yo decía que era un atlas» (p. 44). Además, se hace referencia al uso del pronombre *ello* como sujeto expletivo en contextos impersonales, propio del uso de la lengua por parte de hablantes dominicanos, cuya variedad del español parece evolucionar hacia un patrón más próximo al del inglés: *Ello no está lloviendo aquí pero allá sí* (p. 46), uso, sin embargo, no admitido por la norma culta. Asimismo, se hace referencia a la formación de enunciados interrogativos que siguen un orden no canónico en lo que se refiere a la posición del sujeto: ¿De dónde tú vienes?, en lugar de ¿De dónde vienes tú?, lo que es frecuente en el español caribeño, pero a menudo estigmatizado, probablemente, según se afirma, por la relación que se establece socialmente entre las actitudes lingüísticas negativas y el racismo, ya que hay un número elevado de población de origen africano que reside en estas zonas.

En este segundo capítulo, no podía faltar un apartado dedicado al *voseo*, que en países como Argentina o Uruguay es aceptado, frente a otros casos como el de Guatemala, donde se rechaza como fenómeno lingüístico, pese a haberse estandarizado su uso. En adición, en el apartado dedicado a las preposiciones, llama la atención que se presente un listado en el que se echan en falta *durante*, *mediante* y *según*, que fueron incorporadas más tardíamente, pero que desde hace algunas décadas ya figuran en casi todas las gramáticas y manuales de texto.

El capítulo tercero está dedicado a los verbos y, de nuevo, Potowski y Shin se detienen en aquellos usos de las formas de la conjugación que manifiestan variación lingüística, como el fenómeno de *regularización* en el paradigma verbal que se produce al añadir una -s final al pretérito perfecto simple de indicativo (*dijistes*, *estuvistes*), dado que el resto de las formas de la conjugación terminan en -s. Asimismo, era casi obligada la referencia a la variación que manifiestan el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple, formas a las que se hace referencia, respectivamente, con la terminología de *presente perfecto* y *pretérito*, si bien el uso de los primeros términos, más extendidos, evitaría posibles confusiones. En efecto, en numerosas zonas donde se habla el español, como en Galicia, Asturias o buena parte de Hispanoamérica, la forma verbal más utilizada es el pretérito perfecto simple, de modo que no debería hablarse, en sentido estricto, de alternancia entre las dos formas de pasado, a diferencia de la situación que manifiestan variedades como las habladas en Castilla-La Mancha o Extremadura (en Martínez-Atienza de Dios, 2008 y Martínez-Atienza de Dios, 2023 tratamos este tema, en el segundo de los trabajos con relación a la enseñanza-aprendizaje de ELE). Además, el español de México presenta un uso del pretérito perfecto compuesto de acuerdo con el cual el evento continúa en el momento de la enunciación, lo cual, sin embargo, está sujeto a inferencias pragmáticas en otras variedades de la lengua.

Otro de los fenómenos que se trata en este tercer capítulo es el uso plural del verbo *haber* en contextos impersonales (*habían dos conferenciantes*), que se localiza, principalmente, en Cataluña y Valencia, en el caso de España, y en Venezuela y el Caribe, en el de Hispanoamérica. Se plantea la pregunta de si estos hablantes utilizan *haber* como verbo impersonal o como personal y, por tanto, en este segundo caso, establecerían la concordancia con el que sería el sujeto; de nuevo, se trata de un uso no admitido por la gramática prescriptiva. Por lo que respecta al presente de subjuntivo, junto a las formas *haya*, *hayas*, *haya*, *hayamos*, *hayáis* y *hayan*, en la obra se hace referencia a los casos de *haiga*, *haigas*, *haiga*, *haigamos*, *haigáis* y *haigan*, si bien a este punto de la gramática (o más bien antes) el lector puede preguntarse si se debe establecer algún límite entre la variación lingüística y la corrección del idioma, esto es, si cualquier uso lingüístico que difiera del más extendido entre los hablantes ha de considerarse una variación. La respuesta es determinante a la hora de incluir en las gramáticas y manuales unos fenómenos u otros.

Junto a lo anterior, se hace referencia al uso del presente de subjuntivo entre los hablantes de México después de la secuencia *no saber si: no sé si tengas ganas de venir*, en lugar de la combinación *no sé si tienes ganas de venir*, forma más habitual, la segunda, en la mayor parte de las variedades del español. Dedicamos un apartado a las oraciones con *si* con condiciones hipotéticas, en las cuales las personas originarias del País Vasco, Navarra, Burgos, Cantabria o La Rioja utilizan el condicional (*si llegaría a tiempo, te avisaría*), que la Real Academia aconseja evitar en su *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*. Asimismo, se presentan los contextos en los que el condicional resulta intercambiable por el pretérito imperfecto de indicativo: *yo que tú {me iría/me iba}*, fenómeno mucho más extendido entre las variedades del español y al que se han dedicado, en efecto, numerosos trabajos por parte de los especialistas (entre otros, el ya clásico de Montolio Durán, 1999). Finalmente, se analiza la alternancia entre *ser* y *estar*, sin duda uno de los temas más investigados en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE. Al respecto, se hace referencia a la expansión cada vez mayor del uso de *estar* en detrimento de *ser*, proceso que se inició en el origen de nuestra lengua y que actualmente es más significativo en variedades de México o de Puerto Rico, donde encontramos ejemplos como «a la que le echaba la culpa era a mi hermana porque cuando estábamos chicas, ella era un poco más grande que yo»; o «Sí, está muy buena esa película» (p. 115).

Se concluye este tercer capítulo con la afirmación de que los rasgos característicos de las hablas rurales tienden a rechazarse o a estigmatizarse, lo que muestra, nuevamente, un clasismo exacerbado en la valoración por parte de los hablantes.

En una obra dedicada a la variación lingüística, no podía faltar un capítulo sobre las características que manifiesta el español cuando está en contacto con otras lenguas, esto es, el español de los hispanohablantes bilingües; de ello trata, precisamente, el cuarto capítulo. Se parte de la hipótesis de que los hablantes bilingües no mantienen un sistema monolingüe en su lengua 1 y otro también monolingüe en su lengua 2, sino que se produciría una *influencia interlingüística* entre ambos sistemas, con independencia del prejuicio existente entre muchos hablantes de que los idiomas han de mantenerse «puros» y no contagiarse de otras lenguas. En las primeras páginas de este capítulo se presentan varios ejemplos de incorporaciones léxicas al español fruto del contacto con el náhuatl (*tomate, chocolate*), con el maya (*cigarro, cenote*), el quechua (*palta, choclo*), el guaraní (*ñandú, yopará*) o más tempranamente con el árabe (*almohada, alcalde*). Asimismo, también fruto del contacto lingüístico nacen otros rasgos gramaticales, como la pluralización del posesivo (*sus casa*; con el náhuatl) o el uso del indefinido + el posesivo (*un mi amigo*; con el guaraní), así como la omisión de la *a* característica del objeto directo animado y específico, propia de los hablantes bilingües de Estados Unidos. También se debe a la influencia interlingüística el uso de los posesivos dobles (*su amigo de ellas, su hermano de él*), presente de manera exclusiva con la tercera persona, característico del español andino y que también manifiesta el inglés. Entre ciudadanos originarios de

México, Puerto Rico o hispanohablantes que residen en Estados Unidos, se ha registrado otro fenómeno de regularización verbal (ya nos referimos arriba a la inclusión de la -s en formas como *fuistes* o *comistes*) que consiste en la extensión de las formas de tercera persona en combinación con otros sujetos («Ellos siempre ha comido mucha carne o Yo no los ha visto aquí», p. 132). Por el contacto con el inglés se explica también el mayor uso de las formas de gerundio, especialmente frecuente entre hablantes bilingües de Texas o Nuevo México: «Comiendo vegetales y haciendo ejercicios son los básicos para quedarse con salud»; «Recibí una carta conteniendo un cheque de quinientos dólares» (p. 135). Asimismo, en hispanohablantes de Estados Unidos y de Argentina se ha constatado un menor uso del subjuntivo en favor del indicativo, en enunciados como *Te llamo en cuanto salgo* o *No lo voy a saber hasta que no voy*.

Otro de los rasgos propios del contacto interlingüístico es la *alternancia* o *cambio de códigos*, frecuente en contextos de bilingüismo y, en el caso del español, por el contacto en muchos casos con el inglés. Se distingue en la obra entre el cambio de código *inter-oracional* (que se observa en dos oraciones separadas) e *intra-oracional* (que ocurre en el seno de una oración): ¿Por qué se lo dijiste? *It was supposed to be a surprise*, como ejemplo del primer caso; o *My cousins querían viajar con ellos*, del segundo (p. 146). Por último, el apartado 4.9 de este capítulo cuarto está dedicado a los *préstamos* y a las *extensiones*. En el primer caso, se trata de palabras que se integran en el sistema gramatical del español. «Es decir, [el préstamo] se pronuncia como otras palabras españolas y se le da marcas gramaticales», como *taipear*, del inglés «to type», o *quitear*, procedente de «to quit» (p. 150). Por lo que respecta a las extensiones, que también reciben la denominación de *cognados falsos* o *falsos amigos*, son palabras existentes en español y que, por el contacto con el inglés, amplían su definición y uso originales. Puede ser el caso del término *colegio*, utilizado no solo con el significado de ‘escuela primaria’, sino como equivalente al *college* de la cultura anglosajona y que, por tanto, amplía su significado al ámbito universitario.

Como indicábamos al inicio de esta reseña, el último capítulo de la gramática está dedicado a las conclusiones, y en él las autoras se detienen en las posturas que, a menudo, se derivan de la valoración negativa que reciben determinados fenómenos de variación lingüística, a saber: el clasismo, el racismo, el sexismo y la política de género, el «monolingüicismo» y, en último término, la discriminación lingüística.

Antes de concluir, queremos llamar la atención sobre un error que se debería corregir en sucesivas ediciones, como es la separación silábica entre renglones, que con demasiada frecuencia no sigue las reglas gramaticales. Entre otros ejemplos, recogemos aquí «gram-aticales» (p. VII), «var-iedad» (p. 7), «ent-revista» (p. 13), «rel-evante» (p. 27), «dirigí-ndose» (p. 37), «prescriptiv-istas» (p. 68), «repas-emos» (p. 84), «adqui-eren» (p. 127), etc.

En definitiva, con la descripción de las distintas manifestaciones de variación lingüística que presenta el español y con la interpretación que se ofrece de cada fenómeno (algunos poco conocidos por estar más restringidos geográficamente), queda claro que la variación está necesariamente ligada a la ideología. Por ello, al analizar los diversos rasgos que manifiesta la lengua a este respecto, hemos de trascender lo puramente lingüístico.

La obra supone, sin duda, una novedad en cuanto a la focalización de la atención en los rasgos variacionistas a la hora de explicar la gramática del español. Y, con ello, se deja constancia de la riqueza que supone la introducción de una perspectiva variacionista en el estudio lingüístico, sea cual sea el enfoque o disciplina desde la que se trabaje.


REFERENCIAS

- Martínez-Atienza de Dios, M. (2008). Dos formas de oposición en el ámbito románico entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple. En Á. Carrasco Gutiérrez (Ed.), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas* (pp. 203-229). Vervuert Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783865278654-007>
- Martínez-Atienza de Dios, M. (2023). Los valores del pretérito perfecto compuesto y del simple en las áreas geográficas del español: variación diatópica y tratamiento en ELE. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (40), 125-145. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24276>
- Montolío Durán, E. (1999). Las construcciones condicionales. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 3643-3738). Espasa-Calpe.

MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS

Universidad de Córdoba

mmartinezatienza@uco.es

 0000-0002-1089-0292

Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8

La comunicación intercultural es un tema cada vez más presente y urgente para los estudios de lengua, bien porque lo exigen las demandas económicas de la actualidad, bien por la necesidad de dar respuesta a las situaciones que nos encontramos en el día a día en un mundo donde el contacto cultural y las migraciones son la norma y no la excepción. El libro que nos ocupa viene a responder a esta necesidad: ¿qué cuestiones lingüísticas y, sobre todo, comunicativas debemos tener en cuenta en la comunicación intercultural? Más aún, ¿qué pasa cuando nuestra comunicación fracasa en estas situaciones? *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos*, estrechamente relacionado con la tesis de la doctora Motoko Hirai, pretende acercarse a estas cuestiones. Organizado en cinco capítulos, los tres primeros presentan el amplio marco teórico y el estado de la cuestión en el que se basa el estudio que se desarrolla en los dos capítulos finales. El caso de estudio son las experiencias de un grupo de estudiantes japoneses de ELE durante su estancia en España.

El primer capítulo nos introduce en la problemática de la comunicación y los límites de lo que consideramos éxito y fracaso comunicativo. Dado que la comunicación no puede entenderse sin comprender primero quiénes son sus actores, los autores parten buscando una definición del yo-sujeto desde una concepción filosófica. Este sujeto se puede entender desde dos dimensiones, una lógica y otra emotiva, que operan a la vez en la comunicación, siendo la dimensión emotiva la encargada principal de gestionar los deseos de aceptación, afecto o validación, dependientes también del autoconcepto y la autoestima, o imagen social en otras disciplinas. Además de esta vertiente, el capítulo explora la relación entre las propiedades del sujeto y del proceso de comunicación: la racionalidad y la economía, la infradeterminación de los mensajes, la multimodalidad de los signos y la propia competencia comunicativa de los hablantes (pp. 27-42). Al final del capítulo, se establece un puente entre el sujeto y la comunicación a través del concepto de *fracaso comunicativo*, entre cuyas causas se considera esencial el control limitado que tiene el sujeto sobre sus mensajes: «siempre que nos comunicamos se fracasa, en cierto sentido, de modo esencial, porque el hablante no es capaz de hacer nunca todo lo que quiere y hace más de lo que quiere», p. 45. Como causas circunstanciales, se

plantean el incumplimiento del principio de cooperación de Grice y los errores o equivocaciones de tipo lingüístico, que dan lugar al fallo pragmático (p. 51). En este punto, los autores se detienen a explicar cómo este tipo de fallos lleva aparejada una evaluación del interlocutor y pueden, por tanto, afectar a la dimensión afectiva del sujeto. Por ello, es necesario atender tanto a los aspectos pragmalingüísticos como a los sociopragmáticos, así como a las diferencias culturales que afectan a cada sujeto y que categorizan, cada uno, distintos fallos en la interpretación de los enunciados (p. 62).

El segundo capítulo ofrece un marco conceptual sobre el fracaso comunicativo. Una vez presentados los elementos básicos de la comunicación, los autores pasan a definir qué tipos de fallos comunicativos se producen en la interacción. En primer lugar, se problematiza y define el malentendido como un «error de entendimiento» o de interpretación por parte del oyente que afecta al significado pragmático de los mensajes, y que desemboca en que este oyente sienta dañada su imagen social. Los malentendidos se diferencian de las meteduras de pata, que dependen de la competencia (comunicativa y pragmática) del emisor. Para los autores, es de especial interés la ofensa no intencional que se produce por un fallo en el reconocimiento de la intención del mensaje, pero que permite la posibilidad de reparación del daño causado. La posibilidad de reparación hace de las ofensas una categoría distinta, no comparable con las estrategias de descortesía ni con la anticortesía. En este punto, los autores hacen un repaso de los actos amenazadores de la imagen de Brown y Levinson, a los que suman los actos de habla humorísticos, como bromas o ironías (pp. 107-108). Como medidas para lograr la reparación de las ofensas, se aboga por trabajar, por un lado, la conciencia metapragmática, que se pondría en práctica con distintas estrategias de cortesía lingüística y mediante la escucha y, por otro lado, la empatía con el otro, que deberá trabajar el profesor en el aula de ELE (pp. 109-115).

El tercer capítulo cierra el bloque teórico con el estado de la cuestión sobre la enseñanza de ELE en Japón. En primer lugar, se repasa la historia política del país, desde la apertura de sus fronteras en el siglo XIX, pasando por los cambios económicos provocados por la acelerada industrialización a principios del siglo XX y las restricciones que se le impusieron por su participación en la Segunda Guerra Mundial. Esta contextualización permite entender la importancia creciente en el aprendizaje de inglés para la sociedad japonesa, muy superior a cualquier otra lengua. En cuanto a los modelos de enseñanza de lenguas en Japón, su evolución no se aleja de los avances en los estudios lingüísticos y didácticos del siglo XX: desde las metodologías basadas en la imitación y la traducción a otras basadas en la enseñanza gramatical para llegar, en los años noventa e incluso en los primeros 2000, a la enseñanza competencial. Para el caso específico del español, se señala el poco interés que, en general, suscita a la población japonesa por su aparente debilidad frente a las lenguas asociadas a estados más ricos, la obligatoriedad del aprendizaje de lenguas como criterio universitario y la reticencia de los aprendientes a modelos de

enseñanza occidentales como el MCER, entre otros factores (pp. 131-135). Además, interfieren en la enseñanza algunas idiosincrasias culturales del ámbito japonés, como la fuerza de las ideologías lingüísticas de pureza y la propia organización social, que darán lugar a algunos de los malentendidos que se explorarán en los capítulos siguientes.

El capítulo 4 presenta los objetivos y la metodología de investigación utilizados. En cuanto a los objetivos, los autores se plantean detectar, analizar y buscar solución a los malentendidos sufridos por estudiantes japoneses de ELE en su interacción con hablantes de español como L1. Esto permite plantear objetivos más generales de potenciar en la enseñanza de pragmática en cursos de ELE e impulsar el desarrollo de las competencias pragmática e intercultural con aprendientes japoneses. Los datos se recogieron mediante un cuestionario breve, en japonés, que se distribuyó a los estudiantes en sus centros de enseñanza durante o tras una estancia en España. El cuestionario se dividía en dos partes: en la primera se recogía la información relativa al perfil social de los participantes, su nivel de lengua según el MCER y sus experiencias de contacto intercultural; en la segunda, se les pedía que relataran, con el mayor detalle posible, una ofensa sufrida en una comunicación «oral, escrita o electrónica» con españoles, así como la situación en la que se había producido la ofensa y su relación con el interlocutor (p. 156). Las respuestas obtenidas son pequeños episodios autobiográficos relatados mayoritariamente por mujeres jóvenes, con estudios superiores y un nivel de español medio o medio-alto. Las respuestas analizadas se presentan traducidas; aunque no se desarrollan los efectos que puedan tener las decisiones de traducción tomadas sobre el análisis de los datos, sí se ofrecen las respuestas en japonés en varios de los casos.

El último capítulo contiene el análisis y los resultados del trabajo. Las 55 ofensas recogidas se abordan en cuatro aspectos: la intencionalidad percibida por los oyentes, el marco y la escena de los conflictos relatados, la causa de la ofensa según los datos recabados, y la posibilidad de reparación según la reacción de los informantes; en este capítulo es donde cobra mayor importancia la traducción. Así, nos encontramos con que la mayoría de los participantes califican las ofensas sufridas como involuntarias, y las asumen como errores de interpretación que se pueden relacionar directamente con el nivel de español declarado; además, en las causas de malentendido o metedura de pata que alegan, los informantes parecen querer proteger la imagen positiva de sus interlocutores. Según los marcos y escenas, las ofensas se producen por el desconocimiento de las normas culturales, excepto en las producidas en la calle con desconocidos, en las que parece haber un importante componente de género y de raza que no se plantea de forma explícita. En cuanto a las causas, se distingue, como ya aludíamos antes, entre los malentendidos dependientes de la competencia del oyente, especialmente en la interpretación de bromas o expresiones formulaicas, como «¡No me fastidies!» (p. 232), y los insultos abiertos y explícitos. Finalmente, respecto a la reparación, solo en seis de los casos


los informantes declararon haber tenido éxito, aunque la mayoría declara haber reaccionado de alguna manera, y la mitad de esos éxitos resultan dudosos en su evaluación. Como conclusión, queda patente que, para mejorar la enseñanza (y la futura experiencia) de japoneses hablantes de español, es necesario profundizar en la enseñanza de la pragmática y la cultura española.

El libro cierra con una síntesis de la investigación. Como conclusión, los autores señalan la fragilidad de la imagen positiva de los hablantes japoneses como principal barrera en la gestión de los fracasos comunicativos y las ofensas (p. 265). Sin embargo, no se ofrecen recursos específicos para hacerlo, si bien se advierte de que no se trata, tampoco, de que los aprendientes se asimilen a los hablantes nativos; se puede inferir, aunque no se explicita, que también los hablantes españoles deben tener en cuenta las diferencias culturales para mejorar la comunicación. Aunque esta conclusión pueda resultar algo desilusionante, el libro cumple con su propósito principal como estudio de caso: invitar a la reflexión propia (de profesores en activo y de alumnos en formación como futuros profesores) sobre la enseñanza de lenguas, una reflexión necesaria tanto en el aula de L1, como en el aula de L2. Lejos de proporcionar recetas que no sean capaces de atender a todas las particularidades de un aula, los autores nos tienden la mano para reflexionar desde la posición de docentes y la de estudiantes sobre la relación entre lengua y cultura y cómo mejorarla.

MONSERRAT RIUS MIRANDA

Universidad Complutense de Madrid

mrius@uclm.es

 0009-0003-9496-8193

María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*.
Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp. ISBN: 978-84-15789-00-0

Este libro de María Jesús Viguera Molins aparece en una colección bien asentada entre la considerable actividad de publicaciones de la Real Academia de la Historia: su «Clave Historial», iniciada en 1998 con una recopilación de estudios de Pedro Laín Entralgo en torno al tema que sirve de título de aquel volumen memorable: *Espanoles de tres generaciones*. Hoy, «Clave Historial» ha alcanzado ya su volumen n.º 47, que precisamente corresponde al libro ahora publicado de María Jesús Viguera, en miscelánea homogénea, como todos los demás volúmenes, y que reúne en sus 620 páginas, muy apretadas, veintiséis artículos de la autora, aparecidos por primera vez entre 1978 y 2022, y que ofrecen temas agrupables bajo la temática común de «tiempos», «lugares», «al-Andalus», y «en textos árabes», que plantean perspectivas desde las situaciones «exteriores» andalusíes en relación con el resto de las entidades históricas. Esta agrupación de artículos comienza con once estudios sobre hechos que marcaron tiempos peninsulares compartidos y sucesivos (conceptos de *al-Andalus* y *Reconquista*, *conquista de Spania*, *Omeyas*, *Almanzor* y *Castilla*, sobre *taifas*, *el Cid*, *Almorávides* y *Almohades*, y *reino granadino*), más otros quince sobre lugares que siguen estando aquí (Córdoba, Sevilla, contactos hasta Galicia, y Ribacôa, La Rioja, la Lusitania, Badajoz, Trujillo, la Vía de la Plata, más Carmona, Arcos de la Frontera, Málaga y Madrid).

Otra de las orientaciones del título es que sus materias se documentan «en textos árabes» y, en efecto, todos los artículos ahora reunidos se apoyan sobre fuentes textuales árabes, «con sus reconocidas circunstancias y condiciones», como señala la autora en su Introducción, añadiendo que esto permite «comprobar lo que pueden dar de sí tales fuentes... elaboradas por sus respectivos autores bajo determinadas circunstancias y propósitos, y estos condicionamientos [...] pues hay que reconocerlos y tenerlos en cuenta para mejor entender sus narrativas». A lo largo de su carrera investigadora, María Jesús Viguera ha dado buenas pruebas sobre sus excelentes conocimientos de tales tipos de fuentes, de manera que este libro cumple también como una muestra de cuánto y cómo reflejan dichas fuentes sobre la materia andalusí.

Este volumen de *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes* reproduce, y editados con mucho cuidado, los veintiséis artículos de esta prolífica autora que,

junto a otros muchos, fueron apareciendo desde 1978 hasta 2022. Aquel de 1978, «Versos al triunfo sobre el conde Garci-Fernández», resultó el último artículo del último volumen publicado de *Al-Andalus*, la gran revista de la Escuela de Estudios, y así se cerraba una época del arabismo en nuestro país, abriéndose lo que ha venido a continuación, con sustanciales cambios interiores y externos, como aparecen en la mayoría de los veintiséis artículos de este volumen. Pues, si bien hay cinco fechados aún en el siglo XX (uno por año: en 1978, 1983, 1992, 1997 y 1998), se recogen veintiuno datados ya en el siglo XXI (2000, 2002, 2003, 2009, 2010, dos en 2011, 2013, 2014, 2015, 2017, dos en 2018, dos en 2019, dos en 2020 y tres en 2022). Asimismo, esto de la cronología es también una perspectiva interesante para calibrar las evoluciones historiográficas, en general y, en concreto, el interés de la autora por incorporar cada vez más planteamientos críticos, con sus capacidades más informadas aún y más resolutivas.

Sobre esto que se acaba de señalar, véase por ejemplo en este libro su artículo inicial (n.º I: 1): «“Al-Andalus” y “Reconquista”: dos conceptos en la Historia. Acotaciones arabistas», que proyecta considerables aportaciones sobre ambas significaciones; sobre al-Andalus, y que demuestra que su trascendental nueva denominación (الأندلس), documentada en árabe por monedas y precintos desde los primeros años de la conquista de la *Spania* visigoda, parece lo más probable, e incluso textualmente lo más comprobable, que fuera transferida del griego *Atlantidos*, y tomada por los árabes como denominación del Atlántico: «océano que sí representaría una rotunda realidad geográfica para los conquistadores del siglo VIII, a lo cual debemos añadir la consideración de sus procedimientos políticos y administrativos» («Tiempos y lugares», p. 25). Con sus admirables conocimientos historiográficos, Viguera Molins repasa la docena de etimologías que se han propuesto sobre *Al-Andalus*, en general, tan desenfocadas, en algún caso, por apropiaciones descalificadoras, que «muestran las confusiones interpretativas que rodean su historia, sus reflejos y memoria» (*ibidem*, p. 23).

Sobre el concepto de «Reconquista», tras señalar que se trata de otro término innovador, la aportación de la autora como arabista destaca en el apartado VI de su citado artículo, apartado que significativamente titula «Reconquista y reacciones andalusíes. Tales cambios desde el siglo XI» (*ibidem*, pp. 41-49), tiempo a partir del cual «se agudizaron la ideología y las acciones reconquistadoras, y Al-Andalus fue objeto de intensificadas presiones de los cristianos, bélicas y tributarias... trocándose el equilibrio de poder entre los fragmentados andalusíes y los reinos cristianos, en pleno auge», sobre lo cual recorre las siguientes manifestaciones significativas: A: Primer aviso: conquista y reconquista de Barbastro. Cruzada y ʿYihād; B: Ante la Reconquista. reacciones de miedo y abandono; C: Sin réplicas andalusíes ante declaraciones de la ideología de Reconquista; D: Persistente imagen de aislamiento y amenaza; E: Reacciones indirectas; F: Legitimación por la inicial conquista, «apertura» o «victoria» (*al-fath*); y G: La situación militar andalusí, resultando un cierto

conectar los avances reconquistadores con «la situación militar andalusí, disminuida en su choque contra la organización señorial cristiana», sobre lo cual se mencionan algunas evidencias.

Durante su larga y fructífera dedicación investigadora, María Jesús Viguera ha tratado sobre diversos temas (historia del islam, historia de al-Andalus, del Magreb, relaciones históricas y culturales, aspectos sobre la sociedad andalusí y en ella reflejos sobre las mujeres, historiografía, y arabismo, literatura árabe, manuscritos árabes textuales y documentales, entre otros menos frecuentes). Se mencionan estas contribuciones porque, al elogiar que se publiquen recopilaciones como la que aquí se presenta, en torno a un eje temático, con toda la utilidad que esto conlleva, también se invita y solicita que se publiquen, y ojalá sea pronto, otras colecciones igual de valiosas. Bienvenida sea esta.

FÁTIMA ROLDÁN CASTRO

Universidad de Sevilla

froldan@us.es

 0000-0001-5717-0893

José Javier Rodríguez Toro: *La antroponimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6

El libro que reseñamos reúne trece estudios que —aunque originariamente publicados de forma independiente en revistas científicas especializadas de diversos países (España, Italia, Francia, Alemania, Croacia), un libro de autoría colectiva y dos actas de congreso— comparten una misma temática: en todos se analizan e interpretan los nombres de persona atestiguados en documentos redactados en Sevilla y su área de influencia durante los siglos xv y xvi. En el primero de ellos, titulado «Aportaciones al estudio del nombre de familia bajomedieval» (pp. 15-24), el autor reflexiona sobre la necesidad de establecer una categoría *nombre de familia*, diferenciada de las básicas de la antroponimia medieval (*nombre de pila*, *patronímico* y *apellido*). A partir de lo observado por él a través del análisis de un conjunto de censos de Alcalá de Guadaíra (localidad próxima a Sevilla), fechados entre 1426 y 1444, concluye que hay motivo para postular tal categoría «cuando, por una parte, pueda interpretarse que el sobrenombre, a partir del cual se ha generado aquel, ha perdido la motivación que lo originó y cuando, simultáneamente, en esa inmovilización está implícita una relación de parentesco» (p. 24).

En el trabajo «Sobre antroponimia femenina bajomedieval» (pp. 25-36) se intentan determinar los rasgos que diferencian la onomástica femenina de la masculina. El volumen del material documental del que disponemos en cada caso es muy desigual, dada la escasa relevancia concedida a la mujer en la vida pública en época medieval, por lo que no es aplicable un criterio predominantemente cuantitativo. El autor destaca que es en los sobrenombres (en mucha mayor medida que en los nombres de pila y en los apellidos) donde —con la salvedad de los llamados *matronímicos perifrásticos*— se acentúan las diferencias onomásticas, pues la identificación de la mujer se lleva a cabo por lo general a través de la referencia a su marido, bien «mediante el giro *muger de*», bien feminizando su sobrenombre (*Marina García muger de Pero Martínez Gallego* > *Marina García Gallega*) (p. 34).

En la tercera aportación, «Consideraciones en torno al estudio de los antropónimos sevillanos del siglo xv» (pp. 37-44), nuevamente basada en un corpus antroponímico procedente de Alcalá de Guadaíra, Rodríguez Toro describe cómo en la centuria en cuestión el sistema de nombres se fue transformando; concluye que,

«cuando el patronímico quedó fijado y perdió de esta manera su capacidad para connotar la continuidad familiar, fue el sobrenombre, por su mayor transparencia, el elemento que garantizó [...] la identidad de grupos de personas emparentadas, como demuestran en especial los casos en los que se observa su desplazamiento de la tercera a la segunda posición de la denominación» (p. 44).

El material onomástico analizado en el extenso cuarto trabajo está constituido por una decena de padrones (de cuantías, de bienes fechosos y militares) dados entre 1408 y 1488, procedentes todos de la colación sevillana de San Lorenzo. El autor estudia por separado cada uno de los elementos que integran la estructura del nombre de persona medieval: el nombre de pila (pp. 47-54), el patronímico (pp. 54-57), el nombre toponímico (pp. 58-64) y el sobrenombre (pp. 65-71). En lo que atañe al primero, constata «cierto conservadurismo», pues no se aprecian cambios importantes ni en cuanto al repertorio de formas ni en cuanto a su frecuencia de aparición. Frente a esto, el segundo elemento «dejó de ser ocupado solo y mayoritariamente por un patronímico», pérdida de predominio que «coincide con su fijación, pues se transmite cristalizado entre generaciones sucesivas» (pp. 71-72). En el periodo estudiado se comprueba, además, cómo se vacían de contenido las formas que originariamente expresaban el origen geográfico, el estatus socioeconómico o laboral, o que aludían a rasgos físicos y morales.

Bajo el título «Los nombres de pila españoles en época preclásica (según el padrón general de Sevilla, año 1533)» se presenta un estudio que compara un padrón sevillano del mencionado año con uno anterior de 1384. Del minucioso cotejo concluye el autor que en la tercera década del siglo XVI aún no se había producido en Sevilla «ruptura alguna respecto de la antroponimia bajomedieval» (p. 87): no se observan indicios de la «liquidación» de los nombres de pila descrita por Menéndez Pidal en un trabajo pionero, pues, como ilustra plásticamente la síntesis en forma de tabla (p. 82), no había cambiado aún sustancialmente ni el inventario de formas elegidas ni su frecuencia porcentual. Las únicas excepciones son, por una parte, los nombres *Francisco* y *Ana*, cuyo número aumenta de forma bastante significativa en el conjunto de la población, y, por otra, ciertas innovaciones (*Rafael*, *Leonardo*, *Felipa*, así como algunos nombres de pila compuestos) imputables —y esto, sin duda, constituye un hallazgo interesante— exclusivamente a los vecinos de procedencia foránea.

El interés del siguiente trabajo (pp. 92-108) radica principalmente en que se centra en un punto geográfico alejado de Sevilla, aunque perteneciente a su jurisdicción y expuesto su influencia: la Sierra de Aroche. A partir del análisis de más de 2000 formas antroponímicas extraídas de varios padrones de esta área rural, Rodríguez Toro concluye que las transformaciones observadas en la ciudad «podrían extrapolarse a las zonas rurales»: «aunque siga predominando con notable diferencia la estructura de dos nombres (el nombre de pila y el nombre segundo), comienza a extenderse la complementación de la secuencia binaria mediante un sobrenombre de

tipología variada o mediante un giro indicativo de alguna relación de parentesco»; la razón de ello es que «para conseguir la identificación de todos los miembros de aquella comunidad, no bastaba la combinación de los dos antropónimos, sino que se requería la adición de otra marca, lo que determinó el surgimiento de la estructura de tres nombres (p. 106).

De un tipo de fuente distinto procede el material onomástico en el séptimo trabajo, titulado «El nombre de pila español en los albores del Siglo de Oro (a propósito del *Libro de los bautizados en esta Santa Iglesia de Sevilla*)» (pp. 109-128). Los libros sacramentales de bautismo ofrecen la ventaja de que en ellos están representadas en similar proporción las poblaciones masculina y femenina. El documento analizado en el estudio aporta referencias a 1291 mujeres y a 1334 hombres, que pertenecían a una sociedad de enorme complejidad y variedad desde el punto de vista sociológico, pues Sevilla era en la época estudiada (1515-1524) un microcosmos en el que convivían personas de muy diversa procedencia, etnia y religión, así como de muy diversos estratos sociales. De particular interés son los datos que el autor presenta respecto de minorías como los niños abandonados, los esclavos y los criados (pp. 118-120).

En tres nombres de pila específicos, extraídos nuevamente de un índice de bautismos, se centra Rodríguez Toro en el trabajo «*Baltasar, Gaspar y Melchor en el siglo XVI (el Sagrario, Sevilla)*» (pp. 129-140). Según explica, las tres formas «se documentan como nombre de bautismo al mismo tiempo (a mediados del cuatrocientos) y presentan una frecuencia muy similar a lo largo del siglo XVI, en que se difundieron socialmente, pues se dan tanto en recién nacidos como en esclavos adultos. En estos porque sus amos habrían deseado cristianarlos con un nombre acorde con los gustos de la época. Los miembros del clero también bautizaban con los nombres de los reyes magos a los niños abandonados a las puertas de los templos, prueba inequívoca del papel de la Iglesia en la extensión aquí estudiada». De este modo, la popularización de los nombres de los Reyes Magos parece estar relacionada con dos fenómenos coetáneos, igualmente atribuibles a la influencia de la Iglesia católica: la «desaparición de los nombres de origen semítico y la renovación de la antroponimia femenina por la introducción de las advocaciones marianas» (p. 139).

Las partidas de bautismo sevillanas del siglo XVI investigadas aportan información interesante también sobre el nombre que domina como ningún otro la onomástica femenina: *María* (pp. 141-162). El autor diferencia tres clases de antropónimos que combinan esta forma con otra adicional: los «nombres que, mediante un sintagma introducido por *de*, adjuntan a *María* el nombre de un misterio relativo a la vida de la Virgen (por ejemplo, *María de la Concepción*) o el nombre de un santo o hagiónimo (por ejemplo, *María de San José*); [...] nombres dobles con *María* antepuesto (por ejemplo, *María Ana*); y [...] nombres dobles con *María* pospuesto (por ejemplo, *Ana María*)». La elección del elemento añadido está estrechamente

relacionada con el calendario católico, particularmente, en el primero de los casos. Un factor condicionante parece ser, además, el sociológico: «la mayor incidencia de la Iglesia en la elección del nombre de pila mediante la imposición del santoral se correspondería con los grupos sociales menos favorecidos, y, a la inversa, la menor influencia de la Iglesia se daría en la clase social alta» (p. 159). Especialmente atractivo es el tema elegido en la décima aportación. Partiendo de nuevo de las partidas bautismales mencionadas, el autor intenta determinar las características que diferencian los nombres impuestos a los representantes de tres minorías —los hermanos gemelos, los cristianos nuevos y los extranjeros— respecto de la sociedad mayoritaria. En el primero de estos tres colectivos la elección tiende a recaer en la reutilización de los nombres de los padres o de los padrinos, en el uso de formas distinguidas únicamente por el género (*Agustín y Agustina*) cuando los niños son de sexo diferente, así como en nombres de personajes venerados por la Iglesia entre los que existe un vínculo (*Pedro y Pablo, Justa y Rufina, Melchor y Baltasar*, etc.) (pp. 166-168). Los nombres impuestos a los cristianos nuevos, en cambio, no presentan por lo general diferencias respecto de la onomástica mayoritaria, lo cual refleja «el deseo de integración [...] de los individuos [...] en la sociedad de acogida» (p. 169). Muy variada es, finalmente, la onomástica de los hijos de extranjeros, que da una idea de la variedad poblacional que caracterizaba a Sevilla en la época de su mayor apogeo.

En el capítulo oncenso («Para la historia de los antropónimos compuestos con la preposición *de* (Sevilla, siglo xvi)» (pp. 175-184), el autor selecciona el material de estudio en función de una característica formal de los nombres —la combinación de dos elementos vinculados por una preposición (*Gaspar de los Reyes, Ana del Espíritu Santo*, etc.)—. Destaca, una vez más, la importancia del santoral en la elección de las unidades, e identifica la influencia ejercida por el entorno social. Una visión de conjunto de la problemática de los nombres de pila en uso en el siglo xvi ofrece el penúltimo capítulo «El nombre de pila doble en el siglo xvi: la aportación de los libros de bautismo sevillanos» (pp. 185-212), mientras que el estudio que cierra la colección (pp. 213-222) nuevamente se centra en una cuestión muy concreta: el auge de los nombres de pila *Jacinto y Jacinta* —que antes aparecían solo esporádicamente— al final del siglo xvi, hecho relacionado claramente con la canonización de Jacinto de Cracovia el 17 de abril de 1594.


En resumidas cuentas, los trece estudios reunidos en el volumen reseñado ofrecen al lector un panorama completo y a la vez detallado de la evolución del sistema antroponímico en uso en Sevilla y su área de influencia a lo largo de los siglos xv y xvi. Basándose en abundante documentación, consultada en su versión original en los archivos, y aplicando una metodología rigurosa, el autor explora a fondo los dos tipos documentales más ricos en material onomástico, los padrones de cuantías y los libros sacramentales de bautismos. En su exposición combina hábilmente la reflexión teórica con el estudio tanto de aspectos generales como de fenómenos

específicos muy concretos, y consigue así arrojar abundante luz sobre un capítulo de la historia lingüística regional antes conocido solo de forma muy fragmentaria. La edición conjunta de los trabajos en forma de libro facilitará, sin duda, la recepción de una paciente labor investigadora llevada a cabo durante dos décadas, y dará así un impulso decisivo a la investigación antroponímica en general.

STEFAN RUHSTALLER

Universidad Pablo de Olavide

sruhkuh@upo.es

 0000-0003-2131-938X

NORMAS DE PUBLICACIÓN

OBSERVACIONES SOBRE EL ARTÍCULO

Al enviar el artículo, el autor debe tener en cuenta que:

1. El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en este documento. En caso contrario no será admitido.
2. El artículo no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista.
3. Se ha leído y entendido la DECLARACIÓN ÉTICA DE PUBLICACIÓN Y MALAS PRÁCTICAS que tiene establecida la Editorial Universidad de Sevilla en:

Compromiso ético | Philologia Hispalensis (us.es)

- 3.1. Si se ha requerido la participación de personas como sujetos de estudio, el autor ha de enviar una copia en PDF del documento de consentimiento informado avalado no solo por la firma del participante sino también por la del investigador, mediante la que sentencia su compromiso específico con las condiciones de participación y las consecuencias específicas que se deriven de ello, siempre que sean realizadas con finalidades docentes, de investigación y sin ánimo de lucro.

Esta información constará de manera explícita en la última página, en el cuerpo del texto bajo el epígrafe de «ÉTICA DE PARTICIPANTES».

En caso de que este documento falte, el artículo no podrá pasar al proceso de evaluación por pares ciegos.

4. Se ha leído y entendido la **Política editorial sobre el uso de inteligencia artificial** que tiene establecida la Editorial Universidad de Sevilla.
5. Al enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en Asegurar una evaluación anónima. Por ello, se comprueba que se ha eliminado del texto el nombre del autor y cualquier posible referencia que pueda inducir a conocer quién es el autor del artículo.

6. En el apartado de «REFERENCIAS», siempre que sea posible, se deben aportar las direcciones URL así como los datos DOI de estas referencias (para más información consúltase [Crossref](#)).
7. Al completar los datos del autor, se añade la dirección postal para el posterior envío de ejemplares.
8. En la primera página sólo se incluyen, en la lengua del artículo y en inglés, el TÍTULO DEL ARTÍCULO (mayúscula), TÍTULO EN INGLÉS (mayúscula sencilla), Running head (cursiva) [título abreviado para la cabecera de las páginas alternas con una extensión máxima de 80 caracteres (espacios incluidos)], Resumen y Abstract (versalitas) [aprox. 150 palabras], y Palabras clave y Keywords (redondita) [5 palabras]. Presenta la siguiente estructura:

TÍTULO DEL ARTÍCULO [mayúscula negrita]

TÍTULO EN INGLÉS [mayúscula]

Running head [cursiva]

Resumen [versalitas] = Título en versalitas y cuerpo en redondita sencilla.

Palabras clave [redondita]

ABSTRACT [versalitas] = Título en versalitas y cuerpo en redondita sencilla.

Keywords [redondita]

9. La estructura de los artículos de investigación (epígrafes) debe seguir, en la medida de lo posible, el modelo: Introducción, Contexto Teórico, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias. Puede ser igualmente adecuada una sección combinada de Resultados y Discusión o Discusión y Conclusiones.
10. El contenido del resumen y del abstract debe contemplar los datos fundamentales de la investigación realizada, es decir, debe seguir el formato IMRD/C.
11. En caso de que el artículo vaya firmado por más de un autor se deberá dejar constancia del criterio escogido para decidir el orden de firma y la contribución específica realizada por cada uno de ellos al trabajo que se envía. Esta información debe estar contemplada en una nota ubicada al final del artículo, detrás del apartado de «REFERENCIAS», y deberá ir introducida por el epígrafe «CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA».
12. Fuente de financiación de la investigación que ha dado como resultado el trabajo publicado. Se deberán indicar, cuando proceda, la(s) agencia(s) de financiación y el (los) código(s) del (los) proyecto(s) en el marco del (los) cual(es) se ha desarrollado la investigación que ha dado lugar a la publicación. Este dato deberá estar referenciado en el artículo por los/as autores/as, constar de manera explícita en la última página, en el cuerpo del texto bajo el epígrafe de «FINANCIACIÓN». De igual modo, también se puede mencionar cualquier otro apoyo recibido (administrativo, técnico, etc.).
13. Se recomienda a aquellos autores cuyos trabajos hayan sido realizados con datos de investigación entre los que se encuentre la variable sexo, que informen sobre si las conclusiones han tenido en cuenta posibles diferencias entre sexos.
14. Instamos a los/as autores/as a depositar el material complementario, al menos los datos de investigación subyacentes a las publicaciones, en repositorios institucionales o temáticos de acceso abierto federados en la European Open Science Cloud (EOSC), acompañados de su identificador único y persistente.
15. Si se trata del envío de una reseña, el autor debe tener en cuenta que:

- a. En el encabezado se incluyen los datos del libro que se reseña, la cantidad de páginas y el ISBN.

Ejemplo:

Juan Antonio Chavarría Vargas y Virgilio Martínez Enamorado: *De la Ragua a Sacratif. Miscelánea de topónimos andalusíes al sur de Granada*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2009, 152 pp. ISBN: 978-84-7635-869-6.

- b. El nombre del autor de la reseña, así como la institución, la dirección de correo electrónico y el ORCID figuran al final de la misma.

Ejemplo:

Nombre Apellidos
Institución
usuario@correo.com
ORCID

16. Se ha de utilizar la **fuerza Brill** pues dispone de todos los caracteres necesarios para la transcripción en caracteres latinos.

Instrucciones para descargar la fuerza Brill: en el enlace Brill Typeface > Hacer click en “CLICK HERE TO DOWNLOAD THE NEW BRILL TYPEFACE” > Hacer click en “I agree” para aceptar los términos de uso de la fuerza. Se abrirá una nueva página, donde poder descargar el fichero `brill_font_package_2_06.zip`. Una vez descargado, copiar o arrastrar solo los ficheros `.ttf` de la fuerza a la carpeta de “Fuentes” del ordenador [en: Panel de control>Fuentes]. Es importante tener en cuenta que **solo hay que pasar los ficheros con formato .ttf**. [4 ficheros: Roman, Italic, Bold, Bold Italic]. Nota: La descarga es efectiva tanto para sistema Windows como Mac, aunque la web señala que **en el caso de Mac** puede haber problemas para descargar con ciertos navegadores (especialmente Firefox). Según se observa en nota Download The Brill Typeface, para descargar con Mac hay que hacer Control-click derecho en los links con extensión `.ttf` y después darle a “Guardar como”. Si se ha instalado correctamente deberá aparecer Brill en el catálogo de fuentes del procesador de texto.

17. La **extensión máxima** del artículo no supere las 20 páginas. Si se trata de una reseña, la extensión máxima es de 5 páginas.
18. En la actualidad, *Philologia Hispalensis* sigue las normas de elaboración de las referencias bibliográficas establecidas por la American Psychological Association (APA) 2020 (7ª edición), dado que se encuentra entre los estándares académicos más importantes del conocimiento científico. Para mayor detalle consúltase el siguiente enlace **Normas APA 7ª edición**.

INFORMACIÓN SOBRE EL PROCESO EDITORIAL

El proceso editorial de cada envío incluye las siguientes fases:

1. Comprobación por parte del Equipo editorial de que los artículos cumplen con las normas relativas a estilo y contenido indicadas en las directrices para los autores y en el documento de compromiso ético (1 mes).
2. Proceso de revisión por pares ciegos a través de la plataforma OJS (1-2 meses de plazo).
3. Edición y corrección pruebas (2 meses de plazo).
4. Proceso de maquetación (formato PDF, HTML y XML-JATS) (2 meses de plazo).
5. Gestión de la publicación del número en OJS (2 meses de plazo).
 - a. Introducción del resumen, palabras clave, referencias bibliográficas y todos los metadatos, tanto en español como en inglés.
 - b. Subida de archivos.
 - c. Creación y publicación número de la revista en OJS.

Más allá de lo expresado, la revista cumple con el criterio de periodicidad y los artículos recibidos se publican a finales del primer semestre (volumen dedicado a estudios lingüísticos) y a finales del segundo semestre (volumen dedicado a estudios literarios) del año en curso..

NORMAS DE ESTILO

Puesto que la revista se publica tanto en versión electrónica como en papel, durante el proceso de maquetación muchas de las marcas de estilo personal desaparecen, por lo que se ruega seguir exclusivamente las normas que a continuación se indican y evitar las propias.

Formato y presentación de trabajos

Tipo de letra: Brill

Tamaño de letra: 12 p. (Nota a pie de página: 10 p.)

Márgenes: superior e inferior: 2.5 cm.; derecho e izquierdo: 3 cm.

Interlineado: 1,5 para todo el texto con única excepción en las notas a pie de página (Nota a pie de página: interlineado sencillo).

Sangría: primera línea del párrafo marcada con el tabulador del teclado a 0,5 cm.

Alineación del texto: justificada.

Se evita utilizar negrita. Se utiliza cursiva en lugar de subrayado en aquellos casos que sean necesarios.

Encabezados (epígrafes): sin sangría ni tabulación, presentan la siguiente estructura:

1. **EPÍGRAFE** [versalitas negrita]
- 1.1. **Subepígrafe 1** [redondita negrita]
- 1.1.1. Subepígrafe 2 [redondita]
- 1.1.1.1. Subepígrafe 3 [cursiva]

Seriación

La seriación puede realizarse con números. Los números son para orden secuencial o cronológico, se escriben en números arábigos seguidos de un punto 1.

Tablas y figuras

Las tablas y figuras deben ser enumeradas con números arábigos (en negrita) según el orden como se van mencionando en el texto (Tabla 1; Figura 1) e incluir un título claro y preciso como encabezado en la parte superior (en cursiva).

Ejemplo:

Tabla 1

Diagrama del uso pronominal

Se codifican con tamaño de letra 10 y separado de los textos anterior y posterior por un salto de línea, centrados y sin marcas de estilo elaboradas, puesto que desaparecerán en el proceso de maquetación.

Es imprescindible que se haga referencia a estas tablas y figuras dentro del cuerpo del texto. En caso de explicar abreviaturas o citar una fuente protegida, es válido incluir una nota. Para el uso de material con derechos de reproducción, es necesario disponer de la autorización del titular de los derechos.

Las ilustraciones o imágenes que se han incluido en el texto se envían además como FICHEROS COMPLEMENTARIOS en formato JPG o TIFF., cada imagen en un archivo individual. Se ha comprobado que la imagen tiene 300 ppp de resolución. No se han usado programas de diseño gráfico —Photoshop, Corel o similar— para incrementar la resolución. Se aceptan imágenes en color o en blanco y negro, aunque en la versión en papel estas aparecerán en blanco y negro exclusivamente.

Normalización de citas y notas

1. Las llamadas a nota se indicarán mediante numerales arábigos en cifra volada colocados inmediatamente después de la frase o palabra a la que se refieran, sin espacio de separación. No irán entre paréntesis y precederán al signo de puntuación (en el caso de tratarse de un artículo en lengua inglesa irán detrás del signo de

- puntuación). Estas citas no serán nunca utilizadas para referencias bibliográficas, sino como aclaración, explicación o añadidos al contenido del texto.
2. Las citas de tres líneas o menos (aprox. 40 palabras) de longitud se integrarán en el texto entrecomilladas. Las citas de mayor extensión irán separadas del cuerpo del texto por un salto de línea al inicio y al final de la cita, con un sangrado de 2 cm. a la izquierda y con tamaño de letra de 11 puntos, sin comillas y sin cursiva. Las omisiones dentro de las citas se marcarán por medio de tres puntos entre corchetes: [...]. No será necesario indicar con corchetes las omisiones al principio y al final del texto. No se pondrá punto al final de la cita, sino que éste irá detrás de la referencia de la obra.
 3. Citación bibliográfica. Las citas en el cuerpo del texto deben seguir el siguiente esquema: apellido del autor, separado por un espacio del año de publicación; éste, a su vez, irá separado del número de página por dos puntos y un espacio, todo ello entre paréntesis, por ejemplo: (Lapesa 1980: 214).

Dos autores: dependiendo del lenguaje del artículo/documento se debe usar “y” o “&” respectivamente para unir los nombres de los autores. Por ejemplo:

1. Cita textual: Gutiérrez y Rojas (2013).
2. Cita parafraseada: (Gutiérrez y Rojas, 2013)

Hasta tres autores

1. Cita textual: Castiblanco, Gutiérrez y Rojas (2013).
2. Cita parafraseada: (Castiblanco, Gutiérrez y Rojas, 2013).

Más de tres autores: siempre se cita el apellido del primer autor seguido de “*et al.*”

1. Cita textual: Rojas *et al.* (2013).
2. Cita parafraseada: (Rojas *et al.*, 2013).

Si se hace referencia a una nota a pie de página, se marcará mediante n., por ejemplo: (Tovar 1987: 43, n. 3). Si se hace referencia a varias obras, irán ordenadas cronológicamente y separadas por punto y coma, por ejemplo: (Tovar 1961: 36; Chomsky, 1965). Si la cita comprende varias páginas, se dará el número de la página inicial y la final, separadas por un guion: (Tovar 1961: 311-318). Se evitará, en lo posible, el empleo de siguiente y siguientes (s. y ss.). El número de página no se incluye si la referencia es a toda la obra, por ejemplo: (Tovar, 1987). Si la referencia alude a varios lugares (páginas, notas) dentro de una misma obra, se indicarán los números de página o nota separados por comas y espacio, por ejemplo: (Cano Aguilar 1989: 465, 467, 470). Cuando la referencia se incluye en la sintaxis del texto, entre paréntesis aparece el año y número(s) de página(s), pero no el apellido del autor, por ejemplo: “como señala Tovar (1961: 65)”.

En caso de tratarse de consultas de obras clásicas, se añadirá el nº de libro, capítulo y párrafo (o canto y versos para las obras en verso) en números arábigos separados por puntos, por ejemplo: (Homero, Od. 9.1). Si se incluye una cita literal traducida se indicará el nombre del traductor y la edición, por ejemplo: “Los habitantes de las

montañas fueron los que iniciaron esta situación de anarquía” (Strab. 3.3.5. Trad. Gómez Espelosín, 2007).

Obras clásicas importantes como la Biblia o el Corán no se anotan como referencias, pero sí se deben mencionar en el texto.

4. Abreviaturas y siglas: Las abreviaturas latinas se marcarán en cursiva y minúscula (*vid.*, *ibíd.*, *et al.*, *c.*, *cf.*). Las siglas irán en mayúsculas (ONU). Los acrónimos equivalentes a los títulos de algunas obras se señalarán en mayúsculas y cursiva (*GRAE*, *DRAE*, *CORDE*).
5. Se utilizará un sistema fijo de menciones bibliográficas abreviadas; y vendrán acompañadas de un listado final de referencias bibliográficas completas ordenadas alfabéticamente por apellido de autor. Las referencias bibliográficas completas en ningún caso irán a pie de página.
6. En el apartado de «REFERENCIAS» se distinguirá entre lo que son realmente Obras de referencia (artículos de revistas, capítulos de libros, libros, etc.) y lo que son *Fuentes*. En caso de haber utilizado textos o fuentes documentales, estos deberán aparecer bajo un epígrafe propio («FUENTES DOCUMENTALES»), a continuación del de Referencias Bibliográficas, e igualmente ordenados alfabéticamente.

Referencias

Las menciones bibliográficas completas deberán atenerse a los siguientes modelos según las normas APA (consultar en el siguiente enlace: [Normas APA 7ª Edición](#)).

Todos los documentos citados en el texto deben ser incluidos en la bibliografía. Esta debe ser elaborada estrictamente en orden alfabético según el apellido del autor/autores.

- Si se incluye la obra de un autor sólo y otra del mismo autor con otros autores, primero se pone al autor solo y luego la obra compartida.

Ejemplo:

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Ariel/Fundación Telefónica/Instituto Cervantes.

- Cuando se citan varios libros de un mismo autor, se cita el nombre del autor en todas las entradas y luego se inician las citas desde el año de publicación. Las obras se ordenan de modo cronológico (de la más antigua a la más reciente).

Ejemplo:

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico: las heterotopías*. Nueva Visión Argentina.

- Si de un mismo autor existen varias referencias de un mismo año se especificarán los años seguidos de un orden alfabético.

Ejemplo:

Bourdieu, P. (2008a). *El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2008b). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2008c). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

MODOS DE ENTRADA SEGÚN EL TIPO DE DOCUMENTO

Monografías y volúmenes colectivos

— Un autor:

Apellidos, Iniciales nombre autor (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.

— En caso de más de un autor:

Apellidos, Iniciales nombre autor 1, Apellidos, Iniciales nombre autor 2 y Apellidos, Iniciales nombre autor 3 (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Genise, N., Crocamo, L. y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicología de niños adolescentes*. Editorial Akadia.

— Se pueden incluir hasta 20 autores. Si se supera este número, se omite el resto y se añaden puntos suspensivos (...):

Castiblanco, R., Moreno, H., Rojas, S., Zamora, F., Rivera, A., Bedoya, M. A., Aróstegui, J., Rodríguez, D., Salinas, G., Martínez, W., Camargo, D., Sánchez, A., Ramírez, Y., Arias, M., Castro, K. Y., Carrillo, H., Valdez-López, J., Hermosa, F., Daza, C., ... Hernández, T. (2020). La variación de los esfuerzos mecánicos en la cadera con el ergómetro de escaleras. *Revista de Salud Pública*, 16(2), 41-67.

— Libro con editor:

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Editorial.

Ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Editorial Kairós.

Capítulos de libro o contribuciones a obra colectiva

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellido, A. A. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial

Ejemplo:

Escandell Vidal, M. V. (1998). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929-3991). Espasa Calpe.

Artículos de revista

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, *Volumen*(Número), pp-pp. <http://DOI> o <http://URL> [si existe]

Ejemplo:

Catford, J. C. (2001). On Rs, rhotacism and paleophony. *Journal of the International Phonetics Association*, 31(2), 171-185.

Tesis doctorales

Autor, A. A. (Año). *Título de la tesis* [Tipo de tesis, Nombre de la institución].

Ejemplo:

Pierrehumbert, J. B. (1980). *The phonology and phonetics of English intonation* [Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology, Dept. of Linguistics and Philosophy].

- Si la tesis está en un archivo o en una base de datos en Internet, tenemos que decir cuál es y su número de documento.

Ejemplo:

Munuera Martínez, P. V. (2006). *Factores morfológicos en la etiología del hallux limitus y el hallux abductus valgus* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/15798>

- Si la tesis no está publicada, se indica entre corchetes.

Ejemplo:

Andrés Martín, Juan Ramón de (1997). *El cisma mellista: historia de una ambición política*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Geografía e Historia].

Documentos específicos tomados de un sitio web/páginas web

Apellido, A. A. (Fecha). *Título del documento*. DOI (Si no tiene DOI señalar la dirección URL)

Ejemplos:

Schiraldi, G. R. (25 marzo 2019). *The post-traumatic stress disorder source-book: A guide to healing, recovery, and growth*. DOI: [10.1036/0071393722](https://doi.org/10.1036/0071393722)
 Carroll, L. & Gilroy, P. J. (10 septiembre 2002). Transgender issues in counselor preparation. *Counselor Education & Supervision*, 41, 233-242. <http://www.counseling.org>

Textos y Fuentes documentales

Se relacionan en un apartado distinto de las Referencias bajo el epígrafe de Fuentes documentales y siguen las mismas pautas que las seguidas en las monografías.

- Si se trata de la edición original de una obra clásica:

Ejemplo:

García de Palacio, Diego (1587). *Instrucción náutica*. Pedro Ocharte.

- Si no se ha usado la edición original de la obra (clásica o de la antigüedad) sino que se trata de una versión posterior (reedición), hay que especificar los datos de edición, traductor, impresión, etc.

Ejemplos:

Shakespeare, W. (2004). *Hamlet* (J. M. Valverde, ed. y trad.). Planeta (original publicado en 1609).

Platón. (1996). *El banquete* (M. Sacristán, ed. y trad.). Icaria Literaria (original publicado c. 385-370 a. C.).

Diccionarios y otras fuentes lexicográficas

Nudelman, R. (2007). *Diccionario de política latinoamericana contemporánea*. Océano.

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). <https://bit.ly/333ASh8>

- Entrada recuperada de un diccionario online.

Ejemplo:

Real Academia Española. (2018). Reproducción. En *Diccionario de la lengua española* (edición de tricentenario). Consultado el 31 de octubre de 2019.

<https://bit.ly/34mNjVs>.

Una entrada puede ser actualizada sin que se actualice toda la fuente. Por esto, se recomienda añadir la fecha de consulta como en el ejemplo.

- En caso de haber utilizado siglas o abreviaturas en el cuerpo del texto, tienen que desarrollarse.

Ejemplos:

DCECH = Coromines, J. y Pascual, J. A. (1974). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Gredos.

BA = Lirola Delgado, J. (Dir./Ed.) (2004). *Biblioteca de al-Andalus*. Fundación Ibn Tufayl de Estudios Árabes, 2004-2012 (7 vols.).

Reseñas

Autor, A.A. (año). Reseña del libro: “Título del libro” [reseña del libro *Título de libro* de A. A. Autor]. Periódico/Revista/Blog/Sitio web. <http://xxxxxx>.

Ejemplo:

Benavides, S. (2019). Reseña del libro: “Viaje al corazón de Cortázar” [reseña del libro *Viaje al corazón de Cortázar* de J. C. Rincón]. El Espectador. <https://bit.ly/3dTtZWS>



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA