

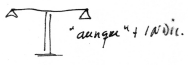

ELENA BAJO PÉREZ

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (Eds.)

PUNTOS CLAVE EN LA ENSEÑANZA DE ELE. ESTUDIOS EN HOMENAJE AL PROFESOR JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS

⇒ Para mí, son las más especiales de todas las oraciones, y por eso las divido desde la opción indic./subj. la significativa y directa. En esta opción, es la mayor parte de las oraciones el caso del relativo o del subj. Es una meta y tiene de creación verbal (el sujeto sería un tipo muy claro, sin ningún artículo):
quiso que vengas (solo se puede decir vengas, por el tiempo no se puede a veces. Viene necesariamente es exacto. Pero si no hubiera dicho quiso que vinas, es más lo correcto y no resulta el maravilla)

Solo en las oraciones de relativo, en las locativas (de donde, a par de que, ...) el indicador y el sujeto tienen "relato" (o sea mundo de otro tipo). Pero en las de relativo lo hacen "indirectamente" a través del antecedente. Solo en las locativas se enfrentan directamente: si detrás de donde eso indica, digo esa cosa; si uso sujeto R.A, o tra.
Por eso puedo decir que son las más "nobles" de las frases del español. Y para ver el caso de indicador o sujeto meque se aplica así:

 $\Delta = \text{aunque} + \text{subj.}$ ⇒ meno cierto
 ⇒ menor verdad
• la verdad es
• no me sabe a mí
• mejor
• no es importante
• etc.



PUNTOS CLAVE EN LA ENSEÑANZA DE ELE.
ESTUDIOS EN HOMENAJE AL PROFESOR
JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS



Juan Felipe García Santos (2025)

ELENA BAJO PÉREZ
JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (Eds.)

PUNTOS CLAVE
EN LA ENSEÑANZA DE ELE.
ESTUDIOS EN HOMENAJE AL PROFESOR
JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 397

© Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: mayo, 2026
ISBN: 978-84-1091-232-8 (PDF)
ISBN: 978-84-1091-233-5 (POD)
DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0397>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es


Hecho en UE-Made in EU


Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Tel.: +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)


Impresión y encuadernación:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

«Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego»

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

Índice

PRESENTACIÓN.....	13
CURRICULUM VITAE ABREVIADO.....	15
NOTAS AUTOBIOGRÁFICAS (INVOLUNTARIAS).....	37
SEMBLANZAS	
Enrique ALMARAZ ROMO	43
Elena BAJO PÉREZ	47
Julio BORREGO NIETO.....	51
Jesús FERNÁNDEZ GONZÁLEZ	55
CONTRIBUCIONES	
CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA Y VICENTE MARCET RODRÍGUEZ	
<i>Salamanca, un aula viva. El paisaje lingüístico como recurso en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española para extranjeros</i>	67
CARLA AMORÓS NEGRE Y ESPERANZA ROMÁN MENDOZA	
<i>Reflexiones para una pedagogía crítica en la enseñanza de español como lengua de herencia en Estados Unidos</i>	79
SUSANA AZPIAZU TORRES	
«Voy a cantar» frente a «cantaré» en el aula de ELE.....	95
ELENA BAJO PÉREZ	
<i>Práctica y mejora de la comprensión auditiva.....</i>	109
JOSÉ ANTONIO BARTOL HERNÁNDEZ	
<i>Panhispanismo y selección léxica en ELE.....</i>	131
JULIO BORREGO NIETO	
<i>Cuando «casi cien» es más que «cien»</i>	141

ALBERTO BUITRAGO JIMÉNEZ <i>Pildoras contra el dolor de subjuntivo</i>	151
JOSÉ MANUEL BUSTOS GISBERT <i>Las construcciones temporales en la enseñanza de ELE: algunas reflexiones acerca de las partículas propias del nivel B2</i>	165
CARLOS CABRERA MORALES <i>La variación dialectal en ELE. El caso de las preposiciones</i>	187
ELISEO DIEZ-ITZA <i>Apuntes históricos de lingüística no tan pura en el laberinto de los cambios</i>	215
NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA Y YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA <i>Ideología en los manuales de E/LE</i>	237
MARYAM EFTEKHARIAN Y SEYEDEH MELIKA EFTEKHARIAN <i>La enseñanza del modo subjuntivo en las oraciones con la estructura verbo 1 + «que» + verbo 2 a los persahablantes</i>	247
CARMEN FERNÁNDEZ JUNCAL Y OLGA IVANOVA <i>La enseñanza de la pragmática: actos de habla directivos y disculpas en ELE</i>	257
MARTA GARCÍA Y MARIAN VILLORIA <i>Análisis del lenguaje de las escalas de «Expresión e interacción escritas» en la certificación de ELE/L2</i>	279
CARMEN GONZÁLEZ GÓMEZ Y JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ <i>El fin no es el final</i>	291
NORIKO HAMAMATSU <i>Diferencias semánticas y categorías léxicas en español y en japonés desde una perspectiva cognitiva</i>	307
NATIVIDAD HERNÁNDEZ MUÑOZ Y CARMELA TOMÉ CORNEJO <i>¿Por qué los estudiantes anglófonos cometen más errores de atribución de género en niveles avanzados de español?</i>	319
ANAIS HOLGADO LAGE <i>La enseñanza de los marcadores discursivos en ELE: Niveles, funciones y variación dialectal</i>	331
ELENI LEONTARIDI <i>Sobre un paralelismo solo aparente. El perfecto español frente al parakeimenos griego</i>	341
CAROLINA MARTÍN GALLEGO <i>Terminología gramatical y enseñanza de español como lengua extranjera: a propósito de «he cantado»</i>	357
M. ^a TERESA MARTÍN MIGUEL <i>Reflexiones y leyendas a caballo entre la Historia, el Mito y algunas elucubraciones de una Fachada de todos, como homenaje a Juan Felipe</i>	375

ÁLVARO RECIO DIEGO	
<i>El modo en las concesivas y los sistemas del subjuntivo: análisis y propuesta didáctica..</i>	385
JORGE RODRÍGUEZ GUZMÁN	
<i>Onomatopeyas: sonidos que cuentan</i>	399
ROBERTO RUBIO SÁNCHEZ Y MADDALENA GHEZZI	
<i>La alfabetización en IA como competencia docente en la enseñanza de ELE.....</i>	413
FERNANDO SÁNCHEZ-MIRET Y ROSA ANA MARTÍN VEGAS	
<i>Róticas en ELE</i>	427
JAVIER SANTIAGO GUERVÓS	
<i>El problema de la cohesión en las escalas de evaluación de la expresión escrita.....</i>	441
MARTA SESEÑA GÓMEZ	
<i>Hacia la integración lingüística de los inmigrantes en las aulas. Desafíos y líneas de actuación</i>	453
MIGUEL SOLER GALLO	
<i>La memoria del recuerdo: el contraste del pretérito imperfecto e indefinido en la experiencia de Rafael Alberti para el aula de ELE.....</i>	469
SIMÓN VALCÁRCEL MARTÍNEZ	
<i>Esfuerzo, emoción y motivación en la adquisición del español L2.....</i>	479
ALEXANDRE VEIGA	
<i>Cuando el «presente de indicativo» no parece «presente» aunque no haya dejado de serlo.....</i>	497
TABULA GRATULATORIA	513

Scripta manent, verba volant

«La clásica frase *scripta manent, verba volant* –que en nuestro tiempo ha pasado a significar ‘lo escrito permanece, las palabras se las lleva el aire’– antes expresaba precisamente lo contrario; se acuñó en alabanza de la palabra dicha en voz alta, que tiene alas y puede volar, en comparación con la silenciosa palabra sobre la página, que está inmóvil, muerta.»

(Alberto Manguel, 1996)

PRESENTACIÓN

Esta recopilación de trabajos en honor del profesor Juan Felipe García Santos es solo una muestra simbólica del recuerdo grato y agradecido que guardan de su persona y de sus enseñanzas sus antiguos alumnos y colegas. Este reconocimiento llega a sus 76 años, cuando pesan ya muchas ausencias (no pocas, ya definitivas y, bastantes otras, debidas a contingencias y contratiempos lamentados de corazón).

En cualquier caso, como suele decir Juan Felipe, lo perfecto es enemigo de lo bueno, y bueno es que, aunque tarde, hayamos podido rendir este sentido homenaje a través de un proyecto común. Juan Felipe ha sido siempre una inspiración como docente, como investigador, como mentor y, casi, casi como confesor. De él hemos aprendido cómo dar una clase, cómo preparar un trabajo académico, cómo intentar situar el interés común por encima del particular, cómo ser optimistas cuando la realidad parece reñida con la esperanza, y tantas otras cosas que cada uno de los participantes guardamos en nuestro recuerdo.

Su jubilación coincidió con los meses más complicados de la pandemia. Se fue, como es él, discretamente, sin hacer ruido, reacio a cualquier homenaje. Razones de muy diverso tipo han demorado lo que verdaderamente era una deuda personal y profesional. Pero todo llega.

Ojalá estas contribuciones le sirvan de larga distracción sosegada, regocijada y placentera, ojalá.

ELENA BAJO PÉREZ

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

CURRICULUM VITAE (ABREVIADO)¹

PUESTOS DOCENTES Y DE GESTIÓN

- Becario FPI y Prof. Ayudante (Universidad de Salamanca) (1974-1977)
- Prof. Ayudante (dedicación completa) (U. de Salamanca) (1977-1979)
- Prof. Adjunto interino (U. de Salamanca) (1980-1982)
- Prof. Adjunto numerario (U. de Salamanca) (1982-1983)
- Prof. Titular (U. de Salamanca) (1983-2009)
- Catedrático de Universidad (U. de Salamanca) (2010-2020)
- Coordinador del Curso Universidad de Salamanca-Universidad de Libreville (1984-1989)
- Codirector del Taller *Nuevas Tecnologías en la Enseñanza del Español//LE*. Organizado por el Consejo de Europa en Salamanca (1992)
- Director de *Cursos Internacionales*. Universidad de Salamanca (1996-2001 y 2006-2009)
- Director del *Máster en Lengua y Cultura Españolas* (1998-2001 / 2006-2009 / 2014-2020)
- Coordinador del Programa Sócrates-Erasmus (2003-2006)
- Miembro del Consejo Editorial de la revista *Materiales para la enseñanza multicultural*, de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Washington
- Miembro del Consejo de Redacción de la revista *Contextos multiculturales: School Classroom Management*. Miami. *American Council on the Teaching of Foreign Languages* y *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*

¹ Todos los méritos de Juan Felipe García Santos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera van marcados con doble punto (••).

- Miembro del Consejo de Revisión de la revista *Glossa*, de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Turabo, Puerto Rico
- Miembro del Comité Científico de la *Colección Yuso* de la editorial AXAC (Lugo)
- Miembro de la Comisión Asesora de la Casa Museo Miguel de Unamuno
- Miembro del Comité de la Revista *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*
- Vocal del Consejo Editorial de la Colección Aula Exterior de EUNSA (Ediciones de la Universidad de Navarra, S.A.).
- Miembro de ALTE (Association of Language Testers in Europe), en representación de la Universidad de Salamanca (1996-2009)
- Miembro del Comité Asesor de los *Diplomas de Español Lengua Extranjera* (DELE), del Ministerio de Educación (1996-2001)
- Vicepresidente del Capítulo de Salamanca de la AATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese), (2006-2009)
- Miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de Salamanca (2002-2004)
- Miembro de la Comisión de Relaciones Internacionales de la Universidad de Salamanca (2003-2007)
- Miembro del Comité Organizador del *Congreso Internacional sobre el Español como Valor y Recurso cultural, turístico y económico* (Salamanca, 2008).
- Investigador Principal del Grupo de Investigación de Excelencia Grupo de Estudio del Español como Lengua Extranjera – ESPALEX». Resolución de 6 de febrero de 2009 (GR 267).
- Miembro de la comisión para la preparación y elaboración del *Programa Campus de Excelencia Internacional de la Universidad de Salamanca* (curso 2009-2010)
- Presidente de la Comisión de Calidad del Grado en Filología Hispánica
- Miembro del Comité Científico del *III Congreso Internacional del Español en Castilla y León: El español global* (Salamanca, 26-28 de junio de 2013).
- Presidente de la Comisión de Calidad del *Máster en enseñanza del español como lengua extranjera*.
- Director de Cursos de Formación de Profesores de Español:
 - A) En colaboración con el Ministerio de Educación
 - 2000 y 2001:
 - Curso para profesores de EE-UU y Canadá
 - Curso para profesores de Marruecos
 - Curso para profesores europeos
 - 2006:

- Curso para profesores de EE-UU y Canadá
- Curso para profesores de Marruecos
- Curso para profesores europeos
- Cursos impartidos en: Turquía, Polonia, Brasil y Marruecos

2007:

- Curso para profesores de EE-UU y Canadá
- Curso para profesores de Marruecos
- Curso para profesores europeos
- Cursos en: Marruecos, Brasil, Australia, Rusia, Polonia, Rumanía, Turquía y Suiza

2008:

- Curso para profesores de EE-UU y Canadá
- Curso para profesores de Marruecos
- Curso para profesores europeos
- Cursos impartidos en: Australia, Nueva Zelanda, Brasil y USA

B) En colaboración con el Instituto Cervantes

- 2006: *La evaluación del español como lengua extranjera* (Universidad de Salamanca – Instituto Cervantes)
- 2007: *Recursos para el aula* (Universidad de Salamanca – Instituto Cervantes)
- 2008: *Curso de introducción a la enseñanza de ELE* (Universidad de Salamanca – I. Cervantes)

DOCENCIA

1. CLASES EN LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA FACULTAD DE FILOLOGÍA

- Clases prácticas de Historia de la Lengua Española y de Dialectología Española (1974-1982)
- Clases teóricas y prácticas de Historia de la Lengua Española (1982-1996)
- Semántica y Lexicografía (1994-1995)
- Gramática Práctica del Español (1995-2020)
- Gramática para la enseñanza de ELE (2002-2020)

2. CURSOS DE DOCTORADO

- El cambio lingüístico (bienio 86-88)
- Análisis de textos (bienio 87-89)
- Características del lenguaje político (bienio 88-90)
- El español como lengua extranjera: teoría y métodos (bienio 88-90)
- La enseñanza del español-lengua extranjera: Teoría y metodología II (bienio 89-91)
- Fundamentos teóricos de la enseñanza del español como lengua extranjera II (bienio 90-92)
- La investigación en sintaxis histórica (bienio 92-94)
- El estilo indirecto en la clase de español como segunda lengua (bienio 93-95)
- Léxico y política: en la Segunda República y en la Democracia (U. de Zaragoza 1995)
- La Fonética histórica desde la Fonética acústica (bienio 94-96)
- Discurso indirecto y enseñanza de lenguas extranjeras (Doctorado con mención de calidad de las Universidades de León, Salamanca y Valladolid. Desde el bienio 2003-2005 hasta 2009)
- Aspectos de historiografía e historia del español (el cambio fonético desde las nuevas tecnologías). Desde el bienio 2003-2005 hasta 2009.
- Enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical II. En el Máster oficial (curso 2008-2009)

3. DOCENCIA EN TÍTULOS PROPIOS (MÁSTERES)

- Máster Universitario la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. (U. de Salamanca: 1995-2007)
- Máster de Especialización Docente en Contextos Multiculturales y Plurilingües. (U. de Salamanca: 2002-2007)
- Máster en Lengua y Cultura Españolas. (U. de Salamanca: 1999-2008)
- Máster en Lengua y Cultura Españolas. (U. de Salamanca y Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, SC, Brasil: 2000)
- Máster Universitario en enseñanza de ELE. (U. de Málaga: 2005-2015)
- Máster Universitario en Estudios Brasileños. (U. de Salamanca: 2010)
- Máster «Salamanca» (en colaboración con James Madison University: 2016)
- Formación para profesores de español como L2 (U. de Sevilla: 2002-2012)

4. CONFERENCIAS Y CURSOS

- *El lenguaje de los políticos* (Fundación Juan March, Madrid, 1982)
- I Seminario sobre el DEUS (Lucerna, 1987)
- *El léxico político en el período napoleónico*. Curso superior Salamanca y Napoleón (Universidad de Salamanca/CESEDEM, 1988)
- II Seminario sobre el DEUS (Basilea, 1989)
- *La expresión oral*, Curso Universidad de Albany (Salamanca, 1989)
- *Problemas fundamentales del español*, Curso Universidad de Albany (Salamanca, 1990)
- Seminario para la formación de examinadores de la parte oral (DELE) (Bruselas, 1991)
- Seminario para la formación de examinadores de la parte oral (DELE) (Estambul, 1991)
- Curso para la Formación de Profesores de Español L2 (U. de Salamanca – INEM, 1993)
- Curso para Profesores de Español en Canadá (Universidad Laval, Quebec, 1996)
- «*Que*» en el español conversacional, «*Aunque estés enfermo*» o «*aunque estás enfermo*», «*A veces, muy pocas veces, la verdad, pero por qué a veces eres tan...*» y *A un olmo seco*. Universidad Eötvös Loránd, Budapest (2001)
- *Didáctica de la gramática en la clase de ELE*, UIMP, Santander (julio-2002)

- *Los pronombres del español: un sistema doblemente desequilibrado; Objetivo final: contar una historia; El estilo indirecto en la clase de ELE y Lorca: Romance sonámbulo*, Universidad Fu Jen, Taiwan (noviembre-2002)
- *Visualización de la gramática y Comentario de A un olmo seco, de A. Machado*, Universidad Tamkang, Taiwan (noviembre-2002)
- *Visualización de la sintaxis compleja del español y Aproximación a las condicionales con SI* (UIMP, sede de Santander, 2008)

ACTIVIDAD INVESTIGADORA. DIRECCIÓN DE TESIS Y MEMORIAS

1. TESIS

- Tesis: *El lenguaje político de la Transición española*. Doctorando: Javier de Santiago Guervós. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1990
- Tesis: *Los sistemas verbales del español y del inglés*. Doctorando: Jesús Fernández González. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1991
- Tesis: *Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua*. Doctorando: Luis González Nieto. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1999
- Tesis: *El español del turismo*. Doctoranda: Eloísa Nieto Callén. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2004
- Tesis: *Español y japonés en contraste (vocabulario básico del español y del japonés)*. Doctoranda: Noriko Hamamatsu. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2007
- Tesis: *SER y ESTAR en ELE: planteamientos teórico, descriptivo y didáctico*. Doctoranda: Rita Michel Hanna El-Daher. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2013
- Tesis: *Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: español-chino*. Doctoranda: Linan Zhao. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2014.
- Tesis: *Las funciones preposicionales del español y del inglés: estudio contrastivo*. Doctorando: Pompeyo Rodríguez Menduïña. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2016
- Tesis: *Los marcadores del discurso y la formación de profesores de español en el nordeste brasileño*. Doctoranda: María Trinidad Pacherez Velasco. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2016
- Tesis: *Estudio del comportamiento de los examinadores de la prueba de expresión escrita mediante el modelo Many-Facet Rasch Measurement (MFRM) en el con-*

texto de un examen de dominio: el Diploma de español nivel A2. Doctorando: Juan Miguel Prieto Hernández. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2016

- Tesis: *Situación actual, análisis, crítica y propuesta metodológica para la enseñanza del español como segunda lengua en la comunidad Achagua.* Doctorando: Luis Alberto Penagos López. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2016
- Tesis: *Análisis de errores en hablantes de español de lengua materna persa.* Doctoranda: Fatemeh Tafreshi. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2018
- Tesis: *Estudio contrastivo del subjuntivo en persa y el español.* Doctoranda: Maryam Eftekharian. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2019

2. MEMORIAS DE LICENCIATURA Y DE GRADO DIRIGIDAS (SOLO LAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA EN ELE)

- «Ser» y «estar» en la *Primera Crónica General*. Graduando: Javier de Santiago Guervós. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1985
- *Libro de Aleixandre. Sintaxis: consecutivas, concesivas, causales y finales.* Graduanda: Pilar de la Sota Garzón. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1986
- *El artículo en español y en francés.* Graduanda: Eugénie Eyeang. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1986
- *Sobre el diminutivo en español.* Graduando: Jean Joseph Douma. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1986
- *El habla de Cheles (Badajoz).* Graduanda: Matilde Redondo Valero. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1987
- *Estilística de la lengua hablada en Salamanca.* Graduanda: María del Carmen Díez Santos. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1989
- *El lenguaje de la radio: la radio en Salamanca.* Graduanda: María de la Palma Peña Jiménez. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 1989
- *Los sonidos en la clase de ELE.* Graduando: Fernando Recaj Navarro. Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Año: 2004

3. MEMORIAS DE MÁSTER DIRIGIDAS

- *Estrategias para la adquisición del léxico en ELE*. Graduanda: Luz Carreto Bautista. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2001
- *La enseñanza del sistema fónico en la clase de ELE*. Graduanda: Fernando Recaj Navarro. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2004
- *¿Es el autobús una metáfora? Estudios sobre falsos amigos del español y el griego*. Graduanda: Styliani Voutsas. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2005
- *La expresividad de los españoles. ¡Y también la tuya!* Graduanda: M.^a José Cerón Soria. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2006
- *La subordinación causal: Una propuesta didáctica para extranjeros*. Graduanda: Carmen Ballesteros de Celis. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2006
- *Las construcciones concesivas en el aula de ELE*. Graduanda: Ana M.^a Vázquez Teruelo. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2006
- *El español en Chipre (Revisión de materiales y propuestas)*. Graduanda: Elena Pita. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2007
- *Español para inmigrantes en secundaria*. Graduanda: Manuela Bueno Domínguez. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2007
- *La etimología y la enseñanza de lengua española*. Graduando: Daniel Izquierdo Rodríguez. Universidad de Salamanca. Máster: La enseñanza de ELE. Año: 2008

4. TFM, TFD Y TFG (A PARTIR DE 2010)

2010:

- *Las oraciones finales y causales en español y en persa*. Autora: Maryam Eftekharian
- *Análisis contrastivo de las perífrasis verbales en español y en persa*. Autora: Sedeyeh Melika Eftekharian
- *El error fosilizado en estudiantes griegos: gramática del DELE Superior*. Autora: Ariadni Fotini Stellou
- *Análisis y desarrollo curricular para la enseñanza de ELE en Brasil*. Autor: Wesler Cavalcanti Silvério da Rocha

- *La poesía como recurso didáctico en el aula de ELE*. Autora: Laura Gómez Vicente
- *Las concesivas en la clase de ELE: teoría y práctica*. Autor: Álvaro Garrote Pascual.

2011:

- *Competencias colocacional y fraseológica en el aula de español como lengua extranjera*. Autor: Antonio Re
- *Análisis de interlengua de estudiantes persas*. Autora: Fateme Tafrihi
- *Enseñanza de ELE y análisis de errores de estudiantes griegos*. Autor: Theodoros Tsoukalas
- *El texto humorístico como herramienta y como objetivo en la enseñanza de ELE*. Autora: Ewelina Korycinska
- *La referencia endofórica en ELE: mecanismos gramaticales y léxicos*. Autor: Daismilsi Guardado de las Casas

2012:

- *La oración copulativa con subordinada sustantiva de sujeto*. Autor: Juan Manuel Castillo Peragón
- *La situación actual de la enseñanza del español como segunda lengua en las comunidades indígenas del departamento del Meta, Colombia*. Autor: Luis Alberto Penagos.
- *Ortotipografía comparada: español - italiano*. Autora: Inés Pérez
- *Sobre actos de habla indirectos*. Autor: Yeray González Plasencia
- *El verbo en español y en ruso*. Autora: Katsyarina Karptsova

2013:

- *Las condicionales y la condición en la clase de ELE*. Autor: Sergio Gómez López
- *Las oraciones concesivas*. Autor: Luis Jaudenes Morell

2014:

- *Entonando se entiende la gente: la enseñanza de la prosodia en el aula de elle. una propuesta didáctica*. Autor: Rubén Antonio Monllor Muñoz
- *Voces españolas en boca extranjera. El uso y la aplicación de la disponibilidad léxica en el ámbito de ELE*. Autor: Nauzet Lozano Alvarado
- *Estudio de rasgos lingüísticos en la adquisición de la lengua materna (TFG)*. Autora: Lorena Sánchez Pérez

2015:

- *Los marcadores del discurso en ELE: de la frase al discurso (TFM)*. Autora: Esther Martín González

2016:

- *Español para adolescentes: Una propuesta didáctica basada en la literatura popular del País Vasco*. (TFM). Autora: María Ioakeim
- *La enseñanza de los piropos en el aula de ELE* (TFM). Autora: María Melisa Keller
- *Los verbos de doble sentido* (TFG). Autora: María Teresa Galiano Hernández

2017:

- *SE en los manuales de enseñanza del español* [TFG]. Autora: Xiya Yan
- *Las oraciones concesivas para estudiantes eslovacos*. [TFM]. Autora: Barbora kamenska
- *La enseñanza de español como LE*. [TFM]. Autora: Blanca López Rodríguez
- *El tratamiento de la interjección en las gramáticas del XIX* [TFG]. Autor: Roberto Pelayo Pérez
- *Concepto de la definición de emoción en Anna Wierzbicka* [TFG]. Autora: Esperanza Buezas Valle

PUBLICACIONES

1. • *Léxico político y social en España durante la II República (1931-1936)*, Salamanca, Universidad, 1978
2. • «Léxico político y social en España durante la II República», *Studia Philologica Salmanticensia*, 3, 1979, 274-278
3. • *Léxico y Política de la Segunda República*, Salamanca, Universidad, 1980
4. • «Partículas de localización espacial en español», *Studia Philologica Salmanticensia*, 6, 1981, 89-104
5. • «El léxico político», *Boletín Informativo* (Fundación Juan March), 111, enero, 1982, 38-42 (en colaboración con Eugenio de Bustos Tovar)
6. • *Lenguaje y estructura*, Salamanca, Universidad, 1983
7. • «El lenguaje político: en la Segunda República y en la Democracia», en M. Alvar (ed.), *El lenguaje político*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert/ICI, 1987, 89-122
8. •• *Español. Curso de perfeccionamiento*, Salamanca, Universidad, 1988
9. •• *Diploma de Español de la Universidad de Salamanca. Textos de exámenes*, Salamanca, Cursos Internacionales, 1988 (en colaboración)

10. • «Sobre las causales», en J. Borrego Nieto, J. J. Gómez Asencio y L. Santos Río (eds.), *Philologica II, Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad, 1989, 123-138
11. • «La oratoria de Azaña», *Ínsula*, 526, octubre de 1990, 22-23
12. •• *Español. Curso de perfeccionamiento. Clave*, Salamanca, Universidad, 1990
13. •• *Viaje al Español, 1*, Editorial Santillana (para las versiones española e inglesa), Santillana-Langenscheidt (para la versión alemana), Santillana-Nathan (para la versión francesa), Santillana-DR Forlaget (para la versión danesa), (existen también adaptaciones, al menos, al japonés, al árabe y al portugués), 1991 (en colaboración con: Julio Borrego, J. J. Gómez Asencio y Emilio Prieto)
14. • «Extremeño», en G. Holtus, M. Metzeltin y C. Schmitt (eds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, VI, 1, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1992, 701-708
15. •• *Viaje al Español, 2*, Editorial Santillana (para las versiones española e inglesa), Santillana-Langenscheidt (para la versión alemana), Santillana-Nathan (para la versión francesa), Santillana-DR Forlaget (para la versión danesa), (existen también adaptaciones, al menos, al japonés, al árabe y al portugués), 1992 (en colaboración con: Julio Borrego, J. J. Gómez Asencio y Emilio Prieto)
16. •• *Viaje al Español, 3*, Editorial Santillana (para las versiones española e inglesa), Santillana-Langenscheidt (para la versión alemana), Santillana-Nathan (para la versión francesa), Santillana-DR Forlaget (para la versión danesa), (existen también adaptaciones, al menos, al japonés, al árabe y al portugués), 1992 (en colaboración con: Julio Borrego, J. J. Gómez Asencio y Emilio Prieto)
17. •• *Viaje al Español, 4*, Editorial Santillana (para las versiones española e inglesa), Santillana-Langenscheidt (para la versión alemana), Santillana-DR Forlaget (para la versión danesa), (existen también adaptaciones, al menos, al japonés, al árabe y al portugués), 1992 (en colaboración con: Julio Borrego, J. J. Gómez Asencio y Emilio Prieto)
18. •• *Viaje al Español, 5*, Editorial Santillana (para las versiones española e inglesa), Santillana-Langenscheidt (para la versión alemana), Santillana-DR Forlaget (para la versión danesa), (existen también adaptaciones, al menos, al japonés, al árabe y al portugués), 1993 (en colaboración con: Julio Borrego, J. J. Gómez Asencio y Emilio Prieto)

19. •• *Viaje al Español. Versión Internacional. Libro del alumno, 1*, Editorial Santillana, 1993 (en colaboración con: Julio Borrego; J. J. Gómez Asencio, y Emilio Prieto) [ISBN 84-294-3618-9]
20. •• *Viaje al Español. Versión Internacional. Libro del alumno, 2*, Editorial Santillana, 1993 (en colaboración con: Julio Borrego; J. J. Gómez Asencio, y Emilio Prieto) [ISBN 84-294-3628-6]
21. •• *Viaje al Español. Versión Internacional. Libro del alumno, 3*, Editorial Santillana, 1994 (en colaboración con: Julio Borrego; J. J. Gómez Asencio, y Emilio Prieto) [ISBN 84-294-3631-6]
22. •• *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*, Madrid, Santillana, 1993
23. • *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Salamanca, Universidad, 1993, 2 vols. (editor, en colaboración con J. A. Bartol y J. Santiago)
24. • «Sintaxis histórica: la expresión de la causa en *La Fazienda de Ultra Mar*», en J. A. Bartol, J. F. García Santos y J. Santiago (eds.), *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, I, Salamanca, Universidad, 1993, 313-326
25. •• *Sintaxis del español. Clave*, Madrid, Santillana, 1993
26. •• «¿Qué gramática?», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, 1994, 69-79
27. •• «La enseñanza de la gramática (III)», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, 1994, 69-78 [ISBN 84-7143-498-9]
28. •• *The Splendor of Spain. A Serious, Scientific Study of Grammar*, McGraw-Hill, Inc., New York, 1994 (en colaboración con Zelda I. Brooks, de la City University of New York)
29. • «Consecutivas y sintaxis histórica», en J. Dorta y M. V. Almeida (coords.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo, I*, La Laguna, Montesinos, 1996, 185-196
30. • «La investigación en sintaxis histórica», A. Alonso González (coord.), *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua española* (Salamanca, 22-27 de nov. de 1993), I, Madrid, Arco Libros, 1996, 293-300
31. •• «Expresión oral y ampliación del vocabulario», *Actas del I Simposium sobre metodología y didáctica del español como lengua extranjera, Aula2, 3-4*, Sevilla, 1996, 25-37

32. •• «El estilo indirecto en la clase de español L/E», *Actas de la III Conferencia Internacional sobre el Hispanismo y Estudios Ibero-Americanos, Centro de Estudios Hispánicos, Universidad Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi, 21-23 de feb., 1995*, New Delhi, Indian Council for Cultural Relations, 1997, 422-441
33. • «El Romance Sonánmbulo. ¿Un romance de ciego?», *El Comentario de Textos*, Anexo xvii de *Analecta Malacitana*, Málaga, 1998, 85-98
34. • «Arcaísmos fonéticos en el occidente peninsular», en C. de Paepe *et al.* (coords.), *Estudios en honor del profesor Josse de Kock*, Leuven University Press, 1998, 225-234
35. •• *Viaje al Español. Curso de Auto-Aprendizagem de Español (en fascículos)*, Editorial Santillana – Ediciones del Prado S.A., 1998 (en colaboración con: Julio Borrego; J. J. Gómez Asencio, y Emilio Prieto) [ISBN 84-8372-095-7]
36. • Prólogo al libro de M.^a Noemí Domínguez García *El lenguaje jurídico-político: La Constitución española de 1978*, Santa Cruz de Tenerife, La Página Ediciones, 2000
37. • «Ni velarización, ni interdentalización: lenición», en J. A. Bartol *et al.* (coords.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, 2001, 93-102
38. •• «Los pronombres: un sistema doblemente desequilibrado» (2002), *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Embajada de España en Brasil-Consejería de Educación, 115-121. NIPO: 176-02-256-7 // ISSN: 1678-0981
39. •• *Español para todos*, 1, Sao Paulo, Ed. Ática, 2002. En colaboración con E. Prieto, J. Santiago, J. Fernández, J. Bustos, C. Juncal, N. Domínguez, S. Martín y A. Buitrago
40. •• *Español para todos*, 2, Sao Paulo, Ed. Ática, 2002. En colaboración con E. Prieto, J. Santiago, J. Fernández, J. Bustos, C. Juncal, N. Domínguez, S. Martín y A. Buitrago
41. •• *Español para todos*, 3, Sao Paulo, Ed. Ática, 2002. En colaboración con E. Prieto, J. Santiago, J. Fernández, J. Bustos, C. Juncal, N. Domínguez, S. Martín y A. Buitrago
42. •• *Español para todos*, 4, Sao Paulo, Ed. Ática, 2002. En colaboración con E. Prieto, J. Santiago, J. Fernández, J. Bustos, C. Juncal, N. Domínguez, S. Martín y A. Buitrago

43. •• *Alumnos españoles residentes en el exterior. Currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas*, B.O.M.E.C. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Año XXXIII, N.º extraordinario 7, 27 de septiembre de 2002, NIPO 176-02-010-0. En colaboración.
44. • *Cambio fonético y fonética acústica*, Salamanca, Universidad/ICC, 2002
45. •• «Los pronombres personales: un sistema doblemente desequilibrado», Rosa M.^a Castañer y José M.^a Enguita (eds.), *In memoriam Manuel Alvar. Archivo de Filología Aragonesa LIX-LX* (2002-2004), pp. 457-472. Zaragoza. ISSN 0210-5624
46. •• «También las lenguas nos unen» (2005). *La maleta intercultural*, 2, 1-29, Sócrates-Comenius, Escandón Impresores, Sevilla. ISBN 84-688-7690-9
47. •• «El cuento tradicional como elemento de unión entre los pueblos» (2005). *La maleta intercultural*, 3, 1-17, Sócrates-Comenius, Escandón Impresores, Sevilla. ISBN 84-688-7690-9
48. • *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, editor junto a L. Santos Río, J. Borrego Nieto, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos, Salamanca, Universidad, 2005, [ISBN 84-7800-493-9]
49. • «Morfosintaxis histórica: de la síntesis al análisis», en L. Santos Río, J. Borrego, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (eds.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca, Universidad, 2005, 521-536
50. • «El extremeño en la poesía de Gabriel y Galán», *Salamanca. Revista de estudios*, 52, 2005, 235-249
51. •• «Conciencia de error en los buenos aprendices anglohablantes». En J. Manuel Bustos Gisbert y Jorge J. Sánchez Iglesias (coords.), *Fosilización en la adquisición de segundas lenguas. El buen aprendiz*, Salamanca, Luso Española de Ediciones, 2006, 103-132 [ISBN: 84-934489-7-4]
52. • «La ortografía nebrisense», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1492 a 1611*, I, Burgos, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2006, 335-364 [ISBN: 978-84-934951-5-2]
53. •• *Ahora, sí. Língua espanhola (Ensino Médio)*. (Coord.) Escala Educacional, Sao Paulo, 2006. [ISBN 85-7666-782-7 53]
54. •• *Ahora, sí. Língua espanhola (Ensino Médio)*. En colaboración con Buitrago Jiménez, Bustos Gisbert, Martín Martín y otros. Escala Educacional, Sao Paulo, 2006. [ISBN 85-7666-782-7]

55. • «Las letras (y los sonidos) en Correas», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Burgos, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2006, 461-490 [ISBN: 978-84-936383-4-4]
56. •• *Ahora, sí. Língua espanhola (Ensino Fundamental)*. (Coord.) Escala Educacional, Sao Paulo, 2007.
57. •• *Ahora, sí. Língua espanhola (6ª Série)*. En colaboración con Buitrago Jiménez, Bustos Gisbert, Martín Martín y otros. Escala Educacional, Sao Paulo, 2007.
58. •• *Ahora, sí. Língua espanhola (7ª Série)*. En colaboración con Buitrago Jiménez, Bustos Gisbert, Martín Martín y otros. Escala Educacional, Sao Paulo, 2007.
59. •• *Ahora, sí. Língua espanhola (8ª Série)*. En colaboración con Buitrago Jiménez, Bustos Gisbert, Martín Martín y otros. Escala Educacional, Sao Paulo, 2007.
60. •• *Ahora, sí. Língua espanhola (9ª Série)*. En colaboración con Buitrago Jiménez, Bustos Gisbert, Martín Martín y otros. Escala Educacional, Sao Paulo, 2007.
61. •• «Programa universitario de enseñanza de ELE», en *Actas del Congreso Internacional sobre el español como valor y recurso cultural, turístico y económico*, 84-87. Salamanca, noviembre de 2008.
62. •• Prólogo al libro de Noriko Hamamatsu y Enrique Almaraz Romo *Spain-go kihon tango jiten*, Edit. Nan'undo Phoenix, Tokio, 2009.
63. •• «Cultura e interculturalidad en la clase», en James Fernández y Jesús Fernández (coords.), *La enseñanza para la paz: ensayos teóricos y prácticos*, 1, 46-57, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University, 2009. [B003TL8SN8]
64. •• «También las lenguas son mestizas», en James Fernández y Jesús Fernández (coords.), *La enseñanza para la paz: unidades didácticas. Tomo del profesor*, 2, 6-33, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University, 2009. [B003TL8SN8]
65. •• «También las lenguas son mestizas», en James Fernández y Jesús Fernández (coords.), *La enseñanza para la paz: unidades didácticas. Tomo del alumno*, 3, 6-61, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University, 2009. [B003TL8SN8]
66. • «Comentario del poema *A un olmo seco*», Rosa M.^a Castañar Martín y Vicente Lagüéns Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a*

- José M.^a Enguita Utrilla, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2010, 283-293.
67. • «Experimental analysis of some acoustically driven phonetic changes in Medieval Spanish», Daniel Recasens, Fernando Sánchez Miret y Kenneth J. Wireback (eds.), *Experimental Phonetics and Sound Change*, München, Lincom Europa, 2010, 61-70
 68. • *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico* (en colaboración), Madrid, Ministerio de Justicia, 2011. NIPO: 051-11-013-X
 69. • «Las ortografías académicas del siglo xviii (con una extensión hasta 1844)», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III, de 1700 a 1835*, Burgos, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2011, 445-492 [ISBN: 978-84-92909-15-5]
 70. • *Estudios de filología española* (editor, en colaboración con J. A. Bartol), Salamanca, Luso-Española de Ediciones, 2012 [ISBN: 978-84-937527-9-8]
 71. •• *Español ELElab A1/A2* (director), Salamanca, Universidad, 2013 [ISBN 978-84-9012-248-8]
 72. •• *Español ELElab B1* (director), Salamanca, Universidad, 2013 [ISBN: 978-84-9012-373-7]
 73. • Reseña de *Panorama de la fonética española actual* [de M.^a Azucena Penas Ibáñez, ed., Madrid, Arco Libros, 2013], *Español Actual*, 101, 2014, 123-128.
 74. • «El presente de *haber*: respuestas a aparentes contradicciones», en Diana Esteban Ramos *et al.* (eds.), *Quan sabias e quam maestras. Disquisiciones de lengua española*, Zaragoza, Anejo CIII de *Analecta Malacitana*, 35-56 [ISSN: 0211-934-X]
 75. • «Concordancia de tiempos y tipos de oraciones», A. Briz *et al.* (coords.), *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, I, València, Universitat, 565-578 [ISBN: 978-84-9133-238-1]
 76. •• *Comunicación avanzada en español. El componente gramatical* (2019), Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-1311-167-4 / Depósito legal: S 481-2019 978-84-1311-168-1 (PDF) 978-84-1311-169-8 (ePub) 978-84-1311-170-4 (Mobipocket)
 77. •• *Español ELElab A1/A2. Versión japonesa*, (2020) Editorial Asahi, Tokyo (director) [ISBN 978-4-255-55116-6]
 78. •• «A vueltas con el subjuntivo: la expresión de la concesividad en español», A. Rita Carrilho *et al.* (coords.), *Ao Encontro das Línguas Ibéricas II*, 2020, 3-22.

79. •• *Español ELElab B1. Versión japonesa*, (2025) Editorial Asahi, Tokyo (director) [ISBN 978-4-255-55112-2]

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SUBVENCIONADOS

1. • Título del Proyecto: *Base de datos de «La Fazienda de Ultra Mar»*, Entidad financiadora: Caja de Ahorros y M. P. de Salamanca. Duración: 1985-1986. Investigador principal: J. F. García Santos. Importe de la subvención: 150.000 pts.
2. • Título del Proyecto: *Clases prácticas no convencionales*. Entidad financiadora: CAYCIT. Duración: 1986-1987. Investigador principal: J. A. Pascual Rodríguez. Miembros del equipo: J. Borrego, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio, E. Prieto. Importe de la subvención: 5.000.000 pts.
3. • Título del Proyecto: *El léxico de la Constitución española de 1978*. Entidad financiadora: Agrupación Independiente del Senado 1977. Duración: 1987-1991. Investigador principal: Eugenio de Bustos Tovar. Miembros del equipo: J. L. Cascajo y J. F. García Santos. Importe de la subvención: 4.000.000 pts.
4. •• Título del Proyecto: *Curso multimedia para el aprendizaje autodidacto del español*. Entidad financiadora: Ministerios de AA. EE., de Cultura y de Educación, Comisión del V Centenario y Consejo de Europa (Programa «Lenguas Vivas»). Duración: 1988-1992. Investigador principal: Víctor García de la Concha (coordinador). Miembros del equipo: J. Borrego, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio, E. Prieto. Importe de la subvención: 40.000.000 pts.
5. • Título del Proyecto: *Corpus de contraste*. Entidad financiadora: Consejería de Cultura de Castilla y León. Duración: 1993-1996. Investigador principal: Eugenio de Bustos Tovar. Miembros del equipo: J. Borrego, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio, A. Llorente, J. A. Pascual, E. Prieto y L. Santos. Importe de la subvención: 908.000 pts.
6. • Título del Proyecto: *Gramática de base léxica. El sintagma verbal en la gramática española*. Entidad financiadora: DGSE. Proyecto PB96-1277. Duración: 1997-2000. Investigador principal: Emilio Prieto de los Mozos. Miembros del equipo: J. Borrego, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio, E. Prieto, L. Santos. Importe de la subvención: 1.000.000 pts.
7. • Título del Proyecto: *Análisis del discurso oral y escrito en la modalidad castellano-leonesa*. Entidad financiadora: SA021/01. Duración: desde 2001. Investigador principal: Javier de Santiago Guervós. Miembros del equipo: J. F. García Santos y otros. Importe de la subvención: 1.825.000 pts.

8. •• Título del Proyecto: *La maleta intercultural*. Entidad financiadora: 94458-CP-1-2001-ES-COMENIUS-C21. Duración: 2001-2004. Investigador principal: Francisca Olías Ferrera. Miembros del equipo: J. F. García Santos y otros. Importe de la subvención: 96.903 euros.
9. • Título del Proyecto: *Codificación de textos para el CORDE, en formato SGML y siguiendo las normas de marcación establecidas por la Real Academia Española*. Entidad financiadora: Real Academia Española. Duración: junio de 2003-abril de 2004. Investigador principal: Luis Santos Río. Miembros del equipo: J. F. García Santos y otros. Importe de la subvención: 78.333 euros.
10. •• Título del Proyecto: *Aspectos de la fosilización en el aprendizaje/adquisición del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia y Tecnología (bff2002-03195). Duración: 2002-2005. Investigador principal: José Manuel Bustos Gisbert. Miembros del equipo: J. F. García Santos y otros. Importe de la subvención: 14.720 euros.
11. •• Título del Proyecto: *Problemas de adquisición en el español como lengua extranjera vinculados al sistema verbal: Tiempo, modo y aspecto*. Entidad financiadora: EDU/1188/2007 (BOCYL 5-7-07) (Rf SA042A07). Duración: 2007-2010. Investigador principal: José Manuel Bustos Gisbert. Miembros del equipo: J. F. García Santos y otros. Importe de la subvención: 15.000 euros.
12. •• Título del Proyecto: *Diseño y realización de un programa de enseñanza electrónica (interactiva), conforme con los estándares internacionales de calidad, para enseñar lengua, literatura, comunicación y cultura españolas a estudiantes egipcios*. Entidad financiadora: AECI (Acción integrada: C/010621/07. BOE de 15 enero de 2008). Duración: 2008-2010. Investigadores principales: Ana María Vígara Tauste (Universidad Complutense) y Abd El Moez Ahmed Afifi (Cairo University). Miembros del equipo: J. F. García Santos y otros. Importe de la subvención: 65.000 euros.
13. •• Título del Proyecto: *The European Survey of Language Competences*. Entidad financiadora: Comisión Europea. Duración: 2008-2010. Investigador principal: University of Cambridge. Miembros del equipo: University of Cambridge, Universidad de Salamanca, Goethe-Institut, Instituto Cervantes, National Institute for Educational Measurement, Centre International d'Études Pédagogique, Università per Stranieri di Perugia y Gallup. Importe de la subvención: 6.000.000 euros.
14. •• Título del Proyecto: *Adquisición de los procedimientos de conexión discursiva en el aprendizaje de español lengua extranjera*. Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: FFI2010-21998.Subpro-

grama FILO). Duración: 3 años. Investigador principal: José Manuel Bustos Gisbert. Miembros del equipo: J. F. García Santos y otros. Importe de la subvención: 13.000 euros.

CONFERENCIAS

1. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conf. invitada: *Las pruebas de clasificación*. CONGRESO: III Reunión de la Sociedad Europea de Profesores de Español. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 1983
2. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Experto invitado: *Los medios de comunicación*. CONGRESO: Los Intelectuales ante el Fin de Siglo. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 1985
3. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conf. invitada: *El español coloquial actual*. CONGRESO: IV Jornadas para Profesores de Español. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Freising (Alemania). AÑO: 1989
4. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conf. invitada: *Un curso multimedia*. CONGRESO: III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Las Navas del Marqués (Ávila). AÑO: 1990
5. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Mesa redonda: *El uso con profesor de «Viaje al Español»*. CONGRESO: Congreso Internacional «El Estudio del Español». LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 1991
6. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conf. invitada: *Aspectos teóricos y metodológicos de «Viaje al Español»*. CONGRESO: III Jornadas Didácticas del Español. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Londres. AÑO: 1991
7. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Mesa redonda: *Nuevas tecnologías en la enseñanza*. CONGRESO: Taller del Consejo de Europa en la Universidad de Salamanca. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 1992
8. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conf. invitada: *Visualización del pasado*. CONGRESO: Congreso de Difusión de Recursos para la Enseñanza del Español. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Londres. AÑO: 1992
9. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Mesa redonda: *La enseñanza de la Gramática*. CONGRESO: IV Congreso Internacional de ASELE. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Madrid. AÑO: 1993
10. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Comunicación y Presidencia de Mesa. CONGRESO: Tercer Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 1993

11. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia de clausura del Simposio. CONGRESO: I Simposio sobre el español como L2. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Sevilla. AÑO: 1994
12. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conf. invitada: *El estilo indirecto en la clase de español L/E*. CONGRESO: III Conferencia Internacional sobre el Hispanismo y Estudios Ibero-Americanos. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Nueva Delhi. AÑO: 1995
13. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia invitada. CONGRESO: VII Seminario de Lengua y Literatura Españolas: Comentario de Textos. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Málaga. AÑO: 1997
14. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Invitación para impartir dos cursos (6 horas). CONGRESO: VIII Congreso de profesores brasileños de español. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Vitória ES (Brasil). AÑO: 1999
15. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Invitación para impartir dos cursos (8 horas). CONGRESO: II Encontro do Profissional de Espanhol. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Curitiba PR (Brasil). AÑO: 2000
16. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Comunicación. CONGRESO: Segundas Jornadas de Reflexión Filológica. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2000
17. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Mesa redonda. CONGRESO: El español como lengua universal. I Seminario de formación de lectores de español. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Madrid. AÑO: 2000
18. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conferencia plenaria (invitación). CONGRESO: IX Congreso Brasileño de Profesores de Español. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Fortaleza (Brasil). AÑO: 2001
19. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Conferencia inaugural. CONGRESO: Coloquio. Factores interculturales en la enseñanza de lenguas. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Suffolk University (Madrid). AÑO: 2001
20. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia. CONGRESO: I Simposio Internacional *El castellano y sus gramáticas*. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2004
21. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia. CONGRESO: Congreso interdisciplinar *Gabriel y Galán: el poeta campesino*. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2005
22. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia. CONGRESO: II Simposio Internacional *El castellano y sus gramáticas*. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2006

23. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia. CONGRESO: Congreso Internacional sobre el Español como Valor y Recurso Cultural. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2008.
24. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia. CONGRESO: III Simposio Internacional *El castellano y sus gramáticas*. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2009
25. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia. CONGRESO: *Experimental Phonetics and Sound Change*. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2009
26. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Mesa redonda. CONGRESO: XXI Congreso Internacional de ASELE. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 2010.
27. • TIPO DE PARTICIPACIÓN: Mesa redonda. CONGRESO: V Simposio Lingüístico de las Universidades Públicas de Castilla y León. LUGAR DE CELEBRACIÓN: León. AÑO: 2010
28. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia. CONGRESO: III Congreso Internacional del Español en Castilla y León «El español global». LUGAR DE CELEBRACIÓN: Salamanca. AÑO: 26-28 de junio de 2013.
29. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Taller. CONGRESO: I Foro Internacional del Español FIE2.0. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Madrid. AÑO: 24 de abril de 2015.
30. •• TIPO DE PARTICIPACIÓN: Ponencia (Conferencia de Clausura). CONGRESO: 2º Encontro de Línguas Ibéricas – Conferências Internacionais de Lingüística. LUGAR DE CELEBRACIÓN: Universidade da Beira Interior / Covilha (Portugal). AÑO: 3-4 de octubre de 2018.

NOTAS AUTOBIOGRÁFICAS

Aclaración previa: Hace ya algunos meses le envié un correo electrónico al profesor García Santos con la siguiente petición de información: «[...] tengo que hacer otra pregunta: ¿hay algún trabajo en enseñanza de ELE que te haya ayudado? Al fin y al cabo, repasando tu currículum en lo que se refiere a enseñanza de español, se ve que habéis sido pioneros, sobre todo, en *Viaje al español*, pero también en tus trabajos individuales sobre gramática. En este campo, ¿seguías algún modelo o partías simplemente de tu propia experiencia como docente en las clases a no nativos? Lo pregunto porque no has seleccionado nada de este campo y sí de los otros en que has trabajado.» Y la respuesta –nada cicatera, como siempre– fue la que se transcribe [sin ninguna omisión ni cambio] a continuación. Es verdad que Juan Felipe pensaba estar contestando a una pregunta personal [yo llevaba un tiempo preguntando a distintos colegas por las obras que consideraban determinantes en su formación] y no escribiendo algo para ser publicado, pero como no se critica a ninguna persona en concreto y presenta un interés evidente para entender su evolución como investigador en ELE, me ha resultado imposible resistir la tentación de incluirlo en este homenaje. (Elena Bajo)

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS)

Cuando empecé a dar clases en el verano de 1974 no había absolutamente ningún material para la enseñanza del español. En los cursos superiores la gente utilizaba –no llevaba a clase, pero utilizaba– la gramática de Gili Gaya. También yo aquel verano (¡pobres estudiantes!). Pero no tardé en ver que aquello no podía ser. Entonces, desde el verano siguiente, empecé a escribir la clase en la pizarra (iba media hora antes y cuando llegaban los estudiantes ya tenía la pizarra llena). Aquella «gramática» tiene detrás, al menos, un 90 % fruto de un frenazo del coche (o de un «copia esto, Elvira», si iba conmigo) o un parón en mitad de la calle. [Te pongo un

ejemplo para que entiendas: voy conduciendo por Álvaro Gil para incorporarme a la Avenida de Alemania; contra lo habitual, veo que hay un policía dirigiendo el tráfico: «Elvira, apunta esto: «Hay atasco porque hay policía» / «Hay atasco, porque hay policía»)]. Hasta 1988 no publiqué *Español. Curso de perfeccionamiento*, cuando después de haberlo escrito en la pizarra cientos (a lo mejor, miles) de veces creí que estaba listo. Aquel libro, autodidacto y muy muy personal, tuvo mucha difusión y lo copiaron de mil maneras. [En algún caso extremo –alguna editorial universitaria– hasta con series enteras de ejercicios.] Desde el primer momento tuve muy claro que no podía ser una gramática descriptiva, sino «gramática para extranjeros» [Tengo un artículo por ahí donde se plantea directamente el tema: «¿Qué gramática?»]. Por eso, aunque he publicado tres manuales con títulos distintos [Ese primero, y luego *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento* (el título se lo puso, para disgusto mío, la Editorial Santillana. Nunca lo hubiera titulado yo así) y, el último: *Comunicación avanzada en español. El componente gramatical*] en esencia, siendo muy distintos, son uno solo. Representan, eso sí, mi evolución hacia una concepción comunicativa cada vez más visible. Te copio los títulos de unos capítulos del primer libro y los correspondientes del último, y así ves la diferencia: Tema IV. TEMPORALES / FRASES PARA SITUAR EN EL TIEMPO; Tema V. FINALES / FRASES PARA EXPRESAR LA INTENCIÓN; Tema VI. CAUSALES / FRASES PARA EXPRESAR LA CAUSA O LA RAZÓN. Y TAMBIÉN LAS CIRCUNSTANCIAS; Tema XI. CONCESIVAS / FRASES DE AUNQUE... PARA HABLAR DE OBSTÁCULOS Y AYUDAS INSUFICIENTES. Bueno, la última versión son en realidad las clases de las asignaturas *Gramática práctica* y *Gramática para la enseñanza del español* que impartí durante tantos años. No fue fácil pasar de lo oral a lo escrito; pero estoy contento con el resultado. [Y la verdad, me gustaría que me sobreviviera.]

Viaje al español fue un momento clave para la incorporación de la perspectiva comunicativa. Para vergüenza de los españoles –decíamos–, la adaptación (mejor, la traducción literal) de *The threshold level* al español la hizo un holandés, Peter Slagter, con el título de *Un nivel umbral*. Pero, bueno, a nosotros nos vino muy bien como punto de partida para establecer las funciones comunicativas que íbamos a enseñar. *Viaje al español* fue algo más que unos libros. El curso multimedia nos acercó al mundo del cine: diálogos e imagen. Teníamos un modelo cercano en el inglés *Follow me*; pero, en palabras de uno de los responsables del curso inglés, *Viaje al Español* lo superó con creces. La verdad es que los cuatro quedamos muy satisfechos del trabajo y de los años dedicados al proyecto. Los libros tuvieron muchas traducciones (incluidas adaptaciones al japonés, al chino y al árabe) y se pasó en distintas televisiones de todo el mundo. Nunca, claro, pensamos en que pudiera tener la difusión del *Follow me* (el inglés juega en otra división); pero pudo ser mucho mayor de la que tuvo. ¿La culpa? La Editorial Santillana, que fue la que se quedó con todos los derechos para la distribución mundial, sé por otras

experiencias que no lo ha hecho nunca muy bien en el campo de ELE. Tampoco los políticos. Y menos el Instituto Cervantes, que vería en el curso un producto de Salamanca. Mala cosa.

Otro momento importante en mi faceta de ELE llegó en 2001. La Universidad de Suffolk me invitó a dar la conferencia inaugural del *Coloquio. Factores interculturales en la enseñanza de lenguas*, que organizó en Madrid. Yo había oído campanas alguna vez sobre la interculturalidad, pero no tenía ni siquiera una idea clara de qué era aquello (como mucha gente, no tenía muy clara la diferencia con «multiculturalidad»). Como estaba entonces en Cursos, pregunté por allí a la gente, pensando que ellos, que se dedicaban en exclusiva a estas cosas, me podrían ayudar algo. Si yo no tenía claro el concepto, ellos no habían ni oído hablar de él. Así que me las tuve que arreglar solo.

Lo primero es tener clara la diferencia entre «multiculturalidad» e «interculturalidad». El primer concepto alude al hecho objetivo y concreto de la coexistencia de grupos de cultura distinta en un mismo lugar y al mismo tiempo. Lo específico «intercultural», en cambio, se integra en lo afectivo: empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones multiculturales. La discusión sociopolítica de la época se centraba en conceptos como «asimilación», «segregación», «deculturación» e «integración». Europa, en su conjunto, parecía inclinarse por la integración; pero aquel mismo año Bruselas aprobó el proyecto *La maleta intercultural* (proyecto para crear materiales interculturales para las clases de las distintas lenguas europeas) [¿Quién iba a pensar entonces en lo que iba a venir después!]

La formación intercultural venía a ser, en consecuencia, casi lo contrario de lo que se había entendido por «cultura en la clase de lenguas extranjeras», que buscaba (y busca) la integración o incluso la asimilación del estudiante extranjero a la cultura de la lengua que estudia. La educación intercultural, en cambio, tiene como objetivo, no la puesta en práctica de la cultura del otro, sino que busca el respeto de todas las culturas a través del conocimiento de cada una de ellas. Más que a formar hablantes competentes –que también– la enseñanza intercultural busca, sobre todo, formar ciudadanos respetuosos con las particularidades del otro. ...Y los profesores, además de enseñantes, tendrían que convertirse, como mínimo, también en educadores, si no en apóstoles de una especie de nueva religión laica.

Las consecuencias inmediatas de la puesta en práctica de estos principios serían un cambio en la actitud, un cambio en los métodos de trabajo y un cambio en la preparación del profesor, ya que ahora no sólo va a transmitir conocimientos, sino que básicamente se pretende que influya en los comportamientos. El profesor no sólo formará buenos estudiantes, sino que formará buenos ciudadanos en un mundo que se pretende global, aunque diferente.

En aquella conferencia tuvieron origen tres publicaciones posteriores. La verdad es que la teoría intercultural no se concretó en muchos manuales o materiales; así que tengo que sacar pecho [me lo permites, ¿no?] porque quizás fuera de los que más materiales prácticos publicó.

La primera publicación (2005) fue un libro colectivo, *La maleta intercultural*, subvencionado por un convenio Sócrates-Comenius, del Consejo de Europa, como desarrollo del proyecto de 2001. Participamos españoles, portugueses, ingleses, italianos y checos.

El segundo fue un manual a petición de una editorial brasileña: *Ahora, sí. Língua espanhola (Ensino Médio)*. Yo hice todo el diseño: temas, unidades, títulos, estructura de cada unidad, funciones que había que enseñar en cada unidad, vocabulario activo, gramática... Todo. Fue como una plantilla que los coautores tenían que rellenar. Desgraciadamente, salvo el de Jesús Fernández (el último), todos los demás tuve que terminar redactándolos yo. Es, sin duda, uno de los libros de los que más orgulloso estoy [no con la edición: yo mandé el original a Brasil; allí lo verterían a un ordenador brasileño; no mandaron nunca pruebas para corregir, y hay unos portuguesismos crudos y horriblos que duelen los ojos. Sobre todo, en el ¡índice!]. Pero, más allá de eso, estoy orgulloso porque creo que es el único libro realmente intercultural que se ha publicado. Por aquellos años se «vendieron» muchas cosas como interculturales; pero en realidad eran manuales clásicos con algunas actividades tópicas de inspiración intercultural. Me tomo la libertad de incluirte el índice para que veas por dónde iban las cosas.

TRAMO I. TÚ. Y YO. Y ÉL Y ELLA: NOSOTROS Y NOSOTRAS

- Unidad 1. Nos presentamos y nos conocemos
- Unidad 2. En el colegio: los amigos
- Unidad 3. En casa: mi familia

TRAMO II. Y, ADEMÁS, OTROS

- Unidad 4. Mi ciudad y la tuya
- Unidad 5. Mi país y el tuyo
- Unidad 6. Ciudadanos del mundo

TRAMO III. EL MUNDO ES UN PAÑUELO

- Unidad 7. Viajamos
- Unidad 8. Estamos en contacto
- Unidad 9. Aprendemos lenguas

TRAMO IV. COMPARTIMOS MUCHAS COSAS

- Unidad 10. Para divertirnos
- Unidad 11. También algunas negativas
- Unidad 12. Unidos ante los problemas

TRAMO V. SOMOS SERES QUE HABLAMOS

- Unidad 13. Para entendernos todos mejor
- Unidad 14. Para relacionarnos con los demás
- Unidad 15. Para ser felices

TRAMO VI. ¿NOS CONOCEMOS DE VERDAD?

- Unidad 16. ¿Son así los españoles?
- Unidad 17. ¿Y los brasileños?
- Unidad 18. ¿Y los otros latinoamericanos?

TRAMO VII. OTRO MUNDO ES POSIBLE

- Unidad 19. Si nos lo proponemos
- Unidad 20. Porque podemos, aunque sea difícil
- Unidad 21. Somos diferentes, pero somos iguales

La tercera publicación, en 2009, fue otra participación en una obra colectiva: *La enseñanza para la paz: ensayos teóricos y prácticos*, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University.

Bueno, y ahora sí ya termino; pero sería injusto que no mencionara los dos últimos manuales (2013): *Español ELElab A1/A2* y *Español ELElab B1*. Sin duda son los mejores en los que he participado para la enseñanza a principiantes e intermedios bajos. Siempre he dicho (con muestras de desagrado por parte de más de uno) que son tan buenos por la participación de tres autores jóvenes, sin experiencia, pero que consiguieron que fueran unos libros «modernos, actuales, distintos, muy por delante de los de cualquier otra editorial». Cosa que los «viejos» no habríamos podido hacer nunca. Yo hice, como en el caso del libro de Brasil, la «plantilla», pero el contenido de los libros es de los autores. ...Desgraciadamente, la Universidad (Publicaciones) actuó en este caso como en tantos otros: los dos libros se agotaron enseguida, y no ha habido ni siquiera una propuesta de reedición. Por suerte, seguirán vivos gracias a su versión japonesa, de donde tengo noticias de que están funcionando muy bien: *Español ELElab A1/A2. Versión japonesa*, (2020) Editorial Asahi, Tokyo y *Español ELElab B1. Versión japonesa*, (2025) Editorial Asahi, Tokyo.

[Bueno, no sé si habías previsto que te pudiera soltar semejante rollo.]

PRIMERA SEMBLANZA

ENRIQUE ALMARAZ ROMO

Profesor de español en la Universidad Takushoku (Japón)

Excoordinador del programa Universidad Takushoku

en Cursos Internacionales de la USAL

enrique@takushoku-u.ac.jp

EN EL VERANO DE 1981, el profesor Ryohei Uritani, considerado como una de las figuras más influyentes en la introducción sistemática de los estudios de español en Japón y fundador del Departamento de español en la Universidad Takushoku, de Tokio, llegó a Salamanca acompañando a un grupo de ocho alumnos de español de la Universidad Takushoku para que, viviendo la experiencia de entrar en contacto directo con la lengua y la cultura españolas, mejoraran su nivel de español. Los matriculó en los Cursos de Lengua y Cultura Españolas de la Universidad de Salamanca y estableció un acuerdo con los responsables académicos de aquellos cursos para enviar cada año un grupo de alumnos de la Universidad Takushoku a estudiar en la Universidad de Salamanca. Ese acuerdo sigue vivo actualmente.

A petición del profesor Uritani, a partir del año 1982, yo comencé a ejercer como coordinador y tutor de los grupos de alumnos de la Universidad Takushoku en Salamanca, función que desempeñé hasta 2010, año en que me marché a vivir a Japón.

En la década de los 80 no existía aún Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca y las clases de español para extranjeros se impartían en la Facultad de Filología, encargándose de la docencia, principalmente, los profesores jóvenes y, entre estos, se encontraba el profesor Juan Felipe García Santos, que impartía la asignatura de Gramática.

Los estudiantes de la Universidad Takushoku realizaban un curso intensivo de lengua y cultura españolas en agosto y, posteriormente, se matriculaban en el ya desaparecido *Curso para la obtención del Diploma de Estudios Hispánicos*, que abar-

caba un curso académico completo, de octubre a junio. Con este curso comenzó la relación del profesor García Santos con los estudiantes japoneses, entonces no tan numerosos como en décadas posteriores.

Desde entonces y hasta la actualidad, el número de alumnos de la Universidad Takushoku que han pasado por las aulas de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca sobrepasa el millar.

Desde el inicio de su trayectoria como docente para alumnos extranjeros, el profesor García Santos mostró una sensibilidad especial hacia la enseñanza del español a quienes llegaban a las aulas salmantinas desde otras lenguas y otras culturas. Comprendió pronto que enseñar español como lengua extranjera no consistía simplemente en transmitir reglas gramaticales o vocabulario, sino en abrir un horizonte de comunicación y entendimiento mutuo.

Uno de los aspectos más admirables ha sido su relación con los estudiantes procedentes de Japón. En una época en que los intercambios académicos con ese país aún eran menos frecuentes que en la actualidad, el profesor García Santos supo ver en esos jóvenes no solo aprendientes aplicados, sino también embajadores de una cultura con la que estableció un diálogo fecundo. Para muchos de esos estudiantes, su figura representó el primer contacto profundo con la lengua y la cultura españolas. Y creo que para él, aquellos años de docencia y acompañamiento significaron una etapa de aprendizaje mutuo.

Por los múltiples testimonios de discípulos japoneses del profesor García Santos, puedo dar fe de la profunda huella que su magisterio ha dejado en ellos. Aún recuerdan la paciencia infinita con la que corregía sus errores, la manera clara de explicar incluso los puntos más complejos de la gramática, y, al mismo tiempo, la cercanía con la que se interesaba por su vida cotidiana, sus inquietudes y su adaptación a un país lejano. Más allá de los contenidos lingüísticos, lo que transmitía era la idea de que aprender una lengua es también abrir el corazón a otra cultura. Esa convicción fue, quizá, su mayor lección.

Por otra parte, el profesor García Santos, consciente de la necesidad de materiales específicos para quienes se enfrentan al español desde sistemas lingüísticos muy distintos, ha dedicado gran parte de su tiempo a la elaboración de manuales de español para extranjeros. Fruto de su larga experiencia docente y de su prolija labor investigadora, ha publicado diversos manuales de español para extranjeros, entre los que me gustaría mencionar dos, por haber tenido el privilegio de colaborar con él y con otros dos profesores del Departamento de Español de la Universidad Takushoku –Noriko Hmamatsu y Yuhei Yasutomi– en su publicación.

Se trata de *エレラボ[®] A1-A2 Español ELElab Universidad de Salamanca: nivel A1-A2. Versión japonesa*, y *エレラボ[®] B1 Español ELElab Universidad de Salamanca: nivel B1. Versión japonesa*, ambos publicados en Japón por la Editorial Asahi

Press en colaboración con Ediciones Universidad de Salamanca, en 2020 y 2025, respectivamente.

La publicación de estos dos manuales dirigidos a estudiantes japoneses de español ha supuesto una innovación en el mundo editorial japonés de manuales de español por su enfoque comunicativo y está teniendo una excelente aceptación en el ámbito universitario de Japón.

Por último, me gustaría destacar la función de gestor del profesor García Santos durante sus dos etapas como director de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. En lo que respecta al programa de la Universidad Takushoku en Cursos Internacionales, del cual yo era coordinador en aquellos momentos, mi agradecimiento personal y en nombre de la Universidad Takushoku será eterno, pues siempre estuvo dispuesto a atendernos y a colaborar para que el programa de la Universidad Takushoku en Salamanca fuera cada año un éxito.

En el año 2000, la Universidad Takushoku celebró el primer centenario de su fundación y organizó un programa conmemorativo de actos, contando con la presencia de los Emperadores de Japón en el evento principal. A los actos celebrados en el Campus Internacional de Hachioji (Tokio) asistieron representantes de las universidades de todo el mundo con las que la Universidad Takushoku mantiene convenios de colaboración. La Universidad de Salamanca estuvo representada por una vicerrectora y por el profesor García Santos. Uno de los actos más emotivos de aquella celebración fue la plantación de un árbol conmemorativo por parte de cada uno de los representantes de las universidades invitadas. En la actualidad, el árbol que plantó el profesor García Santos continúa luciendo frondoso en el Campus de Hachioji.

Mi principal pretensión con esta reseña ha sido dejar constancia de mi admiración, mi afecto y mi gratitud al profesor García Santos.

Hoy, al mirar hacia atrás y recordar su trayectoria, es imposible no sentir gratitud. Gratitud por los años de docencia que han enriquecido la Facultad de Filología y Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, por las investigaciones que han abierto caminos en la didáctica del español, por los manuales que han facilitado el aprendizaje a miles de estudiantes en todo el mundo, y, sobre todo, por la huella personal que ha dejado en tantos alumnos y colegas. La jubilación del profesor García Santos no significa un adiós, porque su influencia seguirá viva en quienes hemos sido testigos de su magisterio y en quienes, a través de sus obras, continuarán aprendiendo.

El profesor García Santos nos ha enseñado que el español no es solo un sistema lingüístico, sino una puerta hacia el encuentro con el otro. Y en un mundo necesitado de comprensión intercultural, esa enseñanza es quizá la más valiosa de todas.

SEGUNDA SEMBLANZA
¿PUNTOS CLAVE DE UN BUEN PROFESOR?
A PROPÓSITO DE JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS

ELENA BAJO PÉREZ

Feynman sostenía que la causalidad era inversa: no es que enseñase bien porque pensase con claridad. Al contrario: pensaba con claridad porque enseñaba bien.
(Mariano Sigman: *El poder de las palabras*, 342)

CUANDO EL PROFESOR GARCÍA SANTOS me dio clase de *Historia de la lengua española* y también durante bastantes cursos más (al menos, mientras estuve a mi cargo uno de los grupos de prácticas de esa misma asignatura), sus calificaciones abarcaban, curso tras curso, desde la matrícula de honor hasta el menos cinco con flecha para abajo (-5 ↓), pasando por el displicente «aprobadillo» (*sic*), al que correspondía un 5 raspado. Era una época en la que, en cada asignatura, se recibía una papeleta con la nota obtenida y, aunque estas papeletas carecían de valor oficial, su recogida marcaba algunos de los momentos más emocionantes y estresantes de cada curso; *Historia de la lengua*, además, era una asignatura anual, de siete horas de clase a la semana y sin exámenes parciales: en aquellos años era, sin duda, la asignatura más dura de los cinco cursos de la carrera; y, pese a estas dificultades objetivas, el profesor García Santos, inmisericorde, llegaba a calificar con menos cinco con flechita para abajo. No había, además, nada que permitiera presagiar cambio alguno.

Pues bien, con el paso de los cursos, el profesor García Santos no solo abandonó por completo las calificaciones inferiores a cero sino, que —no sin sorprender muchísimo a sus antiguos alumnos— empezó a aprobar casi a todo el mundo. De hecho, cuando se jubiló, se podía asegurar que llevaba un par de décadas en las que quien suspendía con él incurría automáticamente en graves sospechas de desidia indisculpable y holgazanería crónica. Podría decirse que ejemplificó muy bien la

evolución según la cual *un profesor comienza siendo un león y acaba siendo un corde-ro*. Él se justificaba sin ningún empacho aduciendo que en una ocasión memorable había acabado por aprobar a alguien después de no sé cuántas convocatorias de suspensos consecutivos y sin que la persona en cuestión supiera mucho más que al principio, por lo cual había escarmentado y optado por reenfocar todo el asunto de las calificaciones.

Este cambio tan radical, sin embargo, no afectó en lo esencial a su forma de dar clase, que siempre fue la propia de un buen profesor; de hecho, de un profesor muy bueno, de modo que debe deducirse que la clave de la excelencia docente no puede depender del mantenimiento de un elevado nivel de exigencia. ¿De qué depende entonces? Esta es la pregunta fundamental, y su respuesta no es nada obvia: ¿es una cuestión de trabajo y constancia, de suerte, de habilidad, de casualidad? Para intentar responder a esa pregunta, hay que empezar reconociendo que hay tres... ¿cómo llamarlos?, ¿fantasmas?, ¿defectos?, ¿pecados?, ¿maldiciones? que amenazan a un docente durante toda su vida profesional: la autocompasión, la autocomplacencia y la autoindulgencia.

En un profesor con una vocación docente tan clara, no ha habido lamentaciones por la profesión escogida: todo lo contrario, no parece haber escatimado nunca esfuerzos para preparar e impartir las clases, pero, aun así, en la docencia la autocompasión es inevitable y casi insuperable en las temporadas de corrección de exámenes. El profesor García Santos se ha pasado su vida profesional teniendo que corregir muchísimos exámenes, tanto en asignaturas troncales como en optativas con varios cientos de alumnos matriculados. Por lo tanto, ha sufrido, convocatoria tras convocatoria, ese abatimiento desolador únicamente comparable al alivio que va aumentando progresivamente cuando se va acabando de corregir, pero que solo comienza a atisbarse cuando los exámenes que quedan sin corregir ya son menos de la mitad: ¿cuántas veces habrá contado el profesor García Santos los exámenes que le quedaban por corregir?, ¿cuántas veces habrá puesto juntos los dos montones, el de los ya corregidos y el de los pendientes de corregir?, ¿en cuántas ocasiones se habrá propuesto corregir tantos cada día, cada mañana, cada tarde, para comprobar que casi nunca lo lograba? El caso es que ha corregido muchos miles de exámenes, muchísimos, y nunca se ha abandonado a la tentación de diseñar exámenes tipo test ni nada por el estilo, y eso pese a su vista delicada y al hecho de que nada fatiga tanto los ojos como lo manuscrito (aparte de que no pocos exámenes parecen escritos para paleógrafos). A eso hay que añadir la corrección de trabajos de clase, de TFG, de TFM, de tesis. Hay algo heroico (por muy hiperbólico que parezca el adjetivo) en ser capaz de tomarse con la misma seriedad y el mismo cuidado la tarea de corregir, por muy distintas que sean las circunstancias personales, académicas y sociales. Y el profesor García Santos ha corregido a fondo hasta el final, sin cargarse de resentimiento, sin sentirse mártir de la docencia, y sin quejarse o quejándose

muy poco, por mucho que, como cualquiera, haya vivido la corrección como una «medio pesadilla» (palabras textuales suyas). Y hay que tener en cuenta también que, según otro axioma, que mi hermana mayor –muy buena maestra– me ha repetido decenas de veces, *un buen profesor no es el que se mata a trabajar, sino quien consigue que trabajen los alumnos*. Eso es muy fácil de defender, y muy sensato, pero la sobrecarga de trabajo de corrección cuando los alumnos son muchos es absolutamente inevitable. Un buen profesor con muchos alumnos es un profesor que por fuerza tiene que trabajar una barbaridad, sin escapatoria, y es mérito suyo no quemarse y mantener su dedicación y ecuanimidad pese a esa ingente cantidad de trabajo.

Claro que la cantidad de trabajo no lo es todo, ni mucho menos. Un buen docente tampoco debe abandonarse a la autoindulgencia ni a la autocomplacencia, que a veces resultan difíciles de separar: cuesta distinguir entre los defectos y las marcas de estilo de la propia docencia, pero alguien como el profesor García Santos ha mantenido siempre el centro de interés en la materia impartida y no en su propia persona, y ha convencido a todos sus alumnos, desde su propia convicción, de que el estudio de la lengua no deja de fascinarnos ni de desafiarnos jamás.

Buscando mayor precisión, debo reconocer que algo que siempre he envidiado de Juan Felipe es lo poco que se ha dejado condicionar a la hora de impartir sus clases por sus propios conocimientos (en extensión y en profundidad): nunca ha perdido de vista qué es lo esencial en cada asignatura, y que conste que eso resulta mucho menos obvio de lo que podría parecer, porque cuando se va sabiendo más de algo, se tiende a querer que los alumnos lo aprendan también, y es fácil volverse picajoso y tiquismiquis con esto. A él nunca le ha ocurrido, siempre ha tenido en cuenta que los estudiantes universitarios están al comienzo de su aprendizaje en la enseñanza superior y que lo importante es sentar bien las bases del conocimiento de cada materia y facilitar los instrumentos de análisis y comprensión; por eso en ninguna asignatura le ha sucedido que insensiblemente el tema 1 se le haya ido alargando curso tras curso, descompensando el temario entero, o que haya acabado confiriendo mayor protagonismo a un comportamiento lingüístico excepcional, periférico o anecdótico que a lo que consideraba central.

Otro rasgo que siempre me ha maravillado es su desprendimiento con los materiales facilitados al alumnado: con toda naturalidad, sin concederle importancia alguna, siempre ha difundido materiales propios muy valiosos, difíciles de preparar. Para él, el conocimiento (aunque proceda de un descubrimiento propio) es algo que hay que transmitir y el profesor es un eslabón en esa cadena de transmisión, y no hay por qué darse ínfulas de ninguna clase.

Muy típica también de su talante ha sido la continua demostración en las clases de una gran sangre fría (enseñar Historia de la lengua o Gramática exige buenos nervios), de un notable buen humor y, desde luego, de una ironía muy fina. Pero

nunca ha necesitado ridiculizar ni rebajar a ningún colega o especialista con quien discrepara, aunque sí haya llegado a mostrarse ferozmente sarcástico y sumamente displicente cuando alguna teoría no le ha merecido la más mínima aprobación. Siempre me ha dado la impresión de que ha sabido tomar lo mejor de cada uno de sus profesores y colegas, y olvidar todo lo demás. Ha conseguido tratar al alumnado con exquisitez y gentileza, sin llegar a mostrarse ni distante ni confianzudo; yo le recuerdo cordial, trabajador, organizado, explicando muy requetebién la nada fácil fonética histórica y siendo muy consciente de las dificultades a las que nos enfrentábamos al estudiar su materia, casi hasta incurrir en el paternalismo; para mí, tenía esa capacidad (típica de la gente de pueblo espabilada) para entender las cosas, las situaciones y las personas desde fuera y desde dentro; cualquier teoría que nos explicaba (hasta las más estrambóticas) se nos hacía inteligible: a Juan Felipe le rodeaba cierta aura de comprensibilidad.

En resumen: Juan Felipe García Santos siempre ha sido un profesor implicado (aunque sin propensión alguna a la sobreactuación) y ha preparado sus clases una a una, concediéndoles por separado igual atención, empeñándose todos los días lectivos de su vida en sacar adelante cada clase: quizá la clave está ahí, en el hecho de que no hay dos clases iguales ni dos grupos idénticos de alumnos. En sus propias palabras: «Yo, el primer día (y hasta el último curso) les decía a los míos: los libros son una cosa muerta y un *power point*, una cosa muerta. Yo no quiero explicar una explicación. Quiero, primero, que las palabras vuelen de mí hacia vosotros y de vosotros hacia mí sin que se interponga nada –que era, por cierto, el significado originario de *verba volant...* positivo para la palabra hablada frente a lo escrito– y quiero que veáis crecer de la nada una explicación y, para eso, no se ha inventado nada mejor que esa pizarra enorme que tenéis delante, detrás de mí». Quien, como Juan Felipe, se enfrenta así a la docencia transmite esa singularidad, ese convencimiento de evento único que supone cada clase. Es como si el mecanismo de fondo de las buenas clases se asemejara al de los amaneceres y atardeceres: sean clases con algún extra o clases sin ningún relieve especial, día tras día llegan y pasan sin aspavientos, a pesar de que a veces sean del todo memorables y de que ni un solo día dejen de valer la pena.

TERCERA SEMBLANZA

JULIO BORREGO NIETO

Hay dos maneras de regresar al punto que acabas de dejar a tus espaldas. Una consiste en darse la vuelta. La otra en dar la vuelta al mundo. La gente corriente adopta la primera de las maneras [...]. Muy pocos son los que optan por la segunda de las maneras. Sapo fue uno de esos.
(Juan Bonilla, *Nadie conoce a nadie*)

HAY DOS MANERAS DE INVESTIGAR EN LINGÜÍSTICA. Una consiste en leer todo lo que los demás han escrito sobre el problema y luego elegir tu propia opción (cuando no te limitas a hacer un refrito sin proponer nada). La otra en reflexionar primero por tus propios medios y luego contrastar tu opinión con las ajenas. La gente corriente opta por la primera de las maneras. Muy pocos son los que optan por la segunda. Juan Felipe García Santos es uno de esos.

Lo mismo que la solución de Sapo, la de Juan Felipe es mucho más costosa, pero mucho más interesante por todo lo que el desarrollo del itinerario permite descubrir y disfrutar. En el caso de Juan Felipe, además, el punto de llegada suele ser mucho más original, y eso convierte a sus trabajos más conocidos en obras únicas. A veces, desgraciadamente, al precio de no tener la difusión de otras perfectamente prescindibles.

Voy a ejemplificar con dos de sus libros, distantes en el tiempo. El primero se titula *La comunicación avanzada en español. El componente gramatical* y se publicó en 2020; el segundo, *Cambio fonético y fonética acústica*, se publicó en 2002, aunque se redactó unos años antes. No voy a decir que el primero no se ha conocido. Se ha vendido y difundido bastante más que otros homólogos, pero no ha tenido el reconocimiento que merece. Es heredero de dos anteriores, *Español. Curso de perfeccionamiento* y *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Los dos gozaron de mejor suerte, a pesar de que el último es la decantación, purificada por la expe-

riencia, de todo lo que de nuevo tienen los dos anteriores. Pero resultó demasiado original, rompía demasiados tópicos y ¡oh cielos!— no era pródigo en bibliografía, sobre todo en inglés. Mal endémico de Juan Felipe y de todos aquellos que siguen la dirección de Sapo.

El caso del segundo libro es aún más sangrante. Por procedimientos experimentales muy convincentes llega a conclusiones revolucionarias sobre la evolución histórica de varios de los sonidos del español, por ejemplo, sobre la llamada «sonorización de las oclusivas sordas». En este hay más citas, pero predominan los clásicos españoles y vuelve a ser avaro con el inglés. Además huye de la oscuridad erudita y trata de ser didáctico incluso cuando investiga, otra de las marcas de fábrica de Juan Felipe. Resultado: un trabajo raro, apenas encontrable, poco citado.

He elegido dos ejemplos, pero podría hablar de otros del mismo tenor que tienen que ver con el leísmo, o con la investigación histórica de la morfosintaxis o con la ortografía del español. De todos modos, la elección de esos dos no es casual, porque representan las dos líneas fundamentales de la investigación de Juan Felipe: la que tiene que ver con la enseñanza del español como lengua extranjera y la relacionada con la historia de esta misma lengua. (Dejo aparte la línea que constituyó el objeto de su tesis doctoral, el estudio del léxico político, no porque no sea representativa de su modo de hacer, sino porque la dejó de lado prematuramente).

La segunda constituye su verdadera vocación. Discípulo de nuestro común maestro D. Eugenio de Bustos, heredó sus clases con entusiasmo y puso la historia del español en el mapa de la modernidad. Pero un desafortunado e injusto revés en los protocolos de la promoción universitaria lo desvió de ese camino, en contra de los consejos de todos sus amigos, y se lo dejó expedito a gentes menos rompedoras. La enseñanza del español, hasta entonces más bien una afición placentera, fue su refugio y acabaría debiéndole a ella buena parte de su renombre. Sus manuales están en todas las bibliotecas del mundo civilizado y no tan civilizado (existen datos objetivos al respecto), miles de alumnos recuerdan su nombre y muchos se ponen en contacto con él o lo visitan en sus regresos a Salamanca. A muchos les enseñó a hablar el español con corrección; a otros muchos les enseñó a enseñarlo.

Así que no es casual que las asignaturas optativas que impartía sobre el tema tuvieran que multiplicar sus grupos y, aun así, poner límites a la inscripción. Y sí, daba buenas notas y apenas suspendía, pero no era por eso. Que los alumnos odian o aman a un profesor o una profesora en función del número de aprobados es uno de tantos mitos de la gente que no conoce la Universidad. Sus alumnos lo adoraban —lo adoran— porque se dejaba la piel en las clases, porque creía en lo que decía, porque lo que decía era interesante, porque lo exponía con claridad y porque con los alumnos no abandonaba, naturalmente, su bonhomía congénita. Su herramienta pedagógica fundamental siempre fue una pizarra enorme que, desde media hora antes de que empezara la clase, llenaba con todo lo que iba a explicar ese día.

Como persona y como compañero lo conozco desde que leyó su tesina sobre el habla de La Pesga, hace más de 50 años. Jamás he tenido con él una desavenencia personal y las intelectuales, frecuentes al principio, han ido escaseando cada vez más. Algunas de las últimas fueron sobre el futuro futbolístico de Vinicius o sobre la velocidad más conveniente para viajar por carretera. Buena prueba de nuestra armonía es que nos hayamos embarcado juntos en proyectos que en su día fueron grandes (como *Viaje al español*) y que siempre hayamos compartido despacho, en buena parte gracias a su empeño generoso por hacer posible que D. Antonio Llorente, otro maestro compartido, tuviera un lugar donde trabajar en la facultad después de su jubilación.

Quizá sea esta, la generosidad, su virtud personal fundamental, aunque no es fácil elegir, porque también es sencillo (sin esa fatuidad y esa pedantería tan frecuente en este mundo universitario nuestro), práctico y realista (lo cual a mí me ha ayudado bastante), fiel y sacrificado. Precisamente por fiel y por sacrificado se hizo cargo de la dirección de Cursos Internacionales en momentos difíciles, muy en contra de su voluntad –me consta fehacientemente–, aunque a la larga haya sido una de las etapas de su vida que recuerda con más cariño. Y de la misma manera la recuerdan quienes la compartieron con él.

Este homenaje llega tarde, en parte por culpa de la maldita pandemia, pero en buena parte también por su resistencia heroica a ser el centro de nada. Habría que pedir un proyecto para investigar por qué siempre se resiste a los reconocimientos la gente que más se los merece. Pero el homenaje ha llegado, y eso es lo importante. Elena Bajo me ha arrancado la espina que tuve clavada desde que al final del confinamiento Juan Felipe ya no estaba.

Bendita sea.

CUARTA SEMBLANZA

EL JEFE

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Un buen profesor es como una vela:
se consume para iluminar el camino de los demás.

EL NOMBRE QUE FIGURA en nuestro DNI es solo uno de los muchos que recibimos. El oficial o el legal, pero solo uno, como explicaría cualquier experto en socionomástica, ¿verdad, Carla? Cuando hablo con él, Juan Felipe García Santos recibe indefectiblemente el vocativo de *jefe*, un vocativo, por lo demás, heredado. Así llamaba él al recordado don Eugenio de Bustos Tovar, y así nos acostumbramos a llamarlo Javier de Santiago y yo cuando comenzamos nuestras respectivas tesis doctorales bajo su dirección. Si no se trata de una apelación directa, el *jefe* se torna en Juan Felipe o Juan Fe, o quizá mejor, Juanfe, hipocorístico de la clase de Josema, Juanpe, Juanma, Luismi, Mariajo y similares. [Sé que alguno, como Vicente González, profesor y decano de nuestra Facultad, que le conoció de joven, le llama Felipe. En el ámbito familiar, su mujer, Elvira, y sus hijos, usan Juan; y creo no equivocarme si alguna vez les he oído Juanchi.]

Pues bien, conocí a Juan Felipe —entonces no era todavía el *jefe*— en 1982. En aquel tiempo, en el que yo cursaba cuarto de Filología Hispánica, don Eugenio nos daba tres horas semanales de *Historia de la Lengua*, lunes, martes y miércoles, de nueve y cuarto a diez. Bustos —era habitual llamar a los profesores mayores por su apellido Bustos, Llorente, Pensado— Bustos, digo, vestido generalmente con un traje gris y una corbata negra, llegaba al aula con un andar pausado, cruzaba el pasillo de la P-1 (entonces las aulas P-1 y P-2 estaban reservadas para cuarto y quinto de la especialidad en Filología Hispánica) subía la tarima, se sentaba, y seguía siempre el mismo ritual: se quitaba el reloj de pulsera, lo plegaba en la mesa haciendo una especie de triángulo, de suerte que pudiera ver la esfera y controlar el tiempo,

encendía un cigarrillo y, con su voz ronca de sempiterno fumador, comenzaba a hablar. Explicaba, sin apuntes, sin nota alguna, los avatares del español con una claridad, un tempo y una organización de la materia, que siempre he admirado.

Los jueves y los viernes, también de nueve y cuarto a diez, estaban reservados a la *Fonética Histórica*. De ella se encargaba su discípulo predilecto, el profesor Juan Felipe García Santos. Un extremeño nacido en 1950 en La Pesga, provincia de Cáceres, hijo del herrero del pueblo, educado en el seminario, alférez en las milicias universitarias, y doctor en Filología Románica en 1978 con una tesis titulada *Léxico político y social en España durante la Segunda República*. Todo eso, claro, lo supe más tarde. Entonces, le veíamos entrar bien repeinado, también con traje, portando una cartera de cuero marrón claro de la que sacaba sus notas para las explicaciones. No recuerdo que se sentara. Bien sobre la tarima o a veces incluso delante de la primera fila caminaba a lo ancho del aula dictando la clase. Nos miraba con esos ojos entrecerrados y algo achinados, que se pertrechaban tras sus gafas de miope. Era característica también su media sonrisa, entre irónica, benévola, un poco cómplice con esas decenas de alumnos que habían oído que la *Historia de la Lengua* era uno de los huesos de la carrera. Juan Felipe tenía entonces 32 años.

En efecto, la *Historia de la Lengua* era una de las materias más temidas y exigentes de Filología Hispánica. En quinto, por distintas razones, lo sería la *Lingüística Románica*. Corrían todavía los tiempos en los que la diacronía se imponía a la sincronía. La *Historia de la Lengua* contaba, además, con toda una escuadra de profesores: don Eugenio, a cargo de la historia externa del español; Juan Felipe, responsable de la fonética, y Eugenio de Bustos Gisbert, hijo de don Eugenio, y José Antonio Bartol Hernández, como ayudantes, encargados de las prácticas.

La década de los ochenta, por lo demás, como todas, fue una década «interesante» en España. Se abrió con la cifra más alta de asesinatos de ETA y con un frustrado golpe de estado. Paralelamente el país vivía bajo la ilusión del cambio, del ingreso en la Comunidad Europea y de un sentimiento de libertad que se plasmó en *La Movida*. Tras las constantes huelgas y disturbios de décadas anteriores, la universidad vivió un periodo de cierta tranquilidad. No recuerdo que faltásemos mucho a clase para protestar o manifestarnos. Ocasionalmente, sí, pero lo habitual era ir al Palacio, Hospedería y Anayita, tomar apuntes, muchos apuntes, demasiados apuntes, y aprovechar los descansos entre clase y clase para fumar los que fumaban y para tragarse el humo sin mucha apelación posible los indefensos no fumadores.

Hablando de fumar, no solo se fumaba en los descansos sino durante la clase. En aquel tiempo no es que se pudiera fumar en clase, es que se fumaba en tal abundancia, que la niebla de Londres o el *smog* de Los Ángeles palidecían ante semejante espesura humosa ¡Qué extraño e increíble parece ahora a tantos años vista! Sí, don Eugenio acompañaba sus clases fumando *Ducados*; Juan Felipe, en cambio, se decantaba por una marca canaria, *Kaiser*, en paquete amarillo, si no me traiciona

la memoria. Clase tras clase, Juanfe sacaba el cigarrillo del paquete, lo encendía y lo aspiraba pausadamente mientras dictaba los apuntes. Llegaba a fumar hasta tres cigarrillos en esos 45 minutos.

En torno a un centenar de alumnos de Filología Hispánica nos hacinábamos entonces en la P-1 y luego en la P-2. La mayoría –eso no ha cambiado– eran mujeres. Encarábamos esos dos años de especialidad con la ilusión de estar ya en el tramo final de la carrera y la incertidumbre de no saber qué sería de nosotros el día que acabase. La plantilla de profesores de entonces –esta, por el contrario, escasa de mujeres– incluía una sección de dones: don Eugenio de Bustos, don Víctor García de la Concha, don Alberto Navarro, don Antonio Llorente, don José Luis Pensado, y otra, sin dones, Juan Felipe, Pepe Gómez Asencio, Carmen González Cobos. Y, como decía, –otra vez la socionomástica– a los catedráticos los conocíamos por el apellido Bustos, Llorente, Navarro, Pensado o con el don; a los que no lo eran todavía, por el nombre de pila, Juan Felipe, Pepe, Julio, Emilio... En aquella promoción de 1979 a 1984 estaban estudiantes como Elena Bajo, Carlos Cabrera o Javier de Santiago, que hoy, más de cuarenta años después, todavía siguen caminando por los pasillos del Palacio, Hospedería y Anayita como distinguidos docentes. Otros compañeros también de gran valía, Simón Valcárcel, Félix Urcelay, Christiane Blanck-Conrady también lo hubieran merecido.

En las clases de Juan Felipe empezamos a familiarizarnos con los cambios fónicos que trasmutaron al latín en castellano. Aprendimos que el destino de la F- inicial fue el silencio, que el vocalismo latino fue menguando, con algún que otro foco de resistencia en las vocales medias breves, escindidas en diptongos, descubrimos los arcanos de las cuatro yodes, que, cual diablillos traviosos, subvertían el orden clásico establecido. Asistimos, en fin, a los estragos que el paso del tiempo infligía en la lengua de Cicerón para devenir en la de Cervantes. Las clases de Juan Felipe, empero, no se limitaban a una enumeración descriptiva de los cambios. Parte fundamental de sus exposiciones era darnos a conocer las diferentes teorías explicativas de los distintos cambios lingüísticos. Poblaban los apuntes, además, claro está, de don Ramón Menéndez Pidal, otros lingüistas españoles, Lapesa, Alarcos, y una nutrida representación de la tradición historicista germana, Meyer-Lübke, Schuchardt, Rohlf, etc. No faltaba tampoco el análisis crítico. Juan Felipe se solazaba en socavar la teleología del estructuralismo. Su militancia antiestructuralista era tan grande como su fervor madridista (eso siempre nos separó, jefe). Esa idea de que los sonidos cambiaran para ocupar las casillas vacías, en una especie de juego de las sillas musicales, le parecía abominable. La *Économie des changements phonétiques* de Martinet no era, desde luego, su libro de cabecera; las explicaciones de Emilio Alarcos tampoco fueron nunca santo de su devoción. Si alguien tiene interés en profundizar en esa aversión juanfelipiana (por lo demás, compartida en la sincronía por Emilio Prieto), puede encontrarla en su libro *Lenguaje y estructura*, publicado

en 1983. La verdad es que con don Eugenio, Juan Felipe, Eugenio junior y José Antonio tuvimos en *Historia de la Lengua* una sólida formación, teórica y práctica, que ya hubiéramos querido para otras asignaturas. ¡Qué lejanos quedan los días en los que subíamos al ojo de buey, debajo del palomar, para ver a Juanfe, a Eugenio junior o a José Antonio! ¡Tempus fugit!

Sentado en las primeras filas del aula, recuerdo de aquellas clases su manera de enseñar o lo que los cultos, que diría don Eugenio, llamarían pedagogía, metodología, didáctica, enfoque docente o vaya usted a saber que otro collar para el mismo perro. Juan Felipe tenía la virtud de estructurar magníficamente los contenidos y de ser extremadamente claro en las explicaciones. Era, sí, antiestructuralista, pero, a la vez, estructurado. Tenía la virtud de ponerse en el lugar de los estudiantes, entendía que la claridad y el orden eran fundamentales para asimilar los conceptos y facilitar su aprendizaje. ¡Qué diferencia con algún/a/os/as otros/as profesores/as de aquel tiempo (y de todo tiempo) cuyas clases eran un auténtico laberinto de ideas inconexas *with no rhyme or reason* o, dicho en cristiano, sin pies ni cabeza, o, valga la perífrasis de moda, lo que «viene siendo» un verdadero carajal de sandeces, memeces y, perdón por el cambio de registro, gilipolleces! No citaré nombres propios, porque no procede en un homenaje, pero seguro que vienen a la mente de los que entonces los sufríamos. Creo igualmente que muchos de los alumnos de Juanfe llevan en su ADN docente ese gen de la organización y de la claridad. Me vienen a la mente Elena Bajo, Carla Fernández Juncal, Noemí Domínguez y Javier de Santiago.

Recuerdo también que, cuando veía que no iba a poder dar algunos temas porque *Phonetica longa, cursus brevis*, Juan Felipe compartía sus apuntes con nosotros. Conservo todavía esas fotocopias negruzcas, con esa letra clara, casi de imprenta, bien inclinada hacia la derecha, con sus particiones en 1), a), b), c); 2) a), b), c), con sus mil y una referencias a las fuentes, esos filólogos españoles, alemanes, franceses y algún inglés y americano, que antes mencionaba y que habían pavimentado con sus hipótesis el sinuoso camino de la deriva fónica. Esos apuntes que se remontaban a sus oposiciones de agregado, un trance que merecería capítulo aparte, y de las que salieron –el sufrimiento une– dos amigos de por vida, hoy desgraciadamente fallecidos, José María Enguita Utrilla y Emilio Montero Cartelle.

Me viene también a esta sucesión de pensamientos teñidos de nostalgia otro rasgo distintivo de Juanfe: su preocupación por los estudiantes. Una preocupación que ha mantenido siempre cuando los tenía bajo su égida y cuando ya habían dejado de serlo. Su nivel de empatía, paciencia y dedicación no era ni es frecuente. Se ponía a nuestra altura, nos aconsejaba, nos ayudaba, buscaba salidas cuando parecía no haberlas, jamás nos reprendía, infundía optimismo. En aquel mundo todavía autoritario del posfranquismo, traía un espíritu democrático en el que también se inscribían, en mayor o menor grado, otros jóvenes de entonces, Julio Borrego,

de luengas barbas entonces, gracia y alegría contagiosa; Luis Santos, de llorado recuerdo; Emilio Prieto, de ironía mordiente, o Pepe Asencio, de ironía andaluza.

Juan Felipe fue siempre un padre para sus alumnos. No sé si no le bastaba con sus cuatro vástagos y quería una familia todavía más numerosa. Recuerdo a Elvira, su mujer, yendo a recogerle, y a Felipe, Fernando, Quique y Gloria, cuando eran todavía pequeños abalanzándose sobre él en la Plaza de Anaya en las tardes soleadas de la primavera. Juan Felipe tenía la virtud –qué gran virtud y cuán escasa– de saber escuchar. La lógica de entonces dictaba que los jóvenes fueran receptores pasivos de las peroratas de sus mayores, no que estos prestaran atención a aquellos. En eso, él siempre fue una excepción. Una bendita excepción. Juan Felipe, a diferencia de otros, nunca se vendió caro. Siempre estuvo dispuesto a ayudar, a intermediar, a encontrar soluciones, a abrir caminos, a tender puentes donde otros ponían pegas, a buscar remedio y no a ahondar en la herida. Tengo para mí, también, que, quizá por esa sencillez, por esa falta de ínfulas, más de uno y de dos lo han subestimado y le han escatimado el agradecimiento que merecía. En el arte de echar una mano siempre fue de los primeros, incluso con aquellos que, supuestamente, estaban amparados por manos más poderosas y eximias.

En ese *Hall of Fame* de buenos maestros ocupa él un lugar destacado, con Julio, Pepe, Emilio, Luis, Emilio de Miguel, Manuel Pérez López, don Eugenio, don Antonio, don Víctor. La verdad es que tuvimos buenos maestros; también, malos, claro, como en botica.

Avatares del destino me llevaron a hacer la tesis con él. Nos apadrinó entonces a Javier de Santiago y a mí. Gracias a él las llevamos a buen puerto, y gracias a él, tras una travesía por la secundaria, volvimos los dos a la Facultad contra todo pronóstico. Gracias, jefe.

Eran los tiempos –segunda mitad de los ochenta– de *Viaje al español*, un curso multimedia dirigido por García de la Concha en colaboración con la editorial Santillana y Televisión Española. El centro de operaciones estaba entonces en un piso de la Plaza de las Isabeles, en el que Julio, Pepe, Emilio y él diseñaban unidades didácticas para los vídeos y libros del curso. Una especie de *Follow me, made in Spain*. Se enmarcaba este curso en una tradición de enseñanza de español como lengua extranjera y elaboración de materiales didácticos entre los que estaban *Así es el español básico*, para el nivel elemental, cuyos autores eran Julio, Pepe, Emilio, María Jesús Mancho y Mercedes Marcos; *Progresos*, para el nivel intermedio, redactado por Julio, Pepe y Emilio; y *Español: curso de perfeccionamiento*, del propio Juan Felipe, para el nivel superior, de 1988, que reformuló después en diversas ediciones y que constituyó la base de sus clases de *Gramática para la Enseñanza del Español I y II* impartidas desde finales de los noventa hasta su jubilación. Estas tres obras fueron libros de texto durante décadas en Cursos Internacionales y en los llamados Programas de Filología. En aquel piso de Las Isabeles discutieron

estos cuatro magníficos sobre cómo plasmar, siguiendo un enfoque funcional (era lo que se llevaba), diálogos y ejercicios para aprendices de todo el mundo; se enfadaron con los editores que trastocaban o mutilaban sus propuestas en aras a las exigencias del guion; ganaron algunos reales que compensaron los magros sueldos de entonces y estuvieron durante un tiempo a la vanguardia del planeta ELE. En palabras textuales de Juan Felipe, en aquel entonces, tenían a Dios cogido por los pies. Los planetas estaban alineados, había apoyo rectoral, se hablaba incluso de cátedras específicas para ELE, aumento de personal docente y... Y no pasó nada. Las ilusiones se disolvieron como un azucarillo en el café del desengaño. Es verdad que entonces la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y el español lengua extranjera se veían como disciplinas de segundo o tercer orden. Si alguien hacía una tesis sobre el adjetivo en Berceo o sobre los galicismos en el español del XVIII, eso era serio; si se decantaba, en cambio, por temas como la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes o el análisis de errores de italo-fonemas, pobrecito, es que no daba para más. La lingüística aplicada o la adquisición de segundas lenguas no eran muy reconocidas. Se acusaba en España en aquel entonces un cierto retraso tanto en la valoración como en la práctica en determinados campos de investigación y el español como lengua extranjera era uno de ellos. Faltó, sin duda, liderazgo, ambición, visión de futuro y quizá autoconvicción. Sí, quizá Dios estuviera cogido por los pies, pero lo que pudo haber sido no fue. Una pena, porque, bajo la dirección de Emilio de Miguel en Cursos Internacionales (1982-1992) Salamanca tenía todas las cartas para ser el centro del universo ELE. Cursos Internacionales pasó a ser sociedad anónima ganando en flexibilidad y operatividad. En el ámbito de la certificación lingüística, la Universidad de Salamanca era pionera. En 1987, diseñó un examen de nivel de ELE con el nombre de D.E.U.S (Diploma de Español de la Universidad de Salamanca), cuya primera convocatoria se llevó a cabo en 1988. Al año siguiente, se sumó a él C.E.U.S (Certificado de Español de la Universidad de Salamanca), cuya primera convocatoria tuvo lugar en 1990. Ambos exámenes desaparecieron en favor de los DELE, creados en 1988 por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia. Durante unos años los DELE dependieron de la Universidad de Salamanca para la creación y corrección y del Instituto Cervantes, creado en 1991, para su administración. El Ministerio de Educación adoptaba un segundo plano como suele ser habitual en él. Por hacer una historia larga corta, el fiel de la balanza fue inclinándose cada vez más hacia el protagonismo del Cervantes a costa del ostracismo de la Universidad de Salamanca. Los DELE, que, durante bastante tiempo eran conocidos como los exámenes de Salamanca, perdieron esa impronta a pesar de que se sigan creando y corrigiendo aquí. Otra batalla perdida.

En 1994 Juan Felipe se presentó a una oposición a cátedras. Preparó para ello una lección sobre fonética acústica con muchísimo cariño y mimo. Es emocionante recordar la ilusión que derrochó para ese proyecto, las horas que pasó en ese

arcaico laboratorio de fonética, con un espectrógrafo mastodóntico, contrastando ideas con Carmen Pensado, internándose en *terra incógnita* con la pasión de un descubridor. Recuerdo también su éxtasis cuando la casualidad hizo que un chico argentino grabara unas rehiladas que, sometidas a un estudio experimental en ese viejo espectrógrafo, se tornaban en velares. El *caballo* (pronúncienlo a la argentina) se convirtió en *cabajo*. El cambio fónico no era una cosa «del pasado», era una proyección, valga la redundancia, de futuro. La lección fue publicada en 2002 con el título *Cambio lingüístico y fonética acústica*. La cátedra, desgraciadamente, se le escapó. Y con ella la historia de la lengua, la fonética histórica y su interés por la diacronía. Fue una herida profunda, sin duda, sobre la que no merece la pena hurgar mucho aquí. Se cerró ahí un capítulo de su vida docente e investigadora con un triste aldabonazo. Como es él, encajó la derrota con una deportividad absoluta. La procesión iba por dentro, claro. Y en esa procesión, en una noche aciaga en el café Rúa, las de los amigos y discípulos que acusábamos el golpe como si hubiera sido en nuestras propias carnes.

La redención o el exilio, según se mire, vino un tiempo después, en 1996, cuando Juan Felipe, que hasta entonces había sido reacio a los cargos, fue nombrado director de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Este reto le permitió dejar de lado el mal trago y verter toda su energía en dinamizar ese servicio universitario. Con la perspectiva que dan los años, habría que resaltar el vuelo que dio a esa casa. Su paso por el Patio de Escuelas Menores merecería un mejor homenaje que el Vítor pintado en la pared del nuevo edificio de Cursos. A él se debió un incremento exponencial en el número de alumnos extranjeros que vinieron a Salamanca; a él, una relación privilegiada con Brasil, que se tradujo en cientos de profesoras y profesores de aquellos lares que vinieron a recibir formación en nuestra vieja universidad. Un verano se llegó incluso a fletar un avión que, surcando el Atlántico, aterrizó en Matacán para facilitar la venida de docentes brasileiros que, de otro modo, se hubieran quedado varados. A él se debe la creación de dos títulos propios de máster que igualmente atrajeron a cientos y cientos de maestros de los Estados Unidos. A él se debe la relación privilegiada que se estableció con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos, que, en 1996 ocupara Gonzalo Gómez Dacal, profesor de la Facultad de Educación de la USAL. A él se debe el resurgir de Cursos, como se debió a Emilio de Miguel su regeneración y modernización. A él se debe, en fin, fortalecer el equipo administrativo y mimar al docente. Eran los tiempos en los que Paco Franco, Carmen Mota o Marisol Martín revisaban con él la gestión económica, la logística de los grupos o la programación académica en largas sesiones de trabajo. A su despacho llegaban unos y otros con problemas, peticiones, agravios, pequeñas rencillas, líos diversos, cuitas varias. No sé si alguno alguna vez fue a ver qué tal estaba. Sea como fuere, jamás se enfadaba, jamás tenía una mala palabra, tenía tiempo y oído para unos

y otros. Fueron años de trabajo intenso, reuniones con unos y con otros, horas y horas frente al ordenador y miles y miles de correos electrónicos, que acabaron pasando factura a su retina. No había horario. Se trabajaba hasta que se acababa.

En 2001 decidió abandonar la dirección. De nuevo un revés académico se atravesó en el camino. Juan Felipe, ejemplo de hombre tranquilo, paciente y pacífico, enemigo de conflictos y confrontaciones, mostró que también era capaz en ocasiones, en muy pocas ocasiones, de hacer aflorar su temperamento, de, con toda cortesía, dar un portazo y decir adiós. El Patio de Escuelas Menores había sido su segundo hogar, casi su primero, porque pasaba allí más horas que en su casa de la calle Calderón de la Barca, a escasos metros de la estatua de Fray Luis.

Azares del destino hicieron que, al cabo de cinco años, volviera a dirigir Cursos durante otros tres años más. Aun cabría de decir que en ese interregno fue director *in pectore*, porque se acudía a él, como al oráculo de Delfos o al sabio de la montaña cuando no se sabía qué camino tomar. Siempre escuchaba atentamente, con su media sonrisa y sus ojos entornados. Al acabar de escuchar, siempre tranquilo y con la convicción de que para todo problema había una solución, restaba importancia al asunto y resolvía las dudas con su habla pausada y su tono paternal. Pocas veces, muy pocas, como apuntaba antes, he visto a Juan Felipe enfadado. Quizá porque practicó siempre la máxima que le enseñó su madre de que dos no se pelean si uno no quiere. En este mundo universitario en el que las intrigas, las conspiraciones de medio pelo, las envidias, las maledicciones, las zancadillas son tan habituales, Juan Felipe siempre evitó caer en ellas. Prefería, como solía decir él, hacerse el tonto, fingir que no se había enterado en lugar de montar en cólera y decirle a más de uno/a cuatro verdades. Esa capacidad de escuchar, de ponerse en el lugar del otro —no me canso de repetirlo— es uno de los rasgos que mejor lo definen y lo distinguen.

Durante todos esos años, desde que asumió la dirección de Cursos hasta que se jubiló, Juan Felipe enseñó la asignatura *Gramática para la Enseñanza del Español I y II*. Sus clases estaban repletas de estudiantes. No es hipérbole cifrarlos en centenares y centenares. De entre ellos un notable contingente eran estudiantes Erasmus, o, como dicen ellos, estudiantes de Erasmus (el maestro con más estudiantes de Europa). Repasaba en ellas Juan Felipe los temas clásicos desde una perspectiva funcional y siempre con apoyos visuales: los tiempos del indicativo, las diferencias entre indicativo y subjuntivo, *ser* y *estar*, las preposiciones, los pronombres, etc. Él siempre tuvo pasión por este campo. Seguramente, surgió en las primeras clases que impartiera ante la falta de materiales en los que sustentarse. Con ese espíritu pedagógico del que siempre ha hecho gala, buscaba explicaciones claras, sencillas, pero sin falsear los hechos, y las aderezaba de diagramas para ilustrar visualmente la comprensión del punto gramatical en cuestión. Sus exámenes eran unos textos sazonados de errores de uso del español que los estudiantes tenían que identificar y numerar, para luego explicar algunos de ellos. Los alumnos podían disponer de los

apuntes, lo cual, como no es difícil sospechar, es un arma de doble filo. Él siempre les advertía –y así lo hacía constar en el programa de la materia– de la conveniencia de asistir a clase. Así, en sus recomendaciones para la evaluación, puede leerse: «Es (casi) imprescindible ir a clase».

Su interés por la gramática aplicada a la enseñanza del español, que ya habíamos visto en su publicación para Cursos Internacionales ampliada, retocada y modificada en varias ocasiones y en *Viaje al español*, se tradujo en otras obras que incluyen libros de texto para la enseñanza del español en Brasil titulados *Español para todos* con la colaboración de compañeros del Departamento de Lengua Española y el proyecto ELElab, en el participó junto con Emilio Prieto, Julio Borrego y un plantel de jóvenes promesas (hoy ya realidades).

De aquellos años tengo también recuerdos de dos viajes suyos a los Estados Unidos, a Washington D.C. y a Nueva York. Tengo para mí que le gustó más el primero que el segundo, quizá porque las ciudades lucen más cuando el tiempo es bueno. Los días en la capital del imperio fueron soleados mientras que en la gran manzana el cielo estaba encapotado y tristón. Creo, además, que le gustaba más viajar a Brasil, país en el que hizo muchas amistades: en el mundo docente y universitario era muy querido y reconocido. Supongo también que la más cercana y musical melodía del portugués de Brasil le resultaba más seductora que la atosigada jerga anglosajona. Sea como fuere, Juanfe era un excelente compañero de viaje. No solía quejarse, se acomodaba a todo de buen grado. Incluso en una ocasión en la que, por culpa de un malentendido con la agencia de viajes, querían alojarnos en la misma habitación de un hotel, nuestras reacciones fueron muy dispares: yo me resistí heroicamente mostrando un notable enfado hasta que pude solucionar el desaguisado; a él, por el contrario, se le veía muy tranquilo, como si fuera un gaje más del oficio. Y ya que estamos en el tema de los viajes, será el momento propicio de incluir su pasión por los coches. Juan Felipe ha sido siempre un enamorado del motor. Su biografía se podría periodizar (¡qué verbo tan feo!) en razón de los coches que ha ido teniendo. El primero que le recuerdo era un Ford Sierra al que siguieron otros muchos de diferentes marcas y modelos, pero, desde luego, el más emblemático, el que se llevaba la palma, fue un Chrysler Vision, un verdadero haiga de 5 metros de largo, digno de un ministro o de un alto dignatario extranjero. De hecho, yo creo que algún guardia municipal de entonces se le llegó a cuadrar pensando que era un coche oficial. No era para menos. Juan Felipe, además, tenía sus coches limpios como una patena. En ese mismo coche fuimos una vez Juan Felipe, Juan Miguel Prieto, responsable de DELE de Cursos Internacionales, y yo a Radio Nacional de España. Allí dejábamos a Juan Mi para coordinar las grabaciones de la comprensión auditiva y nosotros íbamos ya no recuerdo a dónde. El caso es que, al entrar en Prado del Rey, Juan Mi, bien trajeado y con una cartera de cuero, preguntó al guardia de seguridad cómo llegar al edificio de marras, y este le

contestó «Dígale a su chófer que vaya por ahí y que aparque allí». La anécdota fue narrada y narrada para solaz y divertimento del personal de Cursos y de la Facultad. La pasión por los coches iba aparejada a su pasión por la velocidad. A Juanfe le gustaba pisar el acelerador. Recuerdo verle bajar por los Lagos de Covadonga como un Carlos Sainz desatado. En el pecado llevaba la penitencia porque ese descenso de vértigo le supuso algún enfado. Y ya que hablamos de pasiones, habrá que recordar, mal que le pese a quien esto escribe, su Real Madrid. Juan Felipe ha sido siempre muy merengón. El club blanco le ha dado innumerables alegrías, véase el palmarés de Champions, por citar el trofeo más prestigioso. Y –fútbol es fútbol (tautología de Luis Molowny)– también algún disgustillo. Con todo, y pese a que en ese terreno nuestras diferencias sean irreconciliables, es un aficionado sensato, que aprecia también la calidad del rival cuando así procede y no se deja cegar por el cerrilismo de camiseta tan habitual incluso en gente supuesta y presuntamente ecuánime y, desde luego, en mucha prensa de ambos bandos, que tienen de periodistas lo que yo de monje cartujo.

Tras su último mandato en Cursos, Juan Felipe volvió a su despacho compartido con Julio Borrego en el Palacio de Anaya. Comenzó entonces un periodo más tranquilo. Durante el primer semestre concentraba las clases de *Gramática Práctica I y II*, el segundo se dedicaba a sus lecturas, sus artículos, alguna que otra tesis. En ese capítulo, el de las tesis, muchas de sus discípulas fueron estudiantes extranjeras, Noriko (japonesa), Rita (libanesa), Linan (china), Fatemeh y Maryam (persas), seguramente atraídas por su sapiencia, pero también por su bondad. Hubo también estudiantes españoles, Luis, Eloísa, Luis Alberto, Juan Mi, Pompeyo y Trinidad. Durante esos años tranquilos, Juan Felipe, Julio y José Antonio bajaban a tomar café a Caballerizas. Café en el caso de Juan Felipe es un eufemismo, porque la droga en su caso era una infusión de manzanilla acompañada del montadito de tortilla o jamón. En esos cafés se hablaba de todo o, por mejor decir, de casi todo. Se hablaba de política, de fútbol, de la Facultad y de la Universidad, de lingüística y de gramática. Se atendía a los chistes y chascarrillos de Julio, al siempre informado José Antonio, y a las anécdotas del jefe. Después subiendo la cuesta del Tostado primero y las escaleras del Palacio de Anaya se volvía a «investigar», saciada ya el hambre de media mañana.

En 2020 llegaba el tiempo de la jubilación. A sus 70 años tocaba decir adiós al magisterio, su hábitat preferido. Tras casi cinco décadas subiendo y bajando las escaleras del Palacio, del aula al despacho, del despacho al aula, había que cerrar el capítulo de una vida académica dedicada a alumnas, alumnos y colegas; una vida discreta, sin aspavientos, sin afán alguno de protagonismo o notoriedad, en la sombra tantas veces. En ese mismo espíritu quiso irse Juan Felipe de la Facultad. Sin despedidas, sin homenajes. Fue vaciando poco a poco su despacho, deshaciéndose de papeles, de trabajos de alumnos, de viejas tesis doctorales, de libros que ya no

esperaban una segunda lectura, del hornillo para los días en que el frío se colaba por entre los gruesos muros del Palacio. La mitad del panel de estanterías según se entraba a la derecha daban testimonio del adiós. Aliado el destino con su deseo de silencio, en marzo del 2020 un bichejo maligno de 0,125 micras, tan pequeño que todos los bichos de esa especie en el mundo cabrían en una lata de refresco (y sobraría espacio), un bichejo inconsciente de su maldad nos encerró a todos en nuestras casas y dejó nuestras ciudades como si fueran exteriores de una película catastrofista de la serie B. Juan Felipe se jubiló, como dicen en alemán, *in aller Stille*, que puede traducirse por en todo silencio, pero que, como sucede muchas veces en las traducciones, ni suena igual ni significa lo mismo. Siempre dijo que no quería homenajes ni reconocimientos ni gaitas. Ya decidiría él si quería comer con alguien o con nadie. El malhadado COVID no dejó alternativa. Todos para casa, mascarillas, distancia social, hospitales desbordados, el mundo en jaque. Los años posteriores han sido complicados. Su centenario padre, Manuel, el herrero de La Pesga, murió (su madre había muerto bastantes años antes en ese pueblo cacereño). Un inoportuno desliz le lesionó la pierna, amén de otros achaques que es mejor olvidar... No ha tenido hasta ahora el merecido descanso del guerrero, no. Hora es ahora de pasar página. Hora es también de seguir su estela, de ser optimista, de saber que, después de la tempestad viene la calma o que no hay mal que cien años dure. Hora es de que lea, en parte incómodo por mor de su modestia, pero seguro que también feliz por recibir el cariño de quienes le queremos, las semblanzas, los artículos, las ideas, las reflexiones, los sentimientos que, más vale tarde que nunca, recogen las páginas de su homenaje. Seguro que lo lee despacio, como lee él, que encuentra alguna errata o algún error en lo que sus colegas o discípulos escribimos, porque nada se le escapa. Seguro que acaricia estas páginas con cariño y con ternura. Y seguro también, que cuando acabe, lo dejará encima de la mesa, cogerá a Elvira de la mano, y caminarán los dos Rúa abajo hasta que su imagen se pierda en la distancia y sus confidencias queden para sí.

SALAMANCA, UN AULA VIVA.
EL PAISAJE LINGÜÍSTICO COMO RECURSO
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA
ESPAÑOLA PARA EXTRANJEROS

*Salamanca, a living classroom. The linguistic landscape as a resource
in the teaching-learning of Spanish as a second language)*

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA

Universidad de Salamanca

vane@usal.es

0000-0002-9694-0843

VICENTE MARCET RODRÍGUEZ

Universidad de Salamanca

vimarcet@usal.es

0000-0002-4208-2847

RESUMEN

Este trabajo explora el concepto de paisaje lingüístico y su aplicación como recurso en la enseñanza-aprendizaje de ELE, empleando la ciudad de Salamanca como caso de estudio. Se analiza la riqueza del PL salmantino, caracterizado por su superposición de textos históricos, académicos, comerciales, turísticos, principalmente. La propuesta central es una serie de actividades adaptadas a diferentes niveles del *MCER*, que guían al estudiante desde la identificación del vocabulario básico hasta el análisis sociolingüístico y crítico. En definitiva, se pretende transformar la ciudad en un aula viva para fomentar un aprendizaje auténtico, contextualizado y motivador.

Palabras clave: Paisaje lingüístico; Salamanca; Español como Lengua Extranjera; Aprendizaje contextualizado.

ABSTRACT

This paper explores the concept of Linguistic Landscape and its application as a resource in the teaching and learning of Spanish as a second language, using the city of Salamanca as a case study. It analyzes the richness of Salamanca's LL, mainly characterized by its superposition of historical, academic, commercial and touristic texts. The central proposal is a series of activities adapted to different levels of the CEFR, which guide the students from the identification of basic vocabulary to sociolinguistic and critical analysis. In short, the aim is to transform the city into a living classroom to promote authentic, contextualized and motivating learning.

Keywords: Linguistic Landscape; Salamanca; Spanish as a Foreign Language; Contextualized Learning.

1. LA CIUDAD COMO TEXTO

IMAGÍNESE UN ESTUDIANTE de español que camina desde la majestuosa Plaza Mayor de Salamanca hacia la fachada plateresca de su histórica universidad. En ese breve trayecto, sus ojos no solo absorben la belleza de la piedra dorada de Villamayor, sino que también se ven inmersos en un océano de textos. Lee el menú de un restaurante que ofrece «patatas meneás», descifra un cartel de «Se alquila piso a estudiantes», se detiene a leer una placa conmemorativa y, finalmente, levanta la vista hacia unos grafitis particulares escritos con una tinta roja en una pared lateral del Patio de Escuelas. Sin haber abierto un solo libro de texto, este estudiante ha participado en una lección intensiva de lengua, cultura e historia. Esta experiencia cotidiana encapsula la esencia del paisaje lingüístico (PL, en adelante): la totalidad de los signos lingüísticos que ocupan el espacio público y que lo convierten en un texto vivo.

Este entorno semiótico y Salamanca, como ciudad universitaria, histórica y turística por excelencia, ofrecen un campo de los más ricos y pedagógicamente fértiles de España. Este trabajo se propone mirar el paisaje salmantino en un marco práctico para su aprovechamiento sistemático en el aula de español como lengua extranjera, transformando la ciudad en un recurso didáctico dinámico, auténtico y altamente motivador.

2. EL PL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE ELE

El estudio del PL, aunque de desarrollo relativamente reciente, se ha consolidado como un campo de investigación de gran pertinencia en la sociolingüística y la lingüística aplicada. Sus orígenes teóricos suelen situarse en el trabajo seminal de Landry & Bourhis, quienes lo definieron como el conjunto formado por «the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to

form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration» (Landry & Bourhis 1997: 25). Esta definición establece el objeto de estudio: los textos visibles en el espacio público.

Basándose en este concepto, Landry & Bourhis (1997) propusieron dos funciones esenciales del PL: la informativa y la simbólica. La función informativa se refiere al contenido explícito de los signos, que regula, informa o publicita. La función simbólica alude a los valores, estatus y relaciones de poder que se manifiestan a través de la elección de una lengua, su tipografía o su emplazamiento. Esta dimensión afecta directamente la percepción y el sentido de pertenencia de los hablantes, ya que, como señala Bourhis (1992, *apud* Landry y Bourhis 1997: 27), «the absence or presence of one's own language on public signs has an effect on how one feels as a member of a language group within a bilingual or multilingual setting». Además de estas funciones básicas, Fernández Juncal (2025: 42) avanza en la taxonomía con la incorporación de la función comunicativa, de enorme relevancia pedagógica, que se reconoce en la «información institucional, la señalización vial, la comunicación de avisos comerciales y la expresión de pensamiento [...] a través de pintadas e incisiones. También aparecen en menor medida los datos toponímicos, los anuncios personales, los textos de carácter conmemorativo [y] la información turística».

La aplicación de este marco teórico al aula de Español como Lengua Extranjera supone un cambio de paradigma que desplaza el foco del libro de texto al entorno real. Esta perspectiva convierte la ciudad en una extensión del aula y, como argumenta Guerrero González (2024: 134), ofrece «una oportunidad para partir de la experiencia del alumnado [...] y le permite conectar sus aprendizajes y aplicarlos en contextos cercanos de su vida cotidiana». Al hacerlo, el PL se revela como un recurso didáctico de primer orden por varias razones.

En primer lugar, el PL proporciona un *input* auténtico y contextualizado. A diferencia de los diálogos a menudo artificiales de los manuales, los textos del paisaje lingüístico son muestras de lengua real, producidas con un propósito comunicativo genuino. Como subraya Esteba Ramos (2013: 475), gracias al trabajo con estos signos, «el alumno entra en contacto con nuevos géneros textuales, de gran rentabilidad lingüística». Este contacto directo con la lengua en uso, desde un menú de restaurante hasta un grafiti, es fundamental para que el estudiante comprenda la diversidad de registros y estilos que coexisten fuera del aula.

En segundo lugar, el análisis del PL permite desarrollar una competencia socio-lingüística y pragmática. Los estudiantes no solo decodifican el mensaje, sino que aprenden a interpretar las intenciones subyacentes. Para ello, es útil tener en cuenta la autoría de las señales, creadas por «la conjunción de múltiples voces que poseen diferente carácter y diferentes objetivos» (Fernández Juncal, 2025: 36). Analizar quién es el emisor, a qué receptor se dirige y con qué finalidad, les obliga a ir más

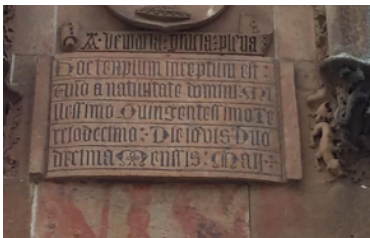
allá del significado literal. Los textos del PL son, como afirma Esteba Ramos (2013: 475), «únicamente la punta de un iceberg de gran profundidad que contiene unos códigos simbólicos de interpretación». Descifrar ese iceberg –el humor, la ideología, la persuasión, la protesta– es un ejercicio avanzado de pragmática cultural que prepara al estudiante para una interacción mucho más rica y crítica con la sociedad de acogida.

3. EL PALIMPSESTO LINGÜÍSTICO DE SALAMANCA

Si bien está más que asentada la convicción de los beneficios del trabajo con el PL en las aulas de ELE, desconocemos la publicación de estudios específicos sobre el PL salmantino aplicado a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Esta propuesta didáctica integra el rico *palimpsesto lingüístico* de Salamanca como un recurso pedagógico central. Para comprender su extraordinario potencial, es fundamental desarrollar este concepto de la ciudad.

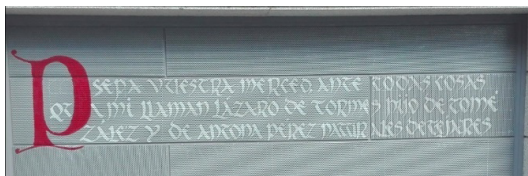
Aplicada a una ciudad, la metáfora del palimpsesto describe cómo el espacio público es una superficie donde las marcas de diferentes épocas y grupos sociales se superponen, dialogan y, a veces, compiten entre sí. Salamanca es un ejemplo paradigmático de este fenómeno, y podemos identificar varias capas de escritura que conforman su paisaje y que constituirán la materia prima de nuestras actividades:

- i. *La capa histórica y monumental (el pergamino original)*: es la capa más antigua y prestigiosa. Está escrita en piedra y con vocación de eternidad. Incluye las inscripciones en latín en los muros de la Universidad y las catedrales, que hablan de poder, fe y saber. También pertenecen a esta capa los famosos vítores, la escritura de color almagre que celebra la obtención de un doctorado, conectando la tradición académica medieval con el presente¹. Esta capa enseña sobre historia, prestigio y el uso simbólico de lenguas clásicas.

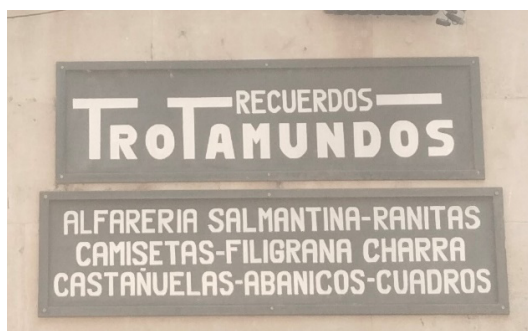


¹ Los vítores no solo representan el reconocimiento por la culminación exitosa del doctorado, sino que también se emplean para conmemorar hitos significativos de la vida universitaria, como el desempeño en cargos relevantes –por ejemplo, la dirección de Cursos Internacionales en distintos periodos–, tal como se refleja en la imagen reproducida.

- ii. *La capa administrativa leonesa-castellana (la primera reescritura)*: es la voz oficial de la ciudad. Se manifiesta en los nombres de las calles y plazas (Rúa Mayor, calle Compañía, calle Libreros, Plaza de Anaya), que no son meros indicadores, sino un relato de la historia, los gremios y los personajes ilustres de la ciudad. También incluye las placas conmemorativas y la señalética institucional. Esta capa nos permite trabajar la historia local, literaria y el registro formal-administrativo del español.



- iii. *La capa comercial y vernácula (la escritura del día a día)*: esta es la capa más dinámica, funcional y efímera. Son las pizarras de los bares que anuncian con tiza las «patatas meneás», los carteles manuscritos de «Se alquila piso a estudiantes» en los portales, o los rótulos de comercios tradicionales como «ultramarinos» o «tiendas de recuerdos». Esta capa, a menudo informal, es un tesoro para enseñar el español cotidiano, el léxico específico de la vida diaria y la cultura local.

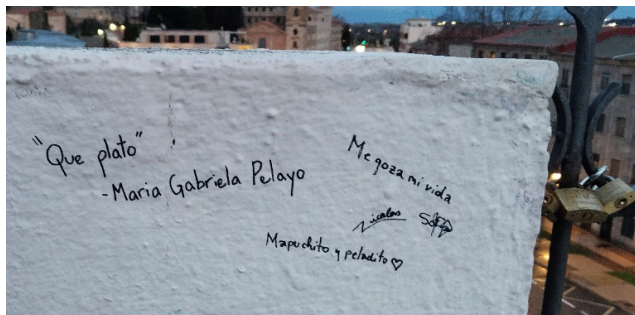


- iv. *La capa global y turística (la anotación al margen)*: es una capa superpuesta, producto de la industria turística y la globalización. Se evidencia en los menús bilingües o plurilingües de la Plaza Mayor y su entorno, que ofrecen *jamón ibérico* junto a *Iberian ham*, o en el uso de anglicismos como *brunch* o *take away*. Analizar esta capa permite a los estudiantes reflexionar sobre la

economía lingüística, el prestigio de las lenguas y la comunicación intercultural en un enclave turístico.



- v. *La capa reivindicativa y contracultural (la escritura transgresora):* es la voz no oficial que se escribe sobre las demás capas. Incluye los grafitis políticos, las pegatinas de colectivos sociales en las farolas o los carteles de una manifestación estudiantil. Esta capa es fundamental para un análisis crítico del discurso, ya que representa las tensiones sociales y la identidad juvenil.



4. DE LA CALLE A LA REFLEXIÓN: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EXPLORAR EL PAISAJE LINGÜÍSTICO SALMANTINO

Esta superposición de capas no es una mera curiosidad: es el material didáctico en bruto. La siguiente propuesta de actividades está diseñada para guiar a los estudiantes en el raspado de este palimpsesto, enseñándoles a leer no solo las palabras, sino las historias, las tensiones y las culturas que cada capa de escritura revela. En otras palabras, tenemos como objetivo diseñar un itinerario de aprendizaje que guíe al estudiante desde la observación del entorno hasta la producción y el análisis crítico, convirtiéndolo en un agente activo de su propio aprendizaje y en un participante consciente del espacio comunicativo que habita.

4.1. OBJETIVOS

Como se ha insinuado anteriormente, potenciar de manera integral las competencias comunicativa, sociolingüística y crítica de los estudiantes de ELE a partir del PL salmantino es una de las principales metas de esta propuesta. Para alcanzarla, se busca vincular los conocimientos adquiridos en el aula con su aplicación en contextos reales y auténticos del entorno urbano, fomentando así la ampliación del repertorio léxico y la comprensión de estructuras gramaticales en situaciones comunicativas reales. Asimismo, se espera promover la motivación y el aprendizaje autónomo, incentivando al estudiantado a interpretar la ciudad como un texto multimodal. Con este enfoque se permitirá y facilitará el desarrollo de una conciencia crítica sobre las complejas interrelaciones entre lengua, cultura, poder e identidad manifestadas en el espacio público. En definitiva, con esta secuencia de actividades, se busca capacitar al estudiante para actuar como un «agente del paisaje lingüístico» (Guerrero González 2024), al dotarle de las herramientas necesarias para analizar e incluso producir signos lingüísticos adecuados a un propósito y contexto específicos.

4.2. MODELOS PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta es integral y multifacética al nutrirse de los siguientes marcos metodológicos probados en la didáctica de ELE mediante el PL:

- i. *El estudiante como agente* (Guerrero González 2024). De este trabajo se adopta el enfoque centrado en el estudiante como agente activo. La propuesta busca que los alumnos no sean meros receptores, sino que «reflexionen sobre la forma y el fondo en la construcción del significado social» (Guerrero González 2024: 136). Esto se materializa en actividades que culminan en la creación de sus propios carteles, asumiendo roles y negociando

significados, lo que fomenta una experiencia de aprendizaje enriquecedora y motivadora.

- ii. *La explotación didáctica por niveles* (Esteba Ramos 2013). Esta propuesta inspira la secuenciación de actividades según el nivel del *MCER*. Se parte de tareas sencillas de reconocimiento para los niveles iniciales («En mi ciudad se habla español»), se avanza hacia la descripción y el análisis para los intermedios (uso de Google Maps), y se culmina con el análisis crítico en los niveles avanzados con la «Patrulla Lingüística» (Esteba Ramos 2013: 476-477). Este andamiaje garantiza que el PL sea un recurso accesible y desafiante para todos los perfiles de aprendices.
- iii. *El análisis integral del signo* (Ma 2018). El modelo detallado de Ma para una sesión de clase ofrece una plantilla para el análisis profundo de un único signo. Su enfoque, que desglosa el análisis en contenido lingüístico, pragmático y cultural (Ma 2018: 161-162), se utilizará especialmente en las actividades de nivel B para asegurar que los estudiantes extraigan el máximo potencial de cada elemento del PL, conectando una estructura gramatical con su función pragmática y su contexto cultural.

En otras palabras, el trabajo de Guerrero González (2024) aporta el *porqué* pedagógico, al establecer la filosofía educativa centrada en el estudiante como agente activo; Esteba Ramos (2013) facilita el *cómo* estructural, esto es, contribuye con el andamiaje y secuenciación de las actividades; y Ma (2018) ofrece el *qué* analítico o la herramienta metodológica para el análisis profundo.

En resumen, los tres modelos juntos se complementan y creemos que construyen una base sólida para una explotación didáctica eficaz del PL que se especifica en el apartado siguiente.

4.3. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES POR NIVELES (*MCER*)

Las actividades se vinculan directamente con las capas del palimpsesto lingüístico salmantino.

4.3.1. Propuesta «Caza del tesoro en la Rúa Mayor» (nivel A)

Objetivo: identificar y fotografiar vocabulario básico y reconocer la omnipresencia del español.

Recurso del PL salmantino: el paisaje comercial y turístico y el paisaje institucional.

Desarrollo: los estudiantes reciben una lista con palabras e imágenes (p. ej., café, libro, calle, un número, un precio...). Deben pasear por la zona comercial (Rúa Mayor y Plaza Mayor) para encontrar y fotografiar estos elementos.

Puesta en común: en clase, se crea un mural colectivo con las fotos con el fin de construir un diccionario visual de Salamanca y facilitar la práctica de estructuras simples del tipo «Esto es una farmacia», «El bocadillo de jamón vale cinco euros».

4.3.2. Propuesta «Las paredes hablan: el poder de un consejo» (nivel B1)

Objetivo: analizar el uso del imperativo para dar consejos y reflexionar sobre la pragmática del mensaje, aplicando el modelo de Ma (2018).

Recurso del PL salmantino: el paisaje comercial (carteles de servicios profesionales, avisos en locales).

Desarrollo: Se presenta la imagen del cartel de un psicólogo (similar al de la Imagen 5 de Ma 2018) con frases como «Descubre tus fortalezas» o «Haz las paces con tu pasado». Se analiza: ¿Por qué se usa el imperativo y no otra forma? ¿A quién se dirige? ¿Qué imagen quiere proyectar el profesional? ¿Qué diferencia hay con un cartel que dice «No fumar»?

Puesta en común: En grupos, los estudiantes buscan otros ejemplos de imperativos en la ciudad y los clasifican según su función (orden, consejo, ruego, instrucción).

4.3.3. Propuesta «La Patrulla Lingüística de los menús del día» (nivel B2)

Objetivo: identificar y corregir errores lingüísticos comunes para desarrollar una conciencia crítica sobre la norma y el uso.

Recurso del PL salmantino: el paisaje turístico (menús de restaurantes, especialmente aquellos con traducciones deficientes al inglés u otros idiomas).

Desarrollo: inspirado en la «Patrulla Lingüística» de Esteba Ramos (2013), los estudiantes recopilan menús de la zona turística y buscan errores ortográficos, de concordancia o traducciones literales («papas arrugadas» > *wrinkled potatoes*).

Puesta en común: Se organiza un taller de corrección. Cada grupo presenta un «error» y propone una versión mejorada, justificando sus decisiones. Se debate sobre por qué ocurren estos errores y el efecto que provocan en la imagen del establecimiento.

4.3.4. Propuesta «Descifrando el Vitor: poder, tradición y discurso académico» (a partir de B2 o C)

Objetivo: realizar un análisis crítico del discurso histórico-académico y producir un texto expositivo-argumentativo.

Recurso del PL salmantino: el paisaje académico (los vítores en las paredes de los edificios de la ciudad).

Desarrollo: los estudiantes investigan el origen y simbolismo de los vítores. Deben analizar su estructura lingüística (uso de abreviaturas, símbolos, latín), su función social (celebración del éxito académico y símbolo de poder) y su estatus actual (¿patrimonio para conservar o vandalismo?).

Puesta en común: los estudiantes, adoptando el rol de *agentes* propuesto por Guerrero González (2024), deben crear un producto final: un breve ensayo académico, una entrada de blog para turistas cultos, o un guion para un pódcast que explique el fenómeno. Deben argumentar su propia postura sobre la conservación de estas singulares inscripciones.

4.4. MÉTODOS DE EVALUACIÓN

La propuesta didáctica contempla una evaluación integral basada tanto en el proceso como en el producto final, por lo que se sugiere al docente la aplicación de estos instrumentos:

- i. *Portfolio del Agente Lingüístico*. Inspirado en el dossier propuesto por Guerrero González (2024), cada estudiante compilará un portfolio que incluirá:
 - a) Las fotografías y observaciones recogidas en las actividades de su nivel.
 - b) Los borradores y versiones finales de las tareas escritas (descripciones, correcciones, el ensayo final para el nivel C).
 - c) Una reflexión final personal sobre lo aprendido y cómo ha cambiado su percepción de la ciudad y del español.
- ii. *Producto final*. Se evaluará la calidad del producto final de cada actividad (el mural, el taller de corrección, el ensayo/pódcast), prestando atención a la adecuación lingüística, la profundidad del análisis y la creatividad.
- iii. *Rúbrica de evaluación*. Para garantizar una evaluación transparente y coherente con los objetivos, se utilizará una rúbrica (similar a la descrita por Guerrero González 2024: 141) que especificará los criterios para cada nivel de desempeño (Excelente, Satisfactorio, Mejorable, Insuficiente) en áreas como la comprensión del PL, la calidad del análisis lingüístico y pragmático, la corrección y adecuación de la producción escrita/oral, y el grado de reflexión crítica.

5. A MODO DE CIERRE

Salamanca no es solo una ciudad para ser visitada, es una ciudad para ser leída. Su paisaje lingüístico es un palimpsesto donde conviven siglos de historia académica con el dinamismo del turismo global y la efervescencia de la vida estudiantil. Para el profesor de ELE, ignorar este recurso sería como dar una clase de botánica encerrado en un sótano.

Al abrir la puerta del aula y animar a los estudiantes a explorar la ciudad con «ojos lingüísticos», no solo se acelera la adquisición de competencias comunicativas, sino que se fomenta una conexión más profunda y significativa con la cultura anfitriona. Se aprende la lengua en su contexto más puro, se comprende su historia a través de las marcas que esta ha dejado en los muros y se participa de su presente.

En definitiva, integrar el paisaje lingüístico en la programación de ELE no es una estrategia complementaria que esté de moda desde hace unas décadas, sino una apuesta central por un aprendizaje holístico y experiencial. Es, en última instancia, entregar al estudiante la llave para que aprenda a leer la ciudad y, al hacerlo, descubra que el mejor libro de texto para aprender español en Salamanca es la propia Salamanca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- ESTEBA RAMOS, Diana (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 Leonel Ruiz Miyares (ed.), *Actualizaciones en Comunicación Social. Centro de Lingüística Aplicada*, Santiago de Cuba, Centro de Lingüística Aplicada, 474-478.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, Carmen (comisaria) (2025): *El paisaje lingüístico. Un paseo por el discurso público*, Salamanca, Universidad.
- GUERRERO GONZÁLEZ, Soledad (2024): «Agentes del paisaje lingüístico: propuesta para el aula universitaria estadounidense», en *El Español Por El Mundo* 6:1. 134-144. <https://doi.org/10.59612/epm.i1.113>
- LANDRY, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997): «Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study», en *Journal of Language and Social Psychology* 6, 23-49.
- MA, Yujing (2018): «El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de ELE», en *Foro de Profesores de E/LE* 14. <https://doi.org/10.7203/foroELE.14.13344>
- MCER: véase Consejo de Europa (2001).

REFLEXIONES PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA
EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS

*Reflections on Critical Pedagogy in the Teaching of Spanish
as a Heritage Language in the United States)*

CARLA AMORÓS NEGRE
Universidad de Salamanca
carlita@usal.es
0000-0001-9974-9748

ESPERANZA ROMÁN MENDOZA
George Mason University
eromanme@gmu.edu
0000-0001-9353-5597

RESUMEN

El objetivo de esta contribución es poner en valor la especificidad e idiosincrasia de los hablantes de español como lengua de herencia, y destacar la necesidad de que los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística respondan de forma prioritaria a sus características particulares. Esto se debe a que las necesidades, habilidades y competencias de los hablantes de herencia difieren de manera significativa respecto a las de los aprendientes de español como lengua adicional (EL2 o ELE). Tras identificar las carencias estructurales y los desafíos persistentes que aún presenta la enseñanza del español para este colectivo –como la escasa disponibilidad de materiales didácticos específicos y la ausencia de una atención pedagógica diferenciada– se proponen orientaciones metodológicas fundamentadas en un enfoque crítico.

Palabras clave: español; hablantes de herencia de español; lengua de herencia; pedagogía crítica; Estados Unidos.

ABSTRACT

This contribution aims to highlight the specificity and idiosyncrasy of heritage Spanish speakers, and to underscore the need for their language learning and acquisition processes to be shaped by a thorough understanding of their characteristics. Their needs, skills, and competences differ significantly from those of learners of Spanish as an additional language (L2 or FL). After identifying the structural shortcomings and ongoing challenges still affecting the teaching of Spanish to this group –such as the limited availability of appropriate didactic materials and the lack of differentiated pedagogical attention– this paper puts forward methodological proposals grounded in a critical approach.

Keywords: Spanish; heritage Spanish speakers; heritage language; critical pedagogy; United States.

1. INTRODUCCIÓN

EL TÉRMINO *LENGUA DE HERENCIA* (LH) comenzó a generalizarse en el ámbito de la enseñanza del español hacia finales de la década de 1990 (Valdés 2000; Fairclough 2005). Desde entonces, esta subdisciplina ha evolucionado rápidamente, de manera especial en Estados Unidos, debido a factores demográficos, históricos y geográficos vinculados a la relación con América Latina. A lo largo del tiempo, el interés académico y pedagógico en torno a las LH ha crecido considerablemente (Polinsky 2017; Potowski ed. 2018; Pascual y Cabo & Torres 2022, etc.), lo que ha provocado una constante redefinición del perfil del hablante de herencia de español (HHE), que, hoy en día, constituye el de la mayoría de los hablantes de español en Estados Unidos.

A este respecto, cabe recordar que ya las primeras iniciativas de enseñar español en Estados Unidos, a mediados del siglo pasado, tuvieron que hacer frente a una firme oposición por parte de los defensores del monolingüismo inglés, los cuales se oponían a la implantación de programas de educación bilingüe español-inglés para fomentar el bilingüismo de la población migrante hispana –principalmente de origen mexicano, puertorriqueño y cubano–, cuyo crecimiento ha terminado por hacer de Estados Unidos una de las comunidades hispanohablante más numerosas del mundo. De hecho, según el censo más reciente, las personas de origen hispano representan casi el 19 % de la población total estadounidense, más de 60 millones de personas, de los cuales el 75 % son hablantes competentes en español (Instituto Cervantes 2024).

En pleno siglo XXI, continúan existiendo en Estados Unidos políticas lingüísticas tanto implícitas como explícitas para la promoción del monolingüismo anglófono y la marginación y estigmatización del resto de grupos y comunidades minoritarias (García 2009). Por ello, el tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de herencia obliga necesariamente a adoptar una postura

crítica que tiene muy presente el estatus sociopolítico y lingüístico del español y de la población latina en la geografía estadounidense.

2. CARACTERÍSTICAS E IDIOSINCRASIAS DE LOS HABLANTES DE HERENCIA: DESAFÍOS PARA EL MANTENIMIENTO DE UNA LENGUA MINORIZADA

La atención académica a los hablantes de herencia surgió vinculada a la educación de minorías lingüísticas en los años 70, en relación con iniciativas destinadas a la preservación de lenguas familiares y al mantenimiento de la transmisión intergeneracional de estas por parte de grupos de origen migrante. Si bien parece que el término *heritage language* se empleó por primera vez en Canadá en documentos legislativos en alusión a las lenguas de población no anglófona ni francófona migrante, los trabajos de sociólogos del lenguaje y educadores como Jim Cummins (2001) o Joshua Fishman (1980) fueron pioneros en Estados Unidos en la defensa de políticas educativas inclusivas que permitieran a las comunidades mantener sus *ethnic mother tongues*, de crucial relevancia en su construcción identitaria y en su bienestar emocional. Su argumentación a favor de los beneficios de la lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas constituyó un pilar para defender la visión integradora y positiva del bilingüismo y multilingüismo, con la promoción de programas de mantenimiento de lenguas de herencia en contextos escolares, pero sin olvidar la centralidad de los entornos familiar y comunitario para garantizar el uso intergeneracional de las lenguas de herencia y para prevenir el tránsito hacia la lengua dominante o mayoritaria.

En este sentido, el tratamiento de las lenguas de herencia debe, a nuestro entender, llevarse a cabo teniendo presente su condición de lenguas minorizadas, esto es, lenguas débiles desde el punto de vista del poder político y económico que, generalmente, forman parte del repertorio de hablantes bilingües de minorías étnicas o migrantes. A este respecto, fácilmente se atisba que la condición de minorizada o subordinada es histórica, social, política y contextualmente dependiente, por lo que una misma lengua puede tener una valoración y reconocimiento social dispar en un territorio u otro. Si ponemos como ejemplo el español, su estatus hegemónico como lengua internacional, prestigiosa y estandarizada contrasta marcadamente con el carácter deslegitimado que posee en su condición de lengua materna del colectivo migrante de origen latino en Estados Unidos.

En la actualidad, la aparición de hablantes de herencia es un fenómeno recurrente, dada la intensificación de migración transnacional, que ha modificado las estructuras y prácticas sociopolíticas, económicas y también lingüísticas. En estas situaciones de migración, suelen generarse entornos bilingües familiares caracterizados por la convivencia de dos sistemas lingüísticos diferenciados: por un lado,

la lengua dominante o hegemónica, propia del contexto sociocultural mayoritario y privilegiada en el ámbito educativo; y, por otro, la lengua doméstica o familiar, minorizada y aprendida de modo natural. Es una cuestión fundamental en la construcción identitaria de los hablantes atender a los roles de la lengua de herencia y de la lengua de la sociedad mayoritaria, así como al papel que desempeña la lengua de herencia en la socialización de los niños y en el mantenimiento de vínculos transnacionales. Para estos hablantes, los lazos afectivos con los miembros de la familia extendida y con el país de origen se establecen principalmente a través de la lengua de herencia.

Otra de las constantes advertidas entre los estudios en torno a las dinámicas sociolingüísticas de los hablantes de herencia alude especialmente a la existencia de patrones intergeneracionales relativamente consistentes en contextos de migración. Así, mientras la primera generación migrante, nacida en el país de origen, mantiene la lengua de herencia como dominante, no ocurre así con la segunda generación, que ya va adquiriendo la lengua de la comunidad receptora como dominante, con un abandono gradual de la lengua de herencia para funciones asociadas a la distancia y formalidad comunicativas. Por último, en el caso de los nietos de migrantes (los ‘hablantes’ de tercera generación), muchos estudios sociolingüísticos (véase Montrul & Polinsky 2021) constatan que la competencia en la lengua de herencia tiende a ser muy limitada.

En este contexto, los enfoques críticos hacen hincapié en la propia reflexividad y empoderamiento de los propios hablantes como agentes clave con potestad para revertir los procesos de pérdida o atrición lingüística. Hay que tener muy presente que la tasa de éxito en el mantenimiento de la lengua de origen entre las poblaciones migrantes varía, además, considerablemente, dependiendo de factores como la misma proximidad o distancia tipológica entre las lenguas implicadas, el historial migratorio de la familia, el contacto intergeneracional entre miembros de la comunidad migrante, la densidad de los lazos con la comunidad de origen, etc. Asimismo, el estatus socioeconómico y el nivel educativo de las familias, sus trayectorias migratorias, las causas y expectativas de y en la migración y el grado de dominio de la lengua mayoritaria por parte de los progenitores ejercen también una influencia notable en la transmisión o interrupción de las lenguas de herencia (Lanza 2007). Dado que estas fuerzas externas que inciden sobre las decisiones lingüísticas familiares son muy diversas, también lo son las políticas lingüísticas empleadas por familias en mayor o menor medida bilingües en la crianza de sus hijos –como la política de «un progenitor, una lengua» (OPOL = One Parent, One Language), el uso alternado de códigos entre la lengua de origen y la lengua de la sociedad receptora, o el empleo flexible de las lenguas por parte de los padres (Amorós-Negre 2022: 259).

En este contexto, podríamos delinear las principales características comunes de los hablantes de herencia de cualquier lengua (Román Mendoza 2024):

- La necesidad que experimentan de equilibrar su LH con otra lengua dominante.
- La conciencia de que su forma de hablar no coincide con la de sus familiares en los países de origen ni con la de quienes aprenden la lengua como L2 o LE.
- La existencia de un vínculo emocional y cultural con los países y cultura de origen de su familia.
- El uso de la lengua de herencia en el hogar está mediado por circunstancias socioafectivas particulares, como el apego emocional a los abuelos, las dinámicas familiares intergeneracionales o experiencias migratorias marcadas por la discriminación.
- Un repertorio lingüístico +/- amplio, pero desigual en cuanto a las competencias, habilidades y destrezas, poco reconocido en el ámbito académico; menor oportunidad de desarrollar habilidades escritas en comparación con las orales, siendo estas últimas predominantes entre los HH.
- La experiencia de actitudes negativas hacia su LH, tanto propias como ajenas.
- Doble discriminación: como hablantes de la lengua dominante y como hablantes de una variedad estigmatizada de su LH.
- Inseguridad lingüística, manifestada en la sobreestimación o infraestimación de sus habilidades tanto en la lengua dominante como en la lengua de herencia, agravada, en este último caso, por la falta de pruebas de nivel específicas.
- Escaso acceso a cursos diseñados específicamente para evaluar y desarrollar su LH; falta de materiales didácticos que reflejen sus realidades, intereses y necesidades.

3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS ¿UNA LENGUA ADICIONAL?

Aunque no existe una definición única y universal del hablante de herencia (HH), hay consenso en que no puede caracterizarse únicamente por su origen familiar ni por un nivel de competencia lingüística comparado al de un hablante nativo. Desde ontologías posestructuralistas de la lingüística aplicada y la sociolingüística, que conciben el lenguaje y el *linguaging* como prácticas siempre situadas sociopolítica e históricamente, el foco de atención se desplaza desde el hablante monolingüe idealizado hacia el aprendiente real de segundas lenguas, cuyas competencias comunicativas se desarrollan en contextos cada vez más multilingües, diversos y cambiantes (García 2009; De Houwer & Ortega 2018). Este cambio

de paradigma pone de relieve el multilingüismo no solo como una competencia interna, sino como una capacidad relacional moldeada por estructuras sociales, ideologías lingüísticas y condiciones materiales de uso. Asimismo, contribuye a enfatizar «la naturaleza dinámica del aprendizaje y del conocimiento lingüístico y a revertir la errónea y extendida creencia de que el monolingüismo es la norma» (Amorós-Negre 2023: 30). En la actualidad, el estudio de la lengua de herencia (LH) se centra especialmente en cuestiones identitarias y en las particularidades de este colectivo, que dista mucho de ser homogéneo. Cada HH se ubica en un amplio y diverso espectro de experiencias marcadas por múltiples factores personales y socioculturales, como es el caso del español en Estados Unidos (Beaudrie *et al.* 2014; Pascual y Cabo & Torres 2022; Kagan *et al.* 2017; Potowski 2018; Leeman & Fuller 2020; García García 2023). El español como lengua de herencia comparte algunas características con el español como segunda lengua (EL2) o lengua extranjera/adicional (ELE/ELA), pero presenta rasgos distintivos que todavía no se atienden lo suficiente ni en las aulas ni en los materiales didácticos, en contraste con lo que ocurre para los otros perfiles de estudiantes (Torres 2021).

A diferencia de los estudiantes de español como segunda lengua o lengua adicional/extranjera, los hablantes de herencia de español (HHE) suelen haber recibido escasa o nula instrucción formal en la lengua. Se trata de individuos que adquirieron el español en la infancia, fundamentalmente en el ámbito familiar, pero cuya lengua dominante pasó a ser el inglés, a menudo antes de la adolescencia. En consecuencia, no suelen estar familiarizados con variedades prestigiosas o estándares del español, aunque mantienen un fuerte vínculo afectivo e identitario con la lengua. Sus niveles de competencia lingüística varían considerablemente, al igual que sus trayectorias vitales y contextos culturales. En este sentido, como hemos visto, el mantenimiento del español como lengua de herencia (ELH) se enfrenta a muchos retos entre sus hablantes, los cuales tienen su origen en causas de diversa índole y dependen de las ideologías lingüísticas que rodean al español en el contexto específico donde viven dichos hablantes. A modo de ejemplo, aunque los hablantes de español de herencia residentes en Italia comparten muchas particularidades con, por ejemplo, los hablantes de español de Estados Unidos, la realidad sociopolítica, las posibilidades de estudiar el español como LH y la actitud ante el español en ambos países son muy diferentes, por lo que el mantenimiento del ELH también lo será (García García 2023; Loureda *et al.* 2023; Romano Álvarez 2024).

La lengua en Estados Unidos está profundamente entrelazada con la jerarquía racial, lo que ayuda a explicar por qué, en muchos casos, la variedad de español preferida para la enseñanza ha sido la peninsular, en detrimento de las variedades latinoamericanas habladas por las comunidades latinas del país, una práctica que contribuye a su deslegitimación como hablantes de español. En efecto, la población latina estadounidense sufre, como ha manifestado la teoría crítica y decolonial, dis-

crimianación social y lingüística como consecuencia de un proceso de racialización¹, esto es, de atribución y construcción social de características y comportamientos (también lingüísticos) a grupos sociales como inherentes a categorías raciales. Así, tal y como señalaron Flores & Rosa (2015), las prácticas comunicativas de los grupos subordinados son sistemáticamente evaluadas como deficientes, inadecuadas o desviadas respecto a una norma legitimada racialmente, que no es otra que la asociada a la identidad blanca, privilegiada desde la colonización. Indudablemente, la emergencia de ideologías raciolingüísticas está estrechamente vinculada a estructuras de poder desiguales y es consecuencia de la naturalización de jerarquías raciales coloniales que persisten en muchos ámbitos de la vida social, también en el lingüístico. Así, la adecuación y la corrección lingüística son aquellas producidas conforme a las normas lingüísticas fijadas e institucionalizadas por la población blanca hegemónica, desde la cual los hablantes racializados son siempre juzgados como deficientes o desviados, incluso si tienen un firme dominio de la variedad académica prestigiada o estándar. En este sentido, aunque un número creciente de personas de origen latino en Estados Unidos son monolingües en inglés o bilingües con predominio del inglés, estas personas continúan siendo categorizadas y estereotipadas en función de su origen étnico o lingüístico. Este proceso de racialización les atribuye características negativas –como pobreza, estatus migratorio irregular o falta de integración social– que limitan estructuralmente sus oportunidades sociales, económicas y políticas. La persistente desvalorización del español vernáculo que se habla o se escucha en el hogar de muchos HHE ha contribuido, pues, a la deslegitimación e invisibilización de las habilidades y competencias lingüísticas del colectivo latino. En consecuencia, cada vez son más los sociolingüistas que abogan por un cambio en las narrativas pedagógicas que supere las perspectivas basadas en el déficit y en la eliminación de los usos no estándares de las variedades del estudiantado. Se insta a los educadores a reconocer y valorar los repertorios lingüísticos domésticos de los estudiantes –a menudo formas híbridas de español e inglés– en lugar de proscribirlos y estigmatizarlos. Esto requiere una aproximación lingüística flexible, alejada de una epistemología supremacista blanca, que arraigue en las prácticas bilingües cotidianas del alumnado y que promueva el desarrollo de una identidad verdaderamente bilingüe (García 2009).

A este respecto, al igual que se ha puesto en entredicho la idea misma del hablante nativo como el estándar de referencia (*the native speaker bias*) con el que medir la competencia de los hablantes multilingües, o de los aprendientes de segundas

¹ El concepto «racializado» se aplica a las personas que reciben un trato desigual debido a cómo son percibidas racial o étnicamente. «Esta racialización no se genera únicamente a través del color de la piel o de los fenotipos, sino que puede construirse en relación con el origen nacional o a partir de la percepción de distintos signos como el vestuario» (Alonso 2020: 201).

lenguas o lenguas extranjeras, también se ha puesto de manifiesto el sesgo que se deriva de considerar explícita o implícitamente superior la competencia lingüística de quienes dominan la variedad estándar académica. En efecto, ya en 1985, Milroy & Milroy advirtieron sobre la conocida como *standard language ideology*, según la cual se piensa que existe una variedad que es intrínsecamente superior al resto, la única ‘correcta’ que debe alzarse como modelo de actuación lingüística y ‘buen’ uso, en este caso, en el mundo hispanico.

La adopción de esta ideología por parte de la población general y de muchos docentes, en particular, puede llevar a considerar el español como una entidad fija y monolítica, con la consiguiente difusión y naturalización de una imagen reificada de español que llega a identificarse con la variedad explícitamente codificada y prescrita en diccionarios y gramáticas, desprovista de la intrínseca variación de toda lengua natural. Además de que las actitudes puristas ante la lengua pueden promover el alejamiento de los hablantes de herencia del deseo de hablar esta lengua, esta ideología del estándar parece olvidar que tanto las variedades estándares como no estándares poseen sus propias reglas estructurales, cumplen con sus respectivas funciones y son adecuadas en diferentes ámbitos comunicativos. Por ello, es necesario hacer ver al estudiante que la variedad estándar académica es una variedad más, muy moldeada por los patrones de la escrituralidad y altamente homogénea, una variedad que se adquiere a través de años de instrucción formal y que se emplea en los ámbitos formales de distancia comunicativa. Del mismo modo, habría que insistir en que son razones extralingüísticas, fundamentalmente sociohistóricas, políticas y económicas, las que han llevado a su prestigio, no razones de tipo lingüístico y, en este sentido, cabría enfatizar que la adquisición de la variedad estándar no debería, de ningún modo, implicar la estigmatización y eliminación de repertorios y variedades lingüísticas nativas, como las del HHE.

En las clases de HHE, como explican Potowski (2018) o Moreno Fernández (2023), pueden darse diferentes enfoques alejados de planteamientos deficitarios que buscan el fortalecimiento de la competencia comunicativa de este alumnado partiendo de su variedad de origen: el refuerzo de las habilidades comunicativas para registros formales y en contextos educativos y profesionales; el enriquecimiento del repertorio que los hablantes de herencia traen consigo, con una instrucción explícita del estándar normativo; o bien la adopción del enfoque denominado de *adecuación*, que plantea una enseñanza muy focalizada en la habilidad de los estudiantes para movilizar distintos registros y variedades según las exigencias de cada situación comunicativa, al tiempo que fortalece la autoestima lingüística de los hablantes en relación con su variedad de herencia.

Una cuarta perspectiva pedagógica cada vez más presente es la *crítica* (Leeman & Rabin & Román Mendoza 2011; Del Valle 2014; Leeman & Fuller 2020; Parra 2021, etc.), que sitúa en el centro del proceso educativo a los propios hablantes y

a los repertorios que estos emplean. Este enfoque no solo legitima y visibiliza a los hablantes de herencia y sus respectivas variedades, sino que les hace conscientes de su agencia social y política. De manera fundamental, impulsa una reflexión crítica sobre las implicaciones sociopolíticas del uso de la lengua heredada, subrayando cómo determinadas variedades son legitimadas o estigmatizadas en relación con la lengua y cultura hegemónicas.

Justamente, el conocido *translanguaging* (García & Wei 2014) formaría parte de los enfoques pedagógicos críticos decoloniales que reaccionaron frente a una visión positivista y estática del lenguaje y de las lenguas. El *translanguaging* argumenta que los límites entre las lenguas son porosos, como lo es la multicompetencia de los hablantes bilingües y multilingües, y que los idiomas nombrados son construcciones históricas, socioculturales e institucionales. El paradigma del *translanguaging* cuestiona las prácticas e ideologías educativas y lingüísticas que invisibilizan las lenguas, repertorios y variedades mixtas y minorizadas sociopolíticamente. Su aplicación en el aula lleva al fomento de la diversidad lingüística y variacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el repertorio lingüístico del estudiantado holísticamente. Se trata de una práctica pedagógica que se distancia de la consideración de las lenguas como estructuras autónomas y apuesta por incorporar la reflexión metalingüística de los propios alumnos en referencia a sus repertorios multilingües.

4. HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN ELH: ALGUNAS PROPUESTAS

Si bien se reconoce ampliamente la necesidad de implementar programas de enseñanza específicos para hablantes de herencia (*Spanish for heritage learners*, Fairclough 2005) –diferenciados de los dirigidos a estudiantes de español como lengua extranjera–, en la práctica dichos programas siguen siendo limitados y se concentran principalmente en niveles educativos secundarios y superiores. Por ello, es una realidad muy común en Estados Unidos que los hablantes de herencia de español (HHE) se integren junto con alumnado de EL2 o ELE en las llamadas clases mixtas (Burgo 2018).

En este contexto, nuestra intención es proponer una serie de estrategias pedagógicas orientadas a facilitar la superación de los anteriores obstáculos desde la perspectiva de la pedagogía crítica, una corriente que agrupa diversos enfoques educativos basados en las ideas del brasileño Paulo Freire y ampliados por pensadores y pensadoras como Lilia Bartolomé, Antonia Darder, Henry Giroux, Bell Hooks, Donald Macedo o Peter McLaren. Para la pedagogía crítica, la educación es un proceso emancipador y transformativo en el que se cuestionan las ideologías hegemónicas relativas tanto al proceso de enseñanza como a los mismos contenidos

de aprendizaje. Desde esta perspectiva, estudiantes, docentes y la sociedad en su conjunto desempeñan un papel fundamental a la hora de realizar prácticas educativas en las que se cuestione el statu quo y la desigualdad con el proceso de *concientización* (Freire 2005). La concientización es un proceso cíclico y continuo, en el que la reflexión crítica de la realidad social y lingüística conduce a llevar a cabo acciones concretas que lleven a mayor justicia lingüística y social, acciones que vuelven a generar espacios de reflexión en los que todas las voces tienen la misma relevancia y las mismas posibilidades de participación. A este respecto, y en aplicación a la situación de los hablantes de herencia en Estados Unidos, la pedagogía crítica y la concientización contribuirían al empoderamiento lingüístico de los estudiantes y a la capitalización de sus repertorios lingüísticos y culturales, al fomento de la conciencia metalingüística y la reflexión (individual y colectiva) sobre la realidad sociopolítica que envuelve a la actuación lingüística (Leeman & Rabin & Román Mendoza 2011; Atienza & Aznar 2020).

En alusión a las características generales que suelen presentar los hablantes de herencia (véase el apartado 2) y a los problemas a los que se enfrentan los HHE de español, podríamos establecer tres grandes tipos de obstáculos a los que los docentes de español debemos dar respuesta: 1) aquellos relativos a las características e idiosincrasias del español de los hablantes de herencia; 2) los que tienen relación con la dimensión socioafectiva de este colectivo; y 3) los que derivan de la falta de materiales que se enfoquen específicamente en las necesidades comunicativas de este perfil de estudiantes.

A este respecto, hay que señalar que las tres dimensiones (lingüística, emocional, curricular) funcionan de manera interdependiente, sin olvidar que la misma heterogeneidad de los HHE dificulta la conceptualización de cada una de estas dimensiones y la generalización de la propuesta de estrategias pedagógicas que puedan responder a la idiosincrasia lingüística, cultural e identitaria de los distintos HHE. En todo caso, en las líneas que siguen se remite a trabajos académicos y a materiales pedagógicos que pueden resultar de gran utilidad para el aula de ELH. La mayoría de los materiales que se han seleccionado como ejemplo proceden de Estados Unidos o han sido desarrollados para ese contexto geográfico, por lo cual las actividades de reflexión sobre las ideologías lingüísticas hegemónicas se refieren a la realidad geopolítica y social de dicho país, donde el inglés es la lengua con la que se propone realizar el translenguaje. No obstante, al tratarse casi siempre de materiales con licencia de *Creative Commons 4.0 Attribution Non Commercial*, no resultaría difícil adaptarlos a otros contextos de enseñanza-aprendizaje con HHE.

4.1. DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

Con vistas a que los estudiantes hablantes de herencia adquieran una competencia lingüística más equilibrada entre las lenguas de su repertorio y tengan más oportunidades en el aula de desarrollar las destrezas orales, se proponen las siguientes estrategias educativas:

- Aceptación y promoción del translenguaje en el aula (Karpava *et al.* 2025).
- Integración de contenidos específicos que normalicen que el recurso a dos o más lenguas en la construcción de significado es un fenómeno natural que afecta a todos los hablantes multilingües en mayor o menor medida (Serafini & Roca-Ramírez 2024).
- Desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje (Holguín Mendoza 2018).
- Contenidos centrados en el desarrollo de las destrezas escritas desde una perspectiva más acorde con las particularidades de los hablantes de herencia, incluidas nuevas técnicas de retroalimentación y conceptualización del error (Méndez Seijas & Spino 2023).

Selección de materiales:

- Academic Writing for Heritage Speakers de Jocelly G. Meiners y María Luisa Echavarría, <https://heritagespanishtx.org/academic-writing-for-heritage-speakers/>
- Español en los Estados Unidos: Una aproximación histórica y comparativa del español estadounidense de Elena Foulis y Alexandra Rodríguez Sabogal. <https://ohiostate.pressbooks.pub/spanishintheus/>

4.2. DIMENSIÓN EMOCIONAL

La dimensión socioafectiva de los hablantes de herencia debe considerarse un aspecto crucial de la enseñanza. Las emociones, las actitudes y las relaciones sociales influyen sobremanera en la vinculación de los estudiantes con su lengua y patria(s) de origen y en la posibilidad de aumentar su autoestima lingüística. A este respecto, se propone:

- La introducción de temáticas socioafectivas en el aula (Hernández Muñoz *et al.* 2022)
- La realización de proyectos con la comunidad, entendida esta en su sentido más amplio, es decir, también con la familia que vive fuera de Estados Unidos.
- La reducción de la inseguridad lingüística con materiales y actividades que partan de los puntos fuertes y experiencias de los HH (biografías lingüísticas,

- por ejemplo) para ir desarrollando paulatinamente aquellas destrezas que no hayan tenido oportunidad de trabajar previamente (Ramos 2024).
- La incorporación de contenidos relacionados con la diversidad lingüística, cultural e identitaria de los hablantes de herencia (Parra 2020.)

Selección de materiales:

- *Empowering Learners of Spanish* de Claudia Holguín Mendoza, Robert L. Davis, Munia Cabal Jiménez, Julie Weise, Kelley León Howarth y Heather Quarles. <https://sites.google.com/a/cas.uoregon.edu/els/home/>
- *Reflexiones sobre nuestra lengua* de Yanina Hernández y José Esteban Hernández. <https://pressbooks.pub/reflexionessobrenuestralengua/>
- *SpinTX Video Archive* de Barbara E. Bullock y Almeida Jacqueline Toribio. <https://shorturl.at/Bz1ni>.

4.3. DIMENSIÓN CURRICULAR

Tal y como se anticipó anteriormente, las editoriales encuentran pocos incentivos en el diseño de manuales y materiales didácticos específicamente para HHE, atendiendo a la escasez de cursos y programas propios para este perfil de alumnado, que carece de un plan curricular y evaluativo adaptado a sus características y necesidades. Por todo ello, proponemos:

- La creación de materiales con licencias de uso que permitan su posterior adaptación en otros contextos y la implicación del alumnado en su propuesta y diseño (Parra 2017; Ramos, 2024)
- La organización de experiencias de estudios en el extranjero específicas para hablantes de herencia (Guerrero Rodríguez *et al.* 2024)
- La necesidad de abogar por el desarrollo de pruebas de nivel y exámenes de certificación de conocimientos de la lengua que tengan en cuenta las particularidades de los hablantes de herencia (Vega Díez & Martínez Arbelaiz 2020)

Materiales (selección)

- *Mi idioma, mi comunidad: español para bilingües* de Elena Foulis y Stacey Alex. <https://ohiostate.pressbooks.pub/idiomacomunidad/>
- *¡Listos!* de Meredith Clark y José Sologuren. <https://shorturl.at/xMo7p>
- *Trayectos* de Gabriela Zapata. <https://trayectosoeer.org/>
- *Language and Culture for Heritage Speakers* de Vanessa Botts. <https://oer-commons.org/courseware/lesson/99007/overview>

5. CONCLUSIÓN

Esta humilde contribución ha puesto de relieve la especificidad de los hablantes de herencia, en general, y de los hablantes de herencia de español, en particular. Estos hablantes adolecen, al contrario que los hablantes de español como segunda lengua o lengua adicional, de falta de atención pedagógica y no cuentan tampoco con recursos apropiados para su proceso de aprendizaje. En este sentido, se han esgrimido las principales carencias que presenta la enseñanza de español a este colectivo y se han sugerido una serie de estrategias pedagógicas contextualizadas en el ámbito estadounidense, realizadas desde un enfoque pedagógico crítico. Esta perspectiva implica la puesta en práctica de una enseñanza en la que prima la autonomía y agencia de los hablantes para estimular su conciencia crítica y para hacerles reflexionar sobre el carácter sociopolítico del uso lingüístico (vinculación entre lengua, relaciones de poder y desigualdades sociopolíticas y económicas existentes).

El fomento de la conciencia metalingüística de los estudiantes a través de la autorreflexión es crucial para desbancar ideologías monoglósicas y revertir una conceptualización monolítica y fija de la realidad lingüística en busca de mayor equidad, y equidad sociolingüística. Se trata, por lo tanto, de resignificar lo que consideramos 'el español', reconociendo no solo su carácter plurinormativo y sus variedades, sino exponiendo también que no son las lenguas o variedades empleadas, las prácticas lingüísticas por sí mismas, las que determinan su aceptación y valoración positiva, sino fundamentos extralingüísticos de naturaleza sociohistórica, política o económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

- ALONSO, Lara (2020): «Ideologías raciolingüísticas», en Luisa Martín Rojo & Joan Pujolar (coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, Zaragoza, UOC/Prensas de la Universidad de Zaragoza, 199-227.
- AMORÓS-NEGRE, Carla (2022): «Romanian migrant families in Castelló de la Plana (Spain): Parental language ideologies and practices», en *Sociolinguistic Studies* 16:2-3, 257-278. <https://doi.org/10.1558/SOLS.22395>.
- AMORÓS-NEGRE, Carla (2023): «Aproximaciones teórico-metodológicas al multilingüismo: desafiando las ideologías monoglósicas», en *Ne'è. Revista de Investigació Lingüística y Cultural* 1:1: 25-37. <https://doi.org/10.47133/RENEPYLEN202107>.
- ATIENZA, Encarna & AZNAR, Joan (2020): «Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica», en *Journal of Spanish Language Teaching* 7, 137149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

² Todas las obras en línea se han consultado desde mayo a agosto de 2025.

- BEAUDRIE, Sara & DUCAR, Cynthia & POTOWSKI, Kim (2014): *Heritage Language Teaching: Research and Practice*, New York, McGraw Hill.
- BURGO, Clara (2018): *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*, Madrid, Arco-Libros/La Muralla.
- COBAS, José A. & Urciuoli, Bonnie & Feagin, Joe R. & Delgado, Daniel J. (eds.) (2022): *The Spanish language in the United States: Rootedness, racialization, and resistance*, London/New York, Routledge.
- CUMMINS, Jim (2001): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DE HOUWER, Annick & ORTEGA, Lourdes (eds.) (2018): *The Cambridge Handbook of Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DEL VALLE, José (2014): «The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom», en *The Modern Language Journal* 98:1, 358-372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12066.x>
- FAIRCLOUGH, Marta (2005): *Spanish and heritage language education in the United States: struggling with hypotheticals*, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert.
- FISHMAN, Joshua A. (1980): «Minority Language Maintenance and the Ethnic Mother Tongue School», en *The Modern Language Journal* 64:2, 167-172.
- FLORES, Nelson & ROSA, Jonathan (2015): «Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education», en *Harvard Educational Review* 85:2, 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>.
- FREIRE, Paulo (2005): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, West Sussex, Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, Ofelia & WEI, Li (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, Palgrave Macmillan.
- GARCÍA GARCÍA, Marta (ed.) (2023): *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*, Berlin, Peter Lang.
- GUERRERO-RODRÍGUEZ, Paola & PASCUAL Y CABO, Diego & PRADA, Josh (2024): «When heritage speakers study in their heritage countries: An exploration of identity dynamics and their implications for study abroad program success», en *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 9:1, 1-25. <https://doi.org/10.1075/sar.22012.gue>
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad & MUÑOZ-BASOLS, Javier & SOLER MONTES, Carlos (2022): «La diversidad de perfiles de aprendizaje: los hablantes de herencia», en Natividad Hernández Muñoz & Javier Muñoz-Basols & Carlos Soler Montes (eds.), *La diversidad del español y su enseñanza*, London, Routledge, 168-191.
- HOLGUÍN MENDOZA, Claudia (2018): «Critical Language Awareness (CLA) for Spanish Heritage Language Programs: Implementing a Complete Curriculum», en *International Journal of Multilingualism*. 12:2, 65-79. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401445>
- INSTITUTO CERVANTES (2024): *Anuario del español en el mundo*, Madrid, Instituto Cervantes.

- KAGAN, Olga & CARREIRA, María & CHIK, Claire H. (eds.) (2017): *The Routledge Handbook of Heritage Language Education*, London, Routledge.
- KARPAVA, Sviatlana & RINGBLUM, Natalia & ZABRODSKAJA, Anastassia (2025): «Translanguaging as a Dynamic Strategy for Heritage Language Transmission», in *Languages* 10:2, Special Issue 19. <https://doi.org/10.3390/languages10020019>
- LANZA, Elizabeth (2007): «Multilingualism and the family», en Peter Auer & Li Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin, Mouton de Gruyter, 45-66.
- LEEMAN, Jennifer, RABIN, Lisa & ROMÁN MENDOZA, Esperanza (2011): «Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-learning and Spanish Heritage Language Education», in *Heritage Language Journal* 8:3, 293-313. <https://doi.org/10.46538/hlj>
- LEEMAN, Jennifer & FULLER, Janet M. (2020): *Speaking Spanish in the US: The Sociopolitics of Language*, Bristol, Multilingual Matters.
- LOUREDA, Óscar & MORENO FERNÁNDEZ, Francisco & ÁLVAREZ MELLA, Héctor (2023): «Spanish as a heritage language in Europe: a demolinguistic perspective», en *Journal of World Languages* 9:1, 27-46.
- MÉNDEZ SEIJAS, Jorge & SPINO, LeAnne (2023): «Written «corrective» feedback in Spanish as a heritage language: Problematizing the construct of error», en *Journal of Second Language Writing* 60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.100989>
- MILROY, James & MILROY, Lesley (1985): *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*, London, Routledge & Kegan Paul.
- MONTRUL, Silvina & POLINSKY, Maria (eds.) (2021): *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2023). «Nociones sobre lenguas de herencia. Dirigidas al profesorado de español», en Sonia Bailini & Maria Vittoria Calvi & Elena Liverani (eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales. Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Italia*, Milán, Instituto Cervantes, 10-25.
- PARRA, María Luisa (2017): «Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada», en *Informes del Observatorio / Observatorio Reports* 032-06/2017SP. https://cervantes-observatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/recursos_lengua_heredada_sp.pdf
- PARRA, María Luisa (2020): «Working With Diversity in the Spanish Heritage Language Classroom: A Critical Perspective», en *Porta Linguarum* 33, 9-23. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16730>
- PARRA, María Luisa (2021): *La enseñanza del español a la juventud latina*, Madrid, Arco Libros/La Muralla.
- PASCUAL Y CABO, Daniel & TORRES, Julio (eds.) (2022): *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*, London, Routledge.
- POLINSKY, Maria (2017): *Heritage languages and their speakers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- POTOWSKI, Kim (ed.) (2018): *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, London, Routledge.

- RAMOS, Lorraine M. (2024): *Heritage Language Speakers' Conceptual Metaphor Use Through Genres in Spanish and English*. Tesis Doctoral no publicada, University of California Merced.
- ROMÁN MENDOZA, Esperanza (2024): «Inteligencia Artificial generativa: lo posible y lo imposible en el aprendizaje del español en entornos educativos mixtos», en *Doblele* 10, 170-189. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.157>
- ROMANO ÁLVAREZ, Joana (2024): *Perfiles y necesidades de aprendizaje de estudiantes universitarios germanohablantes con español como lengua de herencia*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- SERAFINI, Ellen & ROCA-RAMÍREZ, Sara I. (2024): «The role of critical experiences, positioning, and agency in the dynamic, emergent construction of heritage speaker selves», en *Studies in Second Language Learning and Teaching* 14:1, 97-120. <https://doi.org/10.14746/ssllt.42373>
- TORRES, Julio (2021): «Complexity in Instructed Heritage Language Acquisition», en *Heritage language journal* 18:3, 1-20.
- VALDÉS, Guadalupe (2000): «Introduction», en *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers k-16*. Volumen 1: 120, New York, Harcourt College.
- VEGA DíEZ, Marta & MARTÍNEZ ARBELAIZ, Asunción (2020): «Hablantes de herencia en un programa de inmersión: Diseño de herramientas de evaluación inicial», en *Revista Foro de Profesores de E/LE* 16, 409-422. <https://doi.org/10.7203/foro.0.17175>

PÁGINAS DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- BOTTS, Vanessa: *Language and Culture for Heritage Speakers* <https://oercommons.org/courseware/lesson/99007/overview>
- BULLOCK, Barbara E. & TORIBIO, Almeida Jacqueline: *SpinTX Video Archive* <https://shorturl.at/Bz1ni>
- CLARK, Meredith & SOLOGUREN, José: *¡Listos!* <https://shorturl.at/xMo7p>
- FOULIS, Elena & ALEX, Stacey: *Mi idioma, mi comunidad: español para bilingües* <https://ohiostate.pressbooks.pub/idiomacomunidad/>
- FOULIS, Elena & RODRÍGUEZ SABOGAL, Alexandra: *Español en los Estados Unidos: Una aproximación histórica y comparativa del español estadounidense* <https://ohiostate.pressbooks.pub/spanishintheus/>
- HERNÁNDEZ, Yanina & HERNÁNDEZ, José Esteban: *Reflexiones sobre nuestra lengua* <https://pressbooks.pub/reflexionesobrenuestralengua/>
- HOLGUÍN MENDOZA, Claudia & DAVIS, Robert L. & CABAL JIMÉNEZ, Munia & WEISE, Julie & HOWARTH, Kelley León & Quarles, Heather: *Empowering Learners of Spanish* <https://sites.google.com/a/cas.uoregon.edu/els/home/>
- MEINERS, Jocelly G. & Echavarría, María Luisa: *Academic Writing for Heritage Speakers* <https://heritagespanishtx.org/academic-writing-for-heritage-speakers/>
- ZAPATA, Gabriela: *Trayectos* <https://trayectosoe.org/>

VOY A CANTAR FRENTE A CANTARÉ EN EL AULA DE ELE¹

*Voy a cantar versus cantaré in the Spanish
as a second language classroom*

SUSANA AZPIAZU
Universidad de Salamanca
sazpiazu@usal.es
0000-0003-2296-5893

RESUMEN

En este trabajo nos ocupamos del contraste funcional entre *cantaré / voy a cantar* en español y del lugar que ocupa este contraste en la enseñanza de ELE. Se destaca que, a pesar de la generalización de *voy a cantar* como forma de expresión de la posterioridad en casi todas las variedades de la lengua en detrimento de *cantaré*, su descripción en los manuales y obras de referencia sigue siendo marginal, lastrada por su origen como perífrasis aspectual. En el trabajo se comparan funcionalmente ambos futuros, tanto desde el punto de vista temporal como modal. A partir de una descripción esquemática del modo en que ambas se refieren a la posterioridad al acto de habla, se detallan los contextos morfosintácticos que favorecen la presencia de cada una de ellas y se detecta que las mayores diferencias funcionales entre ellas se encuentran en el ámbito de la modalidad, donde no es posible oponerlas.

Palabras clave: Futuro simple; futuro perifrástico; enseñanza de ELE; contraste funcional; tiempo, modalidad.

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *Complejidad textual y lecturabilidad: estudio aplicado a la IA generativa y la didáctica de las lenguas* (SA067P24) financiado por la Junta de Castilla y León.

ABSTRACT

This study examines the functional contrast between *cantaré* and *voy a cantar* in Spanish, as well as its role in the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL). It highlights that, despite the widespread use of *voy a cantar* to express futurity across nearly all varieties of the language – often at the expense of *cantaré* – its treatment in textbooks and reference works remains marginal, constrained by its origin as an aspectual periphrasis. The paper compares both future constructions functionally, from both temporal and modal perspectives. Following a schematic description of how each form conveys posteriority relative to the speech act, the study outlines the morphosyntactic contexts that favour the use of one form over the other. It finds that the most significant functional differences between them emerge in the domain of modality, where they cannot be opposed.

Keywords: Simple Future; periphrastic Future; teaching of SFL; functional contrast; tense; modality.

1. INTRODUCCIÓN. ¿ES VOY A CANTAR UNA FORMA DE FUTURO?

ES BASTANTE LLAMATIVO que, entre las formas verbales españolas de uso problemático para los extranjeros, no suela considerarse el contraste entre *cantaré* y *voy a cantar*. A diferencia de otros pares conflictivos «clásicos» de la gramática de ELE, todos ellos en el ámbito temporal de la expresión del pasado, como *canté / cantaba* o *canté / he cantado*, estas dos formas de expresión del futuro no suelen contrastarse funcionalmente en los manuales de enseñanza y ni siquiera aparecen realmente contrapuestas en el *PCIC* (1997-2025). Normalmente, todo queda en una breve mención a que la perífrasis puede sustituir, sin más, a la forma simple como expresión de futuridad y, como mucho, que lo hace de manera sistemática en ciertos registros y variedades de la lengua. Una razón importante que ayuda a explicar el poco interés por contraponer en serio ambas formas es que *voy a cantar* ni siquiera se considera una forma temporal al mismo nivel que *cantaré*²: de hecho, su descripción en los trabajos de referencia como el *PCIC*³ hay que buscarla

² La construcción perifrástica a la que nos referimos es aquella que entra en competencia con el futuro simple, es decir, aquella en la que *ir* es un verbo desemantizado que no expresa movimiento y se conjuga en presente o imperfecto. En cualquier otra forma verbal no hay contraste posible con *cantaré*, de modo que no nos ocuparemos aquí de esas combinaciones. Son, sobre todo, aquellas es las que *ir* está en pretérito simple o compuesto (*Dio un salto y fue a caer al charco*) o en imperativo (*Vamos a empezar la reunión*). Sobre la posibilidad de que el auxiliar esté en futuro o en condicional, cfr. *NGLE* (2025: § 28.8g-i) o Laca (2017).

³ En esta obra a *voy a cantar* no se le dedica ningún apartado entre las formas verbales de indicativo (sección 9.1.) y solo se menciona, en el nivel B1, la preferencia de esta forma sobre el futuro simple en Hispanoamérica. Reaparece en 12.1., el sintagma verbal, nivel A2, al hablar de los verbos auxiliares (es decir, de las perífrasis), como «perífrasis aspectual incoativa». Posiblemente, la ausencia

entre la nómina de las perífrasis incoativas, es decir, no se la trata como una forma de expresión de tiempo, sino como una construcción básicamente aspectual.

Como se desprende de los trabajos de Martínez Atienza & Zamorano Aguilar (2020) y Bermejo Calleja (2023), casi todas las gramáticas especializadas y manuales de ELE tratan la expresión de la futuridad en español de la manera descrita arriba: la forma canónica es *cantaré*, mientras que *voy a cantar* se menciona como una variante de aquella. Un ejemplo de cómo se introduce la perífrasis en la expresión de la futuridad lo tenemos en la obra de Borrego *et al.* (2013: 39), donde, tras una descripción temporal de *cantaré*, leemos: «No siempre resulta natural su uso, sin embargo, cuando únicamente expresa futuro cronológico, caso en que suele utilizarse ‘*ir a* + infinitivo’ (► 5.4.1.), mayoritario en el español de América, pero muy extendido también en el de España, sobre todo en la lengua hablada». Si se acude al mencionado apartado 5.4.1., se encuentra la descripción de la perífrasis bajo el rótulo *Perífrasis que enfocan fases de una acción*, aunque al definir la que nos ocupa en concreto, se dice: «Indica futuro en relación con el momento de habla» y, de nuevo: «Con este valor está sustituyendo en todo el mundo hispánico a la forma *cantaré*» (Borrego *et al.* 2013: 131-132). Así, si bien se reconoce que *voy a cantar* es actualmente la forma canónica para expresar posterioridad al momento del habla para muchos hablantes de español, se sigue relegando al apartado de las perífrasis aspectuales. En consecuencia, no se llega a proponer un contraste funcional riguroso entre ella y *cantaré* como forma normal de expresión del futuro⁴.

Este desinterés por abordar en profundidad las diferencias funcionales entre *cantaré* y *voy a cantar* ha provocado que no se haya establecido un protocolo de contraste similar al que existe para *he cantado* y *canté*, por ejemplo. Lo que se dice en los manuales es que, o no hay diferencia alguna entre las formas o esta es difícilmente aprehensible, más allá del lugar común de que *voy a cantar* se prefiere cuando el futuro es próximo y *cantaré* cuando no lo es, o que aquella expresa una cierta intencionalidad que esta no posee (Martínez Atienza & Zamorano Aguilar 2020: 195). A veces, si se apura un poco más, se distinguen por el diverso grado de seguridad que expresa cada una⁵ o por sus restricciones diafásicas: *voy a cantar*

de una explicación mínimamente detallada de esta construcción en el *PCIC* ha contribuido a su ausencia en los manuales y gramáticas de referencia de ELE.

⁴ Una excepción en esta manera de concebir la futuridad aplicada a ELE es Matte Bon (2006), quien se esfuerza en establecer diferencias funcionales entre los diversos modos de expresión del futuro, donde incluye tanto *cantaré* y *voy a cantar* como *canto*. Esta nos parece la perspectiva correcta, porque es la que más le interesa al aprendiz de la lengua, que debe conocer de qué diferentes recursos dispone el español para hablar del futuro y, sobre todo, qué consecuencias comunicativas tiene optar por uno u otro.

⁵ La disputa sobre cuál de las dos formas expresa mayor seguridad epistémica no parece llevar nunca muy lejos (*cf.* posturas diferentes en Azpiazu 2023: 21). Coincidimos con Bravo (2008:

sería más propia de la lengua coloquial o hablada, y *cantaré* de la culta o formal (cfr. la cita de Borrego *et al.* arriba, así como Butt & Benjamin 1988, *apud* Martínez Atienza & Zamorano Aguilar 2020: 196, o García Santos 2019: 67). Sin embargo, lo cierto es que, cuando se empiezan a analizar usos temporales concretos, surgen en seguida tres tipos de contextos: aquellos en que las dos formas se neutralizan sin mayor problema (1); aquellos en los que la neutralización falla a favor de la forma simple (2) y, aquellos en los que lo hace a favor de la perífrasis (3):

- (1) Si no vamos, *van a pensar / pensarán* que les tenemos miedo
- (2) No sé si ir, ya *te lo diré / ? voy a decir*⁶
- (3) Habla más bajo, *que te van a oír / ? oirán*

La cuestión, por lo tanto, es más complicada de lo que nos permiten ver las gramáticas y manuales de ELE. Aunque es verdad que *voy a cantar* se presenta en diversas variedades bajo diversas fases de expansión hacia la expresión del futuro, muchos de los casos de no neutralización o difícil neutralización con *cantaré* son panhispánicos, luego deben responder a diferencias internas en la manera de expresar la futuridad.

La constatación de todo lo anterior nos hace plantearnos, de entrada, dos preguntas:

- a) Si realmente en América es casi la única forma de expresión de la posterioridad al origen y si es tan importante en la lengua oral, ¿por qué sigue relegada a los márgenes de la descripción de la lengua en las obras de referencia y en los manuales?
- b) Cuando en estos manuales se dice que *voy a cantar* equivale o sustituye a *cantaré*, ¿se está pensando en una neutralización real de ambas formas o se entiende que hay diferencias funcionales entre ellas? Si es así, ¿cuáles son y cómo se las explicamos a los aprendices de la lengua?

Como no está en nuestra mano responder a la primera pregunta⁷, en lo que sigue trataremos de responder a la segunda. Dado que estamos tratando con formas

36-37) en que tanto con una forma como con la otra nos movemos en el terreno de los hechos no factuales, por lo que quizá la idea de «seguridad» no sea el mejor criterio para intentar diferenciarlas.

⁶ En todos los casos el signo de interrogación significa que la estructura no es imposible ni agramatical en español, pero probablemente sí menos común que la otra a la que se opone. En los casos en los que aparece el signo ≠ no hay equivalencia semántica posible entre ambas formas. Preferimos este signo al asterisco, pues la mayoría de las veces (salvo excepciones), no se trata de auténticas construcciones agramaticales, sino de construcciones no habituales o con un significado diferente al de la forma en contraste.

⁷ Aunque tal vez un primer motivo se esboza en la nota 6.

de expresión de la posterioridad, donde se mezclan valores temporales y modales de manera natural, separaremos ambas categorías en la descripción.

2. CANTARÉ Y VOY A CANTAR COMO FORMAS TEMPOASPECTUALES DE FUTURO

Los trabajos más especializados sobre la perífrasis suelen asignar a *voy a cantar* dos funciones: a) como perífrasis aspectual prospectiva, focaliza un momento de tiempo previo al evento descrito (García Fernández 2006; Bravo 2008) y no equivale a *cantaré*; b) como perífrasis temporal, expresa posterioridad al momento del habla y sí es equivalente al futuro simple. Esto significa que *voy a cantar* es perífrasis aspectual en (2) y (3), y por ello no contrasta con *cantaré*, y temporal en (1), donde sí lo hace. El problema consiste en delimitar con precisión las condiciones semánticas y pragmáticas que activan una u otra función.

Lo cierto es que esta dicotomía funcional está lejos de ser tan evidente en el uso real de la lengua. En Azpiazu (2023, 2025a) sostenemos que *voy a cantar* con valor de futuro es una construcción en un estado no pleno pero sí muy avanzado de gramaticalización temporal en el que interactúan dos elementos: uno que ancla el predicado al momento de la enunciación y otro que lo proyecta hacia adelante. En esta doble naturaleza simultánea y posterior (de *pos-presente*, como diría Bauhr 1989 parafraseando a Bello; *pro-presente*, como la denominamos en Azpiazu 2023 y 2025a), creemos que se encuentra la explicación de la mayoría de sus valores, tanto aquellos que le permiten oponerse a *cantaré* en (1), como los que lo dificultan en (2) y (3).

La conexión con el presente enunciativo tiene consecuencias importantes para su significado: por un lado, explica en parte su tendencia a aparecer en contextos de posterioridad inmediata con más naturalidad que la forma simple⁸; por el otro, su mención al futuro es «indirecta», pues siempre está mediatizado por su anclaje en el presente⁹. Por su parte, *cantaré* es la forma consolidada de la posterioridad en español, pero, a diferencia de *voy a cantar*, expresa una posterioridad desanclada del momento del habla y eso la convierte en discursivamente prominente, es decir, más

⁸ Sin embargo, Matte Bon (2006: 33) demuestra con varios ejemplos que este no es el valor predominante de la perífrasis ni el aspecto más importante de su oposición a *cantaré*. La sensación de inmediatez se debe, según este autor, al hecho de que con la perífrasis el hablante está más directamente implicado en lo que dice o a que el evento se ancla en la propia situación enunciativa.

⁹ Para Matte Bon (2006: 34) el elemento mediador en la perífrasis es el propio enunciativo del mensaje.

apta para introducir información remática, según Matte Bon (2006) y Azpiazu (2023: 21, 2025a: 246, 2025b: § 3.2.).

La manera en que esto se sustancia en la lengua no siempre es fácil de sistematizar, pero puede encontrarse toda una gama de contextos «favorecedores» de una u otra forma que responden bastante bien a esta propuesta. Respecto a su aplicación a ELE, puede resultar interesante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Con ciertas **personas verbales** (sobre todo las primeras, pero, en cualquier caso, los sujetos agentivos; Azpiazu 2023: § 3.2.1.), *voy a cantar* presenta un matiz de intencionalidad que puede favorecer su aparición. La «intención» de llevar a cabo una acción es el factor previo que facilita que se lleve a cabo y que conecta dicha acción con el momento elocutivo. Como señalaba Matte Bon (2006, *cf.*: nota 12), este efecto se confunde a menudo con el de posterioridad inmediata:

(4) *Voy a recoger todo esto / ? Recogeré todo esto*

Con otras personas, agentivas o no, *voy a cantar* aparece si lo que se predica sobre el futuro puede entenderse como una predicción basada en hechos presentes o conocidos en el momento del habla (Azpiazu 2023: § 3.2.2.):

(5) Parece que *va a llover / ? lloverá*

- b) El **entorno sintáctico** en el que se insertan las formas afecta también a sus opciones funcionales. Así, por ejemplo, sabemos que *cantaré* no es posible en la apódosis de las condicionales, concesivas y temporales de posterioridad, pero la perífrasis, que morfológicamente presenta un auxiliar en presente, sí lo es:

(6) *Si *lloverá / va a llover, avísame*

(7) *Cuando *lloverá / va a llover*¹⁰, el teléfono me avisa

Lo mismo sucede en las sustantivas con el verbo principal en futuro simple: en tales casos, *cantaré* no es una opción como forma de postfuturo, pero *voy a cantar*, sí:

(8) Preguntará que *cuándo *terminaremos / vamos a terminar*

¹⁰ Las restricciones de *cantaré* frente a *voy a cantar* en este contexto tienen que ver con la capacidad del segundo y no del primero de expresar generalizaciones temporales (NGLE 2025: § 28.8.i), gracias a la presencia del tiempo presente en el verbo auxiliar.

En la introducción de la causalidad el comportamiento de ambas formas también difiere. El valor de «futuro mediado por el presente» que introduce *voy a cantar* la convierte en la forma preferida si la causal es indirecta o de la enunciación (Bravo 2008: 43-44), especialmente tras *que* (Santos Río 2003: *sub voce*, § 2.1¹¹):

- (9) Quítate de ahí, *que te voy a dar* / ? *daré* un golpe
 (10) Di lo que quieras, *que no te voy a hacer caso* / ? *que no te haré caso*

Paralelo a este uso es el de las expresiones libres, encabezadas por *que*, con matiz de advertencia¹²:

- (11) *Que lo vas a romper* / ? *Que lo romperás*

Por lo demás, si la causa es directa o del enunciado, la aparición de la forma simple (no marcada modalmente, o en Indicativo 0, según Veiga 1992) se vuelve más probable:

- (12) No lo pasarás bien *porque no tendrás qué comer*.

En general, siempre que se establece una relación de causalidad directa entre la prótasis y la apódosis parece haber una cierta preferencia por *cantaré* (Azpiazu 2025a: 253)¹³. Ello podría explicarse por su carácter de forma básica de expresión de la posterioridad, no sujeta a ninguna circunstancia previa que mediatice la relación causa–efecto del enunciado (Azpiazu 2023, § 3.2.3.3), lo cual es especialmente relevante en el caso de las apódosis condicionales (13) y temporales (14).

- (13) Si vienes, *lo pasaremos bien* / *lo vamos a pasar bien*
 (14) Cuando termine la reunión, *te llamaré* / ? *te voy a llamar*

- c) Finalmente, algunas **partículas o complementos temporales** «tienden» también a emplearse más frecuentemente con una forma que con la otra. Por ejemplo, *ya* (antepuesto) es típicamente una partícula asociada al futuro sim-

¹¹ Según este autor, «[i]ntroduce una proposición que, normalmente, presenta un hecho novedoso como explicación justificativa de un dicho [...], de la asignación de una modalidad epistémica [...] o de un acto expresamente volitivo y envuelto en tono de emotividad», es decir, de un acto de habla previo. Este acto de habla previo es el punto de anclaje al momento de habla que favorece la aparición de *voy a cantar*.

¹² Como en el ejemplo anterior, se trata de justificar el acto de habla (la advertencia, en este caso) y no el evento en sí. De nuevo, la perífrasis aparece en un contexto de causalidad indirecta.

¹³ Esta preferencia está sujeta, por supuesto, a variables diatópicas y diafásicas, dado que, como se ha dicho, el proceso de expansión de *voy a cantar* en detrimento de *cantaré* se encuentra muy avanzado en Hispanoamérica.

ple (Azpiazu 2025b) (15), mientras que, como es esperable, los marcadores que vinculan el evento al mismo momento del acto de habla son frecuentes junto a *voy a cantar* (16). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, en general, los trabajos empíricos señalan que la presencia de marcadores temporales explícitos de posterioridad suele favorecer la aparición de la forma simple más que de la perífrasis (Berschin 1986: 303; Azpiazu 2025a: 253):

(15) No sé si ir a la fiesta, *ya te diré qué decido* / ? *te voy a decir qué decido*

(16) *Ahora que vamos despacio, vamos a contar mentiras* / ? *contaremos mentiras*

3. CANTARÉ Y VOY A CANTAR COMO FORMAS MODALES

Aparte de los casos en los que la oposición es posible, aunque con distintos matices tempoaspectuales, están aquellos en los que una de las dos formas ha desarrollado valores modales desconocidos para la otra. En la base de estas diferencias están sus diversos orígenes y la gran distancia temporal que separa su gestación, asunto del que no nos podemos ocupar aquí en detalle pero para el que remitimos a Fleischman (1982); Company (2006); Melis (2006); Sobzack (2020) o Zieliński (2014). Resumiendo, *cantaré* parte de una construcción perifrástica latina y a lo largo de los siglos ha evolucionado desde la modalidad deóntica a la modalidad epistémica pasando por la expresión de la posterioridad al origen (Fleischman 1982: 109, 130-131). Por su parte, *voy a cantar* es una construcción romance de base aspectual incoativa que solo en los últimos 150 años ha desarrollado plenamente su potencial como forma temporal y empieza a hacerlo ahora como forma modal, pero, como veremos, en un sentido muy diferente al de la forma simple (cfr. Azpiazu 2023: 13). Con todo, posiblemente las diferencias se podrían remitir, de nuevo, a la idea de «predicación directa» (*cantaré*) vs. «predicación indirecta o mediada» (*voy a cantar*).

3.1. USOS MODALES DE CANTARÉ

La primera función en la que *cantaré* y *voy a cantar* no se oponen corresponde a los llamados usos «dislocados» (Rojo 1974), «adicionales» (Borrego *et al.* 2013: 40) o modales–evidenciales (NGLE 2025; Rodríguez Rosique 2019) de *cantaré*, que Veiga (1992) engloba bajo la categoría Indicativo 1 (IND 1 – forma de indicativo marcada modalmente) y que no se dan, o al menos no tan sistemáticamente¹⁴, en

¹⁴ Lo cierto es que la perífrasis está empezando a adoptar también estos valores modales en contextos estativos bastante restringidos, del tipo *No me coge el teléfono, va a ser (=será) que no está en*

voy a cantar. Se trata del uso del futuro con valor de conjetura (17a), concesividad (17b) o miratividad (17c), según el contexto. Como sabemos, en IND 1 *cantaré* normalmente deja de ser una forma de posterioridad para convertirse en una forma de simultaneidad al origen¹⁵:

- (17) a. *Supongo que estará enfermo ≠ Supongo que va a estar enfermo*
 b. *Tú dirás lo que quieras, pero esto no es así ≠ Tú vas a decir lo que quieras...*
 c. *¡Tendrá morro el tío! ≠ ¡Va a tener morro el tío!*

Precisamente, este contraste es el que se aduce en la mayoría de los estudios que se han ocupado del uso de las formas en las variedades americanas, donde, aparentemente, *cantaré* ya solo tendría esta función modal y *voy a cantar* la habría sustituido completamente como forma natural de expresión de la posterioridad temporal o IND 0 (Fleischman 1982; Moreno de Alba 1978; Silva Corvalán & Terrell 1992; Cartagena 1995-96; *NGLE* 2025: § 23.14; Laca 2017; Bermúdez 2016; Sobczak 2020, etc.).

Aún más que en la forma simple, este proceso parece haberse consumado en la forma compuesta *habré cantado*. Su valor de antefuturo en IND 0 es anecdótico en todas las variedades de la lengua frente al de antepresente (o, también a veces, antefuturo) en IND 1 (*NGLE* 2025: § 23.16s; Azpiazu 2022: 544¹⁶):

- (18) ¿Qué piensas del biólogo Roberto? ¿Qué *habrá pasado* con él? ¿A dónde se *habrá ido*? (CORPES XXI; Aridjis, Homero *La zona del silencio*, 2001– México)

En cualquier caso, si bien puede defenderse una distribución parcial de funciones para *cantaré* (modal) y *voy a cantar* (temporal) en el español oral de América, tal distribución no es igualmente válida para el español peninsular ni, posiblemente, para toda la lengua escrita, donde *cantaré* sigue manteniendo con bastante vitali-

casa. Sobre esto, *cf.*: Gómez Torrego (1999: § 51.3.2.1), Bravo (2008: § 5.5), *NGLE* (2025: § 28.8f) y Azpiazu (2023: 12, nota 29).

¹⁵ En realidad, la conjetura puede darse también en la referencia al futuro, lo cual implica una neutralización entre IND 0 e IND 1 (Veiga 1992: § II.3.8; ver también ejemplos en Matte Bon 2006: 18).

¹⁶ En Azpiazu (2022) se mostraban evidencias basadas en búsquedas en el *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispanohablante* y en PRESEEA. Una búsqueda más reciente en el CORPES XXI corrobora esos datos, casi idénticos en las dos macrovariedades del español: de los 100 primeros casos de concordancias de *habré cantado* en España solo en 12 ocasiones aparece con valor de *antefuturo*; 13, en el caso de América. Ante estos datos, cabe preguntarse si no tendría más sentido adelantar el aprendizaje en ELE de esta forma al mismo momento en que se aprende el futuro con valor modal-conjetural (IND 1), es decir, B1, y enseñar el uso temporal de IND 0, que es, como vemos, muy poco frecuente, bien en B2, que es donde efectivamente se encuentra esta forma en el *PCIC*, bien, incluso, en C1.

dad su función temporal y aún es capaz de oponerse funcionalmente a la perífrasis (cfr. Azpiazu 2023).

3.2. USOS MODALES DE *VOY A CANTAR*

La segunda situación en la que ambas formas no contrastan son las frecuentes estructuras fijas en las que está involucrada la perífrasis y que no admiten sustitución por la forma simple (Gómez Torrego 1999: 3368–3372; Bravo 2008: 320 y ss.). Prácticamente todos los casos son enunciados retóricos que albergan una negación encubierta. Para su sistematización, las hemos dividido en dos grandes grupos:

- a) Expresiones fuertemente lexicalizadas, en las que intervienen un puñado de verbos (*hacer, decir, contar, parar, llegar...*) y con las cuales se manifiestan valoraciones del hablante respecto a alguna situación previa (19):

- (19) a. *¡Qué se le va hacer! ≠ ¡Qué se le hará!*
 b. *¡Qué te voy a contar! ≠ ¡Qué te contaré!*¹⁷
 c. *¡(A) dónde vamos (iremos)*¹⁸ *a parar! ≠ ¡(A) dónde pararemos!* [y la versión impersonalizada sin preposición: *¡Dónde va a parar! ≠ ¡Dónde parará!* (por ejemplo, en *Ana es mucho mejor que Luis en Sintaxis, ¡dónde va a parar!*)]¹⁹
 d. *Para qué vamos a decir ≠ diremos otra cosa // Para qué te voy a engañar ≠ te engañaré*

- b) Expresiones reactivas, más libres que las anteriores, que adoptan el esquema [pronombre interrogativo/exclamativo²⁰ + *ir a* + infinitivo], donde el infinitivo recoge el predicado enunciado previamente por el interlocutor, para negarlo implícitamente. Santos Río (2003: s. v. *cómo voy(/iba) a OInf e y qué*) las denomina «ecoicas»:

- (20) a. A: Ese restaurante es muy caro. – B: *¡Qué va a ser ≠ será caro!*
 b. A: Tú serás vegetariano, ¿no? – B: *¡Por qué voy a ser ≠ seré vegetariano!*
 c. A: No te enfades, hombre – B: *¡Cómo no me voy a enfadar ≠ me enfadaré!*

¹⁷ Una versión de esta misma expresión, exclamativa y topicalizada es *¡A mí me lo vas a decir / contar!* Santos Río (2003: s. v. *DÍMELO(/DÍGAMELO) A MÍ*) la consigna bajo la «expresión reactiva evidencial» con imperativo *Dímelo / Dígamelo a mí*.

¹⁸ La opción con el auxiliar en futuro aparece en el *DLE* (2014: s. v. *parar*).

¹⁹ También con *llegar*: *¡(A) dónde vamos a llegar! ≠ ¡(a) dónde llegaremos!* Como se aprecia, en estas expresiones con los verbos *llegar* y *parar*, más que una negación encubierta hay una afirmación encubierta con valoración negativa: ‘Vamos a parar / llegar a un mal lugar’.

²⁰ No cabe aquí dilucidar si estos pronombres son realmente exclamativos o interrogativos. Para una primera aproximación a este problema, remito a Alonso Cortés (1999).

En todas estas expresiones retóricas se trata de desactivar el sistema de creencias de A, según el cual, cierto restaurante es muy caro (a), B es vegetariano (b) o, en la situación dada, no debería enfadarse (c). Esta función modal de negación retórica del universo de creencias del interlocutor es propia, en cualquier caso, de *voy a cantar* y no de *cantaré*.

Es interesante destacar que, paralelamente a lo dicho antes sobre *habré cantado* y según datos del CORPES, la forma de la perífrasis con infinitivo compuesto, *voy a haber cantado*, no se emplea mayoritariamente con valor temporal de antefuturo (*No te preocupes que para las tres vas a haber terminado*), sino con la misma función retórica de (20):

(21) –Es la primera vez, abuelo, que te oigo en años decir lo que acabas de decir. ¿Cómo *va a haberte cansado* a ti dar un paseo por Madrid, si hemos dado paseos juntos, tardes enteras, por la Casa de Campo? [CORPES XXI: Pombo, Álvaro *El destino de un gato común*, 2020 – España]

- c) Por último, hay al menos otros dos tipos de construcciones fijas en las que la perífrasis no contrasta con el futuro simple. En la primera (22), se mantiene la idea retórica de la negación, aunque falta el elemento interrogativo / exclamativo. En la segunda (23), el valor modal resultante no es la negación encubierta, sino la amenaza.

(22) *Como que te lo voy a decir a ti / A ti te lo voy a decir ≠ Como que te lo diré a ti / A ti te lo diré*

- (23) a. *Té vas a enterar ≠ Té enterarás*
b. *Me va a oír ≠ Me oirá*

El hecho de que el futuro simple pueda emplearse con este mismo valor de amenaza junto a otros verbos (*Té vas a comer la ensalada aunque no te guste - Té comerás la ensalada aunque no te guste, cfr. García Santos 2019: 66-67*), nos hace pensar que este último es un uso derivado de las propiedades temporales de posterioridad de ambas formas que, simplemente, ha quedado fijado con un par de verbos en la construcción perifrástica (*enterarse, oír*). En cualquier caso, este grupo de expresiones requiere un estudio más detallado que no estamos en condiciones de realizar aquí.

4. CONCLUSIÓN Y PROPUESTA

En resumen, dado que en América y, en general, en la lengua oral, *voy a cantar* es una forma en un proceso avanzado de gramaticalización en competición con *cantaré*, no se entiende por qué no se le dedica un poco más de atención en las

obras de referencia de ELE. Si se hiciera, habría que tener en cuenta las restricciones morfosintácticas y semánticas que operan entre ambas formas y que convierten a *voy a cantar* en un futuro semánticamente «mediatizado» (por la evidencia, por la intención del hablante o del sujeto, por la situación de enunciación, etc.), y a *cantaré*, en un futuro «directo» y discursivamente prominente. Esta diferenciación permitiría agrupar, ya en B1 o B2, cada una de las formas junto a un tipo de sujeto, de construcción causal y de marcador temporal preferente, de un modo parecido a como se hace en los manuales con el par *he cantado / canté*. En cuanto a los contextos en los que estas formas apenas se cruzan, se proponen tres estrategias para ELE: 1) los usos de *cantaré* en IND 1 se pueden identificar fácilmente precisamente porque en ellos no hay contraste posible con *voy a cantar*; 2) *habré cantado* debería enseñarse básicamente como el reverso modal de *he cantado* ya desde B1 y, solo en niveles muy avanzados, como la forma de expresión del antefuturo; y 3) las expresiones retóricas de negación implícita con *voy a cantar*, que son básicamente reactivas, presentan un alto grado de coloquialidad y deben dejarse para cuando se posea un amplio dominio de la lengua (de hecho, en el *PCIC* casi todas estas fórmulas estereotipadas se presentan a partir de B2 y, sobre todo, en C2). Quizá para la enseñanza de la lengua estas fórmulas presentan un interés limitado, pero, desde luego, para la descripción gramatical representan todo un desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO-CORTÉS, Ángel (1999): «Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, vol. 3, cap. 62, 3993-4050.
- AZPIAZU, Susana (2022): «The modal perfect: *haya cantado* and *habré cantado* in some varieties of modern Spanish», en *Zeitschrift für romanische Philologie* 138/2, 1-52. DOI: <https://doi.org/10.1515/zrp-2022-0022>.
- AZPIAZU, Susana (2023): «El futuro analítico en el espejo del perfecto compuesto. Sobre la existencia de un *pro-presente* en español», en *Moenia* 29. DOI: <https://doi.org/10.15304/moenia.id9229>.
- AZPIAZU, Susana (2025a): «El par *cantaré/voy a cantar* en el español de Galicia en comparación con otras variedades hispanas», en Borja Alonso Pascua & Alba Aguete Cajiao (eds.), *Trabajos lingüísticos sobre el dominio iberorromance noroccidental. Historia, sincronía y sociedad*, Valencia, Tirant Humanidades, 235-259.
- AZPIAZU, Susana (2025b): «Interacción entre *ya* y la expresión del futuro en español», en Alba Aguete Cajiao, Lorena Domínguez García & Lidia Fernández Fonfría (eds.), *Filología e innovación: aproximaciones lingüísticas, literarias y culturales*, Madrid, Visor, 65-86.
- BAUHR, Gerhard (1989): *El futuro en -re e ir a + infinitivo en español peninsular moderno*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis,

- BERMEJO CALLEJA, Felisa (2023): «La expresión del futuro en los manuales de ELE: formas, uso y metalenguaje», en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 95, 81-93. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.90080>
- BERMÚDEZ, Fernando (2016): «Modalidad y aspecto en el futuro del castellano rioplatense», en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 14/1, 173-94.
- BERSCHIN, Helmut (1986): «Futuro analítico y futuro sintético en el español peninsular y americano», en *Revista de Filología Románica* IV, 301-308.
- BORREGO, Julio *et al.* (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca
- BRAVO, Ana (2008): *La perífrasis «ir a + infinitivo» en el sistema temporal y aspectual del español*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- CARTAGENA, Nelson (1995-96): «La inestabilidad del paradigma verbal de futuro, ¿hispanoamericanismo, hispanismo, romanismo o universal lingüístico?», en *Homenaje a Rodolfo Oroz, BFUCh XXXV*, 79-100.
- COMPANY, Concepción (2006): «Tiempos de formación romance II. Los futuros y condicionales», en Concepción Company (coord.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*, México, Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional Autónoma de México, 349-422.
- CORPES, véase RAE, banco de datos.
- DLE: véase RAE 2014.
- FLEISCHMAN, Susan (1982): *The future in thought and language. Diachronic evidence from Romance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis *et al.* (2006): *Diccionario de perífrasis verbales*, Madrid, Gredos.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (2019): *Comunicación avanzada en español. El componente gramatical*, Salamanca, Universidad.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1999): «Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, vol. 2, cap. 51, 3323-3389.
- LACA, Brenda (2017): «Variación y semántica de los tiempos verbales: el caso del futuro», en Belén Almeida Cabrejas *et al.* (eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística*, vol. II: Semántica, Lexicología y Morfología, Alcalá, Universidad de Alcalá, 159-92. DOI: <https://hal.science/hal-01533046/document>.
- MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS, María & Zamorano Aguilar, Alfonso (2020): «Teoría lingüística y enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis metodológico, terminológico y conceptual del futuro simple de indicativo», en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 81, 181-208. DOI: <https://doi.org/10.5209/clac.67938>.
- MATTE BON, Francisco (2006): «Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, *ir a + infinitivo* y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo», en *redELE* 6. DOI: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:32d4e732-fdfe-4d29-96ae-c113c693bcfe/2006-redele-6-09mattebon-pdf.pdf>
- MELIS, Chantal (2006): «Verbos de movimiento. La formación de los futuros perifrásticos», en Concepción Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*, México, Fondo de Cultura Económica / Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 2, cap. 10, 873-968.

- MORENO DE ALBA, José G. (1978): *Valores de las formas verbales en el español de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- NGLE: VÉASE RAE & ASALE 2025.
- PCIC = *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (1997-2025), Madrid, IC. *Gramática*, 9.1. Tiempos verbales de indicativo y 12.1. El núcleo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea, 2024]. <<https://dle.rae.es>>
- RAE: Banco de datos (*CORPES XXI*) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)* [versión 1.2, 2025]. <<http://www.rae.es>>
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada).
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, Susana (2019): *El futuro en español. Tiempo, conocimiento, interacción*, Berlín, Peter Lang.
- ROJO, Guillermo (1974): «La temporalidad verbal en español», en *Verba* 1, 68-149.
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso Española de Ediciones.
- SILVA CORVALÁN, Carmen & TERRELL, Tracy D. (1992): «Notas sobre la expresión de futuridad en el español del Caribe», en Elizabeth Luna Traill (coord.), *Scripta philologica: in honorem Juan Lope Blanch, a los 40 años de docencia en la UNAM y a los 65 años de vida*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas, tomo II, 757-72.
- SOBCZAK, Witold (2020): *Las formas verbales con vector de posterioridad en el español peninsular y en su variedad mexicana*, Łódź, Uniwersytet Łódzki.
- VEIGA, Alexandre (1992): *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- ZIELIŃSKI, Andrzej (2014): *Las perífrasis de los verbos de movimiento en español medieval y clásico*, Cracovia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

PRÁCTICA Y MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Practicing and improving listening comprehension

ELENA BAJO PÉREZ
Universidad de Salamanca
ojabanel@usal.es
0000-0001-8052-8216

RESUMEN

Ejercitarse en la comprensión auditiva requiere una práctica regular –tanto consciente como inconsciente– a través de actividades específicas de audición y de actividades de práctica oral.

En el caso de las audiciones, habrá que facilitar –antes de la escucha– la contextualización precisa, así como informaciones enciclopédicas y aclaraciones sobre tipología textual. Además, las audiciones deben pautarse siguiendo una gradación de menor a mayor dificultad en todos los aspectos. Las grabaciones no deberán ser manipuladas para alterar su velocidad, ritmo, procesos de resilabación, etc. y, en ningún caso, se omitirán los elementos superfluos propios de toda producción oral. Por su parte, las actividades de práctica oral (para mejorar la comprensión) se centrarán: 1) en los contrastes de entonación, fundamentales para alcanzar una verdadera comprensión y para poder reconocer el énfasis; 2) en la intervención en distintas actividades de simulación, y 3) en la lectura en voz alta en todas sus fases (silabado, lectura sintagmática y lectura de enunciados completos).

Palabras clave: Comprensión auditiva; resilabación; Español como Lengua Extranjera; sugerencias prácticas.

ABSTRACT

Practicing listening comprehension requires regular practice—both conscious and subconscious—through specific listening and speaking activities.

In the case of listening sessions, precise contextualization, encyclopedic information, and clarifications on text typology must be provided before the actual listening session. Furthermore, listening sessions should be structured according to a gradation from least to greatest difficulty in all aspects. The recordings should not be manipulated to alter their speed, rhythm, connected speech features, etc., and, under no circumstances, should superfluous elements inherent to oral production be omitted. As far as oral practice activities (to improve comprehension) are concerned, they should focus on: 1) intonation contrasts, which are essential for achieving true comprehension and recognizing emphasis; 2) participation in various simulation activities; and 3) reading aloud in all its phases (syllabification, syntagmatic reading, and reading complete sentences).

Keywords: listening comprehension; resyllabification; Spanish as a Foreign Language; practical suggestions.

El acto de escuchar es un entrenamiento.
(Gianni Rodari: *Gramática de la fantasía*, 1973)

1. INTRODUCCIÓN

AUNQUE LOS CÁLCULOS sobre los porcentajes del tiempo dedicado por los seres humanos a la comunicación en general y a los distintos tipos de comunicación en particular no son ni pueden ser totalmente coincidentes (Klemmer & Snyder 1972), sí hay coincidencia a la hora de reconocer que las destrezas orales ocupan más o menos unas tres cuartas partes de la actividad comunicativa y que más de la mitad de ese tiempo corresponde a la comprensión auditiva (al tiempo dedicado a escuchar). Estudios muy recientes (Wagner *et al.* 2025) reconocen que la escucha es una habilidad lingüística descuidada y subinvestigada, pero

We use the term *neglected* here, not to be confused with *forgotten*. Second language (L2) listening has certainly not been forgotten, not in second language acquisition (SLA) research, nor in language pedagogy, and certainly not in language assessment. (Wagner *et al.* 2025: 1)

Sin duda, se está prestando cada vez mayor atención a la escucha y, además, con orientaciones muy diversas, pero, en su mayoría, atentas a tres aspectos que han ido cobrando fuerza hasta hacerse recurrentes: a) las oportunidades (y los inconvenientes) del recurso a la Inteligencia Artificial; b) la búsqueda de la equidad, accesibilidad y diversidad para integrar también a los aprendices con necesidades especiales; c) el reconocimiento que se les debe a los enfoques interaccionales (Galazzi *et al.* 2025: 382).

En cuanto al punto a), de momento solo se puede especular con la posibilidad de que en un futuro más o menos próximo la realidad virtual podría apoyar el desarrollo de las habilidades auditivas¹; desde luego, esto no supondría que pudiera llegar a reemplazar a los docentes, pues ya se ha comprobado que el uso de la tecnología digital no mejora por fuerza el aprendizaje; en cualquier caso, dichos docentes han de ir formándose en las posibilidades de la Inteligencia Artificial².

El punto b) se relaciona con el objetivo de lograr contextos verdaderamente inclusivos en el aprendizaje de lenguas y, en el caso de la escucha, supone atender a aprendices sordos (o con problemas de audición) o con discapacidades de otros tipos: diversos estudios coinciden en la efectividad de los enfoques multimodales aplicados a las tareas de escucha, así como a todo tipo de adaptaciones en cuanto a la cantidad de input facilitado y de tiempo disponible para cada tarea, al número de reproducciones, etc. (Galaczi *et al.* 2025: 386); en este sentido, la IA favorecerá la inclusividad y la accesibilidad porque podrá facilitar la individualización y personalización del aprendizaje y de su evaluación (Galaczi *et al.* 2025: 389).

Sobre los enfoques interaccionales (punto c) volveremos más adelante, pero en este trabajo no vamos a ocuparnos propiamente de los desafíos y posibilidades de la IA, ni tampoco de los retos de la docencia inclusiva, aunque es obvio que todas las facilitaciones y adaptaciones de las tareas para alumnos con necesidades especiales pueden aplicarse también con buen rendimiento en la enseñanza regular.

Nuestro planteamiento es más modesto: asumimos que lo bueno está reñido con lo perfecto y admitimos que, por mucho que la investigación vaya interesándose cada vez más por la escucha, la situación en las aulas sigue revelando una considerable desatención, pues no solo el proceso de la escucha y comprensión no recibe más atención que la expresión oral, sino que apenas recibe alguna; eso sí, nos congratulamos de que el interés suscitado por la interacción vaya afianzándose, porque basta pensar en lo que supone *interacción* para estar reconociendo el mismo protagonismo a la escucha y al habla. Pero de momento incluso los trabajos dedicados explícitamente a la práctica de las destrezas orales suelen ventilar en pocos párrafos lo relativo a la escucha, dedicándose casi en exclusiva a la expresión oral. Y, además, lo poco que se dice sobre la escucha y la comprensión auditiva suele ser considerablemente impreciso.

¹ «The future will tell whether VR and AI-enabled learning tools become a reality. Whatever the future reality of VR and AI is, though, it is certain that it has the potential to transform and redefine aspects of the language learning process.» (Galaczi *et al.* 2025: 384).

² La inevitable necesidad de formación en IA es también defendida por Rubio & Ghezzi en este mismo volumen.

El funcionamiento de la comprensión oral sigue estando envuelto en el misterio; es cierto que se ha determinado con seguridad que está relacionada con el hemisferio izquierdo del cerebro y, más concretamente, con la denominada área de Wernicke, pero es muy poco lo que sabemos con certeza, y la división clásica entre los centros de Broca y de Wernicke ya se ha quedado anticuada; de hecho, en la actualidad, se defiende que en el uso lingüístico el cerebro tiene que funcionar en su conjunto y que el área primaria relativa al lenguaje es mucho más amplia de lo que los primeros estudios psicolingüísticos consideraban, hasta el punto de que se reconoce incluso que ciertas partes del hemisferio derecho también están implicadas³.

Se ignora todavía cómo al escuchar somos capaces de discriminar lo relevante, lo que nos interesa a efectos comunicativos⁴:

- Con respecto al canal, por lo general somos capaces de eliminar todos los sonidos lingüísticos y extralingüísticos que no importen para la comunicación: los ruidos de fondo, las interferencias, las conversaciones ajenas, etc.
- Somos capaces de reconocer las diferencias fonológicas incluso cuando la persona que habla está ronca, acatarrada, afónica, etc., o cuando la voz suena cascada, rasposa, entrecortada, gangosa, gutural, opaca, pastosa, etc. Podemos entender a miles de personas –millones, si contamos a todos los hispanohablantes– con timbres diferentes.
- Igualmente, somos capaces de eliminar todo lo superfluo en las emisiones propiamente lingüísticas: tics, muletillas y expresiones de relleno, repeticiones no enfáticas, arrancadas en falso, titubeos y vacilaciones, interjecciones

³ Véase González Nosti & Cuetos Vega (2011): en especial, el subapartado «Bases neurológicas de la comprensión oral» (pp. 21-24), aunque también en distintas partes del capítulo se hace referencia a que, por ejemplo, a la comprensión de la prosodia le corresponden zonas del hemisferio derecho.

⁴ Como nos señala (comunicación personal) el profesor Jesús Fernández, constituye «una auténtica proeza biológica» lo maravillosamente bien que los nativos procesan y entienden el habla, aunque también hay que reconocer que a menudo comprenden a medias la letra de muchas canciones y que la reconstruyen, más o menos conscientemente de manera que encaje en la melodía; tampoco resulta insólito que recompongan el texto de muchos poemas, como se demuestra sobradamente en los avatares de la transmisión oral de la poesía popular. Por otra parte, la incompreensión de muchos chistes y equívocos con frecuencia tiene su origen en un entendimiento deficiente de lo oído o en un procesamiento demasiado lento de su posible doble interpretación.

Y existen otras causas. Por ejemplo, en Seseña (en este mismo volumen), se reconocen las dificultades que supone la comprensión oral (y lectora) para los alumnos de origen extranjero, incluso para aquellos cuya lengua materna es el español, pues ser hispanohablante no garantiza el dominio de la lengua de instrucción propia de las aulas; para lo relativo a la comprensión auditiva académica (distinta de la comprensión auditiva conversacional), v. Dunkel & PIALORSI (2005) y téngase en cuenta que últimamente incluso la escucha académica se está reorientando hacia los enfoques interaccionales (Wagner *et al.* 2025: 4).

de mantenimiento de turno (pausas llenas), etc. Nos cuesta trabajo percatarnos conscientemente de estos elementos, que sentimos como excrescencias, y por eso cuesta tanto trabajo efectuar transcripciones exactas y fidedignas de textos orales.

Sin embargo, es obvio que la comprensión auditiva requiere esfuerzo, ya que entraña afrontar dificultades de diversos tipos⁵ para lograr:

- a) la división correcta del continuo sonoro (especialmente ardua en español por la omnipresencia de la sinalefa y el enlace entre palabras, fenómenos sobre los que volveremos más adelante)⁶,
- b) la identificación de las unidades léxicas (complejas o no)⁷,
- c) la interpretación adecuada de la entonación⁸,

⁵ «En el reconocimiento de palabras los hablantes deben enfrentarse a una doble tarea: por un lado, la de segmentar la corriente de habla en unidades independientes; por otro lado, han de identificar esas mismas unidades. Parece que los hablantes son más eficientes en la primera tarea que en la segunda.» (Elvira 1998: 38). No obstante, la experiencia en las aulas revela que, por culpa de la resilabación entre palabras, la segmentación a veces resulta peliaguda, incluso cuando se conocen perfectamente esas palabras.

⁶ No es en absoluto una experiencia excepcional que un nativo, sobre todo en su infancia y adolescencia, incurra en algún error reiterado en la separación: «No obstante, sí existían algunas voces en las que este fenómeno de la integración del sonido final de palabra en la estructura de la palabra siguiente había tenido lugar. Recuerdo que el peldaño de entrada a las casas era el *lumbral* y, de hecho, se decía *mi casa tiene un lumbral muy alto*. Del mismo modo el aro con el que jugábamos los niños era *un laro*. Los jóvenes de aquella tierra siempre habíamos pensado que en Sevilla había una torre que tenía o había tenido relación con un loro, pues por algo se llamaba la *Torre del Loro*. ¡Qué descubrimiento cuando supimos que la tal torre estaba relacionada con oro, ese metal dorado!» (Moya Corral 2025: 185). Abundan las anécdotas de este tipo y los fenómenos de falsos cortes pueden producirse en ambas direcciones: «voy a mi bitación» (como decía una niña pequeña, por falso corte de «la habitación»).

A veces ni siquiera se trata de fragmentar inadecuadamente las palabras sino de reconocer unas palabras u otras, como sucede en el calambur, base de tantos juegos de palabras, acertijos y chistes lingüísticos: «¿Qué le dice el número 1 al 10? Para ser como yo, tienes que ser sincero» (*sin-cero*). Al lado de otros muchos materiales lúdicos destinados a la enseñanza de ELE, Cabrera Morales (2023: 249-285) proporciona una ingente cantidad de ejemplos de chistes y juegos de palabras basados en calambures, y también en parónimos y términos homónimos o polisémicos.

⁷ El dominio de la fraseología exige acertar a reconocer como tales las unidades pluriverbales y, teniendo en cuenta que muchas combinaciones de palabras solo funcionan conjuntamente en ciertos contextos, este aspecto lingüístico pone especialmente a prueba la capacidad de comprensión del aprendiente.

⁸ Aunque en poco tiempo los niños dominan por completo los aspectos básicos de su lengua materna en lo fonético-fonológico, tardan más tiempo, hasta los 7 años más o menos, en empezar a entender y practicar el humor o la ironía (casi siempre estrechamente ligada a la entonación).

- d) la reconstrucción e interpretación de las reticencias y de los enunciados incompletos⁹,
- e) la recomposición de los anacolutos, incoherencias, titubeos...

Exponer y hablar, por mucho esfuerzo que supongan a quien está aprendiendo una lengua, dependen en bastante medida de su voluntad. Cualquier persona puede forzarse a hablar y, desde luego, puede prepararse para exponer.

Sin embargo, entender lo que se nos dice, lo que escuchamos, no depende de la misma manera de nuestra voluntad. Podemos escuchar con la máxima atención y desear comprender con todas nuestras fuerzas y, a pesar de ello, no conseguirlo. Es más, con bastante frecuencia, la razón (o al menos una razón de peso) por la que no se quiere hablar en otra lengua es que se teme no entender lo que contesten los interlocutores. Esto mismo demostraría sobradamente que no es tan fácil (ni conveniente) separar radicalmente la escucha y el habla, pues lo esperable en la comunicación es que los participantes interaccionen, hablando unas veces y escuchando (activamente) otras, reacomodando sobre la marcha los significados, gestionando los turnos, etc.¹⁰.

2. ENTRENARSE EN LA ESCUCHA/COMPRENSIÓN

A diferencia de lo que sucede al leer y al escribir –puesto que casi siempre podemos releer–, no solemos poder escuchar por segunda vez lo que oímos, tampoco sabemos con antelación cómo va a estar organizado lo que vamos a escuchar ni cuánto va a durar. A la hora de hablar, podemos desarrollar estrategias para salir del paso si encallamos o nos atascamos: podemos parafrasear si desconocemos una palabra, podemos hacer gestos aclaratorios, introducir muletillas o expresiones de relleno para ganar tiempo mientras reconducimos nuestro discurso, recurrir a onomatopeyas narrativas, etc. Por el contrario, a la hora de entender lo que escuchamos, si no está grabado, no podemos aferrarnos a ninguna táctica compensatoria similar (salvo las socorridas peticiones de que nos lo repitan por favor o nos hablen más despacio) y, sin embargo, es importante caer en la cuenta de que también se pueden adquirir estrategias para facilitar la comprensión oral. La comprensión oral

⁹ La espontaneidad y el dinamismo propios del habla coloquial fomentan la proliferación de informaciones que hay que sobrentender; así, el aprendiente tendrá que enfrentarse a enunciados suspendidos con más o menos previsible valores causales, consecutivos..., a reticencias (irónicas o no) y a enunciados inconclusos (por apresuramiento, precipitación...).

¹⁰ Un repaso y balance de los enfoques interaccionales se puede consultar en Galaczi *et al.* (2025: 287-289).

no es una actividad pasiva. Ninguna destreza puede serlo, pues adquirir una destreza siempre es aprender a hacer algo. Repitiendo la frase de Rodari ([1973] 2012: 196) con la que abrimos este trabajo: «El acto de escuchar es un entrenamiento»¹¹.

Los estudios de las últimas décadas han procurado separar la escucha identificada como comprensión de la escucha entendida como proceso, y es cierto que aprender a escuchar es diferente de conseguir comprender: hay que enseñar(se) a ejercitar el oído porque no se trata solo de medir (con diversos tipos de pruebas) cuánto se comprende y mucho menos de comprobar si se comprende *todo*; no obstante, en último término es potenciar la comprensión lo que busca el aprendiz; es más, aspira a la comprensión pragmática, pues la comprensión del significado literal no basta cuando ese significado no coincide con el significado intencionado (Taguchi 2025: 174).

Y, por muy obsoleta y desprestigiada que se sienta hoy en día la hipótesis de Krashen (1985) sobre la necesidad de ir graduando la dificultad del input que se va recibiendo, a nuestro juicio sigue teniendo sentido: es cierto que no es suficiente escuchar y escuchar en el idioma extranjero e ir aumentando progresivamente la dificultad; efectivamente, eso no basta, pero desde luego conviene hacerlo. Pensamos, pues, que, esta es una vía para adquirir y potenciar la comprensión oral, partiendo de unos supuestos mínimos y desarrollando técnicas y estrategias particulares: los supuestos mínimos son la consabida motivación por parte del alumno¹², que asegura atención e interés, y la gentileza por parte del docente, que garantiza un ambiente benigno y alentador. Aparte de esos supuestos mínimos, el docente debe adecuar la cantidad y calidad del input disponible al nivel de los alumnos. Claro que no es fácil concretar esa adecuación al nivel de quien está aprendiendo: ¿quién no ha experimentado, como discente y como docente, la desmoralización que suelen producir los ejercicios de comprensión oral? Escasean los alumnos a los que les gusta hacer dictados y casi todos experimentan cierto pánico ante las comprensiones auditivas. Aun así, insistimos, la comprensión puede practicarse y mejorarse paulatinamente con breves audiciones o vídeos¹³, siempre que el docente (sobre todo en los niveles iniciales e intermedios) se ajuste a ciertas pautas:

¹¹ Lacorte & Reyes-Torres (2021: 166) hablan también de «la naturaleza constructiva del proceso de audición», pero aludiendo más en concreto a que la audición se basa «en la interacción entre el texto y las experiencias y conocimientos previos del aprendiz.»

¹² «[...] el aprendiz con una motivación alta y con confianza en sí mismo tendrá el filtro afectivo muy bajo y se producirá una adquisición exitosa, mientras que el aprendiz con una motivación baja, con poca confianza en sí mismo, tendrá un filtro muy alto y recibirá muy poco *input*.» (Baralo 1999: 61).

¹³ Pueden resultar muy útiles las numerosas entrevistas secuenciadas en fragmentos (de no más de dos minutos de duración) que brinda la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de la Universidad de Alicante (*Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes | Inicio*). Se puede empezar por las dirigidas

- 1) Debe facilitar ciertos conocimientos previos sobre el tema del texto oral que se vaya a escuchar. La información enciclopédica incluye identificar los nombres propios que van a aparecer¹⁴.
- 2) Conviene que informe sucintamente sobre la situación y su contexto.
- 3) Es oportuno que adelante alguna noticia sobre el tipo de género textual: así, los escuchantes sabrán si van a escuchar una entrevista, un debate, una conferencia (discurso, sermón, presentación), una clase, una canción, una llamada telefónica, una declaración, un comentario (sea deportivo, musical, literario, teatral, cinematográfico), una retransmisión de noticias, un anuncio publicitario, etc.¹⁵

Por otra parte, más de una vez se ha señalado la dificultad que supone «entender conversaciones informales, anuncios o instrucciones en espacios públicos y

a actores y actrices, que siempre proyectan bien la voz y articulan con claridad, sin farfullar, y luego continuar con otras de más difícil comprensión. El hecho de que sean documentos audiovisuales (y no meras audiciones) también favorece la comprensión, pues es obvia la importancia de los gestos y la expresión corporal en la comunicación (véase, por ejemplo, Ágreda Coso 2020: § 2.2.4.; también Taguchi 2025, para todo lo relacionado con la descodificación del significado inferencial). Por lo demás, se duda sobre el número idóneo de audiciones para cada documento, pero se asume que una repetición ayuda, incluso dos, pero no más, pues ni se eliminan forzosamente los errores en la percepción ni mejora la comprensión global solo por volver a escuchar lo mismo una y otra vez; en este sentido, es importante adecuar el número de escuchas de un mismo documento al tipo de actividades y a los objetivos perseguidos en cada caso (v. Lacorte & Reyes Torres 2021: 163-169).

¹⁴ Aparte de los numerosísimos topónimos y orónimos que pueden confundirse con descripciones singulares (*Fuentes de los Oteros, Madrigal de las Altas Torres, Sierra Nevada...*), muchos antropónimos también pueden resultar opacos (*Aurora Ramos Castañón, Mar Río Arroyo, Cruz Santos Hinojo...*) y, sobre todo, dada la versatilidad con la que un nombre propio de un tipo puede convertirse en un nombre propio de otro tipo, resulta de la máxima relevancia aclarar el tipo de referente: *María Guerrero* puede ser el nombre de una persona, de una calle, de un teatro, de un premio, de una beca de estudios, etc., etc., al igual que puede ser el título de una biografía, de una pintura, escultura o composición musical, etc.

¹⁵ Como bien sostiene Loureda (2003: 32), el tipo textual «[p]ara el hablante, funciona como un molde que contextualiza sus palabras» y «[p]ara el receptor o destinatario funciona como un horizonte de expectativas». Sin duda, el tipo de texto es un instrumento orientador fundamental a la hora de interpretar cualquier enunciado: la misma afirmación (*No pocos salmantinos gastan sus ahorros anuales en los toros de septiembre*) no se entenderá de idéntica manera si se escucha en el telediario, en una presentación turística, en un chiste, en una conversación de sobremesa, en un debate, en una entrevista, en un aparte, en un cotilleo, etc. Y las circunstancias en que se produce cada tipo de texto también ayudan a interpretar de un modo u otro: saber que esa frase se dice, por ejemplo, en una entrevista, guía la interpretación, pero saber a quién se está entrevistando permite afinar todavía más: no se atribuye la misma significación a esa frase si la persona entrevistada es un ganadero, un concejal de cultura, un representante del grupo antitaurino, un banquero, el socio de una peña taurina, etc.

bajo condiciones sonoras irregulares y diferentes variedades sociales y geográficas» (Lacorte & Reyes Torres 2021: 163, siguiendo a Ur 2012). Precisamente por eso resultaría contraproducente comenzar a adiestrar(se) en la comprensión oral con documentos orales particularmente difíciles de entender: al menos al principio, carecería de sentido escoger muestras mal grabadas o protagonizadas por hablantes ininteligibles; hay que tener en cuenta que hasta hace muy poco (al menos en España), ni siquiera los nativos acertaban a descifrar los anuncios por megafonía –pese a que figuran en el nivel B1 en el *PCIC*–¹⁶, y cualquier hispanohablante nativo –los cinéfilos lo comprueban película tras película–¹⁷ es consciente de que cuanto más coloquial es el habla de una variedad distinta a la propia más difícil resulta la comprensión. Por todo ello la práctica de esta destreza, además de llevarse a cabo con regularidad y frecuencia, debería empezar a practicarse a través de audiciones bien grabadas, sin deficiencias acústicas, escuchando a hablantes con buena dicción, con producciones de sintaxis y léxico sin una proporción elevada de rasgos marcadamente coloquiales, jergales o argóticos. Eso sí, y esto es fundamental, en ningún caso se deben suprimir las superfluidades propias de cualquier producción oral, ni alterar la velocidad original o cualquier otro rasgo (resilabación, dislocación acentual, elisiones, vacilaciones, incoherencias, etc.)¹⁸.

3. COMPRENSIÓN / PRODUCCIÓN / INTERACCIÓN

Estimular la comprensión resultaría más accesible, si resultara menos complejo analizar y determinar, cómo, cuándo y en qué grado se produce¹⁹. Tampoco es evidente cómo se establece la relación entre la comprensión y la producción:

¿Cuál es la relación entre producción y comprensión en lo que respecta al aprendizaje del lenguaje? Existen tres posibilidades. La visión tradicional de sentido común

¹⁶ «Avisos y anuncios emitidos por megafonía (aeropuertos, estaciones de tren, centros comerciales)» (*PCIC* 1997-2025: 332).

¹⁷ Un caso significativo (y no único) lo encontramos en *La pérdida de los hombres* (2000), película mexicana dirigida por Arturo Ripstein, que se comercializó subtitulada en español de España, precisamente por la conciencia de la dificultad que supondría para un hispanohablante no mexicano comprender los diálogos.

¹⁸ También Taguchi (2025: 184) insiste en que, si se quiere enseñar y aprehender cómo se llega al significado inferencial, no se deben usar textos planificados sino textos propios y representativos del habla real: «To advance the current practice, it is critical to use authentic spoken language (as opposed to scripted or planned spoken language) to develop listening instruments that reflect real-life phonological and organization characteristics of naturalistic discourse.»

¹⁹ «Listening is an internal cognitive process, and not only is it not directly observable, but there is no product of the listening process that can be examined (as there is for speaking and writing)» (Wagner *et al.* 2025: 3).

es que la comprensión precede siempre a la producción: los niños necesitan comprender una palabra o construcción gramatical antes de usarla. Sin embargo, cada vez se dispone de más datos que indican que no siempre se da esta relación simple. La producción puede preceder a la comprensión o ambas pueden estar vinculadas de modo tan estrecho que se desarrollen en paralelo. Existe gran cantidad de datos que muestran que los niños producen una palabra o construcción sin comprenderla por completo. [...] También se ha reconocido que la imitación es una destreza característica en la adquisición del lenguaje: muchos niños dedican gran cantidad de tiempo a imitar lo que sus padres acaban de decir. [...] A menudo, los niños imitan formas de oraciones que son incapaces de producir espontáneamente y dejan de hacerlo cuando comienzan a emplearlas en el habla, lo que indica que la imitación es una especie de «puente» entre la comprensión y la producción espontánea. (Crystal [1987] 1994: 232)

Sin duda, en la actualidad se considera de sobra atestiguada la importancia de la producción y de la interacción a la hora de aprender a escuchar (Wagner *et al.* 2025: 3). De manera que, especialmente en los niveles iniciales y medios, conviene diseñar y realizar ejercicios de producción concebidos y pensados para mejorar la escucha y la comprensión oral: así, determinados ejercicios servirán para mejorar simultáneamente la comprensión y la expresión. Precisamente porque no se puede separar por completo la comprensión auditiva de la expresión oral, resultarán muy fructíferas las actividades de simulación: Fernández González (2020: 76) las propone para ejercitar y desarrollar la «interacción comunicativa real» y sugiere seguir varios pasos: «elegir una situación de la vida cotidiana relativamente concreta», 2) «revisar el guion habitual de esa situación incluyendo el vocabulario y algunas frases útiles», 3) «dramatizarla» (con el profesor interviniendo como un actor más), 4) revisar la videograbación de la dramatización (llevada a cabo con un teléfono móvil) para destacar lo bien hecho y corregir lo que haga falta mejorar. Es en este último punto en el que más se puede trabajar la escucha (y la autoescucha)²⁰.

En efecto, la persona que aprende una lengua debe acostumbrarse a escuchar a muchos hablantes diferentes y debe acostumbrarse a escucharse a sí misma hablando esa lengua no materna. Esto parece especialmente adecuado a la hora de practicar la entonación, por lo que también hay que proponer ejercicios que opongan proposiciones en apariencia muy similares cuyo significado puede cambiar bastante

²⁰ García Santos (1996) ya recomendaba los diálogos dramatizados para el nivel inicial y las conversaciones para los niveles restantes, desaconsejando, sin embargo, la intervención del profesor; pero Fernández González no está pensando en manifestación de opiniones, sentencias o dictámenes por parte de un profesor omnisciente sino en un participante más, aunque modélico en la naturalidad de su habla (pronunciación, entonación...).

o radicalmente dependiendo de la entonación²¹; más difícil es el reconocimiento de la ironía, pues no todos los hablantes alteran la entonación de forma significativa cuando sus enunciados son irónicos. Por lo demás, desde el punto de vista comunicativo, hay que aprender (y desde muy pronto) a reconocer y a practicar el énfasis: un hablante que no realizara nada produciría una impresión artificial, robótica²², pero si se realizara todo, el resultado sonaría igualmente artificial, casi histórico. Hay que insistir en que quien está aprendiendo una lengua debe enfrentarse a la escucha de mensajes naturales, pues solo así podrá llegar a reconocer e identificar las diferencias en el énfasis, el grado de cortesía, la ironía... para comprender cabalmente el contenido y sentido de lo que oye.

Por último, a fin de mejorar la comprensión –además de practicar los contrastes significativos de entonación y preparar simulaciones–, conviene leer en voz alta, siguiendo diversas fases: A) primero por sílabas²³, B) después por sintagmas y C) al final, practicando la lectura normal de enunciados en párrafos, capítulos, etc. Veámoslo con más detalle:

A) Silabear en voz alta resulta muy provechoso para aprehender la configuración prosódica de las palabras, incluyendo la de los determinantes y partículas: por ejemplo, como el artículo indefinido masculino es *un*, un no nativo puede más o menos inconscientemente tender a pronunciar el femenino separando así: *un·a*, en lugar de *u·na* y eso podría provocar que no se oyera bien la vocal final y produjera el efecto de no estar concordando bien²⁴. La

²¹ En el Apéndice, el primer ejercicio propuesto puede ayudar a reconocer y asimilar las diferencias entonativas, y resultará beneficioso para mejorar la comprensión en todos los niveles.

²² En *Los abrazos rotos* (2009), película dirigida por Pedro Almodóvar, el personaje interpretado por Lola Dueñas es contratado para leer en los labios lo que se dicen entre sí otros dos personajes, pero lo hace (leer en los labios) siempre con una voz plana, sin inflexiones y, al no adoptar la entonación correspondiente, produce un efecto muy chocante y totalmente antinatural.

Esa misma monotonía y falta de modulación es característica de las voces que se oyen en los programas que «leen» textos escritos (son aplicaciones para usuarios que desean escuchar un libro o una página web en vez de leerlos). Así, un programa como Balabolka puede leer archivos DOC, RTF, PDE, ODT, FB2 y HTML y permite, además, modificar la velocidad y el tono de la voz. No obstante, al no existir variedad tonal, el esfuerzo para mantener la atención tiene que incrementarse mucho y la voz resulta deshumanizada, mecánica.

²³ En Internet se encuentran disponibles distintos silabeadores, de los cuales, por razones de espacio, destacamos solo tres: 1) Silabeador TIP (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) (versión de 2024) *Silabeador TIP - Separar en sílabas palabras en español*; 2) *Separador y contador de sílabas online (con analizador, sinalefás y más cosas)* (2020); 3) Transcriptor fonético y silabeador de español: *FonemoLabs - Transcriptor - Para transcribir fonéticamente en AFI o en SAMPA* (2008-2022, a cargo de Eduardo Basterrechea y su equipo).

²⁴ Reconociendo la conveniencia de acostumbrarse a silabear correctamente, los mejores diccionarios concebidos para no nativos de nivel bajo o medio presentan los lemas con escansión silábica: es

lectura por sílabas ayuda a reconocer la sílaba tónica en las palabras llenas y a familiarizarse con el ritmo del español, que pertenece al grupo de las lenguas «silábicamente acompasadas» (Planas Morales 2013: 68), por lo que el aprendiz tiene que acostumbrarse a que la duración de lo que oye depende del número de sílabas reconocibles; además, proporciona la base para atender a los procesos de resilabación que pueden observarse en los sintagmas e, incluso, dentro de una misma palabra²⁵.

B) Por su parte, la lectura por sintagmas obliga a afrontar las dificultades de la sinalefa y el enlace:

El resilabeo depende a su vez del **enlace** de sonidos, es decir de la formación de sílabas que agrupan sonidos de palabras contiguas en la frase u oración. En su manifestación más regular y común, un enlace agrupa la consonante final de una palabra y la vocal inicial de una palabra que lo sigue. (Tuten *et al.* 2022: 241)

Al aprendiz le es forzoso familiarizarse con el encadenamiento de sílabas porque borra toda división fonética existente entre palabras (Tuten *et al.* 2022: 242); este encadenamiento es un proceso fonético que puede ocurrir con diferentes grados de regularidad (Tuten *et al.* 2022: 250), pero, en muchos casos, como el de consonante final más vocal inicial, es «absolutamente regular en todos los estilos de la mayor parte de las variedades del español» (Tuten *et al.* 2022: 242), por lo que su estudio y práctica debe considerarse ineludible. Por esta razón, al docente le conviene adoptar el hábito de enseñar el vocabulario teniéndolo siempre en cuenta, sobre todo, en el caso de los sustantivos, los cuales nunca deberían enseñarse ni aprenderse *suelos* sino junto a determinantes (y cuantificadores), tanto en singular como en plural; tal práctica, por un lado, ayudaría a fijar el conocimiento del género gramatical en los unigéneros, que sabemos que falla a menudo incluso en niveles avanzados²⁶ y, por otro, que es el que más nos interesa aquí, acostumbraría a escuchar lo que verdaderamente se van a encontrar en el continuo sonoro; y es que con la salvedad de los nombres habituales en función de vocativo (antropónimos,

el caso del *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (Alcalá/Vox 1996), del *Gran diccionario de uso del español actual* (SGEL, 2001), del *Diccionario de español para extranjeros* (SM, 2002) y del *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (Espasa-Calpe 2002).

²⁵ «En general, la articulación de una palabra en el contexto de una frase u oración favorece el resilabeo, pero también lo hace la articulación de una palabra o secuencia de palabras en el habla rápida, en un estilo informal, y/o en ciertas variedades regionales y sociales.» (Tuten *et al.* 2022: 240).

²⁶ Véase Hernández & Tomé en este mismo volumen; ya en Planas Morales (2013: 72) se reconocía: «la práctica de la pronunciación de estas palabras fónicas facilita la memorización de la concordancia en género y número», aclarando que las palabras fónicas son las formadas «por una o más palabras átonas y una palabra tónica» (*ibidem*, 71).

apelativos cariñosos o insultantes y unos pocos nombres de parentesco) y de los usos meramente metalingüísticos, los alumnos rara vez van a escuchar aislados los sustantivos, por lo que deberían aprenderlos combinando distintas posibilidades: por ejemplo, *el abrigo, un abrigo, mi abrigo, este abrigo, cualquier abrigo*, etc. o *la(s) hermana(s), una hermana, su(s) hermana(s), aquella hermana*, etc.; por idéntica razón, las formas verbales de los verbos transitivos deberían repasarse conjugándolas con clíticos, las formas auxiliares de *haber* con los participios, etc. Es decir que, en cualquier incorporación o refuerzo de vocabulario y en cualquier repaso de la gramática, siempre habría que considerar la sinalefa y el enlace. Para repasar las principales posibilidades de modificación fonética, reproducimos a continuación las tablas 54 y 55 de la tesis doctoral de Xiaoyu Chen (2022: 120 y 123-124):

LA SINALEFA EN ESPAÑOL

Tipos	Ejemplos	Pronunciación	Modificación fonética
Sinalefa con diptongo	cosa_imposible decidí_unirme	[ˈko.ʝim.po.ˈʝi.βle] [de.θi.ˈðiu.ˈniɾ.me]	Diptongar
Sinalefa con triptongo	continuo_impulso brócoli_australiano caqui_o_uvilla	[kon.ˈti.nwoim.ˈpul.ʝo] [ˈbro.ko.liawʝ.tra.ˈlja.no] [ˈka.kiouˈβi.ʎa]	Triptongar
Sinalefa con elisión	guapa_artista este_era poca_ausencia conferencia_audiovisual antigua_aeronave	[ˈgwa.paɾ.ˈtiʝa] [ˈgwa.pa.ɾ. aɾ.ˈtiʝa] [ˈes.ˈte.ɾa] [ˈes.te.ˈe.ɾa] [ˈpo.kaw.ʝen.θja] [kom.fe.ˈren.θjaw.ðjo.βi.ʝw al] [anˈti.ɣwa.e.ro.ˈna.βe]	Elidir una vocal o alargar la pronunciación Elidir una vocal o separar dos vocales Elidir una vocal y diptongar Elidir y triptongar Elidir una vocal y reducir duración y relajar
Sinalefa con hiato	triste_oso	[ˈtris.te.ˈo.so]	Reducir duración y relajar
Sinalefa sin triptongo	cuerpo_augusto limpio_auxilio partió_a_Europa	[ˈkweɾ.po.aw.ˈɣuʝto] [ˈlim.pjo.awk.ˈʝi.ljo] [paɾ.ˈtjo.a.ew.ˈro.pa]	Reducir la duración de la vocal más cerrada y relajar

EL ENLACE ENTRE CONSONANTE Y VOCAL Y ENLACE ENTRE DOS CONSONANTES

Tipos	Ejemplos	Pronunciación	Modificación fonética
Enlace CV	el_ordenador	[e.lor.ðe.na.ˈðor]	Resilabear

	dos_siglos	[ˈdo.ˈsi.ɣlos]	Una sola consonante
	humor_racional	[uˈmo.ra.θjo.ˈnal]	Una sola vibrante múltiple
Enlace CC	ciudad_dinámica	[θju.ˈða.ði.ˈna.mi.ka]	Una consonante fricativa [ð]
	con_nada	[ko.ˈn:a.ða]	Una sola consonante larga
	el_loro	[e.ˈl:o.ro]	Una sola consonante larga
Sin enlace	club_libre	[ˈkluβ.ˈli.βre]	No formar grupo consonántico

Salta a la vista que no se pueden prever las innumerables combinaciones que podría oír cualquier aprendiz, por ejemplo, en el caso de adj. + sust. o de sust. + adj., o de prep. + término o de verbo + complemento. No obstante, especialmente a partir del nivel B1, se podría recurrir tanto a *Redes. Diccionario combinatorio* (2004) como al *Diccionario combinatorio práctico* (2006) para localizar las combinaciones habituales de los nuevos términos que se vayan aprendiendo, sobre todo cuando se trate de adjetivos, sustantivos y verbos.

- C) No es necesario ponderar los beneficios de la lectura en voz alta de enunciados completos, párrafos, capítulos..., así como del recitado de poemas o de la dramatización de monólogos, diálogos y toda clase de textos teatrales, pues a todas las ventajas de la práctica de la resilabación señaladas en el apartado B), se sumarían las propias de ejercitarse en las diferencias de entonación, capitales para llegar a una verdadera comprensión.

4. RECAPITULACIÓN

El docente y el aprendiz deben convertir la práctica de la escucha y comprensión oral en una rutina de todas y cada una de las sesiones de clase, y esa práctica, para resultar del todo efectiva, debería ser consciente al menos en pequeñas franjas temporales. No bastará, por tanto, razonar que en el aula por fuerza cualquiera tiene que pasar mucho tiempo escuchando e intentando comprender (al docente, a los otros estudiantes o a sí mismo). El aprendiz tiene que ejercitarse en la escucha tanto consciente como inconscientemente, tiene que *crear músculo* como escuchante.

Dos tipos de actividades pueden considerarse básicos para conseguirlo: las actividades específicas de audición y las actividades interaccionales de práctica oral pensadas especialmente para mejorar la comprensión oral:

- A) Las específicas deben empezar por audiciones breves y sin defectos de grabación, escuchando a hablantes de habla inteligible y no lastrada por demasiadas palabras o expresiones de uso restringido (arcaizantes o novedosas, dialectales, jergales, argóticas...); a partir de ahí, se irá aumentando gradualmente la duración y la complejidad de vocabulario de las grabaciones, así como se podrá ir recurriendo a hablantes de peor articulación (y proyección de voz) y

a grabaciones acústicamente más imperfectas. En todo caso, se mantendrán todos los rasgos propios de la oralidad; por lo tanto, 1) no se prescindirá de los titubeos, arrancadas en falso, elementos de relleno, repeticiones sin significado y todo aquello que normalmente el cerebro del hablante nativo no procesa por considerarlo superfluo, *paja*; y 2) no se modificará la velocidad, ni el ritmo, ni los procesos de resilabación, ni ningún otro rasgo oral típico. Además, el docente facilitará de antemano la información enciclopédica y contextual y aclarará el tipo textual.

B) Las actividades de práctica oral e interacción diseñadas para fomentar la comprensión tienen que insistir: 1) en los contrastes de entonación, pues la entonación siempre orienta la comprensión y, además, saber reconocer bien lo destacado como enfático es fundamental para la supervivencia comunicativa, 2) en la intervención en diálogos dramatizados y actividades de simulación de distinto tipo, y 3) en la lectura en voz alta en todas sus fases (silabado, lectura sintagmática y lectura de enunciados completos), puesto que un no nativo tiene que asimilar a fondo los mecanismos propios de la resilabación en español (que puede diferir e interferir profundamente con los hábitos de su lengua materna), hasta el punto de interiorizar la necesidad de no *oír* en su mente cómo suenan las palabras sueltas, sino las palabras *encadenadas* unas a otras.

A modo de apostilla final: a la hora de entrenarse en la escucha (de aprender a escuchar) y de afianzar la comprensión auditiva, tampoco hay atajos. Lo que de verdad cuenta es practicar sin desfallecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁷

- ÁGRED A COSO, Eduardo de (2020): *Técnicas teatrales en ELE*, Madrid, Arco Libros.
- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- CABRERA, Carlos (2023): *Manual de ludolingüística en español. Teoría y práctica para su aplicación como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad. <https://doi.org/10.14201/OLP0039>
- CHEN, Xiaoyu (2022): *Las destrezas orales del español de los estudiantes sinohablantes: la influencia de la flexión morfológica y el enlace fonético en la fluidez*, Tesis doctoral, Salamanca, Universidad. TESEO

²⁷ Todas las obras en línea han sido consultadas a lo largo del período de enero a agosto de 2025.

- CRYSTAL, David ([1987]1994): *Enciclopedia del lenguaje*; edición española dirigida por Juan Carlos Moreno Cabrera, Madrid, Taurus. 1.ª edición inglesa de 1987.
- Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (2006), dirigido por Ignacio Bosque, Madrid, SM.
- Diccionario de español para extranjeros* (2002), dirigido por Concepción Maldonado, Madrid, SM.
- Diccionario de la lengua española para estudiantes de español. Espasa* (2002), Madrid, Espasa Calpe.
- Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (1996), dirigido por Manuel Alvar Ezquerro, Barcelona, Vox-Biblograf/Universidad de Alcalá.
- DUNKEL, Patricia & PIALORSI, Frank (2005): *Advanced Listening Comprehension. Developing Aural and Notetaking Skills*, Boston, Thomson Heinle, 3.ª ed.
- ELVIRA, Javier (1998): «La comprensión de las palabras», en *El cambio analógico*, Madrid, Gredos, 1998, 38-41.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2020): «Las dificultades de hablar como un nativo: pragmática y análisis del discurso no nativo», en Olga Ivanova & C. Vanesa Álvarez-Rosa & Manuel Nevot (eds.), *Pragmática y discurso oral*, Salamanca, Universidad, 61-78.
- GALACZI, Evelina & WAGNER, Elvis & BATTY, Aaron O. (2025): «Epilogue. What Next in L2 Learning, Teaching and Assessing?», en Elvis Wagner *et al.* (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*, New York/London, Routledge, 382-389.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1996): «Expresión oral y ampliación del vocabulario», *Actas del I Simposium sobre metodología y didáctica del español como lengua extranjera, Aula2*, 3-4, Sevilla, 25-37.
- GONZÁLEZ NOSTI, María & CUETOS VEGA, Fernando (2011): «Comprensión oral», en F. Cuetos, *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 17-29.
- Gran diccionario de uso del español actual* (2001), coordinado por Aquilino Sánchez, Madrid, SGEL.
- HERNÁNDEZ, Natividad & TOMÉ CORNEJO, Carmela (2026): «¿Por qué los estudiantes anglófonos cometen más errores de atribución de género en niveles avanzados de español?», en *Puntos clave en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad, 319-330.
- INSTITUTO CERVANTES: VÉASE *PCIC* (1997-2025).
- KLEMMER, E. T. & SNYDER, F. W (1972): «Measurement of Time Spent Communicating», en *The Journal of Communication* 22, 142-158.
- KRASHEIN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- LACORTE, Manel & REYES-TORRES, Agustín (2021): *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*, Madrid, Arco Libros.
- LOUREDA LAMAS, Óscar (2003): *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco Libros.
- MOYA CORRAL, Juan Antonio (2025): Capítulo de *Biografías lingüísticas del español. Once historias del español reciente*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (1997-2025), Madrid, IC. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular

- PLANAS MORALES, Silvia (2013): «El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 2, 67-80.
- Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004), dirigido por Ignacio Bosque, Madrid, SM.
- RODARI, Gianni ([1973] 2012): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*; traducción de Mario Merlino, Barcelona, Planeta, 2012⁸, 1.ª ed. italiana de 1973.
- RUBIO SÁNCHEZ, Roberto & GHEZZI, Maddalena (2026): «La alfabetización en IA como competencia docente en la enseñanza de ELE», en *Puntos clave en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad, 413-426.
- SESEÑA, Marta (2026): «Hacia la integración lingüística de los inmigrantes en las aulas. Desafíos y líneas de actuación», en *Puntos clave en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad, 453-467.
- TAGUCHI, Naoko: «Listening and Pragmatics», en Elvis Wagner *et al.* (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*, New York/London, Routledge, 174-187.
- TUTEN, Donald N. & TEJEDO-HERRERO, Fernando & RAO, Rajiv & CLARKE, H. Robyn (2022): «El silabeo y el resilabeo», en *Pronunciaciones del español*, London/New York, Routledge, 235-253. <https://doi.org/10.4324/9781315621296-14>
- WAGNER, Elvis & BATTY, Aaron O. & GALACZI, Evelina (eds.) (2025): «Introduction to Second Language Acquisition and Listening», en Elvis Wagner *et al.* (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*, New York/London, Routledge, 1-7.

APÉNDICE (EJERCICIOS PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN/PRODUCCIÓN)

I. Contrastar entonaciones con texto idéntico o similar:

1)

Va a cantar bien.

¿Va a cantar? ¡Bien!

¿Va a cantar bien?

2)

No vamos, ni venimos.

¡No! Vamos y venimos.

¿No vamos y venimos?

3)

Vaya despacio y con cuidado.

¡Vaya! ¿Despacio y con cuidado?

4)

Usted no piensa lo mismo.

¡Usted no piensa lo mismo!

¿Usted no piensa lo mismo?

¡¿Usted no piensa lo mismo?!

5)

Aquella niña que estaba enferma era amiga suya.

Aquella niña, que estaba enferma, era amiga suya.

6a)

-¿Cómo está Raúl?

-No te oigo.

-¿Que cómo está Raúl?

-Y yo qué sé.

6b)

-¿Por qué no ha venido Rosaura?

-¿Qué dices?

-¿Que por qué no ha venido Rosaura?

-Pues porque no ha querido.

7)

Rosa vuelve a cantar otra vez y a bailar.

Rosa, vuelve a cantar otra vez y te quedas sin salir.

Rosa, vuelve a cantar otra vez o te quedas sin salir.

Rosa, vuelve a cantar otra vez y te regalo estos discos.

8a)

Juanito canta y baila que te pone el pelo de punta.
Juanito, canta y baila, que te estamos contemplando.

8b)

El otro día contó unos chistes que te morías de risa.
El otro día contó unos chistes que había encontrado en Internet.

8c)

La niña cuenta cada historia que te deja temblando.
La niña cuenta cada historia tal como le han enseñado.

9)

Yolanda Rodríguez estaba muy cansada.
Yolanda, Rodríguez estaba muy cansada.

10)

No recordaba qué ropa llevaba puesta aquel día.
No recordaba que llevaba puesto un abrigo azul aquel día.

11)

Es suficiente con que leas los diez primeros capítulos.
Es suficiente, conque no hace falta que leas los diez primeros capítulos.

12a)

¿Será posible que crea tal cosa de mí??
En ese caso, será posible que crea tal cosa de mí.

12b)

¿Será imbécil??
Será considerado imbécil todo aquel que no respete este principio.

13)

¡Pero si es Jorge!
Pero, si es Jorge el culpable, entonces tendrá que irse.

14)

No fuimos al cine sino al teatro.
No solo fuimos al cine sino también al teatro.
No fuimos al cine, pero sí al teatro.

15)

Le van a dar 1000 euros por su linda cara, ¡tiene una suerte!
Por su linda cara le van a dar 1000 euros, ¡y yo me lo creo!
¡Por su linda cara le van a dar 1000 euros!, ¡hay que ver!
¡Mil euros van a darle por su linda cara!, qué ingenuo.

16a)

—¿Es usted ateo o agnóstico?
—Ateo.

16b)

-¿Es usted ateo o agnóstico?

-No, soy creyente. // -Sí, soy agnóstico. // -Sí, soy ateo.

16c)

-¿Es usted ateo o agnóstico? [Dos entonaciones válidas.]

-No soy creyente. // -Creyente no soy.

17)

¡No me digas que me calle!

¡No me digas que te has vuelto a caer!

18)

No he venido porque tú me lo pidieras sino porque yo quería venir.

No he venido porque tú me lo pidieras sino porque no podía venir.

No he venido porque tú me lo pediste.

He venido no porque tú me lo pidieras sino porque yo quería venir.

No he venido no porque tú me lo pidieras sino porque no podía venir.

19)

Les insultó, de modo que no volvieron a hablar con él.

Les insultó de modo que no volvieran a hablar con él.

20)

Voy a terminar esto, luego me iré.

Voy a terminar esto, luego no me iré hasta dentro de un rato.

II. En los siguientes relatos: 1) Deletree la primera línea, 2) Silabee el texto completo, 3) Realice una lectura sintagmática de todo el texto, y 4) Léalo seguido en voz alta.

¿Y tú? ¿Quién eres tú? –pregunto a la minúscula criatura que descubro a mis pies.

–Yo soy el gusano –me responde–. Un animalito estúpido y lento. Respiro a través de la piel y mi tubo digestivo se prolonga de un extremo a otro de mi cuerpo. Mi madre, poco después de nacer, me dijo: «No te preocupes, Federico. No eres inteligente, ni hermoso. No tienes alas. Ni siquiera tienes pies. Pero arrastrándote, podrás llegar a cualquier parte». (Javier Tomeo: «El gusano», Bestiario, 1988)

Soy capaz de orientarme gracias al olfato, tengo un par de ojos muy perfeccionados y utilizo el sentido del tacto para cortejar a las hembras. Cambio de colores según mi estado de ánimo: blanco cuando estoy muy asustado, y rojo cuando me pongo de mal genio. Además, cuando me amenaza un peligro, suelto a mi alrededor una nube de tinta, del mismo modo que algunos hombres, en circunstancias parecidas tratan de ocultarse tras las palabras más adecuadas. Yo creo, sinceramente (yo no es que quiera presumir

de ello) que no somos tan distintos. La diferencia más grande que me distingue de esos hombres es que yo tengo ocho brazos. (Javier Tomeo: «El pulpo», Bestiario, 1988)

III. En los siguientes poemas: 1) Deletree el primer verso, 2) Silabee el texto completo, 3) Realice una lectura sintagmática de todo el texto, y 4) Recítelo en voz alta
¡Pobre barquilla mía, / entre peñascos rota, / sin velas desvelada, / y entre las olas sola! (Félix Lope de Vega)

¿Qué es la vida? Un frenesí. / ¿Qué es la vida? Una ficción, / una sombra una ilusión, / y el mayor bien es pequeño; / que toda la vida es sueño, / y los sueños, sueños son. (Pedro Calderón de la Barca)

Yo no sé lo que busco eternamente / en la tierra, en el aire y en el cielo; / yo no sé lo que busco; pero es algo / que perdí no sé cuándo y que no encuentro, / aun cuando sueñe que invisible habita / en todo cuanto toco y cuanto veo. (Rosalía de Castro)

PANHISPANISMO Y SELECCIÓN LÉXICA EN ELE

Panhispanism and lexical selection in Spanish as a second language

JOSÉ ANTONIO BARTOL HERNÁNDEZ

Universidad de Salamanca

jabartol@usal.es

ORDID: 0000-0003-1945-7193

RESUMEN

En el presente artículo se argumenta a favor del uso de los estudios de disponibilidad léxica para la necesaria selección léxica en ELE. Se ejemplifica esta argumentación con la selección del léxico panhispánico en el centro de interés *Medios de transporte*, con datos de 1600 encuestas en veinte países de habla hispana.

Palabras clave: disponibilidad léxica; léxico panhispánico; medios de transporte.

ABSTRACT

This article argues for the use of lexical availability studies for the necessary lexical selection in Spanish as a Foreign Language (ELE). This argument is exemplified by the selection of pan-Hispanic lexicons in the focus area «Means of Transport,» using data from 1,600 surveys in twenty Spanish-speaking countries.

Keywords: lexical availability; pan-Hispanic lexicon; means of transport.

1. INTRODUCCIÓN

LOS QUE HEMOS ESTADO RELACIONADOS con la enseñanza de ELE, bien dando clases, bien creando materiales didácticos, o confeccionando pruebas para exámenes de nivel, sabemos que la selección léxica es absolutamente imprescindible, pero también conocemos las dificultades que conlleva.

De esto sabe mucho Juan Felipe García Santos, a quien con este volumen se rinde un merecidísimo homenaje por su larga vida académica (docente, investigadora y de gestión). Durante un tiempo dedicó sus esfuerzos a establecer el léxico activo y el léxico pasivo de tres niveles de dominio lingüístico. Desgraciadamente, el trabajo nunca se publicó.

Mi pequeña contribución al homenaje se va a centrar también en la selección léxica. Se trata de una propuesta de selección a partir de la disponibilidad léxica.

Debo comenzar diciendo que, como es muy sabido, el origen de esta línea de investigación está precisamente en la selección léxica para un manual de enseñanza de una segunda lengua, en este caso el francés (Gougenheim *et al.* 1964).

Tampoco, obviamente, soy el primero que habla de las ventajas que ofrece la disponibilidad léxica. Por centrarme solo en lo más cercano, ese fue el tema de la magnífica tesis de nuestra compañera Carmela Tomé (Tomé Cornejo 2015).

La única novedad de mi reflexión es que se va a centrar en lo panhispánico. Y creo que es una reflexión necesaria desde que se crearon certificaciones panhispánicas como el SIELE, un sistema de certificación en el que, en las tres primeras pruebas (hasta B1), se utiliza y se evalúa un español neutro o internacional y, en las otras tres (desde B2), deben aparecer, al menos, tres variedades diferentes en cada examen¹.

Mi propuesta se basa en las 1600 encuestas de disponibilidad léxica que se hicieron dentro del proyecto liderado por Humberto López Morales *La enseñanza del español en el mundo hispanico*. Con este proyecto se pretendía evaluar los sistemas educativos de los diferentes países hispanicos, los diecinueve americanos (incluido Puerto Rico) y España. El proyecto se centró en cinco aspectos evaluables², *la coherencia discursiva*, *la cohesión textual*, *la madurez sintáctica*, *la riqueza léxica* y *la disponibilidad léxica*. Se eligió a 80 informantes en cada país, 40 de educación primaria (unos 12 años) y 40 de educación secundaria (unos 16 años), en dos tipos de centros educativos, uno de nivel alto (40 informantes) y otro de nivel bajo (40). En la disponibilidad léxica, los campos encuestados fueron *Partes del cuerpo*, *Alimentos*, *Medios de transporte*, *Animales* y *Profesiones*.

¹ En el SIELE, al igual que hace la ASALE, se contemplan seis variedades del español: a) México y América Central; b) Colombia, Venezuela, Cuba, Puerto Rico y República Dominicana (caribeña); c) Ecuador, Perú, y Bolivia (andina); d) Chile; e) Argentina, Uruguay y Paraguay; f) España. Para un análisis de la presencia de estas variedades en los modelos de examen SIELE, puede consultarse el TFM de Inés Manzanedo Usasi titulado *Panhispanismo y variedades del español en el examen de SIELE* (Salamanca, 2023).

² Además del análisis de los diferentes sistemas educativos y la presencia en ellos de asignaturas relacionadas con la lengua española.

En esta ocasión³ me voy a centrar en los resultados del campo léxico *Medios de transporte*, un campo muy presente en enseñanza/aprendizaje de ELE.

2. DATOS GENERALES

- a) Los 1600 informantes evocaron 396 vocablos (palabras diferentes), de los cuales 148 fueron mencionados por un único informante (el 37,37 %). Los datos son muy diferentes a los de otros centros de interés de la misma investigación. En *Animales* evocaron 644 vocablos, un 32,60 % mencionado por un único informante; y, en *Profesiones*, encontramos 1241 vocablos, 560 escritos por un solo informante (45,12 %).
- b) El promedio de respuestas por informante es de 11,61, muy alejado de los 19,70 del campo léxico *Animales* e incluso menor que el promedio del campo de *Profesiones y oficios* –12,90– de la misma investigación.
- c) Se aprecian diferencias enormes entre los distintos países tanto en los promedios de respuestas como en el número de vocablos evocados y en índice de cohesión⁴, como se puede apreciar en la tabla siguiente en que los países aparecen ordenados de mayor a menor número de vocablos:

País	Total Palabras	Vocablos	Promedios	IC
Costa Rica	1201	120	15,01	0,1251
Puerto Rico	847	113	10,58	0,0936
México	1302	107	16,27	0,1521
España	1017	100	12,71	0,1271
Uruguay	1218	96	15,22	0,1585
Chile	1055	93	13,18	0,1418
Argentina	996	88	12,45	0,1414
Panamá	903	84	11,28	0,1343
Ecuador	879	83	10,98	0,1323
Cuba	823	80	10,28	0,1285
Guatemala	1011	80	12,63	0,1579
Bolivia	1132	77	14,15	0,1837
El Salvador	974	70	12,17	0,1739

³ Otros trabajos basados en estas encuestas son Bartol & Borrego (2018) y Bartol (2023).

⁴ Este índice mide el grado de coincidencia en las respuestas dadas por los informantes. En este caso vemos que los informantes nicaragüenses, que solo evocaron 25 vocablos, tienen un alto índice de coincidencia en las respuestas: 0,295; muy superior al de, por ejemplo, Puerto Rico.

RDominicana	837	66	10,46	0,1585
Colombia	757	65	9,46	0,1455
Venezuela	907	65	11,33	0,1744
Perú	843	62	10,53	0,1699
Honduras	727	53	9,08	0,1714
Paraguay	554	52	6,92	0,1331
Nicaragua	590	25	7,375	0,295
Todos	18573	396	11,60	0,0293

Como resumen, podemos decir que *Medios de transporte* es una categoría con poca riqueza léxica, pero más compacta que otras; un campo léxico en el que los informantes tienen menor dominio y que, además, presenta grandes diferencias en los veinte países de la muestra.

3. LÉXICO PANHISPÁNICO

En este trabajo entiendo por «panhispánico» lo común, no la suma. Por ello, para establecer el léxico panhispánico de los medios de transporte, la primera decisión que he tomado es seleccionar los vocablos que fueron mencionados por al menos el 2 % de los informantes (es decir, 36 o más informantes). Con esta decisión pretendo asegurarme de que una palabra pueda ser evocada por informantes de cada uno de los veinte países (lo que no sucedería si el corte se hace en el 1 %) Este criterio, no obstante, como veremos, no evita el que aparezcan algunas palabras de uso restringido a un país o a un pequeño grupo de países. Por lo que habrá que establecer otras medidas para la selección.

La condición de ser mencionados por al menos 36 informantes la cumplen 75 vocablos, cuya suma de frecuencias (frecuencia acumulada) supera el 90 %. Lo cual significa que si hablamos de medios de transporte hay una probabilidad altísima de que aparezca alguna de estas setenta y cinco palabras. Son las siguientes:

N.º	VOCABLO ⁵	Disponibilidad ⁶	Frecuencia	% Aparición	Frec. acumulada
1	avión	66,692398	0,07500135	86,375	0,07500135

⁵ Se han seguido las normas de edición generales del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*.

⁶ La disponibilidad está multiplicada por 100 para una mejor comprensión de las cifras; lo mismo he hecho con el porcentaje de aparición. Los vocablos están ordenados por el ID.

2	bici(cleta)	54,510048	0,06681742	77,5	0,14181877
3	carro	49,056808	0,04754213	54,75	0,1893609
4	barco	43,046411	0,05712594	66	0,24648684
5	tren	38,874794	0,04748829	55,0625	0,29397513
6	(auto)bus	37,682893	0,04075809	47,1875	0,33473321
7	moto	34,568607	0,04280407	49,5	0,37753729
8	camión	25,985117	0,03413557	39,625	0,41167286
9	taxi	25,287001	0,03138965	36,4375	0,44306251
10	helicóptero	24,769179	0,03661229	42,4375	0,4796748
11	auto(móvil)	21,627578	0,02229042	25,5	0,50196522
12	caballo	19,602137	0,02783611	32,125	0,52980132
13	camioneta	16,074465	0,02137511	24,5	0,55117644
14	lancha	14,520673	0,02320573	26,8125	0,57438217
15	avioneta	13,221124	0,02105206	24,25	0,59543423
16	metro	12,824159	0,01642169	19,0625	0,61185592
17	patín	10,166231	0,01588327	18,3125	0,62773919
18	patineta	10,068977	0,01577559	18	0,64351478
19	motocicleta	9,831144	0,01313735	15,1875	0,65665213
20	submarino	9,707021	0,01577559	18,3125	0,67242772
21	micro(bús)	9,239318	0,01179131	13,6875	0,68421903
22	bote	8,519481	0,01329887	15,4375	0,6975179
23	carreta	8,247346	0,01211436	14,0625	0,70963226
24	burro	7,860092	0,01195283	13,75	0,7215851
25	colectivo	7,297281	0,00780703	9,0625	0,72939213
26	triciclo	6,572906	0,01055295	12,1875	0,73994508
27	coche	6,551116	0,00699941	8	0,74694449
28	guagua	6,257014	0,00683788	7,9375	0,75378237
29	ómnibus	6,210386	0,00694557	8,0625	0,76072794
30	yate	5,098068	0,00834545	9,6875	0,76907339
31	canoa	4,138903	0,00716093	8,3125	0,77623432
32	ferrocarril	4,099397	0,00613794	7,125	0,78237226
33	camello	3,989726	0,00656867	7,5625	0,78894094
34	monopatín	3,688588	0,00619178	7,1875	0,79513272
35	limusina	3,444404	0,00554568	6,4375	0,8006784
36	crucero	3,377093	0,00559953	6,5	0,80627793
37	tractor	3,376555	0,00538416	6,1875	0,81166209

38	motor	3,35699	0,00382275	4,4375	0,81548484
39	jet	3,33954	0,00565337	6,5625	0,82113821
40	subte(rráneo)	3,33231	0,00441501	5,125	0,82555322
41	tráiler	3,284807	0,00500727	5,8125	0,83056049
42	metrobús	3,089839	0,00473806	5,5	0,83529855
43	cohete (espacial)	3,012408	0,00549184	6,375	0,84079039
44	minibús	2,920721	0,00339202	3,9375	0,84418242
45	a pie	2,674466	0,00419964	4,875	0,84838206
46	globo (aerostático)	2,62065	0,0047919	5,5625	0,85317396
47	mototaxi	2,603799	0,00409196	4,75	0,85726592
48	transmilenio	2,531107	0,00296129	3,4375	0,86022721
49	motora	2,526637	0,00290745	3,375	0,86313466
50	combi	2,470736	0,0032305	3,75	0,86636515
51	scooter	2,374953	0,00393044	4,5625	0,87029559
52	tranvía	2,032163	0,0028536	3,3125	0,8731492
53	skate(board)	1,999283	0,00317665	3,6875	0,87632585
54	trole(bús)	1,955277	0,0028536	3,3125	0,87917945
55	buseta	1,841527	0,00253056	2,9375	0,88171001
56	aeroplano	1,820863	0,00306897	3,5625	0,88477898
57	yipeta	1,68246	0,00209982	2,4375	0,8868788
58	pasola	1,656347	0,00209982	2,4375	0,88897862
59	teleférico	1,62573	0,00306897	3,5625	0,8920476
60	cuatriciclo	1,62508	0,00290745	3,375	0,89495504
61	ferri	1,615216	0,00263824	3,0625	0,89759328
62	velero	1,505828	0,0025844	3	0,90017768
63	balsa	1,393112	0,00269208	3,125	0,90286976
64	mula	1,391895	0,00204598	2,375	0,90491574
65	carruaje	1,363468	0,00215366	2,5	0,9070694
66	bicitaxi	1,293653	0,00220751	2,5625	0,90927691
67	flota	1,258257	0,00183061	2,125	0,91110752
68	patinete	1,159352	0,00177677	2,0625	0,91288429
69	furgón	1,155349	0,0019383	2,25	0,91482259
70	monociclo	1,14442	0,0019383	2,25	0,91676089
71	carroza	1,112372	0,00172293	2	0,91848382
72	buque	1,110622	0,00199214	2,3125	0,92047596
73	motoneta	1039392	0,00204598	2,375	0,92252194

74	nave espacial	1,032788	0,00215366	2,5	0,9246756
77	elefante	0,960731	0,00183061	2,125	0,92952135

Como se puede apreciar de la lista se han caído los vocablos de los rangos 75 y 76 (*tuc tuc* y *furgoneta*) que fueron mencionados por 28 informantes. El primero solo fue evocado por los informantes de Guatemala (no lo recoge el *DA*⁷); el segundo es propio de España (21 informantes) y aparece también en Ecuador (5), El Salvador (1) y Uruguay (1).

Los setenta y cinco vocablos podemos organizarlos en varios grupos, según su grado de panhispanismo:

- 1) Vocablos mencionados por informantes de los 20 países, por tanto, claramente panhispánicos:

<i>avión</i>	<i>camión</i>	<i>avioneta</i>
<i>bici(cleta)</i>	<i>taxi</i>	<i>motocicleta</i>
<i>carro</i>	<i>helicóptero</i>	<i>submarino</i>
<i>barco</i>	<i>caballo</i>	<i>burro</i>
<i>tren</i>	<i>camioneta</i>	<i>yate</i>
<i>(auto)bus</i>	<i>lancha</i>	

- 2) Vocablos mencionados por informantes de más de 15 países (75 %)

Son diecinueve los vocablos que fueron evocados por los informantes de más de 15 países, lo que también nos permite calificarlos como panhispánicos. Dados tanto el número de informantes de la encuesta como las características de la prueba, es posible que algunas de estas palabras sean conocidas e incluso se usen en todos los países⁸:

<i>moto</i> ⁹	<i>patín</i>	<i>bote</i>
<i>auto(móvil)</i> ¹⁰	<i>carreta</i>	<i>triciclo</i>
<i>metro</i> ¹¹	<i>camello</i>	<i>ferrocarril</i>

⁷ En el *Corpes XXI* aparece solo en tres ocasiones, las tres en prensa –2012 y 2014–, pero en las tres hacen referencias al medio de transporte propio de otras regiones: en un caso de Bangkok, en los otros dos, de Guatemala.

⁸ Como se puede comprobar en el *Corpes XXI*.

⁹ No aparece en Nicaragua (téngase en cuenta que en este país solo se evocaron 25 vocablos), Puerto Rico ni en República Dominicana. Como sinónimo de *moto*, en Puerto Rico aparecen *motora* y *motor*. Esta última palabra también en República Dominicana.

¹⁰ Es voz general, aunque no aparece en nuestra encuesta en Puerto Rico, pero sí en otras encuestas como en López Morales 1999.

¹¹ Ni esta ni la siguiente aparecen en Nicaragua (*cf.* nota 9).

<i>patineta</i> ¹²	<i>limusina</i>	<i>aeroplano</i>
<i>canoa</i> ¹³	<i>cohetes (espacial)</i>	<i>velero</i>
<i>jet</i>	<i>tractor</i>	
<i>crucero</i>	<i>globo (aerostático)</i>	

- 3) Vocablos mencionados por informantes de entre 11 y 14 países (55 % -70 %):

<i>micro(bús)</i>	<i>tranvía</i>	<i>buque</i>
<i>coche</i>	<i>balsa</i>	<i>elefante</i>
<i>monopatín</i>	<i>ferri</i>	<i>carroza</i>
<i>tráiler</i>	<i>carruaje</i>	
<i>a pie</i>	<i>nave espacial</i>	
<i>teleférico</i>	<i>mula</i>	

Podemos considerarlos como mayoritarios. De hecho, en el *DA* (diccionario diferencial) solo se recogen como propios y exclusivos de América *ferri* (El Salvador. ‘Ferry, trasbordador’, pero en el *DLE* aparece sin marca diatópica), *carruaje* (pero con sentido figurado, no de medio de transporte), *mula*, que en Panamá, Colombia y Ecuador es aféresis de *tractomula*, ‘camión de gran capacidad’, y *motoneta*, muy usada en Hispanoamérica (13 países).

- 4) Vocablos mencionados por informantes de 6 a 10 países:

<i>colectivo</i>	<i>subte(rráneo)</i>	<i>skate(board)</i>
<i>ómnibus</i>	<i>mototaxi</i>	<i>trole(bús)</i>
<i>metrobús</i>	<i>scooter</i>	<i>furgón, monociclo</i>

Algunos de estos vocablos tienen un uso prioritariamente regional: *colectivo*, *ómnibus*, *metrobús*, *subte(rráneo)*, *mototaxi*, *skateboard*. Otros tienen mayor extensión, como *scooter*; en el *Corpes XXI* aparece en todos los países menos en Costa Rica y, en el *DLE*, bajo la forma *escúter*, aparece sin marca diatópica.

- 5) El último grupo está formado por los vocablos que fueron evocados por informantes de cinco países o menos. Se trata de palabras de uso local o regional:

¹² No se documenta en Cuba, El Salvador, España y Nicaragua. En el *DA* esta palabra también en Cuba, El Salvador y Nicaragua; en el *DLE* lo marcan como propio de Cuba, Honduras y Venezuela con el significado de ‘patinete’. Con el significado de ‘monopatín’ en El Salvador y Venezuela. En el *Corpes XXI* no aparece en Bolivia, El Salvador, España, Paraguay.

¹³ También se puede considerar general. En nuestras encuestas no aparece en Nicaragua.

<i>guagua</i> ¹⁴	<i>motor</i> ¹⁵	<i>minibús</i>
<i>combi</i> ¹⁶	<i>cuatriciclo</i> ¹⁷	<i>yipeta</i> ¹⁸
<i>transmilenio</i> ¹⁹	<i>busetá</i> ²⁰	<i>pasola</i> ²¹
<i>motora</i> ²²	<i>bicitaxi</i> ²³	<i>flota</i> ²⁴
<i>patinete</i> ²⁵		

4. CONCLUSIONES

A lo largo de esta pequeña discusión hemos podido comprobar que la disponibilidad léxica, siempre que se realice una estratificación adecuada (número y tipo de informantes por países y zonas dentro de los países), puede ser un método adecuado en la selección léxica. Entre las ventajas que presenta están:

- trabaja con campos léxicos (o categorías semánticas) muy similares a los establecidos para la enseñanza de segundas lenguas (*cf.* *PCIC*),
- nos ofrece datos sobre el léxico disponible (es decir, el que puede ser usado) en una determinada comunidad,
- los distintos índices permiten segmentar los listados fácilmente. En este trabajo he recurrido al porcentaje de aparición, pero también se podrían tener en cuenta otros, como el índice de disponibilidad (ID).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁶

ASALE (2010): *Diccionario de Americanismos*, en línea <https://www.asale.org/damer/> [Junio 2025].

¹⁴ Téngase en cuenta que las encuestas se hicieron en las capitales de los países. Eso explica su no aparición en España, cuando sabemos que se usa en las islas Canarias. En el *DA* también lo documentan en el NO de México y en el O de Guatemala.

¹⁵ En el *DA* con el significado de ‘motocicleta’ aparece como propio de Cuba y República Dominicana.

¹⁶ En el *DA* aparece en México y Paraguay con el significado de ‘camioneta’. Con el significado de ‘vehículo de transporte público ...’ es propio de Perú, Bolivia, Argentina. También lo documentan en Perú y Paraguay con un significado similar al anterior.

¹⁷ En *DLE* sin marca.

¹⁸ *DA*: RD: de jeep / no en *DLE*.

¹⁹ No aparece en el *DA*. Es una empresa de transporte de Bogotá.

²⁰ *DLE*: con marca de Co, CR, Ec, Ve; lo mismo en el *DA*.

²¹ *DA*: RD y Ec. ‘motocicleta de poca cilindrada’.

²² *DA*: ‘motocicleta’ en Puerto Rico.

²³ *DA*: Ni, Cu, Ho; no en *DLE*.

²⁴ *DA*: Ni, Co, Ec, Bo. ‘Autobús de servicio público entre municipios o ciudades’.

²⁵ *DLE*: sin marca.

²⁶ Todas las obras en línea han sido consultadas a lo largo de los meses de junio y julio de 2025.

- BARTOL HERNÁNDEZ, José A. & BORREGO NIETO, Julio (2018): «Léxico panhispánico: Medios de transporte», en Lynn Williams (ed.), *Estudios de lengua y lingüística españolas. Homenaje al Prof. Dr. D. Orlando Alba*, Bern/Bruxelles, Peter Lang, 35 -70.
- BARTOL HERNÁNDEZ, José A. (2023): «Léxico panhispánico: animales», en Carmen Díaz Alayón (coord.), *Studia Philologica in honorem José Antonio Samper*, Madrid, Arco Libros, 97-133.
- CORPES, véase RAE, banco de datos.
- DA: véase ASALE 2010.
- DLE: véase RAE 2014.
- GOUGENHEIM, Georges, *et alii* (1964): *L'elaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Nouvelle édition refondue et augmentée, Paris, Didier.
- INSTITUTO CERVANTES: véase PCIC (1997-2025).
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1999), *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid, Arco Libros.
- MANZANEDO ISASI, Inés (2023), *Panhispanismo y variedades del español en el examen de SIELE*, TFM, Universidad de Salamanca.
- PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes (1997-2025), Madrid, IC. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea, 2024]. <<https://dle.rae.es>>
- RAE: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)* [versión 1.2, 2025]. <<http://www.rae.es>>
- TOMÉ CORNEJO, Carmela (2015): *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera*, Salamanca, Universidad. <<https://gredos.usal.es/handle/10366/128287>>

CUANDO CASI CIEN ES MÁS QUE CIEN

When casi 100 (almost a 100) is more than a 100

JULIO BORREGO NIETO
Universidad de Salamanca
jagnus@usal.es
0000-0001-5457-7727

RESUMEN

Que en español suene perfectamente natural la secuencia «Consiguió pocos, cien», pero en cambio resulte extraña «#Consiguió pocos, casi cien», confirma que, como se dice en el título y como ya señalaron hace tiempo ilustres investigadores, una cifra puede ser potenciada discursiva o argumentativamente añadiéndole *casi*. En este trabajo se hace un recordatorio ordenado del funcionamiento pragmático de *casi*, se enumeran otros recursos afines (y no solo partículas), se mencionan también sus contrarios y se muestra la conveniencia de tenerlos en cuenta a la hora de enseñar español, so pena de que se produzcan secuencias contradictorias con la situación. El trabajo termina proponiendo un ejemplo de aplicación práctica de lo aquí desarrollado en un ámbito distinto al de la enseñanza.

Palabras clave: *casi*; potenciadores; depreciadores; coherencia argumentativa; análisis del discurso.

ABSTRACT

The fact that in Spanish the sequence «Consiguió pocos, cien» sounds perfectly natural, but «#Consiguió pocos, casi cien» sounds strange, confirms that, as the title states and as illustrious researchers have long pointed out, a number can be discursively or argumentatively strengthened by adding «casi» (almost). This work provides an orderly reminder of the pragmatic function of «casi» (almost), lists other related resources (not just particles), mentions their opposites, and shows the convenience of taking them into account when teaching Spanish; otherwise, the sequences may be contradictory to the situation. The work concludes by proposing an example of a practical application of what has been developed here in a field other than teaching.

Keywords: «casi» (almost); enhancers; depreciators; argumentative coherence; discourse analysis.

1. OBJETIVO DEL TRABAJO

SI UN ESTUDIANTE DE ESPAÑOL como lengua extranjera no conociera la palabra *casi*, lo normal sería que la buscara en un diccionario bilingüe, que le daría, sin más, el equivalente en su propia lengua, al menos cuando se trata de una de las que son familiares en nuestro entorno. Si, por alguna razón, recurriera a un diccionario escrito en español, encontraría, por ejemplo, esto en el *DLE*:

Casi: adv. Poco menos de, aproximadamente, con corta diferencia, por poco. U. t. repetido o seguido de la conj. *que*. *Casi casi me caigo*. *Casi que parece ayer*.

SIN: apenas, cuasi.

Imaginemos que nuestro estudiante decide ganarse la vida ejerciendo como camarero y que, en una muestra evidente de explotación, le pagan 985 euros. De acuerdo con lo que ha visto en el diccionario, supone que a la pregunta «¿Cuánto te pagan?», podría responder de cualquiera de las siguientes maneras:

- (1) Casi mil euros
- (2) Aproximadamente mil euros
- (3) Apenas mil euros
- (4) Menos de mil euros [*menos de* no es mencionado en el *DLE*, pero podría serlo]

Las expresiones son semánticamente afines y por eso aparecen juntas en el diccionario, pero difieren en su comportamiento pragmático, es decir, en la forma de ser usadas y en los corolarios que de su uso se derivan, como se percibe en el hecho de que «Me pagan una miseria» pueda preceder a (3), como en (5), y a (4), como en (6), pero no a (1):

- (5) Me pagan una miseria. Apenas mil euros
- (6) Me pagan una miseria. Menos de mil euros
- (7) Me pagan una miseria. #Casi mil euros

Lo contrario sucede con «Me pagan bien»:

- (8) Me pagan bien. #Apenas mil euros
- (9) Me pagan bien. #Menos de mil euros
- (10) Me pagan bien. Casi mil euros

Por su parte, *aproximadamente* admite los dos contextos:

- (11) Me pagan una miseria. Aproximadamente mil euros
- (12) Me pagan bien. Aproximadamente mil euros

Sobre el uso de estas partículas (y otras afines en su comportamiento pragmático, aunque no necesariamente en su contenido semántico ni en su adscripción categorial) versan las siguientes reflexiones. Su estatuto conceptual ha sido ampliamente discutido, sobre todo desde la llamada «teoría de la argumentación», que tiene en Jean-Claude Anscombe y Oswald Ducrot sus más conocidos representantes. Lo que aquí pretendo es recordar y sistematizar sus peculiaridades pragmáticas y hacer una lista (aunque no exhaustiva) de estos recursos, por si pudieran ser útiles para la enseñanza del español. Y quizá también para otros menesteres.

2. *CASI* Y AFINES COMBINADOS CON CANTIDADES

2.1. *CASI* AÑADE ALGO MÁS QUE APROXIMACIÓN

Aunque las partículas y construcciones de las que voy a ocuparme pueden acompañar a categorías muy diversas (Moreno Cabrera 1984: 241) me ceñiré a su uso con cantidades numéricas. Estas son, por definición, objetivas, de modo que si yo digo que se han creado 19 700 puestos de trabajo, se trata exactamente de esos, sin ningún tipo de manipulación subjetiva. La manipulación también debería estar ausente si lo que se dice es que esa cantidad es aproximada. Y así ocurre, en efecto, en las secuencias siguientes:

- (13) Se han creado 20 000 puestos de trabajo aproximadamente
- (14) Se han creado 20 000 puestos de trabajo más o menos
- (15) Se han creado unos 20 000 puestos de trabajo

No ocurre, sin embargo, en estas otras:

- (16) Se han creado casi 20 000 puestos de trabajo
- (17) Se han creado más de 19 000 puestos de trabajo
- (18) Se han creado menos de 20 000 puestos de trabajo

Y no deja de ser curioso, porque las partículas subrayadas tienen en común con las anteriores la idea de aproximación y el mantenimiento de la verdad de las cifras: en efecto, 19 700 se acerca a 20 000, que es lo que dice (16), es más de 19 000, que es lo que dice (17) y es menos de 20 000, que es lo que se señala en (18).

Pero, como percibe fácilmente cualquier hablante nativo del español, hay algo más, lo cual da lugar a hechos como los siguientes:

(19)

- a. El gobierno responsable de la creación de esos 19 700 puestos de trabajo enunciaría (16) y (17), pero difícilmente (18).
- b. La oración (18), en cambio, sería la elegida con toda seguridad por la oposición.
- c. Hay algo de extraño en esta noticia dada por una emisora de radio de Salamanca durante la pandemia de covid: «#Hay pocas unidades escolares cerradas en el día de hoy: casi 400 de 200 000». Y la extrañeza no radica en las cifras mismas, dado que, efectivamente, 400 sobre 200 000 son pocas.
- d. También es extraña esta otra secuencia, tomada de un diario local: «#El número de multas sube más de dos puntos, lo que revela el carácter esporádico de las infracciones».
- e. La secuencia (i) de abajo permite fácilmente intercalar *sin embargo*, a diferencia de lo que sucede en (ii):
 - (i) La aportación del gobierno a la RAE, que supera el millón de euros, es [**sin embargo**] cuatro veces menor que hace diez años.
 - (ii) La aportación del gobierno a la RAE, que no llega al millón de euros, es [**#sin embargo**] cuatro veces menor que hace diez años.

2.2. LO QUE *CASI* AÑADE

Ese algo más que *casi* y las partículas similares a esta añaden a la idea de aproximación no ha pasado desapercibido para los investigadores (véase, por ejemplo, Pardo 2017, 2021) y es aplicable a sus homólogos en otras lenguas (*presque, almost...*). ¿En qué consiste ese «algo más»?

Empezando por *casi*, esta partícula tiene un contenido semántico, que es el que describen los diccionarios al uso:

Indica una cuantificación aproximada, no exacta. Señala un estadio cercano, aunque sin llegar al cumplimiento de lo marcado como referencia. (Fuentes 2009).

No del todo (o no en plenitud), pero faltando poco. (Santos Río 2003).

No completamente, pero faltando poco para ello. (Seco & Andrés & Ramos 2023).

Expresa que la cualidad, manera, estado o acción expresados por la palabra a que afecta, existen, ocurren o se realizan no completamente, pero faltando muy poco para ello (Moliner 2008).

Este contenido supone literalmente $\neg P$, es decir, literal y objetivamente *Vinieron casi 20 000* implica que no vinieron 20 000 (Pardo 2017: 78). Pero, discursivamente, la secuencia no solo equivale a la afirmativa P , sino que tiene más fuerza argumentativa que ella. Jayez & Tovená (2008: 227) lo demuestran alegando que si «Pocos automovilistas sobrepasan los 120 kms por hora, el 20 %» fuera equivalente a «#Pocos automovilistas sobrepasan los 120 kms por hora, casi el 20 %», no se explicaría por qué esta segunda es anómala y la primera no.

La razón es que la mera enunciación de la cantidad no supone ningún juicio sobre ella, pero la adición de *casi* la convierte en una especie de hito cuyo alcance supone un notable logro. Dicho en términos más técnicos, con la partícula se introduce una valoración escalar que sitúa la cantidad mencionada en la cumbre de esa escala. En consecuencia, mientras en (20) se dice que vinieron 20 000 y en (21) que esa cantidad no es exacta pero que la ronda por arriba o por abajo, en (22) se señala que vinieron menos, *que la cantidad no se alcanzó, pero que faltó poco* (significado semántico) y *que esa cantidad es mucho* (significado discursivo o pragmático).

(20) Vinieron 20 000

(21) Vinieron más o menos 20 000

(22) Vinieron casi 20 000

2.3. PARTÍCULAS AFINES A CASI

Hay otros adverbios o locuciones adverbiales que funcionan pragmáticamente igual que *casi*, aunque no se dé la coincidencia semántica. Entre ellos se encuentran los subrayados en las secuencias siguientes:

(23) Vinieron cerca de 500 (como *casi*. En cambio, con *prácticamente*, sinónimo conceptual, el efecto pragmático no me parece tan claro: no acabo de ver una contradicción clara en *Eran pocos. Prácticamente 500*).

(24) Vinieron poco(s)¹ menos de 500 (como *casi*. No sucede lo mismo con *algo menos*, que pierde la valoración pragmática de cantidad elevada).

(25) Vinieron 500 por lo menos (semánticamente no es sinónimo de *casi*, pero, al menos en muchos de sus usos, tiene el mismo valor pragmático).

(26) Vinieron más de 500 (diferente contenido semántico pero el mismo valor pragmático: 500 son muchos).

(27) Vinieron no menos de 500 (diferente contenido semántico pero el mismo valor pragmático).

¹ Se documentan versiones concordadas y no concordadas del cuantificador, aunque en el *CORPES* académico predominan abrumadoramente estas últimas.

En otros casos el valor pragmático también es escalar pero no se trata de *potenciadores* de la cantidad, sino de *depreciadores*, es decir, sitúan la cantidad en la parte más baja de la escala, por lo que dan a entender que la cantidad es pequeña. Son ejemplos los siguientes (lista no exhaustiva):

- (28) Vinieron menos de 500
- (29) Vinieron apenas 500
- (30) Vinieron 500 de milagro
- (31) Vinieron escasamente 500
- (32) Vinieron poco(s) más de 500
- (33) Vinieron no más de 500
- (34) Vinieron 500 cuando más / como mucho
- (35) Vinieron solo² 500

Por último, hay partículas que indican cantidad aproximada, pero no de forma escalar, sino neutra. Algunos autores les asignan un nombre especial. Así hace, por ejemplo, Pardo (2017: 94), que llama «aproximativos» a los escalares y «aproximadores» a los no escalares. Hay aproximadores en los siguientes ejemplos (de nuevo la lista no es exhaustiva):

- (36) *Unos mil, mil aproximadamente, mil más o menos, algo menos de mil, algo más de mil, como mil* (tengo dudas en el caso de *prácticamente mil y mil y pico*).

2.4. OTRAS CATEGORÍAS CON EL MISMO VALOR

Hasta ahora tanto los aproximadores como los aproximativos se han ejemplificado sobre todo con adverbios o locuciones adverbiales. Cabe la posibilidad, sin embargo, de que unidades de otras categorías tengan el mismo valor. He aquí algunas muestras:

VERBOS: *Alcanzan* los mil; *Superan* los mil; *Sobrepasan* los mil; *Pasan* de mil; *Rozan* los mil; *Bordean* los mil (potenciadores); *No llegan* a mil; *Mil, echándole por lo largo* (depreciadores), etc.

ADJETIVOS: mil *largos* (potenciador); mil *escasos* (depreciador); *unos* mil (no escalar o neutro)...

NOMBRES: mil *y pico*; *decenas* de llamadas; *cientos* de veces; *miles* de personas... (Potenciadores: si alguien duda del carácter potenciador de estos nombres numerales, recuerde cuántas veces se dice, de manera partidista, que a una manifestación asistieron cientos de personas para enmascarar

² El valor escalar del adverbio *solo* con cifras es señalado de manera explícita en la *NGLE*: § 40.9e. De todos modos, se diferencia de *casi* en que carece de valor aproximativo.

un número exiguo, como 500; o decenas de personas, si fueron 120). *Unas decenas, unos cientos, unos miles*, en cambio, no tienen valor potenciador.

3. RECAPITULACIÓN

A la luz de todo lo que se viene diciendo son fáciles de explicar los hechos que quedaron expuestos en (19):

- 19a: El gobierno sí diría que se han creado *casi 20 000 puestos de trabajo* o *más de 20 000 puestos de trabajo* porque eso llevaría a entender que son muchos.
- 19b: Con *menos de* ocurre lo contrario y, por tanto, *Se crearon menos de 20 000 puestos de trabajo* sería la secuencia preferida por la oposición, pero no por el gobierno, porque da a entender que 20 000 son pocos.
- 19c: Decir que *Hay pocas unidades cerradas, casi 400* suena contradictorio porque *casi* da a entender que 400 son muchas.
- 19d: Si el número de multas ha subido *más de* dos puntos, es incoherente desde el punto de vista discursivo añadir que las infracciones tienen carácter esporádico: *más de* da a entender que son muchas.
- 19e: Es coherente unir con *sin embargo* la secuencia *La aportación del gobierno a la RAE, que supera el millón de euros* [‘es mucho’] y *Es cuatro veces menor que hace diez años* [‘es poco’], pero no resulta apropiada la partícula si la primera parte es *La aportación del gobierno a la RAE, que no llega al millón de euros...* [‘es poco’]. Falta el contraste que exige *sin embargo*.

Que hay muchos recursos en la lengua que añaden un valor discursivo o pragmático o argumentativo a su significado semántico literal es una cosa muy conocida al menos desde los años setenta del siglo pasado. Anscombe y Ducrot escribieron trabajos clásicos sobre el tema. Por ejemplo, *La argumentación en la lengua*, que ahora tengo delante, y que utiliza continuamente *casi* y partículas afines como base para su argumentación (Anscombe & Ducrot, 1994 [1988]: 35-37 y otras muchas). El propósito de este articulito ha sido resumir, de forma divulgativa, las principales características discursivas de estos recursos, dar una visión de conjunto y una nómina de ellos (aunque sea incompleta), así como clasificarlos de forma coherente. También señalar que, si no se dominan, darán lugar a secuencias cuando menos extrañas.

4. OTRAS APLICACIONES

Pero quiero también señalar que son posibles otras aplicaciones prácticas del análisis que vengo haciendo, y voy a ejemplificar con una. En las aperturas de cur-

so de las Universidades suele exponerse la memoria académica del año académico anterior. Voy a trabajar con la última a la que asistí en la Universidad de Salamanca y que está reproducida en <https://www.youtube.com/watch?v=4SigwyeOtxA>, desde el minuto 10:15 hasta el 27:50. En esta memoria, como es habitual, tratan de reflejarse los distintos aspectos de la vida universitaria por medio de cifras. Se trata así de ser objetivos, puesto que las cifras en sí mismas no son valorativas. A tal propósito parece aludir el ponente cuando señala que su exposición va a ser «breve, pero fiel». No debería cambiarse la asepsia de la exposición porque las cifras fueran acompañadas de palabras como *casi* o *más de*, puesto que, en su sentido literal, son también rigurosamente ciertas. Así, cuando el secretario muestra en la pantalla que el número de investigadores fue de 6216 alude a la misma verdad objetiva que cuando dice que fueron «más de 6000». Pero lo cierto es que eligió decirlo de esta última forma porque era consciente del contenido discursivo que añadía: 'y eso es mucho'. Y exactamente lo mismo ocurre cuando más adelante muestra el «remanente de tesorería»: en la pantalla se leen 41.975.590, pero el secretario dice «casi 42 millones». Y casi 42 millones son, pero también son «menos de 42 millones» y ni por asomo eligió decirlo de esa manera.

Si analizamos el discurso entero, hay 61 menciones numéricas y de ellas 22 (36 %: más de un tercio³) añaden algún tipo de potenciador⁴. He aquí algunos de los ejemplos utilizados (he procurado que la muestra sea variada):

Ha sido posible consolidar nuestra oferta académica, alcanzando los 71 grados (14:14)⁵.

Más de 27 millones de euros en proyectos (17:52).

Los proyectos con financiación privada y de otros organismos llegaron a 16 (18:18).

Los alumnos de doctorado ascendieron a 3262 (19:16).

Superándose ampliamente los 700 contratos (22:54).

Se han producido casi 400 nuevas altas (22:23).

El potenciador que más abunda es *más de*, solo o acompañado de otros, como en este ejemplo, donde hay tres seguidos:

El número de investigadores ha alcanzado más de 6000, casi el doble que en el periodo anterior (18:31).

No hay, en cambio, ningún caso de *menos de*, es decir, falta por completo cualquier intención depreciadora.

³ Observe el lector cómo arrimo el ascua a mi sardina con este *más de*.

⁴ Me refiero en la exposición oral. En la pantalla solían aparecer cifras exactas, lo cual, por cierto, es muy significativo.

⁵ Los números se refieren a la ubicación temporal en la grabación.

En resumen: gracias al simple recuento de unos recursos que en modo alguno contradicen el contenido literal de las cifras, hemos podido constatar que el informe no es tan «fiel» como se pretendía, al menos si por «fidelidad» se entiende neutralidad. Se percibe más bien un sesgo triunfalista, como, por otra parte, es típico en este género textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁶

- ANSCOMBRE, Jean-Claude & Ducrot, Oswald (1994 [1988]): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- CORPES: véase RAE, banco de datos.
- DLE: véase RAE 2014.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco Libros S.L.
- JAYEZ, Jacques & TOVENA, Lucia M. (2008): «Presque and almost: how argumentation derives from comparative meaning», en O. Bonami & P. Cabredo Hofherr (eds.), *Empirical Issues in Syntax and Semantics 7*, 217-239. <http://www.cssp.cnrs.fr/eiss7>
- MOLINER, María (2008): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 3.^a ed.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1984): «Observaciones sobre la sintaxis de *casi*», en *DI-CENDA: Cuadernos de Filología Hispánica*, n.º 3, 239-245.
- NGLE: véase RAE & ASALE 2025.
- PARDO LLIBRER, Adrià (2017): «Tres niveles de polaridad en *casi* y *apenas*», en *RSEL*, fasc. 2, 71-98.
- PARDO LLIBRER, Adrià (2021): *De la investigación sobre aproximativos en español a una teoría de la aproximación en la lengua*, Valencia, Universitat de València. Tesis doctoral consultable en abierto en TESEO.
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea, 2024]. <<https://dle.rae.es>>
- RAE: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. [versión 1.2, 2025]. <<http://www.rae.es>>
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española* (versión revisada y ampliada), Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada).
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- SECO, Manuel & ANDRÉS, Olimpia & RAMOS, Gabino (2023): *Diccionario del español actual*. Versión on line: <https://www.fbbva.es/diccionario/> 3.^a ed.

⁶ Todas las obras en línea han sido consultadas a lo largo de los meses de junio y julio de 2025.

PÍLDORAS CONTRA EL DOLOR DE SUBJUNTIVO

Pills against subjunctive ache

ALBERTO BUITRAGO JIMÉNEZ

Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca

fbuitrago@usal.es

0009-0002-0407-2389

A Juan Felipe García Santos. Él lo posibilitó.

RESUMEN

En este artículo se presentan, siempre partiendo de la propia experiencia como profesor de español como lengua adicional, algunas visiones del subjuntivo alejadas de las explicaciones «canónicas» habituales en las gramáticas y en los manuales. A partir de los conocimientos, inquietudes y visiones del alumnado, y teniendo muy presente el concepto de *modo*, se articulan algunas preguntas para el profesorado y se ofrecen algunas pautas (píldoras) que podrían resultar útiles en la clase.

Palabras clave: modo; subjuntivo(s); actitud; filtro; comunicación.

ABSTRACT

Building on the author's experience as a teacher of Spanish as an additional language, this article explores alternative perspectives on the subjunctive that move beyond the conventional «canonical» explanations typically found in grammars and textbooks. Considering students' knowledge, concerns, and perspectives, and foregrounding the notion of mood, the paper raises a set of questions for teachers and proposes a series of practical guidelines («pills») that may be useful in the classroom.

Keywords: mood; subjunctive(s); attitude; filter; communication.

1. ACLARACIÓN NECESARIA

ESTE ARTÍCULO SE HA CONSTRUIDO sobre las reflexiones (por momentos quizá divagaciones) de un profesor que lleva ya muchos años (seguramente demasiados) dedicado a enseñar español (y alrededores) a estudiantes extranjeros. Es cierto, siempre lo digo en todos los cursos de didáctica, que mi labor docente se ha desarrollado en un contexto de inmersión, lo que me ha facilitado mucho esa tarea, tan útil y necesaria para quien enseña una lengua, de «romper las paredes del aula».

Desde que empecé a planear este trabajo me propuse alejarme del *gramaticalismo* (la gramática es, como dijo Borges «lo más humano», y está siempre donde tiene que estar, sustentándolo todo, y de ahí no se va a mover) y partir de lo que he ido recogiendo en el aula, de lo que me han enseñado *mis* alumnos en *mis* clases (creo que el posesivo, pese a lo poco académico que pueda parecer en un contexto como este, se hace necesario). Por la misma razón, y en consonancia con el título, que se explicará a continuación, he decidido adoptar un tono general un tanto ligero, *descomplicado*, que intentaré que afecte lo menos posible a la seriedad y al rigor que por fuerza debería tener un trabajo de este tipo. Pido disculpas si no lo consigo, o si, transitando por senderos que me alejen de la ortodoxia, me acerco demasiado al precipicio de la herejía.

Juan Felipe García Santos fue el primero que nos habló de «píldoras gramaticales». Y nos las enseñó, quiero decir, que nos las hizo ver. Llevaba en el bolsillo del pantalón una cajita de la que sacaba pastillas de colores que eran mano de santo para combatir cualquier dolor gramatical. Recuerdo una fucsia para el *imperfecto*, una azul y roja para *por* y *para*, una verde y blanca para *ser* y *estar*, una amarilla, gorda y alargada, para el subjuntivo... Ante cualquier malestar, sus alumnos se las tomaban y quedaban súbitamente aliviados. De repente, lo comprendían todo a la perfección. A algunos de quienes fuimos sus discípulos en la facultad, y luego sus profesores en Cursos Internacionales, nos regaló varios blísteres. Yo guardo todavía algunos como oro en paño, porque, además, son medicamentos de caducidad ilimitada y no provocan adicción.

A uno de los libros con los que muchos aprendimos a ser profesores de español, al manual que nos enseñó a *dar* (nunca mejor usado este verbo) gramática a estudiantes extranjeros de niveles superiores (y a aprenderla nosotros mientras la dábamos) pertenece la dedicatoria «tuneada» (Juan Felipe me perdonará) que encabeza este artículo. Y en ese libro, *Español. Curso de perfeccionamiento*, leemos esto:

La gramática –no me canso de repetirles a mis estudiantes extranjeros– no se debe aprender de memoria, porque no se habla con la gramática. La gramática, que es el camino más directo y más cómodo para que una persona adulta conozca un fenómeno lingüístico cualquiera, se comprende. (García Santos 1990: 10)

Sin perder de vista ese objetivo de *comprender* la gramática, tan difícil de llevar a la práctica, y que debería ser un mantra diario cada vez que entramos en clase, nos ponemos en marcha.

Con lo que sigue pretendo, como objetivo principal, invitar a la reflexión como profesores, a hacernos preguntas, a buscar respuestas, a evitar los *dependes* y abrazar los *porqués* y, siempre, a dudar. Todos, y yo el primero, decimos en clase que después de *ojalá, puede que, para que, de ahí que, con tal de que...* hay que poner siempre subjuntivo. El estudiante lo escribe en su cuaderno, lo metaboliza y ya nunca se va a equivocar. Funciona. Le sirve la regla, sin duda, fácil, útil y práctica. Pero somos profesores y tenemos que ir un paso más allá: buscar, analizar, entender y transmitir explicaciones que podemos encontrar, sin duda, en nuestra propia experiencia como hablantes.

Las ideas, sugerencias, propuestas, metáforas, explicaciones, anécdotas, *trucos...* que aquí se recogen pretenden servir para abordar (en el más puro sentido marino), para complementar o para apoyar explicaciones sobre el subjuntivo, intentando en lo posible evitar tanto las etiquetas como ese choque regla/excepción, del todo ajeno a la comunicación cotidiana. Salieron de clase y, ojalá, aunque sea solo en parte, a clase vuelvan¹.

2. ETIOLOGÍA DE LA SUBJUNTIVITIS

El *DLE* (*s. v.*) define el término *etiología*, en su segunda acepción, como ‘estudio de las causas de las enfermedades’. En el caso de la *subjuntivitis*, un mal demasiado extendido entre los estudiantes de español como lengua adicional², creemos que resulta especialmente importante conocer su origen y el porqué de su naturaleza global, pandémica.

Para empezar, seguramente lo más adecuado es (;sea?) dejar que los propios afectados, es decir, los alumnos, expongan su propia experiencia al enfrentarse al subjuntivo. Muchas veces, en niveles avanzados y superiores, evidentemente, les pido que, tomando como modelo las greguerías de Ramón Gómez de la Serna y trabajando en grupos, expliquen de forma humorística, imaginativa, irónica, su

¹ Los trabajos que me han resultado más útiles e interesantes en la reflexión sobre el subjuntivo –coincidan bastante o no coincidan en nada con mi propia perspectiva– son los de Ruiz Campillo (2007 y 2008), Matte Bon (2008), Ahern (2008), Llopis-García *et al.* (2012), Cueva Lobelle (2018), Real Espinosa (2018), Ballesterero de Celis (2020), Solá Simón (2020) y Cabrera (2023).

² Optamos por utilizar en este artículo la expresión *lengua adicional*, más inclusiva, que engloba las más tradicionales *segunda lengua* y *lengua extranjera* y que carece de connotaciones geográficas, sociales o políticas.

percepción sobre algunas cuestiones gramaticales especialmente complicadas de nuestra lengua, entre ellas, cómo no, el subjuntivo. Estas son algunas de las perlas que me han ido dejando a lo largo de los años. Las reproduzco literalmente, en crudo, marcando los errores en cursiva. Creo que nos brindan pistas claras, y utilísimas para nuestra labor docente, sobre las ideas, carencias y necesidades del alumnado:

«El subjuntivo es como mierda. Más lo mueves, peor huele».

«El subjuntivo es el tiovivo de la gramática».

«El subjuntivo es como *viviendo* en un mundo con muchas reglas, pero más excepciones».

«El subjuntivo es un toro que me *espere* al final de un *labirinto*, pero yo no *tenga* el hilo para volver a la entrada».

«El subjuntivo es... lo que sea».

El hecho de que intentemos (¿intentamos?) esquivar cuestiones gramaticales a la hora de dar explicaciones a nuestros estudiantes no quita para indagar en ellas, para intentar llegar al origen de la enfermedad y a sus principales características. Me parece muy interesante y útil para introducir el subjuntivo en clase entender el concepto de *modo*. A la hora de *sobrevolar* (y de repasar) el verbo funciona (*me funciona*) muy bien exponer su relación armónica con el número tres: tres conjugaciones, tres tiempos, tres personas, tres formas no personales y tres modos. ¿Y qué es un *modo*? Veamos qué nos dicen los libros:

Aspecto que ante el observador presenta una acción o un ser (*DLE 2014: s. v. modo*). Categoría gramatical que codifica en el verbo la actitud del hablante hacia el contenido de su mensaje, a la vez que constituye una marca de subordinación con determinados predicados (RAE & ASALE 2019: 170)

Categoría del verbo que, en principio, expresa la actitud del sujeto ante la acción verbal, bien enunciándola pura y simplemente (modo indicativo), bien participando afectivamente en ella, al desearla, considerarla improbable, dudosa, etc. (modo subjuntivo), al imponerla (modo imperativo), al hacerla depender de una condición (modo condicional). (Lázaro Carreter 1953: 278)

No me resisto a la glosa: ¡Ojalá pudiéramos hacerles entender a nuestros estudiantes que enunciar la acción verbal «pura y simplemente» nos lleva al indicativo y participar «afectivamente en ella» nos introduce en el mundo mágico del subjuntivo! No habría nada más que decir... El subjuntivo no deja de ser un filtro personal, uno de esos geles de color que se colocan delante de los focos en el teatro para delimitar diferentes escenarios o para enfatizar algún momento importante. Le vienen como anillo al dedo los conocidos versos de Campoamor: «Y es que en el mundo traidor/nada hay verdad ni mentira:/todo es según el color/del cristal con que se mira»... Pero no adelantemos algo que quisiera dejar para el final. Por cierto, estoy muy de acuerdo con la idea de que el condicional es (sería) más un modo que

un tiempo: el *condicionado*, como lo llama Alarcos³ en su *Gramática*, o el *potencial*, como lo denominaban las gramáticas con las que muchos de nosotros estudiamos. Pero eso es (sería) otro cantar.

El modo constituye una de las manifestaciones de la modalidad [...]. Tal como se señala en la tradición, un rasgo característico del modo es informar sobre la actitud del hablante ante la información suministrada y, en particular, sobre el punto de vista que este sostiene en relación con el contenido de lo que se presenta o se describe. (NGLE 2025: § 25.1c)

[...] En toda oración podemos distinguir entre el contenido de la representación y la actitud del hablante ante dicho contenido: *qué se dice y cómo se dice*. Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del que habla, se encuentran las formas de la conjugación conocidas con el nombre tradicional de *modos*. Con los modos expresamos nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciamos. Podemos pensar el verbo como una acción o fenómeno que tiene lugar efectivamente; nuestro juicio versa entonces sobre algo que consideramos real, con existencia objetiva. Podemos pensar que el concepto verbal que proferimos es simplemente un acto mental nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento. (Gili Gaya 1961: 131)

Otra glosa irresistible: ¿por qué no decir en clase algo así como «el subjuntivo es un acto mental nuestro que no existe fuera de nuestro pensamiento» (de nuevo nuestras gafas personales de ver el mundo). Y es que subjuntivo y subjetivo –esto sí suelo decirselo a mis estudiantes y se verá más adelante con más detalle– son parónimos y casi sinónimos: están muy cerca en la forma y en el significado.

Se suele distinguir entre el *dictum* (o contenido de lo que se comunica) y el *modus* (o manera de presentarlo según nuestra actitud psíquica). Los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho constituyen las variaciones morfológicas del verbo conocidas como *modos*. (Alarcos Llorach 1994: 149)

Resumiendo, y recolectando conceptos para llevarlos a nuestras clases: el modo tiene que ver con conceptos como punto de vista, actitud, objetividad, subjetividad, realidad, irrealidad, acto mental, existencia... ¿Y las reglas?... Sí, claro, *ma non troppo*...

Analizado el concepto de *modo*, vamos ahora a hacer lo propio con el de *subjuntivo*. Entremos en el laboratorio bioseguro y pongámonos los guantes, la mascarilla y el traje EPI, que todas las medidas de precaución son pocas. Siguen algunas definiciones:

³ Alarcos Llorach (1994).

Modo con que se marca lo expresado por el predicado como información virtual, inespecífica, no verificada o no experimentada. (*DLE* 2014: s. v. *modo subjuntivo*)

Modo verbal característico de la subordinación, asociado especialmente a predicados que introducen estados de cosas virtuales o presentadas como conocidas. [...]

En general, el modo subjuntivo aparece con mucha frecuencia en contextos no reales, no verificados o no experimentados, de manera que suele considerarse la manifestación gramatical de estas nociones. (RAE & ASALE 2019: 172)

Modo actual del verbo indoeuropeo, que se ha desarrollado en la oración dependiente para expresar la subordinación. De ahí su nombre, si bien los gramáticos latinos le (*sic*) llamaban preferentemente *coniunctivus*. Antes de desempeñar este papel, poseía un valor modal propio (expresión de la voluntad, de la eventualidad y de la espera), que hoy subsiste todavía en muchos usos del subjuntivo en las lenguas indoeuropeas modernas. (Lázaro Carreter 1953: 381)

[El subjuntivo] Es el modo de menor capacidad de aplicación y señala el carácter ficticio, no real, de lo que denota el significado de la raíz verbal. (Alarcos Llorach 1994: 154)

En el uso moderno del subjuntivo español intervienen factores psicológicos, históricos y estilísticos que vamos a tratar de valorar, no con el fin imposible de dar a los extranjeros una fórmula sencilla que prevea siempre el modo que tienen que usar, sino con el de hallar un criterio de interpretación suficientemente claro para todos los casos que encuentren en la conversación y en los textos. Efectivamente, no existe ninguna fórmula sencilla para dar a los extranjeros a la hora de usar el subjuntivo. (Gili Gaya 1961: 133)

Posiblemente no exista (¿existe?) ni siquiera una fórmula complicada... Pero lo del «criterio de interpretación» tiene mucha miga. Y nos vale. Porque *interpretar*, según el diccionario académico, es «concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad».

Virtualidad, inespecificidad, ausencia de verificación, voluntad, eventualidad, espera, ficción, interpretación... Conceptos que, según lo visto, podríamos manejar para entender e intentar que nuestros estudiantes entendieran cómo es y cómo *funciona* el subjuntivo, para explicarles, por ejemplo (aclaro que estoy recurriendo a la ironía, que a veces, por escrito, y más en este tipo de textos, no se entiende del todo) por qué aparece en frases como «Mieko, aunque seas japonesa, hablas muy bien español»; «Se prevén fuertes rachas de viento, de ahí que se hayan cerrado todos los parques de la ciudad»; «Te he comprado la freidora de aire para que comas un poco más sano». O para dejar claro (sigo en modo irónico) por qué elegimos indicativo o subjuntivo con los adverbios de probabilidad: «Quizá/Tal vez/Probablemente/Seguramente el lunes os vamos/os vayamos a ver al pueblo».

Prorrogo la ironía y entro en una de las muchas medias verdades de las que están empedrados muchos manuales de español como lengua adicional. Lo hago con varias preguntas, muchas de ellas las mismas que formulan los propios estu-

diantes, para la reflexión del profesorado: ¿De verdad tenemos que creernos eso tan socorrido (¡qué fácil de *explicar* y qué fácil de *entender!*) de que la elección de uno u otro modo con las partículas de probabilidad depende del grado de seguridad del hablante? ¿Cómo lo medimos? ¿En qué porcentaje establecemos el paso de indicativo a subjuntivo? ¿Si tenemos, por ejemplo, un 47,8 % de probabilidades de ir al cine ponemos indicativo o subjuntivo? ¿Funciona así nuestra mente cuando estamos ante una decisión semejante? ¿Por qué *seguramente* no es seguro? ¿Entonces, cuando decimos *a lo mejor, lo mismo, igual*, como es obligatorio utilizar indicativo, estamos completamente seguros, tenemos un 100 % de posibilidades de ir al cine? ¿Y si usamos *puede que*, que va solo con subjuntivo, es que no estamos seguros o creemos que no vamos a ir? ¿Estoy más seguro de que te acompañe al cine cuando digo «A lo mejor te acompañe al cine» que cuando digo «Puede que te acompañe al cine»? ¿De verdad *acaso* con indicativo nos *suenan* bien?... Y, como respuesta a todas las cuestiones anteriores, de nuevo para la reflexión y de nuevo en forma de pregunta: ¿no deberíamos hablar, cuando usamos todos estos adverbios, de registro más que de hipótesis, duda o probabilidad? ¿No sería el mismo caso que, por ejemplo, cuando utilizamos *de ahí que*, única partícula consecutiva que va seguida de subjuntivo?... Lo sé, voy contracorriente. Pero advertí ya desde el principio de que no renunciaría a dejarme guiar por la heterodoxia.

Concluyo el análisis con un par de acercamientos al subjuntivo que creo que sí pueden ayudarnos y ayudar a nuestros estudiantes. Andrés Bello, «el gran polígrafo venezolano», como lo llamaba don Antonio Llorente, y autor, en mi opinión, de la primera gramática *comunicativa*, centrada fundamentalmente en el uso, del español:

LLámense *subjunctivas* las formas verbales en que no se afirma ni se niega o en que se significa el objeto de una emoción del ánimo, aunque sea de aquellas que enuncian indirectamente algún hecho [...]. (Bello 1847: 113)

Bello, sin nombrarlos, anticipaba ya conceptos que hoy manejamos habitualmente aplicados al subjuntivo: *modo marcado, modo no declarativo, suspensión de la afirmación, suspensión de la aserción, falta de compromiso de veracidad...* En su clásico e irrenunciable *El subjuntivo: valores y usos*, Julio Borrego, José Gómez Ascencio (siempre en nuestro recuerdo) y Emilio Prieto, glosando a Togeby 1953, lo explican así:

[...] Con el subjuntivo el hablante suspende todo compromiso con la verdad de la oración porque no quiere o no es necesario afirmarla [...] o porque no está en condiciones de hacerlo, podría añadirse. (Borrego & Gómez Ascencio & Prieto 1985: 8)

Regresando al aula y *traduciendo* lo dicho para exponerlo a nuestros estudiantes: el subjuntivo, por sí mismo, no dice nada. Puedo mirar por la ventana y decir

«Llueve», pero no «*Llueva». El subjuntivo necesita siempre algo más para existir: «¡Ojalá llueva!»; «Puede que llueva»; «No creo que llueva»; «Me encanta que llueva»; «Es una pena que llueva»; «Aunque llueva pienso salir»... Por eso todos los tiempos del subjuntivo son relativos, es decir, no pueden situarse por sí solos en relación con el *ahora* del hablante. Más adelante lo ampliamos.

Lo que sí parece claro es que deberíamos desterrar esa idea del subjuntivo como un todo compacto, como tema de capítulo o de lección de libro, eso de «Tema 8: el subjuntivo». ¿Cuál de ellos? ¿El de las oraciones sustantivas?, ¿el de las temporales?, ¿el de las concesivas?, ¿el de las relativas?... ¿No deberíamos hablar mejor, atendiendo a esta etiología policausal o enfermedad multifactorial, de *los subjuntivos*?

3. PRINCIPALES SÍNTOMAS

Sin duda, el principal síntoma, más bien signo clínico, de subjuntivitis galopante es la convicción (otra perniciosa media verdad, o media mentira), tan difundida entre el alumnado, de que el indicativo se usa para expresar seguridad, para hablar de cosas reales, y el subjuntivo para expresar duda, inseguridad, cosas no reales. Está extendida entre los estudiantes, no precisamente por iniciativa propia, como hemos visto anteriormente, y difundida sin control en esa especie de rastro en que se ha convertido Internet, donde cada cual pone su tenderete sin ningún tipo de limitación. Tomo como ejemplo un par de las muchas baratijas que se pueden comprar en el mercadillo de la red⁴:

Cuando una persona usa el indicativo tiene la intención de comunicar que un cierto concepto es verdadero para él (*sic*) y para la persona que escucha > CERTEZA.

Cuando una persona usa el modo subjuntivo tiene la intención de comunicar que cierto concepto es verdadero para él (*sic*) pero puede o no ser verdadero para la persona que escucha > INCERTEZA.

Estoy convencido de que la mejor forma de combatir la pandemia es recurrir a la vacuna, inyectar el *bicho*. Pidamos a los estudiantes que, intenten explicarnos, desde esa convicción de la certeza o la incertez, por ejemplo, estas frases:

«No tengo ni idea de cuánto mide la torre de la catedral... Medirá noventa metros, más o menos». (¿Estamos seguros?... ¿Y dónde está el subjuntivo?)

⁴ El documento completo está disponible en <https://www.slideserve.com/jolanta-dbrowski/el-subjuntivo>. Los ejemplos son piezas únicas de la literatura gramatical del absurdo.

«Supongo que la reunión será por la tarde, pero no hemos decidido nada todavía». (Ni rastro del subjuntivo... Y parece que aquí nadie está seguro de nada)

«Ya sé que está lloviendo, pero, aunque esté lloviendo tenemos que salir, que se hace tarde». (Si en realidad está lloviendo, ¿por qué detrás de ese «aunque» no aparece el indicativo?, ¿por qué se usa el subjuntivo?)

«El hecho de que Salamanca esté a más de ochocientos metros sobre el nivel del mar hace que en verano refresque por las noches». (En la fachada del Ayuntamiento, en la Plaza Mayor, hay una placa que dice que la ciudad está a 800,1 metros sobre el nivel del mar en Alicante... El subjuntivo no tendría que asomarse por aquí, ¿no?).

Otro de los signos patentes de la enfermedad es lo que podríamos llamar *universalización de reglas*. Los docentes de español como lengua adicional sabemos que los estudiantes tienden a aplicar reglas más allá de su ámbito de uso, por ejemplo, utilizar el subjuntivo cuando una frase es negativa (o el indicativo cuando es afirmativa) o cuando aparecen dos sujetos diferentes (o el infinitivo siempre que el sujeto o el protagonista de la acción es el mismo), o cuando hay un *que*, sea cual sea su categoría gramatical:

«*Creo que el examen no fuera difícil».

«* Estamos preocupados porque Ana no haya llamado».

«* Si no estés a las nueve debajo del reloj nos vamos».

«*Me alegro de que vienes con nosotros al cine».

«*Estoy seguro de que mis amigos vengan a visitarme a Salamanca».

«* Me encanta escuchar música mientras estudiar».

«* Salamanca es una ciudad que tenga una Universidad muy antigua».

La razón resulta bastante clara: los manuales de corte más gramatical, que son los que se usan en muchos países, suelen comenzar las lecciones sobre el subjuntivo en las oraciones compuestas por las oraciones sustantivas, generalmente presentadas mediante una fría fórmula pseudomatemática que aporta más bien poco a la realidad de la comunicación, eso de V1+ (*que*) +V2, que los estudiantes trasladan a otros tipos de oraciones subordinadas.

4. CLÍNICA

En el *DLE 2014 (s. v.)* se define la *clínica*, además de como un establecimiento sanitario, como el ‘ejercicio práctico de la medicina relacionado con la observación directa del paciente y con su tratamiento’. Vamos a ello.

Para desmontar la visión del subjuntivo como algo monstruoso, inextricable y veleidoso (el minotauro, el laberinto y el tiovivo) y acercarnos a él sin temor (no muerde) suelen funcionar en clase comentarios como los que siguen, algunos ya apuntados anteriormente, que pueden utilizarse o desarrollarse en la medida en que se considere necesario, siempre de acuerdo con el nivel y características del alumnado:

a) Los hablantes de español preferimos el indicativo

El hablante elige el indicativo siempre que puede, por ejemplo, con *quizá(s)*, *tal vez*, *probablemente...* A veces, incluso, cuando parece que tenemos que quedarnos encerrados por fuerza con el subjuntivo, podemos encontrar puertas abiertas para escaparnos a la habitación del indicativo: «Te aconsejo que seas más cuidadoso/Te aconsejo ser más cuidadoso»; «Se fue antes de que yo llegara/Se fue antes de llegar yo»; «Se marchó a París sin que yo lo supiera/Se marchó a París sin saberlo yo»; «No salgas de casa hasta que termines los deberes/No salgas de casa hasta terminar los deberes»...

b) El indicativo es más importante que el subjuntivo

Y, además, es mucho más difícil. De verdad, palabra de profesor. Y es que el subjuntivo siempre *depende* de algo (normalmente del indicativo). El subjuntivo, cuando está solo, está perdido, aislado, muerto, no tiene vida, no existe. Por eso al indicativo lo llamamos modo no marcado, porque no necesita ninguna marca, ningún apoyo para aparecer, y el subjuntivo es el modo marcado, porque necesita siempre una marca, una ayuda, un bastón.

c) La oficina en vacaciones de verano

En subjuntivo el presente puede ser presente («No creo que esta película *sea* divertida») y futuro («Mañana cuando *salgas* de clase compra el pan»), y el pasado puede ser pasado («Me encantó que ayer *vinieras* a verme»), presente («¡Ojalá *estuvieras* aquí!») y hasta futuro («Si mañana *tuvieras* tiempo podríamos ir a hacer la compra»)... Además, no hay futuros, bueno, hay, pero prácticamente no se usan,

ni condicionales... Comparándolo con el indicativo, es como una oficina en vacaciones de verano, donde unos pocos tienen que hacer el trabajo de todos. Pero también podemos mirarlo desde el punto de vista positivo: solo tenemos cuatro tiempos de subjuntivo, frente a los nueve del indicativo.

d) En caso de duda, indicativo

No por utilizar muchos subjuntivos eres mejor hablante, al contrario: es menos error utilizar indicativo cuando deberías utilizar subjuntivo que a la inversa. En caso de duda, usa el indicativo: aunque te equivoques, te vamos a entender mejor.

e) El subjuntivo subjetivo (mi mundo y el mundo)

Subjuntivo y *subjetivo* son dos palabras muy parecidas, en la forma y en el significado. La objetividad, lo irrefutable, lo indiscutible, lo que todos podemos ver, oír, tocar, oler... nos lleva al indicativo: «El perro está ladrando»; «La Tierra es redonda». La subjetividad, lo que está sujeto a valoración, a diferentes puntos de vista, nos lleva al subjuntivo: «Es necesario que comamos verduras»; «Está bien que hagas un poco de deporte»; «Parece adecuado que vayamos todos»; «Es imposible que la tierra sea plana»... Los terraplanistas, por supuesto, recurrirían al indicativo: «Es indudable/Está demostrado/Parece evidente que la Tierra es plana».

Dicho de otro modo, cuando *mi mundo* coincide con *el mundo*, utilizo el indicativo. Es decir, si miro por la ventana y brilla el sol, veo que *hace buen tiempo*. Por el contrario, si mi mundo no coincide con el mundo, es decir, si miro por la ventana y está lloviendo a cántaros, diré que «Me encantaría que *hiciera* buen tiempo», que «es una pena que esté lloviendo» y que «ojalá *saliera* el sol».

f) La cabeza y el corazón

El eterno dilema filosófico-teológico de fe y razón, corazón y cabeza, también podemos trasladarlo de alguna manera a los modos verbales. Al fin y al cabo, el subjuntivo no deja de ser un acto de fe...

Por lo general, el indicativo es el modo *de la cabeza* y el subjuntivo es el modo *del corazón*. Y esta dicotomía funciona muy bien en clase. Lo que creemos, vemos, decimos, oímos..., todo lo que se genera en la *centralita* de nuestra cabeza y lo que esta controla, nos lleva al indicativo: «Creo/veo/digo/digo... que *llueve*». Por el contrario, todo lo que se aloja en el corazón, lo incontrolable: sentimientos (amor, odio, alegría, enfado, rabia, preocupación, miedo, sorpresa, extrañeza, indiferencia...), deseos, voluntad, peticiones, mandatos... nos pone en el camino del subjun-

tivo: «Odio/me alegra/me molesta/me preocupa/temo/me sorprende/me da igual/deseo/quiero/pido... que *llueva*».

g) La teoría de los campos magnéticos

Imaginemos que somos imanes y que, en vez de metales, atraemos acciones, verbos. Cada uno de nosotros tiene su propio campo magnético verbal y a él se *pegan* nuestros verbos, los que nos pertenecen, los que tenemos cerca, los que podemos controlar. Si yo digo «Te he comprado el diccionario para que lo uses», mi verbo, el que depende de mí, el que yo he materializado, es *comprar*, y, lógicamente, va en indicativo. El tuyo, el que pertenece a tu campo magnético, el que me queda lejos, el que para mí es incontrolable, es *usar*, y por eso va en subjuntivo. Lo mismo sucede, por ejemplo, con «Me preocupa que suspendas el examen»: la preocupación es mía, el aprobar o suspender pertenece a tu campo magnético. O cuando digo «No quiero que vayas a esa fiesta»: *quiero* se pega a mí y *vayas*, a ti.

Hay veces en que actúa un único campo magnético, cuando todos los verbos se vienen conmigo, cuando yo (o el sujeto correspondiente) puedo controlarlos todos. Entonces no hay espacio para el subjuntivo: «Me he comprado el diccionario para usarlo»; «Me preocupa suspender el examen»; «No quiero ir a esa fiesta».

Si pudiéramos ilustrar todo esto con imágenes, mejor que mejor, porque en el mundo de la gramática del español como lengua adicional es bien cierto que una imagen vale más que mil palabras, y que mil reglas.

Hasta aquí este acercamiento *terapéutico* y *suigéneris* al subjuntivo. Si en algo puede curar, perfecto, si no, se quedará en un simple placebo, pero mal no ha de hacer. Lo que de útil o de atinado haya en él se lo debo prácticamente en su totalidad a Juan Felipe. De todo lo demás me declaro único responsable.

Termino como empecé, con el deseo de que lo que aquí queda por escrito, aunque solo sea en parte, sirva para llevarlo a clase. El cierre tenía que ser, sí o sí, una greguería propia, que creo que concentra la esencia de todo lo dicho: el subjuntivo es el Photoshop de la gramática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁵

- AHERN, Aoife (2008): *El subjuntivo: contexto y efectos*, Madrid, Arco Libros-La Muralla.
 ALARCOS LLORACH, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

⁵ Todos los trabajos en red se han consultado de mayo a agosto de 2025.

- BALLESTERO DE CELIS, Carmen (2020): La enseñanza del subjuntivo en las gramáticas de español lengua extranjera. *Les langues néo-latines: revue de langues vivantes romanes* (hal-03740444) <https://hal.science/hal-03747491/document>
- BELLO, Andrés (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Santiago de Chile, Imprenta del Progreso.
- BORREGO, Julio & GÓMEZ ASENCIO, José & PRIETO, Emilio (1985): *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, SGEL.
- CABRERA, Carlos (coord.) (2023): *El subjuntivo en el marco de la enseñanza de ELE. Una explicación multicausal*, Salamanca, Universidad.
- CUEVA LOBELLE, Alberto (2018): «Aproximación al modo subjuntivo del español desde una perspectiva multivariable», en *Folios* 48: 73-84, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34595829600>
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1990): *Español. Curso de perfeccionamiento*, Salamanca, Universidad.
- GILI GAYA, Samuel (1961): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox-Biblograf, 13.ª ed. de 1980.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1953): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes & REAL ESPINOSA, Juan Manuel & RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen.
- MATTE BON, Francisco (2008): «El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información», en *MarcoELE*, 6. *Revisa de didáctica del español como lengua extranjera*, <https://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion>
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es>
- RAE & ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca, Universidad.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.ª edición (revisada y ampliada).
- REAL ESPINOSA, Juan Manuel (2018): «Indicativo y subjuntivo, declaración y no declaración: algunos ejemplos difíciles», *Actas del primer congreso de ELE de Oriente Medio*, Instituto Cervantes de El Cairo, 319-340, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/18_real.pdf
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2007): «¿El subjuntivo es lógico?», *MarcoELE. Revisa de didáctica del español como lengua extranjera*, <https://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/>
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2008): «El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?», *MarcoELE*, 7. *Revisa de didáctica del español como lengua extranjera*, <https://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-informatividad-o-declaratividad>
- SOLÁ SIMÓN, Elena (2020): «Una aplicación empírica de la gramática cognitiva-operativa a la enseñanza del contraste modal en español (como lengua extranjera)», *MarcoELE*, 31, 70-90. *Revisa de didáctica del español como lengua extranjera*, <https://www.redalyc.org/journal/921/92163387005/html>
- TOGBY, Knud (1953): *Mode, aspect et temps en espagnol*, Copenhague, Munksgaard.

LAS CONSTRUCCIONES TEMPORALES
EN LA ENSEÑANZA DE ELE:
ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA
DE LAS PARTÍCULAS PROPIAS DEL NIVEL B2

*Time Clauses in Spanish as a Foreign Language:
Some Notes on the Particles Used at B2 Level*

JOSÉ MANUEL BUSTOS GISBERT
Universidad de Salamanca
jbustos@usal.es
0000-0001-9239-610X

RESUMEN

Este trabajo persigue precisar la nómina de nexos usados en las construcciones temporales que se han de incluir para su enseñanza en un nivel B2 de español como lengua extranjera (ELE). En primer lugar, se evalúan críticamente las indicaciones al respecto contenidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y su presencia en quince gramáticas pedagógicas de ELE publicadas en España después de 2009. En segundo lugar, se comparan dichas propuestas con el uso efectivo de los nexos temporales que se observa en un corpus de 369 textos (170 000 palabras) redactados por hablantes nativos y en otro corpus de 1 700 textos (328 000 palabras) producidos por aprendices de ELE con un nivel B2 oficialmente acreditado. Por último, se propone una revisión del modelo de acercamiento pedagógico a las construcciones temporales y se plantean algunos cambios en el paradigma de nexos que incluye el *PCIC*.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua extranjera; niveles de aprendizaje de lenguas; planes curriculares; construcciones temporales; nexos temporales; gramática pedagógica.

ABSTRACT

This paper aims to define the temporal clause nexuses that should be taught at the B2 level of Spanish as a Foreign Language (SFL). It begins with a critical evaluation of the content included in the *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Subsequently, it examines how these elements are presented in fifteen SFL teaching grammars published in Spain since 2009. The study then compares these pedagogical proposals with actual usage of temporal nexuses. To this end, two corpora were analyzed: one comprising 369 texts (170,000 words) produced by native speakers, and another consisting of 1,700 texts (328,000 words) written by learners of SFL with an officially accredited B2 level. Finally, the paper proposes a revision of the pedagogical approach to temporal constructions and suggests changes to the set of nexuses currently included in the *PCIC*.

Keywords: Spanish as a foreign language teaching; language learning levels; curricular plans; time clauses; time nexuses; pedagogical grammar.

1. INTRODUCCIÓN

UNA DE LAS MAYORES NOVEDADES que aporta en términos teóricos la *Nueva gramática de la lengua española* (en adelante, *NGLE*) —publicada en 2009 por la RAE y la ASALE y reeditada en una versión ampliada y revisada en 2025— es, sin duda, la renuncia a considerar la subordinación adverbial como estructura sintáctica propia de la lengua española. La gramática académica distingue solo dos tipos de subordinadas, sustantivas y relativas, que define desde argumentos ligados a la función de la oración en el caso de las primeras y a la naturaleza de los nexos en el de las segundas. Sin embargo, cuando opta por una interpretación semántica de la subordinación, prefiere hablar de *construcciones*:

En muchos casos se usará el término —deliberadamente vago— construcción, sobre todo cuando no interese, por alguna razón, describir con precisión las propiedades sintácticas que esas secuencias poseen en función de la segmentación que les corresponde. Esta simplificación obedece igualmente a razones didácticas, y no implica que se ignoren o se minusvaloren los problemas sintácticos que subyacen a todas estas etiquetas, ni tampoco las opciones que se manejan en las teorías gramaticales contemporáneas. (*NGLE* 2025: § 1.13u)

Sorprende, no obstante, que la *NGLE* 2025 hace coincidir la nómina de las construcciones con la de las tradicionalmente denominadas adverbiales impropias, que describe en tres extensos capítulos: comparativas, superlativas y consecutivas (cap. 45); causales, finales e ilativas (cap. 46); y condicionales y concesivas (cap. 47). Sin embargo, no incluye entre ellas las llamadas adverbiales propias: temporales, locativas y modales, a las que no dedica una explicación sistemática de ningún tipo. De algún modo, parece que hay cierta constancia de ese olvido en lo referido

a las temporales en el *Glosario de términos gramaticales*, publicado por la RAE y la ASALE en 2019, pues en él se reconoce la existencia de construcciones temporales (RAE & ASALE 2019: *s. v. oración (subordinada) adverbial temporal*):

*Se emplea en ocasiones el término **construcción temporal** para hacer referencia a un conjunto de expresiones de diferente naturaleza categorial que tienen en común funcionar como adjuntos temporales. En este sentido, son construcciones temporales tanto las subordinadas adverbiales temporales (luego que llegó) como ciertos sintagmas adverbiales (después de que hablasen con él) y preposicionales (desde que llegó; hasta averiguarlo). También lo son las oraciones de relativo sin antecedente expreso encabezadas por el relativo cuando (Se puso a leer cuando se acostó) y las oraciones de gerundio y participio de significado temporal (Subiendo hacia casa, oyó un grito; Terminadas las clases, empiezan las vacaciones)¹.*

En cualquier caso, dado que es innegable que la *NGLE* (2009 y 2025) ha alcanzado un estatus de gramática normativa de referencia, sería razonable pensar que debería ser una de las fuentes primarias a las que acudirían los autores de las gramáticas de español como lengua extranjera (ELE) posteriores a 2009, a la hora de proponer sus descripciones de los fenómenos lingüísticos². Sin embargo, en el caso que nos ocupa parece que, de hecho, esto no sucede: las oraciones temporales están presentes en todos los documentos relevantes de ELE cuya publicación es posterior a la aparición de la *NGLE*. Es lo que ocurre en quince gramáticas que analizaremos para este trabajo. La referencia más o menos explícita para sus autores es normalmente el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, cuya actualización es de 2006, es decir, anterior a la edición del texto académico. No obstante, la última versión del *PCIC* corresponde a 2013 y, pese a ser una edición en línea, no

¹ En Bustos Gisbert (2018), y con el fin de evaluar el rendimiento de la subordinación en el discurso escrito en español, propusimos una clasificación en tres niveles: subordinadas periféricas, subordinadas en la estructura argumental y subordinadas en función de adjunto del SN o del SV. Para estas últimas, tomamos como punto de partida la clasificación semántica de los adjuntos propuesta por la *NGLE* (2009) en los epígrafes 39.5 y siguientes, lo que significa incluir no solo las construcciones consecutivas, causales, finales, comparativas, aditivas y exceptivas, sino también las locativas, las temporales y las modales. Aunque, como hemos visto, la *NGLE* no acaba de explicitar inequívocamente si hay o no construcciones de esta naturaleza, parece lógico asumir para ellas la misma orientación semántica que propone para el resto de las tradicionalmente incluidas dentro de las subordinadas adverbiales y que también se utiliza a la hora de clasificar los complementos adjuntos. De este modo, se pone en primer plano la función de la subordinada y se supera otra fuente de problemas, como es la diversidad de las partículas temporales que pueden funcionar como funitivos en este tipo de construcciones.

² Borrego & Recio & Tomé (2019) sostienen que la *NGLE* no siempre cumple esa función, que ellos recomiendan, ya que aportaría mayor sistematicidad a las explicaciones.

ha sufrido ningún cambio en relación con los contenidos asociados a las construcciones temporales.

Este trabajo se propone un doble objetivo. En primer lugar, quiere desentrañar la manera en la que una muestra representativa de las gramáticas del ELE publicadas o actualizadas con posterioridad a la aparición de la *NGLE* (2009) presenta los contenidos relacionados con las construcciones temporales; ese análisis alcanza hasta el nivel B2 de aprendizaje de nuestra lengua según lo define el *MCER* (*Marco Común Europeo de Referencia* 2001) y considerando los contenidos que el *PCIC* propone hasta ese nivel. Se partirá de la hipótesis de que aquellas gramáticas que consideren para su público meta un nivel concreto de aprendizaje exhibirán un nivel de correlación elevado con el *PCIC*. Por su parte, las gramáticas que superan el nivel B2 ofrecerán una explicación necesariamente más exhaustiva que la correspondiente a los contenidos propuestos hasta B2 por el documento del Instituto Cervantes. La extensión de este trabajo obliga a fijar el análisis exclusivamente en las partículas que encabezan las construcciones temporales.

En segundo lugar, y con el objetivo de valorar la selección de nexos temporales efectuada tanto por el *PCIC* como por las gramáticas de referencia seleccionadas (en adelante, GR), se quiere comparar el uso de dichas partículas observable en hablantes nativos de español con el exhibido por aprendices de ELE que han acreditado un nivel B2 a través de los exámenes para la obtención Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Esa comparación se realizará en el contexto de la lengua escrita y tendrá como objetivo marcar las diferencias de adquisición entre unos y otros, y proponer alguna sugerencia relativa a los contenidos que se deben ofrecer hasta el nivel B2 en relación con las construcciones temporales.

2. CONSTRUCCIONES TEMPORALES: DEL *PCIC* A LAS GRAMÁTICAS DE ELE

Las construcciones temporales en español responden a dos modelos formales según se articulen de manera mediata o inmediata respecto de la oración principal de la que dependen. En el primero, se vinculan a ella a través de un nexo que puede ser de muy diversa naturaleza; en este caso, el verbo subordinado presenta forma personal o forma no personal de infinitivo o de participio; en el segundo, se unen sin la intervención de ninguna partícula y usan para ello una forma verbal no personal de gerundio o participio. Este trabajo se fijará solo en las construcciones temporales de naturaleza mediata.

El *PCIC* presenta los contenidos que corresponden a estas construcciones en el capítulo 15.3., dedicado a cuestiones sintácticas y denominado «Oraciones subordinadas adverbiales», dentro del epígrafe 15.3.1 «Temporales». Los contenidos se organizan según la naturaleza de la vinculación temporal establecida. Se proponen

a partir de ella los nexos, las particularidades de la relación (en su caso) y la naturaleza formal de los verbos subordinados, se usen estos en forma personal o no personal. La propuesta referida a las construcciones mediatas se resume en la tabla 1³:

TABLA 1. Construcciones temporales en el *PCIC*

	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>
<i>Anterioridad</i>	<i>Antes de</i> + Inf. Correferencialidad de sujetos Interpretación factual	<i>Antes de</i> + Inf. Correferencialidad de sujetos Interpretación no factual <i>Antes de que</i> + Sub. Presente y futuro Interpretación no factual	<i>Antes de que</i> + Sub. Pasado Interpretación factual
<i>Posterioridad</i>	<i>Después de</i> + Inf. Correferencialidad de sujetos Interpretación factual	<i>Después de</i> + Inf. Correferencialidad de sujetos Interpretación no factual <i>Después de que</i> + Sub. Presente y futuro	<i>Después de que</i> + Sub. Coordenadas de pasado Interpretación factual <i>En cuanto, en el momento en que, tan pronto como, apenas</i> + Sub. Inmediatez de la acción posterior Correferencia o referencia disjunta <i>Una vez (que)</i> + Part. o Ind/ Sub. Límite a partir del que se inicia una acción Coordenadas de pasado o presente habitual/futuro <i>Nada más</i> + Inf. Inmediatez de la acción posterior Correferencia o referencia disjunta
<i>Simultaneidad</i>	<i>Cuando</i> + Ind. Valor habitual en presente	<i>Al</i> + Inf. Neutralización con <i>cuando</i> con verbo finito Correferencialidad de sujetos <i>Cuando</i> + Ind/Sub. Coordenadas de presente/ pasado y futuro Interpretación secuencial Interpretación de simultaneidad	<i>Cuando</i> + Sub. Estilo indirecto Sustitución por (<i>y</i>) <i>entonces</i> <i>Mientras</i> Predicados durativos <i>Mientras tanto, entretanto, al mismo tiempo que, en lo que</i> + Ind.

³ La tendencia del *PCIC* a las explicaciones esquemáticas hace que en ocasiones resulten de algún modo ambiguas.

		<i>Mientras</i> + Ind. Predicados durativos	Correferencia o referencia disjunta
<i>Delimitación</i>	<i>Desde que</i> + Ind.	<i>Hasta que</i> + Ind/Sub. Coordenadas de pasado/ futuro Incompatibilidad con predicados con interpretación puntual	<i>Hasta que</i> + Sub.
<i>Otras cuestiones</i>		Movilidad de las temporales Interpretación del sujeto nulo de la subordinada con verbo conjugado y con verbo en infinitivo	Referencia del sujeto pronominal en la forma subordinada

A continuación, hemos seleccionado quince gramáticas pedagógicas de ELE que dedican algún capítulo al estudio de las construcciones temporales. Trece de ellas, recogidas en la tabla 2, se dirigen a docentes o discentes de niveles de aprendizaje iguales o inferiores al B2 y ninguna se fija exclusivamente en el nivel A1, para el que el *PCIC* no propone contenidos relacionados con las temporales. Para el análisis, estudiaremos algunas obras de manera conjunta, en el caso de que sean complementarias y hayan sido redactadas por los mismos autores. La numeración que les asignamos será la que usemos a lo largo del análisis:

TABLA 2. Gramáticas de referencia: niveles A2 a B2

	<i>Gramática</i>	<i>Fecha de publicación</i>
G1	Jacobi & Melone & Menón: <i>Gramática en contexto</i>	2011
G2	Romero Dueñas & González Hermoso: <i>Gramática del español lengua extranjera</i>	2011
G3	Tarricone <i>et al.</i> : <i>Gramática explicada</i>	2012
G4	Penadés Martínez & Martí Sánchez: <i>Gramática española básica</i>	1. ^a ed. 2010/11. ^a rei. 2014
G5	Castro: <i>Uso de la gramática española. Nivel elemental</i>	1. ^a ed. 2010/11. ^a rei. 2019
	Castro: <i>Uso de la gramática española. Nivel intermedio</i>	1. ^a ed. 2010/11. ^a rei. 2018
	Castro: <i>Uso de la gramática española. Nivel avanzado</i>	1. ^a ed. 2011/10. ^a rei. 2019
G6	Moreno & Hernández & Kondo: <i>En gramática elemental A1-A2</i>	1. ^a ed. 2007/2. ^a ed. 2015
	Moreno & Hernández & Kondo: <i>En gramática medio B1</i>	1. ^a ed. 2007/2. ^a ed. 2017
	Moreno & Hernández & Kondo: <i>En gramática avanzado B2</i>	1. ^a ed. 2007/2. ^a ed. 2018
G7	Alonso Raya <i>et al.</i> : <i>Gramática básica del estudiante de español</i>	1. ^a ed. 2005
		2. ^a ed. 2018
G8	Díaz Rodríguez & Yagüe Barrredo: <i>Papeles</i>	1. ^a ed. 2015/2. ^a ed. 2019
	Díaz Rodríguez & Yagüe Barrredo: <i>Elefante</i>	1. ^a ed. 2015/2. ^a ed. 2019

En las dos restantes no hay una indicación específica del nivel de referencia. Serán evaluadas solo en la medida en que incluyan o no los contenidos propuestos por el *PCIC*. Son las que recogemos en la tabla 3:

TABLA 3. Gramáticas de referencia sin indicación de nivel

	<i>Gramática</i>	<i>Fecha de publicación</i>
G9	Gutiérrez Araús: <i>Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L</i>	1.ª ed. 2004/7.ª ed. 2019
G10	Borrego Nieto (dir.): <i>Gramática de referencia para la enseñanza de español</i>	2013

En primer lugar, llama la atención que la terminología empleada para designar las subordinadas de significación temporal, que resumimos en la tabla 4, no es, ni mucho menos homogénea. Conviene señalar que solo G7 renuncia a una designación de naturaleza formal:

TABLA 4. Designación adoptada para las temporales

<i>Designación gramatical</i>	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
<i>Subordinadas adverbiales propias de tiempo</i>				✓					✓	
<i>Construcciones de tiempo</i>										✓
<i>Oraciones de tiempo</i>	✓									
<i>Construcciones adverbiales de tiempo</i>		✓								
<i>Subordinadas temporales</i>			✓					✓		
<i>Oraciones circunstanciales de tiempo</i>					✓					
<i>Oraciones temporales</i>					✓	✓				
<i>Expresar dos hechos conectados temporalmente</i>							✓			

En segundo lugar, importa subrayar que, si bien todas fueron publicadas después de 2006, fecha en la que se actualizó el *PCIC*, algunas, como se observa en la tabla 5, prefieren seguir utilizando una división de niveles ajena a él:

TABLA 5. Designación adoptada para los niveles

	<i>Gramática</i>	<i>Nivel</i>
G1	Jacobi & Melone & Menón: <i>Gramática en contexto</i>	A1-B2+
G2	Romero Dueñas & González Hermoso: <i>Gramática del español lengua extranjera</i>	A1-B2
G3	Tarricone <i>et al.</i> : <i>Gramática explicada</i>	Intermedio
G4	Penadés Martínez & Martí Sánchez: <i>Gramática española básica</i>	A y B
G5	Castro: <i>Uso de la gramática española. Nivel elemental</i> Castro: <i>Uso de la gramática española. Nivel intermedio</i> Castro: <i>Uso de la gramática española. Nivel avanzado</i>	Elemental Intermedio Avanzado

G6	Moreno & Hernández & Kondo: <i>En gramática elemental A1-A2</i> Moreno & Hernández & Kondo: <i>En gramática medio B1</i> Moreno & Hernández & Kondo: <i>En gramática avanzado B2</i>	Elemental: A1-A2 Medio: B1 Avanzado: B2
G7	Alonso Raya <i>et al.</i> : <i>Gramática básica del estudiante de español</i>	A1-B1
G8	Díaz Rodríguez & Yagüe Barrredo: <i>Papeles</i> Díaz Rodríguez & Yagüe Barrredo: <i>Elefante</i>	A B

En tercer término, destaca que la organización didáctica de la información no sigue un patrón único. Así, algunas optan por el tipo de relación temporal que se establece, mientras que otras prefieren ordenar los contenidos a partir de los nexos temporales empleados. En la tabla 6, el número 1 marca la opción primera de organización y el número 2 indica si hay una opción secundaria:

TABLA 6. Foco de la explicación

<i>Organización de la explicación</i>	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
<i>Según nexos</i>	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2
<i>Según la relación (OPr.)</i>		1		1			2	1		1
<i>Según la relación (OSub.)</i>			2			2			1	

Cinco gramáticas prefieren estructurar la información a partir de los nexos empleados. Más aún, en cuatro de ellas es el único argumento utilizado, sin que haya referencia alguna a la relación temporal establecida, aun cuando este es el parámetro básico que usa el *PCIC*. Por su parte, otras cinco siguen la propuesta del *PCIC* y organizan la información desde la relación temporal que se establece. De acuerdo con la línea marcada por el *PCIC*, cuatro se fijan en el significado temporal de la oración principal a la hora de indicar si se expresa anterioridad o posterioridad. Sin embargo, G9 opta por el significado de la oración subordinada; lo mismo ocurre, aunque con una función secundaria en la organización del contenido, en G3 y G6. Sucede, por tanto, que en ellas, las oraciones encabezadas por *antes de* son clasificadas como temporales de posterioridad. Como hemos visto, solo G1 y G5 renuncian por completo a aportar indicaciones sobre el tipo de relación aportada. En las restantes tampoco hay consenso pleno. En la tabla 7 indicamos las diez opciones posibles, entendiendo que la relación se refiere a la OP:

TABLA 7. Relaciones temporales según las gramáticas de referencia

<i>Relación</i>	<i>PCIC</i>	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
<i>Anterioridad</i>	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
<i>Anterioridad inmediata</i>										✓	
<i>Posterioridad</i>	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

<i>Posterioridad inmediata</i>	✓				✓		✓	✓	✓	✓	✓
<i>Simultaneidad</i>	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
<i>Simultaneidad progresiva</i>										✓	✓
<i>Simultaneidad + repetición/habitual</i>	✓			✓	✓		✓	✓			✓
<i>Posterioridad + etapa alcanzada</i>											✓
<i>Inicio de acción</i>	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓
<i>Fin de acción</i>	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

El *PCIC* expone siete tipos de relación. Si no consideramos G1 y G5, solo tres se recogen en todas las gramáticas: anterioridad, posterioridad y simultaneidad. La posterioridad inmediata no consta en G2 y G3, y las acciones simultáneas iterativas no se describen en G2, G8 y G9; finalmente, las relaciones de inicio de acción no se explican en G6 y no se recogen en G9.

Por otra parte, tres relaciones temporales no están recogidas en el *PCIC* (al menos hasta el nivel B2) y tampoco en las GR salvo en G9 o en G10, lo cual tiene sentido pues ambas exceden el nivel de referencia. No obstante, es muy llamativo que G9 no incluya dos contenidos como son la simultaneidad iterativa y las temporales de fin de acción. Y, sin embargo, es la única gramática que propone incluir la anterioridad inmediata.

3. NEXOS TEMPORALES: DEL *PCIC* A LAS GRAMÁTICAS DE ELE

A continuación, fijaremos la atención en la nómina de nexos que propone el *PCIC* y evaluaremos su presencia en las GR. Los vamos a organizar según la naturaleza de la conexión fijada, aunque, obviamente, no se debe perder de vista que existen determinadas partículas de naturaleza multidimensional, pues pueden fijar relaciones temporales diversas⁴. De ellas, el *PCIC* solo incluye *al* y *cuando* en el rango de niveles de aprendizaje que nos ocupa. En ambos casos siempre los asocia a la expresión de la simultaneidad. Aun cuando todas las GR reconocen el valor multidimensional de *cuando* y *al*, dado que el *PCIC* clasifica los dos nexos dentro de las relaciones de simultaneidad, es ahí donde estableceremos las comparaciones.

El *PCIC* incluye diecisiete nexos, de los cuales algunos están duplicados según la naturaleza personal o no personal del verbo que los acompaña. Solo en el caso de que se propongan para diferentes niveles de aprendizaje (como sucede con *antes*

⁴ Para la naturaleza unidimensional y multidimensional de los nexos temporales, véase Veiga & Mosteiro Louzao (2006).

de y antes de que y con después de y después de que), los presentamos por separado en la tabla 8:

TABLA 8. Nexos temporales incluidos en las gramáticas de referencia

Relación	Nivel	Partículas	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	Total	
Anterioridad PCIC	A2/B1	<i>Antes de</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	
	B1/B2	<i>Antes de que</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	
Posterioridad PCIC	A2/B1	<i>Después de</i>	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	
	B1/B2	<i>Después de que</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	
	B2	<i>En cuanto</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
		<i>En el momento en que</i>				✓		✓						2
		<i>Tan pronto como</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		7
		<i>Apenas</i>	✓	✓	✓			✓		✓	✓			6
		<i>Una vez (que)</i>	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓		7
<i>Nada más</i>			✓			✓		✓	✓			4		
Simultaneidad PCIC	A2/B2	<i>Cuando</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	
	B1	<i>Al</i>	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	8	
	B1/B2	<i>Mientras</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	
	B2	<i>Mientras tanto</i>		✓				✓						2
		<i>Entretanto</i>	✓	✓				✓						3
		<i>Al tiempo que</i>						✓			✓			2
		<i>En lo que</i>						✓						1
Delimitación PCIC	A2	<i>Desde que</i>	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓	7	
	B1/B2	<i>Hasta que</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	
TOTAL (19)			14	13	14	12	10	18	9	13	14	11		

En primer lugar, sorprende que el PCIC incluya en su nómina *mientras tanto* y *entre tanto*, pues se trata más bien de conectores temporales que superan los márgenes sintácticos de la oración y no de partículas empleadas para introducir una construcción temporal subordinada.

En segundo lugar, se observa que solo G6 demuestra un seguimiento casi completo de la propuesta (94 %). En el extremo contrario, G7 incluye apenas el 47 % de los nexos. Se debe destacar que nueve de las gramáticas de la muestra exhiben una fidelidad inferior al 73 %. En ese sentido, llama la atención que G10 solo recoge un 57 % de las partículas seleccionadas por el PCIC para B2, a pesar de que sus objetivos descriptivos superan ese nivel. En la tabla 9 distribuimos las partículas en tres grupos según sean más o menos frecuentes en las GR.

TABLA 9. Frecuencia de los nexos temporales propuestos por el PCIC en las gramáticas de referencia

Partículas	Tot.	%	Partículas	Tot.	%	Partículas	Tot.	%
<i>Antes de</i>	10	100 %	<i>Después de</i>	9	60-90 %	<i>Nada más</i>	4	10-40 %
<i>Antes de que</i>	10		<i>Al</i>	8		<i>Entretanto</i>	3	
<i>Después de que</i>	10		<i>Tan pronto como</i>	7		<i>En el momento en que</i>	2	
<i>En cuanto</i>	10		<i>Una vez (que)</i>	7		<i>Mientras tanto</i>	2	
<i>Cuando</i>	10		<i>Desde que</i>	7		<i>Al tiempo que</i>	2	
<i>Mientras</i>	10		<i>Apenas</i>	6		<i>En lo que</i>	1	
<i>Hasta que</i>	10							

Solo siete nexos aparecen en todas ellas. Es especialmente llamativa la ausencia en ese primer grupo de dos partículas, *al* y *después de*, que introducen construcciones de infinitivo. También se debe destacar que seis de las partículas propuestas por el PCIC aparecen en cuatro o menos gramáticas.

Paralelamente, se observa una tendencia muy marcada a incluir en las GR nexos que no aparecen en el PCIC. Hemos identificado 22, que presentamos en la tabla 10 según sean más o menos frecuentes en las gramáticas de referencia:

TABLA 10. Nexos temporales en las gramáticas de referencia no incluidos en el PCIC

Partículas	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	Total
<i>Siempre que</i>	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	9
<i>Hasta</i>		✓	✓		✓	✓					5
<i>A medida que</i>	✓		✓						✓	✓	4
<i>Cada vez que</i>	✓		✓	✓						✓	4
<i>Según</i>	✓		✓						✓	✓	4
<i>Así que</i>	✓	✓							✓		3
<i>Conforme</i>	✓								✓	✓	3
<i>No bien</i>	✓	✓							✓		3
<i>Nada más que</i>	✓								✓		2
<i>Todas las veces que</i>	✓								✓		2
<i>Tras</i>	✓								✓		2
<i>Desde hace</i>		✓						✓			2
<i>Entonces</i>								✓			2
<i>En tanto que</i>									✓	✓	2
<i>De aquí a que</i>	✓										1
<i>Mientras no</i>						✓					1
<i>Durante</i>								✓			1
<i>A la par que</i>									✓		1

<i>A la vez que</i>									✓		1
<i>Ahora que</i>									✓		1
<i>Al poco de</i>									✓		1
<i>Luego (de) que</i>									✓		1
TOTAL	11	4	5	2	2	3	1	3	15	6	

Se ha de hacer notar que no está justificada la incorporación de algunas, puesto que no cumplen con la función sintáctica prevista de encabezar construcciones temporales subordinadas: es el caso de *desde hace*, *entonces* y *durante*. En lo que tiene que ver con los nexos restantes, la dispersión es muy elevada, salvo en el caso de *siempre que*, presente en todas, salvo en G8. Destaca que ocho de las partículas solo se proponen en una gramática y que seis aparecen en dos de ellas. Dos GR sobresalen por su tendencia a aumentar la nómina de nexos. El caso de G1 resulta en cierto modo paradójico, ya que propone once nexos al margen del *PCIC*, a la vez que olvida cinco de los incluidos en su propuesta. No sorprende tanto lo que ocurre con G9, pues supera en sus objetivos el nivel B2: aporta nada menos que quince nexos.

4. DISCUSIÓN

El análisis efectuado desvela una distancia evidente entre las propuestas del *PCIC* y las GR en lo relativo a los nexos empleados en las construcciones temporales. El motivo parece claro: la nómina es muy extensa y variada, por lo que, si exceptuamos los inequívocamente más empleados, los autores tienden a elegir aquellos que intuitivamente consideran de mayor rendimiento. Tal hecho obliga a buscar algún argumento que facilite privilegiar la elección de unos sobre otros. En ese sentido, parece que sería sensato tener en cuenta qué nexos son los efectivamente más empleados por los hablantes nativos y también valorar cuáles son los que utilizan los aprendices de L2 a los que se les reconoce un nivel B2 de dominio del español. Comparar ambas actuaciones lingüísticas nos puede desvelar pistas muy útiles a la hora de reconfigurar una nómina consistente de partículas propias de las construcciones temporales.

a) Rendimiento de los nexos temporales: hablantes nativos

En Bustos Gisbert (2023), cuando fijamos nuestra atención en cómo emplean los hablantes nativos las construcciones temporales en textos escritos, uno de los objetivos planteados era valorar el rendimiento de los nexos según el tipo de vínculo temporal que estos proponen. Para ello, empleamos el mismo corpus que en

Bustos Gisbert (2018, 2020 y 2024): se trata de 369 textos de entre 400 y 450 palabras distribuidos en cuatro grupos, de acuerdo con la naturaleza de las secuencias dominantes que los componen, según sean estas narrativas, descriptivas, expositivas o instructivas⁵. Nuestro estudio nos permitió identificar 762 construcciones temporales, en las cuales se utilizaron 721 nexos. Para clasificarlos utilizamos la taxonomía propuesta por Veiga & Mosteiro Louzao (2006), que será la que usaremos ahora para fijar las comparaciones pertinentes⁶. En la tabla 11 se recoge la naturaleza y el significado de todos los nexos identificados en Bustos Gisbert (2023) y su rendimiento en términos porcentuales. En las dos últimas columnas de la derecha se indica si el nexo aparece en el *PCIC* y en las diez GR (se recoge el número de gramáticas en las que el nexo se incluye):

TABLA 11. Nexos temporales: comparativa entre hablantes nativos, *PCIC* y gramáticas de referencia

<i>Naturaleza</i>	<i>Significado</i>		<i>Nexo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>PCIC</i>	<i>GR</i>
<i>No unidimensionales</i>	No iterativos (58,76 %)		<i>Cuando</i>	46,62 %	Sí	S-10
			<i>Al</i>	12,14 %	Sí	S-10
	Iterativos (7,04 %)		<i>Siempre que</i>	1,10 %	-	S-9
			<i>Cada vez que</i>	0,97 %	-	S-4
<i>Unidimensionales</i>	De anterioridad (9,25 %)	No delimitativos (4,97 %)	<i>Antes de (que)</i>	4,83 %	Sí	S-10
			<i>A punto de</i>	0,14 %	-	-
		Delimitativos (4,28 %)	<i>Hasta (que)</i>	4,28 %	Sí	S-10
	De simultaneidad (10,49 %)	No progresivos (6,63%)	<i>Mientras</i>	5,93 %	Sí	S-10
			<i>A la vez que</i>	0,28 %	-	S-1
			<i>A la hora de</i>	0,14 %	-	-
			<i>Al mismo tiempo que</i>	0,14 %	Sí	S-2

⁵ Los textos están tomados de *Corputrad*, un corpus de textos escritos en español por estudiantes de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca. En la actualidad reúne aproximadamente 7 500 textos, que suman más de tres millones de palabras. Está disponible en la herramienta <https://www.sketchengine.eu/> previa solicitud al autor de este trabajo.

⁶ La clasificación de los nexos temporales ha sido abordada en diversos estudios, recogidos por Rodríguez Barreiro (2003). Revisa, entre otras, las clasificaciones aportadas por Eberenz (1982), García Medall (1995) y García Fernández (1999). También incluye la de Veiga & Mosteiro Louzao, aunque la autora indica que está tomada de una presentación inédita realizada en el XXXI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística (2001).

		<i>De la que</i>	0,14 %	-	-	
	Progresivos (3,86 %)	<i>Según</i>	1,93 %	-	S-4	
		<i>A medida que</i>	1,24 %	-	S-4	
		<i>Conforme</i>	0,69 %	-	S-3	
De posterioridad (18,91 %)	No delimitativos (15,60 %)	<i>Tras</i>	5,52 %	-	S-2	
		<i>Después de (que)</i>	3,31 %	Sí	S-10	
		<i>Nada más</i>	2,90 %	Sí	S-10	
		<i>Una vez que</i>	2,21 %	Sí	S-10	
		<i>En cuanto</i>	1,38 %	Sí	S-10	
		<i>Al poco de</i>	0,14 %	-	S-1	
		<i>Tan pronto como</i>	0,14 %	Sí	S-10	
		Delimitativos (3,31 %)	<i>Desde que</i>	3,31 %	Sí	S-10

Por una parte, si valoramos los nexos que en L1 superan el 1 % de rendimiento, descubrimos que hay cuatro que no se recogen en el *PCIC*. Tres tienen un rendimiento limitado (*siempre que*, *según* y *a medida que*), pero el cuarto, *tras*, es el tercero más frecuente de los 23 identificados. En el extremo contrario, el *PCIC* incluye dos nexos (*al mismo tiempo que* y *tan pronto como*) cuyo rendimiento entre hablantes nativos se reduce al 0,14 %; el segundo está incluido en las 10 GR.

Por otra parte, diecisiete nexos de los propuestos por el *PCIC* o por las GR no fueron empleados en ninguna ocasión por los usuarios evaluados en Bustos Gisbert (2023). Aparecen recogidos en la tabla 12:

TABLA 12. Nexos temporales exclusivos del *PCIC* y las gramáticas de referencia

<i>Nexo</i>	<i>PCIC</i>	<i>GR</i>
<i>En el momento en que</i>	S	2
<i>Apenas</i>	S	6
<i>Mientras tanto</i>	S	2
<i>Entretanto</i>	S	3
<i>En lo que</i>	S	1
<i>Así que</i>		3
<i>No bien</i>		3
<i>Todas las veces que</i>		2
<i>Desde hace</i>		2
<i>Entonces</i>		2
<i>En tanto que</i>		2
<i>De aquí a que</i>		1
<i>Mientras no</i>		1
<i>Durante</i>		1
<i>A la par que</i>		1
<i>Ahora que</i>		1
<i>Luego (de) que</i>		1

Cinco de las partículas no se utilizan en contextos de subordinación: tres son conectores (*mientras tanto*, *entretanto* y *entonces*) y dos introducen adjuntos temporales no verbales (*desde hace* y *durante*). Por otro lado, el caso de *ahora que* es ciertamente complejo, pues se suele considerar que se trata más bien de un nexos propio de las construcciones causales (Galán Rodríguez 1999) y no de las temporales. De los once restantes, cinco están incluidos en el trabajo de Veiga & Mosteiro Louzao (2006); en dicho estudio, *apenas* y *en tanto que* suman un 1,85 %; *luego de*, un 1,11 %; y *así que* y *no bien*, un 0,3 %. Finalmente, de los otros seis, solo *en el momento en que* y *en lo que* se recogen en el PCIC y en alguna GR.

b) Rendimiento de los nexos temporales: aprendices de ELE

Con el fin de decidir cuáles son los nexos que efectivamente deben enseñarse hasta el nivel B2, puede ser útil conocer el uso efectivo que exhiben aquellos a quienes se les acredita ese nivel a través de una prueba de evaluación contrastada. Para ello, vamos a emplear el corpus *Espalex*⁷. Este recoge textos con una longitud media de 175 palabras, referidos a 50 temáticas diferentes agrupadas en torno a 5 grandes clases textuales: carta formal, carta informal, texto narrativo, texto descriptivo y texto expositivo. Todos los textos fueron redactados entre 2007 y 2010 como respuesta a la prueba de expresión escrita del examen correspondiente al nivel B2 para la obtención de los Diplomas de Español como lengua Extranjera (DELE), otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. Solo se han incluido en el corpus los textos redactados por aquellos candidatos que hayan sido considerados globalmente aptos y que alcancen un grado de acierto total entre el 70 y el 80 % en la prueba de expresión escrita. Se ha utilizado para este trabajo una sección del corpus de 1 961 textos. Estos, que han sido tratados mediante la herramienta Sketch Engine (<https://www.sketchengine.eu/>), diseñada para la creación y gestión de corpus lingüísticos, corresponden a informantes cuya lengua materna es inglés, francés, alemán o italiano. Están distribuidos según se indica en la tabla 13:

TABLA 13. Corpus de L2 empleado

<i>L1</i>	<i>Textos</i>	<i>Palabras</i>
<i>Italiano</i>	462	87 469
<i>Alemán</i>	464	92 228
<i>Inglés</i>	240	51 603
<i>Francés</i>	525	97 052

⁷ Para su descripción, véase Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (2012).

El análisis nos ha permitido identificar el uso de 1 201 nexos temporales, y su distribución la hemos comparado con los datos que incorporamos en la tabla 11. Los resultados aparecen recogidos en la tabla 14:

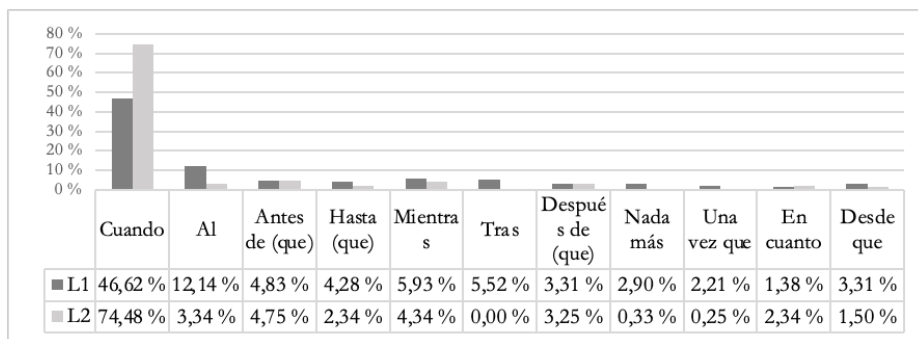
TABLA 14. Nexos temporales: comparativa entre hablantes nativos, PCIC y gramáticas de referencia

<i>Naturaleza</i>	<i>Significado</i>	<i>Nexo</i>	<i>L1</i>	<i>PCIC</i>	<i>GR</i>	<i>L2_TOT %</i>
<i>No unidimensionales</i>	No iterativos	<i>Cuando</i>	46,62 %	Sí	S-10	74,48 %
		<i>Al</i>	12,14 %	Sí	S-10	3,34 %
	Iterativos	<i>Siempre que</i>	1,10 %	-	S-9	0,33 %
		<i>Cada vez que</i>	0,97 %	-	S-4	1,67 %
<i>De anterioridad</i>	No delimitativos	<i>Antes de (que)</i>	4,83 %	Sí	S-10	4,75 %
		<i>A punto de</i>	0,14 %	-	-	0,33 %
	Delimitativos	<i>Hasta (que)</i>	4,28 %	Sí	S-10	2,34 %
<i>De simultaneidad</i>	No progresivos	<i>Mientras</i>	5,93 %	Sí	S-10	4,34 %
		<i>A la vez que</i>	0,28 %	-	S-1	0,00 %
		<i>A la hora de</i>	0,14 %	-	-	0,00 %
		<i>Al mismo tiempo que</i>	0,14 %	Sí	S-2	0,08 %
	Progresivos	<i>De la que</i>	0,14 %	-	-	0,00 %
		<i>Según</i>	1,93 %	-	S-4	0,00 %
		<i>A medida que</i>	1,24 %	-	S-4	0,33 %
		<i>Conforme</i>	0,69 %	-	S-3	0,00 %
<i>De posterioridad</i>	No delimitativos	<i>Tras</i>	5,52 %	-	S-2	0,00 %
		<i>Después de (que)</i>	3,31 %	Sí	S-10	3,25 %
		<i>Nada más</i>	2,90 %	Sí	S-10	0,33 %
		<i>Una vez que</i>	2,21 %	Sí	S-10	0,25 %
		<i>En cuanto</i>	1,38 %	Sí	S-10	2,34 %
		<i>Al poco de</i>	0,14 %	-	S-1	0,00 %
		<i>Tan pronto como</i>	0,14 %	Sí	S-10	0,33 %
	Delimitativos	<i>Desde que</i>	3,31 %	Sí	S-10	1,50 %

El hecho sin duda más llamativo es la reducción del paradigma de nexos temporales por parte de los aprendices de ELE. Conscientes, sin duda, de la naturaleza multidimensional de *cuando* y de su capacidad para expresar relaciones temporales muy diversas, su uso se dispara en relación con el observado en los hablantes nativos: en tres de cada cuatro ocasiones en las que los aprendices construyen una temporal, lo hacen con el nexo *cuando*. El efecto inmediato es la reducción en el uso del resto de las partículas que componen el paradigma: catorce de los nexos analizados muestran un rendimiento inferior al 1 % en los aprendices; cuatro de ellos aparecen incluidos en el PCIC: *al mismo tiempo que*, *nada más*, *una vez que* y *tan pronto como*.

Por otra parte, once nexos superan el 2 % de rendimiento en el caso de los hablantes nativos, mientras que el número se reduce a siete entre los aprendices. Solo en un caso (*en cuanto*) el porcentaje es mayor en estos últimos. Las diferencias se observan en la tabla 15:

TABLA 15. Nexos temporales más empleados por hablantes de L1 *vs.* por aprendices de ELE



Además de lo referido a *cuando*, parece que merecen alguna consideración dos cuestiones. En primer lugar, los aprendices no usan en ninguna ocasión el nexo *tras*, a pesar de ser el cuarto más empleado por los nativos. La explicación tiene sin duda que ver con que el *PCIC* y las gramáticas de referencia reducen la presencia las construcciones temporales de infinitivo a las encabezadas por *al*, *antes de*, *nada más* y *después de*. Como resultado de ello, *tras* apenas se recoge en dos gramáticas, *al poco de*, en una; y *a punto de*, *hasta* y *a la hora de*, en ninguna. En segundo lugar, debemos subrayar la tendencia a emplear casi exclusivamente *en cuanto*, para la expresión de la posterioridad inmediata, mientras que *nada más* y *una vez que* se usan de manera residual, aun cuando los tres nexos aparecen en el *PCIC* y en las diez gramáticas de referencia. El mayor rendimiento de *en cuanto* corresponde a los hablantes de alemán (3,65 %) y de italiano (2,30 %). El caso de los primeros es sin duda llamativo porque en su lengua materna el nexo de posterioridad inmediata más utilizado y menos marcado para este tipo de construcciones es *sobald*, que literalmente significa ‘tan pronto’. Y, sin embargo, *tan pronto como* no aparece usado en ninguna ocasión por ese grupo de aprendices.

Finalmente, sorprende que, dentro de las construcciones iterativas, los aprendices usen *cada vez que* cinco veces más que *siempre que*: ninguno de los dos se recoge en el *PCIC*, pero el segundo se incluye en nueve GR. Ese rendimiento tal vez se explique por un proceso de transferencia positiva a partir de la lengua materna. Así, los aprendices franceses llegan a una 2,07 %, frente al 0,3 % de *siempre que*: ese

rendimiento puede tener que ver con la existencia de la forma francesa *chaque fois*, que traduce casi literalmente el nexa español. Algo similar sucede en el caso de los hablantes de italiano, que usan *cada vez que* en un 2,63 % de ocasiones, mientras que *siempre que* no aparece en ningún caso. La existencia de la forma italiana *ogni volta che* podría explicar esa tendencia.

5. CONCLUSIÓN

En las páginas anteriores hemos comprobado que las gramáticas de referencia se alejan mucho del *PCIC* a la hora de afrontar la explicación de las temporales. Llama la atención que las diferencias empiezan desde la terminología empleada para designarlas, que no es ni mucho menos homogénea, hasta el punto de que hemos identificado hasta ocho denominaciones diferentes. Entendemos que la propuesta más adecuada sería optar por designarlas como *construcciones temporales*, pues es la más coherente con la *NLGE* (2009 y 2025) y con el *Glosario de términos gramaticales* (2019) que emana de ella.

En segundo lugar, parece oportuno recomendar de manera decidida un acercamiento a los nexos a partir del significado que aportan. Esto supondrá ahondar con mayor precisión en los valores de las partículas no unidimensionales, muy especialmente en lo relativo al uso de *cuando*.

Por último, se hace imperativo racionalizar la nómina de nexos, pues las que proponen el *PCIC* y las diez gramáticas estudiadas exhiben diferencias muy notables. La dispersión observada tiene una explicación sencilla, pero una solución que no lo es tanto: la nómina de nexos es muy amplia y decidir cuáles incorporar a la explicación y cuáles desdénar exige alguna reflexión. Creemos que puede ser razonable fijarse en cómo los utilizan los hablantes de L1. De hecho, hemos detectado cierta distancia entre las publicaciones de orientación didáctica (tanto en las que tienen forma de diseño curricular como en las que quieren convertirse en manuales de referencia) y el uso efectivo. Asimismo, la valoración del uso de nexos temporales por parte de aprendices de L2 correspondientes al nivel B2 nos puede proporcionar algunas pistas interesantes en lo relativo a cómo hemos de simplificar el paradigma de nexos que necesariamente ha de incluirse hasta el nivel B2. A partir de las consideraciones realizadas, propondríamos una reducción de los diecinueve nexos propuestos por el *PCIC* a once: diez aparecen en el *PCIC* y en todas las GR; además, añadiríamos el nexa *tras*, ausente en el *PCIC* y prácticamente inexistente en las GR. Presentamos la propuesta en la tabla 16:

TABLA 16. Propuesta de nexos temporales (nivel B2)

<i>Naturaleza</i>	<i>Significado</i>		<i>Nexo</i>
<i>No unidimensionales</i>	No iterativos		<i>Cuando</i>
			<i>Al</i>
<i>Unidimensionales</i>	Iterativos		
	De anterioridad	No delimitativos	<i>Antes de (que)</i>
		Delimitativos	<i>Hasta (que)</i>
	De simultaneidad	No progresivos	<i>Mientras</i>
		Progresivos	
	De posterioridad	No delimitativos	<i>Tras</i>
			<i>Después de (que)</i>
			<i>Nada más</i>
<i>Una vez que</i>			
	Delimitativos	<i>En cuanto</i>	
		<i>Desde que</i>	

Las dudas principales tendrían que ver con las casillas del paradigma que quedan en blanco. El escaso rendimiento tanto en hablantes nativos como en aprendices nos inclina a pensar que no es necesario incorporar ningún nexo. En lo referido a los iterativos, solo se justificaría incluir *siempre que*, pues lo recogen nueve de las GR analizadas. Ciertamente, su rendimiento en L2 es muy bajo (0,33 %), pero también lo es en el caso de los usuarios nativos (1,10 %). Por lo que tiene ver con los nexos de simultaneidad progresivos, de las tres opciones observadas en L1 (*según, conforme y a medida que*), solo la última alcanza un 0,33 %, y su presencia se limita a cuatro de las GR. Por ello, no hay razones suficientes para incorporarlas a la lista de nexos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

- ALONSO RAYA, Rosario & CASTAÑEDA, Alejandro & MARTÍNEZ GILA, Pablo & MIQUEL LÓPEZ, Lourdes & ORTEGA OLIVARES, Jenaro & RUIZ CAMPILLO, J. Plácido (2005/2018): *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión, edición renovada y ampliada.
- BORREGO NIETO, Julio (dir.). (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*, Salamanca, Universidad.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca (2010/2019): *Uso de la gramática española. Elemental*, Madrid, Edelsa, 1.ª edición, 11.ª reimpresión.

- CASTRO VIÚDEZ, Francisca (2010/2018): *Uso de la gramática española. Intermedio*, Madrid, Edelsa, 1.^a edición, 11.^a reimpresión.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca (2011/2019): *Uso de la gramática española. Avanzado*, Madrid, Edelsa, 1.^a edición, 10.^a reimpresión.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes & YAGÜE BARRREDO, Agustín (2015/2019): *Elefante*, Madrid, Ediciones Marcoele, edición revisada y aumentada. <https://marcoele.com/gramatica-b/>
- DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes & YAGÜE BARRREDO, Agustín (2015/2019): *Papeles*, Madrid, Ediciones Marcoele, edición revisada y aumentada. <https://marcoele.com/gramatica-a/>
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.^a Luz (2019): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid, Arco Libro, 1.^a ed. de 2004, 7.^a ed. de 2019.
- JACOBI, Claudia & MELONE, Enrique & MENON, Lorena (2011/2019): *Gramática en contexto*, Madrid, Edelsa, 1.^a edición, 9.^a reimpresión.
- MORENO GARCÍA, Concha & HERNÁNDEZ ALCAIDE, Clara & MIKI KONDO, Clara (2015): *En Gramática, Elemental*, Madrid, Anaya, 2.^a edición, 10.^a reimpresión.
- MORENO GARCÍA, Concha & HERNÁNDEZ ALCAIDE, Clara & MIKI KONDO, Clara (2017): *En Gramática, Medio*, Madrid, Anaya, 2.^a edición, 7.^a reimpresión.
- MORENO GARCÍA, Concha & HERNÁNDEZ ALCAIDE, Clara & MIKI KONDO, Clara (2018): *En Gramática, Avanzado*, Madrid, Anaya, 2.^a edición, 8.^a reimpresión.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada & MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2010/2014): *Gramática española básica*. Madrid, Edinumen, 1.^a edición, 2.^a reimpresión.
- ROMERO DUEÑAS, Carlos & GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo (2011/2018): *Gramática del español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1.^a edición, 5.^a reimpresión, nueva edición según las normas de la RAE.
- TARRICONE, Laura & GIOL, Nicoletta & GONZÁLEZ SEARA, Carlos (2012): *Gramática explicada*, Madrid, En Clave ELE.

ESTUDIOS CITADOS⁸

- BORREGO NIETO, Julio & RECIO DIEGO, Álvaro & TOMÉ CORNEJO, Carmela (2019): «Dos aportaciones de la NGLE a la enseñanza del español LE/L2: panhispanismo y descripción gramatical», en *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2), 217-231. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986>
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (2018): «El estudio de las características sintácticas del discurso escrito», en *Dicenda* 36, 89-114. <https://doi.org/10.5209/DICE.62139>
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (2020): «La oración subordinada sustantiva en el texto escrito en español», en *Anuario de Estudios Filológicos* 43, 95-118. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.43.59>
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (2023): «Las construcciones temporales y su rendimiento en el texto escrito», en Carmen Quijada Van den Berghe & Borja Alonso Pascua & Francisco Escudero Paniagua & Carolina Martín Gallego & Gema Belén Garrido Vílchez

⁸ Todos los textos en red han sido consultados en los meses de junio y julio de 2025.

- (coords.), *De Estepa a Salamanca: miradas en torno a la lengua*, Salamanca, Universidad, 1069-1087.
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (2024): «Las oraciones subordinadas de relativo y su rendimiento en el texto escrito», en *Verba* 51. <https://doi.org/10.15304/verba.51.8511>
- BUSTOS GISBERT, José Manuel & SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge Juan (2012): «Espalex: un corpus para el estudio de la adquisición del español como lengua extranjera», en Carmen Hernández González & Antonio Carrasco Santana & Eva Álvarez Ramos (coords.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid, Asele, 149-160.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid, Consejo de Europa/Instituto Cervantes.
- EBERENZ, Rolf (1982): «Las conjunciones temporales del español: esbozo del sistema actual y de la trayectoria histórica en la norma peninsular», en *Boletín de la Real Academia Española* 62 (226): 289-386.
- GALÁN RODRÍGUEZ, Carmen (1999): «La subordinación causal y final», en Ignacio Bosque Muñoz & Violeta Demonte Barreto (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 3597-3642.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (1999): «Los complementos adverbiales temporales: La subordinación temporal», en Ignacio Bosque Muñoz & Violeta Demonte Barreto (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 3129-3208.
- GARCÍA MEDALL VILLANUEVA, Joaquín Amadeo (1995): «Conjunciones temporales y aspecto», en *Moenia* 1, 219-249.
- INSTITUTO CERVANTES: VÉASE *PCIC*.
- PCIC*: *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025)*, Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- MCER*: véase Consejo de Europa 2001.
- NGLE*: véase RAE & ASALE 2009 y 2025.
- RAE & ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- RAE & ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.ª edición (revisada y ampliada).
- RODRÍGUEZ BARREIRO, Ana (2003): «La clasificación de los nexos aspecto-temporales del español en algunos estudios gramaticales», en *Moenia* 9, 325-338.
- VEIGA, Alexandre & MOSTEIRO LOUZAO, Manuel (2006): *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

LA VARIACIÓN DIALECTAL EN ELE. EL CASO DE LAS PREPOSICIONES

*Dialectal variation in Spanish as a Foreign Language (ELE).
The case of prepositions*

CARLOS CABRERA MORALES
Universidad de Salamanca
clcabmor@usal.es

RESUMEN

La variación dialectal es uno de los rasgos más caracterizadores del español. En este trabajo se ofrecen orientaciones sobre cómo abordar este asunto en una clase de ELE. Se defiende la importancia de que el docente cuente con una sólida formación lingüística, en la que se incluye el conocimiento de la variación, a fin de gestionar adecuadamente este tema en el aula. Se repasan algunos tipos de variaciones, haciendo especial énfasis en las que afectan a las preposiciones. Aunque estas variantes sean extrañas en la variedad usada por el docente, no deben considerarse anómalas y, por tanto, no han de valorarse como errores en una clase de ELE.

Palabras clave: ELE; variación dialectal; gramática; preposiciones.

ABSTRACT

Dialectal variation stands out as one of the most defining characteristics of Spanish. This paper offers guidance on how to approach this issue in a Spanish as a Foreign Language (ELE) class. It argues for the importance of teachers having a solid linguistic background, which includes knowledge of linguistic variation, in order to manage this matter appropriately in the classroom. Some types of variations are reviewed, with special emphasis on those affecting prepositions. Even though these variants may be unfamiliar in the variety used by the teacher, they should not be considered anomalous and, therefore, should not be evaluated as errors in an ELE class.

Keywords: ELE; dialectal variation; grammar; prepositions.

1. INTRODUCCIÓN A LA VARIACIÓN DIALECTAL EN ELE

«El español es la suma de todas las maneras de hablarlo» (Carlos Fuentes)

LA VARIACIÓN DIALECTAL forma parte de las «características esenciales» del español (Contreras 2023: 276) y constituye una de sus mayores riquezas. Moreno y Otero (2007: 33) se refieren a «ocho importantes variedades [...]»: en España, la castellana, la andaluza y la canaria; en América, la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena». Ante tal situación, no parece muy acertado hablar del «español *de* España» y del «español *de* América», sino, en todo caso, del «español *en* España» y del «español *en* América», denominaciones desde las que se visibiliza más adecuadamente la realidad pluridialectal de las dos grandes áreas.

Cada variedad tiene su norma culta, sin que ninguna pueda considerarse mejor ni peor. No es posible esgrimir ningún argumento razonable para jerarquizar ni lenguas ni variedades. Cualquier otra manera de entenderlo solo puede calificarse de absurda, desfasada y discriminatoria.

Que todas las lenguas y sus variedades sirven con la misma eficacia a todas las necesidades del pensamiento humano, y que, por lo tanto, son enteramente equivalentes desde el punto de vista científico, es uno de los descubrimientos fundamentales de la ciencia del lenguaje. [...]. Todas las personas usamos gramáticas de equivalente complejidad, aunque estas sean diferentes en sus características particulares (VV. AA. 2020: s/p).

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, pocos temas «resultan tan cruciales y, al mismo tiempo, tan desafiantes» como el tratamiento de la variación y la diversidad (Soler & Herrera 2024:11). Sobre esta cuestión destacan los trabajos de Flórez (2000), Moreno (2000, 2010), Andi6n (2013), Andi6n & Gil (2013), Andi6n & Casado (2014), Soler (2015), Contreras (2023) o Soler & Herrera (2024), entre muchos otros. En todos ellos, se reflexiona sobre «qué español enseñar» (Moreno 2000) y sobre la manera en que ha de gestionarse este asunto en el aula.

El docente debe hacer uso en clase de la norma culta de su propia variedad. Sin embargo, no le vale solamente poseer un dominio nativo o casi nativo de la misma; es necesario que cuente también con una «formación especializada» (Andi6n & Gil 2013: 47), a fin de que sus rasgos puedan ser correctamente explicados y comprendidos por los aprendientes (PCIC 1997-2025). Dicha formación incluye, además, un conocimiento «lo más completo posible» de los principales rasgos de la variación (Soler 2015: 1238). De esta manera, dispondrá de herramientas para

afrontar los problemas que se derivan de ella en el proceso de enseñanza. Ignorar este hecho puede conducir a situaciones incómodas:

un profesor [...] puede verse sorprendido por preguntas sobre rasgos o palabras usados por hispanohablantes de otras zonas dialectales. En estos casos, el desconocimiento genera incertidumbre y tensión en el profesor, que puede sentir comprometida su 'autoridad académica' y, para salvarla, emitir respuestas poco afortunadas (Andión 2013: 158).

La variedad dialectal del docente es una «fuente de experiencias comunicativas» en el aula (Flórez 2000: 314), convirtiéndose en un modelo de referencia para los aprendientes. Sin embargo, a fin de implementar su competencia lingüística, es importante darles «la oportunidad de *adquirir* y *aprender* las variaciones» (Flórez 2000: 314). Será el docente quien determine la oportunidad de tratar estos asuntos y con qué detenimiento hacerlo (PCIC 1997-2025). En general, el proceso de familiarizarlos con otras variantes ha de llevarse a cabo de manera gradual, cuando las circunstancias didácticas lo requieran. Su enseñanza debe hacerse en situaciones reales de comunicación, y, normalmente, a partir de los niveles intermedios y avanzados¹. El aprendizaje será aún más necesario cuando las variantes impidan o dificulten la comunicación, o cuando las adquiridas presenten un carácter más particular o minoritario.

Si la formación se desarrolla en distintos países o regiones, a lo ya aprendido podrían sumarse rasgos propios de otras variedades. Esta mezcla no supone ningún inconveniente; al contrario, es común que los hablantes seamos el resultado de experiencias lingüísticas y culturales diversas a partir de vivencias en lugares diferentes.

La variación lingüística afecta, fundamentalmente, a tres planos: el fonético, el léxico-semántico y el gramatical.

La *variación fonética* es uno de los elementos más particularizadores del idioma; son «las voces del español» (RAE & ASELE 2011), una polifonía de acentos y entonaciones repartida por todos los países y regiones del mundo hispanohablante. La competencia fónica de los aprendientes de ELE está condicionada por la variedad adquirida en las primeras etapas, sin descartar posibles interferencias en el caso de un contacto significativo con otros entornos lingüísticos. Entre los rasgos más relevantes destacan: articular la /s/ como apicoalveolar o predorsal²; diferenciar

¹ Algunos casos de variación dialectal más sencillos pueden introducirse gradualmente en los primeros niveles de adquisición de la lengua (Rojas & Rao 2024: 82).

² La variante apicoalveolar está extendida en España (excepto en Andalucía y Canarias) y en zonas andinas de Perú y Colombia; la predorsal es caracterizadora de las hablas andaluzas, Canarias y

entre /s/ y /θ/, o no hacerlo (seseo³): *azúcar* → [aθúcar] / [asúcar]; pronunciar (ll y y) como [y] (yeísmo) o [ʝ] (yeísmo rehilado o *sheísmo*⁴): *calle* → [káye] / [káʝe], *mayo* [máyo] / [máʝo]; aspirar algunas consonantes⁵ como la [x] *traje* [trá^he] o la [s]: *las manos* → [la^h máno^h]; etc. A nivel pedagógico, es importante no hacer pensar a los aprendientes que algunos acentos son más difíciles de entender que otros (Rojas & Rao 2024: 82).

La *variación léxico-semántica* es otro de los elementos caracterizadores de la lengua. Hay ciertas variantes que suelen mencionarse frecuentemente como representativas de las diferencias léxicas entre las hablas de España y América:

TABLA 1. *Variantes léxicas en España y América.*

ESPAÑA	AMÉRICA		ESPAÑA	AMÉRICA
<i>allí/aquí</i>	<i>allá/acá</i> ⁶		<i>entrada (espectáculo)</i>	<i>boleto</i>
<i>americana (ropa)</i>	<i>saco</i>		<i>fontanero</i>	<i>plomero</i>
<i>anuncio (publicidad)</i>	<i>comercial</i>		<i>hacerse daño</i>	<i>lastimarse</i>
<i>aparcar</i>	<i>estacionar</i>		<i>maletero</i>	<i>baúl, cajuela, maleta</i>
<i>apartamento</i>	<i>departamento</i>		<i>manta</i>	<i>cobija, frazada</i>
<i>billete (transporte)</i>	<i>boleto</i>		<i>móvil</i>	<i>celular</i>
<i>bonito</i>	<i>lindo</i>		<i>ordenador</i>	<i>computadora</i>
<i>braga</i>	<i>calzón, pantaleta, bombacha, panty</i>		<i>percha</i>	<i>gancho</i>
<i>calcetín</i>	<i>media, calceta</i>		<i>neumático</i>	<i>llanta, cubierta, goma, caucho</i>
<i>cartera</i>	<i>billetera</i>		<i>nevera</i>	<i>refrigerador-a, heladora</i>
<i>cepillo (para limosnas)</i>	<i>alcancía</i>		<i>rotulador</i>	<i>marcador, plumón</i>
<i>coger</i> ⁷	<i>tomar</i>		<i>sello (correos)</i>	<i>estampilla</i>
<i>conducir</i>	<i>manejar</i>		<i>sujetador</i>	<i>sostén, corpiño, ajustador, brasier</i>

la mayor parte del español americano.

³ El seseo está generalizado en todas las hablas americanas y, dentro de España, en Canarias y en parte de Andalucía, lo que supone su extensión en más del 90 % de los hispanohablantes. Por tal motivo, el seseo goza «de total aceptación en la norma culta» (DPD 2005: s. v. *seseo*).

⁴ Es el rasgo fónico más caracterizador de la variante rioplatense.

⁵ Las aspiraciones son comunes en los dialectos del sur de España (extremeño, andaluz, murciano y canario) y en gran parte de las variedades americanas.

⁶ Los adverbios *allá* y *acá* se usan también en España, pero en América son mucho más frecuentes que *allí* y *aquí*.

⁷ En gran parte de Latinoamérica, *coger* es un término vulgar y malsonante con el significado de ‘realizar el acto sexual’.

<i>cremallera</i>	<i>cierre, zíper</i> ⁸		<i>suelo</i>	<i>piso</i>
<i>darse prisa</i>	<i>apurarse</i>		<i>tarta</i>	<i>torta</i>
<i>dinero</i>	<i>plata</i> ⁹		<i>tirar</i>	<i>botar</i>
<i>echar de menos</i>	<i>extrañar</i>		<i>urbanización</i>	<i>condominio</i>
<i>enfadarse</i>	<i>enojarse</i>		<i>zumos</i>	<i>jugo</i>

Se trata de un asunto bastante complejo. A fin de facilitar el acceso al conocimiento de la variación léxica, se han desarrollado proyectos como *GEOLEXI* (2022)¹⁰, una plataforma destinada a la consulta de geosinónimos del vocabulario recomendado por el *PCIC* para estudiantes de español como lengua extranjera. (Criado de Diego 2024: 100).

En todo caso, a pesar de este tipo de recursos, a cualquier docente de ELE siempre le resultará imposible conocer las variantes dialectales del léxico más allá de algunos casos, en mayor o menor proporción dependiendo de su formación y/o experiencia. Este desconocimiento impide, con frecuencia, poder ofrecer respuestas satisfactorias a los aprendientes y puede llegar, incluso, a provocar algún desencuentro comunicativo.

Siendo conscientes de este escollo, es conveniente tener en cuenta varias cuestiones:

1. No todas las variantes tienen el mismo grado de extensión; frente a algunas más generales, otras presentan un carácter más parcial: por ejemplo, las *alubias / judías / habas* se denominan *frijoles*¹¹ en casi toda América, especialmente en América Central, en algunas zonas caribeñas o en ciertos territorios como Colombia; en cambio, la variante *frejoles* es la usada en Ecuador y Perú; *porotos/porotitos*, en Argentina, Uruguay, Chile, Bolivia y Paraguay; y *caraotas* solo es propia de Venezuela. De hecho, no es extraño que haya términos restringidos a un único territorio: Argentina: *bolacero* ‘mentiroso’; Bolivia *patapila* ‘(dicho de una persona) descalza, que no lleva calzado’; Chile: *fome* ‘aburrido, sin gracia’; Colombia: *bacano* ‘muy bueno’; Cuba: *acere* ‘amigo íntimo’; España: *flipar* ‘quedar asombrado o extrañado’; Honduras: *pijin* ‘fiesta con desorden y jaleo’; México: *güey* ‘amigo inseparable,

⁸ La forma *cierre* es común en amplias zonas de Latinoamérica. Por otro lado, el anglicismo *zíper* se usa especialmente en México, Centroamérica y las Antillas.

⁹ Aunque esta es una de las denominaciones más extendidas para hacer referencia al dinero, existen otros muchos términos diferentes en los países latinoamericanos: *baro*, *billete*, *biyuyo*, *chavo*, *chochosca*, *churupos*, *coquito*, *cushqui*, *feria*, *guano*, *harina*, *lana*, *luca*, *luz*, *marmaja*, *mosca*, *morlaco*, *pachocha*, *peso*, *pisto*, *sencillo*, *vento*, etc.

¹⁰ *GEOLEXI* ha sido elaborado por dialectólogos, lingüistas aplicados e informáticos de la UNED, en estrecha colaboración con el Instituto Cervantes. <http://geolexi.cervantes.es/>

¹¹ En Andalucía, Canarias y en territorios caribeños es común el término *habichuela*.

compañero'; Paraguay: *kaigüé* 'perezoso, vago, holgazán'; Perú: *misio* 'pobre, que no tiene dinero'; Puerto Rico: *gufear* 'divertirse, pasarlo bien'; República Dominicana: *buquí* '(dicho de una persona) que come mucho, tragón, comilón'; Uruguay: *gurisa* 'novia, mujer amada'; etc.

2. Es muy común que dentro de un mismo país coexistan diferentes variantes léxicas: por ejemplo, *arveja*, *fechillo*, *fósforo*, *durazno*, *lavamanos*, *papa*, *piña de millo*, *portabultos*, *poyo* o *trompo*, son palabras de uso general en el español de Canarias, frente a *guisante*, *pestillo* (*pasador/cerrojo*), *cerilla*, *melocotón*, *lavabo*, *pata-ta*, *mazorca de maíz*, *maletero*, *encimera* o *peonza*, utilizadas en la mayor parte del español peninsular¹² y Baleares.

3. Algunos términos se usan en España y América con variantes prosódicas y morfosintácticas.

TABLA 2. Variantes acentuales y de género más comunes en España y América.

VARIANTES ACENTUALES		VARIANTES DE GÉNERO	
ESPAÑA	AMÉRICA	ESPAÑA	AMÉRICA
<i>bebé</i>	<i>bebe</i> ¹³	<i>biquini (el)</i>	<i>biquini (la)</i>
<i>béisbol</i>	<i>beisbol</i> ¹⁴	<i>bombilla (la)</i>	<i>bombilla (la)/ bombillo (el)</i> ¹⁵
<i>bungaló</i>	<i>búngalo</i> ¹⁶	<i>caparazón (el)</i>	<i>caparazón (la)</i>
<i>chasis</i>	<i>chasis</i> ¹⁷	<i>coliflor (la)</i>	<i>coliflor (el)</i>
<i>chófer</i>	<i>chofer</i>	<i>internet (el)</i>	<i>internet (la)</i>

¹² Algunas variantes son comunes, total o parcialmente, a los hablantes de las zonas meridionales de España (Andalucía y Canarias) y de las hablas americanas.

¹³ La variante llana *bebe* es propia de los países rioplatenses. Además, en estos territorios no es un nombre epiceno, como en el resto del español (*el bebé*), sino que se usa con terminaciones genéricas diferentes (*el bebe/la beba*).

¹⁴ En el *DPD* (2005 y 2.^a ed.: s. v.) se señala: «La forma *béisbol*, que conserva la acentuación llana etimológica, es la usada en España y gran parte de América; en cambio, en México, Centroamérica y el área caribeña se prefiere la forma aguda *beisbol* [beisból], salvo en Cuba y Puerto Rico, donde alternan por igual ambas acentuaciones. En México y Centroamérica se usa también el acortamiento *beis*. Existe también el calco *pelota base*, que en varios países de América, especialmente en el área caribeña, se usa reducido a *pelota*: *Desistió de sus deseos de actuar en la pelota venezolana*».

¹⁵ En América se utilizan *bombilla* y *bombillo*. La variante masculina es propia de zonas de América Central, Colombia, Venezuela o Cuba, y, dentro de España, se usa con frecuencia en el habla de Canarias.

¹⁶ *Búngalo* es común en algunos países como Argentina, Chile o México.

¹⁷ La acentuación aguda es frecuente en México, zonas de Centroamérica y algunos países de América del Sur.

<i>cóctel</i>	<i>coctel</i> ¹⁸	<i>lente (la)</i>	<i>lente (el/la)</i> ¹⁹
<i>fútbol</i>	<i>futbol</i> ²⁰	<i>maratón (el)</i>	<i>maratón (la)</i>
<i>daiquiri</i>	<i>daiquirí</i> ²¹	<i>pijama (el)</i>	<i>piyama (la)</i>
<i>icono</i>	<i>ícono</i>	<i>reúma (el)</i>	<i>reúma (la)</i> ²²
<i>kárate</i>	<i>karate</i>	<i>sartén (la)</i> ²³	<i>sartén (el)</i>
<i>pudín</i>	<i>pudín</i> ²⁴	<i>sauna (la)</i>	<i>sauna (el)</i>
<i>video</i>	<i>video</i>	<i>vodka (el)</i>	<i>vodka (la)</i> ²⁵

4. Ciertas palabras funcionan en registros o contextos diferentes. Por ejemplo, en América, *papá* y *mamá* son términos comunes en situaciones conversacionales donde los interlocutores son adultos: *Ayer mi esposa*²⁶ *estuvo visitando a su papá/a su mamá*. En estos contextos discursivos, los hablantes de España prefieren usar *padre* y *madre*, ya que *papá* y *mamá* son palabras más propias del lenguaje infantil (*Quiero mucho a mi papá/a mi mamá*) o, en el caso de hablantes adultos, *papá* y *mamá* solo se utilizan entre integrantes de un mismo núcleo familiar (*¿Te acuerdas de aquella vez que fuimos con papá y mamá a Madrid y te dio fiebre en el hotel?*) y cuando un adulto se dirige a un/a niño/a de corta edad (*Me ha dicho tu papá/tu mamá que tienes un perrito*).

5. Un mismo término puede usarse con diversas acepciones en las diferentes áreas dialectales:

afilador: En toda España se refiere a una ‘persona que tiene por oficio afilar instrumentos cortantes’; pero en el habla de Canarias es, además, un *sacapuntas*²⁷; en México, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Perú, significa ‘piedra de afilar’ y, en

¹⁸ En los países rioplatenses, al igual que en España, se usa *cóctel*.

¹⁹ *Lente* es un término con dos géneros; en España se usa el femenino, y en América alternan ambos, con preferencia por el masculino.

²⁰ *Fútbol* es la variante generalizada en México y áreas centroamericanas.

²¹ En el *DPD* (2005: s. v. *daiquiri*) se puntualiza: «Esta forma aguda es la usada exclusiva o mayoritariamente en amplias zonas de América, como Cuba, Puerto Rico, Colombia, Venezuela, México, Centroamérica o el Ecuador [...]. Por su parte, la forma llana *daiquiri* es la única usada en España y también se emplea en los países del Cono Sur, Bolivia y la República Dominicana».

²² En el *DPD* (2005 y 2.ª ed.: s. v. *reuma*) se hace referencia expresa a la preferencia por la variante femenina en el habla culta de México (<https://www.rae.es/dpd/reuma>); sin embargo, *la reúma* se documenta también en otros países como Argentina, Uruguay, Chile, parte de Bolivia, etc.

²³ También en ciertas partes de España (Asturias, Bilbao y Canarias) se usa esporádicamente *el sartén*.

²⁴ En América es incluso más frecuente la variante *budín*.

²⁵ La variante femenina está extendida en las áreas rioplatenses.

²⁶ En España, a diferencia de lo que ocurre en América, *esposo* y *esposa* son términos formales. En el registro estándar se prefiere *marido* y *mujer*.

²⁷ En Asturias o Colombia se denomina *tajalápiz* o *tajalápices*.

Argentina o Uruguay, ‘persona muy dada a coquetear y entablar relaciones amorosas pasajeras’.

ahora: En España y en gran parte de América significa ‘en este momento’ o ‘en el tiempo actual’; sin embargo, en Honduras, El Salvador, Nicaragua o Costa Rica se usa también con el valor de ‘dentro de un momento, en el transcurso del día, más tarde’, similar a *ahorita*, adverbio muy común en los países latinoamericanos.

banqueta: En muchos territorios hispánicos designa un *taburete* ‘asiento de tres o cuatro patas sin brazos ni respaldo’, pero, en México o Guatemala, es el término para nombrar la *acera*, llamada *andén* en Colombia o El Salvador, y *vereda* en las hablas rioplatenses, Panamá, Ecuador, Perú y Bolivia.

buzo: En la mayoría del ámbito hispanohablante es una ‘persona que practica el buceo o submarinismo’, pero, en México o El Salvador, significa también ‘vivo, listo, espabilado’; en Guatemala, ‘inteligente’; en Argentina, Ecuador, Paraguay, Honduras o Panamá, ‘prenda deportiva con capucha’, ‘sudadera’ y, en Venezuela, ‘mirón’.

chucho: En España y en algunos territorios americanos se usa como forma despectiva para referirse a un perro²⁸; pero, en El Salvador y Honduras, es, además, ‘tacaño’; en Argentina, Paraguay, Bolivia y Perú, ‘escalofrío’ y, en Chile, vulgarmente, ‘cárcel’.

fresa: En gran parte del español es el nombre de una fruta, denominada *frutilla* en Argentina, Chile o Uruguay; sin embargo, en México, se refiere también a una ‘persona que pertenece a una clase social privilegiada, generalmente de dinero’, lo que en España es un *pijo*²⁹ (un *chavo fresa* es un *niño pijo*).

Hay términos que tienen acepciones vulgares y soeces en algunos países, lo que puede conducir a malentendidos y situaciones engorrosas cuando se usan en actos comunicativos entre hablantes de distintas variedades:

En el español general, *paloma* es el nombre de un ave, pero, en Guatemala funciona, además, como un eufemismo para referirse a la *vulva* y, en gran parte de Centroamérica y Venezuela designa también el miembro viril, llamado *pija* –también

²⁸ En México, *perro* es un ‘estudiante novato’; pero así es como en El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y Colombia se llama de manera coloquial y despectiva a alguien ‘que acostumbra a andar en aventuras amorosas con diferentes mujeres’, lo que equivale en España a un *ligón*; sin embargo, *ligón* en Puerto Rico es una ‘persona a la que le gusta mirar las partes íntimas del cuerpo de una mujer con disimulo, sin que ella se dé cuenta’.

²⁹ Existen múltiples términos en Latinoamérica que recogen de manera exacta o aproximada el concepto de *pijo* en España: *caquero* (Guatemala), *cheto* (Argentina, Uruguay), *chuchi* (Paraguay), *comemierda* (Cuba, Puerto Rico), *fufurufo* (Honduras, El Salvador, Nicaragua), *gomelo* (Colombia), *jailón* (Bolivia), *pelucón* (Ecuador), *pipi* (Costa Rica), *pituco* (Perú), *sifrino* (Venezuela), *yeyé* (Panamá), etc.

pijo— en muchos territorios americanos, o *polla*³⁰ en España; sin embargo, *polla*, en un buen número de países latinoamericanos, es una quiniela hípica o deportiva; en Chile, la lotería del Estado; en Nicaragua y Honduras, la cantidad de dinero que se apuesta en un juego de cartas y, en México, un ponche elaborado con leche, huevos, canela o vainilla y licor.

6. La variación léxica tiene una distribución dialectal compleja, no siempre fácil de precisar³¹, afectando a palabras, locuciones y expresiones que pertenecen a distintos niveles de referencia en ELE:

autobús (Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España peninsular y Baleares, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Venezuela); *bus* (Colombia, Costa Rica, Ecuador, España peninsular y Baleares, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela); *bondi* (Argentina, uso coloquial); *burro* (Honduras); *buseta* (Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Venezuela); *camión* (Guatemala, México); *camioneta* (El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Venezuela); *chiva* (Colombia, Ecuador, Panamá); *colectivo* (Argentina, Bolivia, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela); *combi* (Perú); *flota* (Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua); *guagua* (Canarias, Cuba, Puerto Rico, República Dominicana); *liebre* (Chile); *metrobús* (Panamá); *micro* (Argentina, Bolivia, Chile³², Guatemala, Perú); *pesero* (México); *ómnibus* (Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay); *rapidito* (Honduras).

camarero (España, México, Panamá, República Dominicana); *copero* (Bolivia, Chile); *dependiente* (Cuba); *garzón* (Bolivia, Chile, Ecuador); *mesero* (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela); *mesonero* (Chile, Ecuador, Paraguay, Venezuela,); *mozo* (Argentina, Bolivia, Perú); *salonero* (Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá).

chuleta ‘apunte que se lleva escondido para copiar en los exámenes’ (España, Venezuela); *acordeón* (Cuba, El Salvador, Honduras, México); *batería* (Panamá); *comprimido* (Colombia, Perú); *copia* (Perú); *chanchullo* (Bolivia); *chepe/chepia* (El Salvador, Honduras); *chivo* (Cuba, Guatemala, República Dominicana); *copialina* (Colombia); *copiatín* (Paraguay); *droguita* (Puerto Rico); *ferrocarril* (Uruguay); *forro* (Costa

³⁰ Se denomina también *pico* en Chile, *turca* en El Salvador y Nicaragua, *rata* en Perú, *ripio* en República Dominicana, o *bicho* en Puerto Rico, términos desprovistos, en muchos casos, de acepciones vulgares en otros ámbitos dialectales del español.

³¹ Los datos sobre la distribución geolectal y la frecuencia de uso de las distintas variantes no siempre son coincidentes en las fuentes consultadas: *chatbots* (*Gemini*, *ChatGPT* y *Copilot*), foros especializados (*Centro Virtual Cervantes*: <http://www.cvc.cervantes.es/foros/>), corpus (*CREA* 2008), diccionarios (*DAMER* 2010, *DEM* 2010 y *DLE* 2014) y plataformas (*GEOLEXI*, 2022).

³² La variante *micro* es femenina en Chile, a diferencia de su uso masculino en otros territorios.

Rica, Cuba); *machete* (Argentina, Nicaragua); *pastel* (Colombia); *torpedo* (Chile); *trencito* (Uruguay).

coche (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, España, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Uruguay); *carro* (Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela); *auto* (Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay).

gafas (Colombia, España); *lentes* (Argentina, Bolivia, Costa Rica, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Venezuela); *anteojos* (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela); *espejuelos* (Cuba, Puerto Rico, República Dominicana).

piscina (Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela); *alberca* (Guatemala, Honduras, México, Nicaragua); *pileta* (Argentina, Bolivia, Paraguay, República Dominicana, Uruguay).

[...] las locuciones *en picado* o *por las malas* son propias de España, frente a las correspondientes variantes americanas *en picada* y *a la mala*; la locución *de repente* con el significado de ‘posiblemente, a lo mejor’ se utiliza en un buen número de países americanos³³; [...] en Las Antillas se usa *en las sínoras* con el valor de *en el quinto pino* o *en el quinto infierno* ‘lugar muy lejano’; en el habla coloquial mexicana se prefiere la variante *a la mejor* en vez de *a lo mejor* ‘quizás, tal vez’; *de carretilla* en Cuba es lo mismo que *de carrerilla* ‘de memoria y de corrido, sin enterarse mucho de lo que se ha leído o estudiado’; en los territorios caribeños, y también en Argentina y Uruguay, *para ñapa* equivale a *para colmo* ‘para añadidura, especialmente cuando a un acontecimiento negativo le sigue otro peor’; *al toque*, en territorios rioplatenses o en Perú, es lo mismo que *de inmediato* ‘inmediatamente’; en Chile, *a la maleta* y *a la mala* son variantes de la locución *a traición*; [...] *al contado* es *al chas chas* en México, *al chan chan* en Bolivia, *al chan con chan* en Colombia o *al chache* en Cuba (Cabrera 2025)³⁴.

La *variación gramatical* suele ser, en general, bastante desconocida, salvo algunos casos relacionados, especialmente, con dos asuntos. Por un lado, los pronombres personales: por ejemplo, las alternancias *ustedes/vosotros* y *tú/usted/vos*; las confusiones de las formas pronominales átonas *lo(s)*, *la(s)* y *le(s)* (leísmo, laísmo y

³³ Se documenta en Bolivia, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay o Venezuela. También se utiliza con el significado de ‘en ocasiones, raramente’ en Chile, Ecuador o México); sin embargo, dentro de España solo se usa con ese valor [‘a lo mejor’] en Canarias: *De repente mañana se pone a llover*.

³⁴ Aleza (2010: 215-219) recoge un buen número de locuciones, informando sobre su extensión geográfica, significado y equivalencias entre América y España.

loísmo); el uso del posesivo doblado o duplicado (*su casa de usted / su hermana de mi papá*); etc. Por otro lado, el verbo, con variaciones que afectan a la oposición pretérito perfecto simple [*canté*]/pretérito perfecto compuesto [*he cantado*]; la menor operatividad en América del futuro simple [*cantaré*] y del futuro compuesto [*habré cantado*] (Moreno de Alba 1992: 24-28); el funcionamiento pronominal en el español americano de algunos verbos que en España suelen usarse como no pronominales: *abocar, aparecer, contactar, desaparecer, desistir, disminuir, devolver, emparentar, enloquecer, regresar, rehusar, soñar, tardar...* (España) / *abocarse, aparecerse, contactarse, desaparecerse, desistirse, disminuirse, devolverse, emparentarse, enloquecerse, regresar, rehusarse, soñarse, tardarse...* (América)³⁵; las variaciones del subjuntivo en las hablas americanas: neutralizaciones con el indicativo: *¡Ojalá ahorita ya va mejorando la situación acá!*; la desaparición casi total de la forma *-se* del imperfecto; la aparición del subjuntivo en estructuras donde en España se usa el indicativo: *No sé de qué hagan [hacen] esa bebida / Pareciera [Parece] que me estoy queriendo resfriar / No es verdad lo que creyeras [creías]...*, etc. (Cabrera 2023: 60-61). La variación afecta también a otras clases de palabras como artículos, adverbios, conjunciones o preposiciones (Pato 2024: 114).

Es comprensible que los docentes de ELE suelen reprobar las construcciones ajenas a su norma lingüística. Sin embargo, cabe la posibilidad de que lo que es anómalo en un área dialectal no lo sea en otra. No hay ni una única forma correcta de hablar y escribir, ni todas «las formas no estándares son irregulares y perversamente desviadas» (Moreno Fernández 2010: 41). Por eso, pensamos que es recomendable adoptar una actitud más prudente y respetuosa, considerando en todo momento que *uno puede estar seguro de lo que está bien, pero no siempre de lo que está mal*. Así que, salvo en casos donde no haya duda de la agramaticalidad de una estructura, resultaría mejor dar indicaciones a los aprendientes tales como «no me suena bien», «aquí no se usa», etc., que hacer afirmaciones taxativas como «no es correcto», «está mal», «nunca se dice», etc.

2. LA VARIACIÓN DIALECTAL EN LAS PREPOSICIONES

Queríamos presentar algunas observaciones sobre la variación dialectal de las preposiciones, un asunto al que no se ha prestado la suficiente atención. Pese a su

³⁵ Aunque las variantes pronominales son más propias de América, también hay casos contrarios: *clasificarse, estrenarse, fugarse, jubilarse...* (España) / *clasificar* (amplias zonas del español americano), *estrenar* (algunas zonas rioplatenses), *fugar* (Perú, Ecuador, países rioplatenses), *jubilarse* (Chile)... En el *DPD* (2005) y en la *NGLE* (2025: § 41.13, 41.14) se recogen los usos pronominales y no pronominales de estos y otros verbos, describiéndose sus diferencias semánticas y/o sintácticas, así como su distribución geolectal.

innegable interés en ELE, no todas las variantes tienen el mismo grado de relevancia en una clase de español. Su tratamiento en el aula siempre estará condicionado por factores diversos como su importancia en el contexto didáctico, el nivel lingüístico y los intereses de los aprendientes, etc. (PCIC 1997-2025).

2.1. VARIACIÓN RELACIONADA CON LO SEMÁNTICO (VALORES SIGNIFICATIVOS DE LAS PREPOSICIONES)

2.1.1. *La sinonimia preposicional*

Algunas preposiciones expresan significados similares, normalmente valores recurrentes como el lugar y el tiempo, pero también nocionales como el modo, el precio, la causa, etc. Este hecho justifica que a nivel dialectal se produzcan alternancias entre preposiciones con valores análogos.

estar, ponerse, sentarse...al sol, a la sombra / en el sol, en la sombra

En España lo más común es la preposición *a*³⁶: *No te pongas al sol, que hace calor. / Yo prefiero sentarme a la sombra*. Sin embargo, en países como Cuba, México, Perú, Venezuela, etc., es más frecuente usar *en*: *En un rato estaremos todos en el sol. / Vamos a ponernos en la sombra*. Aunque *a* y *en* comparten un significado locativo, con *a* se añade, además, un valor modal.

en/al frente de

La locución adverbial *en frente* suele utilizarse seguida de la preposición *de* con el valor de ‘delante de’: *Quedamos en frente de tu casa*. Sin embargo, en muchas zonas de América (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela) está ampliamente extendida la locución adverbial análoga *al frente*³⁷, usada con el mismo significado de la anterior (Aleza 2010: 212): *Se sentaron al frente de la televisión*.

2.1.2. *Significados particulares*

En algunos territorios ciertas preposiciones se usan con significados específicos, que se perciben como anómalos en otras variedades.

³⁶ Según los datos del CREA (2008), la preposición *en* se usa también en España, aunque en menor proporción: «tumbarse en el sol» (*La Vanguardia*, 1995).

³⁷ En el español general, *al frente* significa ‘hacia adelante’: *Mira al frente*.

Juan Felipe tiene clases hasta las once

De manera general en el ámbito hispánico, *hasta* expresa una idea de punto final; por tanto, la mayoría de los hablantes concluiría del ejemplo anterior que ‘será a las once cuando Juan Felipe termine las clases’. Sin embargo, en México, Colombia, costa norte de Perú, Bolivia, zonas costeras de Ecuador y amplias partes de América Central (Nicaragua, Honduras, Guatemala, El Salvador, Costa Rica...), la preposición *hasta* se utiliza además para expresar el punto temporal de inicio. Por tanto, en esos territorios, el ejemplo puede entenderse también con el significado de ‘Juan Felipe tiene clases a partir de las once’. A fin de evitar la ambigüedad, conviene «acomodar el uso de *hasta* en estas zonas al del español general» (DPD 2005 y 2.^a ed.: s. v. *hasta*); para tal fin se recomienda usar el adverbio *no* delante del verbo (*Juan Felipe no tiene clases hasta las once*), lo que implica suponer en estos casos la existencia de una negación encubierta o tácita (NGLE 2025: § 48.11v, 48.11w).

Deja la silla contra esa mesa

La preposición *contra* denota normalmente oposición y contrariedad: *Algunos gobiernos actúan impunemente contra los derechos humanos*. Cuando se usa con valor locativo significa ‘de cara a’ o ‘enfrente de’: *Póngase contra la pared*; sin embargo, en algunos países como Argentina o Chile, se utiliza también con el significado de ‘junto a’: *Deja la silla contra esa mesa* (Aleza 2010: 201).

horas de horas

Algunas preposiciones expresan en español una idea de progresión o reiteración: por ejemplo, la correlación *de... en* (relacionada con el lugar: *de árbol en árbol, de casa en casa, de flor en flor, de mano en mano, de puerta en puerta...*, y con el tiempo: *de semana en semana, de mes en mes, de año en año...*); o *a, por, sobre y tras*, usadas como interposiciones³⁸ (*poco a poco, casa por casa, problema sobre problema, año tras año*). En Perú, Venezuela, Colombia, Costa Rica y Ecuador se utiliza también *de* como interposición con un valor similar en la expresión temporal *horas de*

³⁸ La adposición es una clase de palabra que funciona como partícula de enlace, conectando elementos en una oración, introduciendo complementos y estableciendo relaciones entre ellos. Las preposiciones son las adposiciones más comunes en español, y se colocan *antes* (‘pre-’+ ‘posición’) de un término nominal regido, dependiendo de otro anterior no necesariamente nominal: *café con leche, loco de amor, empeñarse en algo, lejos de casa, ay de mí...* En los casos *poco a poco, casa por casa, problema sobre problema, año tras año...* las adposiciones se comportan como *interposiciones*, pues se usan *en medio de* dos términos nominales iguales, estableciendo una relación semántica de reiteración o progresión.

horas, equivalente a *horas y horas*: *Le ven sentado, columpiándose [...] horas de horas* (Aleza 2010: 214).

2.1.3. *Secuencia de preposiciones (preposiciones agrupadas o doble preposición)*

Se trata del uso de «dos preposiciones [...] cuando aparecen contiguas» (NGLE 2025: § 29.5a). Estas secuencias cumplen la función de que las preposiciones implicadas sumen sus valores semánticos³⁹. Algunas son de uso general en todo el ámbito hispánico: *La ardilla salió de entre las ramas* (*de* ‘procedencia’+ *entre* ‘en medio de’). Sin embargo, otras solo son propias de algunos ámbitos dialectales y, por tanto, se sienten anómalas fuera de ellos.

a por

Se usa después de verbos de movimiento como *ir*, *bajar*, *correr*, *entrar*, *marchar(se)*, *pasar*, *salir*, *subir*, *venir*, etc., con el significado de ‘a buscar’, ‘a apoderarse de’, ‘a conseguir’, ‘a ganar’, ‘a recoger’, ‘a traer’, ‘a llevar’..., seguida de un término nominal que indica lo que se busca o persigue: *Voy a por Laura, que me está esperando. / Luego me paso a por el pan. / Entré a por el paraguas. / Subió a por nosotros! ¡A por ellos!*

La secuencia expresa los significados de movimiento, *a*, y propósito u objetivo, *por*. Está totalmente generalizada en España, a diferencia de lo que sucede en el español americano, donde suele ser desaprobada por sentirse anómala. En América lo común es utilizar solo *por*: *Voy por Laura*.

En el Departamento del *Español al día* de la RAE se indica que esta doble preposición puede evitar las ambigüedades derivadas de usar solo *por* (EAD 1998: *ir por agua* o *ir a por agua*). En el ejemplo anterior, la preposición, además de significar ‘a buscar a’, puede entenderse como ‘en vez de’, ‘por culpa de’, ‘gracias a’ o ‘a favor o en beneficio de’. En cualquier caso, el contexto suele ser suficiente para resolver estas anfibologías.

por sobre

Es una secuencia muy frecuente en la mayor parte de Latinoamérica⁴⁰. La preposición *por* aporta una idea de posición o punto de referencia, y *sobre*, el signifi-

³⁹ Por ese motivo, no pueden producirse secuencias con combinaciones en las que es difícil sumar valores semánticos: **a desde*, **con de...* o cuando expresan significados iguales (**Lo puse en sobre la mesa*).

⁴⁰ En el CREA (2008) se documentan casos en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico,

cado ‘encima de’: *Por sobre todas las cosas deseo tu felicidad. / Está por sobre el precio del mercado. / No hay que privilegiar el trabajo por sobre la familia.* Se trata de un arcaísmo que aún sigue usándose en España, aunque con menor frecuencia que la construcción *por encima de*: *He engordado más de veinte kilos por encima del/por sobre mi peso normal.*

2.2. VARIACIÓN RELACIONADA CON LO SINTÁCTICO (USOS EN COMPLEMENTOS, CONSTRUCCIONES, ETC.)

2.2.1. Variación en el régimen preposicional de los verbos

En ELE, el estudio de las preposiciones se lleva a cabo desde un punto de vista léxico, no gramatical, salvo en unos pocos casos⁴¹. Como se señala en el *PCIC* (1997-2025),

el tratamiento de las preposiciones, en la perspectiva del enfoque general de los niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico más que estrictamente gramatical (*PCIC* 1997-2025).

Por tanto, el concepto de régimen preposicional no tiene presencia en el aula; además, hay que presuponer que «muchos de los alumnos [...] carecen de conocimientos gramaticales» (Santiago 2009: 103-104), relacionados con asuntos terminológicos, conceptos teóricos, funciones, etc.

Estos verbos han de enseñarse como unidades léxicas junto con la preposición o preposiciones correspondientes, que suelen ser, con frecuencia, *de*, *a*, *en*, *con* y *por*. Algunas se usan con un significado claro: *residir en* (*Elvira reside en Salamanca*) → *en* ‘lugar’ / *preocuparse por/de* (*Se preocuparon del/por su hijo*) → *por/de* ‘causa’; otras, en cambio, no expresan ninguno o lo hacen de manera diluida: *oler a* (*En esta aula huele a cerrado*) / *arrepentirse de* (*Me arrepiento de muchas cosas*) / *confiar en* (*No confíes en Simeón*) → *a*, *de* y *en* no aportan un significado evidente. El aprendiente no siempre puede servirse de su L1 por varias razones: 1) En su lengua materna no existen construcciones equivalentes. 2) Las preposiciones son diferentes: *soñar con* → ingl. *to dream about/of*; *pensar en* → ingl. *to think about/of*; *enamorarse de* → ingl. *to fall in love with...* 3) En una de las lenguas se utiliza una preposición, pero

República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

⁴¹ Por ejemplo, para explicar cómo se produce la alternancia *a/Ø* en el complemento directo, es necesario dar al aprendiente ciertas pautas para identificar esta función sintáctica.

en la otra, no: *pedir algo* → ingl. *to ask for something* / *responder a una pregunta*⁴² → ingl. *to answer a question*; etc.

Hay diferentes tipos de variaciones dialectales que afectan a los verbos que funcionan con preposiciones.

2.2.1.1. Los verbos exigen preposiciones distintas

acusar

En España el verbo *acusar* suele ir acompañado de la preposición *ante* para hacer referencia a la persona o institución a la que alguien es denunciado: *Lo acusaron ante el juez*. No obstante, está muy extendido en las hablas americanas el uso alternativo de *con*: *Lo acusaron con el juez*.

convidar, invitar

Lo más general en el español es usar estos verbos con la preposición *a*: *Lo invitamos/convidamos a un café*. En cambio, en las áreas rioplatenses lo normal es la preposición *con*: *Lo convidaron/invitaron con un mate*.

entrar, ingresar

Con verbos que expresan la idea de ‘pasar o ir adentro’ está generalizada en las hablas americanas la preposición *a*: *Ingresó a la Universidad*; en cambio, en España lo más común es *en*: *Ingresó en la Universidad*. En todo caso, usar *a* en España no resulta del todo extraño, especialmente con el verbo *entrar*, ya que se trata de un arcaísmo que aún se mantiene en territorios asturianos, andaluces y en ambas Castillas: *Entramos en/la tienda*. La diferencia entre ambas preposiciones responde a que con *en* se enfatiza el aspecto locativo frente al uso de *a*, que prioriza el término final del movimiento (Morera 2009: 393).

meterse

En España lo más frecuente es *meterse a* con el significado de ‘iniciarse en una actividad o profesión’: *Se metió a monja*. Por otra parte, en algunos países como Colombia o México se prefiere la preposición *de* (Haensch 2002: 41): *Se metió de monja*.

⁴² *Responder* puede funcionar también con el mismo significado como un verbo sin preposición: *Respondió una pregunta*.

participar

Lo general en España es utilizar *participar en* con el significado de ‘intervenir, junto con otros, en algo’: *Participamos en la obra de teatro*. En América suele usarse también la preposición *de*: *Participamos de la obra de teatro*.

quejarse

Con el significado de ‘manifestar disconformidad o disgusto con algo o alguien’, *quejarse* se usa en español con un complemento con *de*: *Se queja de todo*. Cuando se explicita la persona a la que se comunica la queja, en España se añade un complemento con *a* o *ante* y, en algunos países americanos, *con*: *Se quejaron del asunto al/ante/con la profesora*.

salir, ir

En España y en otras variedades americanas, *salir* se usa con un complemento con *de* para expresar el propósito de la salida: *Salieron de vacaciones*. Sin embargo, en Costa Rica, Colombia (Haensch 2002: 41) o Chile, es frecuente utilizar *a* con este mismo significado: *Dentro de una semana salen a vacaciones/ Fue a vacaciones a Concepción*.

2.2.1.2. Los verbos funcionan con o sin régimen preposicional

agradecer

Este verbo se comporta mayoritariamente en español como transitivo: *Le agradezco su ayuda*. Sin embargo, en muchas variedades americanas funciona de manera intransitiva junto con un complemento con *por*: *Le agradezco por su ayuda*.

atender

Con el significado de ‘tener algo en cuenta o tomarlo en consideración’, en España el verbo va seguido de un complemento con *a*: *No atendió a razones*. Por el contrario, en gran parte de América, el complemento *razones* suele utilizarse sin la preposición: *No atendió razones*.

chocar(se)

Es frecuente que este verbo, con el significado de ‘encontrarse violentamente una cosa o una persona con otra’, se utilice de forma pronominal o no pronominal, seguido de un complemento con las preposiciones *contra* o *con*: *(Se) chocó contra /*

con un árbol. Pero también en muchas zonas de América es frecuente un funcionamiento transitivo del verbo: *El vecino chocó nuestro auto*.

conversar

En España, cuando se explicita el tema de la conversación, el verbo va seguido de un complemento con *de*, *sobre* o *acerca de*: *Estuvimos conversando de/sobre/acerca de ese asunto*. Por el contrario, en América lo normal es usar el verbo como transitivo: *Conversamos ese asunto*.

convidar, invitar

Estos verbos suelen funcionar con una preposición, normalmente *a*. Sin embargo, en el habla coloquial de México, Bolivia o Perú, estos verbos pueden usarse sin régimen preposicional; en estos casos, cuando lo que se ofrece es algo de comida o bebida, la persona se expresa con un CI y lo que se ofrece con un CD: *Convidenle un trago*. / *Rodrigo me invitó un trago*.

informar

En España y también en América, este verbo, con el significado de ‘hacer saber algo a alguien’, se usa como transitivo, con un complemento directo que indica la persona a quien se informa, y un régimen preposicional con *de* (a veces, *sobre*), mediante el cual se señala la información: *Nos informaron de/sobre la cancelación del vuelo*/ *La informaron de que el vuelo se había cancelado*. Sin embargo, en el español americano también es frecuente otro uso transitivo diferente, donde la información se menciona en el complemento directo y, por tanto, no es necesario el complemento preposicional. Si se añade también la persona a la que se proporciona la información, esta se expresa en un complemento indirecto: *(Les) informaron la cancelación del vuelo*/ *(Le) informaron que el vuelo se había cancelado*.

obsequiar

En España, *obsequiar* funciona con un complemento introducido por la preposición *con* donde se expresa el regalo, y un complemento directo que indica la persona que lo recibe: *La obsequiaron con un ramo de flores*. En cambio, lo normal en América es usar *obsequiar* como un verbo transitivo sin preposición, indicando el regalo en el complemento directo y la persona obsequiada en un complemento indirecto: *Le obsequiaron un ramo de flores*.

pensar

Con la acepción de ‘tener en la mente a alguien’, en el español general, *pensar* se usa seguido de un complemento con *en*: *Pienso mucho en ella*. Por el contrario,

en Colombia, República Dominicana o Ecuador funciona como transitivo, especialmente cuando el complemento directo es una persona: *Con mi abuela todo el tiempo en la cabeza, pensándola. / Te voy a pensar mucho.*

2.2.1.3. Los verbos tienen acepciones diferentes que condicionan el uso del régimen preposicional

En ocasiones, el significado particular del verbo en algunas variedades hace que la preposición del complemento de régimen tenga un valor semántico diferente.

*referir(se)*⁴³

Referir(se) funciona siempre con la preposición *a*: 1. ‘mencionar o aludir a alguien o algo’: *Se refirió a sus años de estudiante*; 2. ‘poner algo en relación con otra cosa o con una persona, tener que ver con’: *Esto se refiere al mismo asunto que tratamos ayer*; 3. ‘tratar de alguien o algo’: *Su obra se refiere al uso del humor lingüístico*; 4. ‘concernir, afectar’: *Es un poco escrupuloso en lo que se refiere a las comidas*. En Puerto Rico, República Dominicana, México y varios países centroamericanos, tiene además el significado de ‘enviar a alguien al lugar apropiado para algo’, por influencia del inglés *to refer*: *Me refirieron a otro doctor*. En este caso, *a* expresa el término final del movimiento, un valor que la preposición no posee en los usos más generales del verbo.

Otras veces, el uso de un verbo con un significado distinto es lo que condiciona su funcionamiento con o sin preposición.

indagar

Este verbo se usa de manera general como verbo transitivo con el significado de ‘tratar de averiguar algo’: *La policía está indagando las causas del accidente*. También puede añadirse un complemento con *sobre* o *acerca de* para hacer referencia a la persona o cosa sobre la que se desea averiguar algo: *Están indagando algunas circunstancias sobre/acerca del accidente*. Sin embargo, es bastante común en el español americano usar el verbo con el significado de ‘preguntar’. En ese caso, se usa como intransitivo seguido de un complemento con *por*: *Les indagaron por sus amigos*.

regresar

Lo más común es que se utilice seguido de un complemento con *a* significando ‘volver al lugar de partida’: *Mañana (se) regresan a su casa*⁴⁴. En las hablas america-

⁴³ En España lo normal es el uso pronominal; en América alternan el uso pronominal y el no pronominal: *En su charla (se) refirió al asunto del género gramatical*.

⁴⁴ Se usa como verbo pronominal en América y como no pronominal en España.

nas está generalizado también su uso transitivo con el significado de ‘restituir algo a su poseedor’, ‘devolver’: *Mañana te regreso el libro.*

enterar(se)

En el español general se usa con una preposición *de* con el significado de ‘informar(se) de algo’: *Me he enterado de que va a haber un eclipse total de sol.* Sin embargo, en México, Honduras, Nicaragua, Costa Rica o Bolivia, se utiliza como transitivo con el valor de ‘pagar, entregar dinero a alguien’: *Enteró todo el dinero que debía;* y en Chile, con la acepción ‘completar algo, especialmente un período de tiempo’: *Para jubilarse con la renta promedio debía enterar sesenta y cinco años.*

2.2.2. Variación en construcciones sintácticas

2.2.2.1. Dequeísmo y queísmo

El dequeísmo se define como un «uso indebido de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando la preposición no viene exigida por ninguna palabra del enunciado» (DPD 2005: s. v. *dequeísmo*): *opino de que* en vez de *opino que* / *lo mejor es de que* en vez de *lo mejor es que*. Por otro lado, la construcción contraria, el queísmo, consiste en «la supresión indebida de una preposición –generalmente *de*– delante de la conjunción *que*, cuando la preposición viene exigida por alguna palabra del enunciado» (DPD 2005: s. v. *queísmo*): *me alegre que* en vez de *me alegre de que* / *no se fijó que* en vez de *no se fijó en que*.

Aunque ambas construcciones se consideran normativamente inaceptables, están ampliamente normalizadas en las hablas americanas⁴⁵ en todos los niveles y registros (Aleza 2010: 206) y, por tanto, no deberían de ser reprobadas en estos territorios:

la ausencia de la preposición en estructuras que la exigen (queísmo) y la presencia de la misma en construcciones donde no es posible (dequeísmo) son fenómenos frecuentes en el español [americano] de todos los niveles y registros (Aleza 2010: 206).

*Dequeísmo*⁴⁶

–[...] yo opino *de que* sí podemos desempeñar un cargo (Venezuela).

⁴⁵ Bentivoglio & D’Introno (1977) y Bentivoglio (1980-1981) describen la extensión del dequeísmo en el español de Venezuela. Por su parte, Basulto (1983) estudia su presencia en el habla de México y Argentina.

⁴⁶ Muchos de los ejemplos están tomados del CREA (2008).

- Se nos dijo *de que* había dos criterios... (México).
- [...] no es necesario *de que* el individuo piense, sino más bien entre menos reflexivo sea, mejor (Costa Rica).
- Es conveniente *de que* lo hagas con mayor cuidado (República Dominicana).

Queísmo

- Recuerdo a Su Señoría que antes no defendía ese derecho. Sin embargo, me alegro *que* ahora lo haga (Chile).
- Se dio cuenta *que* enfrente tenía un equipo muy bien estructurado (Argentina).
- Por eso, como peruano, me alegro *que* Alberto Andrade sea el nuevo alcalde de Lima (Perú).

En algunos casos, la oposición *de que / que* se ha neutralizado, y las dos opciones, ambas correctas, tienen una distribución dialectal diferente: con el verbo *informar*, lo común en España es *informar de que* (*Nos informaron de que el vuelo se había cancelado*), en oposición a la variante americana *informar que* (*Nos informaron que el vuelo se había cancelado*).

2.2.2.2. *Cuanto/mientras/entre/contra más (menos, mejor, peor)... más (menos, mejor, peor)...*

Estas estructuras, denominadas comparativas proporcionales o correlativas, sirven para expresar «el incremento o disminución de dos magnitudes paralelas» (NGLE 2025: § 45.11a). Lo normal en español es que estas construcciones usen *cuanto* o *mientras* como adverbios relativos: *Cuanto más hablo con él, menos caso me hace. / Cuanto menos uses las redes sociales, más tranquilo vas a estar. / Cuanto más conozco a Simeón, más falso me parece. / Mientras menos caso le hagas, menos problemas te va a dar. / Mientras más se lo explico, peor lo entiende. / Cuanto mejor duermo, más me cuesta levantarme...*

Sin embargo, en el habla culta de México y de toda Centroamérica, *cuanto* o *mientras* se sustituyen de manera general por *entre*: *Entre más antiguo el libro, es más valioso. / Entre más pronto se haga, mejor...* Excepto en estos territorios, se rechaza su uso en la normal culta del español.

En todo el ámbito hispánico, a veces se utiliza también *contra*, considerada normativamente incorrecta: **Contra más dinero tiene, más antipático está. / *Contra menos tiempo le dediques, mejor para ti.*

Ni *entre* ni *contra* funcionan como auténticas preposiciones, sino con los mismos valores de *cuanto* y *mientras*.

2.2.2.3. *Presentar* + complemento directo y complemento indirecto

Este verbo con el significado de ‘dar a conocer [a alguien] a otra persona’ suele usarse con un complemento directo y un complemento indirecto. Para evitar ambigüedades, es común eliminar la preposición *a* del complemento directo, y reservarla solo para el indirecto (*Presento el profesor a los estudiantes*), excepto cuando es un nombre propio (*D. Eugenio presentó a Juan Felipe a los estudiantes*). En algunas hablas americanas, como en México, se prefiere un complemento con la preposición *con* en vez del complemento indirecto con *a* (*Presentó al profesor con los estudiantes*).

2.2.2.4. *Mandar* (*a*) + infinitivo / *que* + verbo.

La construcción *mandar* + *infinitivo* (o *mandar que* + *verbo*) se utiliza con dos significados: 1. ‘ordenar [hacer algo]’ y 2. ‘enviar [a alguien] a hacer algo’. Con el primer valor, en España no se usa ninguna preposición (*Le mandaron estudiar/ que estudiara* ‘Le ordenaron que estudiara’); en cambio, con el segundo significado, aparece la preposición *a* (*Le mandaron a estudiar/ a que estudiara* ‘Le enviaron [a algún lugar] a que estudiara’). En las hablas americanas es común que se produzcan interferencias entre ambas construcciones, de forma que con el sentido de ‘ordenar’ también suele añadirse la preposición *a* ante el infinitivo (o la subordinada con *que*): *Le mandaron a callarse. / Se lo mandó a decir* (en España: *Le mandaron callarse / Se lo mandó decir*).

2.2.2.5. Construcción comitativa

Es propia de Chile, zonas del Río de la Plata, países andinos, áreas caribeñas y centroamericanas. En vez de un sujeto ‘alguien y yo’, se omite la 1.^a persona del singular y el otro elemento se usa con la preposición *con*: *Con mi hija fuimos al cine* (‘Mi hija y yo fuimos al cine’). En el español andino de Perú también se explicita el pronombre de 1.^a persona: *Yo con mi hija fuimos al cine* (Aleza 2010: 135-136).

2.2.2.6. *Tener* + grupo nominal con valor temporal + *de* + infinitivo

Esta construcción es común en territorios mexicanos, en Centroamérica y en gran parte del área caribeña: *Tiene tres meses de ir allí*. Equivale en otras variedades a *Llevar* + *grupo nominal con valor temporal* + *gerundio*: *Lleva tres meses yendo allí* (Aleza 2010: 162).

2.3. VARIACIÓN POR CALCOS SINTÁCTICOS

Algunos casos de variación preposicional se explican como calcos sintácticos, usos que reproducen una construcción sintáctica análoga tomada de otra lengua.

2.3.1. *Calcos sintácticos del inglés*

aguardar, esperar por

Es común que estos verbos se usen como transitivos con el significado de ‘permanecer en un sitio hasta que llegue alguien o algo, o hasta que suceda algo’: *Estuvimos un buen rato aguardándolas/esperándolas*. Sin embargo, en algunas zonas de América, especialmente en México, países centroamericanos y Las Antillas, suelen funcionar como intransitivos seguidos de un complemento con *por*: *Estuvimos aguardando/esperando por ellas*. En España este uso no resulta del todo extraño por tratarse de un arcaísmo. Sin embargo, su actual extensión en América puede explicarse como un calco sintáctico del inglés *to wait for*.

de acuerdo a

En el *DPD* (2005 y 2.^a ed.) se indica que *de acuerdo con* es más recomendable a nivel normativo que *de acuerdo a*, también válida. Sin embargo, en el *DLE* (2014) ambas ya se consideran igualmente correctas, equivalentes a *conforme a*: *Lo hicieron de acuerdo con/la lo planeado*. La variante con *a* está más extendida en el español americano, y se explica por influencia del inglés *according to*. En todo caso, el uso de la preposición *a* es más anómalo cuando lo que sigue se refiere a personas: *Lo hicieron de acuerdo con/*a sus vecinos*.

doce para las cuatro

Se trata de otro calco sintáctico del inglés (*Twelve to four* → *Doce para las cuatro*). Es muy frecuente en amplias zonas del territorio americano, frente a la construcción *Las 4 menos 12 (minutos)*, más común en España:

Para indicar las principales fracciones horarias se utilizan las expresiones *en punto y cuarto*, y *media y menos cuarto*; en algunos países americanos, como Chile, Venezuela, el Perú, México y el Ecuador, en lugar de *menos cuarto* se emplea la fórmula *cuarto para...*: *Era un cuarto para las diez* (Perú); *Al cuarto para la una cierra el templo* (México). [...] Para las fracciones menores se emplean las siguientes pautas: hasta la media, se menciona la hora en punto pasada y a continuación los minutos, precedidos de la conjunción *y*: *las dos y diez, las tres y veinticinco...* A partir de la media, se indica la hora siguiente, seguida del adverbio *menos* y los minutos

correspondientes: *tres menos veinte, cuatro menos cinco...*; o, como se hace en gran parte de América, se expresan primero los minutos, seguidos de la preposición *para* y la indicación de la hora siguiente: *veinte para las tres, cinco para las cuatro...* (DPD 2005 y 2.^a ed.: s. v. *hora*).

en dos meses terminarán las obras

Esta construcción con la preposición *en* y una unidad de tiempo obedece a una clara influencia del inglés (*in two months*). A nivel normativo, en vez de *en* se prefieren otros usos alternativos como *dentro de* o *en el plazo de*: *Dentro de/En el plazo de dos meses terminarán las obras*.

en la mañana, tarde, noche

En muchos países de Latinoamérica y también en España, estas expresiones temporales suelen usarse con la preposición *por*: *por la mañana, por la tarde, por la noche*. Sin embargo, hay zonas de América (México, Chile, Ecuador, Perú, Costa Rica, etc.) donde es frecuente *en* (Haensch 2002: 41): *Llegaron ayer en la mañana*. En Argentina también está generalizado el uso de *a*: *Llegaron a la mañana*. En España también pueden usarse de manera más esporádica *en* –frecuente en el español antiguo– y *a*. La diferencia entre *por* y *en* obedece a una manera distinta de expresar el tiempo: *por* ‘a lo largo de’ / *en* ‘tiempo exacto, puntual’. En todo caso, la actual extensión en América de la preposición *en* se debe, probablemente, a un calco sintáctico del inglés (*in the morning, in the evening, in the night*).

jugar fútbol, tenis, ajedrez

En España, el verbo *jugar* se usa siempre con la preposición *a* y un artículo para indicar a qué se juega (*jugar al fútbol, al tenis, al ajedrez...*). Sin embargo, en la práctica totalidad de los territorios de América, lo común es no usar ninguna preposición ni artículo (*jugar fútbol, tenis, ajedrez...*). Este caso se explica nuevamente como un calco sintáctico del inglés (*to play soccer, tennis, chess...*).

Voy a quedarme en España por tres meses

En España lo más frecuente es no usar la preposición *por* (*Voy a quedarme en España tres meses*). En todo caso, es posible añadir términos para marcar un tiempo aproximado (*Voy a quedarme en España unos tres meses*) o la preposición *durante* para expresar duración (*Voy a quedarme en España durante tres meses*). Aunque la construcción con *por* suele ser censurada frecuentemente en el aula de ELE por los profesores españoles, está ampliamente extendida en el español americano, y se explica como un calco sintáctico del inglés: *I'm going to stay in Spain for three months*.

2.3.2. *Calcos sintácticos de otras lenguas*

a la hora

Es frecuente en medios de comunicación españoles, no así en América, la construcción *a la hora*, un calco sintáctico del francés, con el significado de ‘algo que sucede en cada hora’: *Pueden esperarse rachas de viento de 100 km. a la hora*. A nivel normativo, es preferible la locución *por hora* (FundéuRAE 2020: s. v. *a la hora*)

Se lo regalaron por su papá

En algunas zonas de influencia del maya-yucateco son comunes ciertas construcciones donde se usa *por* con valor de agente. Dichas construcciones poseen un carácter claramente anómalo en otros territorios hispanohablantes: *Se lo regalaron por su papá*, equivalente a ‘Su papá se lo regaló’ (Enguita & Navarro 2010: 387).

Voy del médico

En el español general, el verbo *ir* suele ir acompañado de la preposición *a* para indicar el término final del movimiento. Sin embargo, por influencia del italiano, en Buenos Aires es frecuente, en ciertos casos, usar *de* en vez de *a*: *Voy del médico*, del italiano *Vado del dottore*. (Lorenzino 1996-1997: 382-383).

3. CONCLUSIÓN

El estudio de la variación lingüística del español nos permite mejorar el conocimiento del idioma y de la cultura de cada país hispanohablante. De ahí que «su tratamiento resulte imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE/L2» (Contreras 2023: 276). Pero dentro de esa pluralidad de acentos, palabras y construcciones sintácticas, el español posee un alto grado de homogeneidad. Este equilibrio entre «lo uno y lo diverso» (Instituto Cervantes 2021) favorece «el mutuo entendimiento de sus hablantes», y que la lengua pueda «enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos» (PCIC 1997-2025).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴⁷

ALEZA IZQUIERDO, Milagros (2010): «Observaciones gramaticales de interés en el español de América», en Milagros Aleza Izquierdo & José M.^a Enguita Utrilla (coords.), *La*

⁴⁷ Todas las consultas en línea se han llevado a cabo a lo largo de los meses de mayo y junio de 2025.

- lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat, 95-224. Recuperado en: <http://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta (2013): «Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes», en *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46/82, 155-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta & CASADO FRESNILLO, Celia (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, Madrid, UNED (Colección Biblioteca del profesor de ELE).
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta & GIL BURMAN, María (2013): «Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2», en Amelia Blas et al. (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, Budapest, Instituto Cervantes, 47-59. Recuperado en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm
- ASALE (2010): *Diccionario de americanismos (DAMER)*, Madrid, Espasa-Calpe. Versión electrónica: <https://www.asale.org/damer/>
- BASULTO, Hilda (1983): *Curso de redacción dinámica*, México, Trillas.
- BENTIVOGLIO, Paola (1980-1981): «El dequeísmo en Venezuela: ¿un caso de ultracorrección?», en *BFUCh* XXXI, 705-719.
- BENTIVOGLIO, Paola & D'INTRONO, Francesco (1977): «Análisis sociolingüístico del dequeísmo en el habla de Caracas», en *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* VI, 58-82.
- CABRERA MORALES, Carlos (2023): *El subjuntivo en el marco de la enseñanza de ELE. Una explicación multicausal*, Salamanca, Universidad.
- CABRERA MORALES, Carlos (2025): *Manual de referencia para el estudio y aprendizaje de las preposiciones en español. Teoría y práctica*, Salamanca, Universidad.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso (2023): «Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio», en *Boletín de Filología* (Universidad de Chile) LVIII (1), 275-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032023000100275>
- CREA: véase RAE 2022.
- CRIBADO DE DIEGO, Cecilia (2024): «La enseñanza de la variedad léxica», en Carlos Soler Montes & Francisco Herrera (eds.): *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua*, Madrid, Difusión, 95-107.
- DAMER: véase ASALE 2010.
- DEM: véase Lara Ramos 2010.
- DLE: véase RAE 2014.
- DPD: véase RAE & ASALE 2005.
- EAD: véase RAE 1998.
- ENGUITA UTRILLA, José M.^a & NAVARRO GALA, Rosario (2010): «Variedades de contacto», en Milagros Aleza Izquierdo & José M.^a Enguita Utrilla (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat, 375-402. Recuperado en: <http://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>

- FLÓREZ, Óscar (2000): «¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo ‘enseñar’ los diversos registros o hablas del castellano?», en M.^a Antonia Martín Zorraquino & Cristina Díez (eds.), *Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza, Universidad, 311-316.
- FUNDÉURAE (2020): *Buscador urgente de dudas* [en línea]. <https://www.fundeu.es/>. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608267>
- HAENSCH, Günther (2002): «Español de América y español de Europa (2.^a parte)», en *Panace@3*, n.º.7, 37-64.
- INSTITUTO CERVANTES: véase *PCIC*.
- INSTITUTO CERVANTES (2021): *Lo uno y lo diverso. La riqueza del idioma español*, Madrid, Espasa-Calpe.
- INSTITUTO CERVANTES & UNED (2022): *GEOLEXI* [en línea] <http://geolexi.cervantes.es/>
- LARA RAMOS, Luis Fernando (2010): *Diccionario del español de México (DEM)* [en línea], <https://dem.colmex.mx/>
- LORENZINO, Gerardo (1996-1997): «La inmigración y el trueque lingüístico en el Buenos Aires Finisecular», en *Studia Hispanica in honorem Germán de Granda. Anuario de Lingüística Hispánica* 12-13/1, 369-386.
- MORENO DE ALBA, José (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*, Madrid, Mapfre.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO (2000): *Qué español enseñar*, Madrid, Arco-Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco-Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO & OTERO ROTH, J. (2007): *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid, Real Instituto Elcano-Instituto Cervantes-Fundación Telefónica.
- MORERA, Marcial (2009): «Las preposiciones», en *Estudios lingüísticos del español hablado en América. El sintagma nominal*, Madrid, Visor Libros, vol. 3, 353-531.
- PATO, Enrique (2024): «La enseñanza de la variabilidad gramatical», en C. Soler Montes & F. Herrera (eds.): *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua*, Madrid, Difusión, 109-120.
- PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025)*, Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RAE (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 21.^a ed.
- RAE (1998): *Español al día (EAD)* [en línea] <https://www.rae.es/espanol-al-dia>
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea, 2024]. <https://dle.rae.es>
- RAE (2023): Banco de datos (*CREA* anotado) [en línea]. *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* [versión 1.0, 2023], <http://www.rae.es>
- RAE & ASALE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd>, 2.^a edición (versión provisional).
- RAE & ASALE (2011): *Las voces del español. Tiempo y espacio* [DVD complementario al vol. III de la *NGLE, Fonética y Fonología*], Madrid, Espasa-Calpe.

- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.ª edición (revisada y ampliada).
- ROJAS, Carlos Andrés & RAO, Rajiv (2024): «La enseñanza de la variación fonética», en Carlos Soler Montes & Francisco Herrera (eds.): *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua*, Madrid, Difusión, 80-92.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier (2009): «Qué enseñar a los que van a enseñar», en Agustín Barriento & José Carlos Martín & Virginia Delgado & María Inmaculada Fernández (eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 101-106. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3184823>
- SOLER MONTES, Carlos (2015): «El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico», en Yuko Morimoto & M.ª Victoria Pavón Lucero & Rocío Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XV Congreso Internacional ASELE*, Madrid, ASELE, 1237-1244. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427434>
- SOLER MONTES, Carlos & HERRERA, Francisco (eds.) (2024): *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua*, Madrid, Difusión.
- VV.AA. (2020): *Pronunciamiento a la opinión pública sobre los castellanos del Perú (Docentes de la Sección de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú)*. Recuperado en: <https://bit.ly/321siAv>

APUNTES HISTÓRICOS DE LINGÜÍSTICA NO TAN PURA EN EL LABERINTO DE LOS CAMBIOS

*Some historical notes on not so pure linguistics
in the labyrinth of change*

ELISEO DIEZ-ITZA
Universidad de Oviedo
ditza@uniovi.es
0000-0002-8611-4927

RESUMEN

Los cambios en el habla están en el origen de las lenguas y de la lingüística, que ha tratado a menudo de impedirlos o ignorarlos, reduciendo el lenguaje a la forma gramatical pura, abstracta e inmutable de la lengua escrita. En el s. XIX, sin embargo, se impuso la fascinación por la evolución del lenguaje y las lenguas, aunque la lingüística inmanente retornó abruptamente a la primacía de la gramática. Este capítulo refiere algunos hitos históricos de una lingüística «no tan pura», que abordó el lenguaje en toda su cambiante complejidad natural, observable en la lengua oral. Desfilan en él: gramáticos babilonios, fonetistas indios y médicos egipcios; Aristóteles, origen de la lingüística moderna; Dante, Nebrija y Acquapendente, humanistas renacentistas que reivindicaron el estudio y el uso de la lengua vulgar; Bonet y Hervás, educadores de sordos pioneros en fonética y lengua de signos; y, finalmente, Borges en defensa de la oralidad y el «oído de músico callejero» de Cervantes.

Palabras clave: historiografía lingüística; cambio lingüístico; lingüística empírica; lingüística pura; lingüística inmanente; biolingüística.

ABSTRACT

Changes in speech are at the origin of languages and linguistics, which has often attempted to prevent or ignore them, reducing language to the grammatical, pure, abstract, and immutable form of written language. In the 19th century, however, fascination with the evolution of language and languages prevailed, although immanent linguistics abruptly

returned to the primacy of grammar. This chapter gathers some historical milestones of a «not so pure» linguistics, which addressed language in all its changing natural complexity, observable in spoken language. It features Babylonian grammarians, Indian phoneticians, and Egyptian physicians; Aristotle, the initiator of modern linguistics; Dante, Nebrija, and Acquapendente, Renaissance humanists who supported the study and use of the vernacular; Bonet and Hervás, educators of the deaf and pioneers in phonetics and sign language; and finally, Borges in defense of orality and Cervantes' «ear of a street musician».

Keywords: historiography of linguistics; linguistic change; empirical linguistics; pure linguistics; immanent linguistics; biolinguistics.

1. LOS CAMBIOS LINGÜÍSTICOS COMO PROBLEMA

LAS LENGUAS SON EL RESULTADO de cambios incesantes e inherentes a la actividad de los hablantes. Paradójicamente, desde sus orígenes a la actualidad, la lingüística ha tendido en buena parte a reaccionar contra los cambios que conforman las lenguas, en un afán por preservar su supuesta pureza esencial, lo que ha derivado en la concepción idealizada de una lengua inmanente e inmutable, cuando no sagrada. La noción abstracta de tal lengua estática se ha visto favorecida además por dos factores conjurados: la inconsciencia por parte de los hablantes, incapaces de discernir los cambios en su uso cotidiano del idioma, y la preeminencia de la lengua escrita como fuente del análisis lingüístico, cuyo prestigio radica también en su perdurabilidad.

Los apuntes históricos que esbozo en el presente capítulo son pinceladas de una lingüística empírica, en tanto que afronta el problema de los cambios, omnipresentes en todas las manifestaciones del lenguaje, pero soslayados a menudo por la tradición gramatical conservadora de la lengua pura. Con la visión interdisciplinar de que nada de lo relativo al lenguaje debería ser ajeno a la lingüística, salvo que esta quisiera permanecer alejada de lo humano, y la inspiración del lema universitario «sobre hombros de gigantes», he recogido una pocas noticias y semblanzas, en el inmenso océano de las ideas lingüísticas, como muestras de la riqueza de perspectivas «no tan puras» de las que la lingüística es heredera. Quiero evocar con ellas el recuerdo grato de las enseñanzas del profesor García Santos, en sus clases de *Fonética histórica*, que por derroteros insospechados vinieron a inspirar mi tesis doctoral en fonética experimental, sobre los cambios prosódicos que experimenta el habla dirigida a los niños (Diez-Itza 1993). Desde ahí, en el jardín de senderos que se bifurcan que es la investigación científica, arrancaron distintas líneas de trabajo en fonología infantil y lingüística clínica, cultivadas hasta la actualidad, que trascienden la óptica de la inmanencia lingüística y se abren al examen empírico del hablar, cardinal en la larga tradición de la ciencia del lenguaje (Diez-Itza & Vergara, en prensa).

1.1. LA REVOLUCIÓN DE LA LINGÜÍSTICA MODERNA CONTRA EL ESTUDIO DE LOS CAMBIOS

Lejos de abrirse a los cambios, la lingüística que se impuso inicialmente en el s. xx los excluyó en nombre de la ciencia, por complejos y contradictorios, en una virulenta reacción no solo contra la lingüística comparada e histórica del s. xix, sino contra la ampliación del objeto de la lingüística al estudio del origen del lenguaje, el desarrollo del lenguaje infantil, las variaciones dialectales y las lenguas vernáculas, los trastornos del lenguaje, la fonética experimental o los cambios fonéticos, entre otros aspectos que se consideraban antes esenciales para abordar científicamente el estudio del lenguaje y que, en definitiva, remitían a los cambios observables en el habla.

Más allá del rechazo ideológico, que también se puede documentar, se produjo un movimiento defensivo epistemológico, prefigurado en el *Curso de Lingüística General* (Saussure 1916), que consistió en desplazar o escamotear el objeto de la lingüística, que ya no era el lenguaje, sino su reducción hipotética al sistema gramatical. Esta ciencia huyente de lo complejo y refugiada en lo atemporal se ha considerado a menudo como el origen de la llamada *lingüística moderna*. En vano, la magnífica crítica de Amado Alonso (1945) en el prólogo a la edición española del *Cours* advertía que la lingüística de Saussure había alcanzado una sorprendente simplicidad «a fuerza de eliminaciones y a costa de descartar lo esencial del lenguaje». Los gramáticos habían velado desde antiguo por la pureza de la lengua, ahora se trataba ya de defender la pureza de la propia lingüística, a la que casi todo lo relativo al lenguaje debía serle ajeno.

No menos de cien veces utiliza Hjelmslev (1976) el término «ciencia lingüística», en sus conferencias dictadas en 1934 y publicadas más tarde en el libro *Sistema y cambio lingüístico*, en defensa de esta moderna lingüística inmanente y puramente formal, cuyo objeto es el sistema de la lengua. Sorprendentemente, la contrapone a la lingüística de la época precedente, la lingüística empírica, que a su parecer no sería científica, ni sistemática, desorientada por los cambios en un peligroso laberinto de contradicciones donde todo es caótico, cacofónico y confuso. Sin embargo, nada más contradictorio y de más dudosa científicidad que su argumentación, según la cual la lengua cambia constantemente, pero al mismo tiempo es estática:

Que una lengua es un estado que está regido por unas leyes fijas, es un hecho conocido por cualquiera, haya o no estudiado lingüística. Esto no solo es evidente, sino que lo es de manera obvia [...] el carácter íntimo y real de la lengua es estado. (Hjelmslev 1976: 18)

Argumento demasiado parecido al innatismo chomskiano, que rechaza explicar el desarrollo del lenguaje, porque es evidente que el niño no puede aprender

gramática del habla del entorno, al ser esta pobre y no sistemática, lo que en su momento se esgrimió también contra los valedores de las lenguas vernáculas.

Así, aunque Hjelmslev (1976: 21) admite que «el reconocimiento de que la lengua se modifica fue la causa de que naciese la ciencia lingüística de la antigüedad», llama con vehemencia a luchar contra la lingüística del cambio:

En nuestro tiempo hemos visto crecer y afirmarse una teoría de sistema [...] que no ha alcanzado todavía la victoria, pero que continúa ganando terreno [...] se manifiesta expresamente como una reacción contra la doctrina de la modificación y rechaza directamente los resultados de la doctrina de modificación o niega su validez». (Hjelmslev 1976: 26-27)

El ambiente era de confrontación, pues la moderna lingüística científica de corte positivista que niega los cambios le merecía a Karl Vossler las siguientes valoraciones:

Una gramática independiente de conceptos históricos como la comunidad lingüística, el desarrollo lingüístico, la mezcla de lenguas, etc., es fundamentalmente imposible de concebir y, de hecho, imposible de encontrar. Por cierto, también hoy en día vuelven a existir filósofos de la lengua que exigen una gramática independiente, general, pura, especulativa y universal. Mis consideraciones serán tan enigmáticas para esos neoplatónicos y neoescolásticos como las tuyas para mí. (Vossler 1923: 96)

A su vez, la lingüística surgida a partir de 1800 había sido considerada por Bally (1925) como la primera, después de veinte siglos desde el inicio en Grecia de los estudios gramaticales, en analizar «la verdadera naturaleza del lenguaje», frente a la tradición previa centrada en gramática, lógica, retórica y corrección o pureza de la norma escrita, en una «falsa concepción» que conduce a distintos errores:

en primer lugar, el fetichismo de la lengua escrita, acompañado, por supuesto, del desprecio de la lengua hablada, calificada como *vulgar*; y que es sin embargo la única verdadera, por ser la única original; la superstición de una lengua clásica inmutable, propuesta como modelo para toda la posteridad; el purismo, por último, que vela celosamente este paladión y prohíbe cualquier nueva forma que se aparte de la regla. Ningún esfuerzo sin embargo consigue detener el movimiento irresistible del impulso vital y social que determina la evolución del lenguaje. El idioma vulgar y hablado continúa su marcha [...] como un agua viva bajo el cristal rígido de la lengua escrita y convencional. (Bally 1925: 13)

1.2. LA REVOLUCIÓN COGNITIVA Y LA BIOLINGÜÍSTICA: APERTURA A LA COMPLEJIDAD EMERGENTE

La lingüística inmanente fue pues una revolución conservadora, en cuanto que retornaba a la pureza gramatical, y tuvo que llegar la «revolución cognitiva» a abrir

las puertas nuevamente a todo lo que de «multiforme y heteróclito» tiene el lenguaje. Por eso, se entiende que Miller (2003), uno de sus principales protagonistas, señalase que su revolución en realidad fue una contrarrevolución. El lenguaje había sido desterrado por el imperio de «la lengua en sí misma y por sí misma», reducido de facto a un sistema gramatical abstracto, con una intención metodológica que se volvió retórica. La revolución cognitiva permitió recuperar la tradición empírica de la lingüística, dando paso a la moderna *Biolingüística*, donde el lenguaje se analiza como un objeto natural que cambia y evoluciona (Diez-Itza 2025). Se superó la idea simplificadora de homogeneidad de la lengua, como garante de su exactitud, y se propuso integrar los cambios lingüísticos bajo el paraguas de una heterogeneidad lingüística con organización compleja, pero no rígida, ni exacta e inmutable (Weinrich *et al.* 1968).

En un intento de sortear la evidente dificultad de postular el carácter estático e inmutable de un sistema que subyace a algo tan variable y cambiante como la actividad lingüística, se planteó que un estado de lengua correspondería a un equilibrio dinámico, lo que suponía admitir un devenir temporal en el que fuerzas internas y externas operan cambios lingüísticos, sin resolver la «aparente aporía del cambio lingüístico» (Coseriu 1978: § 1.1.).

Aparentemente, el problema del cambio lingüístico encierra una aporía fundamental. En efecto, ya su planteamiento en términos causales, el preguntarse por qué cambian las lenguas (como si no debieran cambiar), parece indicar una estaticidad natural perturbada, y hasta negada, por el devenir, que sería contrario a la esencia misma de la lengua. (Coseriu 1978: 11)

Otra solución, propuesta para el estudio de la fonología diacrónica por Alarcos (1965: § 140), quien reconoce la imposibilidad de estudiar «la evolución paso a paso» con la metodología estructural, consiste en realizar «cortes sincrónicos» y compararlos buscando las condiciones y consecuencias de los cambios observados. *Mutatis mutandis*, esta vía nos retrotrae a la gramática histórica y a la lingüística empírica del s. XIX, donde se atisbaban ya las primeras explicaciones emergentistas del cambio lingüístico, que darían lugar más adelante a la consideración de las lenguas como sistemas complejos adaptativos (Diez-Itza *et al.* 2024). Como señaló Neira (1980: 49) al respecto: «el estructuralismo diacrónico es como un historicismo profundamente renovado, que atiende no al cambio aislado, sino al cambio lingüístico en cuanto significa un salto de un sistema o de subsistema a otro».

La metáfora más habitual en el estructuralismo, la de construcción, presupone la existencia de un plano del edificio. Sin duda, la planificación cerebral del habla obedece a sistemas complejos de regularidades a los que se puede llamar lenguajes (Galaburda *et al.* 2002), pero estos no se corresponden directamente con las lenguas naturales o con una hipotética gramática universal deducida de las mismas.

La actividad lingüística estaría más relacionada con la llamada «mente fonológica», que genera patrones, integrados a partir de los sistemas motores y perceptivos del habla, en distintas áreas cerebrales (Berent 2013). El habla responde pues a la actividad cerebral de procesamiento de estímulos sonoros variables y carece de la exactitud geométrica de un plano inamovible, pero en ello radica su virtud, pues la rigidez estructural sería un obstáculo insalvable para su funcionamiento.

1.3. JOHN BANVILLE Y LA GLORIOSA CARENIA DE RIGOR DEL LENGUAJE HUMANO

Los procesos de producción y comprensión del lenguaje distan pues de ser perfectos, al contrario, presentan grados elevados de entropía e indeterminación, que se compensan también con altos niveles de redundancia, lo que les confiere la flexibilidad creativa y la movilidad exigidas por la mutua adaptación en la dinámica funcional de las situaciones comunicativas.

En su breve discurso como galardonado con el premio Príncipe de Asturias de las Letras del año 2014, John Banville afirmaba que el invento más trascendental de la humanidad es la frase. Y, a continuación, valiéndose de una comparación por oposición con las matemáticas y su rigurosa exactitud, expresaba en qué se cifra la esencial identificación del lenguaje con lo humano:

El máximo aliento de la frase, y por ende del lenguaje, radica, precisa y gloriosamente, en su carencia de rigor. Por sencilla, directa y clara que sea una frase, siempre se revelará ambigua. Y la ambigüedad es la esencia de la vida.

Esta ambigüedad propia de las situaciones comunicativas se corresponde con los procesos de expansión y replicación característicos de cualquier manifestación vital, que no son cerrados, puros y perfectamente repetitivos, sino que están abiertos al cambio y la innovación, generando patrones emergentes semejantes a estructuras fractales donde se aprecian constantes y sutiles variaciones o mutaciones. La etimología, que escudriña desde la época antigua la verdad original de la forma y significado de las palabras, nos enseña acaso la única verdad segura: que las palabras son mudables, aunque los cambios, como ya intuyera Heráclito, puedan responder a algún tipo de lógica natural no siempre transparente.

Sin embargo, persiste una incompreensión fundamental y reiterada en la concepción de la primacía de la gramática, derivada de una mecánica aplicación del principio de causalidad: se proclama que sin un sistema gramatical previo, estático y exacto, «un intercambio lingüístico seguro sería totalmente imposible» (Hjemslev 1976: 18), lo cual lleva al absurdo de que el habla con toda su imperfección mutante no haría posible la comunicación. Cualquier aproximación empírica desmiente estos presupuestos a lo largo de la historia y también en la época actual, aunque la

norma escrita trate de imponerse con fuerza a través de la educación y de los medios de comunicación. En un reciente reportaje periodístico, se llama la atención sobre el alejamiento progresivo del portugués europeo y el brasileño, que lleva incluso a subtítular películas y series portuguesas dirigidas al público de Brasil, ello a pesar de sucesivos intentos de normalización. Se admite así que las lenguas las crean y recrean los hablantes, situando en las favelas «el laboratorio de la lengua portuguesa». La dinámica de los cambios en el habla es imparable y la conciencia colectiva a veces los percibe y deplora, la gramática y los gramáticos vienen después y así ha sido desde el inicio del estudio del lenguaje.

2. LOS ORÍGENES DE LA LINGÜÍSTICA COMO RESPUESTA A LOS CAMBIOS

2.1. PRIMEROS PARADIGMAS GRAMATICALES: LA LENGUA SUMERIA Y LA TORRE DE BABEL

Algo no tan distante de lo que ocurre en el portugués actual fue el detonante de los primeros estudios lingüísticos, en forma de «paradigmas gramaticales», datados hacia el 1600 a. C. en la antigua Babilonia. La lengua sumeria, en la que estaban escritos los textos religiosos y literarios, había sido progresivamente reemplazada por el acadio, que se convirtió en la lengua franca de Mesopotamia. En ese contexto, el sumerio ya no se hablaba y había quedado reducido al ámbito del estudio y la traducción, en un intento de preservar la lengua antigua escrita, considerada sagrada y originaria (Jacobsen 1974). Se puede decir que la lingüística nace de esta constatación del cambio, de la comparación entre la lengua escrita en un tiempo pasado y la lengua oral del presente, que progresivamente se ha convertido en otra lengua, lo que mueve a los estudiosos a intentar conservar la lengua clásica y mantener su enseñanza. Este impulso primigenio subyace de un modo u otro en la tradición gramatical hasta nuestros días.

En la antigua Babilonia existía pues la nostalgia por la lengua perdida (Woods 2006). No se trata solo de una intuición deducida a partir de los textos gramaticales, sino que está presente en la literatura tradicional sumeria, como en el encantamiento de Nudimmud, un canto sagrado a Enlil, el señor de los cielos y la tierra, para que cambiase el habla en las bocas de los habitantes de las distintas regiones hablantes de diferentes lenguas y la lengua de la humanidad fuese una y la verdadera y todos se pudieran dirigir a él en la misma lengua. Dicha literatura habla también de construir una alta torre escalonada con un templo en su cúspide, llamado «la puerta del cielo», de la que existirían vestigios arqueológicos. Así pues, la maldición de la diversidad de lenguas, del cambio lingüístico, no habría sido la consecuencia sino la causa de la construcción de la Torre de Babel, como un tem-

plo orientado al cielo para pedir a los dioses la recuperación de la unidad lingüística perdida. Este topos bíblico relacionado con el don de lenguas tiene también, en la traducción de Berceo del himno *Veni Creator*, una variante que se corresponde con la petición del canto religioso sumerio, tomando ahora como lengua sagrada y unificada el latín: «Tú faces a los bárbaros hablar latinidad».

2.2. PRATISHAKYA: LA CIENCIA DE LA FONOLOGÍA EN LA ANTIGUA INDIA

Bajo el título «el pasado en el presente» y el lema de Faulkner «el pasado no ha muerto, ni siquiera ha pasado», Trautmann (2011) nos relata otra de las fuentes históricas originarias del análisis lingüístico, motivada aquí de nuevo por la conciencia de los cambios en el sánscrito de la antigua India y el intento, a partir del final del segundo milenio a. C., de preservar la pronunciación de los himnos religiosos védicos.

La preocupación de los brahmanes, la casta sacerdotal que custodiaba y transmitía los Vedas, era reproducirlos exactamente de manera que se mantuvieran inmutables a los cambios que experimentaba el sánscrito (otra vez, la comparación entre un texto sagrado, en este caso oral, y la conciencia de la progresiva desviación de la lengua coloquial). De ahí la precisión exigida y alcanzada en la descripción de la fonología del sánscrito védico y la invención de signos para representar minuciosamente todo su repertorio de sonidos, que permitieron posteriormente que la escritura *brahmi* presentara desde sus inicios una inusitada perfección. El carácter memorístico de las enseñanzas, que analizaban y reproducían la lengua oral en todos sus aspectos, especialmente el fonético, hubo de contribuir a dicha precisión, que culminó con la imponente gramática de Panini, paradigma del sánscrito clásico.

De este modo, la fonología india, a través de la escritura *brahmi* y de la gramática del sánscrito, tuvo una inmensa influencia, primero en toda Asia, especialmente en China, y posteriormente en Europa, extendiéndose a mediados del s. XVIII desde el imperio colonial británico. En esa época, sir William Jones, al estudiar el sánscrito, planteó por primera vez la existencia de una familia de lenguas indoeuropeas y la hipótesis de un tronco común al que luego se llamó proto-indoeuropeo. Partiendo de la fonología india recogida en el alfabeto *brahmi*, desarrolló un sistema de transliteración del sánscrito, el persa y el árabe al alfabeto romano, que luego fue utilizado por misioneros para otras lenguas sin sistema de escritura y que, a través de distintas etapas, habría evolucionado «hacia el *Alfabeto Fonético Internacional* utilizado hoy día por los lingüistas» (Trautmann 2011: 13).

2.3. EL PAPIRO DE EDWIN SMITH: LOS ORÍGENES DEL ESTUDIO CLÍNICO DEL HABLA

El estudio empírico del habla se plantea por primera vez en el contexto de la medicina, también en relación con cambios lingüísticos, en este caso causados por afecciones orgánicas en hablantes aislados. Curiosamente, el primer documento al respecto, el papiro egipcio de Edwin Smith, está datado también en torno al año 1600 a. C., aunque se cree que es copia de documentos de una antigüedad mucho mayor. Se trata de un manual de diagnóstico y tratamiento de lesiones en distintos órganos, que refleja conocimientos médicos y anatómicos más avanzados que los de Hipócrates, con más de mil años de antelación. Proporciona la primera nomenclatura neuroanatómica y muestra un conocimiento científico de la estructura del cerebro y de los efectos de algunas de sus lesiones, incluyendo parálisis contralaterales y pérdida del habla debida a traumatismos del hueso temporal, lo que hoy se conoce como afasia. Así pues, en los orígenes del estudio científico del lenguaje también estarían los cambios observables en los trastornos del habla y su relación con los órganos del lenguaje, especialmente con el cerebro, conformando una parte importante de la lingüística empírica a lo largo de la historia, conectada con la biolingüística y la lingüística clínica de nuestros días.

3. ARISTÓTELES: LOS FUNDAMENTOS DE LA LINGÜÍSTICA MODERNA

En Aristóteles convergen el estudio empírico del lenguaje y las concepciones racionalistas y lógicas, superando el dualismo ontológico y epistemológico de la escuela platónica en la que el estagirita permaneció durante un largo periodo de formación. A veces se pasa por alto que pertenecía a una eminente familia de médicos, de ahí su vocación científica y naturalista, adquirida no solo durante la infancia sino probablemente también a través del legado documental de sus ancestros. No podía por tanto admitir que la verdadera sabiduría radicara en el mundo inteligible de las ideas y la razón, universal e inmutable, mientras que el conocimiento del mundo sensible, de la realidad física, se quedaba en mera opinión, por su carácter cambiante, temporal y corruptible. Nótese que ya estaba ahí apuntada la concepción secular de una lengua ideal plasmada en el sistema gramatical y separada de un habla en perpetua mutación y corrupción, pero Aristóteles no dudó en partir de la experiencia tangible y real del lenguaje, de la voz articulada, del dialecto.

3.1. EL ESTUDIO EMPÍRICO DEL LENGUAJE Y DE SU ORIGEN NATURAL

Aristóteles fue un ávido explorador de la naturaleza y su diversidad, pionero de la anatomía comparada, que desarrolló el método científico y la lógica para inte-

grar experiencia sensible y razón en un proceso que posibilitara el conocimiento verdadero de la realidad, al que se aplicó intensamente para alcanzar los saberes más avanzados del mundo antiguo. A pesar de que su vasta obra se perdió en su mayor parte y de que está formada más bien por apuntes para las clases sin aparente intención de publicación, su influencia en la ciencia y el pensamiento ha sido inmensa y fundamental a través de los siglos hasta nuestros días. En las notas sobre el lenguaje, desperdigadas en distintas obras, se aprecia su capacidad de estudiarlo empíricamente teniendo en cuenta sus vertientes natural y lógica, hasta el punto de que se ha llegado a decir que, convenientemente desarrolladas, aquellas constituirían «un excelente manual de lingüística moderna» (Bernal Leongómez 1983: 493).

Aborda, entre otras, la cuestión del origen del lenguaje humano, que sitúa en la naturaleza, en los sonidos que emiten los animales, pero no cualquier tipo de sonidos, sino los dotados de alguna significación, que constituyen la voz (foné), que sería la forma básica del lenguaje. No todos los animales que emiten sonidos tienen voz, y en los distintos tipos de animales que la tienen esta es diferente, pero solo en el ser humano se observa voz articulada, lo que él llama «dialecto», el habla que permite el diálogo. Concluye así la existencia de una continuidad fisiológica y funcional entre la comunicación animal y el lenguaje humano, de la que ofrece como prueba los primeros sonidos del desarrollo del lenguaje infantil carentes aún de significación lógica (Qiu 2014). Esta explicación no se plantea exactamente en términos evolucionistas, aunque Darwin (1896: 427) elogió la aportación extraordinaria de Aristóteles, por encima de los que llamaba sus «dos dioses»: Lineo y Cuvier, en una carta fechada en 1882 al doctor Ogle, a propósito de su introducción a la traducción de *De partibus animalium*.

3.2. EL HABLA EN PRIMER LUGAR: DEL SONIDO AL SIGNO CONVENCIONAL Y AL PENSAMIENTO UNIVERSAL

Desde el punto de vista lógico, Aristóteles anticipa nociones de la teoría de los signos y el modelo triangular de la semántica. Plantea que las combinaciones de sonidos naturales en palabras expresan el pensamiento, ya que son símbolos o signos de afecciones mentales (conceptos), que a su vez son representaciones de los objetos reales. Estos símbolos sonoros son convencionales y susceptibles por tanto de modificación, lo que explicaría la diversidad lingüística y la ambigüedad. De hecho, trata explícitamente dichas cuestiones, que no excluyen la universalidad, pues señala que, aunque las palabras difieren en las razas humanas, los conceptos de los que son signos y los objetos que representan son los mismos para toda la humanidad.

De sus ideas sobre el origen y evolución del lenguaje se sigue una jerarquía natural que establece la preeminencia de la palabra hablada frente a la palabra escrita,

lo que corrobora al afirmar que la escritura es signo del habla. A pesar de ello, los gramáticos alejandrinos, que siguieron la estela de Aristóteles, se centraron en la lengua escrita y la impusieron como modelo para la tradición gramatical, de nuevo con el ánimo de preservar la pureza del griego clásico de la literatura homérica, considerando que era más correcto que el hablado en su época, en lo que se ha denominado la «falacia clásica» (Lyons 1968: 9).

En busca de los antecedentes históricos de la moderna teoría de la gramática universal, Chomsky (1966) elaboró el constructo histórico de una «lingüística cartesiana», que se habría concretado en la *Gramática General y Razonada de Port-Royal* (1660), pero evitó ir más allá, quizás por una prevención anti-empirista o por no contaminar dicho constructo, que clasifica como «un capítulo en la historia del pensamiento racionalista». Entre el aluvión de críticas que recibió esta particular interpretación de la historia de la lingüística y de la filosofía, destaca la de Roman Jakobson (1980), quien recuerda que las nociones de una gramática universal basada en la lógica llegaron al s. XVII a través de las gramáticas especulativas de la escuela modista medieval, inspiradas a su vez en las ideas aristotélicas de los destacados transmisores de los modelos alejandrinos, Donato y Prisciano, cuya división de las partes de la oración fue luego recopilada en los *modi significandi*, en una «fértil continuidad» ignorada por un prejuicio tenaz que niega a los estudiosos medievales cualquier conocimiento de la ciencia lingüística.

4. EL HABLA VULGAR EN EL HUMANISMO RENACENTISTA

Es difícil concebir el humanismo renacentista sin la influencia aristotélica, no solo en el ámbito filosófico y en el de la gramática lógica, sino también en la línea naturalista y empirista que reivindica la potencia del ser humano y de su lengua materna, el habla vulgar. En esta corriente, destaca precozmente Dante, quien menciona expresamente a Aristóteles como su «maestro» en *Il Convivio*, obra que se inicia con una cita de este, al que llama «el primer filósofo», a propósito del deseo de saber, como cualidad inherente a la naturaleza humana. De aquí concluye el autor de *La Divina Comedia* que «la ciencia es la última perfección de nuestra alma y en ella reside nuestra última felicidad», declaración humanista que completa con otra, sobre «el natural amor al habla propia». También Nebrija hubo de respirar en su formación italiana este humanismo científico y la reivindicación del habla vulgar, que le llevarían a escribir la gramática castellana en la que remite a Aristóteles para explicar la producción del lenguaje. En un tercer apunte, indicaremos cómo el naturalismo aristotélico fue determinante en el nacimiento de la medicina científica y humanística moderna en la Universidad de Padua, donde sobresalen los estudios de Fabrici d'Acquapendente sobre la fonación y el lenguaje animal y humano.

4.1. DANTE: *IL CONVIVIO* Y *DE VULGARI ELOQUENTIA*

En *Il Convivio* (1303), se ve Dante en la obligación de excusarse por el uso de su lengua materna, lo que le da pie a argumentar extensamente en defensa de la lengua vulgar a lo largo de casi todo el tratado primero de la obra. Comienza por la mejor obediencia de esta al servicio del comentario a las canciones, objeto del libro, que están en toscano, ya que «el latín no conoce el vulgar» y, además, de haberlos escrito en dicha lengua «hubiera beneficiado a pocos», solo a los letrados, que lo son a título lucrativo, mientras que la mayoría de los itálicos no lo hubiesen entendido, faltando a la pronta liberalidad que el vulgar proporciona: dar a muchos, dar cosas útiles y hacerlo dadivosamente. Aprovecha para elogiar mucho el latín, cuyas virtudes dice que brillarían en exceso frente a la humildad de las canciones en lengua vulgar. Señala así que el latín «es soberano, tanto por nobleza, como por virtud y belleza»: es más noble porque «es perpetuo e incorruptible y el vulgar es inestable y corruptible y se transforma por placentero artificio», de tal manera que cambia en poco tiempo y en mucho se convierte en una lengua extranjera; y es más bello porque obedece al arte, mientras el vulgar obedece al uso. Eleva Dante el tono finalmente al proclamar el amor al habla propia, que le lleva a magnificarla, a desconfiar de traducciones y, sobre todo, a defenderla de acusadores que la menosprecian encomiando otras lenguas vernáculas, a los que dedica un capítulo completo para describir su infamia. La dureza a lo largo del mismo se expresa, por ejemplo, cuando habla de «los abominables malvados de Italia, que tienen por vil a este precioso vulgar, el cual, si en algo es vil, no [es] sino en cuanto suena en la boca meretriz de estos adúlteros». Parece revelar un contexto, compatible con el de sus avatares vitales, de lenguas en conflicto y sentimientos nacionales: «este vulgar mío fue copartícipe con mis genitores, que en él hablaban [...] y ha sido así causa en cierto modo de mi existencia», anticipando la exaltación romántica de las lenguas.

De Vulgari Eloquentia (1305), sin embargo, está escrito, como ya se ha dicho, en latín, pues pretende ser más académico y conectar con una tradición universitaria de reflexión sobre el lenguaje, donde se pueden constatar referencias a *De interpretatione*, de Aristóteles, y a otros autores conocidos por Dante, de los modistas a Roger Bacon. Inicialmente, discute sobre la capacidad de hablar (*locutio*), específicamente humana, y sobre el idioma del primer locutor (*primiloquium*), asumiendo según el *Génesis* que Adán habría hablado hebreo, idioma sagrado, la misma exposición que veremos más adelante en Nebrija. La diversidad de lenguas procedería de la *Torre de Babel*, con el idioma triple (*tripharium*) europeo (germánico, romano y griego) y a su vez la partición del romano en tres (oc, oil, sì), hasta las lenguas históricas italianas contemporáneas del autor, el *vulgar* o los vulgares, de los que enumera catorce y multitud de variedades secundarias y terciarias (Imbach & Rosier-Catach 2005). Al contrario de lo que expresa en el *Convivio*, aquí establece la primacía de la *locutio vulgaris* sobre la *locutio secundaria*, el latín, por

ser aquella la que aprenden los niños sin reglas de manera natural, mientras que la *locutio secundaria* o *regulata* solo es accesible a través del estudio de unas reglas inventadas, la *grammatica*, que la hacen artificial. La primera se caracteriza por la variación, que le permite de manera natural adaptarse a los deseos y necesidades de todos y de evolucionar en función de estos, mientras que la segunda es un modo de expresión invariable e inalterable creado por los sabios como reacción contra los cambios lingüísticos.

Por sus ideas sobre los cambios lingüísticos se ha considerado a Dante «precomparatista» e importante antecesor de los estudios de Grimm en el s. XIX (Máynez 1992: 30). No obstante, añorando la unidad lingüística primigenia (Eco 1993), se lanza «a la caza» de un vulgar noble (*illustre, cardinale, aulicum et curiale*), que represente a todos los «vulgares municipales» y «cuyo perfume se respire en todas las ciudades y no resida en ninguna», es decir, que no podía ser idéntico a ninguno de los vulgares contemporáneos. Este llamamiento a la reunificación y dignificación de la lengua vulgar y el debate posterior en Italia, que Nebrija tuvo que conocer, estarían seguramente en su ánimo al concebir la gramática de la lengua castellana, aunque se ha silenciado «el peso del humanismo italiano vernáculo en la concepción general de las ideas lingüísticas de Nebrija» (Rodrigo Mora 2014: 22).

4.2. NEBRIJA: PIONERO EN REDUCIR EN ARTIFICIO GRAMATICAL LA LENGUA VERNÁCULA

Durante su estancia en la Universidad de Bolonia, Nebrija recibió la influencia de las ideas sobre la renovación de la lengua del eminente humanista Lorenzo Valla, quien actualizó la lógica aristotélica como herramienta de construcción científica del saber, que se había desvirtuado progresivamente en la escolástica. Su gramática latina, *Elegantiae linguae latinae* (1435), marca el paso de las gramáticas medievales a las renacentistas y se propone la recuperación de la «gloria de la latinidad clásica», cuya degeneración y corrupción con «moho y herrumbre» había afectado a todos los ámbitos del saber medieval, donde los estudiosos no entendían ya los libros antiguos.

Esta vocación humanística y pedagógica de un latín renovado, digamos renacido, que se le reveló a Nebrija en Italia, le llevó a adoptar la «profesión de gramático» para luchar desde la cátedra de Salamanca contra la «barbaria» latinista derramada por todas las partes de España. Lo hizo inicialmente a través de sus famosas *Introductiones latinae* (1481), una gramática latina concebida como manual docente de un latín que permitiera el acceso perdido a los conocimientos clásicos «en tinieblas sepultados».

Pero las inquietudes humanísticas de Nebrija iban más allá de las de un gramático renovador de las enseñanzas del latín y se extendían al estudio de la lengua viva de su entorno, convirtiéndole en «el primer lingüista español» (Bustos Tovar 1996). La preocupación por la corrupción de las lenguas le llevó a embarcarse en la empresa de redactar la *Gramática de la lengua castellana*, incomprendido por casi todos, empezando por la reina Isabel, a quien va dedicada, ya que no se veía su provecho, en ausencia de la necesidad de enseñar la lengua vernácula.

Se afana entonces, en el Prólogo dirigido a la reina, en demostrarle su utilidad, empezando hábilmente por apelar a la política de estado con su famoso aserto: «siempre la lengua fue compañera del imperio», pues según muestra la historia «juntamente comenzaron, crecieron, florecieron y cayeron». De este modo, se adentra primero en la cuestión de la vida de las lenguas, anticipándose a la lingüística del s. XIX, y narra la evolución histórica del hebreo, el griego y el latín, a través de distintas épocas, desde su niñez y crecimiento en contacto con otras lenguas, hasta florecer y alcanzar su apogeo y desaparecer con el debilitamiento y caída de los reinos.

Seguidamente, refiere la niñez y crecimiento del castellano del que dice que ha alcanzado su apogeo y es el momento de reducirlo en artificio para que puesto por escrito «pueda entenderse en toda la duración de los tiempos», como ocurre con el griego y el latín. Nebrija pone en evidencia ante la reina que la lengua castellana, por andar «suelta y fuera de regla», había experimentado tantas mudanzas que, al compararla con la de hace quinientos años, las diferencias eran mayores que entre dos lenguas, de modo que de no actuar así las crónicas y memorias de sus hazañas perecerían. Y explícitamente él quiere pasar a la historia como «primer inventor de obra tan necesaria», lo que revela que la preservación de la lengua castellana es sin duda el motivo fundamental que inspira la obra.

Después propone otras aplicaciones: facilitar y acelerar el aprendizaje de la gramática latina; introducir la lengua en los pueblos bárbaros que se conquisten; enseñarla a extranjeros que necesitan tener trato y conversación en castellano, como vizcaínos, navarros, franceses o italianos. Y nos deja, por último, un importante comentario: los niños no necesitan enseñanzas gramaticales, pues la «deprenden por uso». Veremos más adelante de qué curioso modo se refiere al aprendizaje por parte del niño de los sonidos del habla.

En la primera parte, dedicada a la ortografía, se ocupa ampliamente de fonética y revela su gran interés por el habla y la primacía de esta, siguiendo la continuidad naturalista aristotélica: las voces (sonidos del habla) provienen del aire pulmonar al atravesar distintos órganos; las letras se inventaron para representarlas y así «hablar con los ausentes o los que están por venir»; quien las inventase observó la diversidad de voces y tantas figuras de letras hizo; a su vez, «las voces significan como dice Aristóteles los pensamientos que tenemos en el ánima».

Esta estrecha vinculación entre habla y escritura se aprecia en la importancia que otorga a la pronunciación, destacada por García Santos (2006), tanta que su ortografía vela tanto por el bien pronunciar como por el bien escribir, probablemente en su convicción de que la pureza de la lengua habría que defenderla en el habla. De hecho, dedica incluso un capítulo a la fonética histórica del castellano, al que califica de «latín corrompido». Su detallada explicación de la prosodia en la segunda parte se inicia con la definición de la sílaba como «ayuntamiento de letras que se pueden coger en una herida de la voz y debajo de un acento». Observa que las lenguas tienen algunas voces que los hablantes de otra nación «ni por tormento pueden pronunciar». Y citando a Quintiliano, ofrece una joya para la historia de la explicación del desarrollo fonológico infantil:

Así como los trepadores doblegan y tuercen sus miembros en ciertas formas desde la tierna edad para después hacer aquellas maravillas que nosotros los que estamos ya duros no podemos hacer, así los niños mientras que son tiernos se han de acostumar a todas las pronunciaciones de letras de que en algún tiempo han de usar.

4.3. GIROLAMO FABRICI D'ACQUAPENDENTE: EL LENGUAJE EN EL CENTRO DE LA MEDICINA MODERNA

En lo que concierne a la tradición aristotélica, me centraré de nuevo en el ámbito médico, donde tuvo una importante influencia en el contexto del humanismo renacentista, que se extendió al estudio del lenguaje. Dejo de lado la influencia que inspiró la revolución empirista de Locke quien, aunque se formó como médico con el padre de la neurología, Thomas Willis, obtuvo más notoriedad por desarrollar la teoría de los signos y de la cognición sobre una base empírica naturalista en *An essay concerning human understanding* (1690). Su legado científico se extendió en la Ilustración, especialmente a través de Condillac, su continuador en el *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), despertando el interés por la filogénesis y ontogénesis del lenguaje y entroncando así epistemológicamente con la lingüística científica del s. XIX (Diez-Itza, 2025).

La cuna de la medicina moderna fue la Universidad de Padua, en parte a través de los estudios de anatomía, inspirados en los de Aristóteles y Galeno, tanto que se la considera el bastión del aristotelismo naturalístico-experimental (Gensini & Tardella 2016). Girolamo Fabrici d'Acquapendente destaca frente a sus predecesores en la cátedra de Padua por otorgar al lenguaje un lugar importante en la medicina, dedicándole tres de sus tratados, dentro del proyecto inacabado de una enciclopedia anatómica de todos los seres vivos.

Al igual que Aristóteles, se interesa en primer lugar por las voces animales, dedicándoles el primero de los tratados sobre el lenguaje: *De Larynge, vocis instrumento*

(1600). Describe sus partes anatómicas, situando en la glotis la primera causa de la producción de la voz, que confirma mediante anatomía comparada de pájaros, tal y como ya hiciera Aristóteles. La segunda causa de la producción vocal la sitúa en la exhalación enérgica de aire. En cuanto a la función de las voces, coincide con Aristóteles en que la naturaleza habría dotado a los animales del sentido del placer y del dolor de modo que, en aras de la supervivencia individual y colectiva, la función de la voz sería la comunicación mutua de las emociones y pensamientos.

Procediendo según el orden naturalista aritotélico, la segunda obra, *De locutione et eius instrumentis liber* (1601), la dedica al habla humana (*loquela* o *locutio*), con una advertencia muy al caso que nos ocupa: su estudio no adopta el punto de vista de los gramáticos, como cabría esperar, sino que procede «de acuerdo con los principios de la filosofía natural». Describe así las cinco acciones que deben ser ejecutadas ordenadamente: espiración, emisión de aire, producción de sonido, producción de voz y producción de habla, definida como «articulación de la voz por medio de la lengua». Consciente de la confusión reinante entre los gramáticos acerca del término *littera*, entendido a la vez como grafema y como unidad fónica, acuña el de *artículo*, restringido al ámbito puramente fonético y que incluye, más allá de lo que se puede transcribir, la configuración de los órganos de la fonación. Adopta la división clásica entre vocales y consonantes y explica la necesidad de estas últimas, tanto para la propia articulación como para que el habla adquiera la complejidad necesaria en la comunicación de los estados mentales. Deduce, por el orden natural de la producción del habla, que la voz anatómicamente se origina en la laringe, la articulación de las vocales en la faringe y las consonantes en la cavidad oral, ofreciendo una detallada explicación de la fonética articulatoria, anticipando los hallazgos modernos acerca de los cambios que se producen en las cavidades supralaríngeas al articular diferentes fonemas.

En su tercera obra, *De brutorum loquela* (1603), se aparta de Aristóteles para argumentar científicamente que algunos animales tienen voz articulada, aunque no tan compleja como el habla humana, en la línea de los autores clásicos que defendieron la racionalidad animal desde el punto de vista filosófico. Investiga en profundidad los sistemas de comunicación en distintos animales, así como las formas de expresión de sus emociones y estados mentales, anticipando con estas últimas un tema que sirvió a Darwin para demostrar la continuidad evolutiva entre el hombre y los animales. Acquapendente cifra la principal diferencia en las variaciones y cambios: mientras el lenguaje animal es una dotación natural que no cambia, la característica del habla humana es su enriquecimiento merced a una indefinida capacidad de variación en el espacio y en el tiempo, que le otorga posibilidades semánticas sin parangón en los animales. De nuevo, el cambio como valor y motor natural de la lengua y no como factor de corrupción de su pureza original.

5. ESCUELA ESPAÑOLA DE SORDOMUDOS: DE PONCE DE LEÓN A BONET Y HERVÁS

La Universidad de Padua también fue pionera en anatomía del oído, especialmente con los estudios de Gabriele Falloppio que describen los huesecillos del oído medio, el caracol y los conductos semicirculares del oído interno, fundamento inicial de la fonética perceptiva que llegó tan por detrás de la articulatoria, ya crucial en la lingüística de la India antigua (Marrero Aguiar 2008). De la importancia de aquella, dan testimonio las personas sordas, exponentes naturales de la primacía de la percepción del habla como soporte imprescindible para la adquisición del lenguaje, cuya precocidad se ha demostrado experimentalmente en los bebés, que ya oyen y procesan el habla tiempo antes de nacer (Werker & Gervain 2013).

Poco se pondera actualmente la magnitud de las aportaciones a la lingüística desde la educación de los sordos, nacida en España a mediados del s. XVI con vocación de formación humanística, en el monasterio de San Salvador de Oña y de la mano del monje benedictino Pedro Ponce de León. Había entonces un contexto social de reivindicación de los derechos de los niños sordos, como atestigua el *Tratado Legal de los Mudos* (1550) del Licenciado Lasso, que cita la labor de Ponce. A principios del s. XVI, la educación de los sordos cobró más fuerza y tuvo gran difusión, especialmente, con Juan de Pablo Bonet y su *Reducción de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos* (1620). El título del libro refleja su insistencia en la necesidad de hacer coincidir el nombre de las consonantes con los sonidos que representaban, en lo que Bonet sigue a Nebrija, pues ambos parten de la *potestas* de las letras, su función de representar las *voces* o sonidos (Martínez Celdrán & Romera 2007). Por su precisión descriptiva de los sonidos del habla, Bonet fue considerado el padre de la fonética:

Tuvo Bonet un concepto de la articulación casi tan pleno y complejo como el que enseña la fonética moderna, y así sus descripciones, en vez de reducirse, como ha sido corriente durante tanto tiempo, a señalar únicamente la posición de la lengua o de los labios, tienden en general a considerar cada sonido como producto de la colaboración de todos los órganos articuladores. (Navarro Tomás 1920: 156)

Contribuyó con todo ello a que reapareciesen con nuevo impulso los principios fundamentales de la doctrina ortográfica de la pronunciación «que con tanto interés y con tan pocos resultados había sido defendida un siglo antes por Antonio de Nebrija» (Navarro Tomás 1920: 152). Así, Juan Bautista de Morales, en su obra *Pronunciaciones generales de lenguas* (1618), cita a Demóstenes, quien preguntado tres veces por «qué cosa más esencial se requería en el orador respondió otras tres: pronunciación». La importancia que en este contexto tenía la enseñanza de los sordos la manifiesta Morales al incluir el capítulo *Letras por la mano para hablar*, y

entenderse, principalmente con Mudos y Sordos, donde presenta el listado de signos manuales para representar las letras que se usaban en la enseñanza de los sordos, que luego darían lugar a la enseñanza de lenguas de signos. Atribuye el método a *Manuel Ramírez de Carrión*, afamado maestro de sordos por quien muestra su admiración como «maestro de príncipes, milagro del mundo, en estos tiempos». Se ha especulado que Bonet, coetáneo de Carrión, podría haber recibido de este la información práctica acerca del método de enseñanza de los sordos, incluyendo los signos manuales.

La enseñanza de los sordos y las lenguas manuales se extendieron desde España por toda Europa, siendo orgullo de la Ilustración francesa, donde dieron lugar más tarde, a principios del s. XIX, al inicio del estudio empírico del lenguaje infantil y sus trastornos por parte de Itard, médico de la Escuela de sordos de París. A su vez Itard fue mentor del también médico parisino Colombat de l'Isère, cuya obra *Du Bégaiement et de tous les autres vices de la parole: Traités Par de nouvelles méthodes* (1830), marca el nacimiento de lo que se llama todavía hoy en Francia «Ortofonía» (Logopedia) e incluye un exhaustivo tratado de anatomía de los órganos vocales y de fonética. Fueron también reivindicadas las raíces hispánicas de estos saberes por parte de Feijoo en su *Teatro Crítico Universal* (1726) y, sobre todo, por Lorenzo Hervás y Panduro, en el libro de dos tomos *Escuela española de sordomudos o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español* (1795), donde reclama de «la humanidad de la sociedad civil y la caridad del pueblo christiano» la atención a estas personas:

No puede menos de procurar sacarlos de los silenciosos calabozos en que los encerró su mudez para trasladarlos a las espaciosas y deliciosas anchuras, en que la sociedad humana vive alegre con la mutua comunicación de todos sus miembros.

El interés ilustrado de Lorenzo Hervás por el trato con los sordomudos le llevó «siguiendo algunas sendas por donde tenía necesidad de caminar», desde los métodos renacentistas de enseñanza del lenguaje a los mudos, que equipara a la enseñanza de lenguas extranjeras (a fin de cuentas, a los mudos no se les enseñaba solo a hablar y escribir la lengua materna, sino latín, portugués o italiano), hasta la lingüística comparada e histórico-genealógica del s. XIX, de la que fue un destacado pionero, como lo puso de manifiesto reiteradamente nada menos que Max Müller (1862), en primer lugar, y toda una serie de estudiosos que reclamaron mayor conocimiento de su obra, como Lázaro Carreter o Coseriu. Su monumental *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración, división, y clases de estas, según la diversidad de sus idiomas y dialectos* (1800), abrumador en todo y especialmente en lo que se refiere a las lenguas amerindias y sus dialectos, está basado expresa e insistentemente en la observación y fue conocido directamente por Humboldt, sobre cuyas ideas ejerció su influencia. Explica los mecanismos de la evolución lingüística

y, de los tres distintivos de la lengua: vocabulario, artificio gramatical y pronunciación, otorga a esta última la mayor importancia, anticipando la preferencia de los comparatistas por la fonética histórica.

6. EPÍLOGO: BORGES SOBRE CERVANTES O LA DEFENSA DEL LENGUAJE CALLEJERO FRENTE A LA TRADICIÓN GRAMATICALISTA

Este capítulo un tanto babélico, donde el tiempo histórico «se bifurca perpetuamente hacia innumerables futuros», como en la ficción del jardín o como en el laberinto de los cambios lingüísticos, quizás «necesite» transitar al fin por la genial irreverencia de Borges, condensada esta vez en su breve prólogo al *Retorno a Don Quijote*, de Alberto Gerchunoff. Hay en él una defensa de la oralidad y la memoria íntima y cálida del comercio humano, frente a la triste y glacial inmortalidad de los diccionarios. Elogia en el autor que su estilo trasciende el de un hombre de letras y encarna un tipo más antiguo: «el de aquellos maestros que veían en la palabra escrita un sucedáneo de la oral, no un objeto intrínsecamente sagrado». Recupera el sentido del adagio latino *verba volant, scripta manent*, no como prestigio de la escritura, sino como advertencia del peligro del testimonio escrito, algo de suma actualidad en la era del retorno de una oralidad que deja su rastro inconfesable en las redes sociales. De Cervantes, destaca su destino paradójico: en un país y un siglo de retóricos, le atrae el hombre y su psicología, pero «una vez muerto, lo tomaron por ídolo las personas que menos se parecen a él, los gramáticos. Asombrosos aldeanos lo veneraron porque sabía muchos sinónimos y muchos proverbios». Se refiere a los escritores castizos que, citando a Gerchunoff, se ejercitan talentosamente en un deporte suntuario de la inteligencia sin acercarse a Cervantes, «constreñidos a la celosa pureza verbal y a la tradición gramaticalista de la lengua», sin advertir que las voces foráneas y populares que Cervantes captó provienen de su «oído de músico callejero».

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

ALARCOS, Emilio (1965): *Fonología Española*, Madrid, Gredos, 4.ª ed.

¹ En este apartado de referencias no figuran las fuentes primarias clásicas, ya que su título y fecha de composición o publicación aparecen ya en el texto del capítulo y las ediciones consultadas, en muchos casos, están descatalogadas y no son ni originales, ni traducciones castellanas accesibles, con lo cual la referencia a las páginas citadas tendría poco sentido. Por otra parte, el capítulo es de naturaleza ensayística y no de erudición historiográfica o bibliográfica: las citas permiten que se escuche en algún momento la voz de los autores, pero lo que importa son las ideas lingüísticas y el espíritu, más que la letra.

- ALONSO, Amado (1945): «Prólogo a la edición española», en Ferdinand de Saussure, *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada, 7-22.
- BALLY, Charles (1925): *Le langage et la vie*, Paris, Payot; 3.^a ed.: 1965, Genève, Droz.
- BANVILLE, John (2014): Discurso pronunciado con ocasión de la recepción del Premio Princesa de Asturias. <<https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2014-jonh-banville/?texto=discurso>>
- BERENT, Iris (2013): «The phonological mind», en *Trends in Cognitive Sciences* 17:7, 319-327.
- BERNAL LEONGÓMEZ, Jaime (1983): «Algunas ideas de Aristóteles sobre el lenguaje», en *Thesaurus* 38:3, 493-519.
- BORGES, Jorge Luis (1951): «Prólogo», en Alberto Gerchunoff, *Retorno a don Quijote*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 7-12.
- BUSTOS TOVAR, Eugenio de (1996): «Nebrija, primer lingüista español», en Víctor García de la Concha (ed.), *Nebrija y la introducción del Renacimiento en España. Actas de la III Academia Literaria Renacentista* [Universidad de Salamanca, 9, 10 y 11 de diciembre, 1981], Salamanca, Universidad, 205-222.
- CHOMSKY, Noam (1966): *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*, New York, Harper & Row.
- COSERIU, Eugenio (1978): *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*, Madrid, Gredos, 2.^a ed.
- DARWIN, Francis (ed.) (1896): *The life and letters of Charles Darwin*, New York, D. Appleton and Company.
- DIEZ-ITZA, Eliseo (1993): *De cómo hablamos a los niños: el apoyo sociocultural a la adquisición del lenguaje*, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia.
- DIEZ-ITZA, Eliseo (2025): «The naturalistic tradition of biolinguistics and the study of child phonology», en Antonio Benítez-Burraco & Isabel Fernández López & Milagros Fernández-Pérez & Olga Ivanova (eds.), *Biolinguistics at the cutting edge. Promises, achievements, and challenges*, Berlin/Boston, Walter de Gruyter, 91-118.
- DIEZ-ITZA, Eliseo & VERGARA, Patricio (en prensa): «Spanish (Castilian) speech development», en Sharynne McLeod (ed.), *The Oxford handbook of speech development in languages of the world*, Oxford, Oxford University Press.
- DIEZ-ITZA, Eliseo & VERGARA, Patricio & MARTÍNEZ, Verónica (2024): «Perspectivas emergentistas en fonología infantil: historia, teoría, métodos e investigación», en Milagros Fernández Pérez & Lara Lorenzo Herrera (eds.), *Datos y desarrollo de la lengua: las gramáticas emergentes*, Madrid, Arco/Libros, 203-230.
- ECO, Umberto (1993): *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma/Bari, Laterza.
- GALABURDA, Albert M. & KOSSLYN, Stephen M. & CHRISTEN, Yves (eds.) (2002): *The languages of the brain*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- GENSINI, Stefano & TARDELLA, Michela (2016): «Language in humans and in other animals. Fabrici d'Acquapendente at the crossroads between medicine and philosophy», en *Theoria et Historia Scientiarum* 13, 17-33.

- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (2006): «La ortografía nebrisense», en José Jesús Gómez Asencio (ed.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen I. De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Burgos, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 335-364.
- HJEMSLEV, Louis (1976): *Sistema lingüístico y cambio lingüístico*, Madrid, Gredos.
- IMBACH, Ruedi & ROSIER-CATACH, Irène (2005): «De l'un au multiple, du multiple à l'un: une clef d'interprétation pour le *De vulgari eloquentia*», en *Mélanges de l'École française de Rome, Moyen Âge* 117:2, 509-529.
- JACOBSEN, Thorkild (1974): «Very ancient linguistics: Babylonian grammatical texts», en Dell Hymes (ed.), *Studies in the history of linguistics: traditions and paradigms*, Bloomington/London, Indiana University Press, 41-62.
- JAKOBSON, Roman (1980): «Glosses on the medieval insight into the science of language», en *The Framework of Language*, Michigan Studies in the Humanities, Ann Arbor, Michigan Slavic Publications, 39-60.
- LYONS, John (1968): *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge/New York/Melbourne, Cambridge University Press.
- MARRERO AGUIAR, Victoria (2008): «La fonética perceptiva: trascendencia lingüística de mecanismos neuropsicofisiológicos», en *Estudios de Fonética Experimental* 17, 207-245.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio & ROMERA BARRIOS, Lourdes (2007): «Historiografía de la fonética y fonología españolas», en Josefa Dorta & Cristóbal Corrales & Dolores Corbella (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*, Madrid: Arco/Libros, 119-160.
- MÜLLER, Max (1862): *Lectures on The Science of Language*, New York, Scribner.
- MÁYNEZ, Pilar (1992): «Un acercamiento lingüístico al *Tratado de la lengua vulgar*», en *Medievalia* 11: 1, 27-31.
- MILLER, George A. (2003): «The cognitive revolution: a historical perspective», en *TRENDS in Cognitive Sciences* 7:3, 141-144.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1920): «Doctrina fonética de Juan Pablo Bonet (1620)», en *Revista de Filología Española* 7, 150-177.
- NEIRA, Jesús (1980): «Cambio lingüístico y cambio de lenguas», en *El Basilisco* 9, 47-53.
- QIU, Wen (2014): «Aristotle's definition of language», en *International Journal of English Literature and Culture* 2:8, 194-202.
- RODRIGO MORA, María José (2014): «Nebrija e Italia. Un precedente toscano de la primera gramática romance», en *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 9, 5-27.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1916): *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- TRAUTMANN, Thomas R. (2011): «The past in the present», en *Fragments* 1, 2-20.
- VOSSLER, Karl (1923): *Gesammelte aufsätze zur Sprachphilosophie*, München, Max Hueber Verlag.
- WEINREICH, Uriel & LABOV, William & HERZOG, Marvin I. (1968): «Empirical foundations for a theory of language change», en Winfred P. Lehmann & Yakov Malkiel (eds.), *Directions for historical linguistics*, Austin, University of Texas Press, 95-195.
- WERKER, Janet F. & GERVAIN, Judit (2013): «Speech perception in infancy: A foundation for language acquisition». En Philip D. Zelazo (ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind*, New York, Oxford University Press, 909-925.

WOODS, Christopher (2006): «Bilingualism, scribal learning, and the death of Sumerian», en Seth L. Sanders (ed.), *Margins of writing, origins of cultures*, Chicago, The Oriental Institute of the University of Chicago.

IDEOLOGÍA EN LOS MANUALES DE E/LE¹

Ideology in Spanish as a Second Language Textbooks

NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca
noedom@usal.es
0000-0002-6829-5058

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA
Universidad de Salamanca
yeraygoncia@usal.es
0000-0002-1757-2932

RESUMEN

Este trabajo examina la representación ideológica de los países hispanohablantes y, especialmente, de la mujer, en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) editados en España. Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, se destaca cómo estos materiales han evolucionado, en un contexto de creciente mercantilización del español, hacia una visión más inclusiva, aunque todavía insuficiente. A pesar de avances puntuales –como la inclusión de temas sociales o cierto equilibrio visual de género–, persisten estereotipos androcéntricos en la selección de profesiones, referentes culturales y roles sociales. Las mujeres siguen siendo mayoritariamente representadas en esferas domésticas o de menor prestigio, mientras que las profesiones cualificadas y los referentes artísticos o científicos son atribuidos mayoritariamente a hombres. El estudio concluye que una mayor

¹ Este trabajo forma parte de las investigaciones del proyecto MultiLingualGender «Multilingual perspective in Gender and Language. Realisation and processing of gender different Romance languages: an interdisciplinary approach for the field of education and public communication» (ID 101182959), financiado por la Unión Europea en el marco del programa Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA).

equidad en la representación de género no solo es deseable desde el punto de vista pedagógico, sino también estratégico en términos de mercado.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso; representación ideológica; manuales de E/LE; androcentrismo; mercantilización.

ABSTRACT

This study examines the ideological representation of Spanish-speaking countries—and especially of women—in Spanish as a Foreign Language (SFL) textbooks published in Spain. From the perspective of Critical Discourse Analysis, it highlights how these materials have evolved, within a context of increasing commodification of Spanish, toward a more inclusive vision, though still insufficient. Despite occasional progress—such as the inclusion of social issues or some visual gender balance—androcentric stereotypes persist in the selection of professions, cultural references, and social roles. Women continue to be predominantly portrayed in domestic or lower-prestige spheres, while highly qualified professions and artistic or scientific references are mostly attributed to men. The study concludes that greater gender equity in representation is not only desirable from a pedagogical standpoint, but also strategic in market terms.

Keywords: Critical Discourse Analysis; ideological representation; SFL textbooks; androcentrism; commodification.

1. LA VISIÓN DEL MUNDO HISPANOHABLANTE

DEJANDO A UN LADO las obras de Martín Alonso (1949) y Borja Moll (1954), puede considerarse *Español en directo* (Sánchez Pérez *et al.* 1974) el primer manual de enseñanza de español como lengua extranjera editado en España; con él se buscaba satisfacer las necesidades de los estudiantes extranjeros que empezaban a llenar las universidades y academias de nuestro país para aprender español y que, medio siglo más tarde, en 2024 alcanzaban el medio millón (Moreno Fernández 2024)². Desde entonces hasta la actualidad, la publicación de libros para la enseñanza de E/LE se ha convertido en una industria que cuenta con nueve editoriales específicas (Puche Sánchez 2015) y cientos de volúmenes para los seis niveles de aprendizaje de la lengua (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

En este trabajo no vamos a analizar las cuestiones metodológicas o didácticas que inspiran los manuales de enseñanza de español como LE; no debatiremos sobre el corte comunicativo o estructural de sus unidades de aprendizaje o del tratamiento del componente gramatical. Lo que vamos a analizar es fruto de la preparación

² En 2024 se contabilizaron 24.208.813 de estudiantes de E/LE en el mundo, con EE.UU. (8 millones), Brasil (4 millones), Francia (3 millones) y Reino Unido (2 millones) a la cabeza (Instituto Cervantes 2024).

de un curso sobre «Ideología y Discurso en español» (SP6637AA) que sus autores hemos impartido en el programa de Middlebury College en Buenos Aires, desde 2022 hasta la actualidad. Uno de los módulos de este curso se titula «El discurso de los manuales de enseñanza de español» y en él se discute sobre la visión que de los países hispanohablantes, de sus sociedades y de sus temas y problemas cotidianos ofrecen los libros de enseñanza de E/LE editados en España. Nos situamos, pues, en el marco del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 1992), según el cual «los cambios en el orden discursivo se pueden relacionar con cambios sociales más generales» (Bori & Kuzmanović 2020: 89).

Desde los años 90 asistimos a una comercialización de las lenguas (Heller & Duchêne 2012) que deja en segundo lugar la enseñanza de dichas lenguas como sistemas para centrarse en la enseñanza de competencias y estrategias para conseguir el éxito en una sociedad plurilingüe y pluricultural. Algunos autores sitúan en esta mercantilización conceptos como el «valor económico del español» (García Delgado & Alonso & Jiménez 2012), el «español como activo económico» (Fernández Vitores 2013), el «turismo idiomático» (Baralo 2019), estrategias como la creación del Instituto Cervantes o la celebración de los Congresos Internacionales de la Lengua, «que desde 1997 han ido articulando y difundiendo la imagen del español como activo económico» (Bruzos & Méndez 2016: 4) e, incluso, la elaboración de obras de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2001 y 2020), que concibe la lengua como «un vector de oportunidades y de éxito en los ámbitos social, educativo y profesional» (Consejo de Europa 2020: capítulo 2).

El éxito se busca en el ámbito laboral, en el afectivo, en el cultural, en el social, en el económico, etc. y todo ello se refleja en el discurso de los manuales de E/LE, al menos en los editados en España (Bori & Kuzmanović 2020 y 2021). Una mirada a sus índices de unidades permite que nos hagamos una idea tanto de la sociedad y de los temas que consideran propios y esperables en el ámbito del aprendizaje de la lengua como de a qué perfil de estudiante de español se dirigen: viajes, turismo, emprendimiento, cine, televisión, arte, literatura, costumbres culturales, deportes, actividades para el ocio y para el negocio que reflejan sociedades desarrolladas, con buen nivel económico y sin grandes preocupaciones.

Es cierto que los manuales más actuales son más sensibles a la realidad social y justo es reconocerlo: así, por ejemplo, la unidad 1 de *En Acción 3* (Fontecha *et al.* 2010) incluye el «matrimonio entre homosexuales» [*sic*] o, la unidad 3, «la inmigración y el síndrome de Ulises»; *Nuevo Prisma B2* (Equipo Nuevo Prisma, 2015) incluye en su unidad 5 «cambios en los modelos de familia y la educación»; *Nuevo español en marcha 4* (Castro *et al.* 2018) incluye en su unidad 6 «hablar de *fake news*» y, en su unidad 11, «hablar del cambio climático». Pero una mirada a las imágenes y a los contenidos nos sigue mostrando el modelo de familia «clásico» de

padre, madre y uno o dos hijos, parejas heterosexuales y una aplastante mayoría de personas de raza blanca. Por supuesto, el tratamiento de los países hispanoamericanos se hace siempre desde una visión turística y con Argentina, Chile, Colombia y México como países hegemónicos de la América que habla español: Buenos Aires, Medellín, Valparaíso, Chichen Itza, Machu Picchu, Lago Titicaca, Punta del Este, Isla de Pascua, Antigua, Trujillo...; el tango, el carnaval, el reguetón, el cine argentino y el cine mexicano...; Borges, Vargas Llosa, García Márquez, Neruda, Benedetti, Frida Kahlo... Estos son los lugares, las manifestaciones culturales y las personas célebres que aparecen en la práctica totalidad de los manuales de E/LE como representación del mundo hispanoamericano.

En esta semblanza del sector editorial de E/LE, nos interesa especialmente la evolución del tratamiento de la mujer. Son muchas y muy recientes las investigaciones sobre el lenguaje inclusivo o el sexismo en los manuales de E/LE (Kuzmanović 2023, Arroyo, 2024) que han cristalizado en trabajos de fin de grado, máster e, incluso, en tesis doctorales. Por poner un ejemplo muy cercano, el Máster *La enseñanza de español como lengua extranjera* de la Universidad de Salamanca ha producido un buen número de TFM sobre sexismo y lenguaje inclusivo en los últimos diez años (Hernández García 2015, Saavedra 2018, Gutiérrez Conde 2019, Saco 2022, Ginés 2023, Albadalejo 2024, Garnateo 2024, Sayago 2024). El apartado que sigue se suma, a modo de reflexión, a estas investigaciones.

2. LA VISIÓN DE LA MUJER

Cuando en la unidad 1 del libro *Español 2000* (Sánchez Lobato & García Fernández 1981: 11), a propósito de la explicación gramatical de la diferencia entre *ser* y *estar*, se presenta una página de profesiones y sus correspondientes profesionales, descubrimos que los hombres ejercen profesiones más cualificadas que las mujeres, incluso dentro del mismo ámbito de trabajo, como puede ser el sanitario. Así, dispuestas en dos columnas, aparecen doce imágenes de hombres y mujeres que desempeñan las siguientes ocupaciones (la cursiva es nuestra):

TABLA 1. Profesiones en *Español 2000*
(Sánchez Lobato & García Fernández 1981: 11)

Ángel es médico	<i>Carmen es enfermera</i>
Antonio es profesor	Pedro es arquitecto
<i>Luisa es azafata</i>	Carlos es ingeniero
José es estudiante	<i>Petra es secretaria</i>
Miguel es piloto	<i>Susana es peluquera</i>
Felipe y Manuel son abogados	<i>Pilar y Mercedes son camareras</i>

Ocho hombres y seis mujeres a las que ni siquiera se les concede la posibilidad de ser estudiantes, cuando en los años de edición del manual e incluso si nos fijamos solo en el nivel universitario, las mujeres matriculadas en la universidad constituían el 43 % del total.

Español 2000 se reeditó por quinta vez en 2007 y esa misma página parecía ajustarse a la transformación social, con el consiguiente cambio lingüístico e ideológico... ¿Seguro? De nuevo, doce imágenes en dos columnas, pero, ahora, debajo de cada una de ellas, desdoblamiento de sexos y de sus profesiones: algunas con desdoblamiento de género morfológico; otras, las más cualificadas (*médico, arquitecto*) y con mayor prestigio social, no (y ya estábamos en 2007³); y otras con modificación léxica:

TABLA 2. Profesiones en la 5.^a edición de *Español 2000*
(Sánchez Lobato & García Fernández 2007: 11)

Ángel es médico . María es <i>médico</i>	Luis es <i>enfermero</i> . Carmen es enfermera
Antonio es profesor. Elena es <i>profesora</i>	Pedro es arquitecto. Mercedes es <i>arquitecto</i>
Álvaro es <i>auxiliar de vuelo</i> . Luisa es azafata	Carlos es ingeniero. Nieves es <i>ingeniera</i>
Judith es estudiante. José es estudiante	Petra es secretaria. Jorge es <i>secretario</i>
Miguel es piloto. Raquel es piloto	Susana es peluquera. Jaime es <i>peluquero</i>
Belén y Felisa son <i>abogadas</i> . Felipe y Manuel son abogados	Pilar y Mercedes son camareras. Isidoro y Víctor son <i>camareros</i>

Varias marcas evidencian que la reedición del manual tampoco supuso una revolución ideológica en favor de la profesionalización de las mujeres: en la página original, el primer elemento del par representado en la Tabla 2 está marcado en negrita, lo que convierte al segundo elemento en secundario, menos destacable o subsidiario. Entonces, solo Judith, como estudiante, y Belén y Felisa, como abogadas, tienen esa tipografía de resalte; pero, peor aún, Álvaro, como *auxiliar de vuelo*, que no como *azafata*, y Luis, como *enfermero*, anteceden a Luisa, azafata, y a Carmen, enfermera⁴, que en la primera edición aparecían como personajes únicos.

³ En 1986 el Consejo de Europa había dictado una resolución a favor de la igualdad de sexos en el lenguaje (VV.AA., 1986) y, en 1990, el Consejo de Ministros de Europa

«advirtiendo, además, que el empleo del género masculino para designar a las personas de ambos sexos provoca, en el contexto de la sociedad actual, incertidumbre respecto a las personas, hombres o mujeres, de que se habla; [...] Recomienda a los gobiernos de los Estados miembros que fomente el empleo de un lenguaje que refleje el principio de igualdad entre hombre y mujer [...]».

⁴ Y eso que *azafata* y *enfermera* eran originalmente ortónimos (RAE & ASALE, 2020: 40) y la aparición de los masculinos respectivos es bastante tardía; de hecho, todavía hoy *enfermeras* y *azafatas* pueden funcionar como plural no marcado en cuanto al género.

Otros manuales de los años 80 coinciden en el tratamiento de profesiones, como señala Santiago Guervós (2009: 4-5) para el caso de *Español en directo* (Sánchez *et al.* 1981), *Temas de gramática española* (Borrego & Gómez Asencio & Prieto 1982) o *Antena* (Sánchez *et al.* 1986). Este autor analiza también el contenido de las actividades de ejercitación de la gramática en los manuales de esos años y llega a encontrar casos claros de sexismo y hasta de violencia contra la mujer, pero señala que, a partir de esa década, se anuncia un cambio:

a partir de mediados de los ochenta se da un giro copernicano al enfoque de dichos temas en los distintos manuales, de tal modo que se podría decir que la inmensa mayor parte de ellos, hoy por hoy, no son sexistas (Santiago Guervós 2009: 7).

En efecto, la Unidad 1 de *Español ELELab B2* (Delgado & Escandell & Ghezzi 2013) presenta médicas, ingenieras, arquitectas y secretarías junto a profesores, mecánicos, dependientes, publicistas, cocineros y carteros. Aunque hay que advertir que, cuando la profesión de cocinero se cualifica y adquiere prestigio social, como sucede en la actualidad con la difusión de la alta cocina a través de los medios de comunicación (concursos televisivos, información sobre las estrellas de un restaurante, etc.), vuelven a aparecer solo hombres. Véase, al efecto, la actividad titulada «Cocineros en Navidad» (pp. 80-81), que solo recoge testimonios de cinco cocineros varones, a pesar de que en sus declaraciones aparecen algunas mujeres, como la madre del cocinero Toño Pérez o la hermana del cocinero Juan Mari Arzak, Elena. Y es que es muy difícil evitar la inercia androcéntrica, sobre todo cuando pensamos en el canon literario, artístico, científico. Así, en la Unidad 4 del mismo libro (p. 72), encontramos seis «citas famosas sobre el concepto de viajar» y todas son de escritores, filósofos, matemáticos y periodistas varones (Unamuno, Goldoni, Descartes, Karr, Twain y Jardiel Poncela).

Con todo, justo es reconocer que en las imágenes y actividades de todo el libro hay una distribución bastante equilibrada de mujeres (81) y hombres (95), e igualmente se aprecia un esfuerzo de visibilización de la mujer en el uso de la lengua: desdoblamiento de profesiones o uso de epicenos, como en la actividad 2 de la página 25: «Se busca *asesor/a* de imagen [...]; *secretariola* [...]; *profesionales* médicos y terapeutas [...]; *un/a profesor/a cualificadola* [...]; *persona* culta, elegante [...]». Lástima que, en esa misma actividad, solo haya «jefes» que son «muy tacaños», que solo quieren pagar al «nuevo empleado el mínimo legal», o a los que no les interesa la formación de «los entrevistados» y sí la vida privada de «los candidatos», etc. Inevitable la inercia androcéntrica.

Tampoco *Aula internacional B2.2* (Corpas *et al.* 2014) se desprende de esta inercia, aunque se aprecian, de nuevo, esfuerzos por superarla: así, en las profesiones de la página 18 no solo hay paridad de sexos, sino que, además, la profesión más cualificada, profesora de gimnasia en una escuela, la desempeña una mujer.

Lástima que en las imágenes de una escuela aparezca una mayoría de mujeres profesoras y alumnas (pp. 80-81) y, sin embargo, la entrevista a un docente de secundaria se haga a un hombre (p. 89), o se recurra a dos escritores para que cuenten sus experiencias como estudiantes (p. 91); que un internauta sea un chico (p. 24) y dos hombres hablen en la oficina (p. 27), frente a dos vecinas que discuten por el riego de las plantas (p. 28) o una mujer que practica un timo amoroso a un hombre (p. 26). El multimillonario (p. 114) es un hombre, pero la cuidadora de niños y la asesora pedagógica infantil son mujeres (p. 118). Como siempre, lo doméstico (amor, vecindario, familia, infancia) se asigna a las mujeres y lo cualificado (tecnología, relaciones laborales) a los hombres.

Y lo mismo hallamos en otro manual de nivel B2, *Prisma Avanza* (Equipo Prisma 2009): los doctores o «el especialista aconseja» (p. 12) son hombres, un ministro habla con una directora general (p. 19), se menciona a un cantante español famoso (p. 37) o, en las páginas dedicadas al cine, contamos con un director de cine español de fama internacional (p. 49), un operador de cámara (p. 50) y cuatro entrevistados sobre cine (p. 60); las imágenes de deportistas nos presentan a un golfista, un escalador y un tenista, frente a una nadadora; a ellos añadimos un voluntario de la Cruz Roja (p. 45), dos hombres hablando de fútbol (p. 48) y un exiliado de la Guerra Civil española (p. 86); por supuesto, el canon artístico y literario es exclusivamente masculino: Alberti, Borges, Cela, García Lorca, García Márquez, Miguel Hernández, Picasso... Ni siquiera Frida Kahlo aparece sola, sino acompañada por Diego Rivera.

Así pues, en los manuales de E/LE, aún queda bastante tarea editorial por encauzar y pulir para llegar al tratamiento, en pie de igualdad, de hombres y mujeres.

3. REFLEXIONES FINALES

Según los *Indicadores y Estadísticas Culturales desagregadas por sexo*, publicados por el Ministerio de Cultura y Deporte (2023), en 2022, el gasto medio en cultura entre aquellos hogares cuyo sustentador principal es una mujer fue superior, 245,4 euros, al estimado en los hogares cuyo sustentador principal es un hombre, 239,8 euros (p. 17); el 55,4 % de los viajes realizados principalmente por motivos culturales fueron realizados por mujeres (p. 18); más de la mitad del personal de los 1.492 museos son mujeres, 55,8 % (p. 23); en el curso académico 2021/2022, el 75,6 % de las matrículas en la modalidad de Artes del Bachillerato eran mujeres y las alumnas matriculadas en enseñanzas universitarias relacionadas con profesiones culturales supusieron el 62,6 %. (p. 29). Entre las mujeres es mayor la afición por la escritura y por la lectura y asisten con más frecuencia a bibliotecas y a todo tipo de espectáculos.

Con estos indicadores, es esperable que, de los más de veinticuatro millones de estudiantes de E/LE en el mundo, más de la mitad sean mujeres. Sin embargo, en los manuales su presencia es menor que la de los hombres y, como hemos señalado en este trabajo, está más ligada a actividades domésticas que a profesionales. No aparecen banqueras o presidentas de gobierno (cuando países hispanohablantes como Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y Perú han tenido o tienen mujeres en ese cargo), se cuentan muy pocas cirujanas o ingenieras, apenas pintoras, novelistas, tenistas o futbolistas (a pesar de contar con una selección de fútbol, la de España, que es campeona del mundo). Pero sí tenemos muchas madres, abuelas, vecinas o amigas, profesoras de colegios y escuelas, cuidadoras infantiles, secretarias o enfermeras. Si, como señalamos en la introducción, la enseñanza de E/LE se ha mercantilizado y se valora con parámetros económicos, será muy conveniente, pues, que la producción editorial de E/LE tenga más en cuenta al público femenino. Esperemos que, en este caso, el fin justifique los medios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁵

- ALBADALEJO MECA, María (2024): *El lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- ALONSO, Martín (1949): *Español para extranjeros*, Madrid, Aguilar.
- ARROYO GARCÍA, Covadonga (2024): «El género en la educación: la relevancia del lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua extranjera», en *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia* 19, 208-226. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8277>
- BARALO OTONELLO, Marta (2019): «El turismo idiomático del español: presente y futuro», en Instituto Cervantes (ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2019*, 285-314.
- BORI, Pau & KUZMANOVIĆ JOVANOVIĆ, Ana (2020): «La clase social en los libros de texto de ELE», en *Sintagma* 32, 85-99. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2020.32.06>
- BORI, Pau & KUZMANOVIĆ JOVANOVIĆ, Ana (2021): «El mundo del trabajo en los libros de texto de ELE: Una perspectiva política y económica», en *Spanish in Context* 18(2), 237-252. <https://doi.org/10.1075/sic.18025.bor>
- BORREGO, Julio & GÓMEZ ASENCIO, José & PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio (1982): *Temas de gramática española*, Salamanca, Universidad.
- BRUZOS MORO, Alberto (2017): ««De camareros a profesores» de ELE: La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera», en *Spanish in Context* 14:2, 230-249. <https://doi.org/10.1075/sic.14.2.04mor>

⁵ Todas las consultas en línea se han llevado a cabo a lo largo de los meses de junio y julio de 2025.

- BRUZOS MORO, Alberto & MÉNDEZ MARASSA, Eduardo (2016): ««Import/export»: aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE)», en *marcoELE* 23, 1-32.
- CASTRO VIÚDEZ, Francisca & Rodero Díez, Ignacio & Sardinero Francos, Carmen (2018): *Nuevo español en marcha 4*, Madrid, SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (1990): *Recomendación sobre la eliminación del sexismo en el lenguaje*, Bruselas, Comité de Ministros del Consejo de Europa, 21 de febrero de 1990 [en línea] <https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/femm/20030122/484924ES.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CORPAS VIÑALS, Jaime & GARMENDIA IGLESIAS, José Agustín & Soriano Escolar, María Carmen & Sánchez, Núria (2014): *Aula internacional B2.2*, Barcelona, Difusión.
- DELGADO, Rebeca & ESCANDELL, Daniel & GHEZZI, Maddalena (2013): *Español ELELab B2*, Salamanca, Universidad.
- EQUIPO PRISMA (2009): *Prisma Avanza. Nivel B2*, Madrid, Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015): *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B2*, Madrid, Edinumen.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, David (2013): «El español: una lengua viva. Informe 2013», en Instituto Cervantes (ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2013*, 15-68.
- FONTECHA, Mercedes & FRUNS, Javier & MARTÍN, Felipe & VAQUERO, Nuria (2010): *En Acción 3*, Madrid, EnClave-ELE.
- GARNATEO FERNÁNDEZ, Paula (2024): *Análisis de la discriminación en los manuales de español como lengua extranjera. Género, raza, sexo y diversidad funcional*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- GARCÍA DELGADO, José Luis & ALONSO, José Antonio & JIMÉNEZ, Juan Carlos (2012): *Valor económico del español*, Madrid, Ariel/Fundación Telefónica.
- GINÉS GARRIDO, Jorge (2023): *Revisión y análisis crítico de las tendencias de integración del lenguaje inclusivo en el aula de ELE*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- GUTIÉRREZ CONDE, Ángela (2019): *Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- HELLER, Monica & DUCHÊNE, Alexandre (2012): «Pride and Profit: Changing Discourses of Languages, Capital and Nation-State», en Monica Heller & Alexandre Duchêne (eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, Londres, Routledge, 1-21.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, Aitana (2015): *El tratamiento de la mujer en los manuales de español lengua extranjera*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- INSTITUTO CERVANTES (2024): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2024* [en línea] https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/

- KUZMANOVIĆ JOVANOVIĆ, Ana (2023): ««Haz realidad tus sueños»: las nuevas ideologías de género en los manuales de ELE», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 17, 24-35. <https://doi.org/10.17345/rile17.3385>
- MCER: véase Consejo de Europa 2001 y 2020.
- MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE (2023): *Indicadores y Estadísticas Culturales desagregadas por sexo. Situación actual y perspectivas de futuro*. División de Estadística y Estudios Secretaría General Técnica Subsecretaría de Cultura y Deporte, 23 de noviembre de 2023.
- MOLL, Francisco de Borja (1954): *Curso breve de español para extranjeros*, Palma de Mallorca, Moll.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2024): «El español de España: aproximación a su conocimiento, uso y enseñanza», en Instituto Cervantes (ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2024*, 169-208.
- PUCHE SÁNCHEZ, Alicia (2015): «El papel del sector editorial en la consolidación de la especialidad Español como LE», en RedELE, *Biblioteca Virtual n.º 16* [en línea] <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/alicia-puche-sanchez.html>
- RAE & ASALE (2020): *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*, Madrid, Real Academia Española.
- SAAVEDRA SARMIENTO, Cristo Josué (2018): *El sexismo en el aula de ELE*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- SACO CANALES, Nuria (2022): *Lenguaje inclusivo: ¿qué enseñar? La enseñanza del lenguaje inclusivo en español como lengua extranjera desde una perspectiva glotopolítica*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- SÁNCHEZ, Aquilino & RÍOS, Manuel & DOMÍNGUEZ, Joaquín (1974): *Español en directo*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, Aquilino & FERNÁNDEZ, Juan Manuel & DÍAZ, María Carmen (1986): *Antena 2*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves (1981): *Español 2000*, Madrid. SGEL. 5ª edición, 2007.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (2009): «La discriminación en los manuales de ELE: un periodo crítico», en *marcoELE* 8, 1-9.
- SAYAGO LÓPEZ, Víctor Manuel (2024): *La enseñanza del lenguaje inclusivo en ELE/EL2: un estudio comparativo del contexto español y alemán*, Salamanca, Trabajo de Fin del Máster ELE.
- VV.AA. (1986): *Igualdad de sexos en el lenguaje*, Bruselas, Consejo de Europa, Comisión de terminología en el Comité para la igualdad entre mujeres y hombres.

LA ENSEÑANZA DEL MODO SUBJUNTIVO
EN LAS ORACIONES CON LA ESTRUCTURA
VERBO 1 + *QUE* + VERBO 2 A LOS PERSAHABLANTES

*The teaching of the subjunctive mood in sentences
with the structure V1 + that + V2 to Persian speakers*

MARYAM EFTEKHARIAN
meftekharian@yahoo.com

SEYEDEH MELIKA EFTEKHARIAN
melika1982@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer una breve aproximación a un aspecto concreto de uno de los temas gramaticales más complejos en la enseñanza del español: el modo subjuntivo, especialmente en relación con hablantes nativos de persa. A través de una descripción y comparación sistemática, didáctica y práctica del uso del subjuntivo en las oraciones sustantivas con la estructura **V1 + *que* + V2**, se pretende aportar orientaciones útiles para la elaboración de materiales didácticos y manuales de español destinados a todos los niveles de enseñanza. La experiencia acumulada a lo largo de años de docencia del español con estudiantes de distintas edades pone de relieve la urgente necesidad de contar con recursos pedagógicos que faciliten la enseñanza de este fenómeno gramatical, amplio y en ocasiones difícil de asimilar. Esta necesidad se acentúa si se tiene en cuenta que su tratamiento no difiere sustancialmente del lugar que ocupa en la conciencia lingüística de los hablantes de persa.

Palabras clave: Subjuntivo; indicativo; uso; didáctica; lengua persa.

ABSTRACT

The purpose of this article is to offer a brief overview of a specific aspect of one of the most complex grammatical topics in the teaching of Spanish: the subjunctive mood,

particularly in relation to native speakers of Persian. Through a systematic, didactic, and practical description and comparison of the use of the subjunctive in noun clauses following the structure *V1 + que + V2*, the aim is to provide useful guidance for the development of teaching materials and textbooks for Spanish at all levels of instruction. The experience gained over years of teaching Spanish to students of various ages highlights the pressing need for pedagogical resources that facilitate the teaching of this broad and, at times, challenging grammatical phenomenon. This need becomes even more evident when considering that the way it is addressed does not substantially differ from the role it plays in the linguistic awareness of Persian speakers.

Keywords: Subjunctive; indicative; use; didactics; Persian language.

1. PROPÓSITO

EL OBJETIVO DE ESTE ARTÍCULO es ofrecer propuestas que faciliten, por un lado, la labor docente del profesorado y que, por otro, ayuden a los aprendices a asimilar mejor los conceptos más complejos del idioma.

El modo subjuntivo en persa, a diferencia de lo que ocurre en inglés, se utiliza de una manera relativamente paralela a como se usa en español. Es decir, no se trata de un fenómeno ajeno para los hablantes de persa. Sin embargo, en numerosos casos, constituye una de las áreas gramaticales que más confusión genera entre los estudiantes de español.

Desde nuestro punto de vista, esta dificultad se debe en gran medida al hecho de que muchos estudiantes aprenden primero inglés, lo que provoca que, al comenzar con el español, tiendan a establecer comparaciones entre ambas lenguas. Si bien el modo subjuntivo existe en inglés, su uso es mucho más limitado, arcaizante y menos productivo que en español. Con frecuencia, el inglés moderno recurre a estructuras con verbos modales o emplea simplemente el presente sin una marca específica.

En cambio, el modo subjuntivo en persa es considerablemente más amplio: dispone de dos tiempos verbales (el presente y el pretérito perfecto de subjuntivo), con sus respectivas conjugaciones, y aparece en contextos en los que el español también exige el uso del subjuntivo, como en algunas situaciones hipotéticas o irreales.

Conviene recordar que, aunque el subjuntivo forma parte de la conciencia lingüística de los hablantes de persa, se observan errores tanto en su aprendizaje como en las traducciones, especialmente en construcciones complejas.

2. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA ENSEÑANZA DEL SUBJUNTIVO

La metodología propuesta para la enseñanza del modo subjuntivo se fundamentará en los principios de la lingüística contrastiva (Fisiak 1980, Schachter & Gass 1990, Allwright & Bailey 1991, Baralo 1998, Söhrman 2007).

La lingüística contrastiva se define como una disciplina de carácter descriptivo y sincrónico que se ocupa de la comparación sistemática entre dos o más lenguas con el objetivo de identificar sus semejanzas y diferencias estructurales.

Más allá de su valor teórico, esta disciplina proporciona modelos y procedimientos aplicables a diversos ámbitos, como la traducción, la elaboración de gramáticas pedagógicas y la didáctica de lenguas extranjeras. En el contexto educativo, los estudios contrastivos han demostrado ser especialmente eficaces para detectar puntos de interferencia que suelen generar dudas o errores en los aprendices, lo que permite diseñar propuestas didácticas más adecuadas, así como materiales ajustados a sus necesidades reales.

Asimismo, en el ámbito de la traducción, el análisis contrastivo contribuye a mejorar la precisión comunicativa, favoreciendo una transmisión eficaz del mensaje original y garantizando la coherencia textual en la lengua de destino.

En definitiva, la lingüística contrastiva constituye una herramienta de gran valor para los profesionales de la lengua, ya que permite optimizar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como los de mediación interlingüística.

3. EL COTEJO DEL USO DE SUBJUNTIVO EN LAS ORACIONES V1 + *QUE* + V2 EN ESPAÑOL Y EN PERSA

Según la mayoría de los investigadores y docentes de español como lengua extranjera (ELE), uno de los temas que mayores desafíos plantea en el aula es el uso del modo subjuntivo. Como es bien sabido, y tal como se ha señalado al inicio de este trabajo, el subjuntivo no presenta un uso ni una configuración sintáctico-morfológica homogénea entre las distintas lenguas.

En este estudio nos centraremos en el análisis contrastivo del subjuntivo en español y en persa, teniendo en cuenta que el persa dispone únicamente de dos tiempos verbales en este modo, lo que representa una diferencia notable con respecto a su sistema equivalente en español.

Conviene señalar que un estudio diacrónico del uso del subjuntivo puede ofrecer resultados distintos en función del periodo histórico analizado y de los cambios lingüísticos que este modo ha experimentado a lo largo del tiempo. Sin embargo, nuestro interés se sitúa en el análisis sincrónico de este fenómeno y en las similitudes y divergencias que presenta con respecto al subjuntivo en persa. Además,

es imprescindible realizar paralelamente un análisis semántico, ya que la caracterización semántica del verbo de la principal es el factor decisivo para determinar la estructura de la subordinada.

Es importante subrayar que el modo subjuntivo ha sido, hasta el momento, uno de los aspectos más debatidos dentro de la gramática del persa. Diversos estudios han caracterizado el subjuntivo como el dominio morfosintáctico encargado de codificar nociones como el deseo, la duda, la condición, el consejo o la recomendación¹. Desde las primeras aportaciones de Qarib *et al.* (2008), quienes lo definieron como un modo que expresa acciones no asertivas subordinadas a otra oración, hasta las formulaciones de autores posteriores como Faršidvard (2009) y Nātel Jānlari (2008), se ha mantenido el consenso en torno a su carácter no factual. De manera particular, Šafaei (1984) sintetiza las interpretaciones anteriores en torno a dos categorías semánticas fundamentales –el deseo y la duda–, asignando a cada una de ellas un predominio específico según el tiempo verbal del subjuntivo (presente o pasado). Este enfoque permite delimitar una tipología más precisa del subjuntivo en persa, cuya complejidad semántico-pragmática exige un análisis contrastivo riguroso cuando se compara con lenguas como el español.

En algunos casos, el sistema verbal del persa obliga al uso del modo indicativo en contextos en los que el español requeriría tiempos pasados del subjuntivo, dada la ausencia de formas equivalentes al pretérito imperfecto y al pretérito pluscuamperfecto de este modo. Por ello, el procedimiento más adecuado para abordar este estudio consistirá en realizar una traducción, comparación y análisis de ejemplos extraídos de ambas lenguas, y, a partir de ello, formular nuestras propuestas didácticas.

Para la elaboración de este trabajo partimos de la clasificación propuesta por García Santos (2006), así como de los ejemplos contenidos en su libro y en otros materiales de gramática del español².

Según García Santos (2006: 61-62), dentro de las estructuras del tipo **V1 + que + V2**, los verbos del Grupo I comprenden los verbos de entendimiento, sentido y lengua. En este tipo de construcciones, cuando el verbo-1 pertenece a este grupo y aparece en forma afirmativa, el verbo subordinado (verbo-2) se conjuga en indica-

¹ Pueden consultarse, entre otros, los siguientes: Lazard (1957), Šafaei (1984), Homāyunfarroj (1995), Bāṭeni (1996) y (2007), Faršidvard (2004) y (2009), Nātel Jānlari (2005) y (2008), Lazard (2005), Jayyāmpur (2005), Šari'at (2005), Anvari & Ahmadi Guivi (2010), Rodríguez Vargas (2011), Emadi (2013), Dabir Moqaddam (2013), Aržang (2015).

² Hemos tenido en cuenta bastantes estudios, en especial, para contrastar ejemplos: Martinnell (1984), Borrego & Gómez Asencio & Prieto ([1986] 2001), Bosque (1990), Porto Dapena (1991), Sastre Ruano (1995) y (1997), Alarcos Llorach ([1999] 2008), Ahern (2008), Gómez Torregó (2011).

tivo. En cambio, si el verbo-1 se emplea en forma negativa, el verbo subordinado debe aparecer en subjuntivo.

1. *Creo que ha llegado* esta mañana. (García Santos 2006: 62)

گمان می کنم امروز صبح رسیده است.

Gomān mí-konam kē emruz sobh residē hast.

En este ejemplo, en persa, al igual que en español, se emplea el pretérito perfecto de indicativo tras un verbo de entendimiento afirmativo (verbo-1).

2. *No creo que haya llegado* todavía. (García Santos 2006: 62)

گمان نمی کنم هنوز رسیده باشد.

Gomān nemí-konam kē hanuz residē bāšad.

En cambio, en este ejemplo, dado que el verbo-1 se presenta en forma negativa, el verbo-2 aparece en modo subjuntivo tanto en persa como en español.

3. *Oí que llamó* alguien. (García Santos 2006: 70)

شنیدم کسی زنگ زد.

Šenidam kasi zang zad.

4. *No he oído nunca que haya* problemas entre ellos. (García Santos 2006: 71)

هیچ وقت نشنیده ام که بینشان مشکلی باشد.

Hič vaqt našnidē-am kē beynešān moškeli bašad.

Ahora bien, en estos dos ejemplos, en ambos idiomas, con verbos de sentido, podemos observar que, cuando el verbo-1 es afirmativo, el verbo-2 se conjuga en modo indicativo; en cambio, si el verbo-1 es negativo, el verbo-2 aparece en modo subjuntivo.

5. *En ningún momento confesó que estuviera implicado en el tema.* (García Santos 2006: 71)

او هیچ گاه اعتراف نکرد که در این موضوع دخیل بوده باشد.

U hiçgāh e'terāf nakard kē dar in mowzū' dakhil bude bāšad

En este ejemplo, en persa se usa el pretérito perfecto de subjuntivo.

No obstante, las estructuras en las que el verbo-1 pertenece al Grupo II incluyen verbos de sentimiento, voluntad o deseo, mandato, consejo, ruego, prohibición, y, según García Santos (2006: 62), otros muchos verbos como *interesar*, *basar en*, etc. En estas construcciones, el verbo-2, que sigue a la partícula *que*, debe aparecer en modo subjuntivo.

6. *Me gustaría que salieras* con él. (García Santos 2006: 62)

دلم می خواهد با او معاشرت بکنی.

Delam Mijād bā ū mo'ašerat bokoni.

En este ejemplo, tanto en persa como en español, el segundo verbo aparece en modo subjuntivo, considerando que *salieras* se traduce en presente de subjuntivo, dado que el sistema verbal persa carece del pretérito imperfecto de subjuntivo.

7. *Me prohibieron ustedes que entrara.* (García Santos 2006: 62)

شما به من اجازه ندادید وارد شوم.

Šomā bē man eḡyāzē nadādid vāred šavam.

Al igual que su equivalente en español, en persa se emplea el modo subjuntivo, con la diferencia de que se utiliza el presente de subjuntivo. Cabe señalar que otra forma de traducir esta oración sería *Ustedes prohibieron mi entrada*, en cuyo caso, evidentemente, no existe un segundo verbo.

8. *Unos amigos me aconsejaron que viniera a Salamanca.* (García Santos 2006: 74)

بعضی از دوستانم به من توصیه کردند که به سالامانکا بیایم.

Bazi az dustānam bē man tosiyē kardand kē bē Salamanca biyām.

En este ejemplo, como el anterior, se usa el presente de subjuntivo del verbo *venir* como verbo-2.

9. *Prefiero que vayas tú sola.* (García Santos 2006: 74)

ترجیح می دهم خودت تنها بروی.

Tarjih midaham khodet tanhā beravi.

En este ejemplo, el segundo verbo aparece en presente de subjuntivo.

10. *No tolera que nadie le levante la voz.* (García Santos 2006: 74)

تحمل این را ندارد که کسی سرش داد بزند.

Tahammol-e in rā nadārad kē kasi sareš dād bezanad.

También el segundo verbo va en presente de subjuntivo.

11. *Os ruego que estéis callados.* (Porto Dapena 1991: 103)

از شما خواهش می کنم که ساکت باشید.

Az šomā xāheš mí-konam kē sāket bāšid.

Los modos y tiempos de los V1 y V2 coinciden en ambas lenguas.

12. *De niño me gustaba mucho que viniera gente a casa.* (Borrego & Gómez Asencio & Prieto de los Mozos 2006: 80)

از بچگی خیلی دوست داشتم که مهمان خانه مان بیاید.

Az bačegī xéili dust dāštam kē mehmān xānē-mān biyāyad.

En este ejemplo, el segundo verbo está en imperfecto de subjuntivo, pero, en persa se usa el presente de subjuntivo debido a la inexistencia del imperfecto de subjuntivo en su sistema verbal.

13. (Dabir Moqaddam 2013: 33) پیرمرد گذاشت که بچه ها او را به طرف دیگر خیابان ببرند.
Pir-mard gođāšt kē baččē-hā u rā bē taraf-e digar-e xiyābān bébarand.
El anciano *dejó que* los niños lo *llevaran* a otro lado de la calle.

En este ejemplo, se usa el pretérito imperfecto de subjuntivo en español, sin embargo, en persa se usa el presente de subjuntivo dada la falta del imperfecto de subjuntivo.

14. (Dabir Moqaddam 2013: 30) مادر بچه ها را وادار کرد غذایشان را بخورند.
Mādar baččē-hā rā vādār kard kē gāzā-yešān rā bóxorand.
La madre *obligó* a los niños *que comieran*.

Al igual que el ejemplo anterior, en persa, el segundo verbo está en presente de subjuntivo.

4. CONCLUSIÓN

Para cerrar este estudio, subrayaremos algunos aspectos de especial relevancia. En las oraciones con la estructura **V1 + que + V2**, la conjunción *que* es la única que se emplea tanto en persa como en español. En persa dicha conjunción puede omitirse sin que ello genere ambigüedad ni incorrección gramatical, y eso sucede también en español en algunos casos (*cf.* NGLE 2025: § 43.3b-43.3j).

En los casos en que los sujetos son correferentes, en español se recurre a la forma no personal del infinitivo. En cambio, en persa se utiliza mayoritariamente el verbo conjugado, siguiendo los mismos patrones que en las construcciones **V1 + que + V2**. Aunque de forma esporádica pueden encontrarse ejemplos en los que se emplea el infinitivo, estos no constituyen el uso predominante.

Se constata una notable similitud en cuanto al modo verbal en ambos idiomas³; sin embargo, no puede afirmarse lo mismo respecto al uso de los tiempos verbales, ya que el sistema verbal del persa carece de formas equivalentes al pretérito imperfecto y al pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en español. Aun así, debe hacerse notar que, en el español actual de algunas variedades, apenas se usan o no se usan en absoluto las formas del pasado de subjuntivo (véase NGLE 2025: § 24.1b y 24.8q).

³ Para un estudio mucho más pormenorizado, véase Eftekharian 2019.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHERN, Aoife (2008): *El subjuntivo: contextos y efectos*, Madrid, Arco Libros.
- ALARCOS LLORACH, Emilio ([1999] 2008): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 17.^a ed.
- ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. (1991): *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BARALO OTTONELLO, Marta (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- BORREGO, Julio & GÓMEZ ASENCIO, José Jesús & PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio ([1986] 2001): *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, SGEL, 8.^a edición.
- BORREGO, Julio & GÓMEZ ASENCIO, José Jesús & PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio (2006): *Aspectos de sintaxis del español*, Madrid, Santillana/Universidad de Salamanca.
- BOSQUE, Ignacio (ed.) (1990): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus.
- EFTEKHARIAN, Maryam (2019): *Estudio contrastivo del subjuntivo en persa y en español*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/141040>
- EMADI, Nezam (2013): *Tense and Mood in Persian and English: A Contrastive and Error Analyses*, Tesis doctoral, University of Malaya (Malasia). <https://core.ac.uk/download/pdf/268877056.pdf>
- FISIAK, Jacek (1980): *Theoretical issues in contrastive linguistics*, Amsterdam, John Benjamins.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (2006): *Sintaxis del español*, Salamanca, Universidad de Salamanca/Santillana.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2011): *Gramática didáctica del español*, Madrid, Ediciones SM.
- LAZARD, Gilbert (1957): *Grammaire de persan contemporain*, Paris, Librairie C. Klincksieck.
- MARTINELL, Emma (1984): *El subjuntivo*, Madrid, Editorial Coloquio.
- NGLE: véase RAE & ASALE 2025.
- PORTO DAPENA, José Álvaro (1991): *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*, Madrid, Arco Libros.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada).
- RODRÍGUEZ VARGAS, Joaquín (2011): *Gramática general del persa moderno*, Córdoba, Almuzara.
- SASTRE RUANO, María Ángeles (1995): *El indicativo*, Salamanca, Colegio de España.
- SASTRE RUANO, María Ángeles (1997): *El subjuntivo en español*, Salamanca, Colegio de España.
- SCHACHTER, Jacquelyn & GASS, Susan M. (1990): *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1st ed., 2nd repr.
- SÖHRMAN, Ingmar (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- ارژنگ، غلامرضا (۱۳۹۴): دستور زبان فارسی امروز، تهران: انتشارات قطره، چاپ هشتم.

- ARŽANG, Ġholámrezā (2015): *Gramática actual de la lengua persa*, Teherán: Editorial Ġatrē, 8.^a ed.
- انوری، حسن؛ احمدی گیوی (۱۳۸۹): حسن، دستور زبان فارسی، تهران: موسسه فرهنگی فاطمی، چاپ پنجم.
- ANVARI, Hassan & AHMADI GUIVI, Hassan (2010): *Gramática de la lengua persa*, Teherán, Editorial Fātemi, 5.^a ed.
- باطنی، محمد رضا (۱۳۷۵): نگاهی تازه به دستور زبان، تهران: انتشارات نگاه، چاپ هفتم.
- BĀTĒNI, Mohammad Reza (1996): *Una mirada a la gramática*, Teherán, Editorial Negah, 7.^a ed.
- باطنی، محمد رضا (۱۳۸۶): توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، تهران: انتشارات امیر کبیر، چاپ هشتم.
- BĀTĒNI, Mohammad Reza (2007) *Descripción de la estructura gramatical de la lengua persa*, Teherán, Editorial Amir Kabir, 8.^a ed.
- دبیر مقدم، محمد (۱۳۹۲): پژوهش های زبان شناختی فارسی: مجموعه مقالات، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- DABIR MOQADDAM, Mohammad (2013): *Estudios en la lingüística persa: artículos seleccionados*, Teherán, Markaz Našr dānešgāhi
- خیامپور، عبدالرسول دستور زبان فارسی، تهران: انتشارات ستوده، چاپ دوازدهم.
- JAYYĀMPUR, ‘Abdolrasoul (2005): *Gramática de la lengua persa*, Teherán, Editorial Sotoudeh, 12.^a ed.
- شریعت، محمد جواد (۱۳۸۴): دستور زبان فارسی، تهران: انتشارات اساطیر، چاپ هشتم.
- ŠARI‘AT, Mohammad Ŷavad (2005): *Gramática de la lengua persa*, Teherán, Editorial Asātir, 8.^a ed.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۳): فعل و گروه فعلی و تحول آن در زبان فارسی، تهران: انتشارات سروش، چاپ اول.
- FARŠĪDVARD, JOSFO (2004): *Verbo y el grupo verbal y su evolución en la lengua persa*, Teherán, Editorial Soroush, 1.^a ed.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۸): دستور مفصل امروز، تهران: انتشارات علمی، چاپ.
- FARŠĪDVARD, JOSFO (2009): *Gramática contemporánea completa*, Teherán, Editorial Sokhan, 3.^a ed.
- قریب، عبدالعظیم و دیگران (۱۳۹۲): دستور زبان فارسی (پنج استاد)، تهران: انتشارات ناهید، چاپ ششم.
- QARIB *et al.*, ‘Abdol‘azim (2008): *Gramática persa (5 profesores)*, Teherán, Nāhid, 6.^a ed.
- لازار، ژیلبر (۱۳۸۴): دستور زبان فارسی معاصر، ترجمه مهستی بحرینی، تهران: انتشارات هرمس، چاپ اول.
- LAZARD, Gilbert (2005): *Gramática de la persa contemporánea*, Traducido por M. BAHREINI, Teherán, Ediciones Hermes.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۸۷): تاریخ زبان فارسی، سه جلد، تهران: فرهنگ نشر نو، چاپ هشتم.
- NĀTEL JĀNLARI, Parviz (2008): *Historia de la lengua persa, Vol 3*, Teherán, Farhang Našr No, 8.^a ed.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۸۴): دستور زبان فارسی، تهران: انتشارات توس، چاپ بیستم.
- NĀTEL JĀNLARI, Parviz (2005): *Gramática de la lengua persa*, Teherán, Editorial Tus, 20.^a ed.
- همایونفرخ، عبدالرحیم (۱۳۶۴): دستور جامع زبان فارسی، هفت جلد در یک مجله به اهتمام همایونفرخ، تهران: انتشارات علمی.
- HOMĀYUNFARROJ, ‘Abdolrahim (1995): *Gramática integral de la lengua persa*, 7 tomos en una revista con el apoyo de Homāyunfarrox, Teherán, Editorial ‘Elmi.
- ŠAFĀEI, A. (1984): *The Scientific Principles of Persian Grammar* [Osul va Mabani Zabne Farsi], Teherán, Novin Press.

LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA:
ACTOS DE HABLA DIRECTIVOS
Y DISCULPAS EN ELE

*Teaching pragmatics: directive speech acts and apologies
in Spanish as a second language*

CARMEN FERNÁNDEZ JUNCAL

Universidad de Salamanca

cjuncal@usal.es

0000 0002 7015 4983

OLGA IVANOVA

Universidad de Salamanca

olga.ivanova@usal.es

0000 0002 9657 5380

RESUMEN

En este trabajo, ofrecemos una contextualización teórica de los actos de habla directivos y de disculpas en español y, de forma específica, hacemos una propuesta para su explicación y enseñanza en el aula de español como lengua extranjera. Ambos tipos de actos son de gran importancia para el adecuado ejercicio de la competencia comunicativa. Sin embargo, su construcción en español presenta un importante condicionamiento sociolingüístico, determinado por el grado de formalidad del contexto y el grado de cortesía / ofensa que suponen, respectivamente. Además de introducir al lector en los principales aspectos que determinan la selección de la fórmula de petición y disculpa en español, ofrecemos en este trabajo una serie de ejercicios para la práctica de ambos tipos de actos de habla en el aula de ELE.

Palabras clave: ELE; pragmática; actos directivos; actos de disculpa; ejercicios.

ABSTRACT

In this paper, we offer a theoretical contextualization of directive and apologetic speech acts in Spanish, as well as a proposal for their explanation and teaching in the Spanish as a second language class. Both directive and apologetic speech acts are essential for adequate communicative performance. Yet, their formal patterns are conditioned by sociolinguistic variables such as the degree of context formality and the degree of politeness / offense, respectively. In addition to introducing the reader to the main aspects that determine the choice of request and apology formulas in Spanish, we offer a series of exercises for practicing both types of speech acts in the Spanish as a foreign language classroom.

Keywords: SFL; pragmatics; imperative acts; excusing acts; exercises.

1. INTRODUCCIÓN

DESDE HACE YA DÉCADAS, la competencia comunicativa es el eje alrededor del cual gira la enseñanza de lenguas. La competencia pragmática es uno de sus componentes básicos, ya que rebasa los límites de la corrección lingüística para entrar en el dominio de la adecuación, de los factores que permiten que la comunicación se desarrolle de manera eficaz (Amenós & Ahern & Escandell 2019). El dominio de una segunda lengua no solo consiste en conocer y emplear las expresiones correspondientes a cada función comunicativa sino en ser consciente de las diferencias culturales existentes entre las lenguas y de los diversos abordajes que se producen en el desarrollo de una subcompetencia central: la funcional, o lo que es lo mismo, la utilización de los actos de habla (Gutiérrez Ordóñez 2005).

En la competencia pragmática, al igual que en otros niveles de la lengua, como en el gramatical, pueden inferirse pautas de comportamiento más o menos estables, pero en ocasiones difícilmente deducibles por parte del aprendiz a partir del uso real de la lengua. La adquisición de la competencia pragmática es un proceso largo y laborioso, en el que hay que considerar los siguientes aspectos:

- El desarrollo de la competencia pragmática es una labor no sencilla que requiere tiempo y asimilación. Cada vez está más aceptado que es preciso que los aprendices de LE sean conscientes de las disimilitudes de uso de la lengua en contextos comunicativos entre L1 y L2, pero también que es necesario proveerles de instrucciones explícitas sobre rutinas o estrategias pragmáticas, ya que los aspectos pragmáticos son perfectamente «enseñables» y «aprendibles» (Kasper & Rose 2001, *apud* Agustín Llach 2005).
- De acuerdo con Agustín Llach (2005), la enseñanza de la pragmática debe cumplir dos objetivos: por una parte, informar sobre las normas socioculturales que rigen los actos comunicativos en la lengua meta y, por otra parte, suministrar las herramientas lingüísticas adecuadas para llevarlos a cabo considerando el contexto comunicativo y los usos culturales.

- Los docentes que enseñan L2 con método comunicativo están enseñando competencia pragmática, hecho que se observa desde los niveles iniciales, en los que se incluye de manera central el concepto de situación comunicativa (Pons Barbería 2005: 13, 41).
- La mayor dificultad estriba en enseñar a decodificar el significado implícito porque suele depender de un contexto determinado (Pons Barbería 2005). En este sentido, Grice (1975) defiende que esas implicaturas pueden regularizarse ya que su funcionamiento posee un cierto grado de estabilidad.

Los actos directivos y los actos de disculpa, vinculados a la cortesía verbal, pueden presentar una complejidad especial para los hablantes no nativos al tener un condicionamiento directo en los principios socioculturales y, por lo tanto, pragmáticos de las lenguas. Por ello, su aprendizaje es difícilmente separable de la enseñanza explícita de *cómo pedir u ordenar algo*, así como de *cómo excusarse –y cuándo es necesario hacerlo–* en español.

La complejidad de ambos tipos de actos de habla no solo deriva de su naturaleza sociocultural; también tiene mucho que ver con su forma, es decir, con cómo seleccionar las estructuras léxicas y sintácticas adecuadas a los diferentes contextos y sus condiciones sociolingüísticas. En español europeo, la pragmática de la petición y de la disculpa depende de un modo significativo de la formalidad del contexto, pero también del grado de asimetría de las relaciones que existen entre los interlocutores.

La complejidad de estas condiciones, junto con la naturaleza muy poco intuitiva de *cómo pedir* y *cómo disculparse* en una lengua extranjera, parece dejar claro que la enseñanza de actos de habla de esa tipología en ELE debería pasar necesariamente por la explicación sociocultural, sociolingüística y pragmática de su construcción: desde la identificación de cuándo realizarlos hasta la selección de las fórmulas lingüísticas más adecuadas para su transmisión.

En este trabajo, presentamos una propuesta de cómo enseñar actos directivos y actos de disculpa en ELE a partir de la combinación del método comunicativo con la instrucción explícita. Como una contribución especial de este trabajo destacamos, asimismo, la validez de esta propuesta para su aplicación incluso en los niveles más bajos del dominio de ELE. Se trata de una aportación de interés si consideramos que, mientras que la enseñanza del componente pragmático suele ser más intensa en los niveles más avanzados, son cada vez más numerosos los grupos de hablantes no nativos (p. ej., inmigrantes desplazados o refugiados) que necesitan saber desenvolverse en español de manera eficaz sin aún disponer de unos conocimientos intermedios de su estructura.

2. UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS ACTOS DIRECTIVOS EN ESPAÑOL

2.1. ¿QUÉ ES UN ACTO DIRECTIVO Y CÓMO SE REALIZA EN EL ESPAÑOL EUROPEO?

Los actos directivos (pedir, ordenar, suplicar, mandar, preguntar, rogar, implorar, dar instrucciones, solicitar, aconsejar) son aquellos que emplea el hablante para intentar que el receptor realice una acción. Por su parte, el oyente debe reconocer esa intención. Conviene señalar, no obstante, que algunos actos (pedir, ordenar, mandar), que son los que trataremos a continuación, son más impositivos que otros (recomendar advertir, aconsejar), en los que el interlocutor puede obtener algún tipo de beneficio (Unceta 2022).

Desde el punto de vista de la cortesía, las peticiones en general presentan problemas porque afectan a la imagen tanto del hablante como del interlocutor, ya que implican una presión en nuestro interlocutor para aceptar o rechazar esa petición y también en nosotros mismos para aceptar que necesitamos ayuda o algo del otro.

El español europeo evita la cortesía formal excepto en casos claros de jerarquía o poder, y prefiere la cortesía de solidaridad y acercamiento a la otra persona. Se valora el lenguaje directo:

- Por eso, en muchas situaciones cotidianas, sobre todo en aquellas de carácter transaccional, hacemos peticiones directas, usando el imperativo: *Ponme un kilo de naranjas / Firme aquí.*
- Por eso, al contrario que en otras lenguas, donde el foco es el YO (*¿Puedo hacer esto...?; ¿Puedo tener...?*) las peticiones se dirigen al TÚ (*Dame...; ¿Puedes darme...?; ¿Serías tan amable de darme...?*)
- A la vez, son habituales los actos para agradecer al otro: cumplidos, halagos, etc.

A la luz de lo dicho, podemos distinguir dos tipos de peticiones:

(a.) Directas:

- con verbos específicos: *Te pido que..., Te ordeno que..., Te ruego que...*
- con verbo en forma de imperativo: *Dame una moneda. Tenga el cambio, Acudan al mostrador, No te olvides de..., Mándame un mensaje.*
- *a* + infinitivo: *¡A comer! ¡A estudiar!* (solo cuando exista mucha confianza, ya que esta forma no resulta cortés)
- gerundio: *¡Andando!* (solo cuando exista mucha confianza, ya que esta forma no resulta cortés)

(b.) Indirectas:

- con interrogaciones: *¿Podría darme un plano? ¿Sería tan amable de escribirme la dirección en un papel?*

- con afirmaciones más indirectas: *Vaya, no tengo suelto / Me vendría bien la contraseña de internet.*

A partir de estos tipos, podemos establecer una gradación, que afecta también a la cortesía empleada (Leech 1983), sobre todo para el español europeo, en los actos indirectos convencionales (Escandell Vidal 1995) (Figura 1):

FIGURA 1. Gradación pragmática de actos directivos

+DIRECTO	<p><u>Abre la ventana</u></p> <p><u>Te pediría que abrieras la ventana</u></p> <p><u>Me gustaría que abrieras la ventana</u></p> <p>¿Qué tal si <u>abres la ventana?</u></p> <p><u>Habría que abrir la ventana</u></p> <p>¿Está abierta la ventana?</p> <p><u>Hace mucho calor aquí</u></p>	-CORTÉS
↑		↑
↓		↓
-DIRECTO		+CORTÉS

2.2. ¿QUÉ ESTRUCTURA TIENE UNA PETICIÓN COMPLEJA?

Hay peticiones que son complejas porque pedimos algo que supone un esfuerzo o un trabajo especial a la otra persona. Entonces, debemos elaborar nuestra petición, que puede constar de estos elementos (Escandell Vidal 2004: 189):

- (i.) Apelativos: es un elemento de apertura para llamar la atención o acercarnos a la otra persona
 - (a.) Nombre: *Francisco, Paco, don Francisco, González*
 - (b.) Título o relación: *Profesor/a, Doctor/a, Mamá, Papá, Cuñadola, Señor/a, Compañero/a*
 - (c.) Término afectuoso (dependiendo de la variedad de español, a veces también con desconocidos): *Cariño, Cielo*
 - (d.) Pronombre (*Vosotros, Tú*)
 - (e.) Elemento para llamar la atención: *Oye, Perdona, Oiga*

- (ii.) Núcleo (petición propiamente dicha):
 - (a.) Imperativo: *Cuidame el gato*
 - (b.) Petición explícita: *Te tengo que pedir que me cuides el gato*
 - (c.) Deseo: *Me gustaría que me cuidaras el gato*
 - (d.) Sugerencia: *¿Y si me cuidas el gato?*

(e.) Interrogación: *¿Me cuidarías el gato estos días? ¿Te importaría cuidarme al gato?*

(f.) Afirmación indirecta: *Mi gato se va a quedar solo estos días*

(iii) Apoyos:

(a.) Excusa/justificación: *Es que no tengo a nadie que pueda acercarse*

(b.) Preparaciones: *Te voy a pedir un favor*

(c.) Condición preparatoria: *¿Vas a estar libre estos días?*

(d.) Desarme (anticipaciones): *Ya sé que estás muy ocupado, pero...*

(e.) Halagos: *Como se te dan tan bien los gatos...*

(f.) Compensaciones: *A cambio, cuando vuelva, te traigo una cosa*

(g.) No imposición: *Solo si te viene bien, Si te parece*

Veamos algunos ejemplos:

(1) *Oye, cuñado, sé que estás muy ocupado, pero no te olvides de darle de comer a Maña. Es una gata muy especial, así que, si no te importa... A cambio, cuando vuelva, te traigo una cosa que sé que te gusta mucho.*

(2) *Don Francisco, le voy a pedir un favor: ¿podría cambiar mi turno de vacaciones de julio a agosto? Resulta que mi suegra va a venir desde Rumanía a visitarnos y solo puede ser ese mes. Por supuesto, yo me encargo de la coordinación de envíos de material en julio.*

(3) *Manolo, tú que eres tan bueno con los ordenadores, si tienes un rato libre, ¿puedes revisarme el mío? Creo que se me ha colado un virus y no tengo ni idea de cómo resolverlo.*

2.3. ¿CÓMO SUAVIZAR UNA PETICIÓN?: LOS ATENUADORES O MITIGADORES

Como las peticiones son en cierto modo un acto conflictivo, debemos suavizar nuestra expresión para no ofender a nuestro interlocutor, dándole la oportunidad de rechazar nuestro requerimiento. Para eso usamos lo que se llaman atenuadores o mitigadores. Veamos los más importantes:

(a.) Fórmulas de cortesía

Pásame el pan, por favor.

Póngase en la cola, si es tan amable.

Perdone, pase por aquí.

(b.) Interrogaciones

¿Me dejas un boli?

(c.) Formas verbales como el condicional o el imperfecto

¿Podría dejarme pasar?

Quería una barra de pan / Quisiera saber si vive aquí Pedro López

(d.) Minimizadores:

Partículas: Solo / Simplemente quería saber los horarios de cierre de la biblioteca

Diminutivos: Espérame dos minutitos, que enseguida vuelvo

Marcadores: Anda/Venga/Bueno, ámate y ven a la fiesta

(e.) Oraciones impersonales

Hay que sacar la basura / Está prohibido fumar

(f.) Repeticiones

Ven, ven aquí / Siéntate, siéntate.

En este sentido, los elementos prosódicos, especialmente la entonación, son muy importantes, ya que una petición puede ser cortés o descortés solo por la entonación que empleemos. Muchas veces las peticiones tienen una entonación parecida a una oración interrogativa total o disyuntiva, con un ascenso en el último segmento del enunciado (4):

(4) (A un camarero que conocemos) Ponme un café.
----- ↗

2.4. ¿QUÉ FACTORES DEBO CONSIDERAR CUANDO HAGO UNA PETICIÓN?

(a.) A quién le estoy pidiendo algo:

- ¿Es alguien próximo, lejano o un desconocido?
- ¿Es un superior o un igual?

(b.) El grado de compromiso de la petición, el esfuerzo que pido a la otra persona:

- ¿Es algo que forma parte de las tareas de su trabajo (servir un café un camarero)? Podemos ser más directos.
- ¿Es algo que no requiere mucho esfuerzo (pasar la sal en la mesa, dejar paso en la calle)? También podemos ser más directos.
- ¿Es algo que requiere trabajo o sacrificio (prestar dinero, cuidar a un animal, cambiar un turno en el trabajo)? Debemos preparar la petición, justificarla, compensarla.

(c.) En qué país hispano estoy:

- ¿En España? Solemos ser más directos, usamos más el imperativo.
- ¿En un país de Hispanoamérica? Son más indirectos, usan más fórmulas de cortesía.

2.5. ¿CÓMO PRACTICAR LAS PETICIONES EN EL AULA?

2.5.1. *Actividad 1. Observa las escenas de abajo y selecciona la opción más adecuada en cada situación*

Situación 1. En la cafetería un cliente habitual se dirige al camarero:

Camarero: *Buenos días, Ernesto. ¿Qué va a ser?*

B1. ¿Serías tan amable de ponerme un café? [Las relaciones entre el cliente y el camarero son de cercanía. Esta respuesta sería demasiado formal y distante. Incluso se podría considerar cómica o irónica].

B2. Ponme un café, anda. [correcto]

Situación 2. En la calle a un desconocido:

B1. ¿Tiene hora, por favor? [correcto]

B2. Dígame la hora. [Estamos ante un desconocido. Le tratamos de usted y eso es correcto, pero no podemos darle una orden directa].

Situación 3. Un compañero de trabajo habla con su compañera:

B1. Ana, ya sé que estás muy ocupada, pero ¿podrías cerrar la oficina por mí? Es que me tengo que ir antes porque tengo cita con el médico. [correcto]

B2. Ana, te pido que cierres hoy tú la oficina [Aunque son personas de trato habitual y son iguales en el trabajo, la petición exige un esfuerzo por parte de Ana, así que tenemos que motivar la petición y usar otras compensaciones].

Situación 4. El policía a los conductores en un atasco:

B1. Si son tan amables, circulen, por favor. [En situaciones de necesidad, no es necesario emplear fórmulas de cortesía].

B2. Circulen. [correcto]

2.5.2. *Actividad 2. Ordena estas peticiones de más directa a menos directa (se presentarían desordenadas y sin numerar)*

<i>Saca la basura</i>	1	+directa
<i>Te tengo que pedir que saques la basura</i>	2	
<i>Me gustaría que sacaras la basura.</i>	3	
<i>¿Qué tal si sacas la basura?</i>	4	
<i>Hay que sacar la basura.</i>	5	
<i>¿Está la basura fuera?</i>	6	
<i>Mmm, ya no cabe la basura en la bolsa y empieza a oler mal.</i>	7	-directa

2.5.3. *Actividad 3. Selecciona la mejor opción de petición en función del interlocutor (se presentarían desordenadas)*

Situación: Te faltan 20 céntimos para pagar el billete del autobús

A tu hermana	<i>Oye, dame 20 céntimos.</i>
A un desconocido	<i>Perdone que le moleste, pero me faltan solo 20 céntimos para el billete del bus y este es el último. Si no, lo voy a perder y no llego a casa. No sé cómo le puedo compensar, pero lo intentaré si vuelvo a verlo por la parada.</i>
A tu jefe recién nombrado	<i>Vaya, no me llega el dinero para el billete. Solo me faltan 20 céntimos.</i>
A tu suegro	<i>Manolo, ¿no tendrás 20 céntimos sueltos?</i>
Al conductor del autobús	<i>¿Podría dejarle a deber 20 céntimos? Mañana mismo cuando coja el bus de vuelta, se los doy. De verdad.</i>

2.5.4. *Actividad 4. En el siguiente texto hay peticiones subrayadas. Marca si son adecuadas o no para este tipo de texto*

Querida Julia:

Te escribo porque voy a Barcelona y necesito tu ayuda. Ven a buscarme a la estación y sé puntual porque me molesta mucho esperar.

Por otra parte, ya sé que tu casa es pequeña, pero te agradecería mucho que me dejaras quedarme en ella. Solo sería un par de días y a cambio te invito a cenar donde tú quieras. Eso sí, no elijas un restaurante caro.

Por cierto, hace mucho que no veo a Marta y eso que todas éramos amigas desde el colegio. Quizás haya una posibilidad de quedar con ella, ¿no?

Por favor, no olvides que he conseguido entradas para el concierto de Rosalía, así que, si fueras tan amable y siempre que no te ocasione problemas, te rogaría que despejaras tu agenda para el sábado por la noche.

Hasta pronto, amiga.

Explicaciones:

- necesito tu ayuda: es adecuada
- Ven a buscarme: a pesar de ser personas muy conocidas, resulta una orden demasiado directa, que no deja opciones y no está justificada. Se trata de una petición que exige un esfuerzo al interlocutor, así que hay que motivarla mejor.
- sé puntual: a pesar de ser personas muy conocidas, resulta una orden demasiado directa, de hecho, una exigencia que no deja opciones y no está justificada. Se trata de una petición que exige un esfuerzo al interlocutor, así que hay que motivarla mejor.
- pero te agradecería mucho que me dejaras quedarme en ella. Solo sería un par de días y a cambio te invito a cenar donde tú quieras: es adecuada.
- no elijas: a pesar de ser personas conocidas, resulta una orden demasiado directa, que no deja opciones y no está justificada. Contradice el ofrecimiento anterior.
- Quizás haya una posibilidad de quedar con ella, ¿no?: es adecuada
- no olvides que: es adecuada
- si fueras tan amable y siempre que no te ocasione problemas, te rogaría que despejaras tu agenda. Son expresiones demasiado formales, que se esperan en una relación más distante.

2.5.5. Actividad 5. Completa las siguientes frases con la expresión adecuada

Situación 1. En una zapatería.

Dependiente: ¿En qué le puedo ayudar?

Cliente: _____ unas zapatillas de deporte

- (a.) Deme [es excesivamente directo entre desconocidos]
- (b.) Quería [correcto]
- (c.) Necesito tener [Es una expresión no habitual. No implica una petición]

Situación 2. En el tren.

Revisor: _____.

- (a.) ¡Billetes! [correcto]

(b.) Si no tienen billetes, los echo del tren. [Es descortés. No implica una petición y supone una amenaza]

(c.) Solo si no es molestia, ¿podrían enseñarme los billetes? [Es una situación rutinaria que no exige formas de cortesía. Enseñar o no el billete no es una opción]

Situación 3. En casa de unos amigos.

A. Ufff, _____.

B. Espera, que abro una ventana.

(a.) ¡qué calor hace! [correcto]

(b.) ya son las 6 [Podría ser una petición indirecta, pero no hay relación entre abrir la ventana y la hora que es]

(c.) ¡qué cara está la gasolina! [Podría ser una petición indirecta, pero no hay relación entre abrir la ventana y el precio de la gasolina]

Situación 4. En un incendio.

A. _____.

(a.) Por favor, ¿serían tan amables de llamar a los bomberos? [En situaciones de emergencia no se emplean fórmulas de cortesía ni peticiones indirectas o complejas]

(b.) Parece conveniente que alguien venga a apagar el incendio. [En situaciones de emergencia no se emplean peticiones indirectas o complejas]

(c.) ¡Llamen a los bomberos! [correcto]

Situación 5. En la consulta del médico.

A. _____, ¿puede firmarme un justificante de baja por enfermedad?

(a.) Doctor [correcto]

(b.) Oye [es excesivamente coloquial y se contradice con el uso de usted de la frase siguiente.]

(c.) Paquito [es excesivamente coloquial y se contradice con el uso de usted de la frase siguiente.]

Situación 6. A un compañero de trabajo.

A. Por favor, déjame un euro, _____.

- (a.) que para eso eres rico. [no sirve de justificación y es descortés]
- (b.) que no me llega para el café con lo que tengo. [correcto]
- (c.) que, en compensación, te daré las gracias. [La propuesta no es una compensación, sino algo obligado]

Situación 7. En una comida familiar.

A. _____.

- (a.) Eh, tú, la sal. [a pesar de las relaciones familiares, resulta muy descortés]
- (b.) ¿Me pasas la sal? [correcto]
- (c.) Si no te viene mal, ¿podrías pasarme la sal? [entre familiares y con una petición que no requiere esfuerzo por parte del interlocutor, no es necesario hacer peticiones indirectas y con mitigadores]

Situación 8. El padre a los hijos en casa.

A. _____.

- (a.) Son las 2, la hora en que se come generalmente en esta casa. [se trata de una situación muy informal, donde no se esperan peticiones indirectas]
- (b.) Queridos hijos, venid a comer. [se trata de una situación muy informal, donde no se esperan tratos de cortesía.]
- (c.) ¡A comer! [correcto]

3. UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS ACTOS DE DISCULPA EN ELE

3.1. ¿CUÁNDO NOS DISCULPAMOS EN ESPAÑOL?

La complejidad para enseñar los actos de disculpa en una lengua extranjera se debe, fundamentalmente, al hecho de que la necesidad de verbalizar una excusa está directamente determinada por las normas socioculturales de la comunidad de habla. En el español europeo, verbalizamos disculpas —es decir, pedimos perdón— con un objetivo muy claro: reparar las consecuencias de una conducta, una expresión o una acción ofensiva. Este objetivo tiene un claro trasfondo social, pues permite resolver conflictos, arreglar relaciones sociales o mantener una buena imagen propia. En definitiva, la decisión de disculparse se toma siempre y cuando

consideramos que no hemos cumplido con lo prometido o esperado de nosotros y que somos, por lo tanto, responsables del efecto negativo sobre otras personas.

De forma resumida, podemos decir que en español pedimos disculpas cuando:

- ofendemos o hacemos daño a alguien: *¡Vaya, te he dado! ¡Lo siento!*
- no cumplimos con nuestras obligaciones: *Perdona, llego tarde*
- rechazamos una invitación o propuesta: *Ya lo siento, pero no podré ir al cumpleaños*

3.2. ¿DE QUÉ DEPENDE CÓMO NOS DISCULPAMOS EN ESPAÑOL?

Aunque resumir las circunstancias en las que pedimos disculpas en español es relativamente fácil (cf. 3.1.), hay que señalar que elegir *cómo hacerlo* puede resultar algo más complejo. En español europeo, la selección de la forma de disculpa depende, en esencia, de tres factores:

- (a.) el nivel de la formalidad del contexto;
- (b.) la distancia social entre los interlocutores;
- (c.) el grado de intensidad con el que queremos expresar nuestra disculpa (lo que, dicho de otro modo, refleja el grado de la ofensa causada).

La combinación de los tres factores determina cómo formulamos nuestra disculpa en español. Para ilustrarlo, observemos el ejemplo (5), en el que hay una mayor formalidad y una mayor distancia entre los interlocutores, pero un grado de ofensa más bajo, y comparémoslo con el ejemplo (6), en el que hay una menor formalidad y una menor distancia entre los interlocutores, pero un grado de ofensa más alto:

(5) *Le ofrezco mis disculpas*

(6) *Discúlpame, por favor, ¡lo siento en el alma!*

De forma complementaria al grado de efecto negativo que causa la disculpa, en el español europeo es esencial acomodar la fórmula de la disculpa a la relación social que tenemos con nuestro interlocutor. Si nuestra relación es formal o distante, es más habitual ofrecer una solución (7); no obstante, si nuestra relación es más informal o cercana, es más habitual ofrecer explicaciones (8):

(7) *Siento mucho no haber entregado el informe a tiempo. Lo tendré esta tarde a las 17.00 a más tardar*

(8) *Ana, perdona, por favor, pero no he tenido tiempo de terminar el informe. Es que mi hija Laura se puso mala anoche y no tuve tiempo apenas para nada*

3.3. ¿CUÁLES SON LAS FORMAS MÁS COMUNES DE DISCULPARNOS EN ESPAÑOL?

La forma más común de disculparse en español es el verbo *perdonar*, bien en sus desinencias (*perdona*, *perdone* o *perdonad*) bien en su forma léxica *perdón*: ¡*Perdón, no lo he visto!* Además de *perdón*, una fórmula de disculpa muy común es la expresión *lo siento*, que –a diferencia de la primera– es menos *autoculpabilizadora*; es decir, presenta un grado de culpa menos pronunciado. En ambos casos, se trata de formas comunes y genéricas, que pueden usarse en prácticamente cualquier contexto o situación, y con cualquier persona, sea cual sea la razón de la disculpa: haber empujado a alguien, interrumpir en la conversación, reconocer no haber llamado, etc., como en los ejemplos (9) y (10):

- (9) *Te he pisado, lo siento*
 (10) *Se me ha pasado llamarte, perdón*

3.4. ¿CÓMO PODEMOS INTENSIFICAR LA DISCULPA?

De forma previsible, nuestras disculpas en español pueden intensificarse en función de la situación que ha causado su empleo. Así, admiten ser intensificadas cuantitativamente, como ocurre con la inclusión del adverbio *mucho* (11); marcadas con el reconocimiento de la culpa (12) o completadas con una explicación (13):

- (11) ¡*Lo siento mucho!*
 (12) *Perdona, ha sido culpa mía*
 (13) *Perdón, estaba distraída y no he escuchado bien la conversación*

Por norma general, cuanto más dañino ha sido el acto por el que se ofrecen disculpas, más detalles explicativos y más soluciones se incluirán en su formulación. Compárense los ejemplos (14-17), donde tenemos: una fórmula sin intensificación (14); una fórmula con reconocimiento de culpa, algo más intensificada expresivamente (15); una fórmula de expresión de remordimiento (16); y una fórmula que incluye una promesa de que lo ocurrido no volverá a pasar, de intensificación pronunciada (17):

- (14) *Perdona, por favor, ha sido sin querer*
 (15) *Perdonad, por favor, ya sé que llego tarde y ha sido culpa mía*
 (16) *Qué mal me sabe no poder ayudarte, ¡lo siento!*
 (17) *Perdóname, por favor. Te prometo que no volverá a pasar*

De forma especialmente marcada para el español europeo, cabe destacar que la extensión de explicaciones y propuestas de reparación puede ser ampliada con todo

tipo de recursos al alcance del hablante, quien seleccionará tantas más expresiones cuanto más responsable se sienta por el daño causado (18):

(18) *¡Vaya! He tirado el café y te he manchado la alfombra, ¡cuánto lo siento! Ya sé que es nueva, no sabes qué mal me sabe. Pero no te preocupes, te la limpio en un abrir y cerrar de ojos*

De alguna manera, podríamos decir que el grado de la ofensa causada es el principal factor que predice la formulación de la disculpa en español. A mayor grado de ofensa, más efusiva, intensa y detallada será nuestra disculpa. Comparemos los ejemplos (19), (20) y (21), progresivos en su explicación y detalle:

(19) *Perdona que no te haya llamado. He tenido tanto trabajo que se me ha pasado por completo*

(20) *No sabes cuánto siento no haber llegado a tiempo a la reunión, pero es que había una huelga de trenes y no conseguía hacerme con el billete para los pocos trenes que salían*

(21) *Ay, Mario, ¡no sabes cuánto lo sentimos, de verdad! La doctora tiene la agenda tan apretada que no hemos podido buscarte un hueco para la cita, todo está ocupado hasta finales de junio. Vamos a ver qué podemos encontrar*

3.5. ¿CÓMO FORMULAMOS UNA DISCULPA DEFINITIVA?

Considerando todo lo dicho anteriormente, para decantarnos por una fórmula de disculpa definitiva, podemos cruzar las variables de grado de ofensa, la formalidad del contexto y la distancia social con el interlocutor, y definir la forma más adecuada de expresión de disculpa (Tabla 1).

TABLA 1. Fórmulas de disculpa en el español europeo

Grado de ofensa	Contexto formal	Contexto informal
-	Perdón / Lo siento Perdone / Disculpe	Perdón / Lo siento Perdona / Disculpa (¿eh?)
-/+	Perdón / Siento mucho de verdad [+ explicación] Ya lo siento / Disculpa / Disculpe [+ explicación]	
+	Lo siento muchísimo [+ explicación]	Lo siento muchísimo / en el alma [+ explicación]

3.6. ¿CÓMO RESPONDER A LAS DISCULPAS?

En el español europeo, responder a las disculpas es fundamental, puesto que la no respuesta se interpreta con una actuación descortés. Además, no responder a la

disculpa implica que no la aceptamos, por lo que puede derivar en la ruptura de la relación social.

La forma de responder a una disculpa refleja nuestro grado de enfado y también la importancia de lo ocurrido para nuestra relación con la persona que se disculpa. Por norma general, en el español europeo se favorece la cercanía y se busca minimizar el efecto del daño causado para evitar el conflicto. Así, pues, a través de nuestra respuesta podemos marcar desde una aceptación total de la disculpa (18); una aceptación neutra, que marca nuestra actitud condescendiente (19); una aceptación que marca cierto enfado, si bien acepta la disculpa (20); o una aceptación que marca descontento o reproche (21):

(18) *Tranquila, María, no pasa nada. Ya lo hacemos juntas mañana*

(19) *Bueno, está bien*

(20) *No se preocupe, no fue culpa suya*

(21) *De acuerdo, pero que no se repita*

3.7. ¿CÓMO PRACTICAR LAS DISCULPAS EN EL AULA?

Considerando todo lo expuesto, queda patente que la enseñanza de los actos de disculpa en español debe pasar necesariamente por una instrucción explícita. La enseñanza explícita de los actos de disculpa en ELE puede apoyarse, a nivel práctico, en una serie de materiales o actividades didácticas que pueden resultar más idóneas para su comprensión y consolidación.

Por un lado, podemos destacar las actividades de *juego de rol anotadas*, que permiten observar el empleo de fórmulas de petición y disculpa en un contexto con todas sus características socioculturales y sociolingüísticas (3.7.1). Por otro lado, son de gran utilidad –aunque a priori pueden parecer más tediosos– los ejercicios basados en la selección de una respuesta más ajustable de entre las disponibles (3.7.2). En este tipo de actividades, los aprendices tienen que valorar qué estructura sería más adecuada en un acto responsivo o iniciativo, fomentando su competencia metapragmática. Por último, podemos destacar las actividades metalingüísticas, orientadas a una reflexión más formal sobre el empleo de las fórmulas de disculpa en español (3.7.3).

3.7.1. *Actividad 1. Observa las escenas de abajo y selecciona la opción más adecuada en cada situación*

Situación 1. Un policía a un conductor:

A. Carné y permiso de conducir, por favor.

B1. Vale, toma.

[Esta relación es jerárquica y formal. Por ello, siempre buscamos una expresión más seria: de *usted* y con expresiones no coloquiales.]

B2. Por supuesto. Aquí tiene. [correcto]

Situación 2. En la oficina un trabajador se dirige a otro compañero:

A. ¡Ay! Perdona que llegue tarde, ¿te he hecho esperar mucho?

B1. Tranquilo/a, no te preocupes, no pasa nada. [correcto]

B2. Bueno, pero que no vuelva a pasar.

[Las relaciones entre dos compañeros suelen ser informales y cordiales. Normalmente, un compañero no reprende al otro pidiéndole que «no vuelva a pasar u ocurrir».]

Situación 3. Dos compañeros hablan en un descanso:

A. ¿Quedamos mañana para cenar?

B. Ay, lo siento, tengo otro compromiso.

A1. No pasa nada, otra vez será. [correcto]

A2. De acuerdo. Vaya.

[En español, cuando alguien rechaza nuestra invitación, normalmente respondemos que no es grave y que no nos parece mal.]

Situación 4. Un repartidor se dirige a un trabajador:

A. ¿Puedo dejar un paquete para Juan?

B1. No.

[Cuando no podemos aceptar una petición, debemos disculparnos y, en su medida, dar alguna explicación del rechazo.]

B2. Me encantaría cogérselo, pero no puedo, lo siento. [correcto]

3.7.2(a). *Actividad 2. Selecciona la mejor opción para los siguientes diálogos*

Situación 1

Estás hablando por teléfono en el trabajo con un cliente y te llega una llamada de otro cliente. Dejas en espera al segundo y, cuando terminas, han pasado tres minutos.

- (a) Lo siento muchísimo, no volverá a ocurrir. [Esta disculpa es más apropiada cuando el grado de ofensa es mayor.]
- (b) Perdona, estaba hablando con otra persona. [La justificación es irrelevante para la persona que ha tenido que esperar y además no es suficientemente formal.]
- (c) Perdone que le haya hecho esperar. [correcto]

Situación 2

Has pedido a tu superior que te explique de nuevo una tarea que te ha encargado, pero sigues sin entender bien qué debes hacer.

- (a) Disculpe que le moleste de nuevo, pero es que no estoy seguro de haber entendido bien el tercer punto de la tarea. [correcto]
- (b) Oye, explícame la tarea porque no entiendo ni papa. [Es demasiado informal para hablarle a un superior. Además, no transmite ninguna disculpa por el trabajo adicional que se está pidiendo.]
- (c) No sabe cuánto siento preguntarle otra vez. ¿Podría aclararme el tercer punto de la tarea, si no es molestia? [Las fórmulas de disculpa son excesivas para la situación.]

Situación 3

Llegas con retraso al trabajo. En el pasillo que va a tu oficina hay mucha gente parada o andando muy despacio e intentas pasar entre ellos lo más rápido que puedes.

- (a) Les ruego que me disculpen, es que llego tarde a la oficina y necesito pasar, por favor. [La frase es demasiado larga para la urgencia de la situación.]
- (b) Disculpen, llego tarde. [correcto]
- (c) Eh, ¡que voy! [Es poco cortés y no implica disculpa por las molestias.]

Situación 4

Un familiar te ha llamado varias veces por teléfono para pedirte ayuda, pero no te has enterado porque lo tenías silenciado.

- (a) Oye, que no he oído el teléfono. [Esta fórmula no transmite preocupación por la otra persona, que ha llamado varias veces, probablemente por un motivo importante.]
- (b) Lo siento, tenía el móvil en silencio. ¿Está todo bien? [correcto]

- (c) Te ruego que me disculpes. [Es demasiado formal para dirigirse a un familiar.]

Situación 5

Un compañero de trabajo te pide perdón porque se ha pedido días libres antes de la entrega de un proyecto y has tenido que terminar su parte además de la tuya. Tú le contestas:

- (a) No hay de qué. [No transmite que la situación ha sido molesta. Si dice esto, probablemente le vuelva a suceder lo mismo en el futuro.]
- (b) Bueno, te perdono. [El tono informal de la respuesta sería más adecuado para una situación personal.]
- (c) Está bien, pero intenta que no pase otra vez. [correcto]

Situación 6

Has perdido un libro que te prestó un compañero de trabajo.

- (a) ¡No sabes cuánto lo siento! No te preocupes: te lo compro otra vez. [correcto]
- (b) Bueno, todos los días se pierden libros. [La situación exige disculpa y reparación.]
- (c) Perdona, no sé dónde lo he metido. [La situación es algo más grave de lo que esta fórmula requiere.]

Situación 7

Tus compañeros de trabajo te invitan a comer, pero no te apetece ir: «Oye, Ana, ¿te vienes a comer mañana con nosotros?». Para excusarte, respondes:

- (a) Sois muy amables, pero desafortunadamente no puedo. [El adverbio «desafortunadamente» es más adecuado para situaciones más formales.]
- (b) Bueno, muchas gracias, pero es que ya tengo otros planes. Lo siento, de verdad. [correcto]
- (c) Pues no. [Es una respuesta muy ruda y no transmite que a Ana le importe no ir.]

Situación 8

Tu perro ha salido corriendo cuando paseabas. Cuando lo alcanzas, ha mordido el pantalón de un hombre.

- (a) Perdona, es que le gusta mucho jugar. [Explicación: La situación es bastante grave y debe quedar claro que sientes mucho lo que ha sucedido.]
- (b) Disculpa, ¿eh? [Es informal y, además, no transmite que el hablante se sienta culpable por lo sucedido.]
- (c) ¡Lo siento muchísimo! ¿Se encuentra bien? [correcto]

3.7.2(b). *Actividad 3. Relaciona las siguientes expresiones con las situaciones (se presentarían desordenadas)*

Aceptar con gusto una propuesta / oferta	¡Cómo no! Explicación: Con esta expresión aceptamos una propuesta o invitación con mucho gusto.
Insistir en el valor de un hecho o una acción	En serio / De verdad Explicación: Con esta expresión insistimos en la importancia de lo que decimos.
Expresar una excusa profunda	Lo siento muchísimo Explicación: Con esta expresión queremos pedir disculpas de forma intensa
Expresar un profundo agradecimiento	¡No sé cómo agradecértelo! Explicación: Con esta expresión queremos mostrar que estamos profundamente agradecidos
Invitar cordialmente	¿Te apetece (hacer algo)? Explicación: Con esta expresión invitamos a alguien a hacer algo
Dejar tiempo para pensar	Ya me dirás Explicación: Con esta expresión dejamos a la persona con la que hablamos un tiempo para pensar antes de tomar la decisión
Negar rotundamente	De ninguna manera Explicación: Con esta expresión negamos rotundamente un hecho o una posibilidad

3.7.3. *Actividad 4. En el siguiente texto hay frases subrayadas. Marca si son adecuadas o no para este tipo de texto*

Escribes una carta a una compañera de trabajo para pedirle un favor.

Estimada Sra. Suárez:

Te escribo este correo para pedirte disculpas por lo que pasó ayer. Sé que tuviste que hacerte cargo de atender a los dos clientes que fueron de visita a la empresa. Nunca me perdonaré a mí misma no haber estado allí, pero ya te contarían que estuve enferma y no pude ir al trabajo. Bueno, son cosas de la vida y hay que aguantarse. Por mi parte, me comprometo a compensarte otro día con esa tarea. O también podría regarte las plantas cuando estés de vacaciones.

Lo siento de nuevo. Un abrazo.

Pilar

Explicaciones:

- **Estimada Sra. Suárez:** es más habitual dirigirse a los compañeros con su nombre de pila. En este contexto, sería más adecuado usar expresiones como «*Estimada/Querida Rosa*».
- **Para pedirte disculpas:** es adecuada.
- **Nunca me perdonaré a mí misma:** es una expresión demasiado efusiva para un texto de estas características. Sería más adecuado usar expresiones como «*Lamento* (no haber estado allí)».
- **Estuve enferma y no pude ir al trabajo:** es adecuada.
- **(Bueno,) son cosas de la vida y hay que aguantarse:** es una expresión demasiado coloquial. Sería más adecuado usar expresiones como «*En serio /De verdad, lo siento*».
- **Me comprometo a compensarte otro día con esa tarea:** es adecuada.
- **Podría regarte las plantas cuando estés de vacaciones:** no es adecuado usar comentarios tan coloquiales en un texto dirigido a una compañera. Sería mejor no decir nada.
- **Lo siento de nuevo. Un abrazo:** es perfectamente adecuada.

A modo de cierre, esperamos que la explicación y, sobre todo, las propuestas de actividades hechas sean útiles a quienes deseen enseñar actos directivos y peti-

ciones de disculpa en clases de ELE. Como avanzábamos arriba, se trata de actos pragmáticos de gran importancia para el desarrollo y el ejercicio de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN LLACH, María Pilar (2005): «La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE», en ASELE, *Actas XVI*, Centro Virtual Cervantes, 96-102.
- AMENÓS PONS, José & AHERN, Aoife & ESCANDELL VIDAL, Victoria (2019): *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*, Madrid, Edinumen.
- ESCANDELL VIDAL, Victoria (1995): «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas», en *Revista Española de Lingüística* 25, 31-66.
- ESCANDELL VIDAL, Victoria (2004): «Aportaciones de la pragmática», en Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 179-198.
- GRICE, H. Paul (1975): «Logic and conversation», en Peter Cole & Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics* (vol. 3: Speech Acts), New York, Academic Press, 41-58.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2005): «Ejercitarás la competencia pragmática», en ASELE, *Actas XVI*, Centro Virtual Cervantes, 25-44.
- KASPER, Gabriele & ROSE, Kenneth R. (2001): «Pragmatics in language teaching», en Kenneth R. Rose & Gabrielle Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-10.
- LEECH, Geoffrey (1983): *Principles of Pragmatics*, London, Longman.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de español*, Madrid, Arco Libros.
- UNCETA GÓMEZ, Luis (2022): «Actos de habla directivos y des/cortesía: la dimensión del poder», en *Revue de Linguistique Latine du Centre Alfred Ernout* 22, 1-21.

ANÁLISIS DEL LENGUAJE DE LAS ESCALAS
DE *EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS*
EN LA CERTIFICACIÓN DE ELE/L2

*Language analysis of the scales of Written Expression
and Interaction in Spanish as second language certification*

MARTA GARCÍA
Universidad de Salamanca
martagg@usal.es
0000-0003-2609-6074

MARIAN VILLORIA
Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca
marianvilloria@usal.es

RESUMEN

Los calificadores de *Expresión e interacción escritas* de pruebas de certificación utilizan las escalas como herramientas de medición, pero el uso de estas escalas no siempre resulta ser lo útil que se desearía para que el calificador sitúe a los candidatos en un nivel u otro porque, en su redacción, en muchas ocasiones, se abusa de elementos lingüísticos que crean ambigüedad y confusión. En este artículo, llevaremos a cabo un análisis de los textos de las escalas de tres exámenes de español, con el fin de llegar a conclusiones provechosas para un calificador.

Palabras clave: escalas; banda; calificadores; candidato; certificación lingüística.

ABSTRACT

Scales are used as measurement tools by raters of Written Expression and Interaction in certification tests, but the use of these scales is not always as useful as desired for the rater to place candidates in one level or another because, in their wording, linguistic elements

are often abused, creating ambiguity and confusion. In this article, we will carry out an analysis of the texts of the scales of three Spanish exams in order to reach useful conclusions for an assessor.

Key words: scales; band; rater; candidate; language assessment.

1. INTRODUCCIÓN

LA HABILIDAD DE ESCRIBIR Y REDACTAR en otra lengua ha acaparado un gran espacio en el mundo de la educación, pero no solo; en casi cualquier contexto se hace necesario comunicarse de forma escrita y hacerlo de forma efectiva. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, certificar este nivel de dominio exige responder, entre otras cosas, a una tarea de expresión escrita siguiendo unas directrices marcadas por unas instrucciones determinadas que ayudarán a completar la tarea de forma adecuada para reconocer el nivel alcanzado.

El proceso de crear una tarea para evaluar el dominio de la lengua puede resultar a simple vista sencillo; sin embargo, si queremos seguir los principios básicos de evaluación, fiabilidad y validez, sabemos que hay que llevar a cabo un trabajo complejo para que esas tareas nos permitan evaluar lo que realmente queremos evaluar.

Un creador de tareas debe estar formado en creación de ítems. Para ello, debe conocer perfectamente las especificaciones de la tarea, es decir, las características que debe presentar, además de dominar la información de los niveles que recoge el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER 2001), con el fin de poder crear material del nivel o niveles deseados de forma adecuada. Para calificar esas tareas, una vez validadas e insertadas en el examen, necesitamos un elemento de medición, esto es, escalas que, creadas por expertos en evaluación específicamente para esas tareas, nos permitan otorgar una puntuación, situar en un nivel, o ambas cosas. El proceso de confección de escalas tampoco es fácil.

Así las cosas, nos proponemos reflexionar sobre la importancia de una redacción clara de las escalas y de la información que recogen para la calificación de las pruebas escritas, con el fin de extraer conclusiones que nos permitan evaluar mejor a candidatos que realizan exámenes de LE/L2.

2. LAS ESCALAS

La finalidad de las escalas es poner puntuaciones lo más objetivas posible. Además, suponen el referente que necesita todo evaluador y es el estándar común para interpretar los resultados (Cruz Trapero 2025). Con las escalas no se compara la actuación de candidatos entre sí, sino la de cada candidato con los criterios de la escala (Martínez Baztán 2011).

Atendiendo a la clasificación de las escalas por su contenido, distinguiríamos las siguientes:

A) Escalas analíticas, que se basan en puntos discretos, describen y definen la actuación del candidato fijándose en términos de competencia gramatical, léxica o pragmática, es decir, que discriminan entre rasgos de lengua. Así, por ejemplo, evalúan en torno a las categorías de coherencia, cohesión, corrección o alcance, como es el caso de los exámenes DELE. Dentro de las escalas analíticas hemos de distinguir entre escalas analíticas intuitivas y escalas analíticas diseñadas con datos empíricos e intuitivos (Knoch 2009) porque estas últimas se acercan más al análisis que pretendemos realizar.

Las escalas analíticas intuitivas provocan un halo que tiene efecto en la puntuación que les concedemos a otros criterios. Creemos que esto es así porque, en muchos casos, al confeccionar las escalas, se dedica más atención y detalle a un criterio que a otro. Las escalas son imperfectas, bien porque no contienen suficiente información (los descriptores deben ser redactados de forma breve y es imposible ser prolijo), o bien porque no es fácil describir todos los rasgos de lengua de los candidatos en cada nivel.

Las escalas analíticas diseñadas con datos empíricos, por ejemplo, con estudios de adquisición, acotan más y mejor la actuación de los calificadores (Knoch 2009).

B) Escalas holísticas, que interpretan el desempeño de una forma general sin puntuar un elemento en concreto. Podría decirse que se aplican usando la visión general del calificador y de lo que piensa que debe hacer un candidato en un determinado nivel, de ahí que puedan parecer más subjetivas y que suelen usarse para evaluar el uso general de la lengua y no un aspecto en concreto, como puede ser el caso de los exámenes con uso profesional (Martínez Baztán 2011). Este tipo de escala presenta también como ventaja una aceleración del proceso de corrección. Además, es menos costoso porque los calificadores califican más pruebas en menos tiempo (Weigle 2002).

La confección de las escalas debe tener en cuenta la finalidad del examen. Existe una teoría lingüística que la respalda y que aparece en el germen del examen, desde las especificaciones a la prueba en vivo, y se refleja en el constructo (Alderson *et al.* 1998).

La interpretación de la escala es muy diferente dependiendo de si lo hacemos de forma ascendente o descendente, es decir, si hay un ordenamiento de las puntuaciones de mayor a menor o al revés, de si hay puntos para pasar de un nivel a otro o de si realizamos una corrección analítica u holística. Dependiendo de la que apliquemos, llegaremos a puertos diferentes, si bien nuestro objetivo no es calificar pruebas de diferentes exámenes con las mismas escalas, sino analizar el lenguaje que se utiliza en unas y otras.

Sin embargo, unas y otras necesitan de entrenamiento y formación por parte de los calificadoros. Sin un buen conocimiento de los niveles y descriptores del *MCER*, se acentúan más las imprecisiones e imperfecciones de las escalas, pues como hemos dicho, el desempeño del candidato en una producción escrita no tiene por qué corresponderse con su uso en la vida real.

3. METODOLOGÍA

Nos detendremos en el análisis del lenguaje de tres escalas que se utilizan para evaluar la expresión escrita de exámenes de dominio de español: SIELE, DELE y USAL esPro, con el fin de comprobar si la redacción de los descriptores es lo suficientemente clara como para que el calificador pueda evaluar los textos de los candidatos. Estos tres exámenes representan diferentes tipos de exámenes y ofrecen escalas de calificación diferentes.

En primer lugar, analizaremos las escalas del diploma DELE, un examen de dominio en el que un candidato se presenta al nivel que desea certificar. Nos hemos decantado por el nivel B1 porque es el primero de los seis diplomas DELE que presenta en las escalas un desglose en cuatro categorías de la parte analítica de la escala: adecuación, coherencia, corrección y alcance. Tanto es así que la creación de la escala del nivel B1 constituye el andamiaje sobre el que se han ido creando las escalas de los exámenes DELE en los niveles superiores: B2, C1 y C2.

En segundo lugar, hemos decidido incluir también las escalas de calificación del examen progresivo SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), en el que el candidato comienza respondiendo tareas de nivel A1 y, de forma progresiva, termina respondiendo tareas de nivel C1 y, finalmente, consigue situarse en uno de los cinco niveles.

Por último, estudiaremos la escala del examen adaptativo USAL esPro, examen con fines profesionales, que cuenta con un algoritmo que proporciona al candidato una tarea de nivel B1 al inicio del examen y, dependiendo de la respuesta, le proporciona una de mayor o menor dificultad hasta situarlo en el nivel que le corresponde.

Al tratarse de tres certificaciones diferentes, los criterios de las bandas y los descriptores de cada examen están orientados a evaluar lo que se recoge en las especificaciones de la tarea, es decir, las características que presenta cada una y que debe responder el candidato.

TABLA 1. Descripción de las tareas (<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1> y <https://exámenes.cervantes.es/es/siele/preparar-prueba> y <https://cursosinternacionales.usal.es/USALesPro/es/>)

DELE (Nivel B1)	SIELE	USAL esPro
Tarea 1 Correo electrónico. (100-120 palabras) Ámbito personal y público	Tarea 1 Correo electrónico. (100-120 palabras) Ámbito personal y/o público	Tarea 1 Correo electrónico. (50-60 palabras) Ámbito profesional y educativo
Tarea 2 Texto narrativo-descriptivo (130-150 palabras) Ámbito personal y público	Tarea 2 Artículo de opinión/carta a la redacción de un periódico (250-300 palabras) Ámbito público, educativo y profesional	Tarea 2 Informe/carta (180-200 palabras) Ámbito profesional y educativo

Como hemos mencionado anteriormente, las escalas pueden ser analíticas y holísticas. Así, en estos tres exámenes, tenemos de los dos tipos. En el caso del examen DELE y SIELE, podemos observar que hay dos escalas: la analítica, que profundiza en cuestiones lingüísticas, y, la holística, para la actuación general del candidato. Sin embargo, para el examen USAL esPro, se utiliza una escala holística porque, más que el uso de la lengua, interesa el desempeño del candidato en el ámbito profesional.

TABLA 2. Escalas analíticas DELE y SIELE (<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1> y [guia_examen_dele_b1_1.pdf](https://exámenes.cervantes.es/es/guia_examen_dele_b1_1.pdf) y <https://exámenes.cervantes.es/es/siele/preparar-prueba>)

EXAMEN	DELE (Nivel B1)	SIELE
Criterios de las bandas	Adecuación Coherencia Corrección Alcance	Cohesión Corrección Alcance
Número de bandas	4 bandas	5 bandas (una por cada nivel)

TABLA 3. Escalas holísticas DELE y SIELE (<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1> y [guía_examen_dele_b1_1.pdf](https://exámenes.cervantes.es/es/guia_examen_dele_b1_1.pdf) y <https://exámenes.cervantes.es/es/siele/preparar-prueba>)

EXAMEN	DELE (Nivel B1)	SIELE
Criterios de las bandas	Eficacia: comunicativa, ejecutiva y lingüística	Cumplimiento de la tarea
Número de bandas	4 bandas	5 bandas (una para cada nivel)

TABLA 4. Escala holística Usal esPro
(<https://cursosinternacionales.usal.es/USALesPro/es/>)

EXAMEN	Usal esPro
Criterios	Consecución de la tarea Recursos lingüísticos Organización del texto
Bandas	6 (una para cada nivel)

Con el propósito de analizar el lenguaje de las escalas, hemos realizado un estudio comparativo para observar elementos comunes o rasgos peculiares que pueden merecer un comentario.

En primer lugar, observamos que el empleo de la modalidad en las escalas provoca que el lenguaje pueda ser ambiguo en un contexto como el de la evaluación. En muchos casos, la subjetividad que apreciamos en la definición de las escalas viene determinada por este tipo de lenguaje. El amplio espectro de matices semánticos de los adjetivos y adverbios que aparecen en los descriptores de las bandas orientan al calificador (receptor) sobre cómo interpretar lo que en ellos se dice. Si Bally (1942) proponía que en toda oración debía reconocerse algún componente que responda al contenido de modalidad, y esta es una categoría lingüística transversal, es decir, que aglutina lo gramatical, la semántica y la pragmática (Bybee & Fleischman 1995), en las escalas tenemos una prueba fehaciente de que esto es así, de que las modalidades lógicas repercuten sobre el contenido de cada descriptor de las bandas y redundan en que los términos son poco concretos o aseverativos y,

por tanto, crean dudas en el calificador a la hora de moverse entre las bandas que configuran las escalas. Por ejemplo, las bandas se redactan, generalmente, para la calificación holística con la misma estructura. Esto es, núcleo del sintagma verbal (*escribe, aporta, redacta, se emplea, etc.*) con elementos lingüísticos (*adverbios, adjetivos*) que marcan la graduación de los diferentes niveles. Es aquí donde, debido a la modalidad, detectamos los posibles puntos de desencuentro de los calificadores a la hora de interpretar estos elementos utilizados para matizar. Adverbios como *sobradamente, parcialmente, adecuadamente, suficientemente, ocasionalmente*, o sintagmas preposicionales como *de forma sencilla, sin aparentes limitaciones*, sumergen al calificador en ese limbo de medición del que no siempre sale convencido. En las certificaciones que cuentan con doble corrección, se asegura la fiabilidad de la puntuación con la calificación del segundo corrector, pero no sucede así en el caso de exámenes en los que la puntuación es otorgada por un solo calificador, como es el caso del examen SIELE: por tanto, una escala poco precisa con un solo calificador debería evitarse en aras de una calificación justa, especialmente, en exámenes de alto impacto.

En segundo lugar, también hemos observado que la redacción de las escalas, esta vez en las analíticas, crea una predisposición a calificar las actuaciones de los candidatos desde la perspectiva de la penalización más que desde la valoración positiva de lo que estos han sido capaces de hacer. Decimos esto porque, tomando como ejemplo la escala analítica de calificación de las pruebas de expresión e interacción escritas en el DELE B1, concretamente, la categoría que corresponde a *Adecuación al género discursivo*, vemos que, en primer lugar, la extensión de la redacción de las distintas bandas de esta categoría (de 3 a 0) no es homogénea, pues, las bandas 3 y 2, que corresponden a la calificación de «APTO», son mucho más sintéticas que las bandas 1 y 0, que corresponden a la calificación «NO APTO». La banda 3 tiene 34 palabras, la banda 2 tiene 53, y las bandas 1 y 0 contienen 101 y 128 palabras respectivamente, es decir, se dedica más texto a las bandas en las que el candidato no pasa la prueba. Por tanto, la longitud en la descripción de las bandas no tiene que dar como resultado una calificación más fiable, pues esto depende más de la redacción y de la experiencia del calificador, tal y como iremos detallando.

Desde el punto de vista semántico, y siguiendo, por ejemplo, con la categoría de *Adecuación al género discursivo*, se observa también que, en la redacción de las bandas, aparece un número mayor de verbos y adjetivos negativos que positivos, como puede verse ilustrado en la siguiente tabla.

TABLA 5. Verbos y adjetivos de las escalas DELE Nivel B1
(guia_examen_dele_b1_1.pdf)

VERBOS		ADJETIVOS	
Positivo (+)	Negativo (-)	Positivo (+)	Negativo (-)
Amplía	Obliga a	Claros	Básicos/as
Emplea	Faltan	Precisos	Breves
Desarrolla	Menciona ¹	Adecuado	Desordenada
Utiliza	Se limita	Sencillos	Incompleta
Trata	Comete	Cotidiana	Personal
	Resulta		Elementales
	Adapta ²		Aisladas
	Se aleja		Incomprensible
	No se ajusta		

Teniendo en cuenta que esta categoría, la *adecuación*, es la primera de la escala analítica que tiene que manejar un calificador para evaluar una tarea de EIE del B1, consideramos que, redactada de esta forma, puede provocar un halo que afecta tanto a la calificación de la tarea como a la duda de los calificadores, aunque estos tengan experiencia incluso en la corrección de pruebas de EIE en estos exámenes. Sin embargo, nada de esto ocurre en las escalas de SIELE o Usal esPro en la categoría que mide lo mismo, ni en el resto de las categorías de la escala analítica del examen DELE, por tanto, podrán reformarse siguiendo el ejemplo de estas dos escalas.

Por otra parte, hemos encontrado que se toman cuestiones lingüísticas, la ortografía, por ejemplo, como parámetros para superar las bandas APTO/NO APTO que no quedan claras a la hora de ser interpretadas por los calificadores, puesto que no ayudan a discriminar el paso de la banda de NO APTO (Banda 0-1) a la banda de APTO (Banda 2). Así, en el caso del examen DELE, en el criterio *Corrección*, recogemos de la Banda 1 «errores ortográficos sistemáticos que en algunos casos dificulten la comprensión», cuando nos parece poco probable que un candidato que se presenta a un nivel de B1 no tenga fijada una ortografía medianamente aceptable, de ahí que esta descripción que se incluye para marcar el paso de una banda a otra resulte también un tanto vaga. En la Escala del examen SIELE se tiene en cuenta también la ortografía expresada de forma poco precisa: «la ortografía es razonablemente correcta» (Banda 4, equivalente al nivel B2. En el examen Usal es-

¹ El verbo *mencionar* que aparece en la banda 1 es negativo con respecto a *desarrollar*, que es el verbo que aparece en las bandas 2 y 3.

² «Comete errores de formulación que *adapta* al discurso». Sirva de ejemplo, la despedida de un correo electrónico de ámbito personal con la expresión poco adecuada «Gracias».

Pro no se hace alusión a cuestiones ortográficas porque, como venimos señalando, califica de forma más general las producciones.

Para evaluar la cohesión y coherencia de las producciones, vemos cuestiones muy dispares dependiendo de con qué escala y criterios trabajemos. En DELE se habla del criterio *coherencia*, en SIELE de *cohesión* y en USAL esPro de *organización del texto*. Centrándonos en elementos de cohesión como los conectores, en el examen DELE y SIELE se detallan los que debería usar un candidato del nivel, y es aquí donde el calificador puede verse de nuevo más desorientado, porque duda entre elegir una banda u otra si se ajusta literalmente a la escala. Por ejemplo, los conectores *muy sencillos* y *básicos* que se mencionan en la Banda 1 del examen DELE solo son tres «y, pero, porque», es decir, que la producción del candidato que contenga solo estos tres conectores no podría superar la Banda 1, aunque el texto sea breve y cohesionado, como se describe en la banda 2. Sin embargo, sabemos que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, documento referencia para la creación de los exámenes DELE y SIELE, incluye muchos más para el nivel el B1, por lo tanto, recoger solo estos tres conectores en esa banda, no parece ajustarse a lo que realmente pueden hacer los candidatos de ese nivel (Santiago Guervós, 2020). Esta escala debería acercarse más a la del examen SIELE, pues es más abierta, ya que incluye gran parte de los mencionados en el *PCIC*. En el examen Usal esPro la escala holística se acerca más la descripción que hace el *MCER* (2001: § 4.4.1.2., 64) en el apartado de Expresión escrita en general, y lo traslada a la Banda del nivel B1 como *Texto sencillo y lógicamente secuenciado*.

Por último, y en lo que se refiere al reflejo de la corrección gramatical en las bandas de los diferentes exámenes que estamos estudiando, en el examen DELE B1, aparecen términos como *buen control gramatical*, *control razonable*, *estructuras gramaticales sencillas* y control *limitado*, que no permiten al calificador discriminar entre las bandas del APTO y NO APTO porque resultan poco específicas. En el examen SIELE, por ejemplo, para la banda del nivel B1, encontramos «control razonable de elementos lingüísticos sencillos» y detalla a qué se refiere el control razonable: distinción en el uso de *ser* y *estar*, uso de los pasados, perífrasis verbales más frecuentes, etc., lo cual no es aclaratorio para el calificador, pues dudará entre seguir literalmente lo que dice la banda o lo que dice la banda anterior.

En el examen USAL esPro, en la categoría Recursos lingüísticos, es decir, la equivalente a Corrección de DELE y SIELE, se lleva a cabo de una manera mucho más general y vaga, con el uso de adverbios y adjetivos abstractos: *cierta corrección*, *repertorio adecuado*, *algunas incorrecciones gramaticales*, etc. que, igualmente, solo ayudan si el calificador es experto.

4. CONCLUSIONES

Como mencionamos al principio de este artículo, nuestra intención ha sido llegar a conclusiones provechosas para ayudar a los calificadores de las pruebas de EIE de certificación lingüística.

Creemos necesario que los calificadores de este tipo de pruebas tengan un conocimiento profundo del *MCER* (2001), del tipo de tareas que configuran las pruebas de *Expresión e interacción escritas*, además de formación y experiencia como docentes de ELE. Del mismo modo, deben estar familiarizados con los Niveles de Referencia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1997-2025) en el caso del SIELE y DELE. No es necesario este último punto para el examen Usal esPro, pues se trata de un examen de fines profesionales.

En nuestra opinión, convendría que hubiera revisiones periódicas de las bandas que conforman las escalas tanto analíticas como holísticas de las pruebas de EIE por parte de expertos en evaluación. El objetivo de estas revisiones sería evitar que se produzcan ambigüedades, vacíos, limitaciones, descripciones por exceso o por defecto que confundan a los calificadores y los desvíen del principal propósito, que no es otro que otorgar una calificación lo más objetiva posible a cada candidato, calificación que se vería reforzada siempre con la doble corrección.

Asimismo, con el fin de mejorar la redacción de las escalas, se podrían elaborar encuestas semidirigidas que se pasarían a los calificadores para recoger datos sobre los puntos más dudosos que encuentran en las descripciones de las escalas y que entorpecen la calificación de las pruebas. Con este trabajo de campo, los datos recogidos ayudarían a los responsables de certificación lingüística a mejorar, concretar y definir con mayor precisión la redacción de las diferentes bandas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, Charles & CLAPHAM, Caroline & WALL, Dianne (1998): *Exámenes de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- BALLY, Charles (1942): «Syntaxe de la modalit   explicite», en *Cahiers de Ferdinand de Saussure* 2, 3-13.
- BYBEE, Joan & FLEISCHMAN, Suzanne (1995): *Modality in Grammar and Discourse*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea], https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- CRUZ TRAPERO, Joaquín Manuel (2025): *Diseño y validación de exámenes de dominio de lengua*, MEFPD, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

- Exámenes DELE, SIELE y USAL esPro* (s.f.): <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>, <https://exámenes.cervantes.es/es/siele/preparar-prueba> y <https://cursosinternacionales.usal.es/USALesPro/es/>
- KNOCH, Ute (2009): *Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales*, en *Language Testing* 26(2), 275-304. <https://doi.org/10.1177/0265532208101008>
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso (2011): *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*, Granada, Octaedro/Mágica.
- INSTITUTO CERVANTES: véase *PCIC* (1997-2025).
- MCER: véase Consejo de Europa (2001).
- PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025)*, Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- SANTIAGO-GUERVÓS, Javier (2020): «El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: estudio de un corpus de aprendices», en Javier Santiago-Guervós (coord.), *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*. *Archiletras Científica* IV, 23-32.
- WEIGLE, Sarah (2002): *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>

EL FIN NO ES EL FINAL

The end «fin» is not the end «final»

CARMEN GONZÁLEZ GÓMEZ
Universidad de Salamanca
carmen.gonzalez@usal.es
0000-0003-0408-0442

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca
jesusfernandez@usal.es
0000-0001-5885-1682

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene un doble objetivo: por un lado, ver cuáles son las diferencias de uso entre *fin* y *final* como sustantivos en su acepción de «término», y, por otro, ver cuáles pueden ser las estrategias para resolver una duda léxico-semántica o gramatical que se plantee en la clase de español como lengua extranjera (ELE). El primer objetivo muestra un ejemplo de diferencia léxico-semántica, extraído de una clase de ELE, cuya explicación no es fácil de encontrar en diccionarios o gramáticas al uso. Tampoco lo es recurriendo a internet o a la inteligencia artificial. El segundo objetivo intenta empoderar al profesorado de ELE para que sea más autónomo y crítico a la hora de afrontar las explicaciones en el aula.

Palabras clave: *fin*; *final*; español lengua extranjera (ELE); vocabulario; gramática.

ABSTRACT

The aim of this paper is twofold: on the one hand, to determine the differences in usage of the Spanish words *fin* and *final* used as nouns in their meanings of ending or limit; and second, to explore strategies for tackling a lexical-semantic or grammatical question that arises in a Spanish as a Foreign Language (SFL) class. The first objective presents an example of a lexical-semantic difference, taken from a SFL class, whose explanation is difficult

to find in standard dictionaries or grammar books, as well as in internet or by resorting to artificial intelligence. The second objective tries to empower SFL teachers to be more autonomous and critical when handling explanations in the classroom.

Keywords: *fin*; *final*; Spanish as a second language; vocabulary; grammar.

1. INTRODUCCIÓN

AVECES ES INTERESANTE ver la vida como si fuera una película. Imagine la siguiente escena: una clase de español como lengua extranjera (ELE), los estudiantes realizan animadamente una tarea. Al acabar, una estudiante levanta la mano, el profesor le da la palabra, y la estudiante pregunta: *¿Cuál es la diferencia entre fin y final?* Si la cámara, con poderes de tomografía computarizada o de imagen por resonancia magnética, pudiera entrar en ese momento en la mente del profesor, registraría una actividad cerebral frenética, un maremágnum de sinapsis alborotadas y confusas. A toda velocidad, sus neuronas se afanarían por encontrar una respuesta satisfactoria a una pregunta que no se había planteado antes. En este ejercicio de metacognición, veríamos como la mente del profesor busca febrilmente ejemplos que ayuden a resolver la alternativa. Formularía hipótesis apresuradas intentando dirimir si las dos palabrecitas son o no intercambiables y en qué condiciones. Paralelamente, sentiría esa desazón de sentirse cazado, acorralado al borde de un precipicio. Cuando se puede contestar una duda de manera convincente, se siente la seguridad y la autosuficiencia del experto; cuando no, máxime si se es docente, queda uno como el rey desnudo, privado de toda autoridad y dignidad. Ante esta tesitura caben dos opciones: la primera, dar una respuesta tentativa, con la esperanza de acertar de chiripa o de confiar en la ingenuidad y en la credulidad de los estudiantes; la segunda, reconocer la ignorancia y posponer la respuesta a una próxima clase con la promesa de indagar en el misterio, al tiempo que el rabo busca cobijo entre las piernas.

Supongamos, en el primer caso, que el profesor no es capaz de encontrar ejemplos que diferencien *fin* de *final* y que se lo ocurra decir eso tan socorrido de que son prácticamente intercambiables, salvo en expresiones del tipo *por fin* y no **por final*; *en fin* y no **en final* (frente a *al fin* y *al final*, lo que supone abrir otra caja de Pandora, con el añadido, además, de *finalmente*)¹. Y supongamos, igualmente, que la estudiante le dice que lo preguntaba porque, hablando con un nativo, ella había dicho que **En alemán el verbo va al fin de la oración* y el nativo la había corregido. Según el aborigen, esa oración estaba mal. Lo correcto era decir que el verbo va *al final* y no *al fin*. Ella, pertinaz, le había preguntado por qué. El atribulado interlo-

¹ Sobre este particular, véase Domínguez García (2014).

cutor le había contestado que no lo sabía. Ante tamaña ignorancia, nuestra persistente estudiante recurría –en mala hora– a su profesor de español. Derrotado por la evidencia, humillado y ofendido, el profesor admite que es un tema complejo, o sea, que no tiene ni pajolera idea, y promete intentar resolverlo en la próxima clase. ¿*Próxima o siguiente?* pregunta la impertinente estudiante. Las dos valen, contesta el profesor. ¿*Siempre?* replica ella. A ver hija mía, vamos primero con *fin* y *final* ¿te parece? Por fin, la estudiante afloja un poco la soga: *De acuerdo, profesor.*

2. BUSCANDO AYUDA

Una vez en casa, el profesor respira aliviado. Aquí al menos tiene sus libros y su ordenador. Malo ha de ser –piensa confiado– que no encuentre una respuesta a la dichosa preguntita.

2.1. EL DICCIONARIO

Recorre así al Diccionario de la Lengua Española (*DLE* 2014: *s. v. fin* y *final*). La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española seguro que lo sacan del aprieto. Teclea en su ordenador *fin* y *final*, y se encuentra con lo siguiente:

Fin	Final
	Adjetivo:
	1. Que termina o cierra: <i>La fase final, el capítulo final</i>
	2. Que remata o perfecciona algo: <i>Versión final</i>
	3. Que expresa finalidad: <i>Oración final</i>
Sustantivo	Sustantivo
1. Término, remate o consumación de algo	4. Término o remate de algo: <i>El final del viaje</i>
2. Límite, confín (sinónimos: extremo, final...)	5. Última y decisiva competición en un campeonato o concurso: <i>La final de los 100 metros</i>
3. Objeto o motivo con que se ejecuta algo (sinónimos: intención, finalidad...)	6. Esgrima: Treta que se compone de seis movimientos

Es decir, 1) *fin* no funciona como adjetivo, luego el problema se centra en el uso común de las dos palabras como sustantivos; 2) *fin*, como sustantivo, en su tercera acepción, se diferencia claramente de *final*, que carece de ese significado de

intención o propósito; así *El fin del gobierno con esta medida es reducir el paro* vs. ???*El final del gobierno con esta medida es reducir el paro*; 3) la quinta y la sexta acepciones de *final* no resultan problemáticas; la quinta es además de género femenino; 4) el diccionario no aclara nada respecto de la 1 acepción de *fin* y 4 de *final*, que son idénticas, ni la segunda de *fin*, en la que se presenta *final* como sinónimo. En resumen, el *DLE* (2014) no resuelve mucho².

Otra opción es *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* ([2004] 2005). Desde luego sería interesante ver si hay combinaciones con *fin* que no son posibles con *final* y a la inversa. Nuestro profesor se pone a ello. Veamos:

Fin ³ con adjetivo	<u>Abrupto, drástico, inevitable, inexorable, inminente</u>
Final con adjetivo	<u>Abrupto, drástico, inevitable, inexorable, inminente</u> , aciago, agri-dulce, airoso, amargo, apocalíptico, apoteósico, apretado, brusco, catastrófico, concluyente, de película, desgraciado, desolador, dramático, drástico, esperable, esplendoroso, exitoso, feliz, glorioso, honroso, impredecible, imprevisto, incierto, infausto, previsible, reñido, revelador, rutilante, soberbio, sorprendente, súbito, tem-prano, tormentoso, trágico.
Fin con verbo	<u>Abocarse, acercarse, aproximarse, aventurar, marcar, sellar, tener</u>
Final con verbo	<u>Abocarse, acercarse, aproximarse, aventurar, marcar, sellar, tener</u> , acometer, alcanzar, amagar, anticipar, augurar, deparar, destripar, embocar, encarar, esperar, llegar a, llevar a, precipitarse, resistir has-ta, vislumbrar.

En ambos casos, tanto en las colocaciones con adjetivos como con verbos, da la impresión de que 1) el rango combinatorio de *final* es mucho más amplio que el de *fin*, y 2) de que las pocas combinaciones de *fin* se producen todas también con *final*. Podría pensarse, por tanto, que *final* puede sustituir siempre a *fin*, pero no a la inversa. Ahora bien, en una cata superficial en el *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, limitada a textos de España, encontramos documentados con *fin* los siguientes adjetivos *amargo*, *brusco*, *catastrófico*, *dramático*, *feliz*, *glorioso*, *previsible*, *súbito*, *trágico*. De igual manera, *fin* parece compatible con los verbos *alcanzar* («alcanzar el fin de la legislatura»), *anticipar* («anticipar el fin de un episodio de nueve meses»), *esperar* («esperar el fin del verano»), *llegar a* («los meses que

² Capítulo aparte merecerían las locuciones y expresiones que se incluyen para *fin* y *final* y que permiten el intercambio en algunos casos, pero no en otros, por ejemplo: *llegar a fin/final de mes* vs. *a fin/*a final de cuentas*.

³ En los ejemplos mencionados *fin* tiene el sentido de *final*, no el de *objetivo*.

faltan para llegar al fin de agosto»), *vislumbrar* («que ha permitido por primera vez vislumbrar el fin de la pobreza»). Y, al margen del *CREA*, en Mateo 24 13-15 tenemos *resistir hasta* («el que resista hasta el fin será salvo»). Además, el hecho de que otras colocaciones no aparezcan documentadas en esa cala no implica que no sean posibles o que deban considerarse agramaticales, quizá sí menos frecuentes y, por ellos, menos naturales⁴. Tomemos como ejemplo *brusco*. Una búsqueda en Google de *fin brusco* solo arroja el resultado *Las palpitaciones de inicio y fin brusco...* en una página de la clínica Quirón⁵. La misma búsqueda para *final brusco* ofrece muchos más resultados incluido uno de la Fundación Española del Corazón en el que, a propósito de un tipo de taquicardias, se lee *Se caracterizan por ser de inicio y final brusco...*⁶ Con todo, algunas combinaciones del tipo *fin apretado*, *fin feliz*, *fin reñido* parecen claramente descartables y no solo no aparecen en búsquedas de Google, sino que en la búsqueda aparece *final*. En resumen, *REDES* tampoco aclara el dilema. A vista de pájaro parece que *final* cubre el doble espectro de adjetivos y verbos, y que *fin* tiene un alcance más limitado en determinados adjetivos.

2.2. LA GRAMÁTICA

La revisión de las gramáticas tampoco resulta esclarecedora. Ni la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2025), ni la *Gramática Descriptiva del Español* (1999), que son las más completas en el ámbito descriptivo mencionan el problema. Tampoco las orientadas a estudiantes extranjeros se hacen eco de él. Nada se encuentra en la de Alonso *et al.* (2021), Butt *et al.* (2019); Cerrolaza (2005) o Stanley Whitley (2002), por citar solo algunos ejemplos. Lamentablemente, no hay para el español un equivalente del manual de uso del inglés para extranjeros de Swan (2016) en el que se abordan aspectos problemáticos, sean estos gramaticales o léxicos o de su interfaz. Tampoco, tras una búsqueda en internet, parece haber artículos publicados en revistas especializadas sobre el tema.

2.3. INTERNET

Nuestro resiliente profesor piensa que quizá los foros⁷ sean un buen lugar para hallar soluciones, de manera que se decide a bucear en internet en busca de ayuda.

⁴ Sobre el concepto de naturalidad, véase Fernández González (2012).

⁵ <https://www.quironsalud.com/blogs/es/corazon-salud/primeras-senales-arritmia-pueden-salvar-vida-conoce-sintoma>

⁶ <https://fundaciondelcorazon.com/informacion-para-pacientes/enfermedades-cardiovasculares/arritmias/tipo-de-arritmias.html>

⁷ Por razones de espacio no se incluyen las siguientes consultas:

a) Reddit https://www.reddit.com/r/Spanish/comments/q1ozv0/el_fin_vs_el_final/?tl=es-419

En Wordreference⁸, encuentra una interesante discusión, que puede resumirse así:

Opinión 1	En la mayoría de los contextos, son lo mismo, como ya sabes, aunque <i>final</i> tiende a usarse más con puntos o momentos, y <i>fin</i> con hechos.
Opinión 2	– Hay que preguntar al verbo: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde está Juan? Al final de la cola. • ¿Por qué se encienden las luces? Porque es el final de la película. – También: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fin</i> es un punto exacto • <i>Final</i> es un periodo de tiempo
Opinión 3	Los buenos ganan siempre al final / *fin de la película Me gusta mucho el final de esta canción /* el fin de esta canción Poner fin a la situación / *poner final a la situación

¿Qué colige nuestro aplicado profesor de estas opiniones? Para empezar, son muy esquemáticas y poco generalizables. La primera los da como intercambiables, pero no aporta ejemplos. Y hemos visto que no siempre se pueden alternar. Por otro lado, dado un ejemplo como *El fin/final de la relación fue traumático* ¿deberíamos pensar que *final* se refiere al último momento de la relación? Parece que no, más bien al último tramo. Igualmente ¿se refiere *fin* al hecho? Tampoco lo parece. Además, desde el punto de vista pedagógico, la explicación no parece muy operativa. La segunda opinión tiene dos partes. La primera es muy poco aclaratoria ¿qué significa preguntar al verbo?, ¿qué hay que preguntarle? La segunda se contradice con la primera. Esta dice que *fin* es un punto exacto y aquella que *final* va con puntos o momentos. En realidad, la idea que subyace en la segunda parte de la segunda opinión es que el término de algo puede verse como un punto, en cuyo caso se usaría *fin*, o como un tramo, en cuyo caso se preferiría *final*. Hay algo que, intuitivamente, parece tener sentido en esta reflexión, pero, una vez más, podemos encontrar contraejemplos como *El final del partido fue una locura* (segmento) vs. *El árbitro acaba de pitar el final del partido* (punto). Por último, la tercera opinión plantea ejemplos presuntamente agramaticales, pero no los explica. El tercero de ellos es problemático. De hecho, el CREA registra el contraejemplo *...para poder poner final efectivo a una discriminación injusta...* Igualmente, la respuesta de inteligencia artificial de Google admite tanto *poner fin a una situación* como *poner final a una situación*. Es probable que *poner fin* sea más frecuente, pero no parece

b) Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=39438 que, por lo demás, resultan poco clarificadoras.

⁸ <https://forum.wordreference.com/threads/fin-y-final.112502/>

imposible decir *poner final*. Es más, si alteramos un poco la locución, *final* podría ser más natural que *fin*. Así en *Tenemos que pensar en cómo poner un final lo menos traumático posible a esa situación*. Los dos primeros ejemplos sí parecen agramaticales con *fin*, pero no podemos pedirle a la estudiante que memorice ejemplos.

2.4. INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Visto que los foros no son concluyentes, la última esperanza es la inteligencia artificial, el profesor acude al oráculo de Chat GPT⁹, el cual responde que:

Fin	Final
Sustantivo referido al momento en que algo llega a su conclusión o al propósito o meta de una acción. Generalmente se usa para referirse al término de algo de manera más general o abstracta. Por ejemplo: <i>El fin de la película fue muy emocionante.</i>	Sustantivo referido más específicamente al último momento o parte concreta de algo. Puede referirse a la última parte de una serie, un evento o una acción. Por ejemplo: <i>El final de la novela es inesperado.</i>

Y concluye el sabio cibernético: *fin* tiene un tono más amplio y abstracto, mientras que *final* es más específico y se usa en contextos relacionados con la conclusión de eventos o procesos.

El profesor se rasca la cabeza porque no lo ve claro: 1) ¿Qué es eso de amplio y abstracto vs. específico o concreto?, ¿es el fin de una película más abstracto que el de una novela?; 2) Si *final* va con eventos o procesos ¿por qué se dice *el fin de la película*?, ¿es que no puede decirse *el final de la película fue muy emocionante*? Habrá que pedirle que sea más específico. Una segunda intentona da el siguiente resultado:

Fin	Final
Término o conclusión de algo (temporal o conceptual).	Se refiere al último momento o parte de algo, de forma concreta.
El fin del verano me pone triste	El final del libro fue sorprendente

⁹ Acceso 02-05-2025.

Tampoco salimos de dudas –piensa el profesor–. Es perfectamente posible decir *El final del verano me pone triste* y, sin embargo, *El fin del libro fue sorprendente* suscita más dudas. Para rematar la faena, Chat GPT dice:

Diferencia con «fin» en la práctica	
El fin de la guerra	El final de la guerra
Se enfoca en el término o desaparición del conflicto.	Se refiere a la última parte o acontecimientos previos al término.

Si esto fuera verdaderamente así, tendría más sentido decir *Las semanas previas al fin de la guerra* que *Las semanas previas al final de la guerra*. Y no parece que esto sea necesariamente así. En la misma línea *El fin/final de la guerra supuso un rayo de esperanza* parecen perfectamente intercambiables.

El profesor se decide a hacer un último intento y pide a Chat GPT ejemplos de oraciones con *fin* que no admitan la sustitución por *final*. El resultado es el siguiente:

Pusieron fin / *final a las hostilidades	Incorrecto o muy antinatural
Todo tiene un fin / ??final	Cambia ligeramente el tono; <i>fin</i> es más filosófico, definitivo
Debemos buscar el fin/ final del conflicto	Aquí <i>fin</i> implica solución definitiva, no solo última parte
La reunión llegó a su fin / ??final	Es gramaticalmente posible, pero suena extraño y es poco idiomático
Ese comportamiento debe tener un fin / final	El matiz cambia: <i>final</i> puede sonar narrativo o episódico, <i>fin</i> enfatiza cesación
No hay fin / final para su ambición	<i>Final</i> se interpreta más como desenlace de la historia; <i>fin</i> denota límite

Los ejemplos y las explicaciones son, cuando menos, discutibles. No reparar en que *poner fin* es una colocación en la que no entra *final* es no aclarar la naturaleza verdadera de la agramaticalidad. Decir que *fin* es más «filosófico» o «definitivo» no solo es no usar conceptos gramaticales, sino que de poco sirve para explicarlo a un hablante no nativo. Afirmar que *La reunión llegó a su final* suena extraño y es poco idiomático es exagerado. Por citar solo dos contraejemplos, Alex Ubago tiene una canción titulada *El cuento llegó a su final*, y un verso de la canción de *La reunión norteña*, titulada *Alguien ocupó tu lugar*, dice *Todo llegó a su final*. Que *final* sea narrativo o episódico y *fin* marque cesación es algo que aparece en algunos foros,

pero justamente en el ejemplo que se propone de *Ese comportamiento debe tener un fin/final*, la idea parece de cesación en ambos casos, amén del hecho de que muchas veces resulta difícil diferenciar la parte final como tramo, del final como punto. Respecto del último ejemplo propuesto, uno no puede dejar de pensar que lo verdaderamente idiomático sería *Su ambición no tiene fin* o *no tiene límite*. Y, sí, aquí resultaría más extraño: *??Su ambición no tiene final*.

Chat GPT remata diciendo «En estos casos, *fin* tiene un uso más idiomático, abstracto o filosófico que *final* no puede asumir sin sonar forzado». Y añade: «Aunque ambos se relacionan con el cierre de algo, *final* se apega más a lo estructural o narrativo, mientras que *fin* se vincula a lo existencial, terminante o absoluto». De nuevo, términos como *idiomático*, *abstracto* o *filosófico* son muy poco esclarecedores y gramaticalmente indefinibles.

En resumen, volviendo a la pregunta original, ni diccionarios, ni gramáticas, ni foros, ni la IA han resuelto la pregunta de nuestra estudiante.

3. DÁNDOLE VUELTAS AL PROBLEMA

Revisados diccionarios, gramática, internet e inteligencia artificial sin conseguir una explicación que pueda trasladarse al aula con garantías, al profesor no le queda más remedio que devanarse los sesos e intentar buscar alguna solución. Las diferencias entre parejas (o tríos) de morfemas, palabras o estructuras son muy frecuentes en las lenguas. Por citar solo algunos ejemplos, pueden recordarse, por ejemplo, las oposiciones *tardar* vs. *durar*, *saber* vs. *conocer*, *próximo* vs. *siguiente*, *ser* vs. *estar*. Algunos de estos binomios tienen explicaciones bastante claras, que pueden formularse en reglas. Así, *durar* va con sujetos eventivos y complementos temporales: *La fiesta duró 3 horas, el partido duró 90 minutos*; mientras que *tardar* va con sujetos no eventivos y complementos temporales *El tren tarda hora y media de Salamanca a Madrid, Mi novio no tarda nada en arreglarse*. A esta distinción hay que añadir el uso de *durar* como *aguantar* en cuyo caso sí admite sujetos no eventivos: *Esta lavadora le durará toda la vida, Ese tío no me dura ni un asalto*¹⁰. En otros casos, como *saber* vs. *conocer* es mucho más complejo formular una regla. Más bien cabe hablar de construcciones, que, de manera tentativa, podríamos resumir en la siguiente tabla:

	SABER	CONOCER
QUE + O	Sé que ha venido	
Interrogativa indirecta total	No sé si ir o no	

¹⁰ Véase Ros Berenguer y Pastor Ferrán (1998).

Interrogativa indirecta parcial	No sé dónde es	
Infinitivo	No sé nadar	
Complemento directo de personas		Conozco a Marta
Complemento directo de lugares		Conozco Madrid
Complemento directo de materias	¿Sabes francés? Sabe mucha historia ¿Sabes taquigrafía? Sabe literatura española	¿Conoces el sistema Pitman de taquigrafía? Conoce la literatura española
Complemento directo referido a información	¿Sabes su teléfono? Sabe la historia	Conoce la historia
Complemento directo referido a memoria	No me sé esa canción	
Complemento directo referido a familiaridad		Conozco esa canción

La tabla no resuelve completamente el dilema, pero, al menos, sirve de orientación para diferenciar en alguna medida entre estos dos verbos. La cuestión de la formulación de reglas gramaticales y de la manifestación de diferencias semánticas en diferentes tipos de construcciones es uno de los más complejos problemas para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas¹¹.

Volviendo al caso que nos ocupa, la estrategia inicial de nuestro profesor es buscar contextos en los que *fin* y *final* se diferencien. En primera instancia –piensa nuestro amigo– podríamos partir de la pregunta de la estudiante y ver si en contextos similares al propuesto por ella *fin* no es posible. Recordemos el ejemplo *En alemán el verbo va al *fin/final de la oración*. Para el propósito que nos ocupa, una oración puede entenderse como una secuencia lineal de palabras. Estaríamos, pues, ante un uso espacial de *final* que funciona como un locativo, precedido de la preposición *a*. Ejemplos análogos podrían ser:

- El verbo se pone / va/ se coloca / se mueve / está al final / *fin de la oración
- Ponte / ve / está / Llévala al final / *fin de la cola
- Se pone/ Es correcto colocar un punto y aparte al final / *fin de un párrafo

¹¹ Véase sobre ello Fernández González (2009 y 2025) y de Santiago Guervós y Fernández González (2017, cap. 9 y 2023).

- Los baños están / los encuentra usted /los vamos a poner al *fin/final del pasillo
- Camina unos cien metros y al *fin/final de la calle verás la mercería
- Al final / *fin de este camino, antes de llegar a la carretera, encontrará usted una ermita¹²

Como metáfora conceptual del espacio, el tiempo se entiende igualmente de manera lineal. Así, en contextos temporales equivalentes a los anteriores, tendríamos:

- Veremos cómo evoluciona el paciente al final / *fin de la semana (vs. Veremos cómo evoluciona el paciente el fin de semana, donde fin de semana es una locución nominal)¹³
- Al final/ *fin del mes habrá que cuadrar las cuentas (vs. A fin/final de mes)¹⁴
- Será al final / *fin de la Edad Media cuando se empiecen a notar los cambios

Igualmente, por extensión, los eventos pueden entenderse como líneas temporales:

- Al final / *fin de su vida se arrepintió (vs. Al llegar el final / fin de sus días se arrepintió)
- Al final / *fin de esta hora / sesión / clase, veremos cómo...

El siguiente paso puede ser ver cuál es el comportamiento con otras preposiciones:

- Hacia:
 - Hacia el final /fin de la carretera se divisaban algunas casas
 - Hacia el final /*fin del día se observaban en el cielo unas luces extrañas
 - Hacia el final / fin del verano empezaban a irse los forasteros
- Hasta
 - Habían puesto vallas hasta el final/*fin de la avenida

¹² Curiosamente, en 1971 la cantante Karina tuvo un gran éxito con una canción titulada *En un mundo nuevo*, en la que se dice: *Solo al final del camino las cosas claras verás... Al fin del camino se harán realidad los sueños... Al fin del camino podrás encontrar... Al fin del camino habrá un despertar... Al fin del camino en ti llevarás...* Surge la duda de si esta elección está condicionada por el ritmo de la canción y no tanto por lo que sería habitual en ese contexto, como se ve en el primer verso de la canción. Ya se sabe que música y poesía se toman a veces ciertas licencias.

¹³ En la misma categoría entrarían *fin de mes, fin de año, fin de temporada, fin de fiesta*, etc.

¹⁴ Habría que incluir aquí otra estructura posible, a saber, *a finales de*, habitual con referencias de este tipo: *A finales de mes/año/marzo nos pasarán el recibo de la comunidad.*

- Estuvieron discutiendo desde el principio hasta el final / *fin del partido
- El misterio no se resolvió hasta el final /*fin del libro
- Los resultados no se sabrán hasta el final / *fin de la semana/mes/año
- Lucharemos hasta el final / fin
- Para
 - Dejaremos este tema para el final /*fin de la conferencia
 - Para el final / ??fin de la presentación podríamos poner un vídeo
 - Consejos para el final /*fin de la presentación de tu proyecto
- Por
 - Si no recuerdo mal, íbamos por el final / *fin del capítulo 3

Así las cosas, nuestro profesor se plantea, al menos de manera provisional y a la espera de estudiarlo más detalladamente, realizar más calas en el corpus y contrastarlo con colegas o con hablantes nativos, que estas preposiciones, en general, inducen la presencia de *final* y son refractarias a la coexistencia con *fin*.

¿Qué sucede, en cambio, si no hay una preposición de por medio? Algunas búsquedas en el *CREA* nos dan ejemplos como los siguientes:

- La época preferible para el trasplante (sic) es el fin del invierno
- El nogal se acomoda a climas muy variados, pues solo teme las heladas de fin de primavera
- Me quedé helada. No podía creer aquello, que era el fin, la muerte
- No hay razón de alarmarse y de creer que ha llegado el fin de su vida sexual conyugal

En todos ellos sería posible, incluso probablemente más natural, el uso de *final*. En otros contextos, las posibilidades parecen depender del tipo de complementación:

- El final / *fin de la película era totalmente inverosímil
- La novela tiene un final / *fin que no te lo esperas
- El final / fin de su vida /de sus días fue muy triste
- El final / fin de una relación amorosa es siempre traumático

Aquí se plantea nuestro profesor si sería plausible la idea de ver a *final* como un límite o término durativo (el desenlace de una película o de una novela son sus últimas secuencias o páginas) y el de *fin* como un límite puntual (el desenlace de la vida o de una relación puede entenderse como los últimos tiempos, *final*; o como el cierre, el último momento, más o menos dilatado, de una u otra, *fin*).

Nuestro profesor está todavía insatisfecho. Cree haber avanzado en sus pesquisas y cree, al menos, poder dar una respuesta más razonada a su estudiante, pero no

está convencido de tener una regla mágica que discrimine absolutamente estos dos vocablos. Da la impresión de que *final* sería el término no marcado, posible en la mayoría si no en todos los contextos, y de que *fin* es menos habitual, desde luego con preposiciones, pero incluso sin ellas cuando hay una cierta idea de duración. Con todo, el profesor mordisquea su bolígrafo y siente que debe darle más vueltas a la cabeza.

4. ALGUNOS APUNTES FINALES

Las divagaciones en torno a *fin* y *final* han agotado a nuestro profesor. Quizá para bajar las revoluciones y despejarse, su mente ha buscado refugio en la nostalgia y en sus muchos años enseñando español. En esa travesía han sido más las incertidumbres que las certezas, más las veces en las que no había respuestas claras y menos aquellas en las que se podía explicar algo con seguridad. En todo caso, algunas certezas sí hay.

En primer lugar, que enseñar una lengua es una tarea integral. Aunque a veces, por comodidad, separamos el léxico de la gramática, la gramática de la pragmática o la pragmática de la fonética. La lengua es un todo. Los usos de los tiempos tienen que ver con los significados de los verbos, con la intención comunicativa, con la estructura sintáctica.

En segundo lugar, hay mucha más *terra incognita*, *unchartered waters*, o dicho en castizo, tela que cortar en las explicaciones semánticas, gramaticales y funcionales para los aprendices de español como segunda lengua de lo que parece o de lo que las gramáticas para extranjeros al uso nos hacen ver. Bastaría hacer un inventario de las preguntas de clase para ver la enorme cantidad de ellas que no están contestadas en ninguna parte o que no lo están satisfactoriamente.

En tercer lugar, habría que tender más puentes entre la investigación teórica y descriptiva y la aplicada. Muchas veces explicaciones que pueden estar justificadas en un plano teórico encuentran difícil traducción al aula. Por citar un solo ejemplo, la diferencia entre *ser* y *estar* ha sido reducida a oposiciones del tipo¹⁵ 1) permanente – transitorio; 2) imperfectivo – perfectivo; 3) norma – nexos; 4) propiedad – estado; 5) predicados de individuo – predicados de estado, al tiempo que se despreciaban enfoques más «constructivistas» que son ahora reivindicados.

En cuarto lugar, es necesario un diccionario de español para extranjeros en el que se explique el uso y la gramática de las palabras. Las relaciones entre léxico y sintaxis son fundamentales para describir una lengua y, lógicamente, también, para

¹⁵ Véase Silvani (2013).

enseñarla y aprenderla. Como se ha visto, el *Diccionario de la Lengua Española* (2014) no cumple todavía ese objetivo.

En quinto lugar, la inteligencia artificial abre posibilidades insospechadas. Quizá incluso la desaparición del aprendizaje de lenguas tal y como lo entendemos hoy, o su sustitución por aplicaciones que interpreten simultáneamente y que lo hagan innecesario. En todo caso, todavía, como hemos visto, presentan notables limitaciones.

En sexto lugar, el papel del profesor como investigador, mediador y facilitador resulta hoy, como en el pasado, fundamental. Su curiosidad por explorar y experimentar a partir de las dificultades que percibe en sus estudiantes es clave para facilitarles el camino del aprendizaje y hacerles ver lo que de otra manera les resultaría opaco.

En séptimo y último lugar, sin restar importancia al papel de la tecnología, del componente emocional, de la sensibilidad intercultural y a otros aspectos que han ido ganando protagonismo en el aprendizaje de lenguas, el núcleo sigue siendo la parte lingüística. En ese ámbito queda todavía mucho por describir y mucho por clarificar. Estamos todavía muy lejos del final/fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO RAYA, Rosario *et al.* (2021): *Gramática básica del estudiante de español*, Madrid, Difusión, 2.^a ed.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio ([2004] 2005): *REDES Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM, 2.^a ed.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio & DEMONTE BARRETO, Violeta (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- BUTT, John *et al.* (2019): *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, London, Routledge, 6.^a ed.
- CERROLAZA GILI, Óscar (2005): *Diccionario práctico de gramática*, Madrid, Edelsa.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2014): «Marcadores de cierre con la raíz *fn-*: criterios para un uso adecuado», en *RedELE* 26.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2009): «Reflexiones sobre las gramáticas de ELE», en Montserrat Veyrat & Enrique Serra (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y acción social. Estudios dedicados a Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, Madrid, Arco, 1037-1046.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2012): «Sounding natural in a foreign language», en Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 193-217.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2025): «Teoría gramatical y enseñanza de lenguas extranjeras», en Alba Aguete Cajiao *et al.* (eds.), *Filología e innovación. Aproximaciones lingüísticas, literarias y culturales*, Madrid, Visor Libros, 273-287.

- RAE: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8, 2024, en línea]. <https://dle.rae.es>
- RAE: Banco de datos (CREA anotado) [en línea]. <http://www.rae.es>
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada).
- ROS BERENGUER, Cristina & PASTOR FERRÁN, Mari Cruz (1998): «¿Cuánto dura/tarda la clase de español? Una reflexión sobre determinados usos verbales en español», en María Ángela Celis Sánchez & José Ramón Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 397-406.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2023): «La enseñanza de la gramática en ELE», en Guillermo Rojo & Victoria Vázquez Rojas & Tena Torres Caucollos (eds.), *Sintaxis del español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax*, London, Routledge, 564-576.
- SILVANI, Federico (2013): *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*, Madrid, Arco Libros.
- SWAN, Michael (2016): *Practical English Usage*, Oxford, Oxford University Press, 4.^a ed.
- WHITLEY, Melvin Stanley (2002): *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*, Washington D.C., Georgetown University Press, 2.^a ed.

DIFERENCIAS SEMÁNTICAS Y CATEGORÍAS LÉXICAS EN ESPAÑOL Y EN JAPONÉS DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

*Semantic differences and lexical categories
in Spanish and Japanese from a cognitive perspective*

NORIKO HAMAMATSU
Universidad Takushoku
nhamamatsu@takushoku-u.ac.jp

RESUMEN

Las diferencias entre lenguas no solo se manifiestan en sus estructuras gramaticales, sino también en la forma en que cada comunidad categoriza y conceptualiza la experiencia. Este trabajo examina, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, las divergencias semánticas entre algunas palabras comunes en español y japonés, como *llevar*, *vivir* o *playa*, y cómo dichas diferencias reflejan marcos conceptuales distintos. Se argumenta que estas divergencias tienen implicaciones directas para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), ya que la traducción literal o la enseñanza basada exclusivamente en equivalencias puede llevar a malentendidos o a una comprensión limitada. A partir del análisis de ejemplos concretos, se propone una enseñanza basada en el desarrollo de esquemas conceptuales amplios, apoyados por comparaciones interlingüísticas y el uso de marcos culturales.

Palabras clave: lingüística cognitiva; semántica; español; japonés; categorías léxicas; esquemas conceptuales; enseñanza de lenguas.

ABSTRACT

The differences between languages are manifested not only in their grammatical structures but also in the ways in which each community categorizes and conceptualizes experience. This paper examines, from the perspective of cognitive linguistics, the semantic divergences between certain common words in Spanish and Japanese—such as *llevar*, *vivir* and *playa*—and how these differences reflect distinct conceptual frameworks. It is argued

that such divergences have direct implications for the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), since literal translation or instruction based solely on lexical equivalence may lead to misunderstandings or limited comprehension. Based on the analysis of specific examples, this study proposes a pedagogical approach centered on the development of broad conceptual schemas, supported by cross-linguistic comparisons and the use of cultural frameworks.

Keywords: cognitive linguistics; semantics; Spanish; Japanese; lexical categories; conceptual schemas; language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS ha estado tradicionalmente centrado en la gramática y el vocabulario, con una fuerte dependencia de la traducción como herramienta pedagógica. Sin embargo, en las últimas décadas, la lingüística cognitiva ha demostrado que el significado de una palabra no puede reducirse a una definición del diccionario ni a una traducción unívoca.

El lenguaje humano está profundamente enraizado en la experiencia corporal y cultural, y muchas de nuestras categorías semánticas se estructuran mediante metáforas conceptuales.

Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor. (Lakoff & Johnson 1980: 56)

Esta perspectiva ha abierto nuevas líneas de investigación sobre la forma en que se representan los significados y cómo estas representaciones difieren entre lenguas.

En este contexto, se vuelve crucial explorar no solo la semántica de palabras aisladas, sino también los marcos conceptuales que las sustentan y las implicaciones culturales que conllevan. Como señala Imai (1993), los aprendientes de una lengua extranjera suelen identificar una palabra extranjera con una única equivalencia en su lengua, sin considerar la estructura metafórica o categorial que la sostiene, lo que puede generar representaciones restringidas o erróneas. Esto es particularmente evidente en el caso de algunos verbos, como *llevar* en español, que en japonés se descompone en una serie de verbos más específicos según el modo de transporte.

En este breve trabajo vamos a examinar varios casos de divergencia semántica entre el español y el japonés, con especial énfasis en las categorías léxicas de algunos verbos, sustantivos y adjetivos de uso frecuente.

A través del análisis de ejemplos como *llevar* (que en japonés se traduce dependiendo del objeto transportado y del modo en que se transporta), *vivir* (que en japonés puede distinguir entre *existir* y *habitar*) o *playa* (que tiene un campo semántico diferente en ambas lenguas), procuraremos poner de manifiesto las diferencias conceptuales que subyacen en cada idioma.

Finalmente, incidiremos en las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos, proponiendo una aproximación didáctica que fomente la conciencia metalingüística y el desarrollo de esquemas cognitivos compartidos.

2. MARCO TEÓRICO

La teoría de la lingüística cognitiva, desarrollada por autores como Lakoff & Johnson (1980) y Langacker (1987), sostiene que el lenguaje refleja no solo estructuras gramaticales sino también estructuras mentales. El significado léxico está profundamente enraizado en la experiencia corporal, perceptiva y social del hablante. Esto implica que cada lengua organiza su léxico conforme a esquemas y metáforas culturales propias.

En la misma línea, estudios como los de Adjemian (1983) e Imai (2024) han señalado que los estudiantes de lenguas extranjeras tienden a interpretar el léxico de la lengua meta desde el marco semántico de su lengua materna, lo que puede llevar a malentendidos y a una interpretación limitada.

Desde una perspectiva psicolingüística, Imai (2003) subraya que los significados léxicos en una lengua no se basan únicamente en definiciones estáticas, sino en estructuras conceptuales y metáforas culturalmente arraigadas. En estudios con aprendientes de lenguas extranjeras, Imai muestra que los estudiantes tienden a buscar correspondencias unívocas entre palabras en su lengua materna y la lengua meta, lo cual dificulta el acceso a los esquemas conceptuales subyacentes. Aunque Imai no utiliza directamente el término *esquemas de imagen*, su énfasis en la necesidad de construir modelos mentales ricos y culturalmente contextualizados conecta de manera natural con las propuestas de Johnson y Lakoff.

Por otra parte, la perspectiva de la semántica de marcos (Fillmore 1985) nos recuerda que cada palabra activa un conjunto de conocimientos enciclopédicos que contribuyen a su significado.

En consecuencia, para enseñar adecuadamente el léxico de una lengua extranjera, es necesario tener en cuenta no solo las definiciones del diccionario, sino también los marcos culturales y experienciales que estructuran esos significados.

En este marco, el presente estudio se inscribe dentro de la investigación en semántica cognitiva, con un enfoque comparativo e interlingüístico. Consideramos que la comprensión profunda del léxico de una lengua extranjera requiere activar

esquemas mentales amplios que incluyan metáforas conceptuales, prototipos culturales y conocimientos contextuales. Y la enseñanza del vocabulario, por tanto, debe incorporar estas dimensiones para ser verdaderamente efectiva y promover una competencia intercultural auténtica.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo y comparativo. Se seleccionaron diversas unidades léxicas en español que presentan diferencias semánticas significativas respecto a sus supuestos equivalentes en japonés. Los criterios de selección incluyeron la frecuencia de uso en contextos comunicativos reales y la aparición recurrente en manuales de enseñanza de español como lengua extranjera.

Se empleó un análisis contrastivo que toma en cuenta no solo las traducciones propuestas en diccionarios bilingües, sino también los usos reales en contextos discursivos, obtenidos mediante corpus y observaciones en el aula. Asimismo, se integraron referencias a lenguas adicionales como el inglés, el coreano y el chino, basándonos en estudios previos, con el fin de ilustrar cómo distintas lenguas conceptualizan de manera diferente ciertos eventos o entidades.

El análisis incluye también una revisión de estudios psicolingüísticos que exploran la adquisición de vocabulario y la transferencia semántica entre lenguas, con especial atención a las investigaciones de Imai (2024) sobre las metáforas conceptuales y la formación de esquemas cognitivos en aprendientes de lenguas extranjeras.

4. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CASOS SEMÁNTICOS

En este apartado se presenta un análisis contrastivo, entre el español y el japonés, de una serie de unidades léxicas seleccionadas, agrupadas en tres categorías: verbos, sustantivos y adjetivos. El objetivo es identificar las divergencias semánticas entre el español y el japonés en los términos escogidos, centrándose en las diferencias conceptuales subyacentes que pueden afectar la adquisición léxica por parte de los aprendientes japoneses de ELE.

4.1. VERBOS: *HABER/ESTAR, LLEVAR, PONER, QUEDAR, TENER, VIVIR*

En primer lugar, vamos a fijarnos en los verbos de existencia *haber* (en su forma impersonal) y *estar*. En español su uso depende de si el referente es conocido o no por el hablante y el oyente. *Hay* se utiliza para introducir elementos nuevos o no compartidos en el discurso: Así, en *Hay un libro en la mesa*, el hablante o el oyente o ambos no saben qué libro es ese. En cambio, *está / están* se usan cuando el referen-

te ya es conocido o ha sido mencionado. En *El libro está en la mesa*, tanto el oyente como el hablante saben a qué libro se hace referencia.

Esto refleja una distinción cognitiva que se basa en que hablante y oyente comparten información y conocimientos respecto al referente.

En cambio, esta distinción no se hace en japonés. La atención está puesta en la naturaleza del ser: si es animado (humano o animal que se mueve por sí mismo) o inanimado (objetos, plantas o conceptos). Para seres animados se usa いる (iru) y para seres inanimados se usa ある (aru). Por ejemplo, se dice 人がいる (Hito ga iru), para expresar que hay una persona, pero 木がある (Ki ga aru), para decir que hay un árbol. No importa si ese ser es conocido o no por los interlocutores. Lo importante es su tipo ontológico, es decir, si tiene vida y movimiento o no.

Otro ejemplo interesante es el verbo *llevar*. En español abarca una variedad de significados entre los que destacan *vestir una ropa*, *portar objetos*.

En el sentido de *vestir una ropa*, *llevar* se emplea con cualquier prenda de vestir, tanto de la parte superior como de la inferior del cuerpo; en cambio, el verbo japonés 着る (kuru) se emplea solo para las prendas que se llevan en la parte superior del cuerpo, como camisas, suéteres o vestidos.

Por otro lado, para referirse a las prendas de vestir y al calzado que se llevan en la parte inferior del cuerpo, como pantalones, faldas, calcetines, zapatos o sandalias, en japonés se utiliza el verbo 履く (haku).

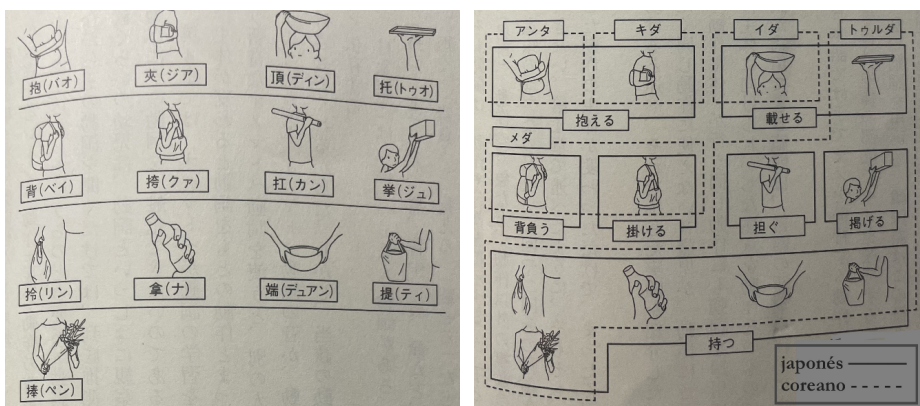
En cuanto a los accesorios de vestir, en español se puede emplear *llevar* con cualquiera de ellos, pero en japonés se usan diferentes verbos: かける (kakeru) para las gafas y する (suru) –en un registro coloquial– para otros accesorios, como reloj, corbata, anillo o pendientes. Además, en japonés existen otros verbos, como 締める (shimeru), los cuales, en sentido estricto, se emplean para la corbata (lit. *atarse*, *anudarse* la corbata) y はめる (hameru) para el anillo, con el significado de ‘meterse’ o ‘encajarse’.

Esta dispersión verbal refleja una categorización más fina en japonés, mientras que el español agrupa estos significados bajo un esquema común de *portabilidad controlada*.

Por otra parte, el verbo *llevar*, utilizado con el sentido de ‘portar algo una persona’, cubre una amplia gama de situaciones que, en japonés, se expresan mediante diferentes verbos, como 持つ (motsu: ‘llevar en la mano’), 担ぐ (katsugu: ‘llevar sobre los hombros’) y 抱える (kakaeru: ‘llevar entre los brazos’).

Esta diferenciación se basa en las partes del cuerpo que intervienen en el hecho de portar algo, mientras que el español generaliza mediante un solo verbo. Esta diferencia puede generar confusión a un aprendiente japonés de ELE, quien podría preguntarse qué matiz específico tiene el término *llevar* en cada contexto.

Como bien observa Imai (Imai & Akita 2023), esto ocurre también en otras lenguas. Así, en inglés, el verbo *hold* cubre diversas acciones de sostener objetos –con la mano, con ambos brazos, en la espalda o en el hombro–, mientras que, como hemos visto, en japonés estas acciones se distinguen con diferentes verbos: *motsu*, *kakaeru*, *seou*, *katsugu*. Esta variabilidad también se observa en otras lenguas como el coreano (*teulda*) o el chino, donde existen aún más distinciones semánticas precisas (*ná*, *lín*, *tī*, *pāng*), lo cual demuestra que las lenguas categorizan las acciones físicas según diferentes modelos corporales y culturales (Imai & Akita 2023).



En esta ilustración se muestran los diferentes términos léxicos (13) que utiliza el chino para expresar el concepto de *llevar algo [una persona]*, según qué parte del cuerpo esté relacionada con la acción de *llevar* (en la parte izquierda), en comparación con el coreano (5) –recuadros de líneas discontinuas– y el japonés (7) –recuadros de líneas continuas– (en la parte derecha) (Imai & Akita 2023: 180)

Otro ejemplo es el verbo *poner*. En español, *poner* es un verbo muy versátil y se puede usar en muchos contextos diferentes. Sin embargo, en japonés, para cada acción, se usa un verbo distinto, más específico. Por ejemplo, en español *poner un objeto en un lugar* toma el significado de *colocar*. En este mismo sentido, en japonés se usa el verbo 置く (*oku*).

En cambio, en la expresión española *poner la televisión*, el verbo *poner* adquiere el sentido de ‘encender un electrodoméstico’, mientras en japonés se usa otro verbo diferente: つける (*tsukeru*). Esto puede causar confusión a los aprendientes japoneses de ELE, ya que, en español, un solo verbo –en este caso, *poner*– corresponde a diferentes verbos en japonés, según el contexto.

En el caso del verbo *quedar*, el español permite múltiples significados según el contexto: *quedar con alguien* (en el sentido de ‘concertar una cita’, *quedar bien/mal*

(referido a una prenda de vestir o un accesorio), *quedarse en un lugar* (en el sentido de ‘permanecer’), o *no quedar algo* (en el sentido de que algo necesario se ha acabado). Por su parte, en japonés, estos significados se expresan mediante verbos completamente distintos: 待ち合わせる (machiawaseru) –‘quedar con alguien’–, 似合う (niau) –‘quedar bien/mal una prenda de vestir’–, とどまる (todomaru) –‘quedarse en un lugar’– y 残る (nokoru) o ある (aru) –‘no quedar algo’–, ambos en la forma negativa. La investigación de estas diferencias se apoya en las teorías de la semántica de marcos (Fillmore 1985) y de las categorías radiales (Langacker 1987), mostrando cómo un solo verbo en español activa múltiples marcos conceptuales.

Entre las múltiples acepciones del verbo *tener* en español, vamos a fijarnos en dos: la que se usa para expresar la edad y la que se refiere a la familia. Por ejemplo, en español se dice *Tengo 20 años*. En japonés, en cambio, se dice 「私は20歳です」 (watashi wa hatachi desu –lit. ‘yo soy veinte años’–), usando el verbo *ser* (です desu), como si el sujeto se identificara con la edad. Para los japoneses, *la edad no se ve como algo que se posee*, sino como una característica que *se es*. Por eso, para un aprendiente japonés de ELE puede resultar difícil entender por qué en español se dice *tener* _ años.

Algo semejante ocurre cuando se utiliza el verbo *tener* para referirse a la familia (*tener hermanos, abuelos, etc.*). En español, se dice *Tengo dos hermanos*. Por su parte, en japonés se dice 「兄弟がいます」 (kyōdai ga imasu), usando el verbo *estar / haber* (いる iru). Esto se debe a que, en japonés, *los familiares no se consideran una posesión*, sino que simplemente son las personas que *están o existen* cerca de uno.

Mientras en español se enfoca más en *la persona que posee* (*yo tengo hermanos*), en japonés se centra más en *la existencia o presencia de la otra persona* (*hay hermanos, los hermanos están conmigo*). Por eso, al aprender español, es importante cambiar el punto de vista: pensar que uno *tiene edad y familia*, aunque en japonés se diga de otra forma.

Por último, vamos a fijarnos en el verbo *vivir*. En japonés se establece una clara distinción entre 生きる (ikiru: *estar vivo*) y 住む (sumu: *habitar*). En cambio, el español unifica ambas ideas en un solo verbo. Este fenómeno obliga al aprendiente japonés de ELE a inferir del contexto el sentido exacto, lo que requiere una comprensión más holística del uso del término.

4.2. SUSTANTIVOS: PLAYA, PRESIDENTE, CRÍAS DE ANIMALES

También se observa una diferencia notable en el uso del sustantivo *playa*. Si bien es cierto que, en español, este término se refiere principalmente a las zonas costeras, también puede referirse a ciertas orillas fluviales con arena, mientras que en japonés los términos 海岸 (kaigan) y ビーチ (biichi, préstamo del inglés *beach*) se asocian

exclusivamente con el mar. Esa posibilidad de usar *playa fluvial* en español puede generar una sobreextensión en la mente del aprendiz japonés de ELE, quien podría no reconocer la aplicabilidad del término *playa* en contextos no marítimos.

A estos casos se podría añadir el uso en español del término *presidente* para referirse tanto al jefe del Estado (como ocurre en los países hispanoamericanos), como al jefe del gobierno (como ocurre en España). En japonés, sin embargo, esta distinción se hace más explícita mediante 首相 (shushō: primer ministro) y 大統領 (daitōryō: presidente). La traducción literal puede inducir a errores interpretativos si no se considera el contexto político específico. En ocasiones, este tipo de errores aparece en los epígrafes que acompañan a una noticia en la televisión.

Finalmente, se considera el caso de los términos léxicos referidos a las crías de animales. En español existen términos específicos como *cordero*, *ternero*, *lechón* (o *cochinillo*) y *cachorro*, mientras que en japonés se prefiere una construcción compuesta, como 子羊 (kohitsuji –lit. ‘pequeña oveja’–), 子牛 (koushi –lit. ‘pequeña vaca’–), 子豚 (kobuta –lit. ‘pequeño cerdo’–) y 子犬 (koinu –lit. ‘pequeño perro’–). Esta diferencia evidencia un nivel de categorización más detallado en español, que puede perderse si se traduce literalmente sin tener en cuenta las convenciones lingüísticas y culturales del idioma origen.

4.3. ADJETIVOS: CÓMODO, RICO, FUERTE

Cómodo en español se refiere generalmente a sensaciones físicas (*una silla cómoda*, *unos zapatos cómodos*) o a ambientes (*una situación cómoda*, *un trabajo cómodo*). En japonés, su equivalente 快適 (kaiteki) puede usarse incluso para referirse al clima, mostrando una ampliación conceptual no presente en el español. Así, la frase *El clima de abril es cómodo(?)* no resulta natural en español, ya que en lugar de *cómodo* se prefiere usar adjetivos como *agradable* o *templado*.

El adjetivo *rico*, por su parte, presenta en español una polisemia notable: puede referirse al sabor de una comida, a la riqueza material o a experiencias agradables (*una experiencia rica*). En japonés, おいしい (oishii) se limita al sentido del gusto, pero metafóricamente también puede referirse a situaciones agradables o ventajosas. Por su parte, 豊か (yutaka) describe tanto lo tangible (riqueza económica, naturaleza abundante) como lo intangible (espíritu, imaginación, cultura).

Por último, en español, *fuerte*, dentro de su polisemia semántica, puede referirse a la fuerza física o a la intensidad de sabores, de olores, o de sonidos, mientras que en japonés se suelen emplear distintos términos, según el dominio: 強い (tsuyoi) para referirse a la fuerza física, 強い (kitsui) para sabores u olores fuertes, 大きい (ookii) para los sonidos fuertes. Incluso, el adjetivo 強い (kitsui) se usa en

japonés para indicar, por ejemplo, que unos zapatos o una prenda de vestir quedan demasiado ajustados.

En definitiva, estos casos ilustran cómo las diferencias semánticas están profundamente arraigadas en la experiencia y en la cultura de cada comunidad lingüística, y cómo la enseñanza del léxico de una lengua extranjera debe tomar en cuenta estos factores para evitar simplificaciones excesivas y promover una verdadera competencia comunicativa.

5. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Desde el punto de vista didáctico, estos contrastes semánticos evidencian la necesidad de una enseñanza del léxico que vaya más allá de la equivalencia traducida. La instrucción debería favorecer el desarrollo de esquemas conceptuales compartidos, que permitan a los estudiantes comprender el funcionamiento del léxico en la lengua meta. Como señala Imai (2024), los aprendices deben interiorizar no solo los significados léxicos, sino también las metáforas subyacentes que estructuran dichos significados.

Para un aprendiente japonés de ELE, el aprendizaje de palabras como *llevar* requiere introducir marcos culturales en la clase, ya que, dependiendo de su acepción, en japonés se usa según la parte del cuerpo que cubre una prenda de vestir, un accesorio o un calzado, o bien, según la parte del cuerpo que interviene a la hora de portar algo.

Una estrategia útil sería la presentación de redes semánticas y mapas conceptuales que ilustren la variación léxica en diferentes lenguas. Además, la comparación entre lenguas permite mostrar que cada idioma selecciona diferentes aspectos de una experiencia para codificarlos léxicamente.

Consideramos que el desarrollo de la conciencia metalingüística, como parte de la competencia comunicativa, es clave. Esto implica no solo reconocer que el significado no es universal, sino que también está mediado por la cultura. Para un aprendiente japonés de ELE, expresiones como *Esta es tu casa*, o saludos como *Un beso* en la comunicación escrita española pueden resultar confusas si no se explican culturalmente. Estas expresiones reflejan modelos culturales de cortesía, familiaridad y cercanía que no siempre tienen equivalentes directos en japonés. Lo mismo ocurre con expresiones como *Hasta luego*, utilizado en un mensaje de correo electrónico, cuyo uso está limitado al lenguaje oral en español.

En el caso de las clases de ELE para aprendientes japoneses proponemos la inclusión en las mismas de actividades que fomenten la comparación entre el japonés y el español. Por ejemplo, análisis de errores comunes basados en la transferencia

negativa, actividades de creación de mapas semánticos contrastivos, o la observación guiada de traducciones automáticas y su corrección manual justificada.

Finalmente, como subrayan Lakoff & Johnson (1980), los esquemas conceptuales son construcciones culturales que organizan nuestra experiencia y dan coherencia al significado.

Consideramos que integrar esta visión en la enseñanza del léxico de una lengua extranjera permite no solo una mejor comprensión de la lengua meta, sino también una formación intercultural más rica.

6. CONCLUSIONES

En este breve estudio se ha intentado mostrar que las divergencias semánticas entre lenguas, como el español y el japonés, no son simples diferencias de vocabulario, sino reflejos de modelos culturales y cognitivos diferentes. La noción de que una palabra en una lengua puede abarcar un campo semántico distinto al de su aparente equivalente en otra lengua subraya la importancia de que se debe adoptar una perspectiva cognitiva y cultural en la enseñanza de lenguas, sobre todo, en lo que respecta al léxico.

La comparación con otras lenguas, como el inglés, el coreano o el chino, ha permitido ampliar la perspectiva y mostrar que cada lengua selecciona y enfatiza distintos aspectos de la experiencia. El caso de los verbos que expresan la idea de *portar algo una persona* y de los nombres de las crías de animales ilustra cómo algunas lenguas categorizan con mayor especificidad que otras.

Como se ha argumentado, los aprendientes de una lengua extranjera necesitan ir más allá de las definiciones del diccionario y desarrollar una comprensión profunda de los esquemas conceptuales que estructuran el significado en la lengua meta. La propuesta pedagógica que se deriva de este trabajo es fomentar el desarrollo de la conciencia metalingüística y de habilidades de análisis contrastivo, que permitan a los aprendientes de una lengua extranjera construir representaciones más ricas y flexibles del léxico de esa lengua.

Finalmente, integrar la semántica cognitiva en la didáctica no solo contribuye a una mejor competencia lingüística, sino que también promueve una formación intercultural esencial en un mundo cada vez más globalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADJEMIAN, Christian (1983): «The transferability of lexical properties», en Susan Gass & Larry Selinker (eds.), *Language transfer in language learning* Rowley, MA, Newbury House, 250-268.

- FILLMORE, Charles J. (1985): «Frames and the semantics of understanding», en *Quaderni di Semantica* 6(2), 222–254.
- IMAI, Mutsumi (1993): 「外国語学習者の語彙学習における問題点」 «What is missing in L2 word meaning representation? Problems in second language vocabulary learning», en *Japanese Journal of Educational Psychology* 41, 243-253.
- IMAI, Mutsumi (2003): 「言語獲得におけるシンボルグラウンディング」 «Conditions for language learning to be symbol-grounded», en *Journal of the Japanese Society for Artificial Intelligence* 18(5), 580–585.
- IMAI, Mutsumi (2024): 「語彙習得理論は何を説明しなければならないのか: 30年の軌跡を振り返って」 «What needs to be addressed in theories of lexical acquisition: Insights from the history of the field in the past 30 years», en *Cognitive studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society* 31(1), 8-26.
- IMAI, Mutsumi, & AKITA, K. (2023): 『言語の本質：ことばはどう生まれ、進化したか』 (*La esencia del lenguaje: Cómo nació y evolucionó el lenguaje*), Chuōkōron-Shinsha.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundations of cognitive grammar, Vol. I: Theoretical prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.

¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES ANGLÓFONOS
COMETEN MÁS ERRORES DE ATRIBUCIÓN
DE GÉNERO EN NIVELES AVANZADOS DE ESPAÑOL?¹

*Why do English-speaking students make more gender
attribution errors at advanced levels of Spanish?*

NATIVIDAD HERNÁNDEZ MUÑOZ

Universidad de Salamanca

natih@usal.es

0000-0003-2773-9545

CARMELA TOMÉ CORNEJO

Universidad de Salamanca

carmela_tome@usal.es

0000-0002-1770-3752

RESUMEN

El presente trabajo examina la persistencia de los errores de atribución de género en la producción escrita de aprendices anglófonos de español, a partir del análisis pseudolongitudinal de textos pertenecientes al corpus COWS-L2H. Los resultados obtenidos confirman que esta resistencia a la mejora no puede explicarse únicamente en términos de interferencia interlingüística o desconocimiento gramatical, sino que se relaciona con la consolidación léxica incompleta, la fosilización de formas incorrectas y la aplicación inestable de reglas morfológicas, especialmente en relación con sustantivos con terminaciones no prototípicas. Desde una perspectiva pedagógica, se subraya la necesidad de abordar el género como una

¹ Este trabajo ha sido financiado por la Unión Europea a través del proyecto MultiLingualGender (MSCA Staff Exchanges, Horizonte Europa, acuerdo de subvención N.º 101182959).

propiedad léxica idiosincrática que debe ser integrada de forma explícita y sostenida en la instrucción, incluso en niveles intermedios y avanzados.

Palabras clave: español como lengua extranjera (ELE); corpus de aprendices; errores gramaticales; género gramatical.

ABSTRACT

The present study examines the persistence of gender attribution errors in the written production of English-speaking learners of Spanish, based on a pseudolongitudinal analysis of texts from the COWS-L2H corpus. The results confirm that this resistance to improvement cannot be explained solely in terms of cross-linguistic interference or grammatical ignorance, but is instead related to incomplete lexical consolidation, the fossilization of incorrect forms, and the unstable application of morphological rules, particularly when dealing with nouns with non-prototypical endings. From a pedagogical perspective, the study emphasizes the need to address gender as an idiosyncratic lexical property that must be explicitly and consistently integrated into instruction, even at intermediate and advanced levels.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (SFL); learner corpus; grammatical errors; grammatical gender.

1. INTRODUCCIÓN

EN UN ESTUDIO RECIENTE (Hernández Muñoz *et al.* 2026), identificamos un fenómeno llamativo al analizar la interlengua de aprendices anglófonos de español a través de los errores anotados en el corpus de aprendices COWS-L2H. Entre los aspectos estudiados, todos ellos relativos al sintagma nominal, los errores de género (concordancia y atribución) eran los que menos mejoraban con el aumento del nivel de competencia. Y, en concreto, los errores de atribución de género —es decir, aquellos en los que el estudiante asignaba incorrectamente el género gramatical a un sustantivo— no solo no disminuían de forma significativa en los cursos más avanzados, sino que, en algunos casos, tendían incluso a incrementarse. Los fenómenos de concordancia y atribución en el COWS-L2H ya habían sido estudiados previamente por Hidalgo (2025), si bien en el subcorpus de hablantes de herencia. En este último trabajo también queda patente cómo, para este tipo de hablantes, los errores de concordancia se van reduciendo lenta pero progresivamente, mientras que los de atribución persisten en mayor medida.

En su momento argumentamos que la persistencia de los errores de atribución no podía explicarse únicamente como interferencia inicial o limitación del conocimiento gramatical, sino que parecía estar relacionada con el desarrollo del léxico, con dificultades para consolidar la categoría de género gramatical en sustantivos de final no canónico y con una fosilización de formas incorrectas.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es comprobar dichas hipótesis mediante un análisis pseudolongitudinal más detallado de los errores de atribución de género en el corpus COWS-L2H. Al hacerlo, se espera no solo aportar una explicación al aparente aumento de estas desviaciones en estudiantes avanzados, sino también ofrecer claves pedagógicas para abordar de forma más eficaz uno de los problemas gramaticales más resistentes en la enseñanza del español a anglófonos.

2. LOS CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL: EL COWS-L2H

Los corpus de aprendices son recopilaciones digitales de producciones orales o escritas realizadas por estudiantes de lenguas extranjeras de distintos niveles y procedencias, construidas siguiendo criterios de diseño bien definidos (Granger 2009; Granger & Gilquin & Meunier 2015; Sánchez Rufat 2015; Ferreira *et al.* 2022), cuyas interfaces de recuperación permiten acceder a los textos filtrando variables socioculturales de los aprendientes o tipologías textuales, lo que facilita su utilización por investigadores, docentes, creadores de materiales didácticos o estudiantes.

Numerosos estudios han abordado las utilidades de estos corpus tanto en contextos educativos como en la investigación en adquisición y didáctica de lenguas (Castello & Arkeley & Coccetta 2015; Palacios & Barcala & Rojo 2019; Le Bruyn & Paquot 2020; Sánchez-Gutiérrez & De Cock & Tracy-Ventura 2022). Estas investigaciones describen desde análisis centrados en la interlengua y la evolución de los procesos de adquisición, así como comparaciones con el uso de hablantes nativos, hasta propuestas didácticas concretas, como la elaboración de materiales, la integración de los corpus en programas curriculares, la evaluación o la formación del profesorado.

Aunque los primeros corpus de aprendices se desarrollaron en el ámbito del inglés como segunda lengua (Granger 1998; Granger & Hung & Pech-Tyson 2002), en las últimas décadas han experimentado un gran crecimiento en el ámbito del español como lengua extranjera (Alonso Ramos 2016; Parodi & Cantos-Gómez & Howe 2022; Sánchez-Gutiérrez & De Cock & Tracy-Ventura 2022). Si bien no es objetivo de estas páginas ofrecer un inventario exhaustivo de los corpus de aprendices de español –para ello, véanse el *Indexador de Corpus de Aprendices de Español* de la Universidad Complutense de Madrid (ICAE), en Díaz Sánchez & Fernández-Pampillón & Amenós Pons (s/f), Rojo *et al.* (2022) o Hernández Muñoz *et al.* (2026)–, es posible clasificarlos, entre otros criterios, según la variedad de lenguas maternas que recogen. Así, por un lado, se encuentran aquellos corpus que incorporan producciones de aprendices con diversas lenguas de origen, como el CAES, *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera* (Palacios *et al.* 2019); el CEDEL2, *Corpus Escrito del Español como L2* (Lozano 2022); el CORANE, *Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE* (Cestero & Penadés

2009), o el CAELE, *Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera* (Ferreira & Elejalde & Blanco 2022). Por otro lado, están aquellos que se centran en aprendices de una lengua materna específica, como el CELEN, *Corpus de ELE en Japón* (Valverde 2020); el CINEAS, *Corpus de Interlengua Española de Aprendices Sinohablantes* (Calero & Serrano & Gómez Devís 2020); el CORESPI, *Corpus del español de los italianos* (Bailini 2018), o el SAELE, *Corpus de Aprendientes Suecos de ELE* (Pino Rodríguez 2012), entre otros muchos.

En este último grupo se inserta el corpus de aprendices COWS-L2H (*Corpus of Written Spanish of L2 and Heritage Speakers*), desarrollado en la Universidad de California Davis, EE. UU. (UC Davis). Se trata de una recopilación de 5383 textos con 1 367 258 palabras, escritos por casi 2953 hablantes de español como segunda lengua y hablantes de herencia, que combina datos longitudinales (evolución de un mismo estudiante a lo largo de su aprendizaje de español en los sucesivos cursos recibidos en la universidad) y pseudolongitudinales o transversales (datos de grupos de estudiantes de diferentes niveles) (Yamada *et al.* 2020, Sánchez-Gutiérrez *et al.* en prensa).

Hasta la fecha, las redacciones solicitadas se corresponden con los siguientes temas: «Una persona famosa», «Unas vacaciones perfectas», «Una persona especial en tu vida», «Una historia terrible», «Tú mismo», «Una experiencia bonita», «Chaplin» y «Un lugar que te disguste». Todos estos temas cuentan con textos anotados de acuerdo con una taxonomía de errores gramaticales previamente definida (Hernández Muñoz *et al.* 2026) y se han proporcionado versiones corregidas que, junto con las originales, se han empleado para entrenar sistemas de procesamiento del lenguaje natural para la corrección de errores gramaticales (Davidson *et al.* 2020). Estas tareas de corrección y anotación de errores han sido llevadas a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad de Salamanca entre 2020 y 2023.

3. LA ANOTACIÓN DE ERRORES: LOS ERRORES DE ATRIBUCIÓN DE GÉNERO

La lingüística de corpus recurre habitualmente a procedimientos informáticos automatizados para recopilar, estructurar y anotar los textos de los corpus, como, por ejemplo, para el etiquetado de las categorías gramaticales (Van Rooy 2015). No obstante, en el tratamiento de los corpus de aprendices hay determinadas tareas que todavía no se han conseguido automatizar completamente, entre ellas, la detección y clasificación de los errores (Díaz Negrillo & Fernández Domínguez 2006; Calero & Serrano & Gómez Devís 2020). Esta situación implica la necesidad de un equipo humano que tome decisiones sobre cuáles son los errores, las taxonomías de desviaciones identificadas y los objetivos científicos del etiquetado (Lüdeling & Hirschmann 2015; Díez-Bedmar 2015, 2021). Se trata de un proceso

complejo, que requiere un amplio equipo de profesionales bilingües y que supone un elevado gasto económico y temporal, por lo que la mayor parte de los corpus de aprendices de español no incorporan anotaciones de errores y, si lo hacen, suelen ser conjuntos de textos menores y focalizados en fenómenos concretos (Rojo & Palacios & Sampedro & Marsily 2022).

El proceso de anotación de errores presenta varios debates abiertos. Uno de los más complejos es la necesidad de establecer un estándar prescriptivo como punto de partida del etiquetado, lo que plantea serias dificultades en lenguas pluricéntricas como es el español. En el caso del COWS-L2H, consideramos desviaciones las señaladas en las obras académicas de referencia (fundamentalmente, *NGLE* 2025). Otro de los problemas epistemológicos es la propia conceptualización del error entendido como desviación de la norma. Por este motivo, algunos autores prefieren hablar de formas no codificadas o no convencionales (en nuestro caso, mantendremos la terminología habitual, entendiendo que estamos ante etapas necesarias y positivas en el desarrollo de la interlengua).

En el sistema de anotación del COWS-L2H, a cada secuencia incorrecta se asocia un código de error y a continuación se proporciona su corrección. Para el diseño del plan de etiquetado se han seguido las fases y recomendaciones propuestas por Lüdeling y Hirschmann (2015) y Díez-Bedmar (2015, 2021). La descripción detallada del sistema jerárquico de etiquetado, así como su validación y fiabilidad (intra e intercorrector), puede consultarse en Hernández Muñoz *et al.* (2026). En términos generales, los errores identificados abarcan aspectos gramaticales clave en la enseñanza de español como lengua extranjera, especialmente con alumnos angloparlantes: problemas de concordancia, atribuciones incorrectas de género o número, uso indebido o ausencia de pronombres y artículos, confusión entre preposiciones y verbos copulativos, colocación errónea del adjetivo y selección incorrecta de formas verbales (por tiempo, modo, persona, número o raíz verbal).

En cuanto a los errores de atribución de género, se considera que se producen cuando el estudiante asigna género a una palabra invariable (*Me gusta mucha*), cuando atribuye un género indebido a un sustantivo (*el gran casa rojo, una problema complicada, quiero ser enfermero* [con referente femenino]), o bien modifica el tema nominal haciendo que la marca de palabra coincida con la terminación esperable en masculino (*un pequeño problema*) o femenino (*una modelo muy guapa*). En estos casos, la etiqueta seleccionada es *gat* (*gender attribution*). Como en el resto del etiquetado, la forma proporcionada por el aprendiz se coloca entre corchetes, seguida de la forma correcta (entre llaves) y del código de error, en el que se distinguen dos niveles: tipo de error (*gat*, en estos ejemplos) y la categoría gramatical afectada (noun, det, adj, etc.). Así aparecerían en el corpus algunos de los errores previos:

- (1) Me gusta [mucha]{mucho}<gat:adv> Rihanna
- (2) Yo vivo en [el]{la}<gat:det> gran casa [rojo]{roja}<gat:adj>
- (3) Tuvo un pequeño [problemo]{problema}<gat:noun>

4. METODOLOGÍA

Para este estudio hemos seleccionado un total de 491 textos correspondientes al tema «Tú mismo» («*Yourself*»), en vista de que, según nuestros resultados previos (Hernández Muñoz *et al.* 2026), es el tema que concentra un mayor número de errores asociados al sintagma nominal. Al igual que en el trabajo citado, todos los textos pertenecen a estudiantes de español como lengua extranjera (no a hablantes de herencia) procedentes de distintos niveles de los cursos de español general de la Universidad de California Davis. En concreto, se toman 350 textos de nivel 1 (N1) –nivel Introdutorio, correspondiente a tres asignaturas de primer año y equivalente a un A1-A2– y 141 textos de nivel 3 (N3) –curso de Composición que comprende dos asignaturas de tercer año equivalentes a un B1+ / B2–. La Tabla 1 muestra los datos generales de los textos analizados y la Tabla 2, los correspondientes a los errores de atribución de género.

TABLA 1. Datos de los textos analizados bajo el tema «Tú mismo»

	N1	N3	Todos
Textos (t)	350	141	491
Palabras (p)	75996	37024	113020
Etiquetas (e)	4543	1788	6331
Promedio p*t	217	263	230,2
Promedio e*t	13,0	12,7	12,9
Promedio e*p	0,06	0,048	0,056

TABLA 2. Análisis de las etiquetas de atribución de género en valores absolutos, por texto y por palabra

	N1	N3	N1 por texto	N3 por texto	N1 por palabras*100	N3 por palabras*100
gat	137	129	0,39	0,91	0,08	0,10
gat:det	61	38	0,17	0,27	0,06	0,08
gat:adj	43	29	0,12	0,21	0,03	0,05

gat:noun	21	20	0,39	0,91	0,01	0,03
gat:pron	5	12	0,01	0,09	0,00	0,00
gat:adv	2	1	0,01	0,01	0,00	0,00
gat:in	2	1	0,01	0,01	0,18	0,35

Con el fin de delimitar el análisis y centrarnos únicamente en errores evidentes de atribución, adoptamos un enfoque más restrictivo del fenómeno. Hemos considerado únicamente los errores que afectan al género de los sustantivos (se excluyen, por tanto, los casos del tipo *Me gusta mucha*) y, hemos descartado también aquellos casos cuyo género se deriva de referentes externos (se descartan, por tanto, ejemplos del tipo *Quiero ser enfermero* [cuando es una estudiante femenina la que escribe el texto]) porque no en todos los casos disponíamos de la información necesaria para su correcta interpretación. Los errores restantes se han clasificado en tres tipos:

- Tipo 1: sustantivos con al menos dos elementos concordados en el género incorrecto:
 Quiero trabajo en un centro de tratamiento en [la]{el}<gat:det> [próxima]{próximo} <gat:adj> año.
- Tipo 2: sustantivos masculinos en *-a* interpretados como femeninos, o bien femeninos en *-o* interpretados como masculinos:
 Me gusta usar Canva y [otras]{otros}<gat:det> programas de diseño.
- Tipo 3: sustantivos modificados para que la marca de palabra coincida con la terminación esperable según el género atribuido:
 Mi [equipa]{equipo}<gat:noun> [favorita]{favorito}<gat:adj> son los Boston Celtics.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Tabla 3 muestra los errores de atribución de género en sustantivos inanimados, organizados por nivel, tipo y frecuencia relativa al número de palabras. Tal y como se había adelantado, los estudiantes de nivel 3 cometen, en proporción, un mayor número de errores de atribución indebida del género gramatical (0,09 frente a 0,05), si bien este resultado se matiza al atender a su clasificación. Mientras que los errores de tipo 3, asociados a la modificación de la forma léxica, disminuyen, se produce un notable incremento en los errores de tipo 2, es decir, aquellos motivados por una interpretación errónea del género gramatical en función de la terminación del sustantivo (por ejemplo, interpretar *problema* como femenino). Esto sugiere, por una parte, cierta consolidación de las formas léxicas (las innovaciones morfológicas se reducen) y, por otra parte, una sobregeneralización de la regla gra-

matical aprendida en la L2 y no presente en la L1. A medida que los aprendientes desarrollan una conciencia morfológica, cometen más errores: la confianza en la regla aún no se acompaña de una internalización sólida de las excepciones léxicas.

Tabla 3. Análisis de los errores de atribución de género en sustantivos inanimados

	Textos	Palabras	Errores de atribución de género (valores absolutos / por palabras*100)	Errores de tipo 1 (valores absolutos / por palabras*100)	Errores de tipo 2 (valores absolutos / por palabras*100)	Errores de tipo 3 (valores absolutos / por palabras*100)
N1	350	75996	38 / 0,05	22 / 0,03	7 / 0,01	9 / 0,01
N3	141	37024	32 / 0,09	15 / 0,04	16 / 0,04	1 / 0,00

La Tabla 4 recoge los sustantivos que presentan errores en cada nivel, indicando el tipo de error y la frecuencia relativa de las ocurrencias. Se somborean las formas coincidentes en ambos niveles (*año, persona, piel, vida, día, programa, tema*). El hecho de que ciertos sustantivos sigan siendo problemáticos en el nivel más avanzado apunta a un fenómeno de fosilización léxica y a una dificultad estructural en la adquisición de género gramatical en español por parte de hablantes anglófonos.

En particular, la tendencia a aplicar estrategias de analogía formal con terminaciones prototípicas (como interpretar *programa* como femenino por su terminación en *-a*) parece mantenerse activa incluso cuando los aprendices han superado otras dificultades gramaticales.

Ahora bien, al mismo tiempo, entre los errores de tipo 1 (atribución incorrecta con al menos dos elementos concordados), el 35,5 % en el nivel 1 y el 35,7 % en el nivel 3 consisten en interpretar como masculinas palabras con marca de palabra *-a* (*casa, familia, mascota, persona, semana y vida* en el nivel 1; *biblia, característica, escuela, persona y vida* en el nivel 3). Estos errores podrían reflejar intentos de aplicar la excepción de la regla aprendida (algunos nombres en *-a* son masculinos), todavía de forma inestable. En cambio, los errores asociados al patrón contrario (masculinos en *-o* que se interpretan como femeninos) son marginales: solo un sustantivo (*año*) registra este error, si bien aparece en ambos grupos de estudiantes.

Finalmente, las modificaciones del tema recogidas en los errores de tipo 3 apuntan a una inconsistencia en la adquisición de ciertas formas léxicas, producto de cruces con formas pertenecientes a otras categorías gramaticales, como verbos (*equipo, juego, trabajo, baile*) o adjetivos (*futuro*).

Tabla 4. Sustantivos con errores de atribución de género en cada nivel

N1			N3			
Sustantivo	Tipo de error	% ocurrencias	Sustantivo	Tipo de error	% ocurrencias	
actividad	1	5,3	año	1	3,1	
año		5,3	biblia		3,1	
casa		2,6	característica		3,1	
ciudad		5,3	costumbre		3,1	
color		2,6	edad		3,1	
deporte		2,6	escuela		3,1	
elección		2,6	generación		3,1	
especialidad		2,6	hospital		3,1	
familia		2,6	lugar		3,1	
llave		2,6	mujer		3,1	
mascota		2,6	nariz		3,1	
noche		2,6	persona		3,1	
persona		5,3	piel		3,1	
piel		2,6	vida		6,3	
semana		5,3				
tradición		2,6				
vida		2,6				
día	2	7,9	clima	2		3,1
problema		2,6	día		3,1	
programa		2,6	foto		3,1	
rosa		2,6	idioma		15,6	
tema		2,6			programa	21,9
					tema	3,1
equipo	3	2,6	baile	3	3,1	
futuro		13,2				
juego		2,6				
montaña		2,6				
trabajo		2,6				

Estos resultados respaldan las hipótesis que planteamos en Hernández Muñoz *et al.* (2026) y son consistentes con el trabajo de Hidalgo (2025) con hablantes de herencia, en el que también se documenta una mayor presencia de los errores de atribución del género en sustantivos inanimados de final no canónico.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados de este pequeño estudio confirman que la atribución de género gramatical representa un desafío persistente para los estudiantes anglófonos de español. Estos errores, a diferencia de los de concordancia, muestran una evolución más compleja: en niveles avanzados se mantienen errores debidos a la fosilización de ciertas formas léxicas y a las expectativas morfológicas de los aprendices. Esta situación parece indicar que el conocimiento gramatical no basta por sí solo para evitar las atribuciones indebidas; se requiere una consolidación del género como parte del conocimiento léxico específico de cada sustantivo.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados subrayan la importancia de abordar el género como una característica esencial en la enseñanza del vocabulario, no solo en niveles iniciales, sino también en niveles intermedios y avanzados. El aumento del nivel de competencia no puede implicar el abandono de su presentación como una propiedad idiosincrática de cada sustantivo y su trabajo sistemático mediante estrategias de memorización léxica, reconocimiento de patrones y conciencia metalingüística sobre las irregularidades del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO RAMOS, Margarita (2016): «Spanish learner corpus research: Achievements and challenges», en Margarita Alonso Ramos (ed.), *Spanish Learner Corpus Research: current trends and future perspectives*, Amsterdam, John Benjamins, 3-31.
- BAILINI, Sonia (2018): *Corpus del Español de los Italianos*. Recuperado de https://corespiy-corite.altervista.org/?doing_wp_cron=1671141855.4830360412597656250000.
- CALERO FERNÁNDEZ, María Ángeles & SERRANO ZAPATA, Maribel & GÓMEZ DEVÍS, María Begoña (2020): «Codificación y etiquetado en los corpus de aprendices y su aplicación didáctica: la propuesta del Corpus de Interlegua Española de Aprendices Sinohablantes (CINEAS)», en *E-Aesla. Revista digital de lingüística aplicada* 6, 206-222.
- CASTELLO, Erik & ARCKELEY, Katherine & COCCETTA, Francesca (2015): *Studies in Learner Corpus Linguistics Research and Applications for Foreign Language Teaching and Assessment*, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang.
- CESTERO MANCERA, Ana María & PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2009): *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*, Alcalá de Henares, Universidad.
- DAVIDSON, Sam & YAMADA, Aaron & FERNÁNDEZ MIRA, Paloma & CARANDO, Agustina & SÁNCHEZ-GUTIÉRREZ, Claudia H. & SAGAE, Kenji (2020): «Developing NLP Tools with a New Corpus of Learner Spanish», en *Proceedings of the Twelfth Language Resources and Evaluation Conference*, 7238-7243.
- DÍAZ NEGRILLO, Ana & FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, Jesús (2006): «Error Tagging Systems for Learner Corpora», en *Revista española de lingüística aplicada* 19, 83-102.

- DÍAZ SÁNCHEZ, Alicia & FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN, Ana & AMENÓS PONS, José (s/f): *Indexador de Corpus de Aprendices de Español*. Recuperado de [http://repositorios.fdi.ucm.es/corpus_aprendices_espa%
c3%b1ol/view/paginas/view_paginas.php?id=1](http://repositorios.fdi.ucm.es/corpus_aprendices_espa%c3%b1ol/view/paginas/view_paginas.php?id=1)
- DÍEZ-BEDMAR, María Belén (2015): «Dealing with Errors in Learner Corpora to Describe, Teach and Assess EFL Writing: Focus on Article Use», en Erik Castello & Katherine Arceley & Francesca Coccetta (eds.), *Studies in Learner Corpus Linguistics Research and Applications for Foreign Language Teaching and Assessment*, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 37-70.
- DÍEZ-BEDMAR, María Belén (2021): «Error Analysis», en Nicole Tracy-Ventura & Magali Paquot (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*, New York, Routledge, 90-104.
- FERREIRA CABRERA, Anita Alejandra & ELEJALDE GÓMEZ, Jessica & BLANCO SAN MARTÍN, Lorena (2022): «Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE)», en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 90, 137-155.
- GRANGER, Sylviane (ed.) (1998): *Learner English on computer*, London, Longman.
- GRANGER, Sylviane (2009): «The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation», en Karin Aijmer (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins, 13-32.
- GRANGER, Sylviane & GILQUIN, Gaëtanelle & MEUNIER, Fanny (2015): «Introduction: Learner corpus research—past, present and future», en Sylviane Granger & Gaëtanelle Gilquin & Fanny Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, University Press.
- GRANGER, Sylviane & HUNG, Joseph & PECH-TYSON, Stephanie (2002): *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad & TOMÉ CORNEJO, Carmela & BELÍO APAOLAZA, Helena S. & RECIO DIEGO, Álvaro & DAVIDSON, Sam (2026): «Anotación de errores gramaticales en el corpus de aprendices de español COWS-L2H», en *Revista española de lingüística aplicada* 39.2.
- HIDALGO GARCÍA, Miguel (2025): «Estudio del género gramatical en un corpus de aprendices de español como segunda lengua y lengua de herencia: aproximación al lenguaje inclusivo», en *Educación Multidisciplinar para la Igualdad de Género*, 249-266.
- LE BRUYN, Bert & PAQUOT, Magali (2020): *Learner Corpus Research and Second Language Acquisition: an attempt at bridging the gap*, Cambridge, University Press.
- LOZANO, Cristóbal & FERNÁNDEZ MIRA, Paloma (2022): «Designing, compiling and interrogating corpora in L2 Spanish acquisition research», en *Journal of Spanish Language Teaching* 9, 190-206.
- LÜDELING, Anke & HIRSCHMANN, Hagen (2015): «Error annotation systems», en Sylviane Granger & Gaëtanelle Gilquin & Fanny Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, University Press, 135-158.
- NGLE: véase RAE & ASALE 2025.
- PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio & BARCALA, Francisco Mario & ROJO, Guillermo (2019): «El Corpus de Aprendices de Español (CAES) y sus aplicaciones para la enseñanza/

- aprendizaje del español como lengua extranjera», en Marta Blanco & Hella Olbertz & Victoria Vázquez Rozas (eds.), *Corpus y construcciones. Perspectivas hispánicas*, Santiago de Compostela, Universidad, 273-303.
- PARODI, Giovanni & CANTOS-GÓMEZ, Pascual & HOWE, Chad (2022): *Lingüística de corpus en español / The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics*, New York, Routledge.
- PINO RODRÍGUEZ, Ayme (2012): «El uso de combinaciones de palabras con *que* en un corpus de aprendices sucos de español como lengua extranjera», en *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística* 2, 211-212.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada)
- ROJO, Guillermo & PALACIOS, Ignacio & SAMPEDRO, María & MARSILY, Aurélie (2022): «Los corpus de aprendices de español LE/L2: panorama actual y perspectivas futuras», en *Journal of Spanish Language Teaching* 9(2), 174-189.
- SÁNCHEZ-GUTIÉRREZ, Claudia H. & DE COCK, Barbara & TRACY-VENTURA, Nicole (2022): «Spanish corpora and their pedagogical uses: challenges and opportunities», en *Journal of Spanish Language Teaching* 9(2), 105-115.
- SÁNCHEZ-GUTIÉRREZ, Claudia & MINNILLO, Sophia & CARANDO, Agustina & DAVIDSON, Sam & FERNÁNDEZ MIRA, Paloma & SAGAE, Kenji & HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad & TOMÉ CORNEJO, Carmela & RECIO DIEGO, Álvaro & BELÍO APAOLAZA, Helena (en prensa): «COWS-L2H 2.0: A longitudinal and error annotated corpus of learner and heritage Spanish», en *Second Language Research*.
- SÁNCHEZ RUFAT, Anna (2015): «Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas», en *Pragmalingüística* 23, 191-210.
- VALVERDE, Pilar (2020): «Diseño y creación de un corpus de aprendices de ELE en Japón (CELEN)», en *E-Aesla* 6, 223-240.
- VAN ROOY, Bertus (2015): «Annotating learner corpora», en Sylviane Granger & Gaëtanelle Gilquin & Fanny Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, University Press, 79-105.
- YAMADA, Aaron & DAVIDSON, Sam & FERNÁNDEZ MIRA, Paloma & CARANDO, Agustina & SAGAE, Kenji & SÁNCHEZ-GUTIÉRREZ, Claudia H. (2020): «COWS-L2H: A corpus of Spanish learner writing», en *Research in Corpus Linguistics* 8(1), 17-32.

LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES
DISCURSIVOS EN ELE:
NIVELES, FUNCIONES Y VARIACIÓN DIALECTAL

*The Teaching of Discourse Markers in Spanish as a Foreign
Language: Levels, Functions, and Dialectal Variation*

ANAIS HOLGADO LAGE
Princeton University
anaish@princeton.edu
0000-0003-2904-5133

RESUMEN

La enseñanza de los marcadores discursivos en español como lengua extranjera no representa una tarea sencilla. Qué marcadores enseñar en cada nivel, cómo organizarlos o incluso la variación dialectal, son consideraciones que se deben tener en cuenta a la hora de integrar estos elementos en el aula. No obstante, debido a su indudable importancia a la hora de aprender una lengua, no deben dejarse de lado. En este artículo se analizará la situación de los marcadores discursivos en el contexto de ELE y se aportarán propuestas para su inclusión a partir de los diferentes niveles y funciones. También se hará un pequeño resumen de algunos de estos retos, incluyendo la diversidad de las muchas variedades del español.

Palabras clave: marcadores discursivos; enseñanza de ELE; análisis del discurso; enseñanza por niveles; funciones discursivas; variación dialectal.

ABSTRACT

Teaching discourse markers in Spanish as a foreign language is not a simple task. Which markers to teach at each level, how to organize them, or even dialectal variation are all considerations to take into account when integrating these elements into the classroom. Nevertheless, due to their undeniable importance in language learning, they should not be overlooked. This article will analyze the situation of discourse markers in the context

of Spanish as a Foreign Language (ELE) and offer proposals for their inclusion based on different proficiency levels and functions. We will also include a summary of some of these challenges, including the diversity of the many language varieties of Spanish.

Keywords: discourse markers; Spanish as a Foreign Language; discourse analysis; level-based instruction; discourse functions; dialectal variation.

1. LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN ELE

EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS, los marcadores discursivos han sido ampliamente estudiados y analizados. Existen numerosos ejemplos de estudios sobre solamente un marcador, como en el prolífico caso de *pues* (solo en la última década: Guevara 2015, Muñoz Medrano 2017, Vande Castele & Fuentes Rodríguez 2019, Vázquez Carranza 2019, Guillén Escamilla 2021, Haboud Buchamar 2022, Ahmed Nasser 2024), y también organizados a partir de sus funciones, como Domínguez García (2014) sobre «marcadores de cierre», Murillo Ornat (2016) sobre los «reformuladores» o Alvarado & Nazar (2024) con los «conectores causal-consecutivos». Uno de los ámbitos más prolíficos recientemente es el de la enseñanza de español como lengua extranjera. En los últimos diez años, se ha multiplicado el número de trabajos sobre la inclusión de estos elementos en el aula con diferentes perspectivas: desde trabajos de fin de máster o artículos con enfoques muy específicos, como Villapol Baltar (2018) o Vande Castele (2025) o aquellos trabajos con una perspectiva muy amplia, como Porroche Ballesteros (2019) o Fuentes Rodríguez *et al.* (2020).

En la actualidad existe un consenso general sobre la extrema importancia de incluir estos elementos en el aula –que ocurra regularmente o no en los contextos reales de ELE es otra historia diferente–, como indica Porroche Ballesteros «queremos insistir en la importancia del estudio de las partículas discursivas en las clases de ELE» (2019: 185). En este punto cabe resaltar a dos autores y sus obras más relevantes en relación con la enseñanza de los marcadores discursivos en ELE, debido a que abrieron el camino a la situación actual en el mundo de la investigación. Martí Sánchez (2008) y Martí Sánchez & Fernández Gómiz (2013) llevaron a cabo la importante tarea de demostrar que los marcadores discursivos no se podían enseñar en ELE tal y como se estaban investigando –por ejemplo en trabajos como Martín Zorraquino & Portolés (1999) o Santos Río (2003)–, sino que era necesaria una aproximación más didáctica. La división entre *conectores discursivos*, *operadores pragmáticos* y *marcadores conversacionales* cimentó una organización novedosa que se ha seguido tenido en cuenta en futuras investigaciones sobre estos elementos.

Gracias a estos relevantes trabajos se creó el *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua (DIMAELE)* (Holgado Lage 2017), que se usará como ejemplo para las próximas secciones de este artículo. No obstan-

te, antes de finalizar este apartado es necesario delimitar los marcadores discursivos, puesto que hay discrepancias sobre qué elementos se deben incluir en este grupo. Nuestra perspectiva, muy abierta, incluye elementos en la mayoría de los casos invariables –salvo que se encuentren en los últimos estadios de la gramaticalización–, que pueden ser monoverbales o pluriverbales, que unen las oraciones y expresan relaciones entre ellas, mientras guían las inferencias de la comunicación. Esta definición es una ampliación de la de Portolés (1998: 25), algo más restringida, pero que hace hincapié en la importancia de esa función discursiva, al indicar que estos elementos, «unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar [...] las inferencias que se realizan en la comunicación».

Dicho esto, en los próximos apartados, reflexionaremos sobre la importancia de incluir en la clase de ELE no solo los conectores, que suelen formar parte del currículum, y los operadores, que se usan con frecuencia para organizar el discurso y tienden a enseñarse en niveles más elevados, sino también los marcadores conversacionales, como fórmulas rutinarias o palabras malsonantes, extremadamente importantes para el aprendizaje desde los niveles iniciales.

2. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS POR NIVELES

Como ya se ha señalado, consideramos extremadamente relevante incluir los marcadores discursivos en la enseñanza de español (o de otras lenguas) como lengua extranjera. Sin embargo, mientras que numerosos estudios se centran en los niveles intermedios o superiores, desde hace tiempo se viene apuntando la importancia de incluir estos elementos desde los niveles iniciales, como señala Balibrea Cárceles (2003: 847-848):

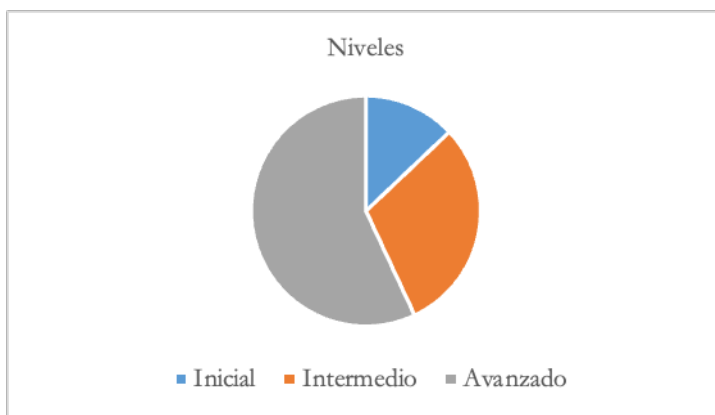
La enseñanza expresa de estas partículas generalmente parece más adecuada en niveles superiores, donde los alumnos cuentan con los resortes necesarios para el uso correcto de estas unidades de carácter pragmático; sin embargo, también se pueden ir introduciendo en niveles anteriores al nivel umbral, sin necesidad de esperar a que los alumnos dominen estructuras más complejas de la lengua.

También Domínguez García (2016) hace hincapié en que los marcadores discursivos se pueden –y se deben– enseñar desde los primeros niveles, siguiendo el *MCER* (2002), y Santiago Guervós (2020) recalca que los marcadores que los estudiantes aprenden en los primeros niveles les acompañan a lo largo de sus avances. La justificación parece obvia: si mantenemos una definición abierta de marcador discursivo, palabras o expresiones como *gracias*, *sí* o *pero* forman parte de este grupo y, lógicamente, pertenecen a un nivel inicial del aprendizaje de la lengua. Como

señalan Bini & Pernas (2008: 26): «a pesar de su complejidad categorial y funcional, los MMDD aparecerán tempranamente en las producciones de los aprendientes al ser estos elementos indispensables para el desarrollo de la conversación». En el *DIMAELE* (Holgado Lage 2017), a la hora de organizar los marcadores discursivos por niveles, se comenzó atendiendo al *PCIC* (1997-2025) y, siguiendo este repertorio inicial –aunque algo incompleto–, se le otorgó a cada marcador de los 702 que están reunidos en la obra uno de los tres niveles de aprendizaje: inicial, intermedio, avanzado (Holgado Lage 2014: 67), en base a su frecuencia de uso y a su complejidad intrínseca. Esta distribución puede ayudar, en primer lugar, a los instructores de lengua que requieran de rápido acceso a una clasificación de marcadores por nivel, o que necesiten confirmación del nivel de una expresión concreta, y también a los propios estudiantes que pueden asegurar que conocen un número aceptable de marcadores según su nivel.

La división de marcadores en los tres grupos está representada en el Gráfico 1:

GRÁFICO 1. Distribución de marcadores por niveles.



Tal y como se observa, el reparto de marcadores sigue un lógico y previsible orden ascendente, es decir, a mayor nivel, mayor cantidad de marcadores. El nivel inicial cubre aproximadamente un 13 % de marcadores, un porcentaje notable; el intermedio, alrededor de un 30 % y, el avanzado, que engloba una mayoría de marcadores, un 57 %. Lógicamente, esta división no es infalible y es posible que, en determinados contextos, un marcador específico pueda enseñarse en un nivel más alto o más bajo de lo que se indica en el diccionario. No obstante, como aproximación inicial, consideramos que es relevante dividir los marcadores por nivel y que es especialmente reseñable el porcentaje del nivel inicial, en muchas ocasiones olvidado en los estudios de marcadores discursivos en ELE.

2. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS POR FUNCIONES

A la hora de enseñar los marcadores discursivos, conviene seguir algún tipo de organización, bien para el instructor bien para ambos, instructores y estudiantes. No obstante, organizar los marcadores discursivos de una forma que sea coherente con el contexto de ELE no es tarea sencilla. Como se muestra en Holgado Lage (2014: 70), la distribución varía según los diferentes autores, y, en muchos casos, no tienen en cuenta el contexto de la enseñanza del español. Por ello, a la hora de apoyarse en una clasificación más simple, se puede seguir la propuesta por Martí Sánchez (2008), o la de Catalina Fuentes (2003, 2009), que se comparan en la Tabla 1.

TABLA 1. Organizaciones de marcadores en grandes grupos

Clasificación de Martí Sánchez (2008)	Clasificación de Fuentes Rodríguez (2003, 2009)
Conectores discursivos	Conectores
Marcadores conversacionales	Operadores
Operadores pragmáticos	

Ambas clasificaciones tienen en cuenta el ámbito de la enseñanza del español a la hora de organizar los marcadores. No obstante, pese a que este tipo de distribución en grandes grupos puede resultar muy útil para los investigadores y los instructores, en realidad, al estudiante apenas le ayuda, ya que los grupos pueden resultarle confusos. Es porque eso que, en el *DIMAELE* (2017), se prefirió una clasificación por funciones en la que prima la inteligibilidad inmediata, para que el estudiante comprenda qué tipo de marcador está tratando. Además, se agruparon todos los marcadores en una lista, para que los usuarios puedan descubrir si conocen otros marcadores utilizados para una función similar. Es importante advertir que los marcadores de una misma función no son siempre sinónimos y en la gran mayoría de los casos no son intercambiables, por lo que intentar aprender un nuevo marcador utilizando exclusivamente una lista de marcadores puede dar lugar a numerosos errores y se recomienda no solo consultar la entrada específica de cada nuevo marcador sino además preguntar a un profesor o instructor y practicarlo en clase siempre que sea posible. Según Borreguero Zuloaga (2018), los marcadores del discurso se desarrollan a diferentes ritmos dependiendo de la función con la que se está tratando, por lo que el acceso a estas listas de funciones puede resultar especialmente útil en los casos que les resultan más complejos a los aprendientes.

El diccionario cuenta con 59 funciones, desde las más clásicas, como *reformulación* o *finalidad* a otras más novedosas como *petición*, o expresión de *sorpresa*.

Como se ha señalado antes, es clave reflexionar sobre lo que les puede ser más útil a los estudiantes a la hora de afrontar la enseñanza de estos elementos en ELE, pues, como se verá a continuación, existen varios obstáculos a los que los profesores se enfrentan.

3. DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES: VARIACIÓN DIALECTAL

En Porroche Ballesteros (2019: 187), se deja muy claro que la enseñanza de los marcadores discursivos en ELE no es una tarea sencilla. Algunos de los retos que la autora expone y con los que coincidimos son:

- La polifuncionalidad de los marcadores: Como se puede intuir por el número de trabajos previamente mencionados, *pues* es uno de los casos de marcador polifuncional, que tiene no solo varias definiciones sino que puede estar incluido en varias funciones diferentes. En el *DIMAELE* (Holgado Lage 2017), este marcador aparece en las funciones de *causa*, *comparación*, *consecuencia*, *control de contacto* y *tematización*, sin tener en cuenta locuciones como *pues eso*, *pues bien* o *así pues*.
- La no equivalencia exacta de un marcador en diferentes lenguas: la autora menciona el caso de *hombre* como marcador sin traducción exacta en italiano (2009: 188); además, también podemos observar problemas con «falsos amigos» como *tuttavia* en esa misma lengua, que significa *sin embargo* (Holgado Lage 2012: 128).
- La creencia de que la adquisición de marcadores se produce de forma natural: tal y como ocurre con otros elementos lingüísticos, a no ser que se viva en un contexto de inmersión, la ejercitación en el aula es clave para su adquisición.

Otro reto en el que nos enfocaremos en este apartado y que muchas veces se relega a un segundo plano es la riqueza de la variación dialectal en español. No se debe olvidar que el español es lengua oficial en 21 países, cada uno de los cuales posee una trayectoria histórica propia, así como influencia de otras lenguas vecinas, indígenas o de origen africano. Un ámbito de la lengua tan ligado a la oralidad lógicamente presenta una amplia variación dialectal.

Históricamente, los trabajos sobre marcadores discursivos, en su mayoría, se han centrado en la variedad peninsular (Holgado Lage 2024: 127). Sin embargo, últimamente están surgiendo trabajos sobre marcadores enfocados en otras variedades del español, como, por ejemplo, los de Guillén Escamilla (2022, 2023) respecto al español de México.

En Holgado Lage (2024) se analizan los marcadores de negación –una función que ha sido ignorada en muchos estudios sobre marcadores y sobre la que aún queda mucho que aprender– en tres variedades del español (peninsular, Ciudad de México y Bogotá) y se llega a la conclusión de que, si bien hay algunos marcadores comunes a las tres zonas dialectales (*de ninguna manera, ni pensarlo*), hay otros marcadores exclusivos de alguna zona particular, como *ni de coña* en español peninsular o *no mames* en México, que no se utilizan en las otras regiones. Podemos conectar los resultados de este estudio con la clásica pregunta «¿qué marcadores discursivos enseñar?» (Domínguez García 2016). Lógicamente, los instructores se centrarán en la variedad dialectal que les es más cercana; no obstante, es importante que el instructor de ELE, pese a que obviamente no puede conocer todas las variedades dialectales del español –especialmente cuando se trata de elementos propios de la oralidad y a veces con una vida muy breve–, muestre sensibilidad dialectal y, en la medida de lo posible, un punto de vista panhispánico, pues es posible que el estudiante esté utilizando una expresión de una variedad diferente a la del instructor, pero perfectamente aceptable.

4. CONCLUSIÓN

La enseñanza de los marcadores discursivos en ELE es muy relevante a la hora de incorporar a la enseñanza de la lengua el análisis del discurso y las inferencias pragmáticas. Aunque estos elementos se han dejado de lado durante mucho tiempo, recientemente se están teniendo más en cuenta en este ámbito, lo que ayudará a que en el futuro sean más integrados y explotados didácticamente.

A pesar de ello, todavía hay retos y dificultades a la hora de llevar los marcadores discursivos al aula. Estas expresiones tan necesarias a la hora de expresarse, especialmente en la oralidad, se deben incluir desde los primeros niveles, pese a que todavía hay quien piensa que son propios o exclusivos de los niveles más altos. En el *DIMAELE* (Holgado Lage 2017), se asigna un nivel para cada marcador definido. Mientras se cumple la previsión de que la mayoría se incluye en los niveles intermedio y avanzado, un 13 % pertenece al nivel inicial.

Otro problema a la hora de enseñar los marcadores discursivos es que hay diversas distribuciones que, pese a que pueden resultar útiles para los instructores, pueden no ser beneficiosas para los estudiantes, ya que estos grupos grandes pueden generar confusión. En el diccionario mencionado (Holgado Lage 2017) se propone un acercamiento a la función discursiva de todos estos marcadores, de forma que los aprendientes comprendan de forma inmediata para qué se usa ese marcador.

Finalmente, la variación dialectal es algo que se debe tener en cuenta a la hora de llevar los marcadores al aula. Aunque es imposible conocer al detalle cada una de las variedades del español –de hecho, es una de las carencias de la obra mencionada anteriormente que esperamos subsanar en el futuro–, los instructores pueden tener sensibilidad dialectal y comprender que el mundo de los marcadores discursivos es complejo y que es posible que un estudiante haya escuchado o aprendido una expresión que pertenece a otra región o variedad. Aprovechar estas situaciones en clase no para la corrección sino para el aprendizaje contribuirá a que los estudiantes estén más expuestos a la riqueza de la lengua española, desarrollando así no solo sus habilidades lingüísticas sino también su competencia intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED NASSER, Esam (2024): «Estudio lingüístico-narrativo del marcador del discurso «pues» en la novela *La Barraca* y su versión en árabe». Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/88239>
- ALVARADO, Camelia, & NAZAR, Rogelio (2024): «Detección de marcadores discursivos: el caso de los conectores causal-consecutivos y su polifuncionalidad», en *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía y Literatura* 34(1), 293-308. <https://doi.org/10.15443/RL3412>
- BALIBREA CÁRCELES, Álvaro (2003): «La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de ELE», en Hermógenes Perdigüero & Antonio Álvarez (eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, Universidad, 847-858. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0848.pdf
- BINI, Milena & PERNAS, Almudena (2008): «Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano», en Rafael Monroy & Aquilino Sánchez (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Murcia, Editum, 25-32.
- BORREGUERO ZULOAGA, Margarita (2018): «Topic-shift discourse markers in L2 Italian», en *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition* 8(2), 173-203. <https://doi.org/10.1075/lia.15045.bor>
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en línea), https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- DIMAELE: véase Holgado Lage 2017.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2014): «Marcadores de cierre con la raíz *fn-*: criterios para un uso adecuado», en *RedELE* 26. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/130723/2014redele2611-noemi-dominguez-garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2016): «Bueno, pues, es que... en *fn-*: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?», en *Signos. Estudios de lingüística* 49(90), 3-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100001>

- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2003): «Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva», en *Rilce* 19/I, 61-85. <https://doi.org/10.15581/008.19.26730>
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina & PADILLA HERRADA, María Soledad & PÉREZ BÉJAR, Víctor & ROVIRA GILI, Gemma & VANDE CASTEELE, An (2020): «Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE», en *RILCE* 36(3), 967-993. <http://dx.doi.org/10.15581/008.36.3.967-93>
- GUEVARA, Gloriella (2015): «Funciones del marcador discursivo *pues*: en un corpus oral», en *Dialógica: revista multidisciplinaria* 12(1), 294-323.
- GUILLÉN ESCAMILLA, Josaphat Enrique (2021): «Sobre las funciones de *pues* en posición final: un análisis a partir del sistema de unidades del Grupo Val.Es.Co.», en *Oralia* 24.1, 77-95. <https://doi.org/10.25115/oralia.v24i1.6466>
- GUILLÉN ESCAMILLA, Josaphat Enrique (2022): «*Haz de cuenta (que)* como marcador discursivo del español de México. Un estudio de variación pragmática a partir del análisis de corpus», en *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 9, 1-45. <https://doi.org/10.24201/clecm.v9i0.242>
- GUILLÉN ESCAMILLA, Josaphat Enrique (2023): «Estudio en tiempo real del marcador discursivo *ya telle digo* en la variante del español de la Ciudad de México», en *Forma y Función* 36.1, sin paginar. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v36n1/2256-5469-fyf-36-01-e6951.pdf>
- HABOUD BUMACHAR, Marleen (2022): «*Pues* en el castellano andino ecuatoriano y colombiano: sus diversas formas y funciones discursivas», en *Boletín de filología* 57(1), 125-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000100125>
- HOLGADO LAGE, Anais (2012): «El Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de E/LE: Problemas específicos de los hablantes de otras lenguas románicas», en M.^a Marta García Negroni (coord.), *Actas II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, Buenos Aires: UBA, 124-132. <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf>
- HOLGADO LAGE, Anais (2014): *Pragmática Lingüística Aplicada al Español para Extranjeros, con especial atención a los Marcadores Discursivos: El Diccionario de Marcadores Discursivos para Estudiantes de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/GREDOS.132282>
- HOLGADO LAGE, Anais (2017): *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua (DIMAELE)*, New York, Peter Lang.
- HOLGADO LAGE, Anais (2024): «Discourse markers of rejection in three varieties of Spanish», en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 99, 125-135. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.89083>
- INSTITUTO CERVANTES: véase *PCIC* (1997-2025).
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid, Arco Libros.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel & FERNÁNDEZ GÓMIZ, Sara (2013): *Los marcadores discursivos. Para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a Antonia & PORTOLÉS, José (1999): «Los marcadores del discurso», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, vol. 3, 4051-4214.
- MCER: véase Consejo de Europa (2002).
- MUÑOZ MEDRANO, María Cándida (2017): «Análisis descriptivo de los valores del marcador discursivo *pues* en el registro coloquial: aportación de los repertorios lexicográficos», en *Analecta Malacitana*, 42, 157-178. <https://hdl.handle.net/20.500.11769/80861>
- MURILLO ORNAT, Silvia (2016): «Sobre la reformulación y sus marcadores», en *Cuadernos AISPI* 8, 237-258. <https://doi.org/10.14672/8.2016.1335>
- PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (1997-2025), Madrid, IC. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (2019): «La enseñanza de los marcadores discursivos en la clase de ELE. Los marcadores conversacionales», en Luis Luque Toro & Rocío Luque Colautti (eds.), *Léxico Español Actual VI*, Venezia, Università Ca' Foscari, 185-212.
- PORTOLÉS, José (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (2020): «El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: estudio de un corpus de aprendices», en *Archiletras científica* 4, 83-100.
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- VANDE CASTEELE, An (2025): «El empleo de los marcadores discursivos en la toma de turnos de ELE», en Catalina Fuentes Rodríguez & Víctor Pérez Béjar (eds.), *Explorando las relaciones intradiscursivas: un enfoque multidimensional*, New York, Routledge, 213-225.
- VANDE CASTEELE, An & FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2019): «La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo *pues*», en *ELUA* 6, 201-216. <https://doi.org/10.14198/ELUA2019.ANEXO6.11>
- VÁZQUEZ CARRANZA, Ariel (2019): «“Chilapa pues”: variación regional en el uso de *pues* en posición final en el español mexicano», en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 33/1, 147-165. <https://doi.org/10.31819/rili-2019-173309>
- VILLAPOL BALTAR, Rebecca (2018): «Aproximación a los marcadores discursivos en el output oral de aprendices de ELE», en Marta Díaz Ferro *et al.* (eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo, Universidade, 920-927. Actas do CILX2018

SOBRE UN PARALELISMO SOLO APARENTE.
EL PERFECTO ESPAÑOL
FRENTE AL PARAKEIMENOS GRIEGO

*On a merely apparent parallelism.
The Spanish perfect vs. the Greek parakeimenes*

ELENI LEONTARIDI¹
Universidad Aristóteles de Tesalónica
eleont@itl.auth.gr
0000-0001-6945-5618

RESUMEN

A partir del modelo vectorial sistematizado por Rojo y Veiga (1999), este trabajo examina la relación entre el pretérito perfecto compuesto español (*he cantado*) y el parakeimenes griego (*έχω γράψει*), centrándose en las divergencias funcionales que afectan a su distribución, su combinación con adverbios temporales y su integración en estructuras discursivas. Se demuestra que, pese a su aparente similitud formal, estas formas verbales presentan comportamientos claramente no isomorfos, lo que genera zonas de asimetría relevantes desde una perspectiva contrastiva.

Palabras clave: pretérito perfecto compuesto; parakeimenes; modelo vectorial; análisis contrastivo español-griego.

ABSTRACT

Drawing on the vectorial model as systematized by Rojo & Veiga (1999), this paper explores the relationship between the Spanish present perfect (*he cantado*) and the Greek

¹ Miembro de los Grupos de Investigación *Adquisición de lenguas adicionales – Grupo ACQUA* (Universidad de Alicante) y *Lingüística Intercultural* (Universidad de Valladolid).

parakeimenos (*έχω γράψει*), focusing on the functional divergences affecting distribution patterns, co-occurrence with temporal adverbs, and discourse-level integration. Although formally similar, these verbal forms exhibit non-isomorphic behaviours, highlighting key areas of asymmetry for contrastive analysis.

Keywords: present perfect; parakeimenos; vectorial model; contrastive analysis Spanish-Greek.

1. INTRODUCCIÓN

ENTRE LAS DIVERSAS CUESTIONES que plantea la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a hablantes griegos, una de las que suscita particular atención es la aparente equivalencia funcional entre el pretérito perfecto español (*he cantado*) y el parakeimenos –*παρακείμενος*– griego (*έχω γράψει*)². A primera vista, la similitud morfológica –ambos son tiempos compuestos del indicativo, formados con auxiliar seguido de una forma no finita (participio en español, *απαρέμφατο* –infinitivo– en griego moderno)– y su identificación temprana en gramáticas escolares sugieren una correspondencia directa. No obstante, esta coincidencia formal encubre disparidades en cuanto a distribución, interpretación aspectual y comportamiento discursivo, que conviene examinar desde una perspectiva comparativa³.

Este trabajo tiene por objetivo evidenciar dicha disonancia funcional mediante un análisis contrastivo desde el marco teórico del *modelo vectorial* desarrollado por Rojo & Veiga (1999)⁴. Más allá de un mero inventario de contrastes, nos propo-

² Por razones de economía expositiva, utilizaremos en este trabajo las denominaciones «(pretérito) perfecto» y «parakeimenos» para referirnos respectivamente al pretérito perfecto compuesto del español (*cf.* *NGLE* 2025: § 23.7) y a la forma compuesta del griego moderno formada con *έχω* + *απαρέμφατο*. No emplearemos, como en trabajos anteriores nuestros (*cf.* Leontaridi 2011a, 2011b, 2018, 2019; Leontaridi & Gómez Laguna 2019) la nomenclatura introducida por Bello (1988 [1847]) y adoptada por Rojo y Veiga, tanto en su trabajo conjunto como en publicaciones individuales (*cf.* Rojo & Veiga 1999; Veiga 2008, 2012, 2013, 2015a, 2015b). Cuando el contexto lo permita, emplearemos ocasionalmente el término «perfecto» como forma abreviada para designar tanto el pretérito perfecto español como el parakeimenos griego, sin connotaciones categoriales unificadoras. Esta simplificación responde únicamente a fines expositivos y contrastivos.

³ Aunque coincidimos en parte con García Santos (1993: 30) en que la oposición *cantaba/canté* plantea, por lo general, mayores dificultades al hablante extranjero, la distinción entre *he cantado/canté* tampoco deja de presentar problemas, aunque de menor envergadura, para el estudiante de ELE grecófono.

⁴ En lo que sigue denominaremos *modelo vectorial* al marco teórico que guía este análisis, entendido como un sistema representacional que describe los valores temporales mediante combinaciones de elementos vectoriales básicos, como un origen temporal y relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto a él, representados gráficamente mediante secuencias del tipo –V, oV, +V, etc. Este enfoque tiene su origen en Bello ([1847] 1988), quien propuso un sistema de tiempos

nemos aquí considerar los sistemas respectivos como estructuras que responden a lógicas propias de organización interna⁵. Esta aproximación permite explicar las divergencias observadas en el uso que hacen los hablantes griegos del perfecto español, particularmente en niveles iniciales e intermedios de aprendizaje. La comparación permite identificar núcleos funcionales divergentes bajo una apariencia formal común, lo que justifica su interés desde una perspectiva contrastiva y descriptiva.

2. EL PERFECTO EN ESPAÑOL Y GRIEGO: ANTERIORIDAD, RELEVANCIA Y REINTERPRETACIÓN TEÓRICA

2.1. EL PRETÉRITO PERFECTO ESPAÑOL: ANTERIORIDAD CON ANCLAJE PRESENTE

En su valor recto, el pretérito perfecto compuesto expresa anterioridad respecto al momento de habla con anclaje interpretativo en el «ahora» del hablante, lo que le confiere un carácter relacional: no se limita a situar el evento en el eje temporal, sino que lo presenta como vigente o relevante en el momento de la enunciación⁶.

- (1) Hoy he visto a tu hermana en el mercado.
- (2) He hablado con todos y nadie lo sabe.
- (3) Siempre he pensado que era buena idea.
- (4) ¿Has tenido ocasión de revisar el documento?

basado en oposiciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Estas intuiciones fueron sistematizadas en Rojo (1974), donde se introduce también la noción de dislocación temporal, ampliada en estudios posteriores (Rojo 1988, 1990). Paralelamente, Veiga desarrolló desde finales de los años ochenta (Veiga 1988, 1989, 1991, 1996) un conjunto de estudios sobre la plurifuncionalidad modo-temporal que confluían con los de Rojo en la sistematización conjunta de Rojo y Veiga (1999). Esta fue más tarde ampliada por Veiga mediante el desarrollo de vectores múltiples, estructuras compuestas y una caracterización más precisa de los valores primarios y secundarios (Veiga 2012, 2013, 2015a, 2015b). Para una exposición crítica de esta evolución teórica, véase Leontaridi (2019: 21-52).

⁵ En este marco, conviene distinguir entre *usos rectos* y *usos dislocados* de las formas verbales en contraste, distinción ya presente en Rojo (1974) y desarrollada en trabajos posteriores (Rojo 1988, 1990; Veiga 1991 y ss.). En lo que respecta al griego, esta diferenciación se aplica sistemáticamente en Leontaridi ([2001] 2008) y se reformula y amplía en trabajos posteriores, como Leontaridi (2011a, 2011b, 2018, 2019) y Leontaridi & Gómez Laguna (2019), donde se muestra su utilidad para describir desviaciones respecto de los valores temporales básicos. Por uso recto entendemos aquel en el que la forma verbal expresa el valor temporal codificado por su fórmula vectorial correspondiente; por usos dislocados, aquellos en que la forma adquiere funciones extratemporales que no derivan directamente de su configuración temporal.

⁶ En lo que respecta al uso de *he cantado*, el análisis se circunscribe al español europeo, especialmente en sus zonas centrales y meridionales, donde se constata mayor estabilidad funcional del perfecto compuesto. Téngase en cuenta que en la *NGLE* (2025: § 23.7b) se reconoce esta forma como «la forma verbal cuyos usos muestran mayor variación geográfica en el español de hoy».

En el marco del modelo vectorial, esta forma se concibe como un *prepresente* y se representa mediante la fórmula $Oo(V-V)$, que indica una configuración temporal compuesta: una «relación temporal de anterioridad, indisolublemente unida a otra relación temporal que siempre es de simultaneidad» (Leontaridi 2019: 88), no segmentable funcionalmente en dos componentes autónomos⁷. Esta interpretación permite explicar por qué ejemplos como los siguientes implican una situación aún abierta, persistente o discursivamente activa en el presente:

- (5) He perdido las llaves.
- (6) He leído ese libro.

Desde esta perspectiva, el perfecto español admite también valores periféricos que exceden la pura función temporal, como la evidencialidad o usos dislocados discursivamente, vinculados a fenómenos como el énfasis, el mandato o la reformulación, lo que da cuenta de su plurifuncionalidad en distintos niveles del discurso. Una discusión más detallada de estos usos se ofrece más adelante (*cf.* § 3.3), en el análisis de valores no estrictamente temporales y usos dislocados.

2.2. EL PARAKEIMENOS EN GRIEGO MODERNO: ANTERIORIDAD, RESULTADO Y EXCLUSIÓN NARRATIVA

En griego moderno, el *parakeimenos* presenta una menor permeabilidad contextual que lo distingue del perfecto español. En su uso recto, expresa también una relación temporal de anterioridad indisolublemente unida a otra relación de simultaneidad, lo que permite describirlo –al menos en términos formales– mediante la fórmula vectorial $Oo(V-V)$, aunque dicha simultaneidad no siempre se activa, pues depende del tipo de predicado o del contexto discursivo. Esta configuración permite interpretar el evento como anterior y, potencialmente, vigente o focalizado en el presente, sin que dicha proyección esté gramaticalizada –como tampoco lo está en español (Leontaridi 2019: 88, 101-104)–. Este tiempo verbal se emplea preferentemente en estructuras que expresan experiencia, resultado reciente o hechos con efecto potencial en el presente. En determinados contextos discursivos, puede aparecer también en usos de énfasis o refuerzo argumentativo, aunque de

⁷ La fórmula $Oo(V-V)$ y la denominación *prepresente* se adoptan aquí conforme a las reformulaciones recientes del modelo vectorial, en particular en Veiga (2013, 2015a), sistematizadas en Leontaridi (2019: 36-39, 101-102). Esta representación refleja una estructura compuesta, articulada como una unidad de anterioridad anclada en el presente y no segmentable en vectores funcionalmente autónomos. La noción de vector primario doble $o(V-V)$, correspondiente a la ‘pre-simultaneidad’, responde precisamente a esta configuración no lineal. (*Cf.*: el apartado 2.3 de este trabajo para más detalles sobre la evolución de la fórmula y denominación de *he cantado*).

forma más restringida y menos sistemática que en el caso del perfecto español. Considérense los ejemplos:

- (7) Ἐχω τελειώσει το βιβλίο.
- (8) Ἐχεις πάει ποτέ στο Παρίσι;
- (9) Δεν έχουμε μιλήσει για αυτό το θέμα.

La interpretación depende en gran medida del tipo de predicado y del contexto situacional. Aunque comparte configuración estructural con el perfecto español, el parakeimenos no activa sistemáticamente el presente del discurso, ni implica continuidad ni anclaje obligatorio en el ahora. Puede referirse también a eventos definitivamente cerrados o simplemente recientes, sin que la actualidad del hecho constituya condición necesaria para su aparición. Esta flexibilidad en el anclaje discursivo lo distingue del perfecto español, más estrictamente vinculado a la relevancia del ahora interpretativo.

Esta diferencia tiene consecuencias relevantes a nivel discursivo. A diferencia del perfecto español –que, aunque limitado, puede integrarse en contextos narrativos evaluativos o expresivos, especialmente en sus variedades septentrionales–, el parakeimenos queda excluido de la narración cronológica canónica, donde se prefiere sistemáticamente el aoristo –ἀόριστος–, incluso para eventos recientes. Su uso se asocia preferentemente a estructuras autónomas de comentario, constatación o experiencia, aunque también puede aparecer en contextos de evaluación o refuerzo argumentativo, con menor grado de convencionalización y de integración contextual. Esta exclusión del eje narrativo ha sido documentada en diversos estudios (Setatos 1984; Veloudis 1990; Moser & Bella 2003; Bella 2003; Kouti 2010, 2012), y se refleja también en la intuición de que el parakeimenos proyecta una anterioridad objetiva que no se inserta naturalmente en la secuencia narrativa⁸. A diferencia del perfecto español, que admite usos discursivos periféricos más diversos (*cf.* § 3.3), el parakeimenos no desarrolla tales funciones con el mismo grado de sistematicidad ni de plasticidad interpretativa.

2.3. DEL ANTEPRESENTE AL PREPRESENTE: EVOLUCIÓN DEL PERFECTO EN EL MODELO VECTORIAL

Tras haber caracterizado el comportamiento del perfecto español y del parakeimenos griego en sus valores rectos, conviene revisar brevemente la evolución de la

⁸ Sin embargo, y pese a esta exclusión general, Moser (2003: 402) documenta un uso creciente –aunque aún poco frecuente– del parakeimenos en la narración oral, calificándolo como un fenómeno «adquirido recientemente» (*newly acquired*). *Cfr.* también Setatos (2024: 202–203).

representación del primero en el modelo vectorial, no solo en cuanto a su fórmula, sino también respecto a su denominación y a la concepción misma de su valor recto. Esta revisión no solo clarifica la heterogeneidad funcional del perfecto español, sino que proporciona la base teórica del contraste que se expone en el apartado siguiente.

En las primeras formulaciones del modelo (Rojo 1974 y ss.; Rojo & Veiga 1999), el pretérito perfecto compuesto se representaba mediante la fórmula (Oo-V)-V, correspondiente al entonces llamado *antepresente*. Según Rojo & Veiga (1999: 2994-2996), esta forma situaba el evento en un pasado anterior al momento de habla, con origen presente, y lo proyectaba como recuperable en el eje actual del discurso; *he cantado* expresaba anterioridad al origen, dentro de lo considerado simultáneo a él. En trabajos posteriores, esta representación fue sustituida por Oo(V-V) y renombrada *prepresente*, para reflejar una estructura unitaria, donde el evento se interpreta como vigente y anclado en la línea del ahora (*cf.* Veiga 2012; Leontaridi 2019: 101-104)⁹.

Esta reformulación no solo afecta a la representación formal, sino que redefine el valor recto del perfecto: no se concibe ya como una forma orientada al pasado con anclaje presente, sino como una estructura integrada en el eje discursivo actual, donde la anterioridad se interpreta como vigente. La fórmula Oo(V-V) permite representar con precisión ese anclaje y distinguir entre la mera anterioridad y la integración discursiva activa del evento. Desde esta perspectiva, el perfecto español, en su uso recto, no se emplea como forma de continuidad cronológica en contextos narrativos ni en series de eventos que configuren progresión temporal. Se reserva más bien para expresar experiencia, estado reciente o evaluación.

En suma, la transición de (OoV)-V a Oo(V-V) refleja una redefinición del valor recto del perfecto español como forma plenamente integrada en el ahora discursivo. Este ajuste permite representar con mayor precisión la diversidad de usos y explicar su incompatibilidad con secuencias narrativas pretéritas. Al mismo tiempo, subraya un punto clave en el contraste con el griego: aunque perfecto español y *parakeimenos* comparten fórmula vectorial y convergencia formal, el primero exige sistemáticamente anclaje al presente, mientras que en griego dicha conexión no es obligatoria. Esta diferencia en el grado de vinculación con el ahora discursivo resulta central para explicar sus respectivos comportamientos. Considérense, a modo de ilustración:

⁹ Sobre los motivos de este cambio, véase Veiga (2013: 123; 2015a: 139; 2015b: § 4).

- (10) Ayer llegué a casa, cené algo rápido y me acosté enseguida.
- (11) Hoy he llegado a casa, he cenado algo rápido y me he acostado enseguida.
- (12) *Ayer he llegado a casa, he cenado algo rápido y me he acostado enseguida.
- (13) Χθες/σήμερα γύρισα στο σπίτι, έφαγα κάτι στα γρήγορα και ξάπλωσα αμέσως.
- (14) *Χθες/σήμερα έχω γυρίσει στο σπίτι, έχω φάει κάτι στα γρήγορα και έχω ξαπλώσει αμέσως.

3. CONTRASTE FUNCIONAL: DIVERGENCIAS CLAVE

3.1. TEMPORALIDAD: ANCLAJE ACTUAL VERSUS ANTERIORIDAD OBJETIVA

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, *he cantado* exige sistemáticamente anclaje al ahora del hablante, lo que restringe su aparición en secuencias narrativas lineales y favorece interpretaciones de presente, relevancia o experiencia acumulada. *Έχω γράψει*, en cambio, no requiere dicha vinculación: su uso recto puede expresar anterioridad objetiva, sin requerir efecto presente, continuidad ni actualidad discursiva. Esta asimetría repercute directamente en su distribución narrativa. Mientras que el perfecto puede aparecer en usos evaluativos o expresivos –incluso en zonas del norte de España donde se prefiere el indefinido para usos referenciales–, se evita en la narración cronológica prototípica (*cf.* Azpiazu 2015). El *parakeimenos* queda prácticamente excluido de la narración lineal, incluso para eventos recientes, donde se prefiere sistemáticamente el aoristo. Su uso se restringe a contextos autónomos de constatación, experiencia o evaluación, sin integrarse en secuencias narrativas pretéritas¹⁰.

- (15) Se ha ido hace poco.
- (16) *Έχει φύγει πριν από λίγο (vs. Έφυγε πριν από λίγο).
- (17) Me he enterado ahora mismo de que os vais mañana.
- (18) *Έχω μάθει μόλις τώρα ότι φεύγετε αύριο. (vs. Έμαθα μόλις τώρα ότι ...)

Esta divergencia resulta especialmente significativa para los aprendientes griegos de ELE, que deben enfrentarse a formas formalmente paralelas, pero funcio-

¹⁰ En ambos idiomas se documenta el llamado uso experiencial del perfecto (*¿Has estado alguna vez en París? / Έχεις πάει ποτέ στο Παρίσι?*), caracterizado por referirse a vivencias acumuladas hasta el presente. Aunque no se trata de un valor plenamente gramaticalizado, constituye un patrón compartido, especialmente en contextos interrogativos o evaluativos. Además, aunque en griego *έχω γράψει* puede ser reemplazado casi siempre por *έγραψα*, la referencia a experiencias se expresa casi exclusivamente mediante *έχω γράψει* (*cf.* Clairis & Babiniotis 1999: 69-70).

nalmente dispares, lo que genera interferencias frecuentes, tanto por omisión como por uso excesivo del perfecto español en contextos narrativos.

3.2. SOBRE EL VALOR ASPECTUAL DEL PERFECTO ESPAÑOL Y DEL PARAKEIMENOS GRIEGO

La categoría del perfecto plantea controversias en la teoría gramatical, debido a la dificultad de determinar si debe interpretarse como tiempo o como aspecto. Se discute si forma parte de la oposición imperfectivo/perfectivo –con mayor afinidad al segundo– o si constituye una tercera clase, el denominado *aspecto perfecto* (cf. Leontaridi [2001] 2008: 113-117). La *NGLE* (2025: § 23.2k) reconoce esta ambigüedad al señalar que «la perfectividad o imperfectividad de *he cantado* depende de varios factores gramaticales, y está sujeta, además, a variación dialectal». El hecho de que la gramática normativa presente *he cantado* como una forma que puede adquirir tanto lectura perfecta como imperfectiva, evitando calificarla de aspectualmente neutra –como hace con otros tiempos verbales–, pone de relieve el trasvase entre propiedades temporales y distinciones aspectuales en su interpretación (cf. Veiga 2015a: 144)¹¹. Aunque formalmente comparable al perfecto español, el parakeimenos griego presenta un perfil distinto desde el punto de vista funcional, derivado de su construcción sobre el infinitivo de aoristo –una forma gramaticalmente perfecta–, lo que favorece una interpretación perfecta, incompatible con eventos interrumpidos, inconclusos o progresivos¹². Este contraste explica por qué *έχω γράψει* resulta inadecuado en contextos de descripción abierta, acciones habituales o situaciones en curso, donde *he cantado*, al carecer de aspecto gramaticalizado, permite una lectura más flexible. La dependencia del infinitivo de aoristo en griego impone una interpretación más cerrada, orientada a la conclusión del evento¹³.

Sea como fuere, la interpretación funcional de estas formas no puede explicarse exclusivamente en términos aspectuales. El paralelismo sistemático entre rasgos as-

¹¹ Para un análisis de la relación entre temporalidad y aspecto gramatical, consúltense Rojo (1974, 1988, 1990), Fernández González (1993), Rojo & Veiga (1999) y Veiga (2004: 611-612; 2008: 95-127, 141-146; 2019: 133-172; 2015a: 143).

¹² Aunque su categorización tipológica ha sido también objeto de debate; cf. Moser (1988, 1994). Para un análisis del aspecto en español y griego, véanse Leontaridi ([2001] 2008: 83-117, 2002, 2008, 2019: 109-120) y Batista Rodríguez (2011).

¹³ Por ejemplo, mientras que en español es natural decir *He empezado a escribir el artículo*, en griego resulta más natural el aoristo *Ξεκίνησα να γράφω το άρθρο*, ya que el parakeimenos presupone finalización o cierre del evento.

pectuales y relaciones temporales impide considerar el aspecto como una categoría plenamente autónoma dentro del sistema verbal español¹⁴.

3.3. USOS DISLOCADOS Y VALORES PERIFÉRICOS

En cuanto a los usos desplazados de la forma Oo(V-V) en griego y español, nos encontramos con que ambas formas, dado que expresan (secundariamente) simultaneidad, pueden expresar posterioridad en el habla oral, denotando O+(V-V) en vez de Oo(V-V)¹⁵. En estos casos, el punto de referencia se proyecta hacia el futuro, y como se hace alusión a momentos posteriores al enunciado, la acción aparece como ya realizada, cargada de un matiz modal de certeza dentro de la irrealidad futura. Se trata del llamado *perfecto pro futuro* o *perfecto prospectivo* (Leontaridi 2008 [2001]: 343-346, 2019: 103) como en:

- (19) Seguro que mañana ya hemos terminado. (→ habremos terminado)
(20) Αύριο σίγουρα έχουμε τελειώσει. (→ θα έχουμε τελειώσει)

Por otra parte, *he cantado* puede usarse en estructuras discursivas que exceden la pura referencia temporal, expresando énfasis, evaluación subjetiva, reformulación o reafirmación, como en:

- (21) ¡Te lo he repetido mil veces! (énfasis evaluativo)
(22) –¿Qué has dicho? –He dicho que no me interesa. (reformulación marcada)
(23) He hablado con ella, sí, pero no ha cambiado nada. (reafirmación discursiva)

Estos usos no deben entenderse como dislocaciones modales en sentido estricto, sino de valores expresivos que amplían el alcance del perfecto más allá de su función temporal básica¹⁶. Al contrario, el parakeimenos no muestra la misma ver-

¹⁴ En relación con esto, Rojo & Veiga (1999: 2921-2922) reconocen que la presencia de la categoría del aspecto en el paradigma del sistema verbal español es innegable, pero «los diversos matices aspectuales [...] son efectos secundarios de las distinciones temporales; [...] no existe una base suficientemente sólida para individualizar esta categoría gramatical [la del aspecto] respecto de la categoría temporal en el núcleo del sistema verbal español, sin perjuicio de que podamos reconocer valores aspectuales en otros puntos de la gramática o en unidades léxicas de esta lengua».

¹⁵ Como explica Rojo (1974: 100 y ss.), una forma que expresa simultaneidad oV al origen también puede expresar posterioridad +V respecto al mismo; *cf.* Veiga (2008: 41-43), *NGLE* (2025: § 23.11k).

¹⁶ Sobre la expansión de *he cantado* hacia usos no puramente temporales –incluidos valores enfáticos, evaluativos o con implicaciones evidenciales–, véanse Veiga (2013, 2019), Azpiazu (2014, 2015, 2016), *NGLE* (2025: § 23.7i, 23.7m, 23.8) y Leontaridi (2011b: 105-107, 2019: 101-104). *Cf.* Bajo Pérez (2017) para una exploración de valores evidenciales y expresivos basada en corpus.

satilidad discursiva, pues valores periféricos como estos suelen resolverse mediante el aoristo¹⁷. El *parakeimenos* conserva un perfil más restringido, centrado en una anterioridad objetiva con posible relevancia actual. Aunque puede aparecer en contextos de constatación o evaluación, no desarrolla los valores enfáticos o expresivos del perfecto español con el mismo grado de integración contextual (*cfr.* Leontaridi 2019: 101-104). Una manifestación clara de esta asimetría se observa en el llamado *perfecto de mandato* español:

(24) ¡Ya te has callado (= ¡cállate!)

(25) Myriam, ¡ya te has ido (= ¡vete!, te vas ahora mismo) a la cama!¹⁸

Otra divergencia se observa en el llamado *perfecto ficticio* (*perfecto con valor de presente* o *perfecto pro presente*), que aparece en contextos donde el evento se representa como si estuviera ocurriendo en el presente del discurso. Este uso se documenta en español, pero no tiene correlato funcional en griego¹⁹:

(26) Y las nieblas bajan y ciegan los horizontes... el pastor y el ganado *se han perdido* dentro de este humo espeso....

En suma, el perfecto español despliega una gama más amplia de usos discursivos, mientras que el *parakeimenos* conserva un uso más restringido, vinculado principalmente a la anterioridad objetiva. Esta asimetría funcional permite entender mejor las diferencias de comportamiento que se examinan en el siguiente apartado.

3.4. COMBINACIÓN CON ADVERBIOS TEMPORALES

Tanto el perfecto español como el *parakeimenos* griego pueden combinarse con adverbios temporales como *ya, todavía, nunca, alguna vez, hasta ahora, ήδη, ποτέ, ακόμη, έως τώρα*, etc., especialmente en contextos interrogativos, negativos o de experiencia acumulada, con restricciones distribucionales en parte coincidentes.

¹⁷ «The Aorist Indicative is a much more versatile form [in relation to *έχω γράψει*], which can be used not only for different degrees of remoteness in the past or to indicate anteriority [...] but even for events in the present or in the future» (Moser 1994: 86).

¹⁸ Ejemplos de Leontaridi ([2001] 2008: 346). Este uso enfático no se realiza en griego mediante el *parakeimenos*, sino preferentemente mediante el aoristo o estructuras imperativas, como en: *Έχεις πάει [- πήγες!] τρέχοντας στο κρεβάτι!* (= *Πηγαίνεις! Πήγαινε!*) *ο Έφυγες, όπως είσαι! Δεν θέλω να σε βλέπω!* (= *Φύγε!*)

¹⁹ Véase Porto Dapena (1989: 63-107) y Leontaridi ([2001] 2008: 347-348).

Ahora bien, existen diferencias relevantes en cuanto al grado de compatibilidad con ciertos marcadores de inmediatez o pasado reciente. En español, el perfecto admite sin dificultad expresiones como *recién*, *últimamente*, *hasta ahora*, etc., lo que refuerza su interpretación de vigencia actual:

- (27) Ya he terminado el trabajo.
- (28) Me he enterado hace un momento.
- (29) Últimamente he salido muy poco.

En griego, aunque el *parakeimenos* puede aparecer con *ήδη*, *ποτέ*, *ακόμη*, etc., su combinación con *μόλις*, *πριν από λίγο*, etc., resulta mucho más restringida. En estos casos, se prefiere sistemáticamente el aoristo:

- (30) Δεν τον έχω δει ποτέ.
- (31) Έχεις πάει ποτέ στο Παρίσι;
- (32) *Μόλις έχω φτάσει. → Μόλις έφτασα.
- (33) *Σήμερα το πρωί έχω δει τον Γιάννη. → ...είδα τον Γιάννη.
- (34) *Πριν από δυο λεπτά έχει τηλεφωνήσει η μητέρα σου. → ...τηλεφώνησε η μητέρα σου.

Estas diferencias reflejan un comportamiento más flexible del perfecto español frente a la interpretación más acotada del *parakeimenos*, cuya combinación con marcadores de inmediatez es claramente restringida²⁰.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha analizado el comportamiento del perfecto compuesto español (*he cantado*) y del *parakeimenos* griego (*έχω γράψει*) a partir de un valor recto formalmente coincidente de anterioridad con posible relevancia actual, mostrando que, pese a su aparente similitud superficial, presentan diferencias significativas en cuanto a distribución, combinatoria y funciones discursivas.

En español, *he cantado* exige anclaje actual y presenta cierta diversidad de usos: puede aparecer en usos experienciales, evaluativos o reformulativos, además de integrarse en comentarios o estructuras de énfasis. Esta flexibilidad se refleja también en su compatibilidad con marcadores como *ya*, *todavía*, *alguna vez* o *hasta ahora*, incluso en contextos de referencia inmediata o contextos no narrativos. A ello se

²⁰ Este tipo de divergencias puede generar dificultades específicas en el aprendizaje de ELE en aprendientes griegos, como se ha observado en estudios sobre el uso contrastivo de marcadores temporales (cfr. Leontaridi 2010; Leontaridi & Pérez Bernal 2008: 46-49).

suma una diferencia en el comportamiento aspectual: mientras que el perfecto español muestra ambigüedad entre lectura perfecta e imperfectiva, el *parakeimenos* se interpreta de forma sistemáticamente perfecta, lo que restringe su distribución textual. Por su parte, el *parakeimenos* griego, aunque formalmente paralelo, permanece más estrictamente vinculado a su valor de anterioridad objetiva, con posible relevancia actual. Su exclusión de la narrativa canónica, su integración limitada en estructuras evaluativas y su escasa compatibilidad con marcadores de inmediatez refuerzan esta delimitación funcional.

En este sentido, puede hablarse de un paralelismo solo aparente: aunque el *parakeimenos* y el perfecto español comparten estructura superficial y fórmula vectorial $O_o(V-V)$, su comportamiento sintáctico, semántico y discursivo no coincide plenamente. Esta asimetría resulta especialmente significativa para los aprendientes griegos de español, quienes deben enfrentarse a formas formalmente paralelas, pero funcionalmente dispares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZPIAZU TORRES, Susana (2014): «Del perfecto al aoristo en el antepresente peninsular: un fenómeno discursivo», en Susana Azpiazu Torres (ed.), *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*, Lugo, Axac, 17-30.
- AZPIAZU TORRES, Susana (2015): «La variación Antepresente / Pretérito en dos áreas del español peninsular», en *Verba* 42, 269-292. DOI: <https://doi.org/10.15304/verba.42.1371>
- AZPIAZU TORRES, Susana (2016): «Evidencialidad en el pretérito perfecto compuesto del español. Revisión y propuesta», en Ramón González Ruiz & Dámaso Izquierdo Alegría & Óscar Loureda Lamas (eds.), *La evidencialidad en español: Teoría y descripción*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, 303-328.
- BAJO PÉREZ, Elena (2017): «Pretéritos simples y compuestos en el *Corpus del español* de Mark Davies. Los casos de *vi* y *he visto*», en *Orillas: revista d'ispanística* 6, 367-404. <https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/232>
- BATISTA RODRÍGUEZ, José Juan (2011): «Notas sobre el aspecto gramatical en español a partir de su comparación con el alemán y el griego moderno», en Carsten Sinner & Elia Hernández Socas & Christian Bahr (eds.), *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales. Nuevas aportaciones de los estudios contrastivos*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 35-50.
- BELLA, Spyridoula [ΜΠΕΛΛΑ, Σπυριδούλα] (2003): «Ο αφηγηματικός παρακειμένος της Νέας Ελληνικής: πραγματολογική-γνωστική προσέγγιση», en Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού & Χρυσούλα Λασκαράτου & Μαρία Σηφριανού (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία*, Αθήνα, Πατάκης, 354-374. <https://tinyurl.com/yc6y2w8r>
- BELLO, Andrés ([1847] 1988): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Madrid, Arco Libros (2 vols.).

- CLAIRIS, Christos & BABINIOTIS, Georgios [ΚΛΑΙΡΗΣ, Χρήστος & ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γεώργιος] (1999): *Γραμματική της νέας ελληνικής: δομολειτουργική-επικοινωνιακή: II. Το ρήμα της Νέας Ελληνικής – Η οργάνωση του μηνύματος*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (1993): «Esquemas, representaciones y formulaciones del sistema verbal del español: la temporalidad verbal en el indicativo», en *Anuario de estudios filológicos* 16: 105-122. <http://hdl.handle.net/10662/2269>
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*, Salamanca, Universidad de Salamanca/Santillana.
- KOUTI, Maria (2010): «Sobre la categoría verbal del perfecto en griego moderno», en *Interlingüística* 20. <https://tinyurl.com/4wkb3v47>
- KOUTI, Maria (2012): *El pretérito perfecto compuesto en español y en griego moderno* (tesis doctoral inédita), Valladolid, Universidad de Valladolid.
- LEONTARIDI, Eleni ([2001] 2008): *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca. *Biblioteca virtual redELE*, 9. <https://tinyurl.com/2xh7zpsw>
- LEONTARIDI, Eleni (2002): «Análisis contrastivo del aspecto gramatical en español y en griego moderno», en *Actas del I Congreso de estudiantes de Filología Hispánica. Valladolid del 5 al 7 de abril del 2000*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 129-144. <https://goo.gl/aK1Zfp>
- LEONTARIDI, Eleni (2008): «‘Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo...’ Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno», en *redELE* 12. <https://tinyurl.com/5h9x33w4>
- LEONTARIDI, Eleni (2010): «‘Antes’, ‘hace’ y su extraña familia: una aproximación a los errores de alumnos griegos en el campo de los marcadores temporales españoles», en María Rosario Caballero Rodríguez & María Jesús Pinar Sanz (coords.), *Modos y formas de la comunicación humana*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 295-306. <https://goo.gl/WNpNh3>
- LEONTARIDI, Eleni (2011a): «Funciones modo-temporales de la forma (O-V)oV en español y griego: imperfecto/ co-pretérito vs. parataticós (παρατατικός) / tafto-parelzontikós (ταυτο-παρελθοντικός)», en *Moenia* 17, 179-242. <https://tinyurl.com/mu5ub6u5>
- LEONTARIDI, Eleni (2011b): «Paralelos (?) de temporalidad en español y en griego moderno: el caso de los tiempos del pasado del indicativo», en Carsten Sinner & Elia Hernández Socas & Christian Bahr (eds.), *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales. Nuevas aportaciones de los estudios contrastivos*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 93-113.
- LEONTARIDI, Eleni (2018): «La probabilidad: sobre la expresión del matiz modal de incertidumbre en español y griego moderno», en Elia Hernández Socas & José Juan Batista Rodríguez & Carsten Sinner (eds.), *Clases y categorías lingüísticas en contraste. Español y otras lenguas*, Berlin, Peter Lang, 71-96.
- LEONTARIDI, Eleni (2019): *Plurifuncionalidad modotemporal en español y griego moderno*, Berlin, Peter Lang.
- LEONTARIDI, Eleni & GÓMEZ LAGUNA, Isaac (2019): «Temporality and temporal dislocation in Spanish and Modern Greek past tenses of the Indicative», en *Moenia* 25, 705-727. <https://cutt.ly/FM0yemC>

- LEONTARIDI, Eleni & PÉREZ BERNAL, Rosa María (2008): *Claves del español para hablantes de griego*, Madrid, SM.
- MOSER, Amalia (1988): *The history of the Perfect periphrases in Greek*, doctoral dissertation, University of Cambridge.
- MOSER, Amalia (1994): «Aspect as a theoretical issue and as a problem in the teaching of Greek as a foreign language», en Javier de Agustín & Carmen Agustín (eds.), *Griego, lengua y cultura*, Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua, 73-88.
- MOSER, Amalia (2003): «Tense, aspect, and the Greek Perfect», en Artemis Alexiadou & Monika Rathert & Arnim Von Stechow (eds.), *Perfect explorations*, Berlin, Mouton de Gruyter, 235-252. <https://doi.org/10.1515/9783110902358.235>
- MOSER, Amalia & BELLA, Spyridoula [ΜΟΖΕΡ, Αμαλία & ΜΠΕΛΛΑ, Σπυριδούλα] (2003): «Παρόν, παρελθόν, οριστικότητα και Παρακείμενος», en Georgia Katsimali & Alexis Kalokairinos & Elena Anagnostopoulou & Ioanna Kappa (eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics*, Rethymnon, University of Crete, 18-21. <https://tinyurl.com/bp84xp77>
- NGLE: véase RAE & ASALE 2025.
- PORTO DAPENA, José Álvaro (1989), *Tiempo y formas no personales del verbo*, Madrid, Arco Libros.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada).
- ROJO, Guillermo (1974): «La temporalidad verbal en español», en *Verba* 1, 68-149. <https://goo.gl/fjrHPC>
- ROJO, Guillermo (1988): «Temporalidad y aspecto en el verbo español», en *Lingüística Española Actual* X, 195-211. <https://goo.gl/SaRYo2>
- ROJO, Guillermo (1990): «Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español», en Ignacio Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra, 17-42.
- ROJO, Guillermo & VEIGA, Alexandre (1999): «El tiempo verbal. Los tiempos simples», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, vol. 2, 2867-2934.
- ΣΕΤΑΤΟΣ, Michalis [ΣΕΤΑΤΟΣ, Μιχάλης] (1984): «Ο Παρακείμενος στην κοινή Νεοελληνική», en *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 101-113.
- ΣΕΤΑΤΟΣ, Michalis [ΣΕΤΑΤΟΣ, Μιχάλης] (2024): «Νέες παρατηρήσεις στον παρακείμενο της κοινής νεοελληνικής», en *Μελέτες για τη γλώσσα και τα σημεία* 1, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 189-206. http://ins-bibl.lit.auth.gr/setatos/files/Setatos_189.206.pdf
- VEIGA, Alexandre (1988): «Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español», Comunicación presentada al *III Coloquio Internacional de Hispanistas* (Leipzig, 1988). Publ. en Gerd Wotjak & Alexandre Veiga (eds.) (1990), *La descripción del verbo español*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 237-257. [Reed. en A. Veiga (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*, Lugo, Tris Tram, 57-75].
- VEIGA, Alexandre (1989): «La sustitución del futuro del subjuntivo en la diacronía del verbo español», en *Verba* 16, 257-338. <http://hdl.handle.net/10347/2744>

- VEIGA, Alexandre (1991): *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, en *Verba, Anuario galego de filoloxia*, Anexo 34.
- VEIGA, Alexandre (1996): *La forma verbal española cantara en su diacronía*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- VEIGA, Alexandre (2004): «*Cantaba y canté*. Sobre una hipótesis temporal y alguna de sus repercusiones», en José Luis Cifuentes Honrubia & Carmen Marimón Llorca (coords.), *ELUA Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 2, 599-614. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2004.Anexo2.29>
- VEIGA, Alexandre (2008): «*Co-pretérito*» e «*irreal*» / «*imperfecto*» o «*inactual*». *El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*, Lugo, Axac.
- VEIGA, Alexandre (2012): «Sobre el concepto de dislocación en la teoría temporal de G. Rojo», en Tomás Eduardo Jiménez Juliá & Belén López Meirama & Victoria Vázquez Rozas & Alexandre Veiga Rodríguez (coords.), *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 855-866. <https://goo.gl/ryqqWC>
- VEIGA, Alexandre (2013): «De ante-presente a pre-presente: reconsideración de un significado temporal en el verbo español», en *Moenia* 19, 115-127. <https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/view/1937>
- VEIGA, Alexandre (2015a): «La gramática académica y los problemas del aspecto en la descripción del verbo español», en *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics* 4:2, 119-150. <https://doi.org/10.7557/1.4.2.3621>
- VEIGA, Alexandre (2015b): «Sobre el significado del 'pretérito perfecto' español y el estudio de su variación geolingüística», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 18. DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael918254>
- VEIGA, Alexandre (2019): *El «pretérito perfecto» español. Variación gramatical y estructuras de sistema*, Lugo, Axac.
- VELOUDIS, Ioannis [ΒΕΛΟΥΔΗΣ, Ιωάννης] (1990): «Ο μεταγλωσσικός χαρακτήρας του παρακειμένου: παρακείμενος α'», en *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 10, 359-378. <https://tinyurl.com/37hawmtt>

TERMINOLOGÍA GRAMATICAL Y ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:
A PROPÓSITO DE *HE CANTADO*¹

*Grammatical terminology and the teaching of Spanish
as a foreign language: about he cantado*

CAROLINA MARTÍN GALLEGO
Universidad de Salamanca
cmgallego@usal.es
0000-0002-2230-828X

RESUMEN

El objeto de este estudio es la terminología asociada a la forma *he cantado*, con especial atención a la una denominación en particular: *present(e) perfect(o)*. El trabajo traza, en primer lugar, una panorámica de los términos documentados en estudios teórico-descriptivos, así como en obras gramaticales y métodos de enseñanza de español como lengua extranjera, para, a continuación, plantear una serie de reflexiones sobre el uso de *present(e) perfect(o)* en materiales didácticos de ELE.

Palabras clave: gramática del español; terminología gramatical; tiempos verbales; pretérito perfecto (compuesto), presente perfecto; enseñanza de español como lengua extranjera.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the terminology associated with the Spanish form *he cantado*, with special attention to one specific term: *present(e) perfect(o)*. The paper

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «COMPLETEXT. Complejidad textual y lecturabilidad. Estudio aplicado a la IA generativa y la didáctica de las lenguas» (ref. SA 067P24), financiado por la Junta de Castilla y León con fondos FEDER-UE, del que son IP Susana Azpiazu Torres y Javier de Santiago Guervós (Universidad de Salamanca).

begins providing an overview of the terms documented in theoretical-descriptive studies, as well as in grammatical works and methods for teaching Spanish as a foreign language; then, it offers a series of reflections on the use of *present(e) perfect(o)* in ELE teaching materials.

Key words: Spanish Grammar; grammatical terminology; verb tenses; *pretérito perfecto (compuesto)*; present perfect; Spanish as a foreign language teaching

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La elaboración de materiales didácticos destinados al aprendizaje de gramática en segundas lenguas exige «una constante toma de decisiones vinculadas a los contenidos y los métodos empleados» (Bustos Gisbert 2021: 307). Con relación a los primeros, entre los problemas o dificultades que puede encontrar el docente de ELE, está «el hecho de que no existe una descripción [gramatical], sino muchas y a menudo contradictorias; [...] los especialistas no coinciden necesariamente en la interpretación de los fenómenos» (Bustos Gisbert 2018: 48). Así, por ejemplo, en el caso de la enseñanza del verbo, puede ser oportuno que algunas de esas decisiones giren en torno a la nomenclatura de los tiempos verbales, de manera que quien se enfrente a esta labor puede plantearse, por ejemplo, si va a referirse a ellos mediante términos (*presente, pretérito imperfecto, futuro simple...*) o formas (*canto, cantaba, cantaré...*) y, en el caso de que opte por la primera solución, tendrá que decidir si se decanta por alguna de las opciones disponibles o prefiere proponer etiquetas alternativas.

Además, estos materiales didácticos han de adaptarse a los destinatarios:

como bien apunta Miki Kondo (2010), se adecuarán a su nivel de conocimientos, pero también a su lengua materna, su edad, su familiaridad con los conceptos metalingüísticos, su conocimiento de otras lenguas extranjeras, etc. (Bustos Gisbert 2021: 307).

Uno de los recursos empleados en esa adaptación desde los inicios de la enseñanza de segundas lenguas es la traducción –a la lengua materna de los potenciales aprendices– de las explicaciones teóricas, los enunciados de los ejercicios o, incluso, la terminología lingüística, con la intención de que su significado sea más accesible. Menos frecuente es, quizás, trasladar el metalenguaje de la L1 a la L2 si estos no coinciden, especialmente cuando en esa segunda lengua ya existe una nomenclatura (relativamente) consensuada y/o con cierta tradición².

² Aunque no pase de ser información meramente anecdótica, en nuestra experiencia de aprendizaje de segundas lenguas, nos hablaron de *liaison* cuando aprendíamos francés, de *umlaut*, en el caso

1.2. El punto de partida de la presente investigación está relacionado con esto último y tiene su origen en un curso de gramática impartido a profesores de ELE. Dada la configuración del grupo de asistentes –hispanohablantes de herencia y hablantes nativos de inglés–, además de recomendar la *Gramática básica para el estudiante de español*, de Alonso Raya *et al.* (2005) [en adelante, *GBEE*], se les informó de la existencia de su «versión panhispánica»: edición, según se describe en la página de la editorial Difusión, «bilingüe y panhispánica» con «explicaciones e instrucciones en inglés». Tras la adquisición de esta por parte de una estudiante, surgieron algunas dudas sobre uno de los tiempos verbales, el *pretérito perfecto compuesto* [en adelante, PPC] y, más concretamente, con el hecho de que en esa versión panhispánica recibiese un nombre diferente al de la versión en español, *present perfect*, denominación –según averigüé entonces– «muy empleada ahora en la enseñanza de español en los EEUU de América del Norte» (Gómez Asencio 2021: 134).

Esta gramática, a pesar de estar escrita en inglés, no se presenta como manual dirigido de manera específica a anglohablantes y, además, está publicada en España, por lo que ¿por qué importar este término desde una tradición ajena para esta versión? Es más, ¿por qué importarlo, en cualquier caso?, ¿*presente perfecto* puede ser «más adecuado» desde el punto de vista didáctico o, simplemente, se ha traducido³ al igual que el resto del texto?

1.3. Averiguar qué motivó la decisión de esta editorial en particular de traducir los nombres de los tiempos verbales –o trasladar la nomenclatura del inglés al español– no es, en absoluto, el objetivo de este trabajo –menos aún realizar una crítica de esta magnífica gramática–; tampoco forma parte de él valorar si *presente perfecto* puede ser o no una buena traducción en casos como los señalados en la nota 3. Este estudio, por el contrario, se centra en la selección terminológica que recogen los materiales de ELE y, de manera particular, en la correspondiente al PPC. Que cada versión de la *GBEE* optase por un repertorio terminológico diferente, en definitiva, solo fue el desencadenante de una serie de interrogantes:

- (i) El ámbito de difusión de este término ¿está limitado a materiales didácticos en inglés, destinados de manera específica para hablantes anglófonos o para ser comercializados en países de habla inglesa?

del alemán y, con respecto al PPC en particular, nos enseñaron el *present perfect* del inglés y el *passé composé* del francés.

³ Una ojeada a las *key words* y a las traducciones de los títulos de trabajos sobre el PPC español muestra que, efectivamente, se tiende a traducir PPC por *present perfect*. También es lo que proponen varios traductores online consultados.

- (ii) ¿Qué presencia muestra este término en los estudios teóricos?, ¿se limita a trabajos en inglés o también se documenta en textos escritos en español?
- (iii) Este procedimiento –a saber: el transvase terminológico de la L1 a la L2– aplicado a los tiempos verbales del español y, de forma particular, al PPC, ¿es también empleado en otras lenguas?
- (iv) ¿Qué implicaciones didácticas puede presentar en ELE? En este sentido, conviene recordar que, tras la selección de unos u otros términos especializados, sobre todo cuando se trata de enseñanza de lenguas, ámbito en el que la transparencia de los términos es muy necesaria, se espera una decisión meditada y no una mera asignación infundada de etiquetas, pues tras ellas hay conceptos asociados, como apuntan Gómez Asencio & Calero Vaquera & Zamorano Aguilar (2017: 565) a propósito de las denominaciones de *he cantado* en la tradición gramatical autóctona:

con cada término se tiende a priorizar uno o varios de los valores temporales, aspectuales o tempo-aspectuales presentes en la pareja de formas, y es escogido por cada autor con la voluntad de alcanzar un grado tal de transparencia que el propio término evoque de por sí o bien el sentido preponderante o prototípico de cada forma, o bien una combinación apropiada de los valores que cada cual consideró mejor ajustados a la descripción del español [...]. No se trata, pues, solo de términos, sino también, y sobre todo, de conceptos, de valores.

Evidentemente, la extensión de este trabajo no puede dar cabida a un análisis que permita ofrecer una respuesta –y, además, una respuesta acertada– a todas estas cuestiones; la pretensión de exhaustividad, por tanto, queda absolutamente descartada. El estudio que se presenta a continuación, por el contrario, es de corte exploratorio y busca constituir un primer acercamiento a los términos –tanto en bibliografía especializada de referencia como en materiales didácticos de ELE– que permita ofrecer una primera respuesta a (algunos de) los interrogantes planteados. No interesa, por tanto, valorar aquí si en ELE es preferible, para aludir a los tiempos verbales, recurrir a los términos lingüísticos o citar a partir de las diferentes formas: sí interesa, en cambio, comprobar qué denominaciones se utilizan en la enseñanza de ELE cuando quienes han elaborado esos materiales han considerado que los términos relativos a los tiempos verbales debían aparecer⁴.

Los objetivos son, en definitiva, (i) trazar una somera panorámica sobre el abanico de denominaciones que ofrece la bibliografía (teórica y aplicada) para la forma

⁴ Aunque estos términos, en ocasiones, solo aparezcan en las tablas de contenidos –como sucede, por ejemplo, en manuales destinados a la práctica de las destrezas comunicativas– o en la exposición de los paradigmas.

he cantado; y, a partir de estos datos, (ii) esbozar una serie de reflexiones sobre el transvase de términos propios de la L1 a la enseñanza de la L2 y, en concreto, sobre el uso de *present(e) perfect(o)* en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

2. LAS DENOMINACIONES DE *HE CANTADO*

2.1. Para esta primera cala de esa panorámica que se pretende trazar, se han seleccionado gramáticas de referencia, trabajos que se ocupan específicamente del verbo o del PPC y varias investigaciones sobre este tiempo en el ámbito de la enseñanza de español como segunda lengua. Se trata, en este punto, de revisar qué opciones terminológicas ofrece la bibliografía especializada.

2.1.1. Es conocida la diversidad de etiquetas disponibles para denominar los tiempos verbales del español (*cf.* Porto Dapena 1987, Gutiérrez Araus 1995 –v. cita *infra*–, Veiga 2019 o la *NGLE* 2025). En el caso del PPC, Torres Caballero (1966, *apud* Veiga 2019: 9, nota 8) documenta hasta 16 denominaciones y 9 diferentes son las que detectan Gómez Asencio & Calero Vaquera & Zamorano Aguilar (2017: 565) en la tradición gramatical española desde Nebrija hasta 1800. No obstante, es menor el número de opciones terminológicas que se identifican en los trabajos como *las más utilizadas*. Así, la *NGLE* 2025 tras aclarar que «Los términos que aparecen en el cuadro siguiente no son los únicos existentes, pero sí los más difundidos:» (*NGLE* 2025: § 23.1o), presenta para el PPC los siguientes: *antepresente* (Bello), *pretérito perfecto* (*GRAE*-1931) y *pretérito perfecto compuesto* (*Esbozo, DLE/DPD*), denominación, esta última, por la que se inclina el texto académico. Repertorio similar recogen las páginas de Rojo & Veiga (1999) o Porto Dapena (1987), quienes incluyen también la propuesta de Gili Gaya: *pretérito perfecto actual*. En otros casos, se mencionan solo los términos, sin identificación de autoría, como en Squartini & Bertinetto (2000), con una selección muy parecida a la de la *NGLE*, o en Gutiérrez Araus (1995), quien, a diferencia de los anteriores, incluye en la nómina la denominación *presente perfecto*⁵.

Ahora bien, ¿hay preferencia por alguna de estas etiquetas «más difundidas», como las cataloga la *NGLE*?, ¿cuál o cuáles son las elegidas para aparecer, por ejemplo, en los títulos de los trabajos? Veiga, tras informar sobre la «gran variedad de denominaciones» existentes para *he cantado*, afirma que es «una forma verbal que tantas veces ha sido designada mediante la expresión «pretérito perfecto»» (Veiga 2019: 8). Y, efectivamente, en obras gramaticales de referencia y en bibliografía especializada sobre el sistema temporal del español o sobre este tiempo en particular

⁵ «[H]e cantado: antepresente, pretérito perfecto, pretérito perfecto compuesto, presente perfecto, pasado compuesto, pretérito perfecto actual» (Gutiérrez Araus 1995: 19).

—tanto en trabajos teóricos como específicos de ELE—, dos términos son los predominantes: *pretérito perfecto*, como indica Veiga en la anterior cita, y *pretérito perfecto compuesto*, especialmente tras la publicación de la primera edición de la *NGLE* en 2009 (terminología mantenida sin cambios en *NGLE* 2025)⁶. Sirvan como muestra, además del citado texto académico⁷: Porto Dapena 1987 [PP], Gutiérrez Araus 1995 [PP], Di Tullio 2010 [PPC], Moliner 2016⁴ [PP], Kempas 2017 [PPC], RAE & ASALE 2019 [PPC], Veiga 2019 [PP] o, en estudios sobre ELE, Soler Montes 2015 [PPC], Gutiérrez Araus 2018 [PP] o Bustos Gisbert 2021 [PPC].

Junto con estos dos términos —de procedencia latina⁸ y variantes, en cualquier caso, del mismo planteamiento denominativo tempo-aspectual (y formal, en el caso de PPC)—, ocupa también un lugar destacado el término propuesto por Bello, *antepresente*, etiqueta que, a diferencia de la combinación de criterios del término tradicional, se centra en el valor temporal (Rojo & Veiga 1999: 2882), y que, además, goza de «buena crítica» entre la bibliografía consultada: Porto Dapena considera que «la de Bello es, indiscutiblemente, la más adecuada por su coherencia» (1987: 44) y Cartagena sentencia que es «a todas luces [la] más descriptiva, sistemática, didáctica y nemotécnica» (1999: 2940). De hecho, en algunos trabajos se presenta junto con el término tradicional o como únicas opciones denominativas, como en Di Tullio (2010) o Cartagena (1999). Sin embargo, es la nomenclatura tradicional la que se impone y es *pretérito perfecto compuesto* (o alguna variante: *pretérito perfecto*, *perfecto compuesto*...) el término predominante en los títulos y/o en las remisiones a la forma⁹ *he cantado* en los propios textos. La siguiente cita de Gutiérrez Araus resulta bastante ilustrativa de este proceder: «A la forma *he cantado*, cuya denominación *antepresente* nos parece interesante, hemos preferido llamarla también con su nombre tradicional, *pretérito perfecto*» (Gutiérrez Araus 1995: 18).

2.1.2. ¿Y *present(e) perfect(o)*? Junto con Gutiérrez Araus (v. nota 5), la *NGLE* 2025 también registra y explica brevemente esta elección terminológica:

El término *presente perfecto*, que prefieren algunos gramáticos y se usa de modo general en otras lenguas, expresa bien esa propiedad del presente que HE CANTADO

⁶ También son frecuentes variantes de esos términos, como *perfecto compuesto*, como se puede observar en el trabajo de Azpiazu Torres (2019), por ejemplo.

⁷ Entre corchetes está indicado cuál de estos dos términos utilizan en el título o cuál se presenta como denominación principal en la nomenclatura verbal, con independencia de que expliciten y/o usen otras etiquetas, como sucede en la mayoría de estos trabajos.

⁸ Sobre la introducción de este término en la tradición española, v. Gómez Ascencio & Calero Vaquera & Zamorano Aguilar (2017).

⁹ Diferente es lo que sucede cuando *antepresente* se utiliza para designar uno de los usos de *he cantado*: en esos casos incrementa su presencia en los textos.

contiene en su estructura sintáctica: «*he* [presente del verbo *haber*] + participio pasado». (NGLE 2025: § 23.7a)

No obstante, no es uno de los términos que cataloga como «más difundidos» (v. *supra* § 2.1.1) ni figura entre los sinónimos de PPC en el *Glosario de términos gramaticales*¹⁰, lo que es bastante significativo para esta evaluación de la vitalidad de esta etiqueta en la literatura especializada.

También Veiga y Soler Montes lo tienen en cuenta en sus respectivos repastos de los nombres con los que se designa a este tiempo verbal: «En la actualidad no faltan autores que, contagiados por la terminología tradicional inglesa, hablen de «presente perfecto»», afirma el primero (Veiga 2019: 9, nota 8), «[...] incluso *presente perfecto*, en un intento más pedagógico que lingüístico de correspondencia con los tiempos verbales del inglés» (Soler Montes 2015: 1722), explica el segundo. Nótese que en estas dos últimas citas: (i) el uso de este término se atribuye a la influencia del inglés, y, en el segundo caso, trabajo específico de ELE, se identifica con un «intento» de corte pedagógico; (ii) de manera velada, se presenta esta elección terminológica —«no faltan autores»; «incluso»— como algo poco asentado entre los especialistas; y, finalmente, (iii) no parece arriesgado afirmar que estos autores no se muestran muy convencidos con esta denominación.

Dado que el uso de este término para la forma *he cantado* apunta a la tradición anglosajona, se han consultado varios trabajos redactados en inglés. Los resultados no muestran demasiado consenso:

- (i) El primer texto al que se acudió, por incluir un glosario bilingüe de términos lingüísticos, fue el *Diccionario de lingüística y fonética* (2000), de David Crystal. En ese glosario se indica que la traducción de *pretérito perfecto* es *Past Perfect*, lo que se puede interpretar como una traducción del término español, si bien con el inconveniente de que el *Past Perfect* del inglés no es el equivalente formal del *pretérito perfecto (compuesto)* español.
- (ii) Por su parte, en el clásico trabajo de Bull (1968), bajo el epígrafe «Toward a new terminology», *he cantado* es *Present Perfect* tanto en la nomenclatura de los *English Labels* como en la de *Traditional Labels*, lo que sugiere una identificación entre ambas.

¹⁰ A saber: «pretérito perfecto compuesto, antepresente (de indicativo), pretérito perfecto (de indicativo), perfecto, perfecto compuesto» (RAE & ASALE 2019, s. v. *pretérito perfecto compuesto de indicativo*).

- (iii) Una tercera opción localizada es *compound past*, propuesta por Squartini & Bertinetto (2000) para abarcar la variación terminológica en torno a esta forma en las lenguas romances.
- (iv) En la contribución de Martin Harris al volumen *Studies in the Romance Verb* (1982), que también se ocupa de este asunto en distintas lenguas, además de en español, no solo está utilizado el término en cuestión, sino que este aparece en el título del trabajo: «The ‘past simple’ and the ‘Present Perfect’ in Romance».

Y es que unas líneas más arriba hemos utilizado la aparición en el título como «criterio» –si puede llegar a considerarse como tal– para examinar la preferencia de los especialistas por uno u otro término de entre los disponibles para designar la forma *he cantado*. Pues bien, completa esta sucinta panorámica la mención de algunas referencias localizadas en las bibliografías de los estudios aquí citados –son trabajos, por tanto, no consultados–¹¹ en las que *present perfect* o, incluso, su traducción, *presente perfecto*, forma parte de los títulos. Es el caso de «El valor del presente perfecto en España y en su desarrollo histórico en el español americano» (1995), de Robert de Jonge (*apud* Veiga 2019) o «A Tense Distortion. Variation in the use of the present perfect in Spain» (2003), de M. A. Carter (*apud* Veiga 2019), entre (no muchos) otros.

2.2. En cuanto a los materiales didácticos de ELE, hemos revisado alrededor de una veintena de textos diversos (gramáticas, tratados gramaticales, métodos de enseñanza, manuales para la práctica de destrezas comunicativas). La naturaleza de la investigación y la disponibilidad de fuentes en el momento de preparación de estas páginas ha determinado que se haya buscado cierta heterogeneidad en cuanto a niveles y fechas de publicación, por un lado, y que, por el otro, la atención se haya centrado en textos en español comercializados en España. No obstante, de acuerdo con los objetivos planteados, parte de los materiales están escritos en otros idiomas y/o destinados a alumnos con una lengua materna concreta. El listado puede consultarse en el apartado de referencias bibliográficas.

Estos materiales reflejan las mismas preferencias terminológicas descritas en el apartado anterior: todos los métodos de enseñanza y manuales manejados¹², los tres tratados sobre asuntos gramaticales, –*Aspectos de sintaxis del español* (Borrego & Gómez Asencio & Prieto 2000), *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*

¹¹ Las referencias completas pueden encontrarse en Veiga (2019).

¹² Arnal & Ruiz de Garibay (2003), Rodríguez Rodríguez (2003), Equipo Prisma (2006), Chamorro Guerrero (2007), García Santos (2013), Corpas & García & Garmendia (2017 y 2022) y Sarralde & Casarejos & López (2019).

(García Santos 2007) y *Los tiempos del pasado del indicativo* (Gonzalo 2019)– y tres de las gramáticas redactadas en español –*Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et al.* 2005 y 2022), *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (Borrego *et al.* 2013) y *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon 1992)– catorce obras en total, coinciden en utilizar *pretérito perfecto*¹³, término que, además de ser uno de los más utilizados entre los especialistas, recoge el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. También siguen la estela de la tradición, al seleccionar *pretérito perfecto compuesto*, otras dos gramáticas –*Gramática en contexto* (Jacobi & Melone & Menón 2011) y *Gramática de referencia de español para itálofonos* (San Vicente 2013)–, publicadas ambas tras la aparición de la primera edición de la *NGLE* (2009). Especialmente significativo para el propósito de este trabajo es el hecho de que, entre los citados métodos, se encuentre la versión bilingüe de *Aula Internacional* (Corpas & García & Garmendia 2022) no solo por estar expresamente dirigida a hablantes de inglés, sino también –y sobre todo– por tratarse de la misma editorial de la *GBEE* (*Gramática básica del estudiante de español*) en cuya versión panhispánica se utiliza *present perfect*.

Las gramáticas escritas en otras lenguas, cuatro en inglés y dos en francés, constituyen la nota discordante en esta hegemonía de la terminología tradicional del español: *passé composé* (Duviols & Villegier 1964), *passé indéfini* (Bouzet 1988), *present perfect* (Spaulding & Leonard¹⁴ 1945 y la versión panhispánica de la *GBEE*) y, finalmente, *perfect* (Butt & Benjamin 1994 y Kattan-Ibarra & Pountain 2003) son las soluciones propuestas, soluciones –excepto la última– en las que, al fin y al cabo, también se evidencia el peso de la tradición, solo que no la de la gramática española: *passé composé* y *present perfect* son los términos de los tiempos «equivalentes» en las respectivas lenguas –al menos, formalmente, en cuanto a combinación de auxiliar en presente + participio–, y *passé indéfini* es una etiqueta generalizada en el hispanismo francés del XIX (*cf.* Quijada Van den Berghe 2021: 223) para *he cantado*, lo que, en último término, puede ser problemático con respecto a la terminología autóctona, en la que el término *pretérito indefinido* es el seleccionado en la mayoría de los materiales para *canté*¹⁵.

Atendiendo a lo expuesto, solo dos de los cinco textos en inglés –estas cuatro gramáticas y la versión bilingüe de *Aula Internacional*– recurren, de manera preferente, a *present perfect*. No obstante, también se documenta este término en dos de

¹³ También muestran este consenso en cuanto al uso de pretérito perfecto los métodos de enseñanza analizados por Soler Montes (2015: 211).

¹⁴ En realidad, se documenta, en una tabla, como el *Present* de los *Perfect tenses*.

¹⁵ Aún más problemático se presenta este panorama en el hispanismo anglosajón del XIX, en el que *pretérito indefinido* designa tanto *canté* como *he cantado*, dependiendo del autor consultado (*cf.* Gómez Asencio 2021).

las obras en español que incluyen otras denominaciones –la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (Borrego *et al.* 2013) y la *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon 1992)– y en una de las escritas en inglés. Butt & Benjamin, en su apartado «14.1 Names of the tenses», cuando exponen la variedad terminológica existente para algunos tiempos del español, también informan sobre el uso de *present perfect* para el PPC español:

Perfect (B & B, R & 5, H & N), *pretérito perfecto compuesto* (Academia), *pretérito perfecto* (Seco), *pretérito perfecto actual* (Gili y Gaya [sic]), *antepresente* (Bello), also sometimes called in English ‘present perfect’: *he hablado, has dicho* (Butt & Benjamin 1994: 207).

Es más, en el párrafo que precede a la exposición de las diferentes denominaciones de los tiempos, afirman sin ambages que «the various names given by grammarians to the Spanish tenses are very confusing» (Butt & Benjamin 1994: 205) e identifican como uno de los principales motivos, precisamente, el significado de la palabra *pretérito*, pues, según explican, «preterite simply means ‘past’, whereas the English ‘preterite’ / (US) ‘preterit’ is the name of a specific type of past tense».

3. PRIMEROS RESULTADOS Y REFLEXIONES SOBRE EL TÉRMINO *PRESENT(E) PERFECT(O)* EN ELE

3.1. Si bien la muestra es reducida y heterogénea, este primer rastreo terminológico permite constatar: (i) el abrumador peso de la tradición en las obras escritas en español, tanto en las referencias de carácter teórico como en los materiales didácticos, pues predominan los términos *pretérito perfecto* y *pretérito perfecto compuesto* –o variantes de ellos–; (ii) la falta de consenso cuando es otra la lengua de transmisión: hay heterogeneidad en cuanto al término seleccionado –incluso entre gramáticas escritas en el mismo idioma–, pero también en cuanto al procedimiento de selección o adaptación del término, aunque, en líneas generales, predomina el transvase desde las (respectivas) tradiciones; (iii) *present(e) perfect(o)* no es –ni mucho menos– el término más extendido en la bibliografía especializada ni en gramáticas o métodos publicados en español ni en idiomas diferentes del inglés; de hecho, ni siquiera es la elección terminológica de todas las fuentes escritas en inglés que aquí han sido consultadas (v. *supra* § 2.1.2). Y esto sugiere ciertas reflexiones sobre el uso de este término en particular en la enseñanza de español como segunda lengua.

3.2. No parece que el uso de *present(e) perfect(o)* proceda de la tradición del hispanismo anglosajón: Gómez Asencio (2021) solo lo documenta en un autor en el siglo XIX; tampoco del hispanismo más reciente: recuérdese la aclaración de Butt & Benjamin al respecto –«also sometimes called» (§ 2.2)–. Todo apunta a la influencia (de la terminología gramatical) del inglés, como afirma Veiga (v. §

2.1.2) y, de manera específica en ELE, quizás a esa voluntad pedagógica apuntada por Soler Montes (v. § 2.1.2). Si ese es el caso –y no la mera traducción (v. nota 3)–, se entiende que se preferiría el término inglés (o su traducción, *presente perfecto*) porque es el metalenguaje con el que, en principio, estarían familiarizados los anglohablantes. Se podría catalogar como una de esas adaptaciones al destinatario mencionadas al comienzo de este trabajo, procedimiento al que, como se ha visto, también recurren las gramáticas del francés consultadas.

Asumiendo que los hablantes de una lengua –sea el inglés, sea cualquier otra– conocen la nomenclatura del sistema verbal de su L1 –lo cual es bastante cuestionable–, no siempre lo conocido, lo familiar es necesariamente lo más adecuado en el aprendizaje de una L2:

El fin didáctico que lleva a algunos de nuestros tratadistas a elegir una etiqueta que ellos califican como «tradicional», a veces se une a otro objetivo: comodidad y difusión de la forma «tradicional» frente a la innovadora, aunque ello suponga emplear una etiqueta que sea contradictoria con los valores que defienden. (Martínez-Atienza & Zamorano Aguilar 2020: 168)

Y quizás aquí pueda estar sucediendo esto. El traslado de *present(e) perfect(o)* a ELE puede ser útil en la identificación de la forma; sin embargo, esa equivalencia formal no implica una correspondencia de usos. Al comparar dos sistemas lingüísticos, son diversas las distinciones semánticas con base gramatical que pueden darse:

1) formas en apariencia equivalentes en dos lenguas que pueden tener valores comunes y valores distintos; 2) una forma en una lengua equivale a dos o más en otra lengua; o 3) un espacio formal y un espacio semánticos se reparten de manera diferente en dos lenguas. (Santiago Guervós & Fernández González 2017: 316)

Los paradigmas verbales son magníficas muestras de ello¹⁶. En cuanto al PPC en concreto, Azpiazu Torres, quien ha trabajado extensamente sobre este tiempo verbal, afirma que

Los años dedicados al estudio del P[erfecto] C[ompuesto] nos han mostrado que la temporalidad es un campo abonado a la diversidad funcional en todos los niveles

¹⁶ En Santiago Guervós & Fernández González (2017: 316 y ss.) y en Stockwell & Bowen & Martin (1965) pueden localizarse ejemplos de esta falta de correspondencia de valores semánticos y pragmáticos entre las formas verbales del inglés y del español. Los autores del segundo trabajo, de hecho, concluyen así su análisis de los dos paradigmas verbales: «The preceding examples illustrate a basic fact of language comparison: differences between languages cannot be accurately and clearly established through translation alone» (Stockwell & Bowen & Martin 1965: 131).

de descripción. La búsqueda del detalle nos enseña que los límites funcionales de las tres nociones básicas con las que estructuramos la temporalidad lingüística (simultaneidad, anterioridad, posterioridad), así como sus respectivas combinaciones, no coinciden exactamente entre las lenguas, ni siquiera entre los hablantes de una misma lengua (Azpiazu Torres 2019: VI).

Y en este mismo trabajo muestra algunos contextos de uso del PPC español que están vetados al inglés (Azpiazu Torres 2019: 91). También Kempas subraya las diferencias entre estos idiomas: al hilo de los problemas que plantea el modelo aspectual de Klein para el español, sugiere que estos pueden deberse a que «el pretérito perfecto del español peninsular difiere de su equivalente en inglés» (Kempas 2017: 239), pues «se ha producido la ampliación del campo semántico del PPC, fenómeno sin equivalente en inglés» (Kempas 2017: 249).

Quizás estas diferencias interlingüísticas sean las que llevan a Butt & Benjamin (1994: 208) a afirmar «There is no ‘present’ tense in Spanish, if by ‘present’ [...]; There is no ‘future’ tense in Spanish, in the sense [...]». Del mismo modo, cabría preguntarse si existe realmente un *present perfect* en español, entendiendo como tal el conjunto de usos del inglés asociados a este término.

3.3. Aunque sería interesante detenerse en un cotejo que diese respuesta a lo anterior, ello desviaría la atención del objetivo central, más relacionado con la siguiente cuestión: ¿esta alternativa terminológica puede ser más significativa del tiempo verbal que la predominante en la tradición española, más transparente, quizás, y, por tanto, más adecuada para ELE?

Antes de abordar esta cuestión, conviene aclarar que, en todo momento, se asume que las nomenclaturas de los tiempos verbales plantean «el problema de que dan un nombre único a formas verbales que se usan con sentidos considerablemente distintos» (NGLE 2025: § 23.1q), por lo que se comparte aquí el parecer de Bertinetto cuando señala que

Tuttavia, dal momento che la gamma deffi usi cui le diverse forme verbale sono adibite e assai ampie, si potrebbe ritenere inutile qualsiasi modifica, dal momento che ogni altra designazione risulterebbe, alla prova dei fatti, altrettanto insoddisfacente. Senza contare poi il peso della tradizione, con tutto il suo carico di abitudini acquisite. (Bertinetto 1986: 17)

De hecho, la NGLE 2025 ilustra ese problema precisamente con el PPC:

Así, puede aceptarse que el pretérito perfecto compuesto es un antepresente tanto en *Todavía no ha llegado* (uso panhispánico) como en *Ha llegado esta mañana* (uso restringido geográficamente, como se explicará más adelante), pero es difícil aceptar que también lo es en *Ha llegado hace tres días*, uso sujeto asimismo a variación geográfica. De forma análoga, el adjetivo *perfecto* (que significa ‘concluido, termi-

nado', como se ha explicado) forma parte de la denominación PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO. No obstante, no queda claro qué es exactamente lo que concluye en la oración *Siempre me han encantado los duraznos*, que podría usarse con naturalidad para designar un estado persistente en el momento en que se habla. (NGLE 2025: § 23.1q)

Ahora bien, asumiendo que, desde el punto de vista teórico, es probable que ningún término sea completamente satisfactorio, ¿la perspectiva didáctica ampararía una preferencia por la denominación *present(e) perfect(o)*?

El *pretérito perfecto compuesto*, tal como defiende Azpiazu Torres,

es una forma básicamente temporal que se compone de dos orientaciones o vectores: uno de anterioridad, en el que cabe localizar el evento designado, y otro de simultaneidad, sin límites precisos, donde se encuentran dicho evento y el momento del habla o presente elocutivo. (Azpiazu Torres 2019: 210)

Coexisten en él, por tanto, anterioridad y simultaneidad, con las consecuencias que ello conlleva, una de las cuales es que «traslada la indeterminación temporal propia del presente a la mención del evento pasado» (Azpiazu Torres 2019: 86). Interesa ahora incidir en esto último: se trata de un evento pasado y el empleo de *present(e) perfect(o)* en lugar de *pretérito perfecto (compuesto)* –o cualquiera de las otras etiquetas más utilizadas en español– implica sustituir *pretérito* –esto es: pasado– por *presente*. Tal como señala Bustos Gisbert (2021: 331), al hilo de la explicación del PPC en la *GBEE*¹⁷, «no se trata de que un hecho terminado sea *parte de la situación actual*, sino que se valora desde ella». Esta explicación y el título que la acompaña, «El pasado del presente», en opinión de este autor, «resulta abstracta y algo confusa. El *pasado del presente* es una expresión de enorme complejidad para un estudiante de A1-B1» (Bustos Gisbert 2021: 331). Formaría parte de lo que el propio Bustos Gisbert en otro trabajo denomina *paradoja explicativa*: «interpretaciones del uso sustentadas en un elevadísimo grado de abstracción que resultan incomprensibles para un estudiante, incluso cuando se las proporcionamos en su lengua materna» (Bustos Gisbert 2018: 60) y creemos que estas mismas observaciones se pueden aplicar a la etiqueta que nos ocupa.

Pues bien, tanto en esa explicación de la *GBEE* como en el uso del término *present(e) perfect(o)*, se está dando prioridad a la esfera del presente en la que se

¹⁷ «Usamos el Perfecto cuando un hecho no nos interesa en sí mismo, sino como parte de la situación actual. También usamos el Perfecto cuando queremos situar hechos terminados en un espacio actual» (Alonso Raya *et al.* 2005: 112). Curiosamente, en la edición panhispánica (Alonso Raya *et al.* 2005), en la que *he cantado* responde a la etiqueta *present perfect*, la explicación es parcialmente diferente y elimina el título «El pasado del presente».

mueve este tiempo, al plano discursivo¹⁸, por encima de la anterioridad, de ese evento pasado, del significado temporal que representa la etiqueta *pretérito* (o *ante-* en la propuesta de Bello), cuando ese significado no solo puede ser más intuitivo para los estudiantes, sino que es perfectamente representativo de esa anterioridad, de ese evento pasado al que remite el significado básico de este tiempo en una explicación del PPC que pueda comprensible para los estudiantes, como podría ser la siguiente: «*Pretérito compuesto* que, en indicativo, expresa una acción pasada dentro de un tiempo que se considera que llega hasta el momento actual» (Moliner 2016⁴, s. v.). Es más, si se acude a los métodos de enseñanza de A1 consultados, que, a pesar de lo indicado por el *PCIC*, incluyen el PPC entre sus contenidos, se comprueba que este primer contacto con *he cantado* se presenta como tiempo para «hablar de experiencias» (*Vitamina A1*, Sarralde & Casarejos & López 2019) o, más transparente aún, «hablar de experiencias pasadas» (*Aula Internacional 1*, Corpas & García & Garmendia 2017), lo que se asocia de manera intuitiva a un pretérito y no a un presente.

3.4. En este punto es probable que las anteriores páginas hayan suscitado más interrogantes que ofrecido respuestas. Han dejado, además, preguntas sin responder y algunas parcelas del estudio solo esbozadas. Aun así, la autora de este trabajo espera haber logrado lo que, desde un comienzo, pretendió: ofrecer una pequeña contribución a la reflexión sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera, campo en el que comenzó a formarse en las clases del profesor Juan Felipe García Santos, a quien siempre estará agradecida por aquellas interesantes y utilísimas lecciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZPIAZU TORRES, Susana (2019): *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal*, Berlin/Boston, De Gruyter.
- BERTINETTO, Pier Marco (1986): *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Firenze, Presso l'Accademia della Crusca.
- BULL, William E. (1968): *Time, tense, and the verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- BUSTOS GISBERT, José M. (2018): «Enseñanza-aprendizaje del componente gramatical», en María Martínez-Atienza de Dios & Alfonso Zamorano (coords.), *Teoría y metodología*

¹⁸ «[El PPC] Es una forma anterior al origen en cuanto a su temporalidad, pero que, a diferencia de los demás tiempos del pasado, se localiza en el plano discursivo del presente» (cf: Gutiérrez Arous 2018: 43-44).

- para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos, Madrid, En Clave ELE, 43-72.
- BUSTOS GISBERT, José M. (2021): «El pretérito perfecto compuesto en las gramáticas pedagógicas del español como lengua extranjera», en Carmen Quijada Van den Berghe & José J. Gómez Asencio (dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*, Madrid, Arco/Libros, 307-342.
- CARTAGENA, Nelson (1999): «Los tiempos compuestos», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE)*, Madrid, Espasa, tomo II, 2935-2975.
- CRYSTAL, David (2000): *Diccionario de lingüística y fonética*, Barcelona, Octaedro.
- DI TULLIO, Ángela (2010): *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Waldhuter Editores, nueva edición.
- GÓMEZ ASENCIO, José J. (2021): «La gramatización de CANTÉ y HE CANTADO en el hispanismo lingüístico anglosajón (1800-1900). Una aproximación terminológica», en José J. Gómez Asencio & Carmen Quijada Van den Berghe (dirs.), *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*, Barcelona, Visor, 125-160.
- GÓMEZ ASENCIO, José J. & CALERO VAQUERA, M.^a Luisa & ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2017): «La gramatización de CANTÉ y HE CANTADO en la tradición español: Gramáticas para hispanohablantes (1492-1800)», en *Orillas. Revista d'ispanística* 6, 551-569.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.^a Luz (1995): *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco/Libros.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.^a Luz (2018): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- HARRIS, Martin (1982): «The 'Past Simple' and the 'Present Perfect' in Romance», en Nigel Vincent & Martin Harris (eds.), *Studies in the Romance Verb*, London, Croom Helm, 42-70.
- INSTITUTO CERVANTES: véase PCIC (1997-2025).
- KEMPAS, Ilpo (2017): «¿«Pre-presente» o «pretérito perfecto compuesto aoristizado»? Una mirada sobre dos planteamientos opuestos respecto a un cambio lingüístico en curso», en *Moenia* 23, 239-256.
- MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS, María & ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2020): «La teoría lingüística como base de la formación para la enseñanza de ELE», en *Culture Crossroads* 15, 163-182.
- MOLINER, María (2016): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 4.^a edición. La 1.^a es de 1966.
- NGLE: véanse RAE & ASALE 2009 y 2025.
- PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (1997-2025), Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- PORTO DAPENA, José Á. (1987): *El verbo y su conjugación*, Madrid, Arco/Libros.
- QUIJADA VAN DEN BERGHE, Carmen (2021): «Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto en el hispanismo lingüístico francés decimonónico (1800-1870)», en José J. Gómez Asencio & Carmen Quijada Van den Berghe (dirs.), *Historiografía y gramatiza-*

- ción de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*, Barcelona, Visor, 215-246.
- RAE & ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 1.ª edición.
- RAE & ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales (GTG)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.ª edición (revisada y ampliada).
- ROJO, Guillermo & VEIGA, Alexandre (1999): «El tiempo verbal. Los tiempos simples», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE)*, Madrid, Espasa, tomo II, 2868-2934.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- SOLER MONTES, Carlos (2015): *El pretérito perfecto compuesto en español: norma, usos y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad de Nebrija.
- SQUARTINI, Mario & BERTINETTO, Pier Marco (2000): «The Simple and Compound past in Romance languages», en Östen Dahl (ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, Berlin/ New York, De Gruyter, 403-440. <https://doi.org/10.1515/9783110197099.3.403>
- STOCKWELL, Robert P. & BOWEN, J. Donald & MARTIN, John W. (1965): *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago/London, The University of Chicago Press.
- VEIGA, Alexandre (2019): *El «pretérito perfecto» español. Variación gramatical y estructuras de sistema*, Lugo, Axac.

MATERIALES DIDÁCTICOS DE ELE

- ALONSO RAYA, Rosario *et al.* (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- ALONSO RAYA, Rosario *et al.* (2022): *Gramática básica del estudiante de español. A Comprehensive review of Spanish Grammar* [versión panhispánica], Barcelona, Klett World Languages/Difusión.
- ARNAL, Carmen & RUIZ DE GARIBAY, Araceli (2003): *Escribe en español*, Madrid, SGEL.
- BORREGO, Julio & GÓMEZ ASENCIO, José J. y PRIETO, Emilio (2000): *Aspectos de Sintaxis del español*, Madrid, Santillana.
- BORREGO, Julio (dir.) *et al.* (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- BOUZET, Jean (1988): *Grammaire espagnole*, Paris, Belin.
- BUTT, John & BENJAMIN, Carmen (1994): *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, New York, Springer. DOI: 10.1007/978-1-4615-8368-4
- CHAMORRO GUERRERO, M.ª Dolores (2007): *Abanico. Curso Avanzada de Español Lengua Extranjera*, Barcelona, Difusión.
- CORPAS, Jaime & GARCÍA, Eva & GARMENDIA, Agustín (2017): *Aula Internacional 1*, Barcelona, Difusión.

- CORPAS, Jaime & GARCÍA, Eva & GARMENDIA, Agustín (2022): *Aula Internacional Plus 1. A Spanish course for English Speakers*, Barcelona, Difusión.
- DUVIOLS, Marcel & VILLEGIER, Jean (1964): *Grammaire espagnole*, Paris, Hatier.
- EQUIPO PRISMA (2006): *Prisma A2. Continúa. Método de español para extranjeros*, Madrid, Edinumen.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (2007): *Sintaxis de español. Nivel perfeccionamiento*, Madrid, Santillana.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (dir.) et al. (2013): *Español Elelab B1*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- GBEE: véase Alonso Raya 2005 y 2022.
- GOZALO, Paula (2019): *Los tiempos del pasado de indicativo*, Madrid, Edinumen.
- JACOBI, Claudia & MELONE, Enrique & MENÓN, Lorena (2011): *Gramática en contexto. Curso de gramática para comunicar*, Madrid, Edelsa.
- KATTAN-IBARRA, Juan & POUNTAIN, Christopher (2003): *Modern Spanish Grammar. A practical guide*, Oxford, Taylor & Francis.
- MATTE BON, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español*, 2 tomos, Madrid, Difusión.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María (2003): *Escucha y aprende*, Madrid, SGEL.
- SAN VICENTE, FÉLIX (dir. y coord.) (2013): *Gramática de referencia de español para itálofonos (GREIT). Vol. II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica*, Bologna, CLUEB.
- SARRALDE, Berta & CASAREJOS, Eva & LÓPEZ, Mónica (2019): *Vitamina A1. Curso de español*, Madrid, SGEL.
- SPAULDING, Robert K. & LEONARD, Irving A. (1945): *Spanish Review Grammar*, New York, Hery Holst and Company.

REFLEXIONES Y LEYENDAS A CABALLO
ENTRE LA HISTORIA, EL MITO
Y ALGUNAS ELUCUBRACIONES DE UNA FACHADA
DE TODOS, COMO HOMENAJE A JUAN FELIPE

*Reflections and Legends at the Intersection of History, Myth,
and Certain Speculations Regarding a Facade
Belonging to Everyone, in Homage to Juan Felipe*

M. TERESA MARTÍN MIGUEL
Cursos Internacionales de la USAL
marmiter@usal.es
0009 0008 9446 9470

*Dedico estas palabras a Juan Felipe, y a
todos los estudiantes de Cursos Internacionales que tanto me dieron.*

RESUMEN

Asocio a Juan Felipe, en su cometido en Cursos Internacionales tanto en Salamanca como en una infinitud de países del mundo, con elementos de la Fachada de la Universidad de Salamanca a los que he vuelto mi mirada. Asimismo, como profesor, brindó a la Facultad de Filología la potencia perenne de sus clases. La magnífica labor de los que han pasado por ella y la luz de su conocimiento han sobrevivido al tiempo no exentos de luchas y rivalidades, y sirven para que nuevos estudiosos peregrinen hasta ella, buscando la excelencia en sus huellas. Este halo que emana y trasciende de la Universidad es como una armadura que nos blindamos, como un talismán que nos cobija. Así, aquí camino por significados e interpretaciones, en una mirada que se desea merecedora del acto de detenidamente analizar la Fachada y, una vez más, redescubrirla.

Palabras clave: Homenaje; «Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca»; «Fachada de la Universidad de Salamanca»; «figuras históricas y literarias de Salamanca».

ABSTRACT

I associate Juan Felipe, in his role in Cursos Internacionales both in Salamanca and in an infinite number of countries around the world, with elements of the facade of the University of Salamanca upon which I have once again turned my gaze. Likewise, he also provided the Faculty of Philology with the perennial power of his classes. The magnificent work of those who have passed through it and the light of their knowledge have survived time, not exempt from struggles and rivalries, and serve for new scholars to make a pilgrimage to it, striving for excellence in its footsteps. This halo that emanates and transcends from the University is like an armor that shields us, like a talisman that shelters us. Thus, here I walk through meanings and interpretations, in a gaze worthy of the careful act of analyzing the Facade recontextualising and, once again, rediscovering it.

Keywords: Homage; «University of Salamanca Cursos Internacionales»; «University of Salamanca's Facade»; «historical and literary figures of Salamanca».

CON ESTE ELENCO DE PARTICIPACIONES, la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca y Cursos Internacionales de la USAL rinden homenaje a don Juan Felipe García Santos, quien fuera director de Cursos Internacionales de 1996 a 2001 y desde 2006 hasta 2009 (especializado en ELE) y catedrático en el Departamento de Lengua Española de Filología Hispánica, entre otras cosas. A lo largo de esos años, posicionó a Cursos Internacionales como referente en la difusión del Español como Lengua Extranjera, Segunda lengua o lengua adicional, colaborando con el Instituto Cervantes, el Ministerio de Educación y Ciencia, la Junta de Castilla y León y demás organismos, instituciones y universidades de ámbito nacional e internacional, reforzando el conglomerado existente, robusteciendo y desarrollando asuntos en torno a la investigación, enseñanza, aprendizaje y evaluación del español de Cursos Internacionales tanto en Salamanca como en una infinidad de países a lo largo del mundo. Rindo este aplaudido homenaje, no solo como promotor de Cursos Internacionales durante casi una década, sino por la potencia perenne de las clases que brindó en la facultad. Como un centauro, remó a favor de Cursos Internacionales sin descabalgarse de su Cátedra de Facultad, habitando un inmenso territorio científico y humano desde un programa de alto nivel académico y un modelo de formación cercano y personal. Ejerció un liderazgo que aportó una visión más global y cosmopolita a la Universidad de Salamanca, a la misma Salamanca y a nosotros mismos.

Este espíritu de fuerza y expansión se experimenta también al adentrarse en la Universidad. Sobrepasar su Fachada es un privilegio reservado a quien se aventura a traspasar sus dinteles. En ella se encuentra depositada gran parte de la vida que enorgullece a los salmantinos. Para el que sabe mirar más allá de la rana, para aquel que es capaz de percibir el diálogo casi inaudible que establecen los autores

de los libros depositados en su icónica Biblioteca, de los personajes que pueblan su emblemática Fachada donde se encuentra el corazón de nuestra Salamanca. El lugar exacto para entender de dónde brota el torrente avasallador de nuestra dorada ciudad. Y allí, señoreando por derecho propio, con el empaque digno de sus siglos universitarios, recibiendo la llegada de todos los estudiantes que vienen desde todas las latitudes y culturas del mundo...

En ese mismo latido lleno de vida, confluye la Historia con las historias. Me gusta imaginar que cuando el sol se retira y recalca en los balcones rectorales de la Casa de Unamuno, concluida la jornada académica, se adueñan del espacio las sombras vibrantes de los escritores, rectores, poetas, profesores... que regresan a transitar por sus lugares queridos a continuar la charla, la clase, o los escritos que quedaron a medias. Extrapolándonos en el tiempo, es fácil imaginar a mi admirado Maestro Correas paseando con Nebrija, a Fray Luis de León sentado en un velador con Francisco de Salinas (compositor y organista de la Universidad de Salamanca) y a Miguel de Unamuno (desterrado de su segunda tierra por cantar a la libertad), mientras hace y deshace sus eternas pajaritas de papel. Lo puedo imaginar charlando sobre alguna metáfora con Carmen Martín Gaité, buscando la solución a la inmortalidad, mientras observan cómo se posan las cigüeñas en los pináculos de la Catedral, o buscando la exacta definición de alguna palabra de la traducción del *Cantar de los Cantares* que fue motivo de represalia para con Fray Luis.

Vecina de esos ecos históricos, la calle de Libreros en la que se asienta nuestra Fachada, guarda aún sorpresas para sus investigadores y admiradores. He tenido y tengo la suerte de transitar a diario por ella camino a mis clases y ojear su bella Portada a modo de caligrafía jeroglífica. He escuchado magníficas conferencias, he leído las palabras de respeto y cariño talladas en sus muros, he visto y rezado a la magnífica Inmaculada de su Capilla, también he sido parte integrante de relevantes actos. He disfrutado y crecido a su sombra. Pero nada es comparable con ver de cerca los tesoros que alberga, me refiero a los gloriosos manuscritos de su Biblioteca Histórica de los que casi he tocado sus páginas de vitela y pergamino, donde se resume lo que es ser ciudadano del Universo...

La magnífica labor de todos los que han pasado por ella, ha logrado que la luz de su conocimiento científico haya llegado hasta hoy, venciendo luchas y rivalidades y sirviendo para que nuevos estudiosos peregrinen hasta ella, buscando la excelencia en sus huellas.

Aglutinar a tanta gente, traerla de todos los rincones del mundo para acercarse a las entretelas de nuestra bellísima lengua española, y así declararla viva y cercana por decreto de amor, es un gesto de valentía en los tiempos que corren de algoritmos e irracionalidad.

Este halo que emana y trasciende de la Universidad es como una armadura que nos blinda, como un talismán que nos cobija.

Me atrevo, aún a riesgo de ser excomulgada por los estudiosos y conocedores más ortodoxos, a incitar a quien se acerque a la Fachada, a no únicamente fotografiar la ranita (es poco el riesgo a que se someterá tan valioso batracio), sino a hacer una búsqueda más panorámica para intentar hallar las al menos siete calaveras que hay en ella. Sería fascinante hacerse con un catalejo que instalaran en la Plaza del Patio de Escuelas, bien el Ayuntamiento de Salamanca o nuestra misma Universidad, brindando su uso a todo aquel que decida observarla.

Y ya de paso tener la oportunidad de buscar con ese catalejo a modo de telescopio, las estrellas y constelaciones de nuestro bello cielo (diurno y nocturno), ya que fue Salamanca la primera que impartió ya hace siglos clases de Astrología/Astronomía.

Estoy absolutamente segura de que cuento con la aprobación de todos.

Apostarse a su vera supone transitar por diferentes geografías, paisajes y paisajes del mundo, al tiempo que uno descifra una narrativa en su mensaje iconológico e iconográfico que el paso del tiempo no ha conseguido erosionar, conformando una sinergia y un diálogo entre diferentes latitudes e hilvanando conexiones entre lo sagrado y lo profano, lo antiguo y la actualidad, lo erudito y lo popular, lo mitológico y lo humano, lo científico y académico frente a la superstición. Como muchas obras de arte, ejerce como un medio de comunicación y de poder.

Así, sigo caminando por significados e interpretaciones profundas. Si situamos nuestra mirada en el centro de la Fachada, en *el blasón de Carlos V*, podemos acometer un paralelismo trazando un hilo invisible y hacer una traslación a la espiral de la sucesión de Fibonacci, hasta conseguir la forma de rectángulo áureo que ostenta nuestra Fachada. Si partimos de su icónica secuencia de *1,1,2,3,5,8,13,21,34...* *el blasón* ocuparía el número *1* de la espiral áurea. El blasón como punto de enfoque de la espiral de Fibonacci, haciendo referencia a todo el legado/herencia que recayó en las manos de Carlos V, compuesto por el vasto y dilatado conglomerado de Tirol, Flandes, Brabante, las dos Borgoñas, Austria, Granada, Hungría, Jerusalén, Sicilia, Navarra, Aragón y donde nos encontramos, que es León, que es Castilla. ¡Nada menos! ¡¡Olé Olé Oléeeee!!

(Sin dejar de mentar el collar del *vellocino de oro* borgoñón, que considero como una piedra filosofal, símbolo de autoridad y realeza.)

El otro número 1 de la espiral de Fibonacci está ocupado por la representación del antipapa *Benedicto XIII de Aviñón (el Papa Luna)*, que, situado en el cuerpo superior de la Fachada, se abre paso frente a vientos adversos a modo de Victoria de Samotracia, y como cónsul celestial representante en la tierra y miembro fundador de unos Estudios academicistas, sentado sobre su trono otorga el juramento

de lealtad a sus discípulos. Sobre su cabeza porta una mitra (tocado que también usaban los obispos, como es el caso de san Fermín) y, encima, aparece el escudo papal de la Universidad, la tiara y las dos llaves superpuestas (cruzadas) de san Pedro representando el Cielo y la Tierra, el poder de atar y desatar y el de absolver y excomulgar. ¡Vaya poderío!

Para no reincidir en la ya reproducida elucubración acerca de la interpretación de los personajes de la Fachada, desde un nuevo enfoque y planteamiento, he atribuido nuevos personajes, pues la Historia nos enseña que cada época reinterpreta su pasado. He introducido nuevos dioses, un eminente filósofo griego, reyes del Sacro Imperio Romano Germánico, al fraile dominico vanguardista precursor de los derechos humanos, teólogo y jurista, me refiero, naturalmente, a Francisco de Vitoria, del que ya desde pequeños nos contaron en el colegio sobre su defensa de un trato solidario para con los indígenas americanos y, para más inri, fundador de la *Escuela de Salamanca* (no podemos dejar de obviar la transculturación de la América virreinal), a uno de los valerosos líderes comuneros como fue Juan Bravo, la elocuente lingüista Lucía (Luisa) de Medrano, la consejera y preceptora Beatriz Galindo *La Latina*, al seductor Platón, y ¡cómo no!, al humanista transgresor Elio Antonio de Nebrija.

Incorporo así un pacto simbiótico, ya que los hechos (gestas) de todos ellos en aquel momento, hoy siguen siendo hitos vigentes. Pues tanto la llegada al Nuevo Mundo para España, como la revuelta comunera, o como Lucía de Medrano (pedazo de mujer pionera) que abrió camino siendo la primera mujer catedrática en Europa e impartiendo clases en nuestra Universidad salmanticense, ¡sí, sí... fue la primera profesora de Universidad del mundo y nada más y nada menos que lo hizo en Salamanca hace cinco siglos!, o Beatriz Galindo como preceptora (formadora) de la reina Isabel la Católica (aconsejada por el claustro de la Universidad de Salamanca), sin dejar de mentar al fundador de la Academia en Atenas (que podemos considerar la primera universidad de Occidente) y me refiero al grandísimo Platón. Y, ¡cómo no!, Elio Antonio de Nebrija, artífice de la primera gramática en una lengua europea moderna, que no solo enseñaba el español, sino que conformaba una identidad.

El número 2, un diálogo entre héroes, que, valiéndose de su enemigo, se alzan como dioses. A la cabeza *Hércules*, amparado por *Francisco de Vitoria* (punta de lanza en cómo *abordó* la justicia para los nativos americanos) y el filólogo humanista *Elio Antonio de Nebrija*. Debajo *Hermes/Mercurio* (con su casco en la cabeza, dotado de habilidad en la negociación para mediar con los impuestos que quería imponer Carlos V para sufragar su coronación como emperador del Sacro Imperio) y, a su derecha, el comunero *Juan Bravo*, que a pesar de su valentía no logró poner un rey español o que mínimamente hablara el castellano, llegando a ser decapitado por alzarse contra los privilegios de la nobleza. Bajo ellos, *un águila* y un *medallón*

con *Lucía de Medrano* (con su melena al viento, a lo Simonetta Vespucci de Botticelli), que nada más y nada menos sustituyó a Nebrija en su cátedra y a la que incluso Google ha dedicado un *doodle*.

El número 3 inicia su trazado con la célebre mascota de la Fachada que sigue velando las armas de la Universidad, la *esfinge salmantina* que nos convierte en modernos Edipos sosteniendo el enigma de la naturaleza del hombre. Me refiero naturalmente a la *ranita*. O tal vez un *sapo*, que alegóricamente a menudo se asocia con la avaricia y con la lujuria, dentro del contexto de los pecados del corazón humano.

La creatividad e imaginación de esculpir una *rana sobre una calavera*, utilizada como herramienta visual para adoctrinar, infundir temor recordando que, como las gárgolas, se proclaman guardianes protectores con halos de misterio. Tanto la rana en la calavera como las gárgolas representan el paso del tiempo, la decadencia, una visión del miedo, o la violencia inherente a la naturaleza humana; temas relacionados con otra obra de Goya: *Saturno devorando a su hijo* o con Ugolino en la *Divina Comedia* de Dante Alighieri, que devora el cráneo de su enemigo, pues muchas veces es el mismo Tiempo el que funciona como castigo.

En esa misma sección (3), están representados en un *medallón los Reyes Católicos*, otorgando impronta a la Corona Hispánica, de igual manera que más tarde Velázquez lo hace con la Monarquía española en sus *Meninas*.

Y es que, en ambas obras, tanto en la renacentista y plateresca Fachada, como en la pintura barroca del Prado, los reyes (en la Fachada, los Reyes Católicos y, en *Las Meninas*, Felipe IV y Mariana de Austria), desempeñan un significativo papel. Los primeros como propulsores de la Universidad y los segundos como mecenas de las Artes, pues es Velázquez quien bajo su tutela, logra convertir la pintura en una actividad intelectual dejando de ser artesanal.

No suele comentarse el pequeño medallón que hay bajo ellos. Me refiero al *medalloncito* que circunda a *Platón* y que se nos muestra con la boca abierta denotando asombro. Y es que el asombro (estado previo a filosofar), antecede al deseo de conocimiento y lo posibilita, y de ahí su etimología (viene de «sombra»).

Avanzando en el trazado de la espiral áurea en sentido de las agujas de un reloj, llegamos a la sección que ocupa el número 5, donde aparece el *medallón de Carlos V* (ahora alude al Sacro Imperio Romano Germánico), que se presenta como emperador romano, sabio y protector del conocimiento y, al igual que *El Caballero de la mano en el pecho* de El Greco, transmite una mezcla de solemnidad, espiritualidad y compromiso con un ideal superior. Ambos representan la seriedad y el honor y emanan un aura de serenidad y fidelidad a sus ideas.

Junto a su efigie, aparece otra *águila*, en esta ocasión *bicéfala*, pues remontándonos a las tradicionales fusiones dinásticas, plasmaba la integración de la herencia de Oriente y de Occidente, y la dualidad del espíritu y el alma con el Eros y la

Psique (reconciliación de materia y espíritu), además del símbolo de unión de los pueblos centroeuropeos, del Sacro Imperio Romano Germánico con la monarquía española, bajo la dinastía de los Habsburgo (o Austrias, si nos referimos a su rama española).

Junto al águila aparece el *medallón de Beatriz Galindo, La Latina*, el rey *Carlomagno* o, en su lugar, el rey *Otón*, creador de la alianza que hacía al Papa dirigente espiritual de la cristiandad junto al brazo defensivo del emperador. *Íñigo Fernández de Velasco y Mendoza* que ejercía de gobernador en ausencia de Carlos V (es decir, muy habitualmente) y, un poco más arriba, está la diosa *Nix*, que fue incluso respetada y temida por Zeus y era madre de las Moiras (las Parcas) o las tres deidades que controlaban el hilo del destino (Cloto, que hila el hilo de la vida, Láquesis, que mide su longitud y *Átropos*, que lo corta) y, a ambos lados, el Titán *Cronos* y la diosa *Nike* con su corona de laurel siempre verde y, por eso, portadora de la victoria.

Y así concéntricamente, la laureada Sucesión continuaría con la *crestera* en la cornisa superior, los *grutescos* que la circundan y, a modo de caos ordenado, enlazan elementos vegetales con figuras humanas, animales fantásticos, seres mitológicos, cornucopias... imbuyéndose de todo aquello que la circunda.

Pero... vamos más allá de una mirada alegórica, simbólica, semiótica y estructuralmente fibonacciana, porque quiero anunciar un reciente descubrimiento y hallazgo...

El 8 de agosto de 2024 (día de santa Esmeralda), en un proceso de restauración de la Fachada, dos trabajadores subidos a una pequeña grúa y con cincel en mano, encontraron algo que cambia el rumbo de la historia.

Con ayuda de nuevas tecnologías, como el escaneo 3D y el análisis de patrones, han salido a la luz mensajes cifrados que desafían nuestra comprensión del Renacimiento.

Durante 156 años, la rana sobre la calavera y la estatua de Fray Luis de León han compartido un mismo escenario en el Patio de Escuelas de Salamanca. Dos vecinos de piedra, mirándose en silencio, separados por siglos de historia.

Mil veces hemos escuchado cómo los estudiantes siempre se divertían buscando la ranita en la Fachada, y cómo muchos, al hallarla, dirigían la vista hacia Fray Luis, como si entre ellos existiera un diálogo mudo.

Pero nadie sospechaba que aquel juego ocultaba un enigma que llevaba siglos esperando ser resuelto.

Dentro de la calavera, justo bajo la rana ¡había una pequeña cavidad sellada! Cuando la abrieron ¡encontraron un pergamino enrollado!

Pero lo más asombroso no fue el hallazgo, sino lo que estaba escrito en él.

El pergamino era una carta fechada en 1576 y firmada con las iniciales L.L.

*Cuando volváis a leer estas palabras,
yo ya habré vuelto a la cátedra.
Lo que fue dicho ayer, será dicho mañana,
porque la verdad nunca muere,
solo espera en la piedra a ser hallada.*

Los historiadores quedaron atónitos.

Esa era la misma idea que Fray Luis pronunció al regresar a la universidad tras años de prisión: *Decíamos ayer...*

El mensaje completo decía:

Cuando la piedra dorada hable, buscad su eco donde la verdad fue callada.

Ese eco, pensaron, debía estar en la estatua de Fray Luis.

Analizaron su base con la misma tecnología y, sorprendentemente, encontraron una segunda cavidad oculta en la piedra. Dentro había otro pergamino, pero esta vez con un texto censurado en su época: una obra que Fray Luis nunca pudo publicar, en la que hablaba de la importancia del pensamiento libre.

Durante siglos, una pieza labrada en piedra sobre una calavera, y otra de bronce sobre un pedestal de mármol y granito: una rana y un poeta/astrónomo/fraile agustino, habían guardado juntos un mensaje. Un mensaje que la Inquisición intentó enterrar, pero que Fray Luis, con astucia, había escondido en el corazón de Salamanca.

Porque, como él mismo dijo:

Lo que fue dicho ayer, será dicho mañana.

Y para concluir, a modo de epílogo dedico a esta nuestra Universidad no un libro (que ya atesora muchos), ni tampoco un concierto de ranitas croando a la luna, sino una sevillana (que tiene su origen en la seguidilla de Castilla que a su vez bebe de las jarchas mozárabes), como *homenaje sonoro* a Juan Felipe.

(Me permito el uso de licencias poéticas.)



Sevillana de la Gramática

(I)

*Entre clases y entre libros,
en la plaza de Fray Luis,
los verbos juegan al tango,
y el subjuntivo... al despiste.*

(Estríbillo.) *¡Ay, qué bella es Salamanca,
pero en tiempos y conjugaciones,
se me enreda la esperanza!*

(II)

*El profesor, con su calma,
dice: «Esto es de lo más fácil»,
y yo buscando en los textos
dónde esconde lo difícil. (Estríbillo.)*

(III)

*Las preposiciones danzan,
los artículos suspiran,
y en cada esquina del claustro
los pronombres se deslizan. (Estríbillo.)*

(IV)

*Vitores en las paredes,
un latín que aún resuena,
y yo que vine a aprender..
me enamoré de esta lengua.*

(Estríbillo final.) *¡Ay, qué bella es Salamanca,
pero en tiempos y conjugaciones,
se me enreda la esperanza!*

Y ya, como aldabonazo final, **un soneto**.

Un soneto que contradice el silencio siempre mantenido, según la tradición, entre el *verraco* del Puente Romano de Salamanca y Lazarillo de Tormes, cuando éste, exhortado por su astuto y ciego amo, acercó su oído al pétreo *verraco vetón*.

Y es que el jovencito e ingenuo Lázaro ¡síííí escuchó algo!

¡Escuchó *un susurro!*

Oyó un susurro, que a modo de adivinación y sortilegio, vaticinaba ya un futuro de esplendor para Salamanca:

*En Salamanca, cuna del saber,
los verbos danzan modos con esmero,
indicativo firme y verdadero,
subjuntivo, un anhelo por nacer.*

*Los sustantivos toman su poder,
los adjetivos visten su sendero,
preposiciones tejen el sendero
donde el lenguaje manda su deber.*

*En aulas resonantes de lecciones,
profesores exigen con rigor
exámenes que forjan corazones.*

*Vitores llenan plazas de fulgor,
Fray Luis escucha nuestras oraciones,
y el español florece en su esplendor.*

(Latidos del siglo XXI de una Fachada)

En Salamanca, a 22 de mayo de 2025 (día de santa Rita de Casia)

EL MODO EN LAS CONCESIVAS Y LOS SISTEMAS DEL SUBJUNTIVO: ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA

*Verbal Mood in Concessive Clauses and Subjunctive Systems:
Analysis and Didactic Proposal*

ÁLVARO RECIO DIEGO
Universidad de Salamanca
alrecio@usal.es
0000-0001-8933-0804

RESUMEN

Este trabajo constituye un análisis sistemático del modo verbal en las concesivas, orientado desde la precisión teórica hasta la aplicabilidad didáctica en ELE. Se propone una doble dicotomía explicativa: indicativo *vs.* subjuntivo en concesivas factuales (según la voluntad de informar) y sistema I *vs.* sistema II de subjuntivo en concesivas hipotéticas (según el grado de posibilidad). La propuesta se apoya en criterios informativos, temporales y de contingencia, y demuestra cómo distintas formas verbales permiten diversas interpretaciones según el contexto. Las explicaciones se complementan con múltiples ejemplos contrastivos, así como con modelos específicos de actividades de reflexión gramatical.

Palabras clave: concesivas; modo verbal; indicativo; subjuntivo; ELE.

ABSTRACT

This study offers a systematic analysis of verbal mood in concessive clauses, ranging from theoretical precision to didactic applicability in the context of teaching Spanish as a foreign language (SFL). We propose a double explanatory dichotomy: indicative *vs.* subjunctive in factual concessives (based on the speaker's intention to inform), and system I *vs.* system II of the subjunctive in hypothetical concessives (based on the degree of possibility). The proposal is grounded in informational, temporal, and contingency-based criteria, and

shows how different verb forms allow for various interpretations depending on context. The explanations are supported by numerous contrastive examples, along with specific models of grammar reflection activities.

Keywords: concessives; verbal mood; indicative; subjunctive; SFL.

1. INTRODUCCIÓN

UNA DE LAS PRINCIPALES DIFICULTADES en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es el tratamiento del modo verbal, especialmente en ciertas estructuras subordinadas en las que el uso de indicativo o subjuntivo no responde a una regla formal rígida, sino a elementos discursivos como la intención del hablante, el grado de conocimiento compartido o el valor informativo del contenido. Las construcciones concesivas constituyen posiblemente el ejemplo más significativo de cómo los factores semánticos y pragmáticos interactúan con los estrictamente sintácticos en la configuración del modo, dado su estatus fronterizo entre la gramática oracional y el discurso (Flamenco García 1999: 3809, *NGLE* 2025: § 47.1k), la naturaleza intrincada de la concesividad como la relación sintáctico-semántica más compleja (Bajo Pérez 2017: 121), o su dificultad de procesamiento cognitivo y su adquisición más tardía con respecto a las demás estructuras de causalidad (Pacagnini 2021: 5).

Las concesivas expresan relaciones de oposición o contraste entre dos hechos, al igual que otros muchos conectores y construcciones, si bien con la peculiaridad de que uno de ellos se considera insuficiente para el otro. Así, la importancia de enseñarlas adecuadamente radica en su alta frecuencia en el discurso real y en su función comunicativa esencial: contrastar, matizar, polemizar o relativizar afirmaciones. El *MCER* (Consejo de Europa 2002) propone su introducción progresiva desde el nivel B2 para consolidarse en los niveles C1 y C2, mientras que el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) plantea la explicación de concesivas simples con indicativo ya desde el nivel B1, pero reserva las alternancias modales al nivel B2.

Sin embargo, la explicación de las concesivas suele quedar relegada o simplificada en la mayoría de manuales y gramáticas aplicadas de español, así como en la práctica docente de muchos cursos, asignaturas y seminarios específicos. En efecto, se limita normalmente al tratamiento del nexos *aunque* y al delicado vínculo indicativo – realidad y subjuntivo – irrealidad o subjuntivo – polémica, lo que impide al estudiante captar su plena carga funcional y discursiva. En el ámbito de la gramática del español como lengua extranjera solo algunos trabajos abordan con profundidad los diversos matices de la variación modal mediante factores pragmáticos y contextuales adicionales (véanse, por ejemplo, Borrego Nieto & Gómez Asencio & Prieto de los Mozos 1986, García Santos 1993, Borrego Nieto & Gómez Asencio & Prieto de los Mozos 2000, Borrego Nieto 2013 o García Santos 2020). En la

gramática teórica, a su vez, destacan las propuestas de Veiga (1991), sobre el modo verbal en condicionales y concesivas, y de Veiga & Mosteiro (2006), sobre el modo verbal en las oraciones tradicionalmente clasificadas como adverbiales.

El objetivo de este artículo es proporcionar una explicación sistemática del modo verbal en las concesivas con *aunque* que sea no solo rigurosa y exhaustiva en lo teórico sino también accesible y comprensible para los estudiantes de español como lengua extranjera. Así, consideramos que la estrategia más adecuada y rentable didácticamente es plantear dos dicotomías en función de dos criterios complementarios: el tipo de concesiva y la alternancia indicativo / subjuntivo. Para ello, partiremos de una caracterización general de las concesivas, analizaremos sus dos clases fundamentales (factuales e hipotéticas), explicaremos las dos dicotomías que rigen la selección modal (indicativo *vs.* subjuntivo en concesivas factuales, hipótesis posibles *vs.* imposibles en concesivas hipotéticas) y, por último, finalizaremos con unas consideraciones didácticas a modo de conclusiones.

2. LA CONCESIVIDAD COMO FENÓMENO

La noción de concesividad implica la presencia de un obstáculo o condición desfavorable que, en contra de lo esperable, no impide la realización de un hecho o la validez de una conclusión. Se trata de una relación semántica universalmente codificada en las lenguas humanas, si bien con manifestaciones sintácticas diversas (Haspelmath 2007: 28). En español existen múltiples locuciones y esquemas concesivos con grados variables de lexicalización, pero el nexa prototípico es la conjunción *aunque*. Así, en (1) la lluvia es un obstáculo que resulta ineficaz para impedir el hecho de salir a dar un paseo. Como puede comprobarse, las concesivas están formadas por dos segmentos: una prótasis o segmento A (*aunque llueva*), que es el que manifiesta el obstáculo y, por tanto, el estrictamente concesivo, y una apódosis o segmento B, que denota el hecho no impedido (*saldré a dar un paseo*).

(1) Aunque llueva, saldré a dar un paseo.

Desde un punto de vista discursivo, las concesivas permiten al hablante anticipar una posible objeción o expectativa del interlocutor y desactivarla. Es, por tanto, un mecanismo de cortesía argumentativa y de gestión del desacuerdo. Según Ducrot (1986: 175), estas estructuras funcionan como marcadores de orientación argumentativa, dado que sitúan una premisa en relación con una conclusión que no necesariamente se sigue de ella.

Esta ruptura del encadenamiento lógico se manifiesta a través de lo que se ha denominado *contraexpectativa* (NGLE 2009: § 47.12b), es decir, la negación por parte de la apódosis de una inferencia que, en condiciones normales, se derivaría

de la prótasis. En el ejemplo previo, la lluvia permitiría anticipar una consecuencia determinada (no salir de casa), pero la apódosis introduce una conclusión que contradice dicha inferencia. Desde esta perspectiva, la prótasis adquiere el valor de una *anticondición*, pues en lugar de habilitar la conclusión representa un obstáculo que se revela finalmente ineficaz.

Se trata, por tanto, de construcciones que, mediante la evocación y posterior cancelación de una expectativa plausible, refuerzan la postura del hablante y le permiten reafirmar su punto de vista sin confrontación directa. Esta dinámica argumentativa se fundamenta en conocimientos léxicos, enciclopédicos o culturales que sustentan la expectativa contrariada, lo cual subraya el carácter inferencial y contextual de los vínculos que se establecen entre prótasis y apódosis.

La relación entre el contenido de la concesiva y su forma sintáctica está estrechamente mediada por el modo verbal. Así, el uso del indicativo o del subjuntivo no solo marca diferencias gramaticales, sino también epistémicas y actitudinales. En efecto, un aspecto clave en la interpretación de las concesivas es la actitud del hablante, ya que la elección del modo refleja una decisión pragmática: al emplear el indicativo, el hablante informa o se compromete con el contenido de la prótasis, mientras que al usar el subjuntivo se distancia de él o lo presenta como una posibilidad no confirmada. Esta capacidad de marcar grados de compromiso con la veracidad de la información, en línea con el principio general de aserción/no aserción que rige la oposición entre indicativo y subjuntivo en español (Bosque 1990), es lo que convierte al modo en uno de los temas centrales de la concesividad.

3. CONCESIVAS FACTUALES Y CONCESIVAS HIPOTÉTICAS

Las construcciones concesivas pueden clasificarse atendiendo a distintos criterios que reflejan tanto su comportamiento sintáctico como su valor discursivo y semántico. Uno de los más relevantes es el grado de factualidad atribuido a la prótasis o segmento A¹. Así, Flamenco García (1999: 3821-3822) distingue entre las concesivas que expresan hechos reales (factuales), posibles (semifactuales) o irreales (contrafactuales). En esta misma línea pero simplificando en dos únicos tipos, la doctrina académica divide a las concesivas en dos grandes clases: factuales e hipotéticas (RAE & ASALE 2019: 221). Esta será la taxonomía de la que partiremos y sobre la que elaboraremos nuestra propuesta explicativa.

¹ Para un resumen exhaustivo sobre la factualidad en las concesivas, véase Barrios Vicente & Vázquez García (2020: 153-162). Para un análisis riguroso sobre la irrealidad en las concesivas, véase Bajo Pérez (2017: 111-122).

Las concesivas factuales expresan en su prótasis o segmento A un hecho que el hablante da por cierto, pero cuya relevancia es anulada o matizada por la apódosis o segmento B. La conjunción *aunque* puede equivaler a ‘a pesar de que’ y admite tanto indicativo como subjuntivo:

(2) Aunque Ana **VIVE** en Roma, no habla italiano.

(3) Aunque Ana **VIVA** en Roma, no habla italiano.

Como puede observarse, en ambas secuencias es un hecho cierto o real que Ana vive en Roma y podría parafrasearse la prótasis por ‘a pesar del hecho cierto de que Ana vive en Roma’. La alternancia modal ejemplificada entre (2) y (3) se debe en estos casos no a una diferencia en la factualidad, sino al estatus informativo del contenido de A: con indicativo se informa de ese hecho y con subjuntivo se da por conocido o consabido, como veremos en el próximo apartado.

Las concesivas hipotéticas, en cambio, introducen una situación no verificada, que se presenta como posible, difícil o imposible, pero que igualmente no modificaría el contenido de la apódosis. En estos casos, la conjunción *aunque* equivale a ‘aun en el supuesto de que’ y selecciona siempre el modo subjuntivo:

(4) Aunque nieve mañana, habrá concierto.

(5) Aunque Salamanca tuviera playa, seguiría siendo una ciudad universitaria.

En ambos casos la prótasis presenta una situación no considerada real. Sin embargo, en contra de lo que sucedía en las concesivas factuales, ahora la alternancia modal no tiene que ver con el estatus informativo o la actitud del hablante, sino que refleja diferencias en el grado de contingencia de la propia hipótesis: en (4) se expresa una hipótesis posible (‘aun en el supuesto posible de que nieve mañana’) y en (5) se trata de una hipótesis imposible (‘aun en el supuesto imposible de que Salamanca tuviera playa’).

En resumen, en función del contenido de su prótasis o segmento A, las concesivas factuales expresan hechos reales o verificados por el hablante, tanto en indicativo como en subjuntivo, mientras que las concesivas hipotéticas denotan hechos no considerados ciertos o reales por el hablante, sino, como su propio nombre indica, hipótesis, tanto posibles como difíciles o imposibles.

4. EL MODO EN LAS CONCESIVAS: UNA EXPLICACIÓN DICOTÓMICA

Una vez analizado el fenómeno general de la concesividad, con sus evidentes implicaciones pragmáticas y discursivas, y una vez explicada la distinción entre prótasis factuales e hipotéticas, con sus correspondientes opciones de selección

modal, procedemos ya a exponer una explicación del modo en las concesivas con *aunque* de manera tanto teóricamente rigurosa como didácticamente accesible.

Las explicaciones a partir de oposiciones o dicotomías suelen contribuir a una mejor comprensión y a un adecuado manejo de ciertas cuestiones gramaticales, tal y como revelan las múltiples dicotomías desde las que se abordan diversos fenómenos en la enseñanza de español como lengua extranjera (*canté/cantaba, canté/he cantado, ser/estar, por/para, ir/venir, etc.*). Nosotros proponemos también plantear el modo en las concesivas a partir de dos dicotomías, partiendo de los siguientes tres ejemplos:

- (6) Aunque llueve, saldré.
- (7) Aunque llueva, saldré.
- (8) Aunque lloviera, saldría.

La primera dicotomía es la que opone (6) a (7), es decir, la diferencia entre indicativo (6) o subjuntivo (7) en las concesivas factuales. La segunda dicotomía es la que opone (7) a (8), esto es, la diferencia entre una hipótesis posible (7) y una hipótesis difícil o imposible (8) en las concesivas hipotéticas. Como puede comprobarse, en las concesivas va a haber numerosas secuencias ambiguas como (7), que puede interpretarse como una concesiva factual en subjuntivo o como una concesiva hipotética posible. Describir con precisión las distintas posibilidades interpretativas ayudará a los estudiantes de ELE a comprenderlas mejor y a sistematizar debidamente su uso.

4.1. INDICATIVO VS. SUBJUNTIVO EN CONCESIVAS FACTUALES

Las concesivas factuales son las únicas que admiten ambos modos en sus prótasis. En consecuencia, la primera oposición que debemos trabajar es la de indicativo frente a subjuntivo en este tipo de concesivas. En efecto, los hechos denotados son siempre considerados ciertos o reales por el hablante, por lo que la elección del modo no depende de la verdad o factualidad del hecho en sí, sino de los factores pragmáticos y discursivos aludidos anteriormente: si el hablante quiere informar o no sobre ese hecho. Así, el indicativo se utiliza cuando hay voluntad de presentar el segmento A o prótasis como información nueva o relevante para el interlocutor, mientras que el subjuntivo aparece cuando el hablante no desea informar porque ese hecho se supone conocido, compartido o irrelevante. Retomemos los ejemplos previos:

- (6) Aunque llueve, saldré.
- (7) Aunque llueva, saldré

En ambos casos, al tratarse de concesivas factuales, es un hecho real que llueve, por lo que la diferencia es de carácter informativo: con indicativo (6) informamos de que llueve o nos comprometemos con la veracidad de la lluvia, es decir, consideramos relevante resaltar que la lluvia es un hecho cierto o recordar que la tenemos presente; en cambio, con subjuntivo (7) no informamos de que llueve o no nos comprometemos con la veracidad de la lluvia, esto es, pese a que la lluvia es real, consideramos que no es pertinente, no la queremos resaltar o no necesitamos informar al respecto.

Si hay deseo de informar, pueden emplearse todas las formas verbales de indicativo, con los valores temporales correspondientes (*Aunque llueve/llovía/llovió, había llovido, lloverá...*). Si no hay voluntad informativa y se utiliza subjuntivo, el sistema de uso que se activa es el denominado sistema I, es decir, el subjuntivo de los hechos posibles, (Borrego Nieto 2013: 49), cuya sistematización temporal podría resumirse de la siguiente manera:

TABLA 1. Sistema I de subjuntivo

Momento temporal	Tiempo verbal	Ejemplo
Para referirse al pasado	HAYA CANTADO ²	<i>Aunque HAYA LLOVIDO esta mañana.</i>
	CANTARA ³	<i>Aunque LLOVIERA ayer.</i>
Para referirse al presente o al futuro	CANTE	<i>Aunque LLUEVA ahora.</i> <i>Aunque LLUEVA mañana.</i>

Este subjuntivo se emplea frecuentemente en réplicas de diálogos cuando el hecho mencionado ya ha sido introducido por el interlocutor y, por tanto, es conocido por ambos. En estos casos, el hablante no busca cuestionar la veracidad de la información, sino expresar que esta resulta irrelevante para la idea que desea defender. Así ocurre, por ejemplo, en la siguiente conversación:

(8) –Esa candidata no tiene título universitario.

² Siguiendo la doctrina de Juan Felipe García Santos, por motivos pedagógicos, empleamos las formas del verbo *cantar* como modelo de cada tiempo verbal para evitar recurrir a terminología gramatical específica, innecesaria en el ámbito de ELE.

³ El sistema I de subjuntivo también integra al pluscuamperfecto (hubiera cantado), dado que este sistema contiene todos los tiempos de tal modo en función de sus equivalencias con el indicativo (véase para más detalles, Borrego Nieto 2013: 50). Sin embargo, no lo incluimos aquí por ser un tiempo prototípico del sistema II y, por tanto, didácticamente poco rentable en el sistema I.

–Aunque no **TENGA** título universitario, está perfectamente capacitada para el trabajo.

Aquí, el uso del subjuntivo no niega la ausencia de título universitario de la candidata, sino que minimiza su importancia frente al argumento propio: su capacitación para el trabajo. Este tipo de uso suele incorporar un matiz de rechazo o actitud polémica, pues implica que el hablante desestima la afirmación anterior, sea cierta o no, y reafirma su propia posición sin concederle valor decisivo a lo dicho por su interlocutor, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

- (9) –Es una medida legal.
 –Aunque **SEA** legal, no es justa.
- (10) –Ese piso tenía tres habitaciones.
 –Aunque **TUVIERA** tres habitaciones, no me interesaba.

Así, en (9) se constata como hecho real que se trata de una medida legal, pero se interpreta que eso es irrelevante, y en (10) se acepta como cierto que el piso tuviera tres habitaciones, pero se minimiza ese dato o se le resta importancia. De hecho, en la mayoría de manuales y gramáticas de español, el subjuntivo en las concesivas se explica solo con este valor polémico, obviando los casos en los que no hay polémica porque, en realidad, no hay ni siquiera un hecho sobre el que polemizar, sino una mera hipótesis, como veremos en el próximo apartado.

En síntesis, en las concesivas factuales, al denotar hechos reales, existe siempre la posibilidad de informar –podemos informar porque son hechos, y la información ha de ser siempre sobre lo factual–, pero a veces se informa porque se quiere y a veces no se informa porque no se quiere o no se necesita.

4.2. HIPÓTESIS POSIBLES VS. HIPÓTESIS IMPOSIBLES EN CONCESIVAS HIPOTÉTICAS

Las concesivas hipotéticas expresan, como ya hemos señalado y revela su denominación, hipótesis, y se construyen siempre con prótasis en subjuntivo. Por lo tanto, no encontraremos en ellas alternancias con indicativo, sino diversas posibilidades de formas verbales y sistemas de uso de subjuntivo que conducen a distintas interpretaciones de las hipótesis representadas. Por consiguiente, la segunda oposición que habrá que trabajar es, dentro de las concesivas hipotéticas, la que enfrenta a las hipótesis posibles frente a las hipótesis difíciles o imposibles. A diferencia de lo que sucede en las concesivas factuales, en estos casos el subjuntivo no se vincula con una ausencia pragmática de voluntad informativa ni con una irrelevancia discursiva, sino con el grado de contingencia con el que se formula la hipótesis. Retomemos los ejemplos (7) y (8):

- (7) Aunque LLUEVA, saldré.
(8) Aunque LLOVIERA, saldría.

En ambas secuencias se plantea la lluvia como una hipótesis, no como un hecho real, de ahí la incapacidad de informar, dado que solo puede informarse acerca de lo factual y no de lo hipotético. En (7) se trata de una hipótesis posible ('Es posible que llueva [esta tarde, mañana, etc.]') y en (8) la hipótesis se presenta como muy difícil o imposible ('Es difícil que llueva', si se refiere al futuro, o 'Ahora no está lloviendo', si se refiere al momento de habla).

En las concesivas hipotéticas, pues, la dicotomía se articula no por alternancia modal como en las factuales, sino por contraste entre los dos sistemas de uso de subjuntivo (Borrego Nieto 2013: 49), que inducen la interpretación de la hipótesis como más o menos posible. Así, si la hipótesis es posible se emplea el sistema I de subjuntivo o subjuntivo de los hechos posibles, es decir, el mismo sistema que veíamos antes para las concesivas factuales no informativas y que repetimos aquí por conveniencia:

TABLA 1. Sistema I de subjuntivo

Momento temporal	Tiempo verbal	Ejemplo
Para referirse al pasado	HAYA CANTADO	<i>Aunque HAYA LLOVIDO esta mañana.</i>
	CANTARA	<i>Aunque LLOVIERA ayer.</i>
Para referirse al presente o al futuro	CANTE	<i>Aunque LLUEVA ahora.</i> <i>Aunque LLUEVA mañana.</i>

Los siguientes ejemplos muestran casos de concesivas hipotéticas con hipótesis posibles y formas del sistema I de subjuntivo en diferentes momentos temporales:

- (9) Aunque HAYA DESAYUNADO tarde, tiene que comer.
(Pasado próximo al presente: 'No sé si ha desayunado tarde')
- (10) Aunque LLEGARA cansado anoche, hoy está trabajando intensamente.
(Pasado desconectado del presente: 'Es posible que llegara cansado anoche')
- (11) Aunque VENGA mañana a la fiesta, no pienso hablar con él.
(Futuro: 'Quizá venga mañana a la fiesta')

En cambio, si la hipótesis es difícil o imposible, se emplea el sistema II de subjuntivo, esto es, el subjuntivo hipotético o «subjuntivo de los hechos muy difíciles o imposibles» (Borrego Nieto 2013: 54), que siempre alude a hipótesis con bajo grado de contingencia y cuya configuración temporal posee únicamente dos formas:

TABLA 2. Sistema II de subjuntivo

Momento temporal	Tiempo verbal	Ejemplo
Para referirse al pasado	HUBIERA CANTA- DO	<i>Aunque HUBIERA LLOVIDO ayer.</i>
Para referirse al presente o al futuro	CANTARA	<i>Aunque LLOVIERA ahora / mañana.</i>

La interpretación de la hipótesis como difícil o imposible va a depender, por tanto, del momento temporal al que se haga referencia. En pasado las hipótesis son necesariamente imposibles, es decir, contrafactuals por definición (12), mientras que en presente o futuro la hipótesis puede recibir una lectura como de muy difícil realización, generalmente en futuro (13), o también imposible o contrafactual, típicamente en presente (14), dependiendo del contexto:

- (12) Aunque HUBIERA APROBADO, no habría obtenido plaza.
- (13) Aunque PERDIERAN el partido de mañana, se clasificarían igualmente.
- (14) Aunque el azúcar FUERA saludable, seguiría prefiriendo lo salado.

La prótasis de (12) alude al pasado, por lo que la hipótesis es forzosamente contrafactual y se interpreta que no aprobó. La de (13), sin embargo, alude al futuro, que al ser siempre incierto hace que la hipótesis se plantee como muy difícil pero no obligatoriamente imposible: es poco probable que pierdan el partido de mañana. La de (14), por último, contiene una hipótesis en presente que recibe una lectura también contrafactual: el azúcar no es saludable.

En síntesis, en las concesivas hipotéticas, al hacer siempre referencia a hipótesis, no hay opción de informar, por lo que la diferencia estriba en cuándo expresar una hipótesis posible con el sistema I de subjuntivo y cuándo expresar una hipótesis difícil o imposible con el sistema II de subjuntivo.

5. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

El indicativo en las concesivas se relaciona con el deseo o la voluntad de informar, y esto solo es posible en las concesivas factuales, que denotan hechos reales sobre los que *se quiere* informar. En cambio, el subjuntivo se asocia con la no información, pero por distintos motivos: a veces no se informa porque *no se quiere* pese a ser hechos reales (subjuntivo en factuales), pero a veces no se informa porque *no se puede* al no ser ni siquiera hechos (subjuntivo en hipotéticas).

En las concesivas factuales, la dificultad fundamental es que la voluntad de informar es subjetiva, por lo que los matices diferenciales van a ser sutiles y difíciles de captar por parte de hablantes no nativos. Además, se trata de una distinción particularmente compleja para aprendientes cuya lengua materna no codifica el

modo en función del valor informativo, como el inglés, el alemán o el chino, por poner ejemplos de lenguas con muchos hablantes. Esto muestra la importancia de una explicación explícita y basada en ejemplos debidamente contextualizados en los que se perciba con claridad el carácter informativo o no.

En las concesivas hipotéticas, las principales dudas surgirán en torno al grado de posibilidad de realización de la hipótesis, para lo cual resultará determinante fijar el momento temporal y, a partir de él, comprender la organización de las respectivas formas verbales en los dos sistemas de uso del subjuntivo (tablas 1 y 2): en el sistema I, CANTE para el presente o futuro y HAYA CANTADO/CANTARA para el pasado; en el sistema II, CANTARA para el presente o futuro y HUBIERA CANTADO para el pasado.

El potencial didáctico del modo en las concesivas se manifiesta a través de los múltiples casos de ambigüedad motivada por las distintas interpretaciones que puede tener una misma forma verbal. Si comparamos los dos sistemas de uso del subjuntivo, podemos comprobar cómo las formas CANTE y HAYA CANTADO son exclusivas del sistema I y, por tanto, pueden expresar tanto hechos reales sobre los que no se informa como hipótesis de realización posible en presente/futuro (15) o en un pasado conectado al presente (16). A su vez, la forma HUBIERA CANTADO es prototípica del sistema II, por lo que casi siempre denota hipótesis de realización imposible en pasado (17).

- (15) Aunque LLUEVA, saldré de casa.
(Presente / futuro: 'Es un hecho real que llueve o que va a llover' [factual no informativa] o 'Es posible que esté lloviendo o que vaya a llover [hipotética posible])
- (16) Aunque HAYA LLOVIDO, las calles están ya secas.
(Pasado próximo: 'Es un hecho real que ha llovido' [factual no informativa] o 'Es posible que haya llovido [hipotética posible])
- (17) Aunque HUBIERA LLOVIDO, habríamos quedado igualmente.
(Pasado: 'No llovió' [hipotética contrafactual])

Sin embargo, es la forma CANTARA la que aglutina un mayor número de posibilidades interpretativas, al ser compartida por ambos sistemas de subjuntivo: en pasado puede expresar con el sistema I un hecho real no informativo (18) o una hipótesis posible (19), pero en presente o futuro puede aludir con el sistema II a una hipótesis difícil (20) o imposible (21):

- (18) Aunque ayer LLOVIERA, salí a dar un paseo.
(Pasado: 'Es un hecho real que ayer llovió' [factual no informativa])
- (19) Aunque ayer LLOVIERA, yo ni me enteré porque no salí de casa.
(Pasado: 'Es posible que ayer lloviera, no lo sé' [hipotética posible])
- (20) Aunque mañana LLOVIERA, el partido no se cancelaría.
(Futuro: 'Es muy difícil que mañana llueva' [hipotética difícil])

(21) Aunque ahora LLOVIERA, tendría que irme igualmente.

(Presente: 'Es imposible que esté lloviendo' [hipotética contrafactual])

Para la práctica de las dicotomías explicadas, pueden resultar productivos desde ejercicios tradicionales de clasificación o justificación (*Completa estas concesivas con indicativo o subjuntivo y explica por qué*) hasta de explicación de secuencias agramaticales (*Explica por qué las siguientes concesivas son anómalas*), pasando por actividades de análisis inverso (*Construye una concesiva hipotética de realización imposible en el pasado; Construye una concesiva factual que exprese un hecho real en presente del que se quiere informar*). Sin embargo, posiblemente los más interesantes sean los ejercicios de reflexión y manipulación de secuencias, ya que combinan el razonamiento gramatical, el uso aplicado, los mecanismos pragmáticos y discursivos y el análisis inverso. A continuación se muestran dos propuestas a modo de ejemplo:

TABLA 3. Modelos de ejercicios de reflexión

Considera la secuencia *Aunque nevava en Salamanca...*

Señala si denota un hecho real, una hipótesis posible, difícil o imposible.

Analiza razonadamente si pueden emplearse otras formas verbales de subjuntivo.

¿Sería posible emplear el indicativo?

Deduce cuál es la única interpretación posible si se añade el complemento *mañana*.

Propón un segmento B como continuación y analiza qué interpretación se selecciona.

Considera la concesiva *Aunque es taxista, conduce fatal*.

Señala la causa por la que se emplea indicativo en el segmento A.

Cambia el verbo a subjuntivo y explica las diferencias en la interpretación.

Crea un diálogo o una situación comunicativa real para cada uno de los dos contextos (indicativo y subjuntivo). Trata de reflejar lo mejor posible los distintos matices de significado que implica el cambio modal.

En definitiva, el análisis del modo verbal en las concesivas pone de relieve la necesidad de superar explicaciones gramaticales simplistas y puramente estructurales para atender a factores pragmáticos, discursivos y contextuales que determinan la selección entre indicativo y subjuntivo. A través de la doble dicotomía propuesta –indicativo/subjuntivo en concesivas factuales y sistema I/sistema II de subjuntivo en concesivas hipotéticas– se ofrece una herramienta clara, sistemática y funcional que permite no solo distinguir usos superficiales del modo, sino también interpretar con precisión los matices de significado, intención comunicativa y actitud del hablante que subyacen en cada concesiva. En este sentido, una didáctica basada en múltiples ejemplos contextualizados, manipulación de estructuras y reflexión

metalingüística favorece el desarrollo de competencias gramaticales profundas y ajustadas al uso real de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJO PÉREZ, Elena (2017): «La expresión de la irrealidad en español», en *Moenia* 23, 95-146. <https://doi.org/10.15304/m.v23i0.4404>
- BARRIOS VICENTE, Leyre & VÁZQUEZ GARCÍA, Gloria (2020): «Las oraciones concesivas en español y la factualidad», en *Estudios Filológicos* 66, 151-183. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132020000200151dialnet.unirioja.es+2scielo.cl+2scielo.cl+2>
- BORREGO NIETO, Julio (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza del español: la combinación de oraciones*, Salamanca, Universidad.
- BORREGO NIETO, Julio; GÓMEZ ASENCIO, José Jesús & PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio (1986): *El subjuntivo: valores y usos*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- BORREGO NIETO, Julio & GÓMEZ ASENCIO, José Jesús & PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio (2000): *Aspectos de sintaxis del español*, Madrid, Santillana.
- BOSQUE, Ignacio (ed.) (1990): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea], https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- DUCROT, Oswald (1986): *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.
- FLAMENCO GARCÍA, Luis (1999): «Las construcciones concesivas y adversativas», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3*, Madrid, Espasa, 3805-3878.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1993): *Sintaxis del español: nivel de perfeccionamiento*, Madrid, Santillana.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (2020): «A vueltas con el subjuntivo: La expresión de la concesividad en español», en Ana Rita Carrilho *et al.* (eds.), *Ao Encontro das Línguas Ibéricas II*, Universidade da Beira Interior, 3-22.
- HASPELMATH, Martin (2007): «Coordination», en Timothy Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description, Vol. II: Complex Constructions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-51.
- INSTITUTO CERVANTES: véase PCIC (1997-2025).
- MCER: véase Consejo de Europa (2002).
- NGLE: véase RAE & ASALE 2025.
- PACAGNINI, Ana María Judith (2021): «Construcciones concesivas: estrategias de didacticización en ELSE», en *Quintú Quimün* 6:14, 1-16. <https://doi.org/10.5935/2218-0761.20230018>
- PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025)*, Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RAE & ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca, Universidad.

- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada).
- VEIGA, Alexandre (1991): *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, Santiago, Universidad.
- VEIGA, Alexandre & MOSTEIRO LOUZAO, Manuel (2006): *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*, Salamanca, Universidad.

ONOMATOPEYAS: SONIDOS QUE CUENTAN

Onomatopoeias: sounds that narrate

JORGE RODRÍGUEZ GUZMÁN

Antiguo alumno de la Universidad de Salamanca

RESUMEN

Las onomatopeyas son una clase de palabras muy provechosa para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Son un recurso eficaz que se puede emplear durante todos los niveles de aprendizaje de ELE y que permite tratar diferentes contenidos lingüísticos de una manera cercana y relajada: niveles fónico, léxico, morfosintáctico, textual, pragmático y cultural. En este artículo se explica y justifica la utilidad de las onomatopeyas para desarrollar la destreza oral de los componentes fónico y narrativo.

Palabras clave: onomatopeyas; ELE; destreza oral; fonemas del español; narrar.

ABSTRACT

Onomatopoeias are a useful word class for learning Spanish as a second language (ELE). They are an effective resource that can be used at all levels of learning Spanish L2 and they allow to deal with different linguistic content in a close and relaxed manner: phonic, lexical, morphosyntactic, textual, pragmatic and cultural levels. This article explains and justifies the utility of onomatopoeias to develop the oral skill of the phonetic and narrative components.

Keywords: onomatopoeias; Spanish L2; oral skills; Spanish phonemes; narrate.

1. AGRADECIMIENTO

DEBO AGRADECER a Juan Felipe las clases de gramática para la enseñanza del español como lengua extranjera que recibí en la Universidad de Salamanca. Recuerdo su dedicación y atención hacia nosotros, su generosidad, su paciencia, su amabilidad y sus claras explicaciones didácticas sobre los contenidos

de ELE. He llevado conmigo sus apuntes sobre el subjuntivo, las subordinadas, los usos de los verbos *ser* y *estar*, etc. a varias universidades extranjeras donde he impartido clases de español. En las ocasiones en que he hablado con él, reconozco su cercanía y su buen trato. Le dedico con afecto este artículo sobre las onomatopeyas y ELE¹.

2. ONOMATOPEYAS Y ELE

García Santos (1994: 76) destacaba que el objetivo fundamental en la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera era: «dotar al hablante extranjero de un instrumento de comunicación». Las onomatopeyas son una herramienta preciosa para que el estudiante de ELE se comunique oralmente. Con ellas, éste puede comprender y producir sencilla y rápidamente enunciados, obteniendo así una sensación satisfactoria de confianza y seguridad con la lengua española. El profesor puede intercalar actividades y ejercicios con onomatopeyas durante el curso, desde los niveles iniciales hasta los más avanzados.

Las onomatopeyas son enunciados informales marcados, se utilizan en la lengua oral (se recogen en los corpus orales), pero también se escriben en obras literarias (novelas, cuentos, teatro, algunas poesías, en muchos cómics o novelas gráficas), en obras dirigidas a un público infantil, en crónicas de periódicos, en la publicidad o en repertorios lexicográficos².

Las onomatopeyas poseen rasgos suprasegmentales y se suelen enunciar con gestos. Son una clase de palabras, simple, fácil de reconocer, con una patente vinculación a la situación o contexto y con un significado léxico concreto y comprensible. Su uso facilita que el estudiante llame y guíe la atención hacia temas que le interesan y que pueda contar y referir hechos con fluidez, espontaneidad, proximidad y expresividad. El contenido semántico de las onomatopeyas las conecta habitualmente con otras palabras del vocabulario del español que el alumno puede adquirir y retener automáticamente. Forman lexemas y raíces de muchas palabras

¹ Este artículo no habría podido realizarse sin la invitación de la profesora Elena Bajo Pérez, quien continuamente me ha animado a escribir y me ha dado informaciones sugerentes y críticas sobre los temas tratados en mi tesis *Momento de acción de las onomatopeyas y de las interjecciones en la lengua. Base teórica y metodológica del COE (Corpus de Onomatopeyas del Español) y del DOE (Diccionario de Onomatopeyas del Español)*. Remito a este trabajo para consultar con más detenimiento las ideas mencionadas o para buscar datos específicos a los que hago aquí referencia.

² En las obras lexicográficas del español el registro de onomatopeyas ha sido muy escaso. Esta ausencia, la falta de su tratamiento sistemático y de una normalización ortográfica hacen que en los diccionarios modernos actuales apenas se registren y traten con el rigor deseable.

del español³. La variedad de sus fonemas posibilita practicar los distintos sonidos del español de forma desenfadada.

Las onomatopeyas son una categoría léxica que el niño adquiere sin dificultad desde temprana edad⁴. En los corpus de habla infantil, las onomatopeyas aparecen de forma espontánea en el habla dirigida a niños y estos las comprenden y enuncian inmediatamente:

(1) Magín (1,9 años): Un bobo [globo].

Magín: Ufu. [Editor: onomatopeya que utiliza para hinchar].

Madre: Un globo, ufu dice.

Magín: Ufu. Ufu.

Madre: Pero es que no se puede hinchar porque es que está desinflado ya.

(2) Madre: ¿Y qué hace el coche?

Magín (1,10 años): Uiii.

Madre: Hace ruido.

Magín: Piiii.

Madre: Piii.

(3) Madre: ¡Marca el número de papá!

Madre: ¡Ring, ring, ring!

Magín: Ring. Ring.

³ Aunque no se aborda el plano morfosintáctico de las onomatopeyas en este trabajo (raíces, submorfeemas, transcategorizaciones sintácticas, etc.), existen bastantes palabras y locuciones deonomatopéicas con las que poder trabajar en la clase de ELE en niveles avanzados: *a mí, plin, bisbisear, borbotar, bufar, cacarear, chachachá, cháchara, chapotear, chirimiri, cuchichear, cuco, en un pispás, en un tris, erre que erre, estar plof, flisflís, fofo, gago, gárgara, lelo, maullido, memo, murmurar, ni fu ni fa, no decir ni mu, refunfunñar, retintín, ronronear, rumba, runrún, tacataca, tamtam, tantarantán, tararí, tartamudear, tintinear, toque, triquitraque, zasca, zazo, zumbido*, etc. Junto a las palabras deonomatopéicas también se podrían enseñar palabras o locuciones expresivas (no necesariamente deonomatopéicas) basadas en la repetición de vocales o consonantes: *ajilimójili, a trochemoche, estar pichí pichá, piripi, pizpireta, que si patatín patatán, pelele, rifirrafe, tarambana, telele, tiquismiquis, yuyu, zurriburri*, etc.

⁴ Las onomatopeyas se destacan en el vocabulario de los niños entre los 1,5 hasta los 2 años. Más tarde su empleo se va reduciendo al adquirir el niño un nuevo léxico y otras clases de palabras más gramaticales y abstractas. Se observa este cambio en relación al primer ejemplo de Magín (1,9 años), un mes más tarde, con 1,10 años:

Madre: Te voy a hinchar un globo.

Magín: Mamá.

Madre: ¿Qué?

Magín: Hinchar.

Madre: Ya no dices ufu, como decías antes. [Editor: antes, siempre decía «ufu» cuando quería que se lo hinchasen].

Magín: Ufu. Ufu.

Madre: ¿Sí, dígame?
 Magín: ¿Sí, dígame?
 (*Corpus Childes* 2013).

Las características inherentes a las onomatopeyas coinciden con varios rasgos notables que se describen en la adquisición de las primeras palabras del niño. Por ejemplo, Halliday ([1978] 1982: 29-42) destaca que los primeros significados que comprende el niño son funcionales y situacionales. Además, el niño empieza a comunicarse sintéticamente mediante holofrases:

Lo que parece suceder es que los niños toman la situación que quieren verbalizar en su conjunto y la representan mediante una sola palabra, la más relevante desde el punto de vista perceptivo. (López García 1998: 79).

En este sentido, las onomatopeyas funcionan eficazmente como índices de una acción o tema que se quiere señalar, describir, narrar o representar. Por su parte, Crystal ([2011] 2020: 15-18) destaca que el tipo de habla dirigida a los niños es un habla eminentemente llamativa para poder captar su atención: abundantes gestos, variaciones melódicas, labios redondeados, repeticiones de palabras o pronunciación de sonidos peculiares. Varios de estos rasgos realizados se pueden identificar en la fuerza apelativa que presentan las onomatopeyas en los textos.

Así pues, didácticamente, las onomatopeyas son clases de palabras idóneas para la estimulación y la comprensión de una lengua⁵. Ahora bien, la asociación de las onomatopeyas con el lenguaje infantil puede originar reticencias en su enseñanza o en su uso si se conciben como enunciados cómicos o poco serios⁶. Las onomatopeyas pueden desempeñar una función lúdica del lenguaje (Eguren Gutiérrez 1987), cuando aparecen rítmicamente en canciones infantiles, pero su función indicativa de acciones en el discurso es más general y relevante. La restricción de

⁵ Se usa la onomatopeya como recurso lingüístico en ejercicios de pronunciación en logopedia y en tratamientos de recuperación del lenguaje en pacientes de afasia. Los pacientes de afasia fluente sí que emplean las onomatopeyas cuando intentan explicar algún tema (en este ejemplo el informante con afasia explica el proceso cerebral para recuperar el habla):

Informante: Señales ehh mecánicas, que te entran por aquí (mano a los oídos) o una cosa que es fum, fum, fum, fum, fum, fum, que son paquetes de ruidos, ¿eh?, esto tiene que pasar a una cosa que es muy finita para así darle la señal eléctrica. (ANG, *Corpus PerLA* 2005).

⁶ En el fundamental *Diccionario de voces naturales*, García de Diego (1968: 18) ya advertía que la creencia de que la lengua es un medio serio y culto hace que se restrinja el uso de las onomatopeyas: «El complejo de seriedad española ha hecho que las abundantes creaciones onomatopéyicas las desdeñe casi siempre la lengua escrita y que aun las que utiliza la lengua hablada sean omitidas en su mayoría por los diccionarios».

las onomatopeyas en español viene dada por su inmediatez comunicativa (López Serena 2007) o su informalidad:

a) De uso impropio en situaciones que exijan expresión ceremoniosa, esmerada, formal o neutra; b) y de uso aceptable y esperable en situaciones que exigen expresión relajada (no ceremoniosa, no esmerada, no formal), enfática (no neutra), chispeante. (Bajo Pérez 2000: 31).

El tono divertido, expresivo, cercano, informal que connota la onomatopeya, en vez de ser un obstáculo para su enseñanza, debería aprovecharse para atraer la atención de los alumnos, para acercarse a ellos de forma distendida y para motivarlos en la práctica de la lengua española.

3. LOS SONIDOS DE LAS ONOMATOPEYAS

La variedad de fonemas que constituyen las onomatopeyas permite ejemplificar en un nivel inicial de ELE casi todos los sonidos posibles de la lengua española (salvo quizá los fonemas /ks/ de la grafía *x*). De esta manera el alumno puede aproximarse de una forma relajada, lúdica y desinhibida al reconocimiento y a la producción de un componente fónico cuya adquisición resulta casi siempre un reto complicado.

Una muestra seleccionada de onomatopeyas permite practicar las vocales y las consonantes, las sílabas trabadas, abiertas y cerradas, los diptongos (*mua*, el *güe güe* o *bua bua* del bebé, *boing*, el *fium fium* de las carreras de las motos), triptongos (*guau*, *miau*) o hiatos (*pío*, el *iii ooo* del burro). Se puede enseñar el diferente número de sílabas de las palabras (*pum*, *pumba*, *catapum*, *quiquiriquí*, *marramamiau*), el acento, predominantemente agudo en las onomatopeyas (*chucuchú*, *blablabá*) o en ocasiones llano (*ñaca*, *chunda chunda*, *nino nino*, *tiqui...*)⁷, y el ritmo marcado de sus repeticiones (*cucú*, *cricri*) o sus alternancias vocálicas (*tiqui taca*, *pim pam*, *tris tras*).

La presentación de onomatopeyas para enseñar los fonemas del español debería ilustrarse con imágenes, ya que las onomatopeyas indican sin ambigüedad y de manera automática un contenido acústico o visual en una situación y contexto identificables. De este modo, se logra memorizar los rasgos articulatorios y acústicos del fonema en cuestión y, por otro lado, se empieza a fijar el campo semántico de la

⁷ Rara vez se localizan onomatopeyas esdrújulas salvo en las reproducciones de sonidos rítmicos: «Enriquezca el ejercicio [...] con onomatopeyas, tales como: tápititápititá-tá; tácurru-tácurru-tá; cháquichi-cháquichi-chá que van a ser de gran utilidad al abordar los instrumentos de percusión.» (Victoriano Valencia Rincón, *Pitos y Tambores. Cartilla de iniciación musical*, 2004).

fuente del sonido o de la acción que señalan las onomatopeyas. Por ejemplo, de las imágenes que se exponen a continuación, aparte de los fonemas vocálicos, se pueden practicar los fonemas /b/, /tʃ/, /k/, /g/, /m/, /ɲ/, /p/, /r/ y /t/ y el vocabulario básico relacionado con la onomatopeya mostrada: *achís* (estornudar, nariz, boca, pañuelo, cama); *chof* (mojar, agua, charco, coche); *brum* (hacer ruido, jugar, motor, coche...); *clin* (abrir, cerrar, puerta, llaves...); *chas* (dar golpes, mover, espada); *glu* (beber, agua); *ñam* (comer, masticar, morder, boca, dientes, comida...); *patapum* (caer, caída, golpe, suelo); *plic* (llover, gota, lluvia...); *poc, pop* (hacer palomitas, meter, microondas, cocina); *ras* (abrir, recibir, regalo, cumpleaños); *tocotó* (ir, montar a caballo, campo...)⁸.



⁸ Obras de las viñetas presentadas: (*chof*, *achís*), Martín Romero, *Uxío*, 2019; (*brum*, *clin*), Isaac Rosa & Cristina Bueno, *Aquí vivió. Historia de un desahucio*, 2016; (*chas*), Manuel Jabois, *Malaberba*, 2024; (*glu*, *ñam*), Alejandro Galindo, *El tiempo de las plantas*, 2022; (*patapum*), Max, *Qué*, 2023; (*plic*), Ana Oncina, *Planeta Manga: Just Friends*, 2024; (*poc, pop*), Nadar, *Papel estrujado*, 2021; (*ras*), VV.AA., *MikelTube 1. El planeta Dinodrón*, 2018; (*tocotó*), Carla Berrocal, *La tierra yerma*, 2024.

Existen bastantes y diferentes onomatopeyas en español (aunque no se tenga conciencia de ellas) con las que poder ejemplificar el resto de sus fonemas. He aquí algunas⁹:

(4) /a/: «Siéntese. Abra la boca y diga «aaa»». Ramón casi se atraganta con el palo. (David Martínez Álvarez («Rayden»), *El taller de los niños interiores*, 2025).

(5) /e/: Wendol.— ¡Borregos! ¡Que solo sabéis balar! ¡Que os la meten doblada y seguís balando! ¡Beee, beee, qué gusto me da, beeeeee! (Fermín Cabal y Amanda Rodríguez, *Maldita Cocina*, 2007).

(6) /i/¹⁰: ¡Ciiiiiii! Otro campanillazo. Y otro joven indígena a la puerta. (Borita Casas, *Antoñita la Fantástica en México*, [c. 1960] 2008).

(7) /o/: Yo tengo que acompañarle con el tambor: «¡Porrom-pom-pon, porrom-pon! (María Luisa Gefaell, *Antón Retaco*, [1965] 2000).

(8) /u/: Y vino el señor lobo haciendo, ¡buuuu!...

—¡Tonta! —chillaba furioso Cuchifritín—. ¡No hacía eso! ¡Traía la lengua fuera y aullaba ¡auuu! como un perro rabioso... (Elena Fortún, *Cuchifritín el hermano de Celia*, [c. 1960] 2008).

(9) /b/: —Bis, bis.

—Bis, bis, bis, bis, bis.

Otras dos voces le responden, pero no distingo las palabras, solo un cuchicheo. (Juana Cortés & María Frisa, *Animales de poder. Un deseo de cumpleaños a lo bestia*, 2025).

(10) /θ/: Celes.— Bueno, a mí en realidad lo que me gustaría es ser escultor. Sí, ponerme un taller con un montón de herramientas y trabajar con metales, zas, zaca, zas, con el martillo, el punzón... y con el soplete, venga, tacatacatá!.. (Fermín Cabal, *Caballito del diablo*, 2007).

⁹ En este nivel inicial, sería conveniente evitar mostrar extranjerismos de onomatopeyas porque, aunque su empleo es abundante en los cómics, no han sido adaptadas al español o ya existían esas voces en español (*splash* por *chof*; *pow*, *bam*, *crash* por *plas* o *pum* o *clas*; *slurp* por *chup*; *clap* por *plas* ‘aplaudir’; *smack* por *mua*; *ha ha ha* por *ja ja ja*; *roar* por *grrr*...). También es preferible no ejemplificar con onomatopeyas con grafías o combinaciones gráficas extrañas a la ortografía del español (*crack* por *crac*; *sh* por *sss* o *chiss* ‘cisterna’...). Pese a la dificultad de escritura de las onomatopeyas, la reducción de sus variantes gráficas se iría consiguiendo si se registran de forma sistemática en los diccionarios y se da una ortografía precisa. Por ejemplo, sus alargamientos vocálicos podrían fijarse mediante la repetición de tres grafías: *sss*, *mmm*, *aaa*, *brrr*, *brummm*.

¹⁰ El fonosimbolismo del fonema /i/ ‘pequeño’, ‘agudo’ en oposición a los fonemas /a/ y /o/ ‘grande’, ‘grave’ es productivo en las onomatopeyas del español, por ejemplo, en los pares *clin/clon*, *tilín/tolón*, *pim/pam*, *pom/pum*, *cric/crac*, *tipl/tap*, *ji ji jil/ja ja ja*, etc.

(11) /d/: [Din don, Din don] ¡Están llamando a la puerta: abre tú! (Antonio Fraguas «Forges», *Arte de am@r: cualquier parecido con tu vida en pareja es pura coincidencia*, 2005).

(12) /f/: Al pie del tapiz donde unos ángeles soplaban desaforadamente (sus carrillos hinchados me admiraban por su realismo: oía el fuuuuu...). (Juan Marsé, *La oscura historia de la prima Montse* [1970] 1985).

(13) /g/: Lloro más, cual si quisiera
vengarse de los insultos.
Güe... güe, dice y ya no sé
qué hacer contra ese inquietante,
ese atroz ese irritante,
ese horrible güe... güe... güe...
(Luis García, «Delicias de la paternidad» en *Caras y caretas*, 1904).

(14) /x/: ¡Ja, ja, ja!
Qué gracioso
está mi corazón
vestido de smoking rojo
jje, je, je!
Apenas si lo conozco
jji, ji, ji!
Qué gracioso
jjo, jo, jo!
Lo voy a llevar al Polo
jju, ju, ju!
Qué gracioso.
(Rafael Alberti, Poemas anteriores a *Marinero en tierra*, 1920-1923, *apud CORDE*).

(15) /k/: Sus nervaduras se habían secado y eran las primeras en romperse. Sonaban como huesitos de pájaro. Crrric... crrrrr... crrrrrrrrri... crrr. (Elena Poniatowska, «Castillo en Francia», en *Querido Diego, te abraza Quiela y otros cuentos*, 1978).

(16) /l/: Empezó a tararearlo con la voz -¡La, la, la, la, lararará! (Jorge Bogaerts, *Una lata en un callejón*, 1990).

(17) /k/: No te quieres enterar, ye-ye
Que te quiero de verdad, ye-ye-ye-ye... (Canción *Chica ye-ye*, 1965).

(18) /m/: ¡Si maúllas con la boca abierta como un papamoscas!... ¿Sabes acaso cómo se pide pescado? «¡Míuu!»; así; y para decir que te quiero mucho, «¡Miiii!»; y para que se está triste, «¡Miuuu!»; y para que me quiero subir encima de ti, «¡Muuuui!».
(Elena Fortún, *Cuchifritín y Paquito*, [1960] 2008).

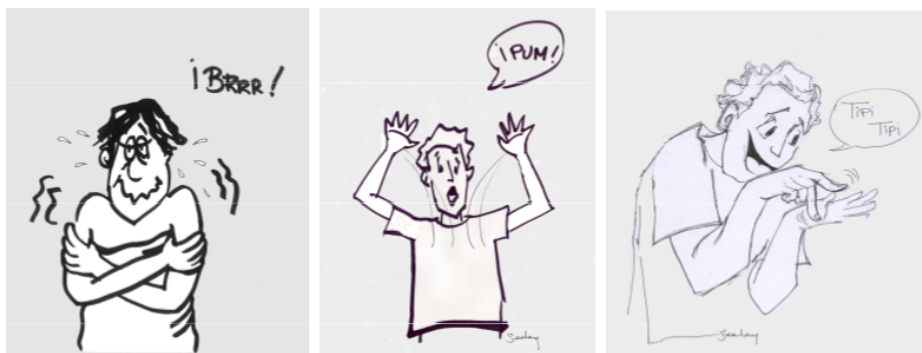
(19) /n/: ¡Nino! ¡Nino! ¡Nino! ¡Nino!

Una ambulancia que había sido avisada por el hospital [...] se abrió paso hasta donde la esperaban un grupo de peregrinos. (Iñaki Zurbano Basabe, *Nuevas peripecias del pequeño saltapueblós*, 2024).

(20) /t/: –Mamá, ya pasa la tropa– dice doña Soledad. [...] ¡Tararí! ¡Tararííí!... (Josefina Álvarez de Cánovas, *Mari-Sol*, 1944).

(21) /s/: Sssss... sss... sssss. «Sábado –pensó Julián–, sábado». El ruidillo del soplete de gas. Ahora estaba Martín manejando el soplete. (Carmen Laforet, *La mujer nueva*, 1956).

Las onomatopeyas suelen ir acompañadas de gestos. El profesor puede mostrar a sus alumnos de ELE los gestos habituales con que se suelen enunciar (*brrr* ‘temblor’; *pum* ‘explosión’; *tipi tipi* ‘andar leve, sigiloso’)¹¹:



Desde este primer contacto con las onomatopeyas, se puede continuar trabajando con ellas durante el curso en actividades puntuales que afiancen la adquisición del léxico, la práctica de los tiempos verbales, la repetición de construcciones sintácticas, la lectura de cómics o novelas gráficas, la narración oral, la imitación de gestos, etc. Las onomatopeyas pueden ser una clase de palabra que vehicule listas de vocabulario: objetos de clase (*pum*: puerta, cerrar; *clac*: ratón, mando a distancia, pulsar; *rrr*: pantalla de proyección, subir, bajar; *tac, tac, tac*, ordenador, teclear); voces de animales (*clo clo*, la gallina; *rurru*, la paloma; *clac clac clac*, la cigüeña, etc.); acciones cotidianas (*pi pi*, despertador; *aaa*, bostezar; *sss*, ducharse; *brrr*, secarse el pelo; *clín*, microondas...), etc. Por otro lado, nótese que gran parte de las onomatopeyas del español son polisémicas, por lo que el profesor puede precisar al alumno su enunciación adecuada o inadecuada en distintas situaciones y contextos comunicativos. Por ejemplo, la onomatopeya *brrr* se usa en el español actual indicando

¹¹ Autora de las ilustraciones: Raquel Gómez-Rodulfo Szalay.

las siguientes acciones: balar, balbucear, barritar, berrear, bostezar, bramar, eructar, funcionar (aparato, máquina, motor...), «graznar» o «grajear», gruñir, «piar», relinchar, rodar (sobre una superficie dura), roncar, rugir, sonar (teléfono, timbre de la puerta), temblar, ventosearse sonoramente, vibrar (móvil), volar (avión, perdiz) o zumbiar (insectos). Por último, una actividad gratificante en clase de ELE es la comparación de las onomatopeyas del español con las onomatopeyas de las lenguas de origen de los estudiantes: les hace tomar conciencia de los diferentes rasgos de los sonidos de cada lengua y, además, se crea un ambiente agradable y entretenido que anima a los alumnos a implicarse y a participar.

4. LAS ONOMATOPEYAS CUENTAN

La enseñanza de las onomatopeyas como clase de palabra en ELE favorece que el alumno repare en las diferentes unidades y estructuras del discurso (sobre todo oral e informal), le ayuda a reconocer sus partes y a observar cómo se presentan y desarrollan los temas de los textos en español. Sirve para que el estudiante aumente y fije su vocabulario al conectar las onomatopeyas con otras unidades léxicas con las que normalmente se construyen. El empleo de las onomatopeyas le permite captar la atención del oyente y mantener el turno de palabra; le provee de una herramienta clara y rápida para contar, para focalizar y poner de relieve los hechos o escenas que desea referir. Con el uso de las onomatopeyas, el alumno posee un apoyo para comunicarse con otros hablantes y para involucrarlos en su relato de una forma natural, informal, fluida y espontánea¹².

La fuerza de las onomatopeyas en los textos narrativos radica en su capacidad de dirigir de forma automática la atención del oyente y hacer que este se imagine y recree la acción referida por ellas¹³. El siguiente ejemplo presenta el «testimonio» y evidencia, la expresividad y vivacidad que implican las onomatopeyas:

(22) Crispín.– ¿Cómo si sabemos? ¡Oh! ¡Cuántas veces se lo oí referir a mi señor entusiasmado! Veinte hombres, veinte, y vos delante, y desde el castillo... ¡Bum!,

¹² O'Reilly (2005), en su análisis sobre el empleo de las onomatopeyas (*active noising*) en terapias psicológicas entre padres e hijos, señala estas dos funciones clave de las onomatopeyas: destaca, por un lado, que los niños las utilizan en estas charlas para llamar la atención e intentar participar en la conversación que tiene lugar; por otro, los padres las emplean como un recurso retórico para evidenciar la experiencia vivida con sus hijos.

¹³ Beinhauer ([1929] 1985: 363) ya describía con acierto la onomatopeya en el apartado de «Relieve y vivacidad»: «En una narración animada, la imitación directa de ciertos ruidos sustituye no rara vez a la propia descripción del acto a que el ruido acompaña. Y es que el gesto sonoro estimula la imaginación del oyente de un modo tan inmediato, que cree estar viviendo el incidente que le cuentan».

¡bum!, ¡bum!, disparos y bombardas y pez hirviente, y demonios encendidos... ¡Y los veinte hombres como un solo hombre y vos delante! Y los de arriba..., ¡Bum!, ¡bum!, ¡bum! Y los tambores..., ¡Ran, rataplán, plan! Y los clarines..., ¡Tararí, tararí, tararí...! Y vosotros sólo con vuestra espada y vos sin espada..., ¡ris, ris, ris! golpe aquí, golpe allí..., una cabeza, un brazo... (Empieza a golpear con la espada, dándoles de plano al hostelero y a los mozos). (Benavente, *Los intereses creados*, 1907).

Por eso, la onomatopeya es un recurso fabuloso al que puede recurrir el hablante extranjero para hacerse entender, para contar y describir acciones informalmente¹⁴. Las onomatopeyas del español representan habitualmente un ‘sonido’ o ‘ruido’, como se observa en la mayoría de los ejemplos citados anteriormente, pero también indican ‘movimiento’, ‘ritmo’ o ‘duración’ de una acción (significados reflejados mediante sus alternancias vocálicas, alargamientos vocálicos o repeticiones)¹⁵:

(23) Carlos.— Tuve miedo, un escalofrío, como si algo terrible tuviera que suceder... ¡Y chas-chas! (Teresa y Pedro no pueden dominar un estremecimiento). Un relámpago... (Santiago Moncada, *¿Qué tal cariño?*, 1987).

(24) La mano derecha en el anca, y de un salto, ¡pim!, arriba. (Emilia Pardo Bazán, *Historias y cuentos de Galicia*, 1900).

(25) Recorro diez, once, doce, playas, deprisa, metiendo el estómago, apretando los glúteos, erguida, con la disciplina de las sargentas de la Guardia Civil o de las escritoras de novela —las bardas son otra cosa—. Pim, pam, pim, pam. (Marta Sanz, *Los íntimos*, 2024).

(26) Se sintió inmenso al avanzar a campo traviesa oyendo sus propias ráfagas. ¡Ra-ta-ta-tá! ¡Ra-ta-ta-tá! (Jesús Díaz, *Las iniciales de la tierra*, 1987).

Las onomatopeyas que indican ‘golpe’ (*chas, plaf, pum, zas...*) pueden usarse para marcar rápida y puntualmente el ‘límite’ o ‘fin’ de la acción descrita o presu- puesta:

(27) No se muere más que una vez. Zas, y ya está. (Max Aub, *La calle de Valverde*, 1961).

¹⁴ En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se empieza a enseñar la macrofunción narrativa en el nivel A2 (la descripción de objetos se empieza abordar en el nivel A1) y se trata el registro coloquial / formal en el nivel B2. En mi opinión, se podrían intercalar ejercicios concretos con onomatopeyas desde el nivel A1.

¹⁵ García de Diego (1968: 22-23) denomina *onomatopeyas simbólicas* a aquellas que representan acciones o cosas insonoras; las *onomatopeyas cinéticas* son las que describen movimientos sin ruido. En español, la onomatopeya más plástica del movimiento es *¡Zig, zag!*; también se emplean, entre otras, *¡Flass!* (generalmente escrita *flash*) ‘luz que surge repentinamente’, *¡Fiuuu!*, ‘movimiento rápido’, *¡Tic, tac!* ‘parpadeo o luz intermitente’, *¡Boing!* ‘salto’ o *¡Flop!* ‘aparición o desaparición de algo’.

(28) Me vuelvo y, ¡paf!, veo a tu novia que con otra señora... (Alejandro Pérez Lugín, *La casa de la Troya*, [1915] 1943).

(29) E.— Pero todos los días, al empezar la clase, éste, pam, éste, pam, y un versículo, versículo tal, capítulo tal. [Nota del editor: sonidos que aparecen en lugar de la acción que ha de realizarse.] (Briz & Grupo Val.Es.Co.: 2002).

El uso de las onomatopeyas en la narración oral se puede practicar con diversas actividades durante las clases de ELE: preguntando directamente a los alumnos (*¿Qué hiciste el fin de semana? Contesta utilizando una onomatopeya*); dando distintas onomatopeyas y construyendo diálogos; relatando historias o cuentos conocidos en los que haya que intercalar onomatopeyas; realizando escenificaciones de teatro, buscando onomatopeyas en cómics, etc. Se pueden adivinar escenas como la de la siguiente fiesta:

(30) Bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, chin-chin, mua-mua. Bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, chin-chin, mua-mua. Bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, chin-chin, mua-mua. (Raúl Guerra Garrido, *Micrófono oculto*, 1991).

En niveles iniciales se deberían introducir los patrones sintácticos productivos de *oír* y *hacer* + onomatopeyas. La primera construcción sirve al estudiante para relatar con facilidad experiencias personales (*oí croa croa ranas por la noche...; en la playa oigo sss... el mar; en la calle oigo taca, taca, taca, las obras...*):

(31) «La película de *Tiburón* hizo mucho daño, me caigo [de la tabla de surf] y oigo chan chan», decía, tarareando la banda sonora del largometraje de Steven Spielberg. (*El Español*, 11-04-2023).

La pauta *hacer* + onomatopeya es un pseudocompuesto habitual en español que permite integrar la onomatopeya en la oración:

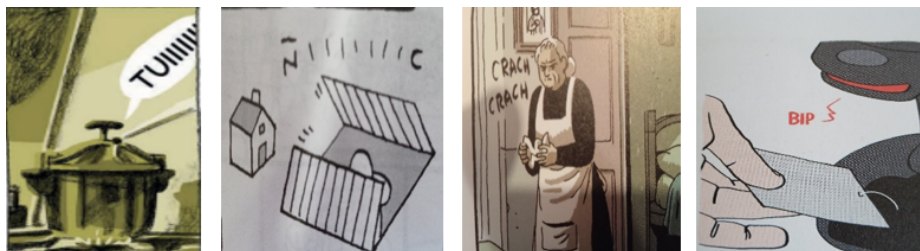
(32) No como el toro que muge y hace buf a la ternera, ni con la leona fiera el fiero león que ruge. (Lope de Vega, *Historia de Tobías*, 1598).

(33) Entonces hice ris-ras y cerré la puerta con llave. (Elena Fortún, *Celia en el colegio*, 1945).

(34) Se alzaron hasta el cielo e hicieron explotar los globos de barrera, que hacían plop y pum, como en una fiesta de cumpleaños. (Rodrigo Cortés, *Los años extraordinarios*, 2021, *apud CORPES XXI*).

El verbo *hacer* es el verbo habitual en juegos de preguntas por animales, del tipo *¿Qué hace el caballo en español? Iii...*, etc. También pueden practicarse este tipo de adivinanzas con otras clases de objetos o acciones y con construcciones más complejas como *sonar* + onomatopeyas: *¿Qué hace la olla a presión cuando hierve?*

¿Qué ruido hace una puerta o compuerta cuando chirrían? ¿Cómo suena un papel cuando se estruja? ¿Cómo suena un código de barras al pasar por el escáner?¹⁶:



¿Qué hace la orquesta cuando acaba la canción? ¡¡Chin pum!!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJO PÉREZ, Elena (2000): *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*, Gijón, Trea.
- BEINHAUER, Werner ([1929] 1985): *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- CORPUS CHILDES (2013). B. MacWhinney: Childes: child language data exchange system. DOI: <http://childes.psy.cmu.edu/> [Febrero 2015].
- CORPUS PERLA (2005). GALLARDO PAÚLS, Beatriz & Sanmartín, Julia: *Afasia fluente. Materiales para su estudio*. Valencia, Universitat-AVaLCC.
- CRYSTAL, David ([2011] 2020): *El pequeño libro del lenguaje*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- EGUREN GUTIÉRREZ, Luis J. (1987): *Aspectos lúdicos del lenguaje (la jitanjáfora, problema lingüístico)*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- GARCÍA DE DIEGO, Vicente (1968): *Diccionario de voces naturales*, Madrid, Aguilar.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1994): «¿Qué gramática?», en Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (coords.), *La enseñanza de la gramática (III). Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 69-78.
- HALLIDAY, Michael A. K. ([1978] 1982): *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1998): *Gramática del español III. Las partes de la oración* (Vol. III), Madrid, Arco Libros.
- LÓPEZ SERENA, Araceli (2007): *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*, Madrid, Gredos.

¹⁶ Obras de las imágenes mostradas: (*tuiii*), Alejandro Galindo, *El tiempo de las plantas*, 2022; (*ñiiiic*), «Calpurnio», *El Gran libro de Cuttlas*, 2023; (*crach*), Paco Roca & Rodrigo Terrasa, *El abismo del olvido*, 2024; (*bip*), Nadar, *El mundo a tus pies*, 2015.

- O'REILLY, Michelle (2005). «'Active noising': The use of noises in talk, the case of onomatopoeia, abstract sounds, and the functions they serve in therapy», en *Text* (Vol. 26-6), Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 745-761.
- PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes, 1997-2025, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. DOI: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RODRÍGUEZ GUZMÁN, Jorge (2016): *Momento de acción de las onomatopeyas y de las interjecciones en la lengua. Base teórica y metodológica del COE (Corpus de Onomatopeyas del Español) y del DOE (Diccionario de Onomatopeyas del Español)*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

LA ALFABETIZACIÓN EN IA COMO COMPETENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE ELE

AI Literacy as a Teaching Competence in the Field of SFL

ROBERTO RUBIO SÁNCHEZ

Universidad de Burgos

robertors@ubu.es

0000 0001 5043 9781

MADDALENA GHEZZI

Universidad de Salamanca

maddy.ghezzi@usal.es

0000 0003 1738 0719

RESUMEN

Este capítulo examina las implicaciones pedagógicas, técnicas y éticas del uso de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de español como lengua extranjera. Se analizan sus principales ventajas y limitaciones y se defiende la necesidad de la alfabetización digital crítica que permita a docentes y discentes comprender el funcionamiento de estos sistemas, evaluar su fiabilidad y utilizarlos de forma estratégica y responsable. Asimismo, se reflexiona sobre la transformación de los roles del profesor y del alumno, sobre la importancia de formular indicaciones precisas para obtener los resultados deseados, así como sobre los principios que deben guiar el uso ético de la IA en el aula. En definitiva, se aboga por una integración pedagógicamente fundamentada y crítica de estas tecnologías en el ámbito de ELE.

Palabras clave: enseñanza de idiomas; IA generativa; modelos de lenguaje; ingeniería del *prompt*; ética educativa digital.

ABSTRACT

This chapter examines the pedagogical, technical, and ethical implications of using generative artificial intelligence in the teaching of Spanish as a Foreign Language. It explores

its main advantages and limitations and argues for the need for critical digital literacy that enables teachers and learners to understand how these systems work, assess their reliability, and use them strategically and responsibly. The text also reflects on the transformation of teacher and student roles, the importance of formulating precise prompts to achieve the desired outcomes, and the principles that should guide the ethical use of AI in the classroom. Ultimately, it advocates for a pedagogically grounded and critical integration of these technologies in the field of Spanish as a Foreign Language.

Keywords: language learning; generative AI; LLM; prompt engineering; ethics in digital education.

1. INTRODUCCIÓN

EL USO DE LA TECNOLOGÍA como herramienta complementaria en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) no constituye una novedad. Desde los primeros laboratorios de idiomas y los sistemas de enseñanza asistida por ordenador (ELAO) en los años sesenta y setenta, hasta la integración masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los años noventa y dos mil, la tecnología ha ido configurando nuevas formas de interacción, acceso a recursos y modelos pedagógicos. Estas herramientas permitieron extender el aprendizaje más allá del aula, promoviendo prácticas como la creación de blogs, wikis colaborativas, entornos virtuales de aprendizaje o sistemas de gestión de contenidos. Todo ello sentó las bases para la posterior aparición de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), donde el aprendizaje adoptó un enfoque más autónomo, asíncrono y multimodal; así como de modelos didácticos como el aula invertida, que supusieron una reorganización del tiempo pedagógico y una redefinición de los roles del docente y del alumno. En este contexto, también comenzaron a integrarse de forma habitual diversas aplicaciones digitales en las clases de ELE. Herramientas para la creación de cuestionarios, el uso de pizarras digitales, la creación de presentaciones o vídeos interactivos, la elaboración de cómics, líneas de tiempo o *podcasts*, entre otras, han pasado a formar parte del repertorio didáctico del profesorado. Estas aplicaciones no solo se utilizan como recursos de apoyo, sino también como medios para fomentar la interacción, la evaluación y la producción creativa del alumnado. Para una descripción más detallada de este tipo de herramientas, se pueden consultar trabajos como los de Román Mendoza (2018) o Veljković Michos (2025).

Más recientemente, la irrupción pública de los grandes modelos de lenguaje (LLM) como ChatGPT, en noviembre de 2022, marca un punto de inflexión en la evolución. A diferencia de herramientas anteriores, estos sistemas no se limitan a proporcionar contenidos o facilitar la práctica, sino que pueden generar texto original, responder en distintos idiomas, adaptar registros, reformular explicaciones gramaticales o incluso crear materiales didácticos completos en cuestión de se-

gundos. Su rápida adopción, tanto por parte del alumnado como del profesorado, ha provocado un intenso debate educativo que oscila entre el entusiasmo por su potencial didáctico y la preocupación por sus limitaciones técnicas, sesgos, posibles usos inapropiados y riesgos éticos.

En este nuevo escenario, resulta imprescindible formar al profesorado de ELE en competencias digitales específicas relacionadas con el uso de la inteligencia artificial (IA) generativa, incluyendo el diseño de *prompts* eficaces, la supervisión de las producciones generadas por la IA y el desarrollo de una actitud crítica por parte del alumnado. Como señala Román Mendoza (2023: 4), solo mediante la información, la formación y la experimentación se podrá aprovechar esta herramienta como recurso pedagógico útil, sin caer en su idealización ni en su rechazo automático.

Este capítulo analiza las posibilidades y los límites de la IA generativa, con especial atención al contexto del aula de ELE. Se propone una reflexión crítica sobre su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se destacan sus ventajas y riesgos, y se presentan orientaciones pedagógicas y éticas para su uso responsable y efectivo. La IA no sustituye la labor docente, pero puede complementarla significativamente, siempre que su implementación responda a criterios didácticos sólidos y se inscriba en un marco de actuación consciente, informado y ético.

2. LA IA GENERATIVA EN EL AULA DE ELE

La *Guía sobre el uso de la IA en ámbito educativo* (INTEF 2024: 26) define la IA generativa como «campo de la IA que se centra en crear contenido original, como texto, imágenes o música, utilizando modelos de lenguaje y técnicas avanzadas de generación». Dentro de esta categoría, una de las herramientas más destacadas son los *chatbots*: programas informáticos basados en IA diseñados para interactuar con los usuarios a través de lenguaje escrito o hablado, emulando una conversación humana. Entre los más representativos se encuentran ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot, Grok o DeepSeek, reconocidos por su capacidad para generar respuestas coherentes y adaptativas en función de las peticiones que realizan los usuarios mediante el uso de lenguaje natural.

Es necesario que tanto estudiantes como –sobre todo– docentes conozcan el funcionamiento y las posibles aplicaciones de la IA generativa para poder aprovechar sus ventajas y mitigar sus riesgos asociados. En el caso del profesorado, tal y como afirma Sanz Manzanedo (2025: 10), esto implica una formación específica no solo en el manejo técnico de estas herramientas, sino también en su integración pedagógica, lo que requiere comprender tanto sus posibilidades como sus limitaciones.

2.1. POTENCIAL Y OPORTUNIDADES

La IA generativa ofrece múltiples beneficios en el ámbito de la enseñanza de ELE y en este apartado destacamos los más relevantes. Una de sus principales características es su versatilidad, ya que permite realizar diversas tareas vinculadas al procesamiento del lenguaje natural (PLN), como la síntesis y reformulación de información, la clasificación automática de textos o la generación de textos de contenido nuevo y coherente, funciones todas para las que los LLM resultan especialmente eficaces, como bien subraya Amer (2022).

En el plano educativo, estos modelos también ofrecen muchas opciones. Por un lado, Salazar Rodríguez (2025) destaca el potencial de la IA generativa en la creación de materiales y recursos didácticos, la simulación de conversaciones virtuales y la automatización de algunas tareas docentes, lo que permite reducir parte de la carga lectiva del profesorado. En esta línea, los grandes modelos de lenguaje pueden desempeñar el papel de asistentes pedagógicos, ya que sirven como fuente de inspiración y estímulo para la creatividad mediante la generación de propuestas e ideas originales. Además, facilitan la redacción y estructuración de contenidos de manera eficaz y, en términos generales, permiten optimizar el tiempo dedicado a la planificación docente.

Por otro lado, esta tecnología ofrece la posibilidad de personalizar y adaptar los contenidos a las necesidades específicas del alumnado, ya que permite ajustar los textos al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. A esto se le suma la capacidad de ofrecer retroalimentación inmediata, lo que refuerza el proceso de aprendizaje (López Mata 2023).

Asimismo, cabe subrayar otras ventajas, como su accesibilidad y flexibilidad horaria, que fomentan la autonomía del estudiante. Además, esta tecnología contribuye a reducir la ansiedad asociada al proceso de aprendizaje, dado que permite realizar tareas sin el temor a ser evaluado frente a los demás o cometer errores públicamente. Todo ello favorece una participación más activa y fortalece el desarrollo de la autoconfianza.

Por lo tanto, tal y como indican Pratiwi *et al.* (2024: 61), la integración de la experiencia docente con las posibilidades que ofrece la tecnología permite al profesorado de lenguas crear entornos de aprendizaje híbridos que impulsen simultáneamente el desarrollo de la competencia lingüística y del pensamiento crítico del alumnado.

2.2. LIMITACIONES Y DESAFÍOS

Sin embargo, no todo son buenas noticias, dado que la implementación de la IA en nuestra aula también presenta algunos desafíos que deben ser abordados.

Una de las limitaciones más importantes de los LLM es su tendencia a generar respuestas que, aunque parecen coherentes y razonables, son incorrectas o inventadas –conocidas como *alucinaciones*–, lo que puede llevar a la difusión de información errónea o engañosa (Monteagudo Canales 2024). A esto se suma la capacidad de los algoritmos para reproducir y reforzar sesgos presentes en los datos con los que fueron entrenados los modelos, con el consiguiente riesgo de reforzar estereotipos, prejuicios y dinámicas discriminatorias (García-Peñalvo, 2024: 5).

La Guía del INTEF (2024) también llama la atención sobre otros riesgos que no deben perderse de vista. Entre ellos, la posible dependencia excesiva de estas herramientas para el aprendizaje y la resolución de problemas por parte del alumnado, que podría afectar de forma negativa a su autonomía, creatividad y pensamiento crítico, además de reducir la interacción con docentes y compañeros, con consecuencias en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. También se señala la vulnerabilidad de los datos personales de los discentes, ya que el uso de estas herramientas implica la recopilación de información sensible, que podría quedar expuesta si no se gestiona adecuadamente. Finalmente, otra cuestión importante es la brecha de acceso a estas tecnologías, ya que no todos los estudiantes disponen de dispositivos adecuados ni de una conectividad estable en sus hogares, lo que agrava la desigualdad educativa y limita el acceso a los beneficios de la IA en contextos de aprendizaje.

Desde el punto de vista técnico, estas herramientas presentan en la actualidad algunas limitaciones que también se deben tener en cuenta. Salazar Rodríguez (2025) advierte que los *chatbots* presentan dificultades para el manejo de pausas, interrupciones y entonación en conversaciones en tiempo real, además de mostrarse incapaces de reconocer la ironía o de interpretar un doble sentido, lo que impide un desarrollo fluido de la producción oral. Por otro lado, aunque estas herramientas operan en una gran variedad de idiomas, la calidad de sus respuestas suele ser inferior cuando se usan en lenguas distintas al inglés, debido a un menor entrenamiento y la tendencia a recurrir a la traducción, lo que puede resultar en textos con estructuras propias del inglés (Román Mendoza 2023: 5-6). Asimismo, si se pretende emplear esta tecnología para automatizar la corrección de textos extensos, la IA tiende a ser excesivamente optimista, obviando errores relacionados con la construcción general del discurso como la cohesión o la coherencia (Badía Climent 2024: 20), por lo que se recomienda siempre una revisión por parte del profesorado.

En definitiva, aunque la IA abre nuevas posibilidades en el ámbito de la enseñanza de lenguas, su integración presenta varios desafíos importantes. Por ello, resulta imprescindible una adopción crítica, informada y pedagógicamente fundamentada con el objetivo de maximizar sus beneficios y mitigar los riesgos que conlleva su uso indiscriminado o acrítico.

3. ALFABETIZACIÓN EN IA

Tras haber explorado las principales ventajas y limitaciones del uso de la IA generativa en el aula de ELE, se hace imprescindible tratar un tema central como la necesidad de formar al profesorado y al alumnado en competencias vinculadas a su uso pedagógico, técnico y ético. La alfabetización en inteligencia artificial no debe entenderse como una simple familiarización con las herramientas, sino como una competencia crítica que habilita a los agentes educativos para comprender su funcionamiento, evaluar sus implicaciones y emplearlas de manera estratégica y responsable.

En este nuevo escenario, resulta necesario repensar los roles que tradicionalmente han ocupado docentes y discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el acceso a modelos generativos y conversacionales transforma las dinámicas habituales y exige nuevas formas de interacción y acompañamiento pedagógico. Además, se abordará la importancia de formular instrucciones efectivas –los denominados *prompts*–, una habilidad clave para obtener resultados precisos y relevantes en el uso de estos sistemas. La calidad de las respuestas generadas depende en gran medida de la claridad y especificidad de las instrucciones proporcionadas.

Por último, en este apartado se tratarán aspectos éticos relacionados con el uso responsable de estas tecnologías, incluyendo reflexiones sobre el impacto ambiental, las implicaciones en materia de propiedad intelectual y otros retos que invitan a repensar el papel de la IA en el ámbito educativo desde una perspectiva sostenible y crítica.

3.1. ROL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO

El impacto de la IA generativa en el ámbito educativo es innegable y obliga a redefinir los roles del profesor y del alumno. Tal como expone García Santa-Cecilia (2002), en los métodos tradicionales, el docente poseía un papel protagonista como único transmisor del conocimiento, mientras que los discentes desempeñaban un papel esencialmente pasivo y receptivo. Sin embargo, a finales del siglo xx y comienzo del xxi, la aparición de los enfoques humanistas y comunicativos, junto con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en 2001, supuso un cambio de paradigma. El docente dejó de ser un modelo lingüístico y un experto en metodología para convertirse en facilitador del aprendizaje y mediador del proceso educativo, responsable de crear las condiciones adecuadas para que el desarrollo competencial del alumnado en clase se produjera de forma eficaz, considerando sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. Por su parte, el alumno pasó a ocupar una posición central en el aula, lo que dio

lugar a la idea de la autonomía del alumno, entendida como la capacidad para asumir un rol activo y responsable en su propio aprendizaje.

En la actualidad, el papel del docente se amplía y se vuelve más complejo debido a la introducción de los LLM en el aula (Salazar Rodríguez 2025). A las funciones de facilitador y mediador, se suma la de supervisor crítico y garante de la calidad pedagógica. En otras palabras, el profesor debe diseñar propuestas didácticas en las que la integración de la IA esté justificada y alineada con los objetivos de aprendizaje. Asimismo, ha de revisar cuidadosamente todas las respuestas generadas por estas herramientas, comprobando la calidad e idoneidad y verificando la información proporcionada. A su vez, es responsabilidad del profesorado fomentar un pensamiento crítico y sensibilizar al alumnado sobre las limitaciones de estos sistemas, insistiendo en que la IA –aunque útil– no puede sustituir la interacción humana, la empatía ni la creatividad. En definitiva, es fundamental que el criterio profesional y juicio pedagógico del docente prevalezcan en todo momento para garantizar un uso riguroso, pertinente, ético y responsable de estas tecnologías en el proceso educativo (Mena Octavio *et al.* 2023).

En este nuevo marco, el alumnado debe asumir un papel activo, autónomo y reflexivo en su propio proceso de aprendizaje (Vicente Vicente & Crespo González 2023). Para ello, es necesario que primero desarrolle nociones básicas sobre el funcionamiento de estas tecnologías, sus limitaciones y sus implicaciones éticas, especialmente en lo relativo al uso responsable, la protección de datos y la prevención del plagio o la dependencia excesiva. Otra competencia clave es aprender a formular *prompts* claros y específicos, ya que la relevancia de las respuestas obtenidas depende en gran medida de ello (Aller Carrera 2024: 18). Junto a estas habilidades técnicas, el estudiante debe trabajar su creatividad, es decir, debe emplear la IA como herramienta de inspiración y asistente en la resolución de problemas, no como sustituto de su pensamiento. Igualmente fundamental es el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para analizar y evaluar la información que reciben para detectar posibles errores o sesgos y evitar una confianza ciega en la aparente coherencia del *output* generado por la IA. Por lo tanto, el alumno actual debe convertirse en un usuario crítico, informado y éticamente consciente de la IA, capaz de aprovechar su potencial para un aprendizaje eficaz y adaptativo, sin renunciar al juicio propio ni a la dimensión social y humana del proceso educativo.

3.2. EL ARTE DE CREAR *PROMPTS*

En este apartado nos centramos en cómo podemos aprovechar todo el potencial de los grandes modelos del lenguaje. Para ello, es necesario tener algunos conocimientos sobre la ingeniería del *prompt*, práctica que consiste en crear instrucciones precisas para obtener respuestas ajustadas a los objetivos propuestos por el usua-

rio. Su dominio no implica solamente conocer las estrategias más eficaces, sino también identificar aquellas prácticas que pueden obstaculizar el rendimiento del modelo o comprometer la calidad del *output*.

El diseño efectivo de un *prompt* debe tener en consideración una serie de elementos. Por un lado, tal y como indica Aller Carrera (2024: 19), la instrucción tiene que ser clara y específica, es decir, debe proporcionar un contexto para reducir la ambigüedad (a través de la instrucción y/o añadiendo documentos), así como precisar y acotar lo que se necesita, ya que cuanto más detallado y delimitado sea el enunciado, mayor será la probabilidad de obtener una respuesta ajustada a los objetivos. Por lo tanto, conviene evitar brindar información irrelevante que pueda desviar el foco del modelo o que dé pie a la ambigüedad. Además de la claridad y especificidad, Banks (2024) añade otros elementos para guiar la respuesta en la dirección deseada, como (1) mencionar el formato de salida, (2) adoptar un personaje o rol, (3) señalar el público meta, (4) el estilo y tono y (5) la longitud esperada de la respuesta.

- (1) Resumen, lista comparativa o de ventajas y desventajas, lista con viñetas, listado paso a paso, ejemplo aplicado, diálogo simulado, tabla (se puede pedir en formato csv), imagen, código, etc.
- (2) Eres un profesor de ELE en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.
- (3) Estás enseñando a estudiantes de nivel B2 según el MCER.
- (4) Formal o informal, divertido o serio, persuasivo o descriptivo, académico o divulgativo, objetivo o subjetivo, etc. (Define el nivel de formalidad, cercanía e intención con la que se comunica el mensaje).
- (5) Número de palabras (en este caso, puede no ser exacto), frases o párrafos; respuesta breve o detallada.

Por otro lado, al igual que un ser humano comprende mejor un texto bien organizado que uno sin formato, los LLM también procesan mejor la información cuando esta se presenta de forma clara y ordenada. Por ello, la manera en que se formula un *prompt* puede ser tan determinante como su contenido. Para facilitar esta tarea, pueden emplearse lenguajes de marcado como Markdown o XML, que permiten estructurar y etiquetar el texto de modo que la IA pueda interpretarlo fácilmente. A continuación, se presentan algunas de sus marcas más utilizadas:

Función	Markdown	XML
Título 1	#Título 1	<head>Título 1</head>
Título 2	## Título 2	<head type=»sub»>Título 2</head>
Negrita	**texto**	<hi rend =»bold» >texto</hi>
Cursiva	*texto*	<hi rend=»italic»>texto</hi>
Cita textual	> cita	<q>cita</q>
Lista con viñetas	- ítem 1 - ítem 2	<list type=»bulleted»> <ítem>ítem 1</ítem> <ítem>ítem 2</ítem> </list>
Lista numerada	1. ítem 1 2. ítem 2	<list type=»orderes»> <ítem>ítem 1</ítem> <ítem>ítem 2</ítem> </list>
Enlace	[texto] (URL)	texto
Nuevo apartado	---	<div>...</div>

Igualmente, es preciso destacar las técnicas de control más habituales en la formulación de las indicaciones. Brown *et al.* (2020) definen: a) el *zero-shot prompting*, que consiste en dar al modelo una instrucción sin ejemplos, es decir, se basa únicamente en la capacidad del modelo para interpretar y ejecutar la tarea a partir del enunciado; b) el *one-shot prompting*, en el que se proporciona un solo ejemplo de pregunta y respuesta como parte de la instrucción, junto con una nueva pregunta para que el modelo la responda siguiendo el ejemplo; y c) el *few-shot prompting*, en el que se incluyen varios ejemplos¹ de entrada y salida antes de la nueva pregunta objetivo. En las técnicas donde se proporcionan ejemplos (*one-shot* y *few-shot*), los LLM se convierten en algo más que una herramienta de autocompletado, ya que entienden la estructura de la información y generan contenidos basados en los patrones reconocidos en los datos proporcionados.

A estas técnicas, Wei *et al.* (2022) añadieron una nueva, el *Chain-of-Thought (CoT) prompting*, en la que los ejemplos de entrenamiento (*one-shot* y *few-shot*) incluyen, además de la respuesta final, los pasos intermedios del razonamiento, es decir, los pasos que conducen a la solución. Esta técnica permite a los LLM realizar tareas más complejas que puedan requerir razonamientos multietapa.

¹ En el *few-shot prompting* todos los ejemplos van encadenados en la misma instrucción.

Para concluir este apartado sobre cómo crear un buen *prompt*, cabe señalar, como defienden Mena Octavio *et al.* (2023), que la creación de instrucciones no debe entenderse como un proceso estático, ya que es probable que los modelos no acierten a la primera; sino como una práctica dinámica, basada en el diálogo y la mejora progresiva. Este proceso iterativo permite ajustar los resultados mediante intercambios continuos de refinamiento. Además, hay que tener en cuenta que un *prompt* básico generará una respuesta básica, mientras que una instrucción elaborada te llevará a la respuesta deseada.

Por último, recordamos que es fundamental revisar los resultados proporcionados por los LLM, contrastando y verificando la información. Asimismo, el uso estratégico de estas herramientas debe contribuir a potenciar la creatividad humana, actuando como estímulo para generar ideas, estructurar contenidos o resolver bloqueos, nunca para sustituirla.

3.3. USO ÉTICO Y RESPONSABLE

La inclusión de herramientas de IA en el ámbito educativo ha abierto nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje, el desarrollo de recursos didácticos y el acompañamiento del alumnado. Sin embargo, su integración tiene que ir acompañada de una reflexión ética que garantice un uso justo, transparente y responsable. En el contexto de la enseñanza de ELE, esta reflexión adquiere especial relevancia, dado el carácter comunicativo, intercultural y formativo de esta disciplina.

Algunas entidades, como UNESCO (2022) e INTEF (2024), han creado documentos en los que se abordan los principios éticos para la implementación de la IA en entornos educativos, junto con propuestas concretas para mitigar los riesgos mencionados en el apartado 2.2.

En primer lugar, se debe garantizar la equidad en el acceso a estas tecnologías con el propósito de evitar brechas digitales. Asimismo, es imprescindible que los sistemas no reproduzcan sesgos o discriminaciones que puedan perjudicar a colectivos desfavorecidos. Entre las medidas propuestas destacan el diseño de sistemas de IA inclusivos y equitativos (con auditorías periódicas para identificar y abordar posibles sesgos), la creación de sistemas de préstamo o reciclaje de dispositivos para estudiantes en situación vulnerable, y la inversión en infraestructura tecnológica en centros ubicados en zonas con menos recursos.

En segundo lugar, los principios de transparencia y explicabilidad exigen que los procesos internos de los modelos de IA sean comprensibles. Como advierte Chapman (2025), la transparencia debe abarcar todo el ciclo de la vida de la IA, lo que implica conocer qué datos se han utilizado en el entrenamiento del modelo,

cómo han sido procesados, cómo funciona el modelo y cómo puede implementarse. De este modo, se fomenta la confianza de los usuarios y se facilita la verificación de los resultados generados. Por lo tanto, no solo se trata de un criterio ético, sino también estratégico, ya que la apertura puede favorecer el desarrollo colaborativo, la mejora de los sistemas existentes y una regulación más proporcionada. En este sentido, cobran especial relevancia los sistemas explicables (XAI), cuyo funcionamiento interno puede ser interpretado por personas, además de estar fundamentados en los principios de equidad, transparencia y rendición de cuentas, a pesar de que conlleva una ligera pérdida de rendimiento técnico.

Otro de los principios éticos es la rendición de cuentas, por el que toda persona o institución que desarrolle, implemente o utilice sistemas de IA debe asumir la responsabilidad ética y legal de sus resultados. En el ámbito educativo, aunque los sistemas automatizados puedan agilizar ciertos procesos como la planificación de clases, la preparación de materiales didácticos, la creación de rúbricas de evaluación o la corrección de textos; las decisiones finales deben seguir estando en manos del profesorado. Además, debe asegurarse el cumplimiento de las normativas vigentes sobre protección de datos, con el objetivo de garantizar un entorno de aprendizaje seguro y respetuoso con la privacidad del alumnado.

La prevención general de daños es otro principio fundamental. Si no se emplean adecuadamente, los LLM pueden contribuir a la diseminación de contenido ofensivo, inapropiado y tóxico, la propagación de información errónea (*alucinaciones*) o la generación de contenido falso (*fake news*). Para hacer frente a estos riesgos, se debe trabajar activamente en el aula la alfabetización digital, abordar los sesgos algorítmicos (sociales, raciales, de género, entre otros), fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y reforzar el papel del profesorado como supervisor activo del contenido generado por la IA para asegurar su calidad y diversidad y atenuar los riesgos de información errónea, desinformación y discurso de odio.

Por último, aunque los sistemas de IA desempeñan un papel importante en la monitorización y predicción del cambio climático, la gestión de recursos naturales, la conservación de biodiversidad, etc., es preciso señalar que el entrenamiento y el uso de los modelos de IA conllevan un gran impacto sobre el consumo energético y la huella de carbono de nuestro planeta. Por ello, es esencial que los estudiantes comprendan tanto las oportunidades como las responsabilidades que implica el uso de la IA y adopten una actitud informada y comprometida en relación con el medio ambiente.

En definitiva, el uso ético y responsable de los LLM en el contexto educativo requiere una actitud activa por parte del profesorado y de las instituciones. Esta implicación debe traducirse en la formación continua, el desarrollo del pensamiento crítico, la supervisión humana y el compromiso con la transparencia. Solo así será posible integrar la IA como una herramienta útil y enriquecedora en el proceso de

enseñanza-aprendizaje sin que sustituya la interacción humana ni el desarrollo de competencias esenciales.

4. CONCLUSIONES

La integración de la IA generativa en la enseñanza de ELE supone un punto de inflexión en la evolución de las metodologías didácticas. En un mundo cada vez más digitalizado, el profesorado se enfrenta al reto de incorporar estas herramientas de forma crítica, fundamentada y ética, sin renunciar a los principios que sustentan una enseñanza humanista, reflexiva y personalizada.

Como se ha argumentado a lo largo de este capítulo, los LLM ofrecen ventajas interesantes: permiten generar contenidos originales, adaptar materiales al nivel del alumnado, automatizar tareas docentes y ofrecer retroalimentación inmediata. Estas características los convierten en instrumentos geniales para potenciar la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. No obstante, su implementación también conlleva riesgos y desafíos que hay que tener en cuenta, como la generación de contenidos con *alucinaciones* y sesgos, problemas de privacidad, la brecha digital o la pérdida de habilidades sociales, entre otros.

En este contexto, se impone la necesidad de una alfabetización en IA tanto para docentes como para discentes, que incluya el desarrollo de competencias técnicas, pedagógicas y éticas. Esta formación debe contemplar aspectos como la formulación de *prompts* eficaces, la supervisión de la producción generada por la IA y la adopción de una actitud crítica y responsable.

La IA generativa puede ofrecer aplicaciones en el ámbito de ELE a las que todavía les queda bastante camino por delante. Tal como indican Mena Octavio *et al.* (2023), estas herramientas podrían emplearse para la tutoría individualizada en contexto de aprendizaje autónomo, la generación de materiales personalizados y adaptados a diferentes niveles de dificultad y necesidades específicas o la simulación de escenarios comunicativos con retroalimentación inmediata. Asimismo, su potencial en el desarrollo profesional docente, —mediante la creación de rúbricas, programaciones o propuestas didácticas—, invita a repensar el papel de la IA como asistente pedagógico al servicio de la mejora educativa.

Para concluir, el valor de estas tecnologías no reside únicamente en su sofisticación técnica, sino en el uso que se haga de ellas dentro de un marco didáctico riguroso, consciente y éticamente informado. La IA no debe sustituir la labor del docente, sino ampliarla y enriquecerla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

- ALLER CARRERA, Tamara (2024): «La integración de la IA en la creación de materiales didácticos: prompts efectivos para el aula de lenguas extranjeras», en Olga Buzón y Carmen Romero (coords.), *Empoderando la docencia en la Era Digital: innovación, tecnología y renovación pedagógica*, Madrid, Dykinson, 15-31.
- AMER, Meof (2022): *Large Language Models and Where to Use Them*. [En línea] <https://txt.cohere.ai/llm-use-cases/>
- BADÍA CLIMENT, Sara (2024): «La personalización del aprendizaje a través de las TIC: la creación de ejercicios a través de GPT», en *Doblele, revista de lengua y literatura* 10, 4-35. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.150>.
- BANKS, Alex (2024): *Understanding Prompt Engineering*, DataCamp [Curso en línea] <https://www.datacamp.com/courses/understanding-prompt-engineering>
- BROWN, Tom & MANN, Benjamin & RYDER, Nick & SUBBIAH, Melanie... AMODEI, Dario (2020): «Language Models are Few-Shot Learners», en Hugo Larochelle, Marc'Aurelio Ranzato, Raia Hadsell, Maria-Florina Balcan, Hsuan-Tien Lin (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems* 33. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.14165>.
- CHAPMAN, Joe (2024): *AI Ethics*, DataCamp [Curso en línea] <https://www.datacamp.com/courses/ai-ethics>.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea], https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- GARCÍA-PENALVO, Francisco José (2024): «Inteligencia artificial generativa y educación: un análisis desde múltiples perspectivas», en *Education in the Knowledge Society* 25. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2002): «Lengua y comunicación: tres décadas de cambio», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*, Instituto Cervantes, [en línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/garcia01.htm
- INTEF (2024): *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, [en línea] <https://intef.es/Noticias/guia-sobre-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-el-ambito-educativo/>
- LÓPEZ MATA, Débora (2023): «ChatGPT en la clase de preparación al DELE», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 17:35. <https://doi.org/10.26378/rnlael1735533>.
- MCER: véase Consejo de Europa (2001).
- MENA OCTAVIO, Manuela & GONZÁLEZ ARGÜELLO, Vicenta & PUJOLÁ, Joan-Tomàs (2023): *ChatGPT en la clase de ELE: guía con prompts para profesores y estudiantes*, Barcelona, Universidad, [en línea] <https://hdl.handle.net/2445/203129>

² Todas las consultas en línea se han llevado a cabo a lo largo de los meses de mayo y junio de 2025.

- MONTEAGUDO CANALES, Alberto (2024): «Posibilidades y limitaciones de ChatGPT para el aprendizaje del español como LE/L2», en *El español por el mundo* 6/1, 33-44. <https://doi.org/10.59612/epm.i1.141>
- PRATIWI, Novita & EFENDY, Gusti & CRUZIA RINI, Happy & ABDELRAOUF AHMED, Nagy (2024): «Speaking Practice Using ChatGPT's Voice Conversation: A Review on Potentials and Concerns», en *JLIC* 6:1. <https://doi.org/10.35719/jlic.v6i1.149>.
- ROMÁN MENDOZA, Esperanza (2018): «El arte de formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua», en *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* (36), [en línea] <https://marcoele.com/chatgpt-como-agente-conversacional/>
- ROMÁN MENDOZA, Esperanza (2023): *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*, Londres/Nueva York, Routledge.
- SALAZAR RODRÍGUEZ, Dolores (2025): *La inteligencia artificial generativa como herramienta en la enseñanza de ELE: propuesta de unidad didáctica*. Trabajo fin de máster inédito, Burgos, Universidad.
- SANZ MANZANEDO, Marta (2025): «La IA en la enseñanza de idiomas: chatbots y formación del profesorado», en *European Public & Social Innovation Review* 10, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-513>.
- UNESCO (2022): *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*, UNESDOC Biblioteca Digital [en línea] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- VELJKOVIĆ MICHOS, Maja (2025): *TIC - TAC - IA. Recursos digitales y la Inteligencia Artificial para los Entornos Híbridos de la Enseñanza de ELE*, Salamanca, Universidad.
- VICENTE VICENTE, María José & CRESPO GONZÁLEZ, Jorge (2023): «Los riesgos de la inteligencia artificial en educación y trabajo desde la visión de estudiantes universitarios», en Carlos Hervás, Pedro Román, Jesús García y Catalina Argüello (coords.), *Conexiones digitales: las tecnologías como puentes de aprendizaje*, Madrid, Universidad Complutense, 566-579.
- WEI, Jason & WANG, Xuezhi & SCHUURMANS, Dale & ICHTER, Brian... ZHOU, Denny (2022): «Chain-of-Thought Prompting Elicits Reasoning in Large Language Models», en Sanmi Koyejo y Shakir Mohamed (coords.), *Advances in Neural Information Processing Systems* 35. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2201.11903>.

RÓTICAS EN ELE

Rhotics in Spanish as a Second Language

FERNANDO SÁNCHEZ-MIRET
Universidad de Salamanca
fsmiret@usal.es
0000-0002-6280-1415

ROSA ANA MARTÍN VEGAS
Universidad de Salamanca
rosana@usal.es
0000-0002-7573-9243

RESUMEN

Las consonantes róticas plantean del español problemas de diversa naturaleza. Por un lado, su adquisición resulta en ocasiones difícil para los aprendices de ELE. Por otro lado, su descripción se ha visto dañada por una terminología inapropiada. Esta contribución analiza algunos de estos problemas y algunos materiales didácticos de ELE referidos a la enseñanza de estas consonantes.

Palabras clave: consonantes róticas; fonética; vibrante; percusiva.

ABSTRACT

The problems posed by rhotic consonants in Spanish are of several kinds. On the one hand, their acquisition is sometimes difficult for learners of Spanish as a foreign language. On the other hand, their description has been hampered by inappropriate terminology. This contribution analyses some of these problems and some ELE materials on the teaching of these consonants.

Keywords: rhotic consonants; phonetics; trill; tap.

MARCIO.— A algunos oigo pronunciar *guerra* y *tierra*, y así otros vocablos que se escriben con dos erres, como si se escribiesen con sola una, y muchas veces he dudado si lo hacen por primor o por ignorancia. ¿Qué me decís acerca de esto?

VALDÉS.— Que ni lo hacen por primor ni por ignorancia, sino por impedimento de sus propias lenguas, que no pueden pronunciar aquel sonido espeso que hacen las dos erres juntas.

(Juan de Valdés, *Diálogo de La Lengua*)

1. INTRODUCCIÓN¹

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN tiene una posición algo ambigua en la práctica docente, hasta el punto de que en algunos momentos no se la ha tenido casi en cuenta (*cf.* Poch Olivé 2004: 753; Paredes García 2013), sin embargo, publicaciones como Bárkányi & Galindo Merino & Pérez Bernabeu (2024) pretenden romper con el tópico de que la enseñanza de la pronunciación es una Cenicienta en la familia y proponen integrarla sin complejos en el aula de lenguas extranjeras (o adicionales).

Otro tópico es la idea de que el sistema fonológico del español no es especialmente complicado si lo comparamos con el de otras lenguas muy difundidas como el francés o el inglés (*cf.*, p. ej., Esriche 1897: 77): «dis'tingese el kastełano entre todas las lenguas kultas por la senθi'leθ de su pronunθia'θion: pokos sonidos, soure todo vokales, i vien definidos i klaros». Sin embargo, el aprendizaje de la pronunciación de una lengua concreta como lengua extranjera es un proceso condicionado por muchos factores, de tal manera que lo que algunos aprendices pueden adquirir sin demasiados problemas puede llegar a ser una dificultad insuperable para otros.

En esta contribución nos ocuparemos de un aspecto muy concreto del sistema de sonidos del español: las róticas. Estos sonidos son interesantes desde muchos puntos de vista (*cf.* Lindau 1985; Ladefoged & Maddieson 1996: capítulo 7; Wiese 2011; Pustka & Remberger & Sánchez-Miret: en preparación) y una de las cosas que llaman la atención de las róticas del español es el hecho de la presencia de dos fonemas de esta categoría en dicha lengua. Esta es una característica que el español comparte con otras lenguas romances como el portugués, el catalán, el occitano, el italiano o el sardo (aunque la realización de los dos fonemas no es la misma en

¹ Esta investigación forma parte del proyecto GRAMADÍS, con referencia PID2023-149351NB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (MCIU /AEI /10.13039/501100011033 / FEDER, UE) dentro del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

todas estas lenguas). De hecho, es habitual que esta peculiaridad del español se mencione en los trabajos de fonética general (*cf.*, p. ej., Dieth 1950: 199; Ladefoged & Maddieson 1996: 237; Ladefoged & Johnson 2014: 39, 187). Además de todo esto, el dominio de estos sonidos es considerado en ocasiones como uno de los mayores retos en el aprendizaje de la pronunciación del español (*cf.* Moreno Fernández & Paredes García 2017: 126; Tagarro *et al.* 2023 y las referencias contenidas en ese trabajo).

2. LA CUESTIÓN TERMINOLÓGICA

Las dos róticas del español se conocen tradicionalmente con los nombres de *vibrante simple* y *vibrante múltiple* (Navarro Tomás 1918: 90, 93). La agrupación de los dos sonidos bajo un mismo tipo se encuentra ya (con la etiqueta de consonantes *rouléés*)² en algunos trabajos anteriores y que Navarro Tomás menciona al principio de su obra; en concreto en Josselyn (1907: 109-121) y en Colton (1909: 116-118). La misma consideración de consonantes *vibrantes* reciben los sonidos [ɾ] y [r] en el trabajo de Martínez Celdrán (1984: 337).

A pesar de que en la descripción de las articulaciones vibrantes que ofrece Navarro Tomás (1918: 17) está claramente implicada la repetición sucesiva del movimiento, la contradicción del término *vibrante simple* no pareció molestarle mucho. Esa contradicción con la que la filología española³ ha vivido mucho tiempo se pone de manifiesto en pasajes como el siguiente:

Quando realizamos una consonante «vibrante» –por ejemplo «aro», «oro» o el sonido representado por la primera letra de las palabras «rosa», «rubio», «rico»– apoyamos la punta de la lengua repetidamente en el canal bucal de forma que se realiza, en realidad, una serie de oclusiones muy breves y muy rápidas que confieren su carácter vibrante a esta clase de consonantes (Poch Olivé 1999: 23)

² Esta era la terminología del AFI, que distinguía entre *rolled* y *flapped* hasta 1978 (*cf.*, p. ej., International Phonetic Association 1912: 10, 18, 24; International Phonetic Association 1949: 10), aunque encontramos ya antes en ocasiones el término *trilled* y la oposición a un «untrilled r», para el que se usaba el símbolo [ɾ], «provisionally made to stand for the Spanish ‘soft r’ in *pero*, which is a mere flap of the tongue» (International Phonetic Association 1904: 8). A partir de 1979 se fijó la distinción *trill* vs. *tap, flap* (International Phonetic Association 1978), que se mantiene hasta el momento. La propuesta del símbolo [r] se menciona ya a principios del siglo xx (International Phonetic Association 1912: 18).

³ Esta confusión terminológica no es exclusiva de la filología española. En otras tradiciones se encuentran términos similares, como *monovibrante* vs. *plurivibrante, polivibrante* (Mioni 1973: 10, 58, 118, 144, 283), *vibrante apical simples* vs. *vibrante apical múltipla* (Barbosa 1994: 139, 140).

En una descripción como la que acabamos de citar parece que pesa más la necesidad de agrupar las dos consonantes bajo una misma categoría, la de las consonantes vibrantes, que la necesidad de proporcionar una descripción articulatoria adecuada para el sonido de palabras como *aro* y *oro*, en cuya producción no se observa «una serie de oclusiones muy breves y muy rápidas», sino una sola oclusión. Esa contradicción, junto con la tautología del término *vibrante múltiple*, se ponen de relieve en RAE & ASALE (2011: 245) y, en lugar de los infelices términos tradicionales, se propone el uso de *vibrante* para el sonido [r] y el de *percusiva* para [r̥]. Este último término traduce el usado en el AFI y es, probablemente, una creación de Massone (1988), que lo propone basándose en la descripción de los sonidos del español que puede leerse ya en la primera edición del curso de fonética de Ladefoged del año 1975 (*cf.* Ladefoged 1982: 154). Pero el peso de la herencia recibida es muy considerable, de tal manera que no es raro encontrar los términos de Navarro Tomás en trabajos posteriores a la *sanción* de la Academia (*vid.* p. ej. Moreno Fernández & Paredes García 2017: 122, 125); incluso dentro del material contenido en el cd-rom *Las voces del español. Tiempo y espacio*, que acompaña al volumen de fonética de la RAE & ASALE se mantiene ocasionalmente el uso de término *vibrantes* para referirse a las dos consonantes [r] y [r̥], como puede comprobarse en la siguiente captura⁴:

En efecto, las consonantes /r/ y /r̥/ dejan de ser vibrantes para convertirse en realizaciones asibiladas (y por tanto con las características propias de las consonantes fricativas) cuando el ápice lingual se flexiona y queda detrás de los dientes inferiores, de manera que la lengua abandona su forma cóncava o plana para hacerse convexa, como en *rana*.

Obviamente, toda esta confusión terminológica proviene de la dificultad de clasificar un grupo de sonidos que lo único que tienen en común, aparentemente, es el hecho de escribirse con el grafema <r> en el alfabeto latino, o con el grafema <ρ> en el alfabeto griego o en el alfabeto cirílico; de ahí el nombre de *consonantes róticas*, por el nombre del grafema en griego. En la lingüística del español ha tardado en introducirse este término y sigue estando muy presente su antecesor: *vibrantes*.

Una de las personas que probablemente más han trabajado en la investigación de las róticas del español es Beatriz Blecua, que mantenía la terminología tradicional en su tesis doctoral (Blecua Falgueras 2001) y que reconoce el acierto del

⁴ El peso de la tradición se nota también en otro texto académico. En las dos ediciones existentes hasta el momento de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE & ASALE 2009: § 1.4g; 2025: § 1.4g) se habla de consonantes vibrantes como modo de articulación «con uno o varios movimientos repetidos de la lengua»; en la primera edición se daba solamente el ejemplo de [r] en [r̥] *umor*; en la segunda edición se ha añadido el ejemplo de [r] en *A[r̥]abia*. Parecería que los autores de RAE & ASALE (2025) no han leído atentamente RAE & ASALE (2011).

cambio terminológico y lo aplica en trabajos posteriores (p. ej., Blecua & Cicres & Gil 2014: 18, n. 2).

Estamos de acuerdo en que no es lo mismo enseñar fonética que enseñar pronunciación y en que toda la complicación teórica que envuelve a las róticas en las lenguas del mundo no debe ser objeto de las clases de ELE. Sin embargo, parece obvio que una cierta formación en fonética puede ayudar a los docentes de ELE (*cf.*: por ejemplo Poch Olivé 2004: 755; Paredes García 2013: 7; Moreno Fernández & Paredes García 2017: 112) y que una cierta clarificación terminológica puede ser útil.

3. VARIACIÓN

Solamente en las últimas décadas se ha prestado atención a la conveniencia de hacer ver a los aprendices de una lengua que existe la variación (Poch Olivé 2004: 759). Sin embargo, esa práctica no parece estar todavía suficientemente extendida y Águila Escobar (2018) critica la poca atención prestada a la variación en los materiales de ELE. Por su parte, la fonética de la Academia ha mejorado mucho la descripción de la realidad de la lengua y ha dado amplia cabida a la descripción de la variación, proporcionando un buen punto de partida para la elaboración de materiales más atentos a estos fenómenos. En concreto, se dedican once páginas a los procesos de variación de las róticas (RAE & ASALE 2011: 253-263).

Algo de la variación de las róticas ha entrado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En concreto, la neutralización /l/-/r/ se indica en el inventario B1-B2 (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm):

[Hispanoamérica] Neutralización extendida de «l» y «r», percepción del sonido con características vibrantes y a la vez laterales (islas y zonas costeras, Puerto Rico, costas de Colombia y Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, costa de Venezuela, costa de Perú, costas de Ecuador y centro de Chile). Se puede dar como una lateralización de la «r», pronunciada como «l» (lambdacismo): *a[l]te* por *arte*; o como articulación vibrante de «l», pronunciada como «r» (rotacismo): *pie[r]* por *piel*.

En el inventario C1-C2 se mencionan las realizaciones asibiladas de las róticas (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_c1-c2.htm):

[Hispanoamérica] Articulaciones asibiladas de la vibrante múltiple y la simple (sonido debilitado que deja de ser vibrante y alveolar; la lengua se desplaza hacia los incisivos inferiores y puede hallarse más o menos ensordecida): *[ʃ]opa*, *t[ʃ]es*, *ama[ʃ]* [México (altiplano), Guatemala, Costa Rica, Colombia (sur), Ecuador, Río de la

Plata, Argentina (excepción de Buenos Aires, Santa Fe y provincias meridionales), Chile, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Perú (sierra)]

No entraremos aquí en cuestiones como qué modelo de pronunciación enseñar ni qué cantidad de información sociolingüística conviene tratar en las aulas de ELE con relación a la pronunciación de las róticas (*cf.* a este respecto Águila Escobar 2018: 66-67). El objetivo principal de esta contribución es rastrear las informaciones que se proporcionan a los aprendices para adquirir la pronunciación [r], [r̄].

4. LOS PROBLEMAS DE LAS RÓTICAS

Ya hemos mencionado que el dominio de las róticas parece ser una de las principales dificultades en la pronunciación de las consonantes del español y, de hecho, la problemática que plantean es la que más ejemplos proporciona en el capítulo dedicado a la enseñanza de la fonética de Moreno Fernández & Paredes García (2017). En primer lugar, estos autores aducen el caso de [r] cuando plantean el principio de ir desde lo más fácil a lo más difícil:

la pronunciación de la vibrante múltiple (*r*-, *-rr*-), siendo difícil, incluso para muchos hispanohablantes, no resulta igual de complicada en todos los contextos fonéticos, por lo que también aquí convendría empezar por lo fácil –los contextos en que resulta más fácil su pronunciación– y avanzar aumentando progresivamente el grado de dificultad (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 131).

De nuevo escogen este sonido para ejemplificar que la enseñanza no puede reducirse a una aplicación automática de recetas sencillas:

El profesor no puede conformarse con decirles a sus aprendices cómo deben poner la lengua para pronunciar la vibrante múltiple, sino que ha de jugar con otras informaciones que son muy útiles en la práctica: por ejemplo, que esa vibrante se pronuncia más fácilmente entre vocales palatales que entre vocales velares o que la posición inicial favorece la aparición del sonido vibrante apropiado, cosa que no ocurre cuando va tras *l* o *r* (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 133).

El caso de las róticas sirve a estos mismos autores para ejemplificar varios tipos de problemas. Por un lado, mencionan la confusión de /r/ y /l/ en posición final de sílaba en aprendices de origen chino ([ko.'mel] «comer») como un ejemplo de *subdiferenciación de fonemas*: en la lengua materna (o la lengua que influye) no se distinguen dos sonidos que sí lo hacen en la lengua meta (lengua influida) (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 121).

Por otro lado, el uso sistemático en español de la uvular [R] en vez de la vibrante, por interferencia del francés, es un caso de *sustitución de fonemas* (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 122).

Por último, un caso de *reinterpretación de fonemas* es el que parece producirse en aprendices de español con el finés como lengua materna:

En español, la distinción entre la vibrante simple (como en *caro*) y la vibrante múltiple (como en *carro*) se percibe por el número de vibraciones: si se emiten más de dos o tres vibraciones u oclusiones, es múltiple. En finés, existe un único fonema /r/ con dos alófonos: uno con tres oclusiones y otro más largo, con hasta siete oclusiones; además geminan o alargan la vibrante cuando aparece en posición final. Los hablantes de finés interpretan la vibrante del español en posición inicial como vibrante simple, dado que suele tener «solamente» tres oclusiones, e interpretan toda vibrante final del español como múltiple, puesto que ellos suelen alargarla (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 122).

También Gil Fernández (2007: 500-503) destaca el caso de las róticas en su capítulo dedicado a las principales dificultades en la pronunciación de las consonantes. Como ejemplo de interferencia del sistema consonántico de la L1 del aprendiz, esta autora menciona un fenómeno similar al que acabamos de ver en el caso de hablantes con chino como L1. Se trata de las dificultades que tienen los hablantes de japonés y de coreano. En el caso del japonés los sonidos [l] y [r] son variantes libres de un mismo fonema, mientras que en coreano son alófonos de un mismo fonema y aparecen en distribución complementaria (la rótica en onset y la lateral en coda silábica). Esa situación provoca que los hablantes de estas lenguas confundan los dos fonemas del español. Gil Fernández llama al fenómeno: *infra-diferenciación fonológica*.

La misma autora menciona el caso de la vibrante como ejemplo de un problema causado por la complejidad intrínseca del sonido que hay que aprender. Sin embargo, no incide estrictamente en la complejidad de la articulación de [r], sino en el hecho de que, como ya hemos mencionado al principio, el español distingue en su inventario fonológico dos consonantes róticas:

el estudiante de nuestra lengua no sólo debe aprender a pronunciar una de las dos consonantes –lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1 son altas, como acabo de señalar, y tal vez la comunicación no se viera afectada en todos los casos–, sino que ha de adquirir el dominio del contraste, esto es de la oposición r / r̄, lo que sí supone una dificultad mayor (Gil Fernández 2007: 502).

5. PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

Los procedimientos empleados para enseñar pronunciación pueden agruparse en dos grandes modelos (Paredes García 2013: 22):

- el intuitivo-imitativo considera que para aprender los sonidos de la L2 basta con escucharlos e imitarlos;
- el lingüístico-analítico defiende que, además de escuchar e imitar, hay que usar herramientas como la transcripción fonética, la descripción articulatoria, el análisis acústico, el contraste entre L1 y L2 o técnicas que permitan visualizar la acción de los articuladores, como es el caso del uso de los ultrasonidos (acerca del uso de estas últimas técnicas, *cfr.*, p. ej., Gick *et al.* 2008; Ciriza & Rivera-Campos 2020; Inceoglu & Gnevshva 2020).

A continuación mencionaremos algunas propuestas concretas para la enseñanza de la pronunciación de las róticas en ELE.

El primer trabajo en el que fijaremos nuestra atención es un libro famoso: el *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* de Antonio Quilis y Joseph A. Fernández. La primera edición de este libro es de 1964. La obra tuvo mucho éxito y conoció cuatro ediciones (la cuarta es de 1969) y dieciocho reimpressiones (la última es de 2003). En este libro, en contraste con las propuestas modernas y a pesar de que Cárdenas (1966: 365) afirme en su recensión a la primera edición del libro que la obra usa una expresión menos técnica de lo habitual, podemos comprobar que se conserva toda la terminología lingüística cuyo uso se supone inadecuado en el aula.

Llama la atención que, en esta obra, dirigida a hablantes de inglés, se insista solamente en cómo se debe pronunciar la percusiva (designada, por supuesto, *vibrante simple*) y no se da ninguna orientación práctica sobre cómo producir la vibrante, que es el sonido cuya articulación exige más control (*cfr.* Recasens 1991) y que, en principio, más problemas plantea, si hemos de creer a Juan de Valdés. Como orientación para la articulación de la percusiva los lectores del libro reciben las siguientes advertencias:

Para su correcta pronunciación los norteamericanos deben desterrar de su mente todo recuerdo de la *r* retrofleja de su lengua natal. Cuando los anglohablantes que se dejan arrastrar por esta *r* propia de su idioma pronuncian palabras españolas como *amar*, *comer*, *repetir*, suelen deformar las vocales anteriores a la vibrante porque les añaden el timbre peculiar de la retrofleja inglesa («*r-coloring*»), a la vez que las hacen demasiado largas. Esto desvirtúa por completo el timbre de las vocales españolas, y es un defecto que tienen que evitar. La vibrante simple se parece más a la *d* o la *t* de *bidder*, *butter* o a la *r* de *very* pronunciada con estilo británico afectado (Quilis & Fernández 1969: 129-130).

Tras una descripción articulatoria de los dos sonidos y una explicación de su distribución contextual, los autores ofrecen ejercicios fonéticos, que consisten en listas de palabras con las róticas en distintas posiciones, y ejercicios fonológicos,

que consisten en listas de pares mínimos. Por último, para no causar excesiva confusión en los aprendices angloamericanos, los autores advierten que /d/ y la percusiva son sonidos muy distintos en español, ya que la primera es dental y la segunda es alveolar. Esta advertencia va seguida de otra lista de pares mínimos para ejercitar esta distinción.

Publicaciones más claramente orientadas al uso de los aprendices no suelen entretenerse en explicaciones teóricas y, en cuanto a la terminología, mantienen la tradicional, como es el caso de Fernández González & Santiago Guervós (1997) o Nuño Álvarez & Franco Rodríguez (2008), o evitan todo uso terminológico y se limitan a explicar las posiciones que pueden ocupar unos sonidos a los que se refieren usando los grafemas, como es el caso de Siles Artés (1994). Fernández González & Santiago Guervós (1997) usan los símbolos del AFI, mientras que Nuño Álvarez & Franco Rodríguez (2008)⁵ usan los símbolos fonéticos de la RFE (p. ej. \bar{r} , η , \downarrow , \hat{c}), que no parecen los más idóneos para un público internacional.

Un aproximación más técnica es la que ofrece Gil Fernández (2007: 516) para corregir la pronunciación uvular que tiende a darse a la [r] española en el caso de hablantes de francés o de alemán. Para lograrlo hay que conseguir que los aprendices adelanten el punto de articulación y apliquen una mayor tensión articuladora. Para ello la autora propone tres estrategias. En primer lugar, sugiere practicar con palabras que contengan la secuencia [ri], ya que las vocales anteriores favorecen la anteriorización de las consonantes del contexto (este consejo se encuentra en Poch Olivé 1999: 101 y proviene de los conocimientos que los fonetistas poseen de la fonética combinatoria); además, las vocales altas aumentan la tensión articuladora. En segundo lugar, Gil Fernández recomienda colocar las secuencias [ri] en sílabas tónicas y en cimas entonativas, porque en esos contextos la tensión articuladora es mayor. En tercer lugar, menciona la utilidad de recurrir a onomatopeyas (como el sonido de un timbre o los acelerones de una moto) o a otras técnicas de lo que se conoce como *pronunciación matizada* (cfr. Poch Olivé 1999: 102), que consiste en proponer ejercicios en los que se exagera el modelo que se pretende alcanzar, ejercicios que pueden ayudar a lograr la pronunciación [ri].

La propuesta didáctica más completa que hemos encontrado es la que ofrecen Tagarro *et al.* (2023). Estos autores empiezan proponiendo unos ejercicios de preparación, que comprenden ejercicios de relajación, de control de la respiración y de tonificación de los músculos, que serán muy familiares para cualquiera que haya cantado en un coro. A continuación, proponen una larga colección de ejercicios de distinto tipo, en parte similares a los que podemos encontrar en libros como los

⁵ La obra consta de tres libros para respectivamente los niveles Elemental A2, Medio B1, Avanzado B2.

de Siles Artés (1994), Fernández González & Santiago Guervós (1997) o Nuño Álvarez & Franco Rodríguez (2008) y otros más complejos que incluyen el uso de programas como PRAAT.

Tagarro *et al.* (2023) usan en su propuesta los términos *erre suave* y *erre fuerte*, porque consideran que la terminología propuesta por la RAE & ASALE apunta a conocimientos técnicos de fonética que no serían relevantes para los fines didácticos. En su opinión, la terminología que ellos proponen es pedagógicamente más transparente, pero no estamos convencidos de que esto sea así, porque los términos *suave* y *fuerte* son más abstractos que *vibración* y *golpe* y, por lo tanto, más complicados de interpretar por parte del aprendiz. Por otro lado, no comprendemos el rechazo a los términos técnicos por parte de estos autores, toda vez que proponen en sus ejercicios el uso de espectrogramas creados con PRAAT. Cualquier profesor de fonética sabe que la visión de un espectrograma causa no poca turbación a los estudiantes universitarios. Además, en este caso, los mencionados autores no ocultan el término técnico en su material (*cf.* Tagarro *et al.* 2023: 53, 56) y se supone que, para que el uso de estos artefactos sea provechoso, habrá que explicar a los aprendices algunos detalles sobre su interpretación. De todo esto se extrae un panorama en el que se huye de determinadas supuestas complejidades de la fonética para dar entrada a otras no menos complejas.

6. CONCLUSIÓN

El arte de enseñar a pronunciar sonidos que presentan alguna dificultad –y ese es el caso en especial de la vibrante del español– cuenta con famosos y esforzados héroes, como el profesor Higgins de *Pygmalion* o el maestro de filosofía de *Le bourgeois gentilhomme*. Este último propone la siguiente instrucción para pronunciar la vibrante del francés, que en la época de Molière no sería uvular:

Et l'R, en portant le bout de la langue jusqu'au haut du palais, de sorte qu'étant frôlée par l'air qui sort avec force, elle lui cède, et revient toujours au même endroit, faisant une manière de tremblement: Rra.

Sin llegar a la tiranía del profesor Higgins, su británico compatriota John Cunison Catford ofrece un par de ejercicios que nos parecen la manera más práctica de ejercitarse en el dominio de la vibrante alveolar (*cf.* Catford 1988: 68-69).

Podemos aceptar que el profesor de ELE no necesite ser un experto fonetista, ni un sesudo gramático, ni un fino estilista, pero sí ha de ser capaz de buscar, encontrar, leer y entender las fuentes de información que le permitan entender los mecanismos básicos de su objeto de enseñanza. Para la enseñanza de las róticas hemos mencionado en este trabajo algunas de esas fuentes y queremos insistir en que

una terminología inadecuada, como la encarnada en los sintagmas *vibrante simple* y *vibrante múltiple*, puede causar más confusión que claridad. Dicho esto, no queremos pasar por alto que la terminología del AFI (*trill* = vibrante; *tap* = percusiva) no necesariamente resuelve el misterio de las róticas. El lector interesado puede acudir a la definición de *trill* que dan Ladefoged & Maddieson (1996: 217-218) y quizás se sorprenda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁGUILA ESCOBAR, Gonzalo (2018): «Los sonidos del español en ELE y su concreción en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y en la *nueva gramática de la lengua española*», en *Porta Linguarum* 30, 57-70.
- BARBOSA, Jorge Morais (1994): «Português: Fonética e fonologia», en Günter Holtus & Michael Metzeltin & Christian Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik. Band VI,2: Die einzelnen romanischen Sprachen und Sprachgebiete von der Renaissance bis zur Gegenwart. Galegisch, Portugiesisch*, Tübingen, Niemeyer, 130-142.
- BÁRKÁNYI, Zsuzsanna & GALINDO MERINO, M. Mar & PÉREZ-BERNABEU, Aarón (eds.) (2024). *La integración de la pronunciación en el aula de ELE*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- BLECUA FALGUERAS, Beatriz (2001): *Las vibrantes del español: manifestaciones acústicas y procesos fonéticos*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- BLECUA, Beatriz & CICRES, Jordi & GIL, Juana (2014): «Variación en las róticas del español y su implicación en la identificación del locutor», en *Revista de Filología Románica* 31, 13-35.
- CÁRDENAS, Daniel N. (1966): «Review: *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* by Antonio Quilis and Joseph A. Fernández», en *Hispania* 49:2, 364-365.
- CATFORD, John Cunnison (1988): *A practical introduction to phonetics*, Nueva York, Oxford University Press.
- CIRIZA, María del Puy & RIVERA-CAMPOS, Ahmed (2020): «Teaching the Spanish trill to L1 English speakers using ultrasound instruction: a preliminary study on pronunciation pedagogy», en *Journal of Spanish Language Teaching* 7:1, 20-33.
- COLTON, Molton Avery (1909): *La phonétique castillane. Traité de phonétique descriptive et comparative*, Paris, Imp. Lievens.
- DIETH, Eugen (1950): *Vademekum der Phonetik. Phonetische Grundlagen für das wissenschaftliche und praktische Studium der Sprachen*, Bern, Francke.
- ESCRICHE, Tomás (1897): «pronunθia'θion kasteλana», en *Le Maître Phonétique* 12:3, 77-82.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús & SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (1997): *Fonética básica del español para anglohablantes*, Salamanca, Plaza Universitaria Ediciones.
- GICK, Bryan & BERNHARDT, Barbara May & BACSFALVI, Penelope & WILSON, Ian (2008): «Ultrasound imaging applications in second language acquisition», en Jette G. Hansen

- Edwards & Mary L. Zampini (eds.), *Phonology and second language acquisition*, Amsterdam, Benjamins, 309-322.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco/Libros.
- INCEOGLU, Solène & GNEVSHEVA, Ksenia (2020): «Ultrasound imaging in the foreign language classroom: Outcomes, challenges, and students' perceptions», en O. Kang *et al.* (eds.), *Proceedings of the 11th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference, Northern Arizona University, September 2019*, Ames, IA, Iowa State University, 115-126.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1904): «Aim and principles of The International Phonetic Association», en *Le Maître Phonétique* 19: Supplement.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1912): «The principles of The International Phonetic Association», en *Le Maître Phonétique* 27: Supplement.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1949): *The principles of the International Phonetic Association: being a description of the International Phonetic Alphabet and the manner of using it, illustrated by texts in 51 languages*, London, The International Phonetic Association.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1978): «The International Phonetic Alphabet», en *Journal of the International Phonetic Association* 8.
- JOSELYN, F. M. (1907): *Études de phonétique espagnole*, Paris, Welter.
- LADEFOGED, Peter ([1975] 1982): *A course in phonetics*, Los Angeles, University of California, 2.^a ed.
- LADEFOGED, Peter & JOHNSON, Keith (2014): *A course in phonetics*, Stamford, CT, Cengage Learning, 7.^a ed.
- LADEFOGED, Peter & MADDIESON, Ian (1996): *The sounds of the world's languages*, Oxford, Blackwell.
- LINDAU, Mona (1985): «The story of /r/», en Victoria A. Fromkin (ed.), *Phonetic linguistics. Essays in honor of Peter Ladefoged*, Orlando, Academic Press, 157-168.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (1984): *Fonética. Con especial referencia a la lengua castellana*, Barcelona, Teide.
- MASSONE, María Ignacia (1988): «Estudio acústico y perceptivo de las consonantes nasales y líquidas del Español», en *Estudios de fonética experimental* 3, 13-34.
- MIONI, Alberto M. (1973): *Fonematica contrastiva. Note ed esercizi. Italiano, francese, spagnolo, tedesco, inglese, ruso, portoghese, rumeno, neerlandese, altre lingue*, Bologna, Pàtron.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco & PAREDES GARCÍA, Florentino (2017): «La enseñanza de la fonética», en Ana María Cestero Mancera & Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 109-154.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1918): *Manual de pronunciación española*, Madrid, Sucesores de Hernando.
- NUÑO ÁLVAREZ, María del Pilar & FRANCO RODRÍGUEZ, José Ramón (2008): *Fonética*, Madrid, Anaya.
- PAREDES GARCÍA, Florentino (2013): «La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método», en *LinRed. Lingüística en la Red* 11, 1-30. (<http://hdl.handle.net/10017/23597>)

- PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025), Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- POCH OLIVÉ, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- POCH OLIVÉ, Dolors (2004): «Los contenidos fonético-fonológicos», en Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 753-765.
- PUSTKA, Elissa & REMBERGER, Eva-Maria & SÁNCHEZ-MIRET, Fernando (en preparación): «Introduction», en Elissa Pustka & Eva-Maria Remberger & Fernando Sánchez-Miret (eds.), *R in Romance: System, Variation and Change*, Leiden, Brill.
- QUILIS, Antonio & FERNÁNDEZ, Joseph A. ([1964]1969): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC, 4.ª ed.
- RAE & ASALE (2009): *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Madrid, Espasa.
- RAE & ASALE (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*, Madrid, Espasa.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.ª ed. (revisada y ampliada).
- RECASENS, Daniel (1991): «On the production characteristics of apicoalveolar taps and trills», en *Journal of Phonetics* 19:3-4, 267-280.
- SILES ARTÉS, José (1994): *Ejercicios prácticos de pronunciación del español*, Madrid, SGEL.
- TAGARRO, Pablo M. & LLANOS TATO, Carmen & CUEVAS-ALONSO, Miguel & ALBERTO MORALEJO, Remedios (2023): «Percepción y producción de las róticas en español en estudiantes anglófonos de ELE», en *Foro de profesores de E/LE* 19, 27-67.
- WIESE, Richard (2011): «The representation of rhotics», en Marc van Oostendorp *et al.* (eds.), *The Blackwell companion to phonology*, Malden/Oxford, Blackwell, vol. 1, 711-729.

EL PROBLEMA DE LA COHESIÓN EN LAS ESCALAS DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

The problem of cohesion in scales for assessing written expression

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS

Universidad de Salamanca

jguervos@usal.es

0000-0003-0576-802X

RESUMEN

Existe una acusada tendencia a considerar los conectores del discurso como elementos fundamentales en la cohesión de un texto. De hecho, tienen una importancia cada vez mayor en los manuales de español como lengua adicional, la tienen, igualmente, en las especificaciones del MCER (2001:230-23) o en las escalas de calificación de las pruebas de dominio de la lengua. Del mismo modo, y, probablemente, por la importancia que les dan estos documentos de referencia, los profesores de español y los calificadores de pruebas ponen también a los conectores en el centro de la cohesión de un texto. Sin embargo, el uso de la lengua desmiente este protagonismo excesivo que se les da a los conectores.

En este artículo, plantearémos los resultados de un estudio sobre un corpus de expresión escrita de aprendices y nativos para observar el uso real que se hace de los conectores y llegar a conclusiones fiables sobre su importancia en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional.

Palabras clave: conectores; enseñanza del español; análisis del discurso; evaluación.

ABSTRACT

There is a marked tendency to consider discourse connectors as fundamental elements in the cohesion of a text. In fact, they are of increasing importance in textbooks of Spanish as an additional language, as they are in the CEFR specifications (2001:230-23) or in the rating scales of language proficiency tests. Similarly, and probably because of the importance given to them in these reference documents, Spanish teachers and test markers also

place connectors at the heart of text cohesion. However, the use of the language belies this excessive prominence given to connectors.

In this article, we will present the results of a study on a corpus of written expression of learners and native speakers in order to observe the actual use of connectors and to reach reliable conclusions about their importance in the teaching and learning of Spanish as an additional language.

Key words: connectors; Spanish language teaching; discourse analysis; assessment.

1. LOS CONECTORES EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Cuando hablamos de la cohesión de un texto, en la mayor parte de los casos, parece que son los conectores la base en la que se sostiene. Así, las especificaciones del MCER (2001: 230-23) para las destrezas escritas en las que apuntan qué debería poder hacer el aprendiz, teniendo en cuenta la cohesión textual, nos encontramos con un protagonismo bastante evidente de los conectores:

- A1: Oraciones breves y sencillas enlazadas con *conectores* como *y* o *entonces*.
- A2: Los textos se componen por lo general de oraciones breves y básicas. Utilizo los *conectores* más habituales (*y*, *pero*, *porque*) para enlazar oraciones con el fin de escribir una historia o describir algo como una lista de elementos.
- B1: Doy noticias, expreso pensamientos sobre temas abstractos o culturales, como películas, música, etc. Describo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
- B2: Utilizo *una variedad de palabras de enlace* para marcar con claridad las relaciones entre ideas.
- C1: Matizo opiniones y afirmaciones con precisión, por ejemplo, con relación a grados de certeza o incertidumbre, creencia/duda, probabilidad. La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y útiles.
- C2: Creo textos coherentes y cohesivos utilizando apropiadamente *una variedad de estructuras organizativas* y una amplia serie de mecanismos de cohesión.

Por otra parte, las escalas de calificación de algunos de los exámenes de español también hacen hincapié en los conectores:

Escala de calificación de la prueba de EIE de SIELE (2021: 47):

Puntuación	COHESIÓN
5	Produce un texto claro, coherente y muy bien estructurado, en el que demuestra un USO BASTANTE COMPLETO Y VARIADO DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS, DE UNA AMPLIA SERIE DE CONECTORES PARA MARCAR LA CONTINUIDAD O LOS CAMBIOS DE TEMA, y de otros mecanismos de cohesión (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales; recursos de referencia como déicticos...). Utiliza correctamente las reglas de puntuación.
4	Produce un texto claro, coherente y estructurado. PARA ENLAZAR LAS FRASES HACE UN USO RELATIVAMENTE VARIADO DE MECANISMOS DE COHESIÓN, COMO CONECTORES (<i>a pesar de, por lo tanto, no solo... sino también</i>), ORGANIZADORES DE LA INFORMACIÓN (<i>para empezar, finalmente, por otra parte, en cuanto a</i>), recursos de referencia (marcadores, déicticos, etc.) y la subordinación de oraciones. No obstante, puede haber algún error esporádico en las referencias y los conectores o poca claridad en una frase o en la relación entre dos frases o partes del texto. Utiliza correctamente las reglas básicas de puntuación.
3	Escribe textos cohesionados, ordenados mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, UTILIZANDO ORGANIZADORES DE LA INFORMACIÓN (<i>primero, luego, después</i>), CONECTORES FRECUENTES (<i>también, entonces, porque, así que, además, aunque, sin embargo...</i>), relativos (<i>donde, cuando...</i>), subordinadas sustantivas (<i>creo que...</i>), aunque el texto puede presentar alguna deficiencia o limitación en la relación entre sus partes o en el uso de mecanismos de cohesión. Utiliza correctamente las reglas básicas de puntuación.
2	Escribe textos básicos con oraciones breves ENLAZADAS MEDIANTE RECURSOS ALGO LIMITADOS: CONECTORES SENCILLOS (<i>y, pero, porque, por eso...</i>), relativos (<i>que</i>), pronombres... Pueden producirse errores (uso indebido de elementos de referencia, elección indebida de déicticos, falta de organización del texto) y fallos o imprecisiones en la puntuación que dificulten la lectura, aunque no afectan al significado.
1	ESCRIBE UNA SERIE DE FRASES SENCILLAS O GRUPOS DE PALABRAS ENLAZADOS CON CONECTORES MUY BÁSICOS (<i>y, pero</i>). El discurso no mantiene una estructura organizada y la información aparece desordenada. Hay errores de puntuación.
0	No elabora frases completas. Escribe palabras sueltas sin coherencia entre ellas.

DELE A2/B1 ESCOLAR (<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes>)

	COHERENCIA ¹
4	<p>Escribe textos claros, coherentes y estructurados, CON UN USO RELATIVAMENTE VARIADO DE MECANISMOS DE COHESIÓN COMO ORACIONES SUBORDINADAS Y CONECTORES (<i>como..., no solo... sino también</i>), ORGANIZADORES DE LA INFORMACIÓN (<i>para empezar, finalmente, por otra parte, en cuanto a</i>), y recursos de referencia (marcadores, deícticos, etc.) para enlazar frases en un discurso planificado, aunque puede haber errores esporádicos.</p> <p>Utiliza adecuadamente las reglas básicas de puntuación.</p>
3	<p>Escribe textos cohesionados, ordenados mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, utilizando ORGANIZADORES DE LA INFORMACIÓN (<i>primero, luego, después</i>) Y CONECTORES FRECUENTES (<i>y, también, por eso, entonces, pero, porque, además, sin embargo...</i>), aunque el texto presenta alguna deficiencia o limitación en su estructura.</p> <p>Utiliza adecuadamente las reglas básicas de puntuación.</p>
2	<p>Escribe textos básicos con oraciones breves ENLAZADAS MEDIANTE RECURSOS ALGO LIMITADOS: CONECTORES SENCILLOS (<i>y, pero, porque, así que...</i>), relativos (<i>que, quien...</i>), pronombres... Pueden producirse errores (uso indebido de elementos de referencia, elección indebida de deícticos, falta de organización del texto) y fallos o imprecisiones en la puntuación que dificulten la lectura, aunque no afectan al significado.</p>
1	<p>Escribe una serie de frases sencillas o grupos de palabras enlazados con CONECTORES MUY BÁSICOS (<i>y, pero</i>). El discurso no mantiene una estructura organizada y la información aparece desordenada. Hay errores de puntuación.</p>

¹ Resulta curioso observar la confusión entre coherencia y cohesión que se produce en este caso. Como señalan Bustos & Sánchez (2020: 50-51): «Probablemente una de las tareas primeras de la investigación ha sido deslindar los límites entre la coherencia y la cohesión, que en ocasiones (o en relación con algunos elementos, por ejemplo, los marcadores del discurso) dista de tener unos límites claros. En ese sentido, Bubblitz indica que, aunque ambas nociones, coherencia y cohesión, «refer to meaning resting on relations of connectedness (between individual propositions and sets of propositions), which may or not be linguistically encoded» (1998: 37), son diferentes en esencia: la cohesión está vinculada al uso específico de elementos lingüísticos, por lo que se puede considerar como una propiedad discursiva invariante, e independiente tanto del contexto como del usuario, mientras que la coherencia no es una propiedad invariable y depende de la interpretación del usuario.»

2. LA COHESIÓN

Como se puede comprobar, la presencia de los conectores en las escalas de evaluación es constante, mucho más que otros factores que hay que tener en cuenta en la cohesión de un discurso.

Buena parte de la responsabilidad de la cohesión la tienen aquellos aspectos que se basan en la referencia. En la construcción del texto, se mantiene la mención a una serie de elementos que se van repitiendo mediante el uso de distintos procedimientos lingüísticos, y que van enlazando las distintas partes del texto para mantener el hilo discursivo. La *deíxis*, la *anáfora*, la *cohesión léxica* o la *elipsis* hacen referencia a elementos que van apareciendo en el texto, por ejemplo, con pronombres personales, demostrativos, relativos, etc.

He comprado todos estos libros. *Los que* están en la mesa puedes llevártelos

Estas referencias también ligan el texto y lo mantienen cohesionado (Beaugrande & Dressler 1981; Bustos & Sánchez 2020).

La *deíxis*, la *anáfora*, la *cohesión léxica* o la *elipsis*, en su mayor parte, no se enseñan en la clase de español, sino que dependen de la transferencia que el aprendiz hace de la competencia discursiva que posee en su lengua materna. Las lenguas maternas, obviamente, no solo provocan interferencias.

La conexión, el uso de los conectores, es la otra parte de la cohesión, es decir, Referencia y Conexión. Es cierto que, en muchos casos, la conexión también se transfiere porque pertenece al idolecto del aprendiz. Así, la primera cuestión que tendríamos que tener en cuenta es que, si en su lengua materna emplea habitualmente ciertos conectores, en la lengua que aprende también intentará hacerlo. Pero si no lo hace, tampoco tenderá a hacerlo en la que aprende.

Así pues, lo que intentamos demostrar en este artículo es si, realmente, los conectores tienen la importancia que se les concede en las descripciones y escalas de evaluación de la expresión escrita o si, quizá, habría que modificar dichas escalas para adaptarlas al uso real de la lengua, al uso que hace un nativo de ella.

3. CORPUS Y RESULTADOS

Para llevar a cabo este trabajo hemos estudiado una muestra escrita (entre 4000 y 5000 palabras) de alumnos de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca con un nivel A2-C1, certificado a través del examen SIELE. Dichos alumnos han llevado a cabo ejercicios de expresión escrita que consistían en cartas informales, cartas de reclamación o redacciones. Otro grupo de estudio procede los propios exámenes SIELE en una muestra (4000-5000 palabras) proporcionada por

el Instituto Cervantes. También hemos extraído información del Corpus de Aprendices de Español CAES, (<http://galvan.usc.es/caes>) con el mismo modelo de tarea.

Todos estos datos de aprendices serán cotejados con muestras de lengua de nativos extraídas del Corpus CREA², CORPES XXI³, de una muestra de lecturas graduadas y de redacciones de nativos realizadas con el fin de contrastar los datos de los aprendices.

Partiendo de estos textos podemos reflexionar en cuanto a la validez de las escalas que hemos mencionado más arriba.

3.1. RESULTADOS

En el estudio del corpus, hemos podido encontrar casos como el siguiente: una tarea de expresión escrita de un candidato de SIELE que obtuvo el nivel B1 puede servirnos de piedra de toque para observar el comportamiento del aprendiz en cuanto a la cohesión textual:

Estimado señor:

Me llamo Manolo, soy un viajero que tomo el avión de su compañía frecuentemente. Te escribo para comunicarle que la semana pasada perdí mi equipaje y hasta ahora todavía no ha solucionado el problema, me queda sorprendido que nadie se ha puesto contacto conmigo después de una semana.

Todavía recuerdo el día que sucedió este asunto. Acabé del trabajo de media mes en Barcelona, decidí a volver a Salamanca y elegí su empresa. *Sin embargo, cuando llegué a Madrid a las 2 de la madrugada no encontré mi equipaje.* En aquel momento estaba muy cansado y mi jefe me pidió mis documentos que traje inmediatamente, *pero* perdí mi equipaje, no tenía otro medio que buscarlo. *No obstante*, en el aeropuerto no había ninguna persona que me ayudara. Afornadamente, después de esperar media hora, un chico que trabajaba en ahí me echó de mano. Me dijo que mi equipaje era posible que hubiera algún confundido y mi equipaje todavía quedara en Barcelona, me resolvería dentro de tres días. Pero hasta ahora no veo nada.

Te expresa las características de mi equipaje *con el fin de que* usted me ayude. *En primer lugar*, era negro, tenía un tamaño medio y su estilo era muy normal. *En segundo lugar*, en el que había unas cosas normales y algunas muy importantes y caras. *No solo* me preocupan mis ropas y algunos regalos para mi familia, *sino* estoy nervioso *porque además* de estos existiera muchos contrados urgentes. *Por otro lado*, He perdido muchas oportunidades en mi carrera en esta semana por estos.

² <http://corpus.rae.es/creanet.html>

³ <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>

Espero que usted me busque mi equipaje lo antes posible, y *además* tiene que darme una compensación por el culpa suyo. Puede corresponderme por esta dirección de electrónico, y *además* le exijo que me de el resultado rapidamente, *de lo contrario*, me veré obligatorio que tome los medidos de ley.

La riqueza de conectores es evidente, incluso llamativa. Es cierto que no todos los informantes manejan ese número de conectores, pero también lo es que muchas veces no tiene que ver con su nivel de dominio. Incluso, en algunos casos, hay más nivel de uso de conectores en un nivel B2 o B1 que en C1 o C2. Obsérvese esta carta de un candidato que obtuvo un nivel C1 y confróntese con el ejemplo anterior:

Hola, qué tal?

Soy Rachel, brasileña, vivo en Curitiba-Paraná.

Este año he conocido Montevideo, una ciudad muy linda que es la capital de Uruguay. El centro antiguo es un lugar que no puedes dejar de conocer.

Hay muchas plazas para visitar y también restaurantes muy buenos. La comida es muy rica, hay un plato típico llamado chivito que es delicioso.

Yo he ido en verano, a quien le gusta el calor el clima es perfecto. Los hoteles son muy buenos y los más baratos son los que no están cerca del centro antiguo.

Lo que me llamó la atención fue conocer el «Mar del Plata» que en realidad es un río, pero a los uruguayos es *como si* fuera una playa. Todos van a pasear ahí en los fines de tardes, unos corren, otros caminan con sus perros, vale la pena conocer este lugar.

Si quieren más informaciones, pueden enviarme un correo que les daré más detalles.

Mi correo es rachel.belli@hotmail.com

Saludos,

Rachel

Como se puede comprobar, el uso de conectores discursivos es reducidísimo, y no es un caso aislado. Son numerosas las producciones de candidatos que obtuvieron este nivel en las que los conectores brillan por su ausencia.

Por otro lado, un cotejo de las composiciones llevadas a cabo por estudiantes universitarios de segundo curso muestra que los nativos pueden emplear muy pocos conectores en los textos, incluso, en ocasiones, menos que los aprendices. No solamente hemos comprobado ese pormenor en las composiciones que hemos revisado, sino que en trabajos realizados en otros países de habla hispana (Sánchez Avendaño 2005) se llega a las mismas conclusiones: la variedad de conectores suele ser escasa. Así, es posible escribir un texto perfectamente correcto con una pobreza de conectores evidente, tal y como se puede observar en esta muestra que analizamos en Santiago-Guervós (2020: 95):

PARÁSITOS

Parásitos, la última película de Boon Joon-ho, es una fábula social y moral que narra la historia de una familia situada en un ínfimo nivel de riqueza y que, gracias al azar y al formidable talento de sus componentes, se embarca en la tarea de intentar salir de sus miserias aprovechándose de la riqueza de otra familia, con la que entran en contacto. La historia está ambientada en Seúl, dentro de un contexto de capitalismo descarnado.

Las primeras escenas describen la penosa situación de Gi Taek, su esposa y sus dos hijos veinteañeros, que viven hacinados en un semisótano a cuya alta y pequeña ventana se acercan a aliviarse los borrachos. La familia sufre, *además*, una plaga de insectos, lo que viene a ser un anticipo explicativo del título de la película: son parásitos tanto en sentido literal como metafórico.

La acción cambia de rumbo *cuando* un compañero de clase de Gi Woo, el hijo de Gi Taek, debe marcharse para ir a la universidad y propone a Gi Woo que ocupe su puesto como profesor en una rica casa particular, haciéndose pasar por titulado. Con este movimiento argumental, todos los miembros de la familia emplean su increíble ingenio para convertirse en hábiles impostores. Su plan es sustituir a toda la servidumbre de los Park, los potentados que disfrutan despreocupadamente de los beneficios del capitalismo. Para lograrlo es necesario desacreditar a los actuales sirvientes, de la misma clase social que Gi Taek y su familia. Lo hacen con gran ingenio, con decisión y sin ningún asomo de sentimiento de culpa o de solidaridad con los de su clase.

La película, para un espectador occidental, refleja el ambiente exótico de Corea, una sociedad industrializada capitalista, muy polarizada y en la que la riqueza está muy desigualmente repartida. Grandes mansiones para los de arriba y escasez de espacio, abigarramiento y miseria para los de abajo: arriba y abajo son, a la vez, una clave geográfica y social. Los más pobres viven al nivel de las cloacas cuyo desbordamiento inunda frecuentemente sus viviendas y les da su olor característico. Las escenas de lluvia y de inundaciones son espectaculares y muestran la vulnerabilidad de los pobres ante la naturaleza. La mansión de los Park tiene *también* su propio «abajo», un sótano cuya existencia desconocen como todo aquello que no les afecta. En ese sótano se repiten las condiciones de la vivienda de los Gi Teak y en él tiene lugar un feroz drama por la supervivencia.

Es difícil para el espectador identificarse con cualquiera de los personajes: no hay un héroe protagonista que triunfe frente a las dificultades, como suele ocurrir en las superproducciones de Hollywood. El título, «Parásitos», tal como declaró su director, puede aplicarse a unos y a otros. Los impostores no carecen de dignidad y a veces se nos presentan milagrosamente puros en medio de tanta miseria y desigualdad. Es una excelente película que mueve a la reflexión y que nos empuja a plantearnos qué tipo de sociedad queremos para nosotros y qué soluciones debemos evitar.

3.2. CONCLUSIÓN

Así pues, podemos concluir que la cohesión del texto no depende, en muchos casos, de la cantidad de conectores que se empleen. A veces, no existe una gran variación en términos y en uso del nivel A2 al nivel C1. La cuestión es que, como hemos podido comprobar, podemos encontrar textos perfectamente cohesionados sin prácticamente necesidad de conectores.

4. COHESIÓN Y EVALUACIÓN

Por otra parte, y abundando en lo que acabamos de mencionar, desde el punto de vista de la calificación que obtiene un candidato en la prueba de la expresión EIE, García (2020) estudió, a través de una encuesta realizada a diferentes calificadores de pruebas, si un candidato que incluye abundantes conectores en un texto de respuesta frente a otro que no lo hace, pero cohesiona bien el texto, recibiría la misma puntuación. De este modo se podría comprobar, igualmente, la importancia o no que tienen estas partículas en la evaluación de textos.

Como señala García (2020: 106)

Los calificadores acreditados para poder evaluar las tareas tienen que usar las escalas de calificación (analíticas u holísticas) para otorgar puntuaciones a cada parte de cada prueba (...) Las escalas de DELE A1, DELE A2, SIELE y USAL esPro son holísticas, esto significa que interpretan la lengua y sus niveles de forma general porque lo que se persigue averiguar, más que un aspecto particular de la lengua, es un uso general de la misma y, por eso, cuentan con descriptores menos detallados en cada banda. Para la calificación del DELE B1, B2, C1 y C2 se utiliza una escala analítica y una holística. La escala analítica distingue elementos como adecuación, coherencia, corrección o alcance y en ellas se describen los diferentes niveles de actuación para cada uno de ellos.

Pues bien, 20 calificadores expertos en corrección y calificación de DELE puntuaron dos tareas de alumnos que habían alcanzado el nivel B2 de SIELE, una de las cuales emplea conectores en el texto para responder a la tarea, y la otra responde de forma satisfactoria a la tarea, pero sin usar apenas conectores.

Sobre la base de 5 bandas, la mayoría de los calificadores elige la banda 2 y la banda 3 por igual para situar en cohesión al candidato de la muestra 1, es decir, la muestra que apenas usa conectores. Lo curioso es que este texto obtiene mejores calificaciones que el que contiene más conectores.

Así pues, podemos confirmar que, para un calificador, el uso de conectores no condiciona la puntuación en el criterio de cohesión, puesto que lo que importa es que el texto esté bien organizado y que sea coherente, aunque la escala en las

diferentes bandas aluda al uso o no uso de los conectores. Tampoco parece que su uso sitúe a un candidato por encima de otro que no los usa, es decir, la cohesión no solo se valora por el uso de conectores.

Para García (2020: 115), «los calificadores de pruebas, en la teoría, sí señalan que el uso de conectores es necesario para cohesionar un texto, pero no lo penalizan si el candidato no los usa en la tarea que debe completar como en un principio podría suponerse a la respuesta de la tarea».

5. CONCLUSIÓN

Así pues, entendemos que, en la evaluación y certificación lingüística, el uso o no uso de conectores en las producciones escritas es un elemento no determinante en la puntuación que recibe un candidato, si este es capaz de cohesionar bien el texto sin ellos, con lo cual, a la hora de hacer una descripción de las escalas, deben tenerse en cuenta otros factores para determinar el nivel del candidato y no valorar la ausencia de conectores como un elemento que penalice, esto es, valorar si aparecen, pero no penalizar si no lo hacen. Podrían eliminarse, por otro lado, las escalas analíticas para hacer un juicio holístico que dictamine la cohesión del texto, más aún, si, como hemos comprobado en los textos estudiados, existe una extraordinaria coincidencia de conectores en todos los niveles y en la frecuencia de uso de los mismos, tal y como podemos comprobar en la tabla siguiente. Los conectores empleados prácticamente ocupan las mismas posiciones en las tablas de frecuencia en los distintos niveles, esto es, siempre son los mismos y con la misma frecuencia de uso. Por último, como se puede apreciar, hay una evidente falta de variedad en las producciones escritas.

A2		B1		B2		C1	
Y	90	Y	128	Y	139	Y	101
Pero	13	Pero	28	Pero	27	Pero	24
Cuando	8	Para que	12	Porque	20	Para que	12
Así que	4	Porque	7	Para que	9	Además	11
Además	4	Además	7	Si	9	Si	9
Si	4	Pues	6	Además	8	Así que	6
Porque	3	Entonces	5	Ya que	6	No solo... sino	4
O sea	2	Cuando	5	Cuando	5	Sin embargo	4
Por ejemplo	1	Por eso	5	Debido a	4	Cuando	4
Por lo tanto	1	Por eso	5	Entonces	4	Por lo tanto	4
En primer lugar	1	O sea	3	Después que	3	Ya que	4
En el caso de que	1	Ya que	3	Asimismo	3	Por ejemplo	3
Finalmente	1	Después	2	Sin embargo	3	Aunque	2

En realidad	1	Sin embargo	2	Así como	3	En consecuencia	2
		Es decir	2	Así	3	Entonces	2
		Así que	2	Por eso	3	Pues	2
		Por ejemplo	2	Con eso	3	En cuanto	2
		Si	2	Pues	2	O sea	2
		En primer lugar	1	En primer lugar	2	Por consiguiente	2
		En segundo lugar	1	A pesar de	2	En efecto	2
		En cambio	1	Por ejemplo	2	Tanto que	1
		Con eso	1	Por tanto	2	En cuanto a	1
		Así como	1	Antes de que	1	Por cierto	1
		Visto que	1	Como (casusa)	1	De este modo	1
		Como (Causal)	1	Caso (de que)	1	Después que	1
		No solo... pero también	1	Mientras	1	De forma que	1
		A fin de que	1	Por añadidura	1	Así pues	1
		Bueno	1			Por eso	1
		Aunque	1			Como (casusa)	1
		En resumen	1				

Conectores en la muestra de exámenes SIELE (4000-5000 palabras)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴

- BEAUGRANDE, ROBERT & DRESSLER, Wolfgang (1981): *Introducción a la lingüística del texto*, Bogotá (Colombia), Ariel.
- BUSTOS GISBERT, José & SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge (2020): «La competencia discursiva en el español LE/L2: la cohesión», en Javier Santiago-Guervós (coord.), *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*. *Archiletras Científica* IV, 23-32.
- CAES (2022) *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. [versión 2.1, 2022] <http://galvan.usc.es/caes>
- CORPES XXI: véase RAE (2025), banco de datos.
- CREA: véase RAE (2023), banco de datos.
- CONSEJO DE EUROPA (2017): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*, (2017) <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

⁴ Todas las consultas en línea se han llevado a cabo desde febrero hasta junio de 2025.

- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, Madrid, MEC/Anaya http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- GARCÍA GARCÍA, Marta (2020): «Los marcadores discursivos en la certificación lingüística», en Javier Santiago-Guervós (coord.), *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera. Archiletras Científica IV*, 101-120.
- MCER: véase Consejo de Europa (2002).
- PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025)*, Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RAE (2023): Banco de datos (CREA Anotado) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. <http://www.rae.es>
- RAE (2025): Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)* [versión 1.2, 2025]. <http://www.rae.es>
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos (2005): «Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses», en *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169-199.
- SANTIAGO-GUERVÓS, Javier (2020): «El uso de los marcadores discursivos en español LE/L2: estudio de un corpus de aprendices», en Javier Santiago-Guervós (coord.), *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera. Archiletras Científica IV*, 23-32.
- SIELE (2021): *Guía para la realización del examen* https://siele.org/documents/10180/84852/SIELE_GuiaExamen_20160308_b/183c79ec-cbd8-4ea9-91a7-30f6fb2a1da3

HACIA LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS INMIGRANTES EN LAS AULAS. DESAFÍOS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

*Toward the linguistic integration of immigrants in the classroom.
Challenges and courses of action*

MARTA SESEÑA GÓMEZ
Universidad de Salamanca
msesena@usal.es
0000-0001-6431-1148

RESUMEN

Este artículo aborda la brecha de rendimiento educativo del alumnado inmigrante en España, una cuestión crucial dada la tendencia al alza de estudiantes extranjeros en las aulas. Su objetivo principal es analizar las barreras lingüísticas a las que se enfrentan estos estudiantes, debido a su limitado conocimiento del español como lengua de instrucción (ELI). Partiendo de la distinción de Cummins entre las habilidades básicas de comunicación interpersonal (*BICS*) y el dominio cognitivo-académico del lenguaje (*CALP*), se analizan los problemas concretos de los cuatro ámbitos que conforman esta última competencia. Además, se ofrecen posibles líneas de actuación para que cualquier docente disponga de herramientas con las que facilitar el acceso de estos estudiantes a los contenidos académicos y, por tanto, al conocimiento, lo que contribuirá a una educación más equitativa e inclusiva.

Palabras clave: inmigración; barreras lingüísticas; LI; CALP; inclusión; adaptación.

ABSTRACT

This article examines the educational achievement gap faced by immigrant students in Spain, an issue of increasing relevance given the growing number of foreign students. Its primary objective is to analyze the linguistic barriers these students encounter due to their limited proficiency in Spanish as the Language of Instruction (*LoI*). Drawing on Cummins' distinction between Basic Interpersonal Communication Skills (*BICS*) and Cognitive Aca-

ademic Language Proficiency (*CALP*), the article explores specific challenges within the four domains that constitute *CALP*. Furthermore, it proposes actionable strategies that teachers can implement to enhance these students' access to academic discourse and, consequently, to knowledge, thereby contributing to a more equitable and inclusive education.

Keywords: immigration; linguistic barriers; LoI; CALP; inclusion; adaptation.

1. INTRODUCCIÓN

LA CRECIENTE DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA en las aulas españolas, impulsada por las últimas olas migratorias, es una realidad que trae consigo una gran cantidad de oportunidades, pero también de desafíos complejos. Uno de los grandes retos actuales es el progreso académico y la consecución de logros educativos por parte de alumnos inmigrantes escolarizados, tal y como ponen de manifiesto numerosos estudios (Etxeberría & Elosegui 2010, Rahona & Morales, 2013; Esteban & Romero, 2021, etc.). Según los datos del informe PISA 2022, existe una importante brecha de rendimiento entre alumnos inmigrantes y autóctonos, con un desfase del 6,86 % en matemáticas, 6,62 % en lectura y 7,32 % en Ciencias (OCDE 2023: 105). Asimismo, es también en este colectivo en el que se produce una mayor tasa de alumnos repetidores (Consejo Escolar del Estado 2020) y de abandono escolar (Carrasco *et al.* 2021).

Son muchos los factores que pueden afectar de forma negativa a la integración y evolución académica del alumnado inmigrante¹: aspectos socioeconómicos, la adaptación cultural al país de acogida, el desarraigo, la formación educativa previa y el nivel académico, la discriminación, etc. (UNICEF 2017). De entre ellos, en el contexto educativo, destaca especialmente la barrera que supone el desconocimiento total o parcial del español (Villalba & Hernández 2004, Grau & Fernández 2016), pues es la lengua vehicular que permite el acceso a los contenidos de las diferentes materias. Dada la importancia de esta dificultad lingüística, el objetivo principal de este artículo es analizar las barreras específicas a las que se enfrenta el alumnado inmigrante en las aulas españolas y proponer posibles líneas de actuación que orienten al profesorado en la adaptación de sus clases, con el fin de reducir desigualdades y garantizar una educación inclusiva y equitativa en un contexto cada vez más multicultural.

¹ En este artículo nos centraremos de forma específica en los inmigrantes de primera generación, pues se tratará de forma exclusiva el problema lingüístico. Aunque las generaciones subsiguientes se enfrentan a una serie de desafíos propios, se asume que, salvo casos excepcionales, la barrera del idioma ya no representa una dificultad para ellas.

2. SITUACIÓN MIGRATORIA ACTUAL Y SU IMPACTO EN LAS AULAS

La evolución de la inmigración en España durante los últimos cinco años muestra un patrón de crecimiento sostenido (6,8 % en el último año según datos del INE 2024), lo que repercute de manera directa en el sistema educativo: en el curso académico 2023-2024, la cifra de alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial superó, por primera vez en la historia, el millón de estudiantes (MEFPD 2025a). Este dato representa un aumento de 70.835 alumnos respecto al curso anterior, lo que se traduce en un incremento del 7,1 %, y los datos provisionales para el curso 2024-2025 anticipan una continuación de esta tendencia, con un aumento del 4,5 % (MEFPD 2025b).

El crecimiento del alumnado extranjero no es uniforme en todas las etapas educativas, tal y como muestran los datos del curso 2023-2024, en los que se observaron incrementos significativos en etapas obligatorias clave: en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la matrícula de alumnos extranjeros aumentó en 26.133 estudiantes (10,8 %), mientras que en Educación Primaria el incremento fue de 19.645 alumnos (5,1 %). Estos datos son particularmente relevantes si se considera que el alumnado global en Educación Primaria disminuyó un 1,3 % y el de ESO creció solo un 0,8 % en el mismo periodo (MEFPD 2025a), por lo que parece que se puede empezar a hablar de que estas etapas educativas tienden a configurarse como espacios cada vez más heterogéneos y multiculturales. Consecuentemente, las aulas muestran cada vez más una realidad multilingüe: los datos del MEFPD (2025b) señalan que Marruecos (200.439 alumnos), Rumanía (100.144), Colombia (93.753), Venezuela (63.850) y Perú (45.612) han sido los principales países de origen del alumnado extranjero en el curso 2023-2024. Este contexto de diversidad lingüística presenta desafíos significativos tanto para los docentes, quienes deben adaptar sus herramientas pedagógicas a esta nueva realidad, como para el alumnado que está en proceso de adquisición del español. Esta situación exige implementar medidas concretas para garantizar la integración lingüística efectiva de los estudiantes inmigrantes y su acceso al currículo. De hecho, la necesidad de estas medidas se extiende incluso a aquellos estudiantes cuya lengua materna es el español procedentes de países de América Central y del Sur. Investigaciones como la de Navarro *et al.* (2012) han demostrado que, a pesar de compartir el idioma, estos alumnos obtienen puntuaciones notablemente inferiores a las de sus compañeros autóctonos en el uso del español en contextos académicos, lo que indica que dominar la lengua no siempre asegura el manejo del registro académico indispensable en el entorno escolar.

3. DE LA NORMATIVA LEGAL A LA REALIDAD DE LAS AULAS

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece la educación inclusiva como un principio fundamental y garantiza el acceso al aprendizaje de todo el alumnado, sin importar sus condiciones personales o sociales. Asimismo, promueve un modelo de enseñanza basado en la calidad y la equidad, que busca que todos los estudiantes alcancen el éxito a través de herramientas y procesos personalizados. Dentro del amplio espectro de alumnado que requiere una atención diferenciada, los alumnos inmigrantes que se incorporan al sistema educativo español constituyen un colectivo significativo, puesto que para muchos el desconocimiento o dominio limitado del español se erige como la principal barrera para su adecuada integración social y escolar, así como para el pleno desarrollo de su proceso de adquisición de conocimientos en igualdad de condiciones que sus compañeros. Esta realidad lingüística es clave, ya que impacta directamente en su capacidad para comprender los contenidos curriculares, participar activamente en el aula y, en última instancia, lograr los objetivos generales propuestos para todo el alumnado. A este respecto, la ley establece en la modificación del apartado 2 del artículo 71 que:

corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por [...] desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje [...], puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LO 3/2020: 122909).

Si bien el marco legal apuesta abierta y decididamente por la educación inclusiva y la asignación de recursos materiales y humanos para abordar la diversidad, su implementación real afronta obstáculos de gran envergadura. Centrándonos en la situación concreta del alumnado inmigrante, se pueden destacar varios problemas. En primer lugar, la escasa (o nula) formación docente específica en la enseñanza del español como lengua extranjera (Villalba & Hernández 2004, Etxeberría & Elosegui 2010) y en la gestión pedagógica de aulas multiculturales (Arroyo *et al.* 2024). A este respecto, Arroyo & Berzosa (2018: 198) reclaman de forma directa «la necesidad de una formación del profesorado específica para atender las necesidades de los colectivos en desventaja» y denuncian que parece que:

cualquier profesor puede encargarse de esta tarea [la formación lingüística de los estudiantes inmigrantes en el contexto escolar] con el único requisito de ser nativo [...]. La principal consecuencia de esto es la ausencia de un marco teórico en el que situar y organizar el trabajo de enseñanza del español para inmigrantes (Arroyo & Berzosa 2018: 197).

En esta misma línea, Arroyo *et al.* (2024) apuntan hacia la insuficiente asignación de profesorado de apoyo especializado (PT o AL), cuya formación, al igual que la del resto de los docentes, no siempre se alinea con las metodologías para la adquisición de segundas lenguas en contextos académicos, lo que limita el impacto real de su trabajo con estos estudiantes.

En segundo lugar, se evidencia la reducida cantidad de materiales didácticos adaptados y/o específicos para la enseñanza del español como segunda lengua, lo que obliga al profesorado a impartir sus clases sin el soporte adecuado (Besalú & Vila 2011). Según De Barros *et al.* (2022: 144), son los propios profesores los que ponen el foco en la «ausencia de recursos tanto profesionales (especialista en interculturalidad, psicólogo, sociólogo, asistente social) como materiales (diccionarios, libros didácticos dirigidos a este tipo de alumnado, etc.)» para el correcto desarrollo de su labor docente.

A estos problemas se unen, de manera generalizada, adaptaciones curriculares poco efectivas (Villalba & Hernández 2004), que, a menudo, no logran responder a la complejidad de las necesidades lingüísticas y académicas de este colectivo, ya que se centran más en la reducción de contenidos que en facilitar el acceso lingüístico a ellos. Esta problemática se agrava, además, por la ausencia tanto de protocolos claros y unificados para la acogida, como de la detección temprana de necesidades lingüísticas y de una evaluación diagnóstica del nivel de español en el momento del ingreso del alumnado a los centros, lo que retrasa la implementación de apoyos efectivos (OECD 2015).

Para finalizar, no podemos olvidar la falta de coordinación entre los profesionales de las diferentes etapas educativas, hecho que dificulta un seguimiento efectivo y continuado del progreso lingüístico y académico del alumnado a lo largo de su trayectoria escolar (Fernández Sierra & Santos-Bocero 2014, Grau & Fernández-Hawrylak 2016)².

Los problemas planteados hasta ahora están fuertemente interconectados y conforman una red compleja de obstáculos que impactan negativamente en el desarrollo lingüístico y el éxito académico de este grupo concreto de estudiantes. Superar estos desafíos exige un trabajo conjunto y coordinado de todos los agentes implicados en el proceso educativo —equipos directivos, docentes de las diferentes materias, profesorado de apoyo (PT, AL, psicólogos, etc.)—, la creación y provisión

² Todos estos aspectos quedan reflejados en informes recientes (*Save the Children* 2018, Consejo Escolar del Estado 2024, Defensor del Pueblo 2024), en los que se destaca que, a pesar de la creciente diversidad, la realidad es que las estructuras escolares y las dinámicas de formación no han evolucionado al mismo ritmo, lo que genera un desfase que dificulta enormemente la tarea de afrontar los retos que presentan unas aulas en constante evolución.

de materiales de trabajo adaptados y, fundamentalmente, la implementación de planes de actuación comunes y la asignación de partidas presupuestarias específicas a nivel nacional.

4. BARRERAS LINGÜÍSTICAS DEL APRENDIZAJE Y POSIBLES LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Para comprender la naturaleza de las barreras lingüísticas a las que se enfrentan los alumnos inmigrantes, es fundamental diferenciar entre los distintos niveles de dominio de un idioma. En este sentido, Cummins (1979, 2000) distingue entre dos tipos de competencia lingüística: por un lado, la Competencia comunicativa básica interpersonal (*BICS: Basic Interpersonal Communication Skills*), que permite desenvolverse en situaciones sociales cotidianas; y por otro, la Competencia académica o cognitivo-académica (*CALP: Cognitive Academic Language Proficiency*), que capacita a los estudiantes para comprender y utilizar un nivel de lenguaje complejo y específico, necesario para el seguimiento de las clases y para su participación en ellas.

Muchos inmigrantes escolarizados en las aulas españolas alcanzan relativamente pronto un nivel funcional en la Competencia comunicativa básica, pero continúan enfrentándose a serias dificultades en el aula, debido a un desarrollo aún incipiente de la *CALP*. Estas barreras afectan no solo a la lectura de textos complejos o a la comprensión de explicaciones abstractas en diversas asignaturas, sino también a la producción oral y escrita con fines escolares, limitando el acceso real al conocimiento y a la participación activa en el proceso de aprendizaje (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou 2020). En este sentido, se puede afirmar que el principal reto que deben afrontar estos alumnos no es tanto la interacción social como el dominio de la *lengua de instrucción* (LI), entendida como la lengua vehicular a través de la cual se imparten los contenidos curriculares, se organiza la actividad docente y se articula la interacción educativa (López Pérez 2007). Tal y como afirma Cummins (2000), esta lengua constituye el principal instrumento para desarrollar la *CALP* y alcanzar el éxito académico. Según Villalba & Hernández (2007), la LI se desglosa en cuatro ámbitos interconectados: el primero es el propio discurso docente (el lenguaje específico que el profesorado emplea al comunicarse con sus alumnos, incluyendo explicaciones, instrucciones y retroalimentación); el segundo, el currículo escolar (que comprende los materiales, textos y tareas que están diseñados y estructurados en la lengua de instrucción y que determinan cómo se accede al saber disciplinar); el tercero, el desarrollo de las habilidades lingüísticas (las dos destrezas receptivas —o de comprensión oral y escrita— y las dos de producción —o de expresión oral y escrita—; todas ellas con características propias en la *CALP*, y esenciales para la construcción del conocimiento); y, por último, el tratamiento de

los contenidos curriculares (cómo se explican, desarrollan y evalúan los temas de estudio a través de la lengua de instrucción).

Comprender la complejidad del español como lengua de instrucción (ELI) y su papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta esencial para atender adecuadamente al alumnado inmigrante. La adquisición de la Competencia comunicativa básica (que suele abordarse en las aulas de acogida o mediante la simple exposición general al idioma³) no garantiza, por sí sola, el éxito académico, ya que el verdadero acceso al conocimiento escolar exige un dominio progresivo de la Competencia cognitivo-académica. Esta dimensión más formal, abstracta y específica del lenguaje implica para el alumno enfrentarse a retos lingüísticos mucho más complejos, que se manifiestan en todos los ámbitos que estructuran la lengua de instrucción. En consecuencia, resulta imprescindible analizar estos cuatro ámbitos de manera pormenorizada, identificar las dificultades concretas de los estudiantes y diseñar propuestas pedagógicas para facilitar el avance en su trayectoria educativa.

4.1. PROBLEMAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS ÁMBITOS DEL ELI

Uno de los primeros problemas con los que se encuentra el alumnado inmigrante es la comprensión del discurso docente (ámbito 1), que suele estar formado de manera mayoritaria por explicaciones de tipo expositivo-argumentativo y caracterizado por un lenguaje complejo en cuanto a sintaxis, léxico y grado de formalidad. Por si esto fuera poco, a la dificultad del contenido del discurso y a su codificación, se suman un ritmo rápido de habla, el uso de fórmulas concretas del ELI y la frecuente inclusión de expresiones idiomáticas o referencias culturales que son completamente ajenas a estos estudiantes, lo que les dificulta seguir las explicaciones, comprender instrucciones complejas e interpretar la retroalimentación recibida.

En el ámbito 2, el currículo escolar, un problema fundamental es el desfase de contenidos y conocimientos previos. Los alumnos inmigrantes, a menudo, provienen de sistemas educativos con currículos y metodologías distintas a las del país de acogida (OECD 2015), lo que puede generar lagunas significativas en su base de conocimientos en diversas asignaturas, un fenómeno conocido como *limited or interrupted schooling* (DeCapua *et al.* 2009). Este desfase no solo se manifiesta en la ausencia de conocimientos sobre temas específicos, sino también en la diferente

³ En la etapa de la Educación Primaria existe una tendencia a asumir que la *BICS* y la *CALP* se desarrollarán de manera espontánea por simple inmersión en el entorno lingüístico (Etxeberría & Elosegui 2010). Sin embargo, esta idea no siempre se ajusta a la realidad de las necesidades lingüístico-académicas de estos estudiantes.

profundidad o en el enfoque con que se abordan ciertos contenidos. Cuando un estudiante carece del conocimiento previo de un concepto en su lengua materna, la construcción de ese concepto en español se vuelve exponencialmente más compleja, ya que se produce una doble carga cognitiva: el alumno debe asimilar el concepto y, a la vez, su expresión lingüística en la nueva lengua. Esta situación guarda relación con el principio de interdependencia lingüística de Cummins (1979, 2000, 2021), que postula que todas las habilidades desarrolladas en la L1 se transfieren a la L2 y que, por tanto, la carencia conceptual en la lengua materna duplica la carga cognitiva en el proceso de construir el conocimiento en la lengua meta. En consecuencia, los alumnos que se encuentran en esta situación pueden sentirse abrumados o desmotivados al enfrentarse a un temario que no conecta con sus saberes previos (Besalú & Vila 2011) o verse inmersos en procesos de enseñanza donde se deja de lado la L1.

Por lo que respecta al ámbito 3, al desarrollo de las habilidades lingüísticas (enfocadas a la *CALP*), en lo tocante a las destrezas receptivas, los alumnos tienen dificultades en la comprensión oral de un discurso explicativo complejo y de instrucciones complicadas formadas por múltiples pasos (escenario directamente relacionado con el ámbito 1), además de con la comprensión escrita de textos académicos que requieren no solo de un dominio lingüístico considerable, sino también de la realización de procesos inferenciales y de la activación de conocimientos previos específicos. En cuanto a las habilidades productivas, estos alumnos presentan limitaciones significativas en la expresión escrita académica, donde la estructura formal y la precisión léxica son cruciales; y una marcada inhibición en la expresión oral, que puede relacionarse con el miedo a cometer errores gramaticales o a la falta de fluidez, a pesar de que en algunos casos puedan conocer los contenidos.

Finalmente, en el ámbito 4 (el tratamiento de los contenidos curriculares), los problemas surgen cuando las explicaciones se basan exclusivamente en un enfoque monolingüe sin apoyo multimodal, lo que dificulta la comprensión para quienes no dominan el español. Además, frecuentemente, no se establece una conexión explícita entre los nuevos conceptos y el conocimiento previo o la cultura de origen de los alumnos, y las evaluaciones se diseñan sin adaptaciones lingüísticas, lo que lleva a medir su dominio del idioma en lugar de su comprensión real de la materia.

4.2. POSIBLES LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Abordar la compleja realidad educativa del alumnado inmigrante es un reto multifacético, y ofrecer soluciones universalmente aplicables resulta, por naturaleza, una tarea prácticamente imposible: cada aula, con su composición única de estudiantes, niveles de dominio lingüístico y contextos socioeducativos, demanda respuestas adaptadas y flexibles. Sin embargo, a pesar de estas circunstancias, nos

atrevernos a esbozar una serie de ideas y propuestas estratégicas que puedan contribuir a mitigar el impacto de los desafíos expuestos en el subapartado anterior.

– Ámbito 1

Para mejorar la comprensión del discurso docente, resulta evidente que el profesorado debe empezar por analizar sus propias producciones y ser consciente de dónde pueden surgir las dificultades, para así, tomar decisiones oportunas. En este sentido, destacan el uso de un lenguaje claro y sencillo, evitando estructuras complejas, la selección de un vocabulario accesible, y la emisión del mensaje con un ritmo de habla más lento, prestando especial atención a la pronunciación y entonación. Sin embargo, el aspecto clave será trabajar con los estudiantes aquellos elementos lingüísticos y pragmáticos esenciales de este tipo de discurso que, según Villalba & Hernández (2007: 13), se caracteriza por usar «una serie de recursos metadiscursivos distribuidos a lo largo del mismo en un orden predecible». Ayudar al estudiante a conocer y reconocer estos elementos le permitirá desarrollar estrategias de comprensión más efectivas, facilitando su acceso a los contenidos académicos y, en consecuencia, al conocimiento. Para ello, puede ser de gran utilidad la aplicación de la técnica *Visual thinking* a través de la creación de:

- a) mapas visuales: mientras el profesor realiza las explicaciones, puede ir diseñando en la pizarra un mapa visual que incluya esquemas, flechas e iconos para reflejar la estructura del discurso y los recursos metadiscursivos empleados –como organizadores de la información, reformuladores, marcadores de énfasis, de interacción, resúmenes, etc. (consultar Hyland 2005)–. Es fundamental usar siempre las mismas imágenes y símbolos para representar conceptos recurrentes, como la introducción de una idea nueva, el énfasis o la recapitulación. Un apoyo adicional eficaz puede ser emplear un código de colores para subrayar o escribir en la pizarra los diferentes tipos de marcadores discursivos: azul para organizadores, rojo para los de refuerzo, verde para resúmenes, etc. Esto facilitará que los alumnos sean capaces de identificar visualmente la función comunicativa y la organización del discurso y así podrán, incluso sin un dominio completo del idioma, entender el propósito de cada parte concreta del mensaje (por ejemplo, si se está explicando un proceso, comparando conceptos o emitiendo instrucciones). Al apoyar las explicaciones con mapas visuales de forma recurrente, los estudiantes podrán comprender mejor la lógica del discurso y anticipar la información subsiguiente;
- b) infografías y carteles en el aula: colocar carteles visuales con los recursos metadiscursivos más frecuentes en el discurso docente, compuestos por dibujos

o frases claras, que puedan consultarse durante la explicación para reforzar y señalar el uso de estos recursos;

- c) pictogramas en presentaciones: incorporar pictogramas en las diapositivas de apoyo al discurso para hacer explícita la función comunicativa predominante en cada caso (un icono de mano alzada para pedir atención, una flecha para indicar avance, un altavoz para destacar énfasis, etc.)

– Ámbito 2

Según Esteban & Romero (2021: 653), «[...] el currículo que planteamos ya es incoherente para muchos de nuestros alumnos por no dar respuesta a sus necesidades para solventar el fracaso escolar». Si para un grupo cada vez más numeroso de alumnos nativos, el currículo resulta excesivamente complejo, es evidente pensar que lo será aún más para los alumnos inmigrantes. Estos mismos autores plantean el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco educativo que permite ofrecer un mejor acceso al conocimiento. El DUA (centrado en el diseño de clases y materiales de forma flexible) se basa en tres principios fundamentales que pueden ser la clave para facilitar la transmisión de contenidos a nuestros alumnos inmigrantes: 1) múltiples formas de representación (ofrecer la información y el contenido en diferentes formatos para que todos los alumnos puedan acceder a él de la manera que mejor les funcione –visual, auditiva, textual, manipulativa, etc.–; 2) múltiples formas de acción y expresión (facilitar que los estudiantes participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y demuestren los conocimientos adquiridos a través de actividades y pruebas que admitan diferentes formatos y sistemas de expresión); y 3) múltiples formas de implicación/compromiso (motivar e implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, ofreciéndoles opciones que les resulten relevantes, interesantes y estimulantes). El DUA, con su flexibilidad inherente, beneficia a tanto a los hispanohablantes nativos como a quienes están adquiriendo el español porque crea un entorno educativo más accesible y equitativo para todos. De forma más específica, puede implementarse mediante acciones como:

- a) introducción y explicación del vocabulario esencial antes de una lección usando elementos visuales, definiciones, ejemplos, etc. con apoyo multilingüe (uso de diccionarios en línea, glosarios, listados de léxico traducido, etc.);
- b) implementación del aprendizaje experiencial (descubrimiento o comprensión de conceptos abstractos a través de la experiencia directa y/o la manipulación de objetos o materiales concretos);
- c) diseño de tareas basadas en el desempeño (en las que los alumnos pueden aplicar directamente el conocimiento, en lugar de solo memorizarlo o con-

- ceptualizarlo de forma abstracta, lo cual es especialmente útil cuando aún se está adquiriendo la lengua de instrucción);
- d) aplicación de la diferenciación pedagógica (diseño de tareas de diferentes niveles de dificultad basadas en la preparación y desarrollo lingüístico del alumno. Es esencial que esas tareas permitan formatos de respuesta variados –oral, escrito, visual, manipulativo, etc.– para facilitar que el alumnado transmita su comprensión del contenido de la manera más cómoda y efectiva para ellos, superando posibles barreras lingüísticas en la expresión);
 - e) planteamiento de tareas de mediación y de trabajo colaborativo (con ellas se reduce la barrera lingüística al ofrecer andamiaje y práctica del español en contextos significativos. Además, se facilita una comprensión más profunda de los contenidos a través de las explicaciones entre iguales y el procesamiento activo de la información, al tiempo que se aprovecha la diversidad lingüística y cultural de la clase como un recurso valioso para el aprendizaje de todos).

Atendiendo al problema de la doble carga cognitiva que mencionábamos en § 4.1., resulta imprescindible incorporar la L1 de los estudiantes en las dinámicas de aula, ya que así no solo se valida su identidad cultural y lingüística, sino que también se facilita el aprendizaje de la L2 y el acceso a los contenidos curriculares. En este sentido, es crucial establecer vínculos explícitos entre las estrategias de aprendizaje y comprensión ya desarrolladas en su L1 y aquellas que se aplican al aprendizaje en la L2, pues esto permite a los estudiantes transferir habilidades e ir reduciendo la doble carga cognitiva. Para ello, es necesario poner énfasis en la metacognición por medio, por ejemplo, de:

- a) actividades de autoevaluación guiada en L1 y posteriormente en L2 (qué he aprendido, cómo lo he hecho, qué me falta por aprender, en qué otras ocasiones lo puedo usar, en qué he fallado, por qué, etc.);
- b) un trabajo consciente con estrategias cognitivas universales (de estudio, de lectura, de organización, de aproximación a un contenido, etc.).

– Ámbito 3

En cuanto al desarrollo de las destrezas lingüísticas (enfocadas a la *CALP*), es fundamental empezar por facilitar la comprensión lectora del alumnado inmigrante. Para ello, una metodología especialmente eficaz puede ser la lectura fácil (LF), que consiste en la elaboración de materiales escritos con estructuras lingüísticas sencillas, vocabulario accesible y apoyos visuales que favorecen la comprensión para personas con dificultades lectoras o competencia lingüística limitada (García

Muñoz 2012, 2014). Se trata de una herramienta clave para garantizar la accesibilidad cognitiva al texto, ya que, tal y como afirma un estudio del Grupo EDI (2009), la lectura fácil consigue adaptar los textos a los niveles de comprensión de personas con limitaciones en el aprendizaje, entre ellos los inmigrantes cuya lengua materna es distinta del español. Su aplicación en el aula permitirá desde la interpretación autónoma de enunciados hasta la lectura de textos especializados. Para ello, el profesorado puede:

- a) adaptar los enunciados de los ejercicios con pictogramas (disponibles de forma gratuita, por ejemplo, en <https://arasaac.org/>);
- b) simplificar los textos complejos reformulando los fragmentos clave del libro de texto, apuntes, exámenes, etc., haciendo más sencilla la sintaxis, utilizando vocabulario común (evitar tecnicismos o explicarlos claramente), y estructurando la información con títulos, subtítulos y párrafos cortos;
- c) adaptar la tipografía de los materiales utilizados (organización y distribución de la información con abundantes espacios en el folio, márgenes amplios, tamaño de letra grande, tipo de letra clara, uso de símbolos evidentes, apoyo visual, etc.);
- d) creación/adaptación de índices, resúmenes y glosarios.

Complementariamente, se debe ayudar al desarrollo de las expresiones escrita y oral. Esto puede lograrse eficazmente mediante el modelado lingüístico, ofreciendo a los estudiantes estructuras guía, plantillas, bancos de palabras y frases útiles que sirvan de apoyo directo a su expresión. Estas herramientas, combinadas con actividades colaborativas en las que los contextos de producción sean significativos, fortalecerán la competencia comunicativa del alumnado y favorecerán su integración académica efectiva.

– Ámbito 4

Como hemos mencionado, los cuatro ámbitos analizados están profundamente interconectados, por lo que todas las líneas de actuación propuestas hasta ahora son aplicables de forma transversal y simultánea, especialmente al abordar los contenidos curriculares. Sin embargo, queremos enfatizar la importancia de que las explicaciones y actividades se basen en el uso de recursos visuales y multimodales: elementos como cuadros sinópticos visuales, vídeos y simulaciones pueden reducir significativamente la dificultad de la carga lingüística de los contenidos, haciendo que la información sea más accesible. Además, es fundamental flexibilizar la evaluación a través de diversos formatos y no penalizar los errores lingüísticos formales

para poder valorar de manera más justa los conocimientos realmente adquiridos por el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-SOTOMAYOR, Alberto & MARTÍNEZ-COUSINOU, Gloria (2020): «Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura», en *Revista Internacional de Sociología* 78(3), 1-15. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- ARROYO BERZOSA, María José & BERZOSA RAMOS, Ignacio (2018): «Atención educativa al alumnado inmigrante», en *Revista de Educación* 379, 192-215. [10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367)
- ARROYO GONZÁLEZ, María José & BARIDON CHAUVIE, Daniela & BERZOSA RAMOS, Ignacio (2024): «Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿la eterna ausencia?», en *MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural* 8, 90-107. <https://doi.org/10.30827/modulema.v8i.30682>
- BESALÚ, Xavier & VILA, Ignasi (2011): *La buena educación: libertad y equidad en la enseñanza*, Madrid, Catarata.
- CARRASCO PONS, Silvia & PÀMIES ROVIRA, Jorge & NARCISO PEDRO, Laia & SÁNCHEZ-MARTÍ, Angelina (2021): «¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?» Fundació La Caixa. <https://goo.su/Y1p5w5>
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2020): *El éxito en la educación primaria y secundaria*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/estudios/exito-educacion.html>
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2024): *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html>
- CUMMINS, Jim (1979): «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», en *Review of Educational Research* 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- CUMMINS, Jim (2000): *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters.
- CUMMINS, Jim (2021): *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, Multilingual Matters.
- DE BARROS CAMARGO, Claudia & PÉREZ ARROYO, María del Carmen & ALCÁNTARA RAMOS, Noelia & LIMA DO NASCIMENTO, María Selma (2022): «La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español y su inclusión en el aula», en Francisco Javier Hinojo Lucena & José Antonio Marín Marín & Juan Carlos de la Cruz Campos (eds.), *Los retos educativos de la enseñanza del siglo XXI. Hacia una educación de calidad, inclusiva y digital*, Barcelona, Octaedro, 141-150.
- DECAPUA, Andrea & MARSHALL, Helaine & TANG, Frank (2009): *Meeting the Needs of Students with Limited or Interrupted Schooling: A Guide for Educators*. University of Michigan Press ELT.

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2024): *Informe anual Defensor del Pueblo 2024*. <https://infoextranjeria.org/2025/03/26/informe-anual-defensor-del-pueblo-2024/>
- ESTEBAN FRADES, Santiago & ROMERO UREÑA, Carmen (2021): «El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: integrantes para tener en cuenta», en *ETD: Educação Temática Digital* 23(3), 641-657. [10.20396/ETD.V23I3.8664152](https://doi.org/10.20396/ETD.V23I3.8664152)
- ETXEBERRÍA, Félix & ELOSEGUI, Kristina (2010): «Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas», en *Revista Española de Educación Comparada* 16, 235-263. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531>
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan & SANTOS-BOCERO, Gerardo L. (2014): «Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional», en *Revista española de orientación y psicopedagogía* 2(2), 8-23. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014>
- GARCÍA MUÑOZ, Óscar (2012): *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- GARCÍA MUÑOZ, Óscar (2014): *Guía práctica de orientaciones para la inclusión educativa: Lectura fácil*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- GRAU RUBIO, Claudia & FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, María (2016): «La educación del alumnado inmigrante en España», en *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-155. <http://hdl.handle.net/10550/57366>
- GRUPO EDI (2009): *Lectura fácil, estructura textual y comprensión lectora en niños con discapacidad y niños inmigrantes* [En línea]. https://www.grupo-edi.com/lectura_facil.pdf
- HYLAND, Ken (2005): *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- INE (2024): *Censo anual de población*. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/CENSO2024.htm>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. BOE-A-2020-17264.
- LOMLOE: véase Ley Orgánica 2020.
- LÓPEZ PÉREZ, María Victoria (2007): «La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español / L2», en *RESLA* 20, 85-104.
- MEFPD: véanse Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes 2025a y 2025b.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2025a): *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2023-2024. Resultados detallados*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-rd.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2025b): *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2024-2025. Datos Avance*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2024-2025-da.html>
- NAVARRO SIERRA, José Luis & HUGUET, Ángel & SANSÓ, Clara & CHIREAC, Silvia María (2012): «Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar», en *Anales de psicología* 28(2), 457-464. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.14884>

- OECD (2015): *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/12/immigrant-students-at-school_g1g621c3/9789264249509-en.pdf
- OCDE (2023): *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- PISA: véase OCDE 2023.
- RAHONA LÓPEZ, Marta & MORALES SEQUERA, Susana (2013): «Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 6 (1), 72-90. <https://turia.uv.es/index.php/RASE/issue/view/649>
- SAVE THE CHILDREN (2018): *Mézclate conmigo. De la segregación económica a la educación inclusiva*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2017): *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. <https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana>
<https://www.observatoriodelaeducacion.es/wp-content/uploads/2019/12/Factores-de-exclusi%C3%B3n-educativa-en-Espa%C3%B1a-UICEF-Espa%C3%B1a.pdf>
- VILLALBA, Félix & HERNÁNDEZ, María Teresa (2004): «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. SGEL.
- VILLALBA, Félix & HERNÁNDEZ, María Teresa (2007): «Aproximación al español como lengua de instrucción», en *LinRed* 5, 1-20. <http://hdl.handle.net/10017/24457>

LA MEMORIA DEL RECUERDO:
EL CONTRASTE DEL PRETÉRITO IMPERFECTO
E INDEFINIDO EN LA EXPERIENCIA
DE RAFAEL ALBERTI PARA EL AULA DE ELE

*The Memory of Remembrance:
The Contrast between the Imperfect and Preterite Tense
in Rafael Alberti's Experience for the ELE Classroom*

MIGUEL SOLER GALLO
Universidad de Salamanca
miguel.soler@usal.es
0000-0003-3361-4845

RESUMEN

El presente trabajo aborda ciertos aspectos del contraste entre el pretérito imperfecto e indefinido de indicativo en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Se utiliza el poema «Canción 8» de Rafael Alberti (1902-1999), insigne figura de la Generación del 27, para ilustrar algunos valores de ambos tiempos verbales y, asimismo, se incluye una propuesta de tres actividades que pretende mostrar cómo la literatura puede ser una herramienta eficaz para la enseñanza de la lengua de forma significativa. Este enfoque fomenta una comprensión contextualizada de los usos verbales y favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y cultural del alumnado de ELE.

Palabras clave: gramática; literatura; enseñanza del español; recurso didáctico; Rafael Alberti.

ABSTRACT

This paper addresses certain aspects of the contrast between the imperfect and preterite indicative tenses in the context of teaching Spanish as a foreign language (SFL). The poem «Canción 8» by Rafael Alberti (1902–1999), a prominent figure of the Generation of '27,

is used to illustrate certain values of both verb tenses. Additionally, a proposal of three activities is included, aiming to demonstrate how literature can be an effective tool for meaningful language teaching. This approach promotes a contextualized understanding of verbal uses and supports the development of communicative and cultural competence in ELE students.

Keywords: grammar; literature; Spanish teaching; teaching resource; Rafael Alberti.

1. INTRODUCCIÓN

EL CONTRASTE entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido representa una cuestión clave en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera. Estos tiempos verbales del modo indicativo, aunque ambos refieren al pasado, cumplen funciones comunicativas distintas. El imperfecto se asocia con la descripción, la habitualidad y la acción en desarrollo, mientras que el indefinido señala acciones puntuales, completas o cerradas en el tiempo. La dificultad puede radicar, en ocasiones, en que muchas lenguas no distinguen estos matices. Por ello, su enseñanza requiere estrategias didácticas claras y contextualizadas. Comprender su uso adecuado mejora significativamente la competencia comunicativa del estudiante. En este trabajo se mencionan algunos aspectos del contraste entre estos tiempos del pasado, con especial atención a la visión aportada por García Santos (2006), para poder apreciar estas particularidades de la lengua en el poema «Canción 8» de Rafael Alberti (1902-1999) y ofrecer una propuesta de tres actividades dedicadas al alumnado de español como lengua extranjera de nivel intermedio-avanzado, así como a docentes que puedan estar interesados en llevarlas a la práctica.

1.1. EL PRETÉRITO IMPERFECTO Y EL INDEFINIDO: ASPECTOS CONTEXTUALES Y USOS

Según la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE 2025: § 23.9-23.13), basándose en una posición intermedia entre tiempo y aspecto, el pretérito imperfecto se define mediante dos rasgos fundamentales. El primero es el hecho de que describe situaciones en curso, sin especificar cualquier información relativa a los límites. El segundo alude a su naturaleza déictica y afecta al hecho de que puede vincularse su denotación temporal con otra situación pasada. Dicha situación puede expresarse, por ejemplo, con el indefinido o bien mediante un adjunto temporal. Por su parte, el pretérito indefinido se emplea para referirse a eventos generalmente delimitados en el tiempo, señalando su comienzo, su final o ambos.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, destacan diversos estudios que han examinado la diferenciación entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, entre ellos los trabajos de Borrego Nieto (2013), Castañeda Castro y Alonso Raya

(2009), Gutiérrez Araus (2004), Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012), Macías Barrés (2016) y Matte Bon (1995). Como concluye Álvarez García (2022), esta distinción se analiza principalmente desde una perspectiva aspectual, aunque algunos enfoques incorporan una dimensión espacial, representada por conceptos como «fuera» y «dentro». Si bien la mayoría de los estudios se centran en esta línea, algunos plantean también una oposición temporal, a veces combinada con una interpretación espacial. Entre las teorías, sobresale la visión de Matte Bon (1995), quien aporta una interpretación discursiva que puede resumirse en la idea de que el uso del pretérito imperfecto se relaciona con la introducción o referencia a un contexto, es decir, a un marco narrativo o situacional donde se inscriben los hechos. Por su parte, el pretérito indefinido se vincula con la transmisión de información específica, concreta y delimitada en el tiempo dentro de ese mismo contexto.

García Santos (2006) explica los usos del pretérito imperfecto y del indefinido en una serie de apartados y establece símbolos que ayudan a su interiorización con vistas a lograr un aprendizaje eficaz. A continuación, se expone de forma resumida esta clasificación con unos ejemplos relacionados con la vida de Rafael Alberti, que pueden ser empleados en la explicación de estos usos, si se utilizan las actividades propuestas: 1. Acción repetida o habitual en el pasado (imperfecto (↓↓↓)): *Alberti pintaba (↓↓↓) desde niño*; 2. Acción puntual (indefinido (↓)): *Alberti ganó (↓) el Premio Nacional de Literatura en 1925 con Marinero en tierra*; 3. Acción repetida, pero un número concreto de veces (indefinido (↓)): *Alberti asistía (↓↓↓) a reuniones literarias; por lo menos cinco veces participó (↓) en debates públicos sobre poesía*; 4. Acción pasada que dura en el tiempo y suceden cosas (imperfecto (-)): *Cuando Alberti acudía (-) a tertulias, se acercaban (↓↓↓) artistas para hablar de literatura y pintura*; 5. Descripción (imperfecto (O)): *El mar de El Puerto de Santa María tenía (O) un azul profundo y sereno*; 6. Narración: hecho puntual (indefinido (↓)) / hecho repetido (↓↓↓): *Alberti solía (↓↓↓) inspirarse en los paisajes de su infancia en El Puerto de Santa María y por eso escribió (↓) Marinero en tierra*; 7. Futuro en relación con un pasado (imperfecto (→)); también condicional: *Alberti dijo que sus recuerdos del mar vivían (→)/vivirían para siempre en sus versos*; 8. Copresente en el pasado, esto es, una forma pasada y otra simultánea a ella en el pasado (imperfecto (←→)): *Alberti no dejó de escribir (↓) porque el recuerdo le llevaba (←→) al mar*; 9. Acción comenzada, pero no terminada en el pasado (imperfecto (→...)): *Alberti no olvidó (↓) su infancia porque recordaba (→...) su pueblo con afecto* o terminada (indefinido (→)): *Alberti empezó (↓) a colaborar en varias revistas, pero interrumpió (→) su actividad en España por la Guerra Civil*; 10. Narración y comienzo de un relato tradicional o de cualquier índole (imperfecto o indefinido) (*Era /Fue una mañana tranquila y fresca de mayo. Alberti caminaba despacio por el paseo marítimo*); 11. Imperfecto de cortesía (aparte del condicional e incluso el imperfecto de

subjuntivo). Para este trabajo, se van a destacar algunos usos del imperfecto y del indefinido, según la exposición de García Santos, que permitirán aplicar este conocimiento a los ejercicios diseñados a partir del poema de Alberti.

2. ESPAÑA EN LA MEMORIA, POR RAFAEL ALBERTI

El poema «Canción 8», pertenece a *Baladas y canciones del Paraná*, libro publicado por Rafael Alberti en Buenos Aires hacia 1953, inmediatamente después de haberlo escrito. Consta de quince versos octosílabos; los impares, a partir del quinto, repiten un ritmo asonantado en á-a que se inicia en el segundo verso:

Hoy las nubes me trajeron,
 volando, el mapa de España.
 ¡Qué pequeño sobre el río,
 y qué grande sobre el pasto
 la sombra que proyectaba!
 Se le llenó de caballos
 la sombra que proyectaba.
 Yo, a caballo, por su sombra
 busqué mi pueblo y mi casa.
 Entré en el patio que un día
 fuera una fuente con agua.
 Aunque no estaba la fuente,
 la fuente siempre sonaba.
 Y el agua que no corría
 volvió para darme agua.
 (Alberti 1988: 687-688)

Respecto al contexto del libro, pertenece a la primera sección, titulada «Baladas y canciones de la Quinta del Mayor Loco», que el autor escribió en la casa o quinta que le prestó un amigo argentino, según refiere en sus memorias:

La casa se llamaba la Quinta del Mayor. El mayor había sido un militar enloquecido, que desapareció un día, dejando dentro a su mujer, tapiando a cal y canto la puerta. Entré. La casa estaba a oscuras y olía mucho a humedad. Me asomé al balcón. Un río grande cinchaba el campo, y otro, pequeño y hondo que iba a prenderse en él, lo rajaba largamente, dejándole una parte entre dos aguas, dando lugar así a una de esas innumerables islas que el Paraná, millonario de brazos y cabellos, apresa en su camino. [...] Ante la inmensa banda azul del Paraná y los bañados de vacas y caballos solitarios me fue dictando el viento, durante varios otoños y veranos, mis Baladas y canciones, creo que mi penúltimo libro de poemas escrito en Argentina. En él, entrelazada a mis nuevas raíces americanas, la presencia de mis largas angustias españolas está más viva y clara que en ningún otro (Alberti 1987: 123).

El tema que se aborda es el exilio, episodio que, como Alberti, vivieron muchas personas durante y después de la guerra civil española (1936-1939). Tras la contienda, el poeta se refugió en Francia (París), luego vivió en Argentina (Córdoba y Buenos Aires), Uruguay (Punta del Este) e Italia (Roma), antes de regresar a España en 1977. Cuando Rafael Alberti escribe esta «Canción 8», cumple ya trece años de exilio argentino. Él y su mujer, la escritora María Teresa León (1903-1988), han sido padres de una niña, Aitana (1941), y están aclimatados en el país que los acoge. En este tiempo, en Alberti, que es un poeta político y civil desde finales de los años veinte, ha desaparecido –al menos por el momento– el matiz político, lo que provoca que el texto se descontextualice y pueda ser leído de una manera menos limitada. Así es cómo vuelve España y, dentro de España, el sur.

Existe un detalle de ese fragmento de *La arboleda perdida* antes citado que ayuda a comprender de dónde surge una canción como esta. Alberti apunta en él que esas baladas y canciones «se las dictó el viento», el viento que soplabla en torno a la Quinta del Mayor Loco. Eso aclara el inicio de la canción: «Hoy las nubes me trajeron, / volando, el mapa de España». Puede imaginarse al personaje de este poema, Alberti, en un día de viento, frente al río Paraná, sentado en el jardín de la Quinta del Mayor Loco mirando el cielo y soñando despierto. Observa entonces las nubes y busca semejanzas plásticas. De pronto, en la silueta de una nube descubre el mapa de España, y estalla ante sus ojos el contraste: «¡Qué pequeño sobre el río, / y qué grande sobre el pasto / la sombra que proyectaba!». Es una cuestión de proporciones, de distancias. Y Alberti, que pinta y dibuja desde muy joven, lo plasma en el texto: esa nube le parece muy pequeña, vista desde el suelo, en comparación con el gran Paraná, cuyo nombre, en guaraní, significa ‘parecido al mar’; pero la sombra que proyecta sobre el verde es grande, es la sombra de treinta y ocho años de vivencias que ahora son recuerdos.

A partir del sexto verso, el poeta cambia el ritmo de su canción, y lo hace a galope: «Se le llenó de caballos / la sombra que proyectaba. / Yo, a caballo, por su sombra / busqué mi pueblo y mi casa». Es natural: los ojos que miran ese mapa buscan el principio de la vida, los primeros recuerdos, es decir, el pueblo natal, la casa de los padres.

El último tramo del poema, desde los versos 10 al 15, supone otro refuerzo rítmico, este ya, extremo. El círculo de la búsqueda se va cerrando, como cuando descubrimos dentro de una muñeca rusa otra muñeca, y dentro de esta, otra más y otra. Del pueblo se ha pasado a la casa; de la casa, al patio; del patio, a la fuente; de la fuente, al agua... Pero todo eso era tan solo una operación mental cuyo fin convence: hay una lógica distinta a la de lo real; la del recuerdo. Y es que la fuerza y la intensidad del recuerdo son tales que gozan del poder de alimentar al ser humano:

Esta sed –se continúa con el libro III de sus memorias, cuando se refiere al final de la canción– me llevaba a los lejanísimos días andaluces en que mi madre me daba a conocer las yerbas silvestres, las flores, los árboles y los pájaros (Alberti 1987: 124).

La magia de la poesía permite este hecho. Alberti fue capaz de hacer creer que pueden dibujarse los sueños en la piel algodónosa de una nube. Mediante este ejercicio, conduce al lector hasta su infancia en El Puerto de Santa María, provincia de Cádiz, donde muchos años después y, en la última estación de su vida, tal vez soñó de nuevo, quién sabe si con el mapa inmenso de su exilio argentino.

3. PROPUESTA DE TRES ACTIVIDADES

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, se contempla el tratamiento de los dos tiempos verbales seleccionados entre los niveles B1 y B2. No obstante, la propuesta de tres actividades que se presenta se ha pensado para el nivel B2, debido a la complejidad del lenguaje literario y, en especial, del poético. Esta elección responde también a que, en este estadio del aprendizaje, el alumnado cuenta con una base gramatical consolidada en relación con el sistema verbal del pasado, lo que permite avanzar hacia un uso más contextualizado y flexible.

Como primera actividad, y de acuerdo con el sistema de símbolos expuesto por García Santos (2006) para explicar y asimilar los usos del pretérito imperfecto y del indefinido, se plantea completar los huecos con la forma verbal adecuada según los símbolos indicados en cada caso. Cabe señalar que, previamente, se deben haber repasado los usos y explicado este recurso didáctico, por lo que el ejercicio puede servir como consolidación gramatical a partir de un texto poético de un autor destacado de la Generación del 27. De este modo, además de la práctica gramatical, se incorpora también un componente cultural mediante un poema que aborda el exilio del autor tras el final de la Guerra Civil, experiencia personal que puede simbolizar los sentimientos de una colectividad que ha podido vivir una situación similar. El texto quedaría de la siguiente forma:

Hoy¹ las nubes (traer, a mí, ellas) _____ (↓),
volando, el mapa de España.

¹ En un contexto de enseñanza de ELE, puede crear cierta confusión que el marcador temporal «hoy» acompañe al pretérito indefinido, en concreto en niveles iniciales o al principio de un B1; por otra parte, aunque en algunas variedades del español es posible encontrar el indefinido en lugar del pretérito perfecto compuesto, que es el tiempo al que suele asociarse el citado marcador para presentar acciones pasadas con relevancia en el presente o que ocurrieron en un pasado indeterminado aún no terminado, el motivo de su aparición en este texto es de carácter enfático, con la idea de señalar el sentido excepcional o inesperado del evento.

¡Qué pequeño sobre el río,
y qué grande sobre el pasto
la sombra que (proyectar, ella) _____ (O)!
(Llenarse, a ella) _____ (↓) de caballos
la sombra que (proyectar, ella) _____ (O).
Yo, a caballo, por su sombra
(Buscar, yo) _____ (↓) mi pueblo y mi casa.
(Entrar, yo) _____ (↓) en el patio que un día
fuera² una fuente con agua.
Aunque no (estar, ella) _____ (O) la fuente,
la fuente siempre (sonar, ella) _____ (↓↓↓).
Y el agua que no (correr, ella) _____ (O)
(volver, ella) _____ (↓) para darme agua.

Al finalizar, se lee el poema y se escribe un breve resumen (4-5 frases) con palabras propias. Luego, en parejas o grupos pequeños, se comparte y se ofrece una explicación en torno al sentido del poema y a los sentimientos del poeta. Se recomienda usar vocabulario y expresiones para describir emociones.

Como segunda actividad, se propone la dinámica «Nubes que traen recuerdos». Se pide al alumnado que, como se expresa en el texto, imagine una nube que viaja por el cielo y muestra el mapa de su país o el de un lugar que evoca cosas positivas. Después se requiere que esa nube imaginaria se dibuje y lo que puede contener en su interior: una ciudad, una casa, un paisaje, personas o símbolos que representan elementos biográficos. A continuación, se escribe un pequeño texto, que puede ser poético o en prosa, en el que se describa esta visión imaginada y los recuerdos, emociones o imágenes que se han despertado con esta evocación. Este ejercicio puede acompañarse de una música suave inspiradora. Finalmente, se comparte el dibujo y la historia con el resto de la clase y se descubre qué traen las nubes de cada lugar del mundo.

Para terminar, se incluye una actividad de cierre para trabajar la comunicación oral en el aula, basada en las rutinas de pensamiento desarrolladas por el *Project Zero* de la Universidad de Harvard, las cuales han sido valoradas positivamente porque ayudan a fomentar el análisis y establecer conexiones personales con los textos literarios. Como indica Fernández-Ulloa (2025), estas rutinas de pensa-

² La forma en *-ra* del pretérito imperfecto de subjuntivo ha sido empleada, y aún lo es, con valor de pluscuamperfecto de indicativo, sobre todo en textos literarios con intención arcaizante o entre determinados hablantes. Del mismo modo, en ciertos registros –como el periodístico– puede usarse con valor de pretérito indefinido, aunque su uso no se considera adecuado (Borrego Nieto & Gómez Asencio & Prieto 1986). En el caso de esta propuesta, si generase alguna confusión, puede adaptarse este rasgo en el texto, o también puede servir para explicar en el aula este uso.

miento facilitan la identificación de temas relevantes y la reflexión socioemocional en el alumnado y también promueven la empatía y una comprensión más amplia de experiencias ajenas, incluso cuando no se han vivido directamente. Del mismo modo, se fomenta, desde la introspección personal, el análisis colectivo con vistas a favorecer el respeto por la diversidad de experiencias. En primer lugar, se emplea una rutina de pensamiento de toma de perspectiva: «Igual, diferente, conecta, participa» (*Project Zero*). Se ayuda a desarrollar la empatía y la construcción de puentes. Igualmente, el alumnado adquiere la capacidad de mirar más allá de su propia perspectiva para que pueda considerar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los demás. Puede hacerse en pequeños grupos. Las preguntas que se formularían son las siguientes:

- (1) Igual –¿De qué forma Alberti y tú sois parecidos?
- (2) Diferente –¿De qué forma sois diferentes?
- (3) Conecta –¿Qué conexiones puedes hacer entre la historia de Alberti y tu propio entorno o con otras personas cercanas o que conozcas?
- (4) Participa –¿Qué te gustaría preguntar, decir o hacer con la persona en cuestión, si tuvieras la oportunidad? ¿Qué te ha enseñado el poema?

En segundo lugar, puede emplearse la rutina de «los 3 por qué» (*Project Zero*), que forma parte también de la toma de perspectiva. Se fomenta la importancia de una situación, tópico o asunto según la conexión global, local y personal. Se le pregunta al alumnado: ¿Por qué podría importarme este asunto? ¿Por qué podría importarles a las personas que me rodean [familia, amigos, ciudad, nación]? ¿Por qué podría importarle al mundo? El propósito es incrementar la motivación intrínseca, clave para el aprendizaje profundo, ya que, cuando un hecho se considera importante, se aumenta el interés por aprender. La importancia no es algo fijo; es el alumnado el que reconoce y concede si algo es importante o no, y en qué grado. Esta rutina lleva a tres ámbitos: personal, local y global y, a la vez que alienta a desarrollar una motivación intrínseca para investigar un tema, al descubrir su importancia en varios contextos, ayuda a establecer conexiones locales-globales (Soler Gallo & Fernández-Ulloa 2023). Como actividad posterior, pueden escribirse o sintetizarse algunas de las respuestas en hojas o cartulina de colores y colocarlas en un mural en el aula³.

³ El tema del exilio, abordado mediante rutinas de pensamiento, ha sido tratado con más profundidad en relación con el poeta Luis Cernuda, compañero de la Generación del 27 de Alberti, en el estudio realizado por Soler Gallo & Fernández-Ulloa (2025).

4. CONCLUSIONES

Se ha tratado de exponer una manera de abordar ciertos elementos vinculados con la diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto, siguiendo el enfoque propuesto por García Santos (2006). A través del poema de Rafael Alberti, el alumnado puede observar cómo ambos tiempos expresan distintos valores y matices expresivos. Las actividades combinan la reflexión lingüística con la exploración emocional, cultural y el pensamiento crítico. Así, se fomenta un aprendizaje contextualizado y significativo. En definitiva, se potencia una comprensión más profunda de los usos verbales en situaciones reales y simbólicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴

- ALBERTI, Rafael (1987): *La arboleda perdida: Libros III y IV de memorias*, Barcelona, Seix Barral.
- ALBERTI, Rafael (1988): *Obras Completas, Poesía 1939-1963*, t. II, ed. de Luis García Montero, Madrid, Aguilar.
- ÁLVAREZ GARCÍA, Belén (2022): «¿Cómo explicar el perfecto, el imperfecto y el indefinido en Alemania (B2)?», en *El español por el mundo* 4 (1), 49-72. <https://doi.org/10.59612/epm.vi4.6>
- BORREGO NIETO, Julio (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- BORREGO NIETO, Julio & GÓMEZ ASENCIO, José J. & PRIETO, Emilio (1986): *El subjuntivo: valores y usos*, Madrid, SGEL-Educación.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro & ALONSO RAYA, Rosario (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE», en *MarcoELE* 8. https://marcoele.com/descargas/8/castanedaalonso_percepciongramatica.pdf
- FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa (2025): «La violencia de género y la individualidad en los cuentos «Regina» y «La señorita Julia»: rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en la clase de español», en *Verbeia* 10, 42-69. <https://journals.ucjc.edu/VREF/article/view/4923>
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (2006): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*, Madrid, Santillana / Universidad de Salamanca.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (2004): *Problemas fundamentales de la gramática del español como L2*, Madrid, Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES: véase *PCIC* (1997-2025).

⁴ Todas las consultas en línea se han llevado a cabo a lo largo de los meses de junio y julio de 2025.

- LLOPIS-GARCÍA, Reyes & REAL ESPINOSA, Juan Manuel & RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen.
- MACÍAS BARRÉS, David (2016): «Los tiempos verbales: una cuestión de tiempo y espacio», *MarcoELE: Cuestiones de gramática para especialistas no nativos* 22, 72-88. <https://univ-lyon3.hal.science/hal-01395527v2/document>
- MATTE BON, Francisco (1995): *Gramática comunicativa del español* (t. 1: *De la lengua a la idea*; t. 2: *De la idea a la lengua*), Madrid, Edelsa.
- NGLE: véase RAE & ASALE 2025.
- PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025)*, Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- PROJECT ZERO (s.f.): *PZ's Thinking Routines Toolbox*. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines> [Consulta: 22/07/2025].
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.ª edición (revisada y ampliada).
- SOLER GALLO, Miguel & FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa (2023): «Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 5 en la clase de lengua española y literatura: educación equitativa e igualdad de género», en Teresa Fernández-Ulloa & Miguel Soler Gallo (eds.), *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua. Competencia global, Objetivos de Desarrollo Sostenible y World-Readiness Standards*, Berlín, Peter Lang, 47-65.
- SOLER GALLO, Miguel & FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa (2025): «Competencia global, poesía y exilio: Luis Cernuda o del sentimiento individual al colectivo», en *El Guiniguada* 34, 14-32. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2025.796>

ESFUERZO, EMOCIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL L2

Effort, Emotion, and Motivation in the Acquisition of Spanish as a Second Language

SIMÓN VALCÁRCEL MARTÍNEZ
Universidad de León
svalm@unileon.es

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo y no comprendido del todo. En las últimas décadas se ha observado un abandono de la visión gramaticalista, descriptiva y memorística hacia la adopción de una perspectiva constructivista, comunicativa y psicologista. Una de las razones principales de esta mutación es la eficacia pedagógica visible en mejores aprendizajes.

En esta reflexión deseamos poner de relieve cuatro elementos que pueden condicionar positiva o negativamente la enseñanza y el aprendizaje de una lengua 2, que son: la consideración de las mentalidades de los actores educativos, la relevancia de la cantidad y calidad del aprendizaje exigible a los alumnos, el soporte emocional y educativo para que el alumnado avance en su autonomía de aprendizaje y, finalmente, la atención a la dimensión emocional que envuelve la enseñanza y el aprendizaje.

Adecuadamente abordados, el esfuerzo, la emoción y la motivación pueden participar, operando consciente y articuladamente en un mejor y más eficaz aprendizaje del español L2.

Palabras clave: esfuerzo; emoción; motivación; impacto docente; español L2.

ABSTRACT

The teaching and learning of a foreign language is a complex and incompletely understood process. In recent decades, there has been a shift away from a grammatical, de-

scriptive, and rote approach toward a constructivist, communicative, and psychological perspective. One of the main reasons for this shift is the pedagogical effectiveness evident in improved learning.

In this reflection, we wish to highlight four elements that can positively or negatively influence the teaching and learning of a second language: consideration of the mindsets of educational stakeholders, the importance of the quantity and quality of learning required of students, emotional and educational support for students to advance in their learning autonomy, and, finally, attention to the emotional dimension surrounding teaching and learning.

When properly addressed, effort, emotion, and motivation can play a conscious and coordinated role in improving and more effective learning of Spanish as a Second Language.

Keywords: effort; emotion; motivation; teaching impact; Spanish as a Second Language.

1. INTRODUCCIÓN

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2, considerada desde cualquier punto de vista, ha avanzado muchísimo en las últimas cuatro décadas. No se trata solo de la consolidación de nuestra lengua como una de las tres más importantes del mundo, junto con el inglés y el chino, en número de hablantes, estudiantes de L2, porcentaje de uso en internet, etc., sino de la creación de un constructo pedagógico que avale y fortalezca su enseñanza.

Es una evidencia que se ha producido una transición del gramaticalismo y la lengua escrita a un aprendizaje comunicativo y significativo con relevancia de la lengua oral. También se ha caminado de una concepción más grupal y pasiva a otra más individualizada y activa. En este artículo hemos adoptado una perspectiva más pedagógica y psicológica para tratar de incidir en la importancia de una concepción holística, abierta y flexible, en la enseñanza del español L2. No solo importa la enseñanza de la gramática, sino la mentalidad, las emociones y la actitud de los docentes y discentes en la acción educativa.

Por ello, proponemos cuatro líneas de profundización para alcanzar una enseñanza del español más dinámica y eficaz; atender a la mentalidad lingüística de los actores educativos (profesores, alumnos, principalmente), la importancia de la carga cognitiva que el alumno debe sobrellevar, el apoyo a la autonomía del alumno y la provisión de estructura conceptual y, finalmente, la relevancia de las emociones en el aprendizaje.

Para elaborar nuestra propuesta, nos hemos apoyado en recientes investigaciones de psicología educativa que esclarecen significativamente los aspectos enumerados. El acto educativo es mucho más complejo y matizado de lo que se podría creer desde una visión generalista y superficial. Si deseamos avanzar hacia una educación

eficaz, con resultados positivos duraderos y benéficos para las personas involucradas, debemos estar atentos a una mirada, expresado paradójicamente, globalmente detallada.

2. ANÁLISIS

En las últimas cuatro décadas (de 1985 a 2025, el período en el que hemos desempeñado responsabilidades educativas), la enseñanza del español L2, como el de cualquier otra materia, independientemente de su contenido, se ha visto sometida a presiones provocadas por factores endógenos y exógenos de muy distinta naturaleza. Conforme a nuestra experiencia docente, hemos podido apreciar que, tanto en los manuales de español L2, como en la práctica docente, se entremezclan, explícita o implícitamente aceptadas, corrientes pedagógicas y teorías del aprendizaje con desigual fortuna. Evidentemente, el profesor se ha visto impulsado (y, en muchas ocasiones, obligado) a la adopción de estrategias, procedimientos y prácticas de enseñanza-aprendizaje con resultados, en muchas ocasiones, dudosos.

Lo que a día de hoy parece indiscutible es que el enfoque comunicativo desde un basamento de aprendizaje significativo es el mejor procedimiento para la enseñanza del español L2, o de cualquier otro idioma de nuestra familia lingüística. Los manuales de español con base gramaticalista de finales del s. xx, como los de Juan Felipe García Santos (1988 y 1993) fueron en su momento innovadores y prácticos. Hay que reconocer que eran ambiciosos, completos y bien enfocados en el aprendizaje con base gramatical; los que nos iniciamos en la docencia de español L2 con ellos podemos ratificar su validez y bondades. Alrededor del año 2000 se verificó un cambio muy importante: el enfoque comunicativo se impuso en todo tipo de materiales de enseñanza, con un efecto benéfico evidente. Esto no significa que los enfoques gramaticalistas funcionales, prácticos y comunicativos no sean necesarios; más bien, todo lo contrario, como lo muestra la *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones* (Borrego 2013).

En las dos últimas décadas, hemos visto la irrupción de nuevas perspectivas que se han ido añadiendo al enfoque comunicativo. Algunas de estas son el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la creación de productos (con base en el Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP), la infusión de habilidades del pensamiento sistemático (soportado por el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, TBL, por sus siglas en inglés), la ludificación o gamificación, etc. Hasta donde conocemos, los resultados han sido discretos.

Lo que realmente ha cambiado la percepción y la práctica de la enseñanza del español ELE ha sido la elaboración del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (1997-2025) y *Las competencias clave del profesio-*

rado de segundas lenguas extranjeras (2012). Estos dos documentos han introducido en la práctica docente tres rasgos muy necesarios que antes no se habían explicitado sino parcial o confusamente: la necesidad de un planeamiento integral en la enseñanza-aprendizaje, el enfoque comunicativo y la relevancia de que el profesor adquiriera unas habilidades profesionales específicas para desempeñar con eficiencia su tarea educativa.

Un acercamiento holístico y riguroso de la enseñanza del español L2 lo tenemos en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda (L2)/ lengua extranjera (LE)* (Sánchez Lobato & Santos Gargallo 2004). Este volumen recoge explícita y minuciosamente los increíbles avances que se han producido en el campo de la enseñanza del español L2. Desde luego, es una base fundamental para un acercamiento enriquecedor y productivo

Afortunadamente, contamos con un trabajo sincrético, exhaustivo y equilibrado que nos permite adquirir un conocimiento exacto de la enseñanza del español L2, de la mano de Santiago Guervós & Fernández González (2017). Nos ofrecen en su excelente manual una fotografía completa de los fundamentos actuales de la enseñanza de nuestro idioma.

En el marco del aprendizaje de las lenguas (materna o extranjera), los aspectos cognitivos han recibido bastante atención desde la II Guerra Mundial. Una síntesis esclarecedora de las aportaciones que las ciencias cognitivas han aportado al establecimiento de un marco conceptual razonable sobre el aprendizaje de las lenguas lo ofrece López García (2004). Establece los dos acercamientos (que nombra como cognitivismo I, que defiende que la L2 se adquiere como la L1; y cognitivismo II, que sostiene que la L2 se aprende por inducción, como cualquier otro conocimiento de la realidad) y contrasta las diferencias y similitudes. Sostiene con mucha razón López García (2004: 81):

En las lenguas ocurre lo mismo: tanto en la adquisición como en el aprendizaje de L2 hay un factor de instinto y otro de imitación, aunque su proporción relativa es distinta en cada caso. Y nótese que lo es no sólo cuando se confronta la adquisición con el aprendizaje, sino también cuando se examinan procesos concretos de aprendizaje de L2. No todos aprendemos las lenguas de la misma manera, pues lo que a algunos les ha costado muchas sesiones de ejercicios en el aula de idiomas, otros lo alcanzaron por inmersión en una comunidad nativa. En el fondo, lo único que importa es darse cuenta de que aprender es sacar a la luz aspectos que emergen de un conjunto indiferenciado, siendo irrelevante cuál es la razón de que se hayan hecho visibles.

Vemos que ya desde hace veinte años se tiende a una visión cognitiva ecléctica y pragmática (que López García denomina tentativamente como «cognitivismo III»). Lo que importa es la eficacia pedagógica y no tanto la coherencia de un cons-

tructo mental más o menos sólido. A principios del nuevo milenio, observa López García, ya se advertía la importancia de tener en cuenta las culturas de origen de los estudiantes y el enriquecimiento del aprendizaje a través de la imagen, por ejemplo.

En esta línea de un cognitivismo abierto y bastante híbrido, presentamos este artículo. Por ello, creemos que es oportuno ampliar al análisis de la realidad docente en torno al español L2 focalizando ahora en cuatro aspectos relevantes: la atención a la mentalidad lingüística de los actores educativos (profesores y alumnos, principalmente), la importancia de la carga cognitiva que el alumno debe sobrellevar, el apoyo a la autonomía del alumno y la provisión de estructura conceptual y, finalmente, la relevancia de las emociones en el aprendizaje de una segunda lengua (SLA, por sus siglas en inglés). A la exposición y discusión en torno a la funcionalidad de estos cuatro aspectos dedicaremos las siguientes páginas.

a) Las mentalidades (actitudes) lingüísticas y los resultados de aprendizaje en L2

Es una evidencia no discutida que las mentalidades de las personas guardan un estrecho vínculo con el logro académico. Desde hace décadas, se ha venido indagando en la función y relevancia de la mentalidad lingüística en el desarrollo del aprendizaje de idiomas, como recopilan Elahi Shirvan *et al.* (2024), a quienes seguimos en este apartado. Entendemos por «mentalidad», según el *DLE*, «Modo de pensar o configuración mental de una persona»; sus sinónimos serían «pensamiento, concepción, ideología».

Las dos mentalidades más comunes, en el contexto del aprendizaje, son: la de crecimiento (abierta y receptiva al cambio y al error) y la fija (rígida y refractaria al cambio y al error). Las mentalidades de crecimiento ven los esfuerzos como valiosos y efectivos y adoptan metas de dominio y tendencias reguladoras de auto-superación. Por el contrario, las personas con mentalidad fija tienen creencias de que el esfuerzo es negativo, el éxito y el fracaso es incontrolable y adoptan medidas defensivas.

Aunque no existe un consenso, algunos estudios han demostrado que, en general, los jóvenes estudiantes suelen mostrar una mentalidad de crecimiento, de modo que sus habilidades lingüísticas pueden mejorarse a través del esfuerzo y de la práctica. Sin embargo, en los aprendices mayores se suele detectar una mentalidad lingüística fija, creyendo que la adquisición del lenguaje se vuelve progresivamente más desafiante a medida que uno envejece. Por otro lado, se ha observado que la mentalidad tiene un impacto claro en los estudiantes con un nivel medio y alto de la lengua objeto de estudio, y bajo o nulo entre los principiantes y los de nivel bajo. Dicho de otro modo, los estudiantes con un nivel avanzado tienden a poseer una mentalidad de crecimiento, lo que se traduce en la creencia de que con esfuerzo

perseverante y práctica se mejora. En sentido inverso, los estudiantes con niveles competenciales bajos suelen mostrar menor autoestima y se desaniman antes.

En un contexto de segunda lengua elegida libremente, los estudiantes se acercan con una mentalidad de exploración, curiosidad y novedad. Sin embargo, los estudiantes de una segunda lengua impuesta por razones socioeconómicas muestran una mentalidad de necesidad y practicidad. Los contextos personales de perspectivas de presente y futuro juegan un papel claro en las estrategias y los niveles de motivación.

La mentalidad de crecimiento, maleable en el mejor sentido, considera los reveses y dificultades como información para mejorar; estos estudiantes aceptan los errores y los tropiezos como parte del proceso de aprendizaje, lo que conduce a una mayor resiliencia y perseverancia. En el mismo sentido, anima a los estudiantes a buscar nuevas estrategias y enfoques para el aprendizaje de idiomas, fomentando un sentido de curiosidad y adaptabilidad ante los retos. En última instancia, adoptar una mentalidad de crecimiento puede conducir a un amor de por vida por el aprendizaje de idiomas y a una profunda apreciación por el viaje de adquisición del idioma.

Por contra, la mentalidad fija tiene un efecto perjudicial en el dominio del idioma. Puede conducir a una falta de motivación que cristaliza en la ausencia de esfuerzo, porque los estudiantes sienten que sus habilidades no mejoran a pesar de la práctica y la dedicación. Los estudiantes con mentalidad fija se desaniman fácilmente, son derrotistas y evitan las oportunidades de practicar el idioma. En general, la evidencia muestra que los moderadores (elementos colaterales, pero inherentes al propio aprendizaje), como la edad, la cultura y la lengua de origen, la lengua meta, el nivel socioeconómico, etc, apenas tienen influencia.

Los resultados del amplio estudio metaanalítico de Elahi Shirvan *et al.* (2024) permiten establecer los siguientes asertos:

- Creer en la propia capacidad para aprender y mejorar conduce a mejores resultados académicos, mayor motivación y mayor resiliencia frente a los desafíos de aprendizaje de un idioma como L2.
- Elogiar sincera y comedidamente el esfuerzo y la perseverancia en los estudiantes es una acción positiva con efectos benéficos en el alumno.
- Los profesores deberían implementar estrategias como brindar a los estudiantes oportunidades para aprender de los errores y celebrar el progreso por encima de la perfección a corto y largo plazo.
- Las experiencias de aprendizaje de una lengua deberían ser más equitativas y efectivas para todos los estudiantes.

- La provisión a los estudiantes de retroalimentación que se centre en el proceso de aprendizaje y las estrategias para mejorar acelera las competencias lingüísticas del discente.
- Los profesores deberían tener cuidado en no perpetuar una mentalidad fija elogiando a los alumnos por su talento innato, o tranquilizándolos por una aparente falta de habilidad, o empleando un lenguaje genérico que enfatiza la habilidad.
- Los profesores deben ser cautelosos para no implementar mentalidades de crecimiento engañosas, como la noción de que el esfuerzo de los estudiantes es el único determinante del éxito.
- Atribuir el fracaso solo a la pereza es peligroso porque es falso; existen otros elementos contextuales que se deben tener en cuenta y valorar, para corregir y superar.
- Las intervenciones de los profesores y otros agentes educativos breves y rentables dirigidas a las mentalidades pueden alterar eficazmente las actitudes de los estudiantes, mejorando la motivación y el rendimiento académico.

Elahi Shirvan *et al.* (2024: s/p) realizan un recorrido cuidadoso y precavido por decenas de estudios sobre la influencia de las mentalidades en los estudiantes de una segunda lengua. Ello les permite concluir:

Given the plethora of research studies on language mindsets and its association with different language learning outcomes, this meta-analysis objective was to determine the overall strength of the correlation between these relationships and the degree to which it was affected by the role of associated moderators. [...] With these findings in mind, we suggest that language teachers, as the principal agents in the ecology of a foreign language class, should inculcate in their learners a malleable belief about their language learning abilities. Consistent with Lou and Noels (2017a, 2017b), the appreciation of growth mindsets in language learners can contribute to their mastery in situations of encountering failure, regardless of their proficiency level.

Resulta obvio resaltar la importancia de que el profesor atienda a las mentalidades de sus alumnos, en la dirección que aquí se ha expuesto, para fortalecer el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y asegurar su éxito.

- b) La carga cognitiva (esfuerzo requerido para la realización de una tarea de aprendizaje)

El esfuerzo es un concepto muy presente en el mundo educativo. Los estudiantes, los investigadores y los profesores están de acuerdo en que el esfuerzo es un ele-

mento crucial para el aprendizaje. En este punto seguiremos el magnífico artículo de Grund & Fries & Nückles *et al.* (2024).

Existen tres nociones del esfuerzo: la primera es la del esfuerzo por complejidad, asociado a las demandas de procesamiento a nivel de objetivo. Implica que la carga cognitiva intrínseca debe adaptarse al conocimiento previo para que el aprendizaje avance; la respuesta al grado de dificultad o complejidad en la realización de la tarea específica aclarará el esfuerzo por dificultad. La segunda noción es la del esfuerzo por frustración y necesidad, asociado a los requerimientos de procesamiento afectivo-emocional, con una potencial doble valencia; implica que la frustración por necesidad debe ser baja y que la satisfacción por necesidad debe ser alta; la respuesta al grado de cansancio o extenuación en la realización de una tarea ilustrará el esfuerzo por frustración y necesidad. La tercera noción es la del esfuerzo por asignación. Conlleva en sí mismo que las expectativas y creencias de valor deben ser altas para apoyar el aprendizaje; la respuesta al grado de importancia o significado que tiene para alguien trabajar en una materia concreta, o la seguridad de poder resolverla describirá el esfuerzo por asignación.

El esfuerzo autoasignado por un estudiante para la realización de una tarea está relacionado con el grado de motivación. El esfuerzo voluntariamente invertido tiene que ver con la focalización en la tarea, el grado de concentración, las estrategias de aprendizaje aplicadas, la reacción ante los reveses y la continuidad en el aprendizaje. Este esfuerzo es, en efecto, clave, especialmente en la adquisición de una lengua (materna o extranjera) y en matemáticas. La interrelación entre los tres conceptos de esfuerzo es evidente y significativa. Si el esfuerzo objetivo es muy alto y el estudiante lo percibe con un grado de dificultad insalvable, conduce directamente a la frustración. Esta abre la puerta a la aversión a la realización de tareas similares en el presente y en el futuro.

Los requisitos de procesamiento por parte del estudiante vienen determinados por el número de unidades de ideas y el grado en que las unidades de ideas deben estar relacionadas entre sí para alcanzar el objetivo de aprendizaje (carga cognitiva intrínseca), y los procesos cognitivos que se requieren debido a un diseño subóptimo de la tarea y el material de aprendizaje (carga cognitiva extraña). Estos dos factores surgen del diseño de la tarea en sí; ello implica que el esfuerzo por complejidad puede concebirse con una faceta del esfuerzo basado en datos.

Por otro lado, existe cierto consenso entre los estudiosos de que los estudiantes deben experimentar el tipo de esfuerzo como algo elevado. Hay, pues, un conjunto de «dificultades deseables» que son positivas para la construcción de conocimiento. En este sentido, las prácticas de recuperación y de actividades intercaladas, frente a las de preestudio y la práctica en bloque, requieren un procesamiento más desafiante y exigente. En consecuencia, a largo plazo, parecen más efectivas.

Es evidente que los conceptos motivacionales son elementos imprescindibles del aprendizaje autorregulado. Los estudiantes autorregulan los aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales del aprendizaje para poder afrontarlos con éxito.

Los factores motivacionales emergen como elementos decisivos en el aprendizaje. Existen dos teorías sobre la motivación del aprendizaje: la de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) y la del valor de la expectativa situada (SEVT, por sus siglas en inglés). La teoría de la autodeterminación ha ejercido una gran influencia en los contextos educativos en las últimas décadas.

La SDT establece que el individuo tiene tres necesidades psicológicas fundamentales que debe satisfacer para crecer y aprender: competencia, autonomía y relación social. Desde una perspectiva del valor de la expectativa situada, el esfuerzo por asignación es el resultado de las expectativas dirigidas al futuro y las percepciones de valor con respecto a una tarea o actividad específica. Cuanto más probable sea que una persona considere que puede resolver una tarea (creencia de expectativa) y cuantos mayores sean los incentivos para resolver la tarea (creencia de valor), más dispuesta debería estar la persona a comenzar la tarea y a persistir incluso frente a los desafíos.

La conclusión que alcanzan estos investigadores (Grund & Fries & Nückles *et al.* 2024: s/p) sobre la importancia de tener en cuenta una perspectiva motivacional en el diseño de las actividades cognitivas académicas es esclarecedora:

Cognitive and motivational perspectives on learning often seem to coexist separately. In the context of research on mental effort, this is particularly surprising because motivational processes can make dealing with apparently strenuous tasks seemingly easy, even joyful so that learning must not even be perceived as «effortful» by students. Even if this advantageous constellation is not given, the deliberate activation of effective learning activities should be dependent on a certain degree or kind of motivation, particularly when looking at self-regulated learning activities outside the laboratory. Therefore, the primary goal of this contribution was to call for theoretical and methodological considerations of motivational processes in research on cognitive load and, probably, on cognitively oriented instructional design more generally, either in terms of the motivational beliefs that precede the use of effective learning activities, that is, effort-by-allocation, or in terms of the need-relevant aspects of the learning environment that render the use of these learning activities more or less aversive, that is effort-by-need frustration. Of course, being adequately motivated itself is not a sufficient condition to foster learning, but it might be an important prerequisite, which is typically not acknowledged in cognitively oriented approaches.

De lo expuesto hasta aquí sobre la importancia de la carga cognitiva y el esfuerzo realizable por el alumno, se infieren los siguientes asertos, potencialmente benéficos para el docente y el discente en el aprendizaje de una segunda lengua:

- El profesor ha de tener en cuenta el contexto socio-cultural y emocional de los destinatarios de su enseñanza para ser más eficaz.
- El aburrimiento, la renuncia y la desilusión son tres peligros que se pueden sortear con estrategias motivacionales de naturaleza emocional, además de las clásicas cognitivas.
- A mayor motivación, mejores resultados de aprendizaje. Aquella depende de la autorregulación, el apoyo y la complementariedad de una enseñanza que atienda la competencia, la autonomía y la socialización del discente.
- Las tareas de estudio han de ser graduales en dificultad, de menos a más, y muy variadas, para permitir avanzar con autoconfianza, ilusión y disponibilidad emocional para realizar un esfuerzo mental importante.

c) Apoyo a la autonomía del alumno y provisión de estructura por parte del profesorado

Patzak & Zhang (2025) han realizado un estudio muy ambicioso y esclarecedor sobre los efectos positivos que poseen en el aprendizaje el apoyo a la autonomía de los alumnos y la provisión por el profesorado de estructuras (explicación y análisis de contenidos organizados que se pretenden dominar). La conclusión que alcanzan en su estudio es que el apoyo a la autonomía en el aprendizaje y a la estructura (entendiendo por tal la descripción sistematizada, detallada y ejemplificada de conceptos objeto de estudio) de los alumnos por parte del profesorado aumentaron la motivación, el compromiso y la satisfacción de las necesidades cognitivas de los estudiantes.

Por otro lado, pudieron observar que los docentes que facilitan la autonomía y el acceso a una sistematización de los contenidos de los alumnos están más motivados para enseñar y se sienten más realizados y felices en su desempeño profesional. De modo que concluyen que la combinación del apoyo a la autonomía de los alumnos y de la alimentación de la estructura contribuye claramente al crecimiento razonable de los estudiantes y los maestros.

Como ya vimos en el apartado anterior, según la teoría de la autodeterminación de Ryan & Deci (2000 2017) los seres humanos nos esforzamos por satisfacer nuestras necesidades psicológicas internas de autonomía –poder hacer por uno mismo–, competencia –habilidad para realizar acciones necesarias para la vida– y relación –desenvolverse eficientemente en la vida social–. Muchos estudios a lo largo de las últimas décadas han demostrado los beneficios del apoyo de los profesores

a las necesidades psicológicas de los estudiantes para aumentar su motivación, su bienestar emocional, su esfuerzo y su compromiso. También repercute directamente en el bienestar emocional y profesional de los profesores.

En términos generales, la motivación se desarrolla, cambia e influye en el comportamiento; en concreto, provoca que las recompensas extrínsecas pasen a motivaciones intrínsecas. Este proceso, crucial, es conocido como «internalización»; permite a las personas transformar los valores, reglas y normas externas en creencias y comportamientos personales, motivándolos a actuar firmemente porque estas actitudes se alinean con su propia personalidad. La motivación intrínseca consiste en participar en una actividad por su propio disfrute o interés; es la forma óptima de motivación. Esta se incrementa rápidamente si existe el apoyo a las necesidades psicológicas de autonomía y competencia de los estudiantes. En esta dinámica, el papel de los docentes es crucial.

La autonomía, primera necesidad emocional de un individuo, también afecta a los estudiantes. Cristaliza en la necesidad de autorregulación y sentido íntimo de la propiedad sobre las propias experiencias y acciones. Los estudiantes autónomos trabajan por alcanzar sus objetivos con firmeza y perseverancia, pues aquellos están alineados con sus intereses. Se aprecia que en el alumno no solo hay un interés académico, sino que lo acompaña otro de índole personal, de satisfacción por el logro.

El apoyo del profesor a esta autonomía se refleja en el enfoque instructivo y el tono empático en su desenvolvimiento profesional. Este ha de esforzarse por comprender y nutrir los intereses, las preferencias y el bienestar emocional de los estudiantes, creando un entorno de motivación. De este modo, los estudiantes participan de forma voluntaria y significativa en las actividades del aula.

Es una evidencia que un docente participativo es aquel que: (i) entabla conversaciones con los estudiantes para comprender sus intereses; (ii) los invita a aportar opiniones o ideas; (iii) ofrece opciones de participación; y (iv) flexibiliza el ritmo de aprendizaje. En este camino, ofrecer actividades atractivas, validando las emociones y perspectivas de los alumnos es una herramienta esencial. También lo es ofrecer explicaciones claras y significativas sobre la materia. Evidentemente, no es un camino fácil, rápido, ni cómodo.

La competencia es la segunda necesidad básica emocional de un individuo; entendemos por tal el sentirse capaz y eficaz para caminar por las áreas importantes de la vida. El profesorado desempeña un papel crucial en el fomento del sentido de la competencia de los estudiantes. Aquel proporciona estructura (sistema coherente de contenidos y su asimilación):

- Adaptando las tareas académicas a las habilidades en desarrollo de los estudiantes.

- Ofreciendo y dando retroalimentación procesable para ayudarlos a sentirse competentes para participar en actividades del aula.
- Proporcionando instrucción (descripción clara y ordenada de los saberes) en combinación con la orientación y las aclaraciones necesarias.
- Guiando y asistiendo al alumno para dar los pasos clave en el aprendizaje.
- Siendo accesible y estando disponible para aclarar dudas.
- Reflexionando constructivamente sobre los errores de los estudiantes para identificar áreas de mejora y desarrollo de sus habilidades.
- No cayendo en el control absoluto de la dinámica docente, pues elimina el sentido de la competencia del alumno. El control presiona a los alumnos para que piensen, sientan y se comporten de una determinada manera, lo que no aporta beneficios. En general, el control elevado crea estrés, motivación controlada y miedo al fracaso en el alumno.

Con todo, hay que admitir que combinar en una misma dinámica de aprendizaje el apoyo a la autonomía del alumno y la provisión de estructura conceptual en el aula es un asunto polémico y no resuelto. Los peligros a que se enfrenta la comunidad educativa son la permisividad total o el control riguroso sobre los procesos de aprendizaje; sus consecuencias negativas son evidentes. Las investigaciones han demostrado que el grado de apoyo a la autonomía de los estudiantes depende de la edad, del contexto sociocultural (los profesores japoneses mostraron sus recelos sobre la aplicación de la autonomía, entendida al modo occidental, en la educación japonesa, Oga-Baldwin & Nakata 2015) y de la asignatura. Por otro lado, es evidente que un mismo alumno, según su grado de interés y objetivos, necesita más o menos apoyo a su autonomía en distintas asignaturas, o momentos del curso.

Las definiciones conceptuales o concreciones de actuación de apoyo a la autonomía del alumno por parte del docente son:

- Proporcionar a los estudiantes opciones y fundamentos explicativos distintos.
- Reconocer los sentimientos negativos, o mostrar empatía por los estudiantes que manifiestan emociones negativas.
- Ser receptivo a las iniciativas de los estudiantes, adoptando su perspectiva y considerando sus necesidades.
- Eliminar la agresividad, aumentar la paciencia y tratar con respeto al estudiante.

Las definiciones conceptuales o concreciones de actuación de apoyo que definen la provisión de estructura al alumno son:

- Proporcionar orientación académica y personal, junto con la retroalimentación informativa.

- Monitorizar el aprendizaje bajo una perspectiva de aliento y ánimo en los avances.
- Proporcionar estrategias de aprendizaje que incluyan flexibilidad y adaptación de la instrucción y los materiales al nivel de capacidad de los estudiantes.
- Proporcionar y aclarar las expectativas. Reglas y expectativas claras y consistentes; se incluye la explicación de las consecuencias de romper las reglas.
- Comportarse de manera coherente en las decisiones de enseñanza-aprendizaje.

Del conjunto de los muchos estudios realizados hasta el momento, Patzak & Zhang deducen que el apoyo a la autonomía y la estructura se refuerzan mutuamente. La percepción de los profesores es que ambos conceptos oscilan entre la creencia de que ambos son dos constructos independientes, pero positivamente relacionados, o constituyen un único constructo.

Sea de ello lo que fuere, Patzak & Rong Zhang (2025: s/p) pueden concluir:

These findings highlight the unique contributions of each construct and emphasize the importance of integrating both in the classroom to optimize student learning experiences. Our findings suggest blending autonomy support and the provision of structure in the classroom for optimal student learning. We recommend providing structure in an autonomy-supportive way. For example, teachers can offer students choices (autonomy support) and provide an explanatory rationale for doing so (provision of structure). A combination of both teaching strategies allows students to engage with activities they judge meaningful and make progress toward their goals. Our findings underscore the importance of disentangling definitions of autonomy support and structure to ensure the validity and generalizability of findings. Empirical evidence suggests blending autonomy support and provision of structure in the classroom enhances student learning and teacher well-being. We recommend collaboration between researchers and educational practitioners to overcome misconceptions about the provision of structure and facilitate meaningful transfer into practice to optimize the learning experience.

En efecto, la eficacia y bienestar de la comunidad educativa se eleva significativamente cuando el docente encuentra un equilibrio entre el fomento de la autonomía del alumno y la necesidad de que este aprenda contenidos.

d) La importancia de las emociones (de naturaleza dinámica) en el aprendizaje de un idioma

El examen de las emociones en situaciones de uso del aprendizaje de una lengua es difícil y no está suficientemente desarrollado; en general, se miden las emociones

en sus puntos inicial y final, sin atender las fluctuaciones intermedias. Wang & Ganushchak & Welie & Van Steensel (2024) destacan su alta importancia en los resultados de aprendizaje y la adquisición de las competencias. Parten de la base de que el lenguaje se conceptualiza como un sistema dinámico e interconectado. Basándose en la teoría de sistemas dinámicos complejos (CDST, por sus siglas en inglés; también conocido como «efecto mariposa»), proponen una interpretación novedosa sobre cómo captar los comportamientos emocionales y lingüísticos desde una perspectiva dinámica para la mejora del aprendizaje de una segunda lengua.

Las emociones desempeñan un rol fundamental en todos los aspectos del proceso de adquisición de una segunda lengua (SLA, por sus siglas en inglés). Van desde las connotaciones subjetivas en el aprendizaje de una palabra, como «dolor», o «esperanza», hasta la participación en debates grupales; aquí, el estudiante puede experimentar una sensación de placer cuando ha empleado una expresión ajustada a lo que desea decir, o de ansiedad, cuando no logra recordar la frase que ya conocía.

Las investigaciones de la segunda mitad del s. xx se centraban en la indagación sobre emociones negativas, como la ansiedad; concretamente esta, sus causas y consecuencias, fue el foco de muchas investigaciones. Wang y sus colegas proponen analizar este asunto a través de una lente dinámica para capturar y estudiar las emociones fluctuantes de los estudiantes en la adquisición de una segunda lengua.

Existen tres emociones críticas en el aprendizaje de un idioma: la ansiedad, el aburrimiento (ambas con efectos negativos) y el disfrute (con efectos positivos). Afectan sustancialmente a los resultados y al nivel de compromiso de los estudiantes en el estudio de un segundo idioma.

Para empezar, es necesario reconocer que las emociones están influidas directamente por muchos y variados factores, como son: los rasgos individuales de los estudiantes (autoconcepto, grado de autonomía personal, procedencia de una cultura colectivista o individualista); los factores socioeconómicos y culturales del entorno del aula; la naturaleza de las tareas de aprendizaje; y el apoyo y el comportamiento de los profesores.

Por su lado, las emociones positivas están afectadas por elementos como: las relaciones sólidas de apoyo entre profesores y alumnos; las actividades interactivas en el aula; y una dificultad de tarea bien adaptada.

Finalmente, las emociones negativas están condicionadas por aspectos como: actitudes poco solidarias de los profesores; tareas repetitivas; y la falta de estímulo.

Las variables cognitivas, sociales, emocionales y ambientales que coexisten con las conductas lingüísticas afectan a estas constantemente. Por otro lado, se hace evidente que las fluctuaciones en las experiencias emocionales que ocurren dentro de un solo evento comunicativo son rápidas. Obviamente, a lo largo de períodos largos y prolongados los cambios emocionales en los alumnos también son acusados.

Es cierto que una trayectoria de aprendizaje de una lengua está acompañada e influida por factores emocionales, psicológicos y cognitivos, muchas veces imprevisibles. Son factores dinámicos que crean una compleja red a la que hay que atender si deseamos tener éxito en la enseñanza de una segunda lengua.

El método idiodinámico desarrollado por Wang y sus colegas (2024) se basa en que existen dos niveles emocionales, micro y macro. En el nivel micro se capta la experiencia subjetiva de los sentimientos y las respuestas fisiológicas que los acompañan. Por ejemplo, la ansiedad aumenta la frecuencia cardíaca, o disminuye la fluidez en la expresión oral.

Wang y sus colegas pueden concluir (2024: s/p):

In exploring the dynamic interplay of emotions and language in SLA context, this article has highlighted the importance of understanding emotions as fluid experiences that evolve over time. By adopting a dynamic perspective and proposing innovative methodologies and analytical techniques, we aim to capture the temporal fluctuations of emotions and their impact on language learning. In doing so, we hope to enhance future language education strategies, making them more personalized and adaptive, while also rendering the learning trajectory more predictable. As we move forward, it is crucial to address the ethical considerations and methodological challenges associated with this research to ensure that the insights gained are applied responsibly and effectively, ultimately contributing to more effective language learning experiences and outcomes.

En base a las indagaciones de Wang *et al.* (2024), se puede concluir que las futuras estrategias de enseñanza de idiomas:

- deberían ser más individualizadas y adaptativas, y
- convendría que prestaran más atención a la disminución de la ansiedad y el aburrimiento de los alumnos y la potenciación del disfrute en el aprendizaje.

Nótese que, afortunadamente, los beneficios obtenidos en la enseñanza y aprendizaje con una visión más atenta a las emociones y cierta empatía, son directamente compartidos por docente y discente, lo que es muy positivo.

3. CONCLUSIÓN

La enseñanza-aprendizaje de una L2 no puede basarse solo en aproximaciones lingüísticas, gramaticalistas, conceptuales o parciales en un área de conocimiento científico. Las perspectivas cognitivas aquí esbozadas señalan claramente que la eficacia pedagógica se alcanza cuando se tiene en cuenta la cuestión nuclear de cómo y por qué aprendemos; los componentes cognitivos forman un conjunto

holístico aparentemente no del todo coherente, pero sí razonablemente funcional y productivo para el alumno.

En esta contribución, hemos intentado resaltar, con la ayuda de estudios muy recientes y sólidamente contruidos, la relevancia de las mentalidades (actitudes) lingüísticas y los resultados de aprendizaje en L2. Seguidamente, enfatizamos el cuidado que el docente debería mostrar manejando la carga cognitiva (esfuerzo requerido para la realización de una tarea de aprendizaje) que le asigna al alumno. Continuamos con una reflexión sobre la necesidad de un equilibrio entre el apoyo a la autonomía del alumno y provisión de estructura por parte del profesorado. Finalmente, incidimos en la importancia de las emociones (de naturaleza dinámica) en el aprendizaje de un idioma.

Estos aspectos conducen a una enseñanza-aprendizaje lo más individualizada posible, atenta a las mentalidades y culturas de origen de los estudiantes y con grandes dosis de flexibilidad y empatía por parte del profesor para que el alumno pueda avanzar conociendo y disfrutando del español L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- BORREGO NIETO, Julio (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
DLE: véase RAE 2014.
- ELAHI SHIRVAN, Majid & SAEEDI ROBAT, Esmael & ALAMER, Abdullah *et al.* (2024). «A Multilevel Meta-analysis of Language Mindsets and Language Learning Outcomes in Second Language Acquisition Research», en *Educ Psychol Rev* 36/15. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09849-2>
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1988): *Español: curso de perfeccionamiento*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*, Madrid, Santillana.
- GRUND, Axel & FRIES, Stefan & NÜCKLES, Matthias *et al.* (2024). «When is Learning “Effortful”? Scrutinizing the Concept of Mental Effort in Cognitively Oriented Research from a Motivational Perspective», en *Educational Psychology Review* 36/11. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09852-7>
- INSTITUTO CERVANTES: véase *PCIC* (1997-2025).
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas extranjeras*. Madrid.

¹ Todas las obras en línea han sido consultadas de enero a junio de 2025.

- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2004): «Aportaciones de las ciencias cognitivas», en Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 69-8.
- LOU, Nigel M. & NOELS, Kimberly A. (2023): «Your english is good for an immigrant»: Examining mixed effects of mindset messages on perceived linguistic potential of and blame attributions towards ESL migrants», en *Journal of Language and Social Psychology*, 42(3), 300-323. <https://doi.org/10.1177/0261927x231153949>
- OGA-BALDWIN, William L. Q. & NAKATA, Yoshiyuki (2015): «Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy? Supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes», en *Japanese Psychological Research* 57/3, 167-179. <https://doi.org/10.1111/jpr.12077>
- PATZAK, Alexandra & ZHANG, Xiaorong (2025): «Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure in the Classroom for Optimal Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis», en *Educational Psychology Review* 37/17. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>.
- PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes (1997-2025), Madrid, IC. DOI: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea, 2024]. <<https://dle.rae.es>>
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000): «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», en *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York, Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Alcobendas (Madrid), SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid. Arco/Libros-La Muralla.
- WANG, Peng & GANUSHCHAK, Lesya & WELIE, Camille & VAN STEENSEL, Roel (2024): «The Dynamic Nature of Emotions in Language Learning Context: Theory, Method, and Analysis», en *Educational Psychology Review* 36/105. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09946-2>

CUANDO EL «PRESENTE DE INDICATIVO»
NO PARECE «PRESENTE»
AUNQUE NO HAYA DEJADO DE SERLO

*When the Spanish present indicative doesn't look like
present although it always was*

ALEXANDRE VEIGA

Universidade de Santiago de Compostela. Campus de Lugo

a.veiga@usc.es

0000-0001-5319-6113

RESUMEN

Abordamos en estas páginas el estudio de una serie de empleos en que las formas de «presente de indicativo» refieren hechos que cronológicamente se sitúan en el pasado o bien en el futuro. Analizamos las posibles explicaciones gramaticales de dichos empleos en relación con la estructura del sistema verbal español y concluimos que, con excepción del comúnmente llamado «presente *pro futuro*» (resultante de la neutralización de una oposición temporal), en todos los demás casos la forma verbal *canto* no deja de expresar un valor temporal designable en términos de *presente*, definido sobre un enfoque de simultaneidad a algún punto de referencia que no siempre puede identificarse con el momento de la comunicación verbal.

Palabras clave: presente de indicativo; presente histórico; presente actualizador; presente *pro futuro*; presente *co-futuro*.

ABSTRACT

This paper deals with a series of uses in which the «present indicative» forms refer to events that are chronologically situated in the past or in the future. We analyze the possible grammatical explanations for these uses in relation to the structure of the Spanish verbal system and conclude that, with the exception of the commonly called «present pro future» (resulting from the neutralization of a temporal opposition), in all other cases the verbal

form «canto» expresses a temporal value that can be designated in terms of the present, defined on the basis of simultaneity with a reference point that cannot always be identified with the moment of the utterance.

Keywords: present indicative; historical present; *presente actualizador* (present pro present perfect); present pro future; present cofuture.

1. La terminología más habitualmente utilizada en español para la designación de los «tiempos verbales» ha propiciado algunas identificaciones de nociones gramaticales con referentes extralingüísticos que no siempre son del todo adecuadas y que, en ocasiones, pueden resultar abiertamente problemáticas.

Si tomamos en consideración, en concreto, la tradicional aplicación de una tripartición temporal en términos de «pasado» / «presente» / «futuro» aplicada a la gramática verbal, nos puede parecer de entrada admisible ante construcciones como:

- (1a) Ayer *llovió*
- (1b) En estos momentos *llueve*
- (1c) Mañana *lloverá*.

Estos ejemplos ilustran las relaciones temporales que, aprovechando la tan coherente como transparente nomenclatura propuesta en su día por Andrés Bello, llamamos respectivamente *pretérito*, *presente* y *futuro*.

Pero la transformación de cada uno de estos tres ejemplos a un estilo indirecto en *correlación temporal*¹ con un verbo regente en forma de *pretérito* —esto es, tomando un *pretérito* como punto de referencia para el enfoque temporal del verbo subordinado— conducirá al reconocimiento de otra triple serie de construcciones como pueden ser:

- (2a) La radio anunció que el día anterior *había llovido*
- (2b) La radio anunció que en aquellos momentos *llovía*
- (2c) La radio anunció que al día siguiente *llovería*.

Las formas verbales empleadas en esta segunda tríada de ejemplos vienen a ilustrar las relaciones que, de nuevo con apoyo en Bello y aun con algún reajuste concreto a partir de su terminología original, llamamos respectivamente *ante-pretérito*,

¹ Expresión que tomamos de Rojo (1976). *Cfr.* Veiga (1996) sobre el sentido y la extensión en que entendemos el correspondiente fenómeno.

co-pretérito y *pos-pretérito*, designaciones correspondientes a enfoques temporales de anterioridad, simultaneidad y posterioridad vistos desde un punto de referencia que a su vez es *pretérito* (por lo tanto, «anterior») en relación con el centro de referencias del sistema temporal.

Las correspondencias entre las series de ejemplos 1 y 2 ponen desde el principio de manifiesto algunas visibles realidades que se hallan en los fundamentos organizativos del sistema verbal español y que, por extrañas razones, no siempre han sido reconocidas, cuando no es que hayan sido propiamente negadas; entre ellas, y para empezar, que (a) las formas compuestas (de momento una, *había llovido*, ha hecho acto de presencia) forman parte del mismo conjunto organizado de significaciones gramaticales expresables en el sistema verbal por medio de las formas simples y que (b) las orientaciones *relativas* que en los ejemplos 2a-c se establecen desde un punto de referencia temporalmente *pretérito* son exactamente las mismas que los precedentes, 1a-c, ilustran como orientadas desde el ya aludido centro de referencias del sistema, que en este caso, y como sucede en la utilización más espontánea de la lengua, se sitúa en el momento de la comunicación verbal (ojo, no en el del «habla» o en el de la «emisión del mensaje», que no tiene por qué coincidir con el de la descodificación de este por parte de su receptor²). La observación de esta última evidencia es especialmente importante. Los significados temporales transmitidos en español (y obviamente no solo en español) por las formas verbales implican siempre orientaciones relativas, aunque cuando dichas orientaciones se establecen directamente desde el centro de referencias del sistema pueda parecer, externa y erróneamente, que los hechos se están «situando» en divisiones concretas del tiempo extralingüístico.

La forma de «presente de indicativo» se nos ha aparecido así como la expresión de un contenido manifestado en el ejemplo 1b como el enfoque de un proceso verbal orientable como simultáneo desde la oportuna referencia, que viene a ser propiamente el centro deíctico del sistema temporal. La investigación gramatical nos ha familiarizado con una pluralidad de combinaciones aspectuales para este enfoque temporal concreto, derivadas, en general, del valor aspectual léxico de cada verbo en su contexto (gramatical o no solo), y, así, son bien conocidas etiquetas como, al lado de otras (*cf.* NGLE 2025: § 23.5 y ss.), «presente puntual», «ampliado», «habitual» o «gnómico», por ejemplo, para caracterizar las utilizaciones de un «presente de indicativo» en construcciones como, respectivamente:

- (3a) ¡Y *termina* el partido con victoria del equipo visitante!
- (3b) Mi sobrina *estudia* Filología

² Sobre la situación habitual del centro deíctico de referencias temporales del sistema verbal *cf.*, en particular, Veiga (1987: § 1.2); *cf.* también Rojo & Veiga (1999: § 44.2.2.5).

- (3c) *Desayuno* café con leche
 (3d) Dos y dos *son* cuatro.

De hecho, y contra tantos errores de apreciación, cualquier orientación temporal resulta combinable con un conjunto más o menos variopinto, según los casos, de manifestaciones concretas de contenido aspectual que resultan, por ello mismo, ajenas al valor representado en el sistema por la forma verbal correspondiente. El investigador, como el docente, ha de precaverse contra la tentación de calificar aspectualmente de «imperfectiva» una unidad verbal como la expresada mediante el «presente de indicativo» –error en que ha llegado a caer la mismísima gramática académica (cfr. *NGLE* 2025: § 23.2k, donde así se caracteriza conjuntamente a *cantaba* y *canto*)– ante las posibilidades por parte de dicha forma de expresar hechos en modo alguno imperfectivos, como sucede en construcciones con «fuerza ilocutiva» (*NGLE* 2025: § 23.5b, 42.2c), en que la misma pronunciación de la forma supone el cumplimiento de su significado, cfr.:

- (4a) Os *declaro* marido y mujer
 (4b) Se *levanta* la sesión,

o, en general, en el caso de cualquier «presente» aspectualmente «puntual», cuya existencia invalida toda posible caracterización de *canto* como forma «imperfectiva», cfr.:

- (5a) *Fallece* el cantante Michael Jackson (*El País*, 26/6/2009)
 (5b) La Edad Moderna *termina* al iniciarse la Revolución Francesa
 (5c) En Palencia un día, por junio de 1217, una teja *cae* [...] y *mata* a Enrique I (Bull 1960: 57).

2. El ejemplo 5c, precisamente aducido por el hispanista norteamericano William E. Bull para ilustrar una posibilidad gramatical que no dejó de caracterizar mediante el recurso al término «*perfective*» en su inglés original, nos lleva indefectiblemente a un bien conocido uso de las formas de «presente» para hacer referencia a hechos cronológicamente situados en el pasado, en un pasado que puede resultar más o menos remoto hasta el punto de que la tradición gramatical ha acuñado para dicho uso la conocida expresión «presente histórico».

En lo que se refiere a este empleo peculiar, y como ya hace tiempo hubimos de plantear (cfr. Veiga 1987: § 2.3), una de las primeras precauciones que han de tomar tanto el investigador como el docente es la de olvidar las erróneas explicaciones que más de una vez se ha pretendido aducir con base en el valor gramatical «neutro» o «no marcado» de la unidad temporal «presente» en la estructura del sistema temporal, cuando no en un supuesto valor «atemporal» que ha llegado a ser

más que precipitadamente atribuido a dicha unidad. Estos errores se hallan directamente relacionados con la tradicional mención del uso «histórico» estrictamente entre los asignables a las formas de «presente», cuando una relativamente fácil observación nos permite comprobar que no son exclusivos de dichas formas, sino que el «presente histórico» es uno más de entre un conjunto de posibles resultados paralelos de una misma reorientación temporal básica que busca –y consigue– producir unos determinados efectos (reiteradamente se nos ha hablado, por ejemplo, del deseo de conferir «viveza» a los hechos «narrados» por medio del «presente histórico»).

En efecto, si partimos de una construcción como la ejemplificada en 6a, aplicamos al *pretérito* inicial (*nació*) el oportuno cambio de perspectiva temporal que conduzca a su transformación en un «presente histórico» y procedemos al reenfoque conjunto de los restantes hechos verbalmente expresados, nos encontraremos con que todas las formas verbales registrables en dicho ejemplo son sustituidas por otras, que igualmente podríamos calificar de «históricas», que ilustran paralelos resultados. Observemos:

- (6a) El poeta X.X. *nació* en 1823, cuando su país *había logrado* la independencia y se *respiraba* un clima de exaltación patriótica; *moriría* en 1897, y al final de su vida *habría llegado* a componer más de dos mil poemas
 (6b) El poeta X.X. *nace* en 1823, cuando su país *ha logrado* la independencia y se *respira* un clima de exaltación patriótica; *morirá* en 1897, y al final de su vida *habrá llegado* a componer más de dos mil poemas.

Verificamos, en efecto, un paralelo conjunto de reorientaciones temporales concretas, que, simplificando algunas cuestiones de detalle, podemos fácilmente esquematizar así:

<i>nació</i>	<i>pretérito</i>	→	<i>nace</i>	<i>presente (histórico)</i>
<i>había logrado</i>	<i>ante-pretérito</i>	→	<i>ha logrado</i>	<i>ante-presente (hist.)</i>
<i>respiraba</i>	<i>co-pretérito</i>	→	<i>respira</i>	<i>presente (hist.)</i>
<i>moriría</i>	<i>pos-pretérito</i>	→	<i>morirá</i>	<i>futuro (hist.)</i>
<i>habría llegado</i>	<i>ante-pos-pret.</i>	→	<i>habrá llegado</i>	<i>ante-futuro (hist.)</i>

La literal sustitución de un enfoque de *pretérito* por otro de «presente histórico» lleva a identificar en la columna derecha otros contenidos temporales que comparten con el primero una misma base gramatical. No en balde en alguna ocasión hemos hallado referencias a algún «futuro histórico»³ como, por otro lado, al hecho

³ La *NGLE* (§ 23.6bc) ofrece varios ejemplos, junto con uno de *he cantado* paralelamente orientado (§ 23.6b). Huelga decir que resulta abiertamente inadecuado hablar, como la gramática

de que tanto un «perfecto simple» (*pretérito*) como un «imperfecto» (*co-pretérito*) confluyan en una misma forma, la de «presente histórico», cuando se opera el oportuno cambio de enfoque temporal. Lo importante es reconocer que dicho cambio no resulta sino del desplazamiento ideal del centro de referencias del sistema temporal desde su situación más habitual y espontánea, que lo ubica en el momento de la comunicación verbal, a otro momento retrospectivo en nuestra codificación gramatical del «pasado», respecto del cual un hecho cronológicamente pasado y expresable, en su presentación temporal igualmente más espontánea y, por tanto, menos marcada, como *pretérito* desde el «ahora» del acto comunicativo, pasa a ser reenfocado como *presente*, en perspectiva de simultaneidad directa, desde el nuevo punto central de referencias retrospectivamente desplazado.

Lo principal es reconocer aquí que la forma de «presente» no deja de estar codificando lingüísticamente un enfoque temporal de simultaneidad al centro de referencias, esto es, un enfoque de *presente*. El «presente histórico» puede parecernos una «forma de pasado» por el hecho de que refiere sucesos cronológicamente situados en nuestro pasado, pero gramaticalmente no deja de ser expresión del mismo valor temporal *presente* que la estructuración del sistema verbal español asigna a la unidad temporal que en combinación con el valor modal indicativo halla su expresión en la forma *canto*.

3. Otro empleo en que esta forma verbal transmite estrictamente algún hecho acontecido en un momento pasado, por reciente que este pueda resultar, es el característico de ciertas situaciones en que está implícita la transmisión de algún mensaje o comunicación por parte de un tercero⁴. Nos referimos a construcciones del tipo

(7a) Tu amiga te *manda* estos bombones

(7b) El Sr. Rodríguez le *expresa* su más sentido pésame.

Fácil resulta advertir que fue en algún momento anterior al «presente» de la conversación cuando la amiga del primer ejemplo envió los bombones o cuando el señor mencionado en el segundo verbalizó su mensaje de pésame (y puede haber

académica (NGLE: § 23.6a,b), de un traslado o desplazamiento del «punto del habla» para explicar este uso lingüístico, pues obvio debe resultar que no es la emisión verbal lo que se desplaza, e igualmente que el por algunos llamado «presente narrativo» (cfr. NGLE: § 23.6k) es resultado de la misma reorientación temporal básica que origina los empleos llamados «históricos», aun cuando la NGLE: (§ 23.6l) quiera establecer una diferencia.

⁴ Para un estudio más detenido de este uso en particular, cfr. Veiga (1997). Cfr. también Rojo & Veiga (1999: 2903-4).

transcurrido ya un tiempo «apreciable» desde ese momento anterior). Fácil resulta también verificar que no nos hallamos ante el arriba revisado empleo del «presente histórico», pues, para empezar, en estos casos no cabe interpretar el uso de la forma *canto* como debido al reenfoque temporal de un posible «pasado» dado que, ya de entrada, no cabe suponer aquí como alternativa gramatical la utilización de una forma de *pretérito* –ni mucho menos de *co-pretérito*–, que originaría secuencias lingüísticas que, aun aceptables en lo gramatical, en modo alguno serían válidas para la transmisión de lo que los ejemplos 7ab comunican:

- (7a') Tu amiga te *mandó* (*Imandaba*) estos bombones
(7b') El Sr. Rodríguez le *expresó* (*l expresaba*) su más sentido pésame.

La confrontación directa de este uso del «presente de indicativo» con el de un «perfecto compuesto» –el *ante-presente* de Bello– puede permitirnos ver con especial claridad el componente «actual» del primero como justificativo de su elección en circunstancias en que ni siquiera el segundo constituiría la expresión más adecuada. En efecto, confrontando dos nuevos ejemplos como pueden ser:

- (7c) El jefe *pregunta* si está listo el balance del mes
(7c') El jefe *ha preguntado* si está listo el balance del mes,

en 7c el transmisor subraya, mediante el uso del *presente*, la información de que el jefe permanece en este preciso momento a la espera de una respuesta más o menos inmediata, componente informativo que no se desprende de la construcción elegida en 7c'.

Situación característica en el empleo de este *presente* digamos «actualizador», y que los ejemplos hasta aquí proporcionados permiten apreciar sin problemas, es el hecho de que el acto interactivo –verbal o no, pensemos en el caso de *mandar* en 7a– no se hará efectivo mientras el destinatario no haya recibido el mensaje correspondiente. El emisor de dicha comunicación verbal –el «intermediario»– actualiza para sí y para su interlocutor un centro de referencias temporales que justificaría el uso del *presente* en el mensaje original, real o posible, tal como en su momento fue o habría podido ser verbalmente codificado por su primer emisor:

- (8a) Querido(*/-a*) amigo(*/-a*): Te *mando* estos bombones...
(8b) [Dile que] Le *expreso* mi más sentido pésame
(8c) [Dile(s) que] *Pregunto* / *quiero saber* si está listo el balance de este mes.

De nuevo nos hallamos, pues, ante un valor gramatical *presente* manifestado en un enfoque temporal de simultaneidad directamente enfocada desde el centro de referencias del sistema. Es la peculiar actualización de dicho punto central por parte del comunicante «mediador» la que justifica el susodicho enfoque en las cir-

cunstances de transmisión de algún mensaje o comunicación de otro tipo cuya emisión por parte de otro interviniente en el proceso conjunto ha tenido efectivamente lugar en algún momento del pasado.

4. La tradición investigadora, a la que el uso de la forma *canto* a que acabamos de hacer referencia ha pasado en general inadvertido, mas no así el del «presente histórico», ha destacado reiteradamente, y tantas veces en relación con este último, que la misma forma verbal puede en otras ocasiones aparecer referida a hechos cronológicamente situados en el futuro.

El conocido uso del «presente *pro futuro*» es, también como el «histórico», compartido por la forma *canto* con otras formas verbales, si bien en esta ocasión de un conjunto distinto y como resultado de un fenómeno gramatical también de base diferente.

De entrada, diremos que las formas verbales que expresan marcadamente posterioridad, esto es, las de *futuro* y *pos-pretérito* junto con sus correspondientes compuestas –formas exclusivas del indicativo– pueden ser respectivamente sustituidas por las de *presente*, *co-pretérito* y, de nuevo, sus correspondientes compuestas en circunstancias en que haciéndose contextualmente explícita la noción de posterioridad (p. ej., por medio de un adverbio u otra indicación temporal), el hablante puede considerar redundante el volver a marcarla por medio de las formas que el sistema verbal prevé para ello; de ahí la fácil posibilidad de construcciones como:

- (9a) Mañana seguro que *hace* [-*hará*] sol
- (9b) Dijo que al día siguiente seguro que *hacía* [-*haría*] sol
- (9c) Mañana ya *hemos* [-*habremos*] *terminado* el trabajo
- (9d) Dijo que al día siguiente ya *habían* [-*habrían*] *terminado* el trabajo.

Y un contexto gramatical muy concreto, el constituido por las prótasis condicionales introducidas por *si*, no solamente permite, sino que, de acuerdo con la sintaxis del castellano común, propiamente exige el empleo de las formas no marcadas, excluyendo el de aquellas en *-ré* o *-ría*; *cfr.*:

- (10a) Si mañana *hace* [**hará*] sol...
- (10b) Dijo que si al día siguiente *hacía* [**haría*] sol...
- (10c) Si mañana ya *hemos* [**habremos*] *terminado* el trabajo
- (10d) Dijo que si al día siguiente ya *habían* [**habrían*] *terminado* el trabajo.

No obstante, en cualquiera de estos casos la forma *canto* no conserva su valor temporal *presente*, sino que expresa una perspectiva de posterioridad directamente enfocada desde el centro deíctico de referencias del sistema. Por ello precisamente resulta alternativa a *cantaré* en ejemplos como 9a-d y es forzoso sustituto expresivo

de esta última forma en 10a-d. Estos reemplazos expresivos –potestativo el primero, condicionado sintácticamente el segundo– revelan que, en cualquier caso, la alteración ha de buscarse en la forma, pero no en el enfoque temporal concreto, que en el caso de *canto* viene a ser el de *futuro*, esto es, el que la estructuración gramatical del verbo español encarga específicamente a *cantaré* siempre y cuando ningún factor contextual altere el funcionamiento del sistema.

La lingüística estructuralista ha hablado en casos como estos de un fenómeno de *neutralización*, ya invocado por Alarcos Llorach (1949: § 25) en el primero de los estudios que el profesor de Oviedo dedicó al análisis conjunto del sistema verbal español, para hacer referencia al caso concreto del «presente *pro futuro*». Y en efecto, el uso de *canto*, *cantaba* y las correspondientes formas compuestas en lugar de *cantaré*, *cantaría* y las compuestas respectivas es interpretable como manifestación expresiva de la afuncionalidad contextualmente condicionada de una determinada *oposición temporal* correlativa cuyo término marcado incluye obligatoriamente alguna orientación de posterioridad.

Esta neutralización, en su actuación concreta sobre la oposición *presente / futuro*, se halla también tras el conocido uso «de mandato» de las formas de «presente de indicativo», en posible alternancia con los correspondientes «futuros» en las situaciones en que el empleo del indicativo en segunda persona⁵ comporta pragmáticamente la formulación de una orden (Rojo & Veiga 1999: 2904): «Mañana mismo *vas - irás* a verla y le *dices - dirás* que...» (*ibid.*)⁶.

La antedicha oposición temporal correlativa es, de hecho, y como ya hemos argumentado en alguna ocasión (*cf.*, p. ej., Veiga 1999: § 5), la más débil del sistema temporal, la única que puede aparecer neutralizada allí donde las restantes funcionan, la única que no puede actuar, ya sin más, en combinación con el valor gramatical del subjuntivo, «modo» carente de formas marcadas de posterioridad, como es bien conocido y como sencillísimamente se comprueba al verificar que la

⁵ Tercera morfológica con *usted(es)*.

⁶ García Santos (1988: 22) se centró en la posible condición atenuativa de este empleo del «presente», que parangona con las fórmulas de cortesía considerando que «el *imperativo* implica una orden, es más fuerte; el *presente*, en cambio, es más bien un ruego», añadiendo posteriormente que «[s]e debe utilizar, pues, cuando, en lugar de mandar o exigir, lo que hacemos es pedir un favor» (García Santos 2019: 64). No obstante, Bajo Pérez (*próx.*: § 3.2) mostrará, por un lado, ejemplos que efectivamente ilustran el uso del «presente» como «más suave» que el de un imperativo, pero también, por otro, que «en muchos casos las formas de presente pueden sonar incluso más conminatorias que las formas exclusivamente imperativas», de manera que este uso verbal necesita «un contexto muy claro y un tono especialmente imperioso para ser interpretado sin dudas como una orden». La *NGLE* (2025: § 23.6o) ha dado cuenta, igualmente con ejemplificación, de la posible interpretación de las oraciones con «presente de mandato» o «presente deóntico» como «consejos, propuestas o directrices [...] pero también como requerimientos firmes, a veces formulados en tono autoritario o conminatorio».

distinción temporal *presente* / *futuro* que los ejemplos 11ab ilustran mediante la diferenciación formal *hace* / *hará* es de imposible manifestación ante un ejemplo como 11c, en que la forma de «presente de subjuntivo» *haga* podrá contextualmente expresar una de ambas relaciones temporales o bien la otra:

- (11a) Creo que en estos momentos *hace* sol en Salamanca
- (11b) Creo que mañana *hará* sol en Salamanca
- (11c) Dudo que (en estos momentos / mañana) *haga* sol en Salamanca.

5. Ahora bien, las situaciones en que *canto* puede sustituir a *cantaré* como expresión de una relación temporal *futuro* –abandonando así su condición significativa de un valor temporal *presente* y, por tanto, situándose al margen del conjunto de usos temporales que en esta exposición deseamos presentar conjuntamente– no constituyen los únicos casos en que la forma de «presente de indicativo» hace referencia a procesos cronológicamente situados en el «futuro». Existe otro conjunto de posibilidades que sí tiene que atraer nuestra atención en el seno de esta revisión y análisis por cuanto, como vamos a ver, esta forma puede en ocasiones mantener su perspectiva temporal de simultaneidad a alguna referencia con la particularidad de que dicha referencia sea «futura» y, en consecuencia, temporalmente orientable como posterior al centro déictico del sistema temporal.

Una asimetría palpable en el análisis temporal de un sistema verbal como es el del español es la que se traduce en la conocida evidencia de que en su conjugación existen más formas «de pasado» que «de presente» o «de futuro», expresándonos en los tan cómodos como imprecisos o inadecuados términos de la gramática tradicional. Una de las manifestaciones de esta asimetría se hace evidente ante los ejemplos 12a-c:

- (12a) Hoy ya se *puede* presentar la declaración de IRPF
- (12b) Ayer anunciaron que ya se *podía* presentar la declaración de IRPF
- (12c) Mañana anunciarán que ya se *puede* presentar la declaración de IRPF.

En efecto, la reorientación de la simultaneidad inherente al *presente* a la correlación temporal con un verbo regente en *pretérito* deriva en castellano en la aparición de la forma *cantaba*, el tradicional «pretérito imperfecto de indicativo», el *co-pretérito* del que tan apropiadamente nos habló Bello (1847: § 628), expresión de un enfoque directo de simultaneidad orientado desde algún punto de referencia (expreso o no, subrayemos) que a su vez se orienta como anterior al centro déictico del sistema temporal. Pero frente a la marca formal de esta reorientación (*canto* > *cantaba*), el sistema no permite una sustitución paralela si la simultaneidad pasa a ser enfocada desde una referencia no anterior, sino posterior al centro de orientaciones temporales. Digamos que en castellano existe una forma especializada para

la expresión del contenido temporal *co-pretérito*, pero no existe una forma «simétrica desde el futuro» que específicamente comunique un valor designable en términos de *co-futuro*. Esta última realización de contenido temporal halla su única posibilidad expresiva en las mismísimas formas de «presente», tal como ha ilustrado el ejemplo 12c, de la misma manera que las propias formas de «futuro» pueden pasar a expresar una relación de doble posterioridad –diremos que de *pos-futuro*– en los contextos adecuados, manteniendo así (al contrario que ante el caso del «presente *pro futuro*») su valor marcado de posterioridad frente al expresado por los «presentes». En efecto, los ejemplos 13ab (*apud* Rojo & Veiga: § 44.2.4) se nos manifiestan como respectivamente resultantes de la orientación correlativa respecto de un *futuro* temporalmente regente de las formulaciones en estilo directo que en 14ab corresponden a las orientaciones *presente* y *futuro*:

- (13a) Algún día me asegurarás que me *quieres*
 (13b) Algún día me asegurarás que me *querrás*.
 (14a) Algún día me asegurarás: «te *quiero*»
 (14b) Algún día me asegurarás: «te *querré*».

Funcionalmente, pues, como *co-futuro* la forma *canto* no deja de ser «presente»: pasa a expresar una relación temporal concreta que constituye una variante –contextual, si así lo queremos ver– del mismo valor funcional que le es propio en la estructura del sistema y cuya manifestación prototípica es el enfoque de simultaneidad directamente orientado desde el centro de referencias. Ahora podemos precisar que dicho valor se manifestará siempre en una orientación del proceso verbalmente codificado como simultáneo a alguna referencia que no puede ser anterior a dicho punto central (en tal caso, entraríamos en el dominio del *co-pretérito*), pero que nada impide que sea posterior.

6. La identificación de la relación que estamos llamando *co-futuro* en el campo de dispersión temporal propio de la unidad cuya expresión es la forma verbal *canto* vendrá, por otra parte, en nuestra ayuda para poder explicar una peculiar aparición del «presente de indicativo» con referencia a hechos futuros en un contexto sintáctico tan particular como es el de ciertas cláusulas adverbiales temporales.

Es, para empezar, bien conocida en la gramática del español la restricción sintáctica que impide la aparición en las cláusulas temporales introducidas por cualquier tipo de nexo⁷ de las formas verbales de indicativo que expresan una orientación de posterioridad; para empezar, las de *futuro*:

⁷ De valor, en rigor, aspecto-temporal (*cf.* Veiga & Mosteiro Louzao 2006: § III.2.1-2.).

- (15a) ven a verme cuando *anochezca* (**anohecerá*)
 (15b) procura estar de vuelta antes de que *anochezca* (**anohecerá*)
 (15c) nos quedaremos aquí hasta que *anochezca* (**anohecerá*)
 (15d) reemprenderemos el viaje después de que *anochezca* (**anohecerá*)
 (15e) me iré a la cama en cuanto *anochezca* (**anohecerá*)
 (15f) no haremos el menor ruido desde que *anochezca* (**anohecerá*).

En este contexto, las formas subjuntivas, sintácticamente exigidas, pueden hacer referencia a hechos de cumplimiento perfectamente predecible, que en otros contextos hallarían su expresión en formas indicativas de posterioridad; *cf.*:

- (16a) ven a verme cuando *anochezca* [sé que en algún momento *anohecerá*]
 (16b) Te odiaré hasta que *muera* [sé que en algún momento *moriré*]
 (16c) Hay que terminar antes de que *den* las doce [sé que en algún momento *darán*]
 [...].

De ahí que defendamos en este contexto sintáctico la neutralización de la oposición modal plasmable formalmente entre el indicativo y el subjuntivo (*cf.* Veiga 1998: § 6, Veiga & Mosteiro Louzao 2006: § 2.3.9).

No obstante, en el caso particular de las cláusulas introducidas por *mientras*, nexos cuya significación temporal es estrictamente de simultaneidad, puede llamar la atención la fácil localización de ejemplos contruidos en «presente de indicativo», como en el caso de 17a, al lado de 17b y frente a la agramaticalidad de 17c (*cf.* nuestra previa ejemplificación en Veiga 1998: § 2.2-3, Veiga & Mosteiro Louzao 2006: § III.2.3.5):

- (17a) Esta noche nos escaparemos mientras *duermen*
 (17b) Esta noche nos escaparemos mientras *duerman*
 (17c) *Esta noche nos escaparemos mientras *dormirán*.

La imposibilidad de **dormirán* es un primer indicio de que la restricción que imposibilita la aparición de formas indicativas de posterioridad funciona igualmente cuando el nexo temporal es *mientras*, que igualmente condiciona la antedicha neutralización modal *indicativo* / *subjuntivo*, con lo que sigue en pie el porqué del «presente de indicativo» en construcciones como 17a.

Y la explicación se encuentra fácilmente si observamos qué sucede al transformar la forma «principal», *escaparemos*, del *futuro* al *pretérito*, esto es, sustituyendo el enfoque de posterioridad al centro de referencias temporales por el de anterioridad a dicho centro. El resultado no es otro que:

- (18) Aquella noche nos escapamos mientras *dormían*.

El verbo subordinado, en indicativo, ha pasado a aparecer conjugado en «pretérito imperfecto», expresión en este caso, como en tantos otros, de la relación temporal de *co-pretérito*, es decir, de la orientación del correspondiente proceso como directamente simultáneo desde la referencia constituida por el valor temporal (*pretérito*) del verbo del que depende sintácticamente.

Entendemos ahora que la forma verbal *duermen* empleada en 17a expresa la misma orientación de simultaneidad respecto de la referencia igualmente constituida por el valor temporal del correspondiente verbo «principal» (*nos escaparemos*), valor que en este caso es, obviamente, el de *futuro*. Hemos de hablar nuevamente de *co-futuro* para designar la relación temporal concreta expresada por el «presente de indicativo» en este contexto gramatical. No nos hallamos, pues, ante un «presente *pro futuro*», que supondría el mantenimiento de ese enfoque de posterioridad que la gramática del español impide transmitir mediante formas indicativas cuando precede un nexo de valor temporal (como prueba, insistamos, la agramaticalidad de 17c), sino de la misma variante de realización significativa que ya habíamos observado en el apartado precedente, la de simultaneidad a una referencia a su vez posterior al centro deíctico del sistema⁸.

La forma *canto*, por consiguiente, mantiene en las construcciones similares a 17a el valor temporal que seguimos llamando *presente*, que, como de nuevo verificamos, conoce, al lado de su manifestación prototípica en la simultaneidad directa al centro del sistema, una variante contextual en que el punto de referencia es posterior a dicho centro deíctico.

7. En definitiva, el análisis gramatical permite reconocer como variantes de un valor funcional integrado en la estructura de un sistema temporal como es el del verbo español manifestaciones concretas aparentemente, pero solo aparentemente, disconformes con las posibles interpretaciones que para dicho valor se hayan pro-

⁸ La *NGLE* (2025: § 24.9e) parece reparar en esta posibilidad para mencionar que «*mientras* + presente de indicativo puede designar un período actual [...] o bien uno venidero» y más adelante que dicho nexo «es compatible con los dos modos, como en *mientras* {*tengas - tienes*} posibilidades» (§ 31.13e), pero hemos de insistir en que el uso de una forma o la otra no es indistinto desde el punto de vista temporal: el «presente de subjuntivo» expresa en estas construcciones la relación de *futuro*, paralela e independiente de la que exprese un posible «futuro de indicativo» en el miembro «principal», mientras que el «presente de indicativo», como estamos argumentando, expresa aquí la relación concreta de *co-futuro*, de simultaneidad a una referencia identificable con el momento a que se refiere el posible verbo «principal». Por otra parte, cualquiera de las tradicionalmente consideradas «conjunciones temporales» puede admitir, según los casos, la combinación con indicativo o con subjuntivo, con la singular excepción de los nexos de anterioridad del tipo *antes de que*, que en la lengua común se construyen por regla general con subjuntivo (*cf.*: Veiga & Mosteiro Louzao 2006: § III.2.3.3).

puesto partiendo de reflexiones sobre la naturaleza del tiempo extralingüístico, así como explicar aquellas que, en efecto, correspondan a algún valor funcionalmente diferente. Como hemos visto, este último es el caso del «presente *pro futuro*», resultante de la neutralización de una determinada oposición temporal reconocible en la estructura del sistema, pero no es el de los restantes empleos de las formas de «presente de indicativo» aquí revisados, todos ellos explicables como realizaciones concretas de un contenido gramatical en cuya definición funcional interviene siempre la orientación de simultaneidad desde una referencia que no puede recibir directamente un enfoque de anterioridad desde el centro de referencias temporales, pero que sí puede orientarse como directamente posterior desde dicho centro.

En estos últimos casos, pues, la forma verbal *canto* no deja de transmitir el valor funcional al que hace directa referencia su reiterada designación en las gramáticas como «presente de indicativo», tal como nuestros análisis han permitido verificar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1949): «Sobre la estructura del verbo español moderno», en *Boletín de la Biblioteca Menéndez Pelayo* 15, 50-80. Reimpr. «Sobre la estructura del verbo español» en *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid, Gredos, 1980, 50-89, 3.^a ed.
- BAJO PÉREZ, Elena (*próx*): «Énfasis y atenuación en el imperativo», *III Jornadas de Actualización Filológica*.
- BELLO, Andrés (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Con las notas de Rufino José Cuervo, estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco/ Libros, 1988, 2 vols.
- BULL, William E. (1960): *Time, Tense, and the Verb. A Study in Theoretical and Applied Linguistics, with Particular Attention to Spanish*, Berkeley, University of California Press. Reimpresión de 1971.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1988): *Español. Curso de perfeccionamiento*, Salamanca, Universidad.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (2019): *Comunicación avanzada en español. El componente gramatical*, Salamanca, Universidad.
- NGLE: véase RAE & ASALE (2025).
- RAE & ASALE (2025): *Nueva gramática de la lengua española*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.^a edición (revisada y ampliada).
- ROJO, Guillermo (1976): «La correlación temporal», en *Verba* 3, 65-89.
- ROJO, Guillermo & VEIGA, Alexandre (1999): «El tiempo verbal. Las formas simples», en Ignacio Bosque & Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, RAE/Fundación José Ortega y Gasset/Espasa Calpe, vol. 2, 2867-934.
- VEIGA, Alexandre (1987): «El presente histórico como hecho de sistema verbal», en *Verba* 14, 169-216. Reed. en Veiga (2002: 15-53).

- VEIGA, Alexandre (1996): «De sintaxis verbal española: *correlación temporal* y cronología relativa de procesos verbales», en Manuel Casado Velarde *et al.* (eds.): *Scripta philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*. A Coruña: Universidade, vol. II, 737-64. Reed. en Veiga (2002: 169-85).
- VEIGA, Alexandre (1997): «Un *presente* no *histórico* referido a hechos cronológicamente pasados», en *Moenia* 3, 593-600. Reimpr. en Veiga (2002: 183-9).
- VEIGA, Alexandre (1998): «*Mientras* + «presente de indicativo» como expresión de procesos cronológicamente futuros», en Nicole Delbecque & Christian de Paepe (eds.), *Estudios en honor del profesor Josse De Kock*. Leuven: Leuven University Press, 539-55. Reimpr. en Veiga (2002: 191-204).
- VEIGA, Alexandre (1999): «La ordenación jerárquica de las oposiciones temporales en el verbo español», en *Verba* 26, 129-63. Reed. en Veiga (2002: 209-39).
- VEIGA, Alexandre (2002): *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tris Tram.
- VEIGA, Alexandre & Manuel MOSTEIRO LOUZA (2006): *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*, Salamanca, Universidad.

TABULA GRATULATORIA

- Miguel Ángel Aijón Oliva (*Universidad de Salamanca*)
Borja Alonso Pascua (*Universidad de Salamanca*)
M.^a Luisa Arnal Purroy (*Universidad de Zaragoza*)
Dunia Esther Artiles Romero (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
M.^a Peña Benito García (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Ángela Bombareli González (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Miriam Borham Puyal (*Universidad de Salamanca*)
María José Bruña Bragado (*Universidad de Salamanca*)
Inés Carrasco Cantos (*Universidad de Málaga*)
Pilar Carrasco Cantos (*Universidad de Málaga*)
Milagros del Castillo Curto (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Pedro M. Cátedra García (*Universidad de Salamanca*)
Rosario Coca Hernando (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Juan Carlos Conde López (*Universidad de Salamanca*)
Ana Carolina Contreras Guedes (*Universidad de Salamanca*)
Rebeca Delgado Fernández (*Universidad de Burgos*)
Carmen Díez Santos (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Lorena Domínguez García (*Universidad de Salamanca*)
Charo Domínguez López (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Rachid El Hour Amor (*Universidad de Salamanca*)
M.^a Jesús Framiñán de Miguel (*Universidad de Salamanca*)
Laura Gago Gómez (*Universidad de Salamanca*)
Miguel García Bermejo (*Universidad de Salamanca*)

Enrique García Catalán (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Sonsoles García García (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Ana Garrán Rodríguez (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Manuel González de Ávila (*Universidad de Salamanca*)
Salvador Gutiérrez Ordóñez (*Universidad de León*)
Manuel Heras García (*Universidad de Salamanca*)
M.^a Dolores Iriarte Vañó (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Enrique Jiménez Ríos (*Universidad de Salamanca*)
Rosario Llorente Pinto (*Universidad de Salamanca*)
Luis Lucas Postigo (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Marina Maquieira Rodríguez (*Universidad de León*)
Marisol Martín Martín (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
M.^a Mercedes Marcos Sánchez (*Universidad de Salamanca*)
M.^a Antonia Martín Zorraquino (*Universidad de Zaragoza*)
Carmen Mota Núñez (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Elena Natal Prieto (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Charo Nevado Fuentes (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Manuel Nevot Navarro (*Universidad de Salamanca*)
Begoña Núñez Desiré (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
José Antonio Pérez Bowie (*Universidad de Salamanca*)
M.^a Ángeles Pérez López (*Universidad de Salamanca*)
Emilio Prieto de los Mozos (*Universidad de Salamanca*)
Juan Miguel Prieto Hernández (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Carmen Quijada Van der Berghe (*Universidad de Salamanca*)
Yolanda Redondo Muñoz (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
M.^a Ascensión Rivas Hernández (*Universidad de Salamanca*)
M.^a Paz Rodríguez Rodríguez (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Javier San José Lera (*Universidad de Salamanca*)
Isabel Sánchez Herrero (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Jorge Juan Sánchez Iglesias (*Universidad de Salamanca*)
José Miguel Sánchez Llorente (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)
Manuel Ambrosio Sánchez Sánchez (*Universidad de Salamanca*)

Pedro Serra (*Universidad de Salamanca*)

Antonio Sánchez Zamarreño (*Universidad de Salamanca*)

Camilla Myhre Toraasen (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)

María Isabel Toro Pascua (*Universidad de Salamanca*)

María Torres Agustín (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)

Clara M.^a de Vega Santos (*Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales*)

Emilia Velasco Marcos (*Universidad de Salamanca*)

AQUILAFUENTE, 397

Este libro de homenaje al profesor Juan Felipe García Santos, dejando de lado sus rompedoras aportaciones al estudio del léxico político y de la fonética y sintaxis históricas, se consagra únicamente a celebrar sus méritos como impulsor, cultivador y perpetuo renovador de los estudios de la enseñanza de español como lengua extranjera. El homenaje reúne una treintena de contribuciones centradas en este ámbito, en el que Juan Felipe García Santos ha abierto más de un camino y no solo eso, pues, de hecho, «ha encaminado» a unas cuantas generaciones de profesores e investigadores: ha sido y sigue siendo no solo maestro querido y admirado de muchos docentes y estudiosos dedicados a ELE sino también incansable preparador y perfeccionador de materiales originales (tan originales y valiosos que hoy en día se consideran ya mostrencos). Este volumen pretende ser una muestra de gratitud y de reconocimiento por sus enseñanzas profesionales y humanas, y reúne trabajos que ponen de manifiesto el dilatado y variado campo que cubre la enseñanza de ELE en la actualidad. Larga vida a su legado.



1526  Centenario
2026  Escuela de
SALAMANCA



Ediciones Universidad
Salamanca



ISBN: 978-84-1091-232-8



9 788410 912328