

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas





Esta revista cuenta con el sello de calidad Fecyt



Esta revista integra los siguientes índices:

ERIH plus  
Google Scholar  
Journal Scholar Metrics  
RESH  
CIRC  
MIAR  
DICE  
LATINDEX  
InfoBase Index  
DIALNET  
CONICET  
Qualis-CAPES  
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto  
DOAJ  
Redalyc  
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas  
EBSCO - Host research databases  
Academic Search Alumni Edition  
Academic Search Complete  
Base-Search  
CNKI-scholar  
Sherpa Romeo  
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione  
REBIUN

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



**Número 31**

## Equipo de redacción

### **Directora**

Dra. Susana Martín Leralta

### **Editora responsable**

Dra. María Cecilia Ainciburu

### **Editores temáticos invitados**

Kris Buyse, Eva González Melón y Marta Gallego García

### **Editores adjuntos**

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

### **Editores internacionales asociados**

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco).

## Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
Maria Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 15 de diciembre de 2021

## Sumario del Número 31

### SECCIÓN TEMÁTICA

Relaciones entre léxico y sintaxis: reflexión teórica y aplicación en ELE.  
Presentación de los Editores

*Relations between lexis and syntax: theoretical reflection and application in  
SSL. Presentation of the Editors* 10

María Luisa Regueiro Rodriguez y Federico Silvagni

La definitud débil y el aprendizaje del artículo definido

*Weak definiteness and learning of the definite article* 18

Manuel Leonetti

Los estudios comparativos de la comprensión y la producción de los tiempos  
aspectuales simples del pasado en español por aprendices sinohablantes de ELE

*Comparative study of comprehension and production of the Spanish aspectual  
past tenses by Mandarin Chinese speakers as Foreign Language* 33

Yuliang Sun y María Lourdes Díaz Rodríguez

La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE: reflexiones desde la  
perspectiva léxico-sintaxis

*Teaching verbal periphrases in the Spanish as a Foreign Language classroom:  
reflections from the lexical-syntactic perspective* 55

Juan Hernández Ortega

La diátesis media en la interfaz léxico-sintáctica y su aplicación para la  
enseñanza de las oraciones con *se* en E/L2

*The middle Diathesis in the syntax-lexicon interface and a learning application  
of sentences with "se" in Spanish as Second Language* 81

José María Escribano Angulo

Acercamiento al uso del condicional epistémico en español: tiempo, modalidad  
y enseñanza

*Approach to the use of the Epistemic Conditional in Spanish: Tense, Modality  
and Teaching* 98

Axelle Olivia Vatrican

El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica

*Collocational Learning and Language Learning Theories: From Theory to Practice* 124

Silvia Aguinaga Echeverría María

## MISCELÁNEA

Procesamiento de Oraciones de Relativo en Español como Lengua Extranjera

*Relative Clauses' Processing in Spanish as a Foreign Language* 146

María Guijarro Sanz

Avances tecnológicos en las herramientas lexicográficas y sus repercusiones en la enseñanza del Español de los Negocios

*Technological progress in lexicographic tools and its impact on Spanish for Business teaching* 161

Elisabeth Kölbl, Pilar Pérez Cañizares, Johannes Schnitzer

Unidades temáticas y aspectos del conocimiento léxico en los manuales de ELE

*Unidades temáticas y aspectos del conocimiento léxico en los manuales de ELE* 179

Claudia H. Sánchez Gutiérrez, Pablo Robles García, Diego Alíns Breda

Algunos factores motivacionales en el aprendizaje de la lengua francesa en el contexto universitario

*Some motivational factors on learning the French language in the university context* 194

Olga Rocío Serrano Carranza



**Relaciones entre léxico y sintaxis: la interfaz léxico-sintaxis:  
reflexión teórica y aplicación en ELE  
Presentación de los Editores**

**Relations between lexicon and syntax: theoretical reflection and  
application in SFL. Presentation of the Editors**

**María Luisa Regueiro Rodríguez**

*Universidad Complutense de Madrid*  
mlreguei@ucm.es

**Federico Silvagni**

*Universidad Complutense de Madrid*  
f.silvagni@ucm.es

Superada la etapa de una injustificable postergación de la gramática y del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras, nuevas perspectivas ponen el foco no solo en ambos contenidos sino y muy especialmente en su relación. En las últimas décadas asistimos en los estudios lingüísticos a un muy positivo giro semántico por el cual el significado es considerado consustancial a toda reflexión gramatical, como ha quedado de manifiesto, por ejemplo, en la Nueva Gramática de la Lengua Española cuando en ella se afirma que la Semántica, el estudio del significado, afecta a categorías y relaciones tanto del dominio de la Sintaxis como de la Morfología (NGLE 2009: & 1.1c).

Las investigaciones sobre léxico, semántica y diversos aspectos de la denominada interfaz léxico-sintaxis son ingentes desde los inicios del siglo XXI; sin embargo, no se proyectan en igual medida en la didáctica aun cuando facilitarían la adquisición de estructuras, unidades y categorías gramaticales en la enseñanza-

Having overcome the stage of an unjustifiable postponement of grammar and lexicon in foreign language teaching, new perspectives put the focus not only on both contents but also and especially on their relationship. In recent decades we have witnessed in linguistic studies a very positive semantic shift whereby meaning is considered consubstantial to all grammatical reflection, as has become evident, for example, in the New Grammar of the Spanish Language when it states that Semantics, the study of meaning, affects categories and relations in the domain of both Syntax and Morphology (NGLE 2009: & 1.1c).

Research on lexicon, semantics and various aspects of the so-called lexical-syntactic interface has been enormous since the beginning of the 21st century; however, it is not projected to the same extent in didactics even though it would facilitate the acquisition of grammatical structures, units and categories in the

aprendizaje del español como LE/L2. La reflexión sobre las relaciones léxico-sintaxis se puede apoyar hoy en una gran diversidad de modelos teóricos en la Lexicología y la Semántica tanto de orientación léxica como componencial o cognitiva; en hipótesis lexicistas, construccionistas y neoconstruccionistas; etc. (Borer 2005, Bosque & Gutiérrez-Reixach 2009, Croft & Cruse 2004/2008, Cruse 2004, De Miguel 2016, Espinal et al. 2014, Goldberg 2005, Hale & Keyser 2002, Jackendoff 1990, Langacker 2008, Levin & Rappaport 1996, 2005, López Palma 2016, Mateu Fontanals 2009, Mendikoetxea Pelayo 2009, Van Valin 2005, etc.).

No es posible la exhaustividad respecto de los temas gramaticales en los que es significativa la relación léxico-sintaxis; pero sí hemos de reconocer en los temas considerados la centralidad del verbo en la predicación -dimensión semántica con proyección gramatical-, del sistema verbal como eje de reflexión semántica. Entre otros muchos casos, no podemos prescindir del significado en la comprensión y la expresión de la temporalidad, la aspectualidad, la modalidad, e incluso de una categoría en gran medida olvidada como la diátesis -en especial la media-; de la estructura eventiva, la relación entre funciones semánticas y sintácticas, la selección léxica de colocaciones, o la distribución de *ser* y *estar* copulativos y sus atributos no verbales; los sustantivos de relación parte-todo y la meronimia, etc. (Arce-Arenales et al. 1994, Bardovi-Harlig 2000, Bosque 2002, 2006, Comrie 1976, De Miguel 1999, Fernández Leborans 2005, Regueiro 2012, 2014, 2016, 2017, 2018, Rojo & Veiga 1999, Silvagni 2013, 2015, 2017a, 2017b, 2018, 2021).

Agradecemos a la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas la oportunidad de considerar en los siguientes estudios, que aportan reflexión teórica y teórico-práctica con datos empíricos, algunos de los casos de relación

teaching-learning of Spanish as an LE/L2. Reflection on lexical-syntactic relations can be supported today by a great diversity of theoretical models in Lexicology and Semantics, both lexical and componencial or cognitive; in lexicist, constructionist and neoconstructionist hypotheses, etc. (Borer 2005, Bosque 2005). (Borer 2005, Bosque & Gutiérrez-Reixach 2009, Croft & Cruse 2004/2008, Cruse 2004, De Miguel 2016, Espinal et al. 2014, Goldberg 2005, Hale & Keyser 2002, Jackendoff 1990, Langacker 2008, Levin & Rappaport 1996, 2005, López Palma 2016, Mateu Fontanals 2009, Mendikoetxea Pelayo 2009, Van Valin 2005, etc.).

It is not possible to be exhaustive with respect to the grammatical topics in which the lexical-syntactic relationship is significant; but we must recognise in the topics considered the centrality of the verb in the predication -a semantic dimension with grammatical projection-, of the verbal system as the axis of semantic reflection. Among many other cases, we cannot disregard the meaning in the understanding and expression of temporality, aspectuality, modality, and even of a largely forgotten category such as the diathesis -especially the medial-; of the eventive structure, the relation between semantic and syntactic functions, the lexical selection of collocations, or the distribution of copulative *ser* and *estar* and their non-verbal attributes; the nouns of part-whole relation and meronymy, etc. (Arce-Arenales et al. 1994, Bardovi-Harlig 2000, Bosque 2002, 2006, Comrie 1976, De Miguel 1999, Fernández Leborans 2005, Regueiro 2012, 2014, 2016, 2017, 2018, Rojo & Veiga 1999, Silvagni 2013, 2015, 2017a, 2017b, 2018, 2021).

We are grateful to the Nebrija Journal of Linguistics Applied to Language Teaching for the opportunity to consider in the following studies, which provide

léxico-sintaxis señalados, en una perspectiva integradora de gramática-significado-sentido (Regueiro 2017) orientada a la enseñanza-aprendizaje de ELE. Creemos firmemente que la reflexión sobre el contenido semántico de unidades, categorías y estructuras gramaticales puede contribuir sensiblemente al aprendizaje significativo, basado en la comprensión del aprendiente como constructor de significados; y al lenguaje como actividad de desarrollo de sus funciones psíquicas superiores (Vigotski 1934/1995, Regueiro 2016, 2017).

En el primer artículo, Manuel Leonetti ofrece el análisis de los usos débiles del definido, cuyos efectos de sentido suponen una dificultad aún mayor para los aprendientes extranjeros y para el profesor de ELE porque no se derivan necesariamente de reglas gramaticales estrictas. Sabemos que la elección del artículo en la determinación nominal supone uno de los múltiples desafíos del español para los aprendices no nativos, en especial de aquellos cuya lengua materna carece de dicha unidad, por la dificultad de comprensión de las propiedades semánticas implicadas de definitud, indefinitud, unicidad o inclusividad. La unicidad, contenido esencial de la definitud que indica que el referente es único e identificable, es la clave en la identificación del artículo en español. Los datos relevantes para la unicidad pueden tomarse de la situación de habla inmediata, los usos anafóricos, los anafóricos asociativos basados en el conocimiento enciclopédico, y los endofóricos. Ahora bien, en la interpretación débil de oraciones como *está en la cama/ está en cama* no se cumple la condición de unicidad, lo que da lugar a una irregularidad de difícil explicación didáctica. No obstante, el autor sigue un principio general facilitador de la clarificación didáctica: "si se muestra que un conjunto de hechos gramaticales se sigue de la identificación correcta del significado

theoretical and theoretical-practical reflection with empirical data, some of the cases of lexical-syntactic relation pointed out, in an integrative perspective of grammar-meaning (Regueiro 2017) oriented to the teaching-learning of SFL. We firmly believe that reflection on the semantic content of grammatical units, categories and structures can contribute significantly to meaningful learning, based on the understanding of the learner as a constructor of meaning; and to language as an activity for the development of its higher psychic functions (Vigotski 1934/1995, Regueiro 2016, 2017).

In the first article, Manuel Leonetti offers an analysis of the weak uses of the definite, whose effects on meaning are even more difficult for foreign learners and for the ELE teacher because they do not necessarily derive from strict grammatical rules. We know that the choice of the article in nominal determinacy is one of the many challenges in Spanish for non-native learners, especially those whose mother tongue lacks this unit, because of the difficulty of understanding the semantic properties of definiteness, indefiniteness, uniqueness or inclusivity involved. Uniqueness, the essential content of definiteness which indicates that the referent is unique and identifiable, is the key to the identification of the article in Spanish. Relevant data for uniqueness can be taken from the immediate speech situation, anaphoric uses, associative anaphoric uses based on encyclopaedic knowledge, and endophoric uses. However, in the weak interpretation of sentences such as *está en la cama/ está en cama* the condition of uniqueness is not fulfilled, which gives rise to an irregularity that is difficult to explain didactically. Nevertheless, the author follows a general principle facilitating didactic clarification: "if it is shown that a set of grammatical facts follows from the correct identification

codificado en un elemento, se consigue un resultado positivo, desde el punto de vista didáctico”.

Autores y manuales de referencia en ELE todavía concentran su atención en el tiempo verbal, situando el aspecto en un segundo plano exclusivamente morfológico, lo que se proyecta en las dificultades de comprensión y de producción de los tiempos aspectuales del pasado. En el segundo de los artículos, Yuliang Sun y María Lourdes Díaz Rodríguez ofrecen el resultado del estudio experimental de los patrones de adquisición del aspecto a partir del análisis de los datos de comprensión y de producción del corpus Gushi-ELE. Mediante pruebas específicas, evalúan las distintas posibilidades de asociación entre el aspecto léxico y el gramatical y postulan que para establecer la información precisa acerca del evento los aprendices deben comprender el significado léxico y la semántica del predicado. Demuestran, a través del análisis de los tiempos aspectuales del pasado, que la adquisición del aspecto en español como LE presenta mecanismos de procesamiento que actúan en distintos niveles lingüísticos, semántico-contextual, léxico y gramatical.

En la tercera de las aportaciones, Juan Hernández Ortega propone y desarrolla un examen a fondo de las perífrasis verbales como categorías derivadas de la proyección de las propiedades léxico-sintácticas de sus verbos auxiliares. Parte de la evidencia de que en la clase y en los manuales de ELE el aprendiz no nativo se enfrenta generalmente a series de perífrasis verbales, sin que se le ofrezcan para su aprendizaje criterios de reconocimiento precisos. La dificultad de distinción de *Voy a estudiar mucho esta tarde* frente a *Voy a estudiar a la biblioteca*, y sus respectivas consecuencias y restricciones sintácticas (*\*Voy mucho esta tarde a estudiar /Voy mucho a la biblioteca a estudiar*) no son más que una muestra mínima de la problemática que plantean las perífrasis

of the meaning encoded in an element, a positive result is achieved, from a didactic point of view”.

Authors and reference manuals in SFL still concentrate their attention on the verb tense, placing aspect in an exclusively morphological second plane, which is projected in the difficulties of comprehension and production of past aspectual tenses. In the second article, Yuliang Sun and María Lourdes Díaz Rodríguez offer the results of an experimental study of the patterns of aspect acquisition based on the analysis of comprehension and production data from the Gushi-SFL corpus. By means of specific tests, they evaluate the different possibilities of association between lexical and grammatical aspect and postulate that in order to establish accurate information about the event, learners must understand the lexical meaning and the semantics of the predicate. They show, through the analysis of past aspectual tenses, that the acquisition of aspect in Spanish as an LE presents processing mechanisms that act at different linguistic, semantic-contextual, lexical and grammatical levels.

In the third contribution, Juan Hernández Ortega proposes and develops an in-depth examination of verbal periphrases as categories derived from the projection of the lexical-syntactic properties of their auxiliary verbs. He starts from the evidence that in the classroom and in ELE textbooks, the non-native learner is generally confronted with a series of verbal periphrasis, without being offered precise recognition criteria for their learning. The difficulty of distinguishing *Voy a estudiar mucho esta tarde* from *Voy a estudiar a la biblioteca*, and their respective syntactic consequences and restrictions (*\*Voy mucho esta tarde a estudiar /Voy mucho a la biblioteca a estudiar*) are only a minimal sample of the

verbales en su aplicación, y también teóricamente. Tras un preciso análisis de las limitaciones del análisis tradicional, de los tipos de materiales de la llamada gramática pedagógica ELE y de los modelos teóricos de interpretación, el autor concibe y describe las perífrasis verbales como "expansiones de las propiedades léxicas de sus verbos auxiliares", y a su vez "como el resultado de complejas relaciones formales e interpretativas establecidas entre los elementos que las componen".

En el cuarto artículo, José María Escribano Angulo constata la progresiva incorporación del estudio de la diátesis media en distintos modelos lingüísticos teóricos; y procede a una profunda revisión bibliográfica, de las tipologías de verbos medios y de su relación con la remoción del sujeto/objeto, las nociones de transitividad/intransitividad, impersonalidad/pasividad/reflexividad, etc. Sin embargo, los manuales de ELE distinguen solo la voz activa y la pasiva y de manera exclusiva, por su diferenciación morfológica; pero en el sistema verbal español es fundamental reconocer la existencia de la diátesis en un sentido más amplio, semántico-sintáctico, que incluye la denominada diátesis media. Las formas reflexivas, el uso de *se*, los clíticos en general suponen para el alumno no nativo, incluso en niveles superiores, dificultades y fosilización de errores que podrían evitarse en gran medida con la consideración semántica, en la interfaz léxico-sintaxis, de la diátesis como "las estructuras gramaticales que permiten expresar los argumentos de un verbo" (NGLE 2009: & 33.3a); y en esa distribución diatética activa/media/pasiva, de la media inexistente en los manuales y programas de ELE.

En el siguiente artículo, Axelle Vatrican aborda las dificultades que suponen para el aprendiz francófono la comprensión y el aprendizaje del condicional epistémico español, en el que

problems posed by verbal periphrases in their application, and also theoretically. After a precise analysis of the limitations of traditional analysis, of the types of materials of the so-called SFL pedagogical grammar and of the theoretical models of interpretation, the author conceives and describes verbal periphrases as "expansions of the lexical properties of their auxiliary verbs", and in turn "as the result of complex formal and interpretative relations established between the elements of which they are composed".

In the fourth article, José María Escribano Angulo notes the progressive incorporation of the study of the middle diathesis in different theoretical linguistic models; and proceeds to an in-depth bibliographical review of the typologies of middle verbs and their relationship with the removal of the subject/object, the notions of transitivity/intransitivity, impersonality/passivity/reflexivity, etc. However, SFL textbooks distinguish only the active and passive voice, and only in an exclusive way, by their morphological differentiation; but in the Spanish verbal system it is fundamental to recognise the existence of the diathesis in a broader semantic-syntactic sense, which includes the so-called middle diathesis. The reflexive forms, the use of *se*, the clitics in general, even at higher levels, pose difficulties and fossilisation of errors for the non-native learner, which could be avoided to a large extent with the semantic consideration, at the lexical-syntactic interface, of the diathesis as "the grammatical structures that allow the arguments of a verb to be expressed" (NGLE 2009: & 33.3a); and in this active/medium/passive diathetic distribution of the mean, which does not exist in SFL textbooks and syllabuses.

In the following article, Axelle Vatrican discusses the difficulties for the French-speaking learner in understanding and

convergen tiempo, aspecto y modalidad de una manera peculiar. El condicional en español comparte usos con el francés -temporal, y modales hipotético, de cortesía y de rumor- a los que se añade el modal epistémico o de conjetura, inexistente en francés, que depende de una situación del pasado del hablante: se trata de un componente semántico de pasado de origen etimológico. Con una amplia aportación de ejemplos y análisis, se intenta mostrar "que el condicional epistémico expresa la modalidad de la necesidad porque se ve la acción desde un momento del pasado, respecto del cual es necesaria". Finalmente, la propuesta de tratamiento didáctico en ELE incluye entre otras actividades la lectura y la comparación de enunciados españoles y franceses.

En el sexto artículo, Silvia Aguinaga Echeverría plantea la necesidad del abordaje sincrético de la gramática y del léxico en el estudio y en la adquisición del léxico, de unidades y de bloques léxicos y de colocaciones, en la clase y en los materiales didácticos de español como LE. Se concibe esta propuesta como el resultado de nuevas perspectivas de análisis: la gramática de construcciones, el enfoque léxico (Lewis 2000), la lingüística y la psicología cognitivas (Ellis 1994, 2003, 2012). Las construcciones se definen como "unidades asociadas con formas morfológicas, sintácticas y léxicas que poseen características semánticas, pragmáticas y funciones discursivas" (Bybee 2020); unidades lingüísticas convencionalizadas, compuestas de forma y sentido (Goldberg 2009). Se analizan los modelos de procesamiento y de adquisición en el aprendizaje del léxico de lenguas extranjeras, los avances que suponen algunos estudios de corpus; y se formulan algunas propuestas de tratamiento didáctico de algunos bloques léxicos.

learning the Spanish epistemic conditional, in which time, aspect and modality converge in a peculiar way. The conditional in Spanish shares uses with French -temporal, and hypothetical, polite and rumour modals- to which is added the epistemic modal or conjectural modal, non-existent in French, which depends on a situation in the speaker's past: this is a semantic component of the past of etymological origin. With a wide range of examples and analyses, the aim is to show "that the epistemic conditional expresses the modality of necessity because the action is seen from a moment in the past, in relation to which it is necessary". Finally, the proposal for didactic treatment in SFL includes, among other activities, the reading and comparison of Spanish and French sentences.

In the sixth article, Silvia Aguinaga Echeverría proposes the need for a syncretic approach to grammar and lexicon in the study and acquisition of lexicon, lexical units and blocks and collocations in the classroom and in teaching materials for Spanish as a foreign language. This proposal is conceived as the result of new perspectives of analysis: the grammar of constructions, the lexical approach (Lewis 2000), cognitive linguistics and cognitive psychology (Ellis 1994, 2003, 2012). Constructs are defined as "units associated with morphological, syntactic and lexical forms that possess semantic, pragmatic features and discursive functions" (Bybee 2020); conventionalised linguistic units, composed of form and meaning (Goldberg 2009). The models of processing and acquisition in foreign language lexical learning are analysed, the advances made in some corpus studies are discussed, and some proposals for the didactic treatment of some *lexical blocks* are formulated.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Arce-Arenales, M., M. Axelrod & B. Fox (1994). Active Voice and Middle Diathesis. A Cross-Linguistic Perspective, Fox, B.A. y Hopper, P.J., *Voice: Form and function. Typological studies in language*, v. 27, Amsterdam: J. Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use*. Oxford: Blackwell.
- Borer, H. (2005). *Structuring Sense. The Normal Course of Events*, vol. 2, Oxford: Oxford University Press.
- Bosque, I. & J. Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*, Madrid: Akal. Capítulo 3: "Léxico y Sintaxis, 241-341.
- Bosque, I. (Dir.) (2002). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Bosque, I. (dir) (2006). *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge: CUP.
- Croft, W. & D. A. Cruse (2004/2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Cruse, D. A. (2004). *Meaning in language: an introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- De Miguel, E. (1999). El Aspecto Léxico, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, 2977-3060.
- De Miguel, E. (2016). Lexicología, Gutiérrez-Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, London-New York: Routledge, 173-185.
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 63-103). London: Academic Press.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. En C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 33-68). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2012). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Espinal I Farré, M. T., J. Macià, J. Quer, J. Mateu (2014). *Semántica*. Madrid: Akal.
- Fernández Leborans, M. J. (2005). *Los sintagmas del español. II El Sintagma verbal y otros*. Madrid: Arco-Libros.
- Goldberg, A. E. (2005). *Constructions at Work*, Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. 2009. The nature of generalization in language. *Cognitive Linguistics*, 20(1), 93-127.
- Hale, K. Y S.J. Keyser (2002). *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*, Cambridge: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*, Cambridge: MIT Press.
- Kemmer, S. (1993). *The middle voice. Typological studies in language*, v. 23, Amsterdam: J. Benjamins.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Levin, B. & M. Rappaport Hovav (1996). Lexical Semantics and Syntactic Structure, en S. Lappin (eds.), *Handbook of Contemporary Semantic Theory*, Oxford: Blackwell, 497-508.
- Levin, B. & M. Rappaport Hovav (2005). *Argument Realization*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Lewis, M. (2000). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Boston: Heinle/Thomson.
- López Palma, H. (2016). Semántica. Gutiérrez-Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, London-New York: Routledge: 284-300.
- Mateu Fontanals, J. (2009). Modelos cognitivos, en E. de Miguel (ed.). *Panorama de la Lexicología*, Barcelona: Ariel, 281-300.
- Mendikoetxea Pelayo, A. (2009). Modelos formales, en E. de Miguel (ed.). *Panorama de la Lexicología*, Barcelona: Ariel, 301-336.
- [NGLE] Real Academia Española & Asociación De Academias De La Lengua Española (2009). *Nueva gramática española: Morfología Sintaxis I y II*. Madrid: Espasa Libros.
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup>. L. (2012). "La diátesis media: revisión histórica de su estatus gramatical y afirmación como categoría oracional léxico-sintáctica". En Montero Cartelle, E. (Ed.). *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1095-1112.
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup>. L. (2014). "Algunas reflexiones en torno a una gramática significativa en ELE. Diátesis media y usos verbales pronominales en ELE". En Contreras Izquierdo, N. M. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Jaén: ASELE, 587-601
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup>. L. (2016). "La competencia gramatical del profesor de ELE ante la diversidad de modelos teóricos". En Cruz Moya, O. (ed.) *La formación y competencias del profesorado. XXVI Congreso ASELE*, 881-890.
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup> L. (2017). "El sistema verbal como eje de reflexión semántica". En Ainciburu, M<sup>a</sup>. Cecilia (ed.). *La adquisición del sistema verbal del español. Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang, 356, 15-48.
- Rojo, G., Y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples, en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 2867-2934.
- Silvagni, F. (2013). *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Madrid: Arco-Libros.
- Silvagni, F. (2015). Ser-I, estar-S. *Lingue e linguaggio*, 14(2), 215-232.
- Silvagni, F. (2017a). *Entre estados y eventos: Un estudio del aspecto interno del español*. Tesis doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Silvagni, F. (2017b). Interfaz léxico-sintaxis y discurso en la alternancia copular del español: notas sobre el caso de *estar* y atributo sustantivo. *MarcoELE*, 24, 123-144.
- Silvagni, F. (2018). Sobre la relación Individuo/Estadio y su relación con *ser* y *estar*. *Revista española de Lingüística*, 48, 15-56.
- Silvagni, F. (2021). *La gramática de ser y estar*. Madrid: Arco-Libros.
- Van Valin, R. D. (2005). *Exploring the syntax-semantics interface*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Vigotski, L.S. (1995/1934). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

## **La definitud débil y el aprendizaje del artículo definido**

### **Weak definiteness and learning of the definite article**

**Manuel Leonetti**

*Universidad Complutense*

mleonett@ucm.es

#### RESUMEN

Este trabajo pretende explicar por qué los usos débiles del artículo definido en lenguas como el español representan una dificultad para los estudiantes extranjeros. Aunque forman parte del sistema de usos regulares regido por la condición de unicidad, son en gran parte impredecibles, debido al papel que desempeñan en ellos los estereotipos culturales y a la competición con los nombres escuetos como formas alternativas de expresar el mismo contenido. Los usos débiles constituyen el punto en el que el proceso de gramaticalización del artículo típicamente se bloquea, especialmente en las posiciones de objeto y de término de preposición, y da lugar a patrones con un alto nivel de irregularidad que no pueden derivarse de un principio semántico unitario.

Palabras clave: artículo, definitud, unicidad, definidos débiles, nombre escueto

#### ABSTRACT

*This paper aims at explaining why weak uses of the definite article in languages like Spanish represent a pitfall for foreign students. Though such uses are a part of the system of regular uses governed by the uniqueness condition, they are largely unpredictable, due to the role of cultural stereotypes and to competition with bare nouns as alternative forms to express the same content. Weak uses constitute the point where the grammaticalization process of the article typically stops, in particular in positions governed by verbs and prepositions, thus giving rise to highly irregular patterns that cannot be derived from a unique semantic principle.*

*Keywords: article, definiteness, uniqueness, weak definites, bare noun*

## 1. INTRODUCCIÓN

En Garachana (2008) se señalan ciertos hechos de especial interés para la enseñanza del uso de los artículos -definido e indefinido- a estudiantes de español como lengua extranjera. Se trata de hechos relacionados con el uso no obligatorio del artículo en contextos en los que su ausencia es también posible. La alternancia entre presencia y ausencia de artículo en ejemplos como los de (1)-(3) da lugar a efectos de sentido que no se derivan de la aplicación de reglas gramaticales estrictas y que obligan, según la autora, a tomar en consideración aspectos del conocimiento del mundo de los hablantes, lo que puede representar una dificultad para los estudiantes de español, especialmente para aquellos cuya lengua materna carece de artículos: en los ejemplos (b), la ausencia de determinante está asociada a una interpretación más específica que la interpretación básica literal que se produce en los ejemplos (a) (*estar en cama* es 'estar enfermo', y no simplemente estar situado sobre la cama; *ir a fútbol* es 'ir a entrenar para jugar al fútbol', y no simplemente ir al lugar en el que se juega al fútbol; y *tener coche* es 'poseer un coche / estar motorizado', y no 'disponer de un vehículo determinado en un momento determinado').

- (1) a. Está en la cama.  
b. Está en cama.
- (2) a. Voy al fútbol.  
b. Voy a fútbol.
- (3) a. ¿Tienes el coche?  
b. ¿Tienes coche?

El fenómeno mostrado en (1)-(3) es el que de Swart y Zwarts (2009), en su análisis de los nombres escuetos en singular, describen como una correlación a primera vista sorprendente entre "menos forma y más significado", que se puede explicar con un enfoque de teoría de la optimidad bidireccional. La idea es la siguiente. En inglés y en muchas otras lenguas -entre ellas el español- existe un grupo de construcciones en las que los nombres escuetos en singular contrastan con sus versiones con artículo y reciben de forma sistemática interpretaciones enriquecidas y estereotípicas. La correlación se origina en los principios pragmáticos que regulan el emparejamiento de formas y significados, y en particular en el concepto griceano del reparto de tareas pragmático, por el que las expresiones más económicas y menos marcadas desde el punto de vista formal se asocian con interpretaciones no marcadas y estereotípicas. Dejando a un lado las dificultades que pueden surgir para expresar la propuesta con precisión, lo interesante es que este punto de vista prevé que se consideren pares de formas y significados, y que se evalúe la competición entre tales pares en un contexto determinado. Esto está, sin duda, fuera del alcance de las reglas básicas que definen la distribución del artículo y su ausencia, y representa un punto difícil para un profesor de E/LE -y para cualquier gramático-. Ahora bien, el problema didáctico planteado por esta clase de datos tiene unas dimensiones aún mayores, que merecen un comentario. En este trabajo tomo las observaciones de Garachana (2008) como punto de partida para una reflexión más amplia sobre las razones por las que contrastes como los de (1)-(3) y otros similares representan un escollo en la didáctica de la gramática del artículo: el problema está relacionado con la noción de *referencialidad débil*, analizada en de Swart (2015) (véanse también los trabajos reunidos en Aguilar-Guevara, Le Bruyn y Zwarts eds. 2014).

El artículo está organizado como sigue. En la sección 2 se repasan algunos conceptos generales, como el de unicidad o inclusividad, que son la clave de una explicación de los usos del artículo. Conviene advertir aquí que me referiré siempre al artículo definido, y no trataré los casos de alternancia entre la presencia del artículo indefinido y su ausencia (véanse Garachana 2008, Morimoto 2011 y de Swart 2015 para observaciones sobre este punto). La sección 3 está dedicada a exponer el problema de los llamados *definidos débiles* y sus consecuencias para la didáctica del artículo. Como veremos, un repaso de los hechos lleva a concluir que en gran parte se sitúan más allá del alcance de los principios generales de la gramática y que, por tanto, en la enseñanza de la lengua a extranjeros deben tratarse de forma similar a las expresiones idiomáticas (es decir, deben ser memorizados). La sección 4 añade unas reflexiones sobre los motivos por los que la definitud / referencialidad débil constituye un escollo desde el punto de vista didáctico.

## **2. EL SIGNIFICADO DE LA DEFINITUD**

La solución ideal a la que aspiramos para poder explicar cualquier problema de gramática del español -por ejemplo, el uso del subjuntivo, o la distinción entre *ser* y *estar*, tanto para hispanohablantes como para estudiantes extranjeros- consiste en derivar los hechos de forma clara y precisa a partir de una regla o principio único, o un conjunto muy reducido de principios, que esté al alcance de la comprensión intuitiva de los estudiantes.

Obviamente, la clave está en definir la regla o principio sobre la que descansa toda la explicación. En muchos casos, esta regla se reduce a establecer el significado lingüístico de un elemento, de una construcción o de una distinción; si se muestra que un conjunto de hechos gramaticales se sigue de la identificación correcta del significado codificado en un elemento, se consigue un resultado positivo, desde el punto de vista didáctico, al revelar que la organización del sistema gramatical tiene un sentido oculto que es posible sacar a la luz: en pocas palabras, se transmite la idea de que la comprensión del porqué de las estructuras gramaticales está a nuestro alcance y tiene que ver con cómo se construye el significado. El artículo definido es un buen ejemplo de esta situación. La explicación de su funcionamiento podría proceder de esta forma.

El punto de partida debe ser el supuesto de que el español es una lengua que codifica y expresa gramaticalmente la distinción *definido / indefinido*. Muchas otras lenguas lo hacen, pero no todas de la misma forma. Lo importante es que el español expresa la definitud en su estado puro, por medio del artículo definido -dejo de lado aquí el análisis de los pronombres y de otros determinantes definidos-. La definitud es una propiedad semántica, que corresponde -en términos intuitivos- a la indicación de que el oyente está en condiciones de identificar el referente al que el hablante alude. De acuerdo con esto, el significado del artículo es una instrucción para acceder a un referente unívocamente identificable para hablante y oyente a partir del contenido del sintagma encabezado por el artículo mismo. Los determinantes definidos, por tanto, garantizan al oyente la identificabilidad unívoca del referente, y esto es lo que los distingue de los indefinidos (véanse Hawkins 1978, Leonetti 1999, 2016, y la bibliografía citada en estos trabajos). No está de más recordar que debemos asumir -salvo que los hechos no nos obliguen irremediabilmente a ver las cosas de otra forma- que el artículo

tiene uno y un solo significado convencional, y que este se mantiene estable a través de los contextos.

Llegados a este punto, el balance es positivo en algunos aspectos, pero no en todos. Por un lado, disponemos de la noción clave, y cumplimos con el requisito de que sea intuitivamente accesible y no técnica, además de que cubrimos un número muy significativo de usos. Por otro, y precisamente porque manejamos una noción que no está definida con precisión, es fácil que surjan problemas en los usos del artículo en los que la definitud no implica en realidad la posibilidad de identificar el referente, por lo menos en el sentido estricto en el que entenderían *identificabilidad* la mayor parte de los estudiantes. Entre tales usos están las interpretaciones inespecíficas de los SSNN definidos, ejemplificadas en (4), y las interpretaciones débiles ejemplificadas en (5), que representan el asunto central del que pretendo ocuparme.

- (4) [El próximo presidente de la comunidad] tendrá que ocuparse de esto.
- (5) a. No creo que por esto vaya a [la cárcel].  
b. Tienes que verla tocando [el piano].  
c. Me gustaría tener un rato para leer [el periódico].

En (4) el SN *el próximo presidente de la comunidad* alude a una persona cuya identidad probablemente se desconoce, ya que el hablante no tiene que saber quién desempeñará el cargo en el futuro; por tanto, resulta difícil hablar de identificabilidad. En los ejemplos de (5) los SSNN *la cárcel*, *el piano*, *el periódico* remiten a entidades que no deben ser identificadas para construir una interpretación (aunque también podrían darse interpretaciones específicas en los contextos apropiados). Hechos como estos son comunes en cualquier lengua que disponga de artículo definido.

Ante estas dificultades, es lógico pensar que el concepto de identificabilidad unívoca que invocamos para explicar la definitud quizá tenga que ser refinado o retocado, con el riesgo de abandonar una idea intuitivamente cercana para adoptar otra teóricamente más precisa pero menos rentable desde el punto de vista didáctico<sup>1</sup>. La forma natural de avanzar es suponer que el contenido central de identificabilidad es útil para captar la mayor parte de los usos del artículo, pero es quizá un efecto superficial observable en todos los usos con referencia específica o genérica, más que el significado abstracto codificado en el artículo.

¿Cuál es, entonces, el origen de la identificabilidad? Hay dos formas de responder a esta pregunta, como se suele comentar en la bibliografía sobre definitud (véanse referencias en Leonetti 1999, 2016). La primera es la hipótesis de la *familiaridad* o de la *información dada o consabida*. Según esta hipótesis, la definitud es la indicación de que el referente es consabido, bien porque ha sido mencionado previamente en el discurso, bien porque forma parte del conocimiento compartido por los hablantes. Como se ha señalado a menudo, la hipótesis no permite explicar los llamados usos de *primera mención*, que son en realidad muy comunes, y tampoco funcionaría bien con ejemplos como los de (4) y (5), por lo que deberíamos descartarla -debe tenerse en cuenta que puede ser perfectamente adecuada en lengua distintas del español-. La segunda opción es la clásica hipótesis de la *unicidad*, que considero la más apropiada. Desde esta perspectiva, la definitud es la indicación de que el referente debe ser la única entidad (o el único conjunto de entidades, para el plural) que satisfaga la descripción aportada por el SN en el contexto de uso. Esto implica que, en el contexto relevante, no debe haber otras entidades que respondan

a la misma descripción, y de ello se deduce que el referente es unívocamente identificable, porque es el único. De esta forma, unicidad e identificabilidad están conectadas; habitualmente se emplean los dos términos como si fueran equivalentes (pero véase Montero 2017 para una visión diferente). Convenientemente adaptada para explicar la interpretación de los SSNN plurales (por medio del concepto de *inclusividad* o *referencia inclusiva* de Hawkins 1978) y para relativizar la unicidad al contexto de uso o dominio pragmáticamente relevante, la hipótesis representa una herramienta poderosa y bien definida tanto en el análisis teórico como en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nótese que el enfoque basado en la unicidad en realidad engloba al enfoque inspirado en la familiaridad: la familiaridad con el referente es simplemente una forma contextualmente determinada de satisfacer la condición de unicidad.

¿Cuáles son las ventajas de adoptar la noción de unicidad como contenido esencial de la definitud? Son numerosas, sin duda. En primer lugar, los usos del artículo se explican de forma natural como el resultado de tomar información de diversas fuentes al justificar la unicidad (es decir, son los que son porque no son otra cosa que formas de explotar la condición de unicidad). Un repaso a la lista bien conocida de usos de Hawkins (1978) sirve de ejemplo<sup>2</sup> (Leonetti 1999, Montero 2017: cap. 7).

- (6) a. Cierra [la puerta], por favor.
- b. Tenía una mascota, y [la mascota] era un hurón.
- c. Falta poco para [el verano].
- d. [El orangután] está en peligro de extinción.
- e. Intenté fotografiarlo, pero se me bloqueó [la cámara].
- f. Falta poco para [el comienzo de la temporada].

Si los datos relevantes para la unicidad se toman de la situación de habla, compartida por hablante e interlocutor, tenemos usos deícticos o de *situación inmediata*, como el de (6a), donde la puerta mencionada es identificable para ambos participantes en la situación en la que se encuentran. Si los datos se toman del discurso previo, es decir, de entre las entidades que han sido ya mencionadas por los participantes, tenemos usos anafóricos, como el de (6b), donde el SN definido *la mascota* retoma un antecedente indefinido, y la condición de unicidad se cumple porque el referente es la única mascota que ha aparecido en el contexto discursivo. Si, por el contrario, los datos se toman del conocimiento enciclopédico –es decir, del conocimiento del mundo, más o menos compartido por los hablantes–, tenemos usos como el de (6c), donde no es necesario que se haya hablado anteriormente del verano para que los participantes puedan identificarlo sin problemas como el verano que corresponde al año en curso, simplemente porque forma parte del conocimiento general que todos los años tienen un verano. Los usos genéricos de las expresiones definidas, como el de (6d), también están basados en el conocimiento enciclopédico: en él se incluye el supuesto de que el orangután es una especie identificable de primate. Entre los usos basados en el conocimiento enciclopédico destaca el llamado *uso anafórico asociativo*, ejemplificado en (6e): en él se combinan la relación anafórica del SN definido con algún tipo de antecedente (que se infiere por la relación entre *fotografiar* y *la cámara*) y el acceso a un vínculo conceptual entre las dos expresiones tomado del conocimiento enciclopédico (fotografiar implica usar una

cámara, o algo similar); este proceso permite satisfacer el requisito de unicidad del artículo definido en *la cámara*, sin necesidad de que el referente se haya mencionado previamente. Finalmente, los datos que sustentan la condición de unicidad pueden tomarse del contenido mismo del SN definido, en los usos *endofóricos*: concretamente, de su contenido descriptivo, como en (6f), donde el complemento del nombre permite entender de qué comienzo se habla (ya que es natural suponer que una temporada tiene un comienzo, y solo uno). En todos los casos el referente es único e identificable.

En segundo lugar, si se parte de la idea de unicidad es posible entender qué tienen en común los usos específicos y genéricos de los SSNN definidos -aquellos en que hay un referente unívocamente identificable, sea este una entidad particular o una clase- y los usos no referenciales, como los inespecíficos de (4) y los predicativos de (7) -aquellos en los que no existe un referente identificable-:

- (7) a. Roma es [la capital de Italia].
- b. Convirtieron el puerto en [el lugar de moda].

Tanto en los usos referenciales como en los no referenciales la unicidad está en vigor. En (7), por ejemplo, se entiende que hay una única entidad que tiene la propiedad de ser capital de Italia, y que hay una única entidad que tiene la propiedad de ser el lugar de moda. La condición que subyace a todos los usos, pues, es la unicidad.

En tercer lugar, debo añadir que incluso los hechos que suelen considerarse como contraejemplos (aparentes) para la unicidad, una vez que se examinan con detenimiento, encajan sin dificultad en un enfoque global basado en este concepto. Estos hechos engloban, bajo el término de *definitud débil*, los ejemplos de (5)<sup>3</sup> y los conocidos ejemplos de uso del artículo con valor posesivo de (8).

- (8) a. Juan levantó [la mano].
- b. Me duele [la pierna].

Los definidos débiles requieren un comentario más detallado que los otros usos vistos anteriormente. Los ejemplos citados pueden recibir una interpretación "fuerte", en la que hay un referente específico, y una débil, que es la única que interesa aquí. En la interpretación débil no se cumple la condición de unicidad, ya que el hablante no se refiere a una entidad determinada, y puede haber más de una entidad que corresponda a la descripción: entonces las expresiones definidas se entienden como si fueran indefinidas, y se produce un aparente, llamativo desajuste entre forma e interpretación.

En Leonetti (2019, 2020), siguiendo la línea de trabajos como Beyssade (2013), Aguilar-Guevara y Zwarts (2013) y Le Bruyn (2014), se afronta el problema argumentando que los definidos débiles no constituyen un contraejemplo real a la hipótesis de la unicidad. Lo que sucede en la interpretación de (5) y (8) es que la situación descrita no exige que se identifique un referente específico -es decir, una mano o una pierna determinadas, una cárcel, un piano o un periódico específicos-, y el hecho de que la identificación sea irrelevante evita que el uso de la expresión definida se perciba como una violación de la condición de unicidad<sup>4</sup>. A ello se añade que la condición, si bien no se respeta en el nivel de los ejemplares particulares, sí

está en vigor en un nivel más abstracto, si se piensa en clases, o tipos, o funciones dentro de un marco conceptual (Aguilar-Guevara y Zwarts 2013, Beyssade 2013 y los trabajos incluidos en Aguilar-Guevara, Le Bruyn y Zwarts eds. 2014). Es el tipo abstracto, y no sus instancias particulares, quien satisface la condición de unicidad, probablemente cuando en el contexto no se dispone de los datos necesarios para poder mantener la unicidad en el nivel de los ejemplares individuales. Como los ejemplares individuales son indistinguibles y no hace falta individualizarlos, quedan asimilados en un tipo más abstracto. Esta es una operación de inferencia pragmática que el oyente realiza al interpretar el SN definido para respetar la condición de unicidad.

Las propiedades típicas de los definidos débiles (breves) se pueden entender a partir de este mecanismo. El rasgo más destacado en la bibliografía es que las situaciones descritas forman parte de lo que consideramos estereotipos culturales: situaciones cotidianas, habituales, repetidas y regulares, incluso institucionalizadas (llamar al médico, ir al hospital, ir al dentista, tomar el autobús, coger el teléfono, ir al cine, ir a la playa, tomar el aperitivo, estar en la ventana); en pocas palabras, son situaciones que corresponden a lo que concebimos como costumbres y normas. En todas ellas interviene un ejemplar único del tipo denotado. Muchas de las expresiones que incluyen definidos débiles llegan a estar lexicalizadas. ¿Por qué se da esta correspondencia con lo estereotipado y lo habitual? Creo que la lógica de la respuesta pone en primer plano el papel de la unicidad: para satisfacer el requisito de unicidad, cuando este no se cumple en el nivel de los ejemplares individuales, hay que pasar al nivel del tipo o de la función o rol en un marco, sea cual sea la forma en la que definamos esta noción, y para que esto se efectúe con éxito se requieren situaciones estereotípicas en las que regularmente aparezca un ejemplar único de un tipo determinado. Es la condición de unicidad el factor que explica por qué los definidos débiles exhiben ciertas propiedades características (véase Leonetti 2019, 2020 para detalles adicionales).

Una última puntualización es necesaria para completar esta sección. Cuando se dice que la condición de unicidad está en vigor, no se afirma que necesariamente las cosas en la realidad respeten lo establecido por la condición, sino más bien que, cuando el oyente interpreta el enunciado, sigue la instrucción codificada en el artículo y elabora una interpretación acorde con ella (salvo que realmente no encuentre la forma de hacerlo, con los datos que tiene a su disposición...). El significado de elementos gramaticales como el artículo impone una condición sobre la interpretación a la que los hablantes deben obedecer: es la semántica, pues, la que decide, y no la realidad extralingüística.

Una vez integrado el caso de los definidos débiles en el panorama global de la definitud, la conclusión de todo lo anterior es que, efectivamente, la noción de unicidad nos proporciona la herramienta idónea para explicar satisfactoriamente todos los usos del artículo definido. Debe ser, por tanto, la pieza angular de la explicación para los estudiantes extranjeros en el ámbito de E/LE. Sin embargo, como veremos a continuación, hay hechos que no pueden derivarse sin más de esta perspectiva.

### 3. LOS LÍMITES DE LAS PREDICCIONES

Como se comenta acertadamente en Himmelmann (1998: 341), un enfoque como el de Hawkins (1978) -como el que he presentado aquí, basado en la interacción de semántica y pragmática- es capaz de explicar con éxito todos los usos del artículo definido, pero no está claro que sea igual de exitoso con los casos en los que el artículo NO se usa. Un enfoque adecuado debería definir la frontera que separa los contextos de uso aceptables y los contextos que rechazan el artículo y favorecen su ausencia (es decir, el empleo de un nombre escueto). Pero este objetivo está probablemente fuera de nuestro alcance. En gran parte, la frontera tiene que ver con el funcionamiento de los definidos débiles. Este es el problema que quiero analizar en esta sección.

Hay una serie de hechos relativos a los definidos débiles que hacen que en este punto la posibilidad de predecir ajustadamente el comportamiento del artículo a partir de la idea de unicidad se vea bloqueada. Son bien conocidos, pero vale la pena revisarlos para observarlos desde una perspectiva unitaria.

1. El primer problema es que la definitud débil (en el caso de las expresiones "breves", que es el que nos interesa) no es un fenómeno completamente productivo, y sus límites son en gran parte arbitrarios y difíciles de predecir. Los siguientes ejemplos, tomados de Leonetti (2019, 2020), en los que el símbolo # indica que no hay interpretación débil, lo muestran claramente:

(9) Llamar al médico / #llamar al cirujano; leer el periódico / #leer el libro; salir de la cárcel / #salir de la celda; ir a la playa / #ir a la orilla; preparar el desayuno / #preparar las tostadas

(10) leer el periódico / #arrugar el periódico; tocar el oboe / #vender el oboe; llamar al médico / #saludar al médico; tomar el té / #llevar el té

En (9) se evalúan pares que difieren por el sustantivo del SN definido, y en (10) pares en los que el sustantivo se mantiene igual, pero cambia el verbo. Lo que se observa es que la productividad está fuertemente limitada por restricciones léxicas: al sustituir nombres y verbos por otras palabras, incluso semánticamente muy cercanas, la lectura débil desaparece con facilidad, de forma que *leer el periódico*, por ejemplo, contiene un definido débil, pero *leer el libro* o *arrugar el periódico* no pueden recibir esa interpretación. Parece claro que las restricciones léxicas son un efecto del papel de los estereotipos: *leer el periódico* denota una actividad habitual y estereotípica, mientras que *leer el libro* y *arrugar el periódico* denotan actividades que no tienen ese estatuto cotidiano reconocible. Esta es una característica fundamental de los definidos débiles (breves), e implica que definir su distribución con detalle es algo que excede el ámbito de las reglas y los principios gramaticales. El número y la variedad de las expresiones que dan lugar a definidos débiles depende de procesos de convencionalización que operan en cada lengua al margen de la gramática, y en consecuencia las posibilidades de predecir en qué condiciones habrá una lectura débil son muy limitadas. Hay que recordar que nuestro interés por la identificación de entidades particulares varía mucho en función de la

naturaleza de esas entidades (las personas, frente a los cafés, o los ejemplares del periódico), y esto también es externo a la gramática<sup>5</sup>.

Desde el punto de vista didáctico, topamos con el límite de la predicción gramatical en términos de unicidad, y entramos en un terreno similar al de las expresiones idiomáticas, en el que es necesario aprender e interiorizar cada caso particular: *abrir la ventana* puede interpretarse como débil, pero *arreglar la ventana* no, y el mismo contraste se produce entre *ir al mercado* y *recorrer el mercado*.

2. El segundo problema está directamente ligado al primero. La dificultad de predecir la distribución de los definidos débiles reaparece cuando se comparan lenguas diferentes. Recurrir a la comparación interlingüística es siempre útil en la enseñanza de una segunda lengua, pero en este caso lleva a descubrir, inevitablemente, e incluso en lenguas muy cercanas, diferencias que no son predecibles por medio de reglas generales. Los siguientes ejemplos, tomados de Leonetti (2019), contienen datos del español, el italiano, el francés y el inglés: mientras que en (11) las cuatro lenguas se comportan de la misma forma, en (12) aparecen diferencias idiosincrásicas esparcidas por el paradigma que no responden a un patrón de variación identificable.

- (11) take the train (ing); prendre le train (fr); coger el tren (esp); prendere il treno (ita)
- (12) a. #take the car (ing); prendre la voiture (fr); coger el coche (esp); prendere la macchina (ita)  
b. go to (#the) school (ing); aller à l'école (fr); ir al colegio (esp); andare a scuola/#alla scuola (ita)  
c. talk on the phone (ing); parler au telephone (fr); hablar por (#el) teléfono (esp); parlare al telefono (ita)  
d. eat with (#the) chopsticks (ing); manger avec des/#les baguettes (fr); comer con (#los) palillos (esp); mangiare con i bastoncini (ita)

El nivel de variación interlingüística superficial que se muestra en (12) no se puede explicar por medio de un principio gramatical. La única generalización que se puede establecer con seguridad es que en algunas lenguas el uso de los definidos débiles está claramente más extendido que en otras. Es sabido que el italiano admite un número de definidos débiles mucho mayor que el español. Los datos de (13)-(15) comparan una serie de expresiones en español e italiano, y confirman la marcada diferencia entre las dos lenguas -que, por lo demás, tienen artículos definidos con un funcionamiento muy similar-.

- (13) a. beber / tomar {(#el) café / (#la) cerveza / (#el) vino}  
b. bere / prendere {il caffè / la birra / il vino}
- (14) a. llevar (#la) chaqueta / ponerse (#la) corbata  
b. indossare la giacca / mettersi la cravatta
- (15) a. tener (#el) coche / llevar (#las) gafas / tener (#el) resfriado  
b. avere la macchina / portare gli occhiali / avere il raffreddore

La situación es paradójica: por un lado, español e italiano contribuyen al cuadro de variación léxica idiosincrásica e impredecible descrito anteriormente; por otro, el contraste entre las dos lenguas es sistemático, y por tanto va más allá de una

colección de pequeñas diferencias superficiales. Si damos por supuesto que la sintaxis y la semántica del artículo en español e italiano son esencialmente las mismas, no es sencillo ubicar el origen del contraste. En Leonetti (2019) se sugiere que está ligado a la interacción entre la definitud débil y las situaciones estereotípicas, y que puede deberse al hecho de que en italiano los definidos débiles se emplean incluso en casos en los que la conexión con un estereotipo establecido se ha debilitado, mientras que en español esa conexión es más restrictiva. De hecho, en italiano se aceptan definidos de interpretación débil asociados a situaciones que pueden ser más o menos comunes, pero no reflejan hábitos, costumbres o estereotipos culturales, como en los ejemplos de (16) -nótese que la interpretación de los SSNN definidos es claramente existencial, indefinida, y en español corresponde a un nombre escueto-:

- (16) a. In cantina ci sono i topi... ('En el sótano hay ratones...')  
b. Ha passato il pomeriggio a leggere i fumetti. ('Ha pasado la tarde leyendo tebeos.')

Esta relajación de las condiciones de uso de la definitud débil en italiano se sitúa en la periferia del sistema gramatical, y es un fenómeno de difícil delimitación y con perfiles difusos<sup>6</sup>. Aparentemente, corresponde a una extensión del uso del artículo a costa de los contextos que legitiman su ausencia, con el efecto de difuminar la relación básica con la unicidad (de hecho, en (16) ni siquiera está claro que se pueda hablar de instancias de un tipo abstracto). Si en lenguas como el italiano la conexión con los estereotipos culturales establecidos se debilita, la posibilidad de predecir la distribución del artículo se hace todavía más difícil.

Por el momento, es importante señalar que tanto desde el punto de vista comparativo como en el análisis de lenguas particulares la definitud débil pone en primer plano la alternancia entre presencia y ausencia de artículo en una serie de contextos, y esto representa un nuevo obstáculo para el intento de explicar el uso -y el NO uso- del artículo de forma unitaria.

3. El problema de la alternancia entre SSNN definidos y nombres escuetos es el siguiente. Si la alternancia es posible, se producen casos del tipo de (1), (2) y (3), en los que se desarrollan contrastes semánticos claros, posiblemente por el mecanismo "menos forma, más significado" analizado en de Swart y Zwarts (2009). Si la versión con artículo tiene una interpretación débil, como *la cama* y *el fútbol* en (1) y (2), la versión sin artículo recibe una interpretación marcada y enriquecida; si la versión con artículo tiene una interpretación fuerte, específica, como *el coche* en (3), entonces la versión escueta puede tener una interpretación similar a la débil, también enriquecida. En pocas palabras, las dos construcciones tienen un valor diferente, como se espera por el mero hecho de que coexistan. En algunos otros casos, sin embargo, la diferencia, leve y sutil, no responde al patrón citado: en italiano, *bere caffè* y *bere il caffè* no se distinguen por la lectura enriquecida de la versión escueta, sino más bien por el enriquecimiento de la versión con artículo (con el significado de 'tener la costumbre de beber café'). En cualquier caso, no es sencillo predecir cuándo puede haber alternancia y cuándo no.

Cuando no hay alternancia, y solo una de las dos versiones es posible (por ejemplo, en español, *llevar corbata* / *#llevar la corbata* o *tomar el aperitivo* / *\*tomar aperitivo*), el problema se vuelve más complicado. Tomemos el caso de *llevar corbata*.

A menudo se ha señalado que esta clase de expresiones con nombres escuetos (*llevar (#las) gafas, tener (#la) fiebre, llevar (#el) bigote...*) tienen exactamente las mismas propiedades referenciales que los definidos débiles (breves) (de Swart 2015): distribución sintáctica reducida (normalmente, a posiciones de complemento de verbos y preposiciones), dificultad para introducir referentes de discurso, alcance limitado con respecto a cuantificadores y operadores, denotación de situaciones estereotípicas, e interpretaciones típicamente enriquecidas. *Llevar corbata* define una forma de vestir; *ir a prisión* implica cumplir una condena, y no simplemente desplazarse a un determinado lugar; *tener coche* significa pertenecer a la categoría de los motorizados; *dormir bajo techo* va más allá del contenido literal y se refiere a dormir en un lugar acondicionado para dormir. Esto quiere decir que este racimo de propiedades interpretativas, que hemos tratado de asociar a la definitud, en realidad se pueden presentar también en expresiones en las que no hay definitud formal (es decir, con nombres escuetos; véase Montero 2017: 543-547). Definidos débiles y nombres escuetos, pues, se reparten un mismo dominio interpretativo. ¿Cómo se explica que *corbata* en *llevar corbata* tenga la misma lectura de definido débil que *el periódico* en *leer el periódico*, si no hay una marca de definitud? A un nivel formal, existe la posibilidad de suponer que ciertos nombres comunes pueden pasar de una denotación de predicado (*e/t*, la habitual) a una de expresión referencial (*e*) (véase de Swart 2015 para los detalles técnicos); esto explicaría que con *school* o *prison* en inglés se construyan expresiones como *at school* o *in prison*, sin artículo. En última instancia, adoptar esta idea implica situar la solución en el léxico, y no en la gramática. Es una solución estipulativa, pero satisfactoria, si no hay una forma alternativa de derivar los hechos de principios generales.

En el terreno didáctico, la situación es paralela: una solución estipulativa equivale a memorizar y aprender listas de expresiones sin que haya una regla general detrás. Es inevitable, ya que, por un lado, no es posible predecir cuándo es posible la alternancia con un nombre escueto, y, por otro, tampoco es posible predecir, en caso de que no haya alternancia, cuál es la versión correcta -la que contiene un artículo, o la que está desprovista de él-. Para un estudiante de español, elegir entre definidos débiles y nombres escuetos se convierte en una decisión que debe apoyarse en una interiorización progresiva de los usos (Laca 1999 trata el importante papel de la convencionalización de las expresiones idiomáticas en el funcionamiento de los nombres escuetos), pero que no puede resolverse por medio de un razonamiento inspirado en el significado. No pretendo negar que existan factores que puedan ayudarnos a profundizar más en busca de generalizaciones, pero en este momento no disponemos de pruebas sólidas. El aspecto léxico, por ejemplo, es seguramente un factor relevante en contrastes como el siguiente:

(17) Llevar (\*la) camisa<sup>7</sup> / desabrocharse \*(la) camisa

*Llevar (camisa)* es un predicado atélico, y la atelicidad favorece la interpretación débil del objeto, en construcciones transitivas; *desabrocharse*, en cambio, es télico, y probablemente por eso exige un objeto delimitado, y por tanto

encabezado por el artículo. En cualquier caso, el aspecto es solo una pieza del rompecabezas.

Resumiendo, las dificultades que suscita la definitud débil para la enseñanza del artículo son 1) que la productividad de los definidos débiles es limitada, debido a una serie de restricciones léxicas que son externas a la gramática; 2) que los datos comparativos, cuando se consideran lenguas diferentes, tampoco responden a un patrón regular, aunque pueda haber contrastes sistemáticos entre lenguas (para explorar la validez de ciertas generalizaciones desde el punto de vista comparativo, véase Sichel en prensa); y 3) que las alternancias, posibles o imposibles, con los nombres escuetos no son susceptibles de una explicación razonada, si se piensa que definidos débiles y nombres escuetos comparten, en muchos casos, las mismas propiedades interpretativas, por las que los nombres escuetos se interpretan también como si fueran definidos, y aluden a instancias únicas de un tipo abstracto. Esta coincidencia en propiedades hace que trazar la frontera entre presencia y ausencia de artículo por medio de una generalización estable se convierta en un objetivo inalcanzable. Como se ve, el debate acaba entrelazándose con el análisis de la ausencia de artículo. Esto no es casual.

#### **4. GRAMATICALIZACIÓN Y PERIFERIA DEL SISTEMA**

Todo lo anterior lleva a trazar un panorama en el que se distinguen dos zonas: una central, correspondiente al sistema gramatical que engloba todos los comportamientos regulares del artículo, derivables de la noción de unicidad, y otra periférica, en los márgenes del sistema, donde la regularidad de la gramática nuclear se difumina en una sucesión de idiosincrasias y huecos arbitrarios. Nos lleva a esta distinción el análisis de la semántica del artículo definido en términos de unicidad: desde los usos clásicos, deícticos y anafóricos, hasta los usos débiles el concepto de unicidad funciona como la idea clave para dar razón de todos los datos; una vez que aparecen los usos débiles, y a pesar de que, en el fondo, no hacen más que confirmar la validez del concepto de unicidad, la posibilidad de predecir adecuadamente la distribución del artículo se esfuma, ante la multiplicación de restricciones léxicas y limitaciones arbitrarias.

Intuitivamente, la impresión es que, después de recorrer todos los usos habituales del artículo definido en español guiados por la unicidad, al llegar al territorio de los definidos débiles nos adentramos en la zona de penumbra en la que los efectos de la unicidad no se perciben en todos los casos en los que se esperaría. Es un fenómeno que se repite en todas las lenguas que poseen un artículo definido como el de las lenguas románicas y germánicas.

Hay que preguntarse por qué sucede esto. Numerosos lingüistas (Himmelmann 1998, Garachana 2008, Lucas 2011, Leonetti 2019) sugieren que la respuesta solo puede vislumbrarse si se adopta un punto de vista histórico. La evolución diacrónica del artículo implica que en el largo camino que, teóricamente, el determinante recorre hasta convertirse, en la fase final del proceso, en un mero marcador nominal, de aparición obligatoria y contenido prácticamente nulo, se alcanza un punto en el que los usos que denominamos débiles se estabilizan. En esta fase evolutiva, dado que los definidos débiles (breves) dependen de la activación de situaciones estereotípicas, los patrones de uso para las lecturas débiles no son enteramente predecibles en

términos semánticos. Dentro de una misma lengua, no habrá una regla estable que prediga qué SSNN definidos tendrán una lectura débil. En los casos en los que no se convencionalice el artículo, seguirá empleándose un nombre escueto. De esta forma, en las expresiones de referencialidad débil tendremos una situación de competición entre presencia y ausencia de artículo con un alto nivel de idiosincrasia. Entre lenguas diferentes, se producirán fenómenos de variación en gran parte arbitrarios, y en parte dependientes del grado de gramaticalización del artículo definido, es decir, del punto alcanzado por el artículo en su extensión, en detrimento de los nombres escuetos. Diría que este es el caso visto anteriormente del español y del italiano: el italiano presenta un estadio evolutivo más avanzado que el español, por razones que no son fáciles de precisar, y esto resulta en un número mayor de expresiones con artículo en terrenos propios de los nombres escuetos. El proceso de convencionalización de los definidos débiles, por tanto, puede verse como un caso particular de los procesos de gramaticalización.

Sabemos que la competición entre definidos y escuetos se manifiesta sobre todo en las posiciones de objeto directo y de complemento preposicional, y que no afecta a la posición de sujeto, ni al objeto indirecto (ni, en el sentido que he analizado aquí, a las posiciones predicativas). Se trata de una situación característica de posiciones o funciones con un grado menor de independencia referencial, en las que el SN definido o el nombre escueto deben estar regidos por un núcleo verbal o preposicional (véase Himmelmann 1998 para la tesis de que la gramaticalización de los artículos se ve bloqueada por los contextos preposicionales, en los que se tiende a mantener esquemas sin artículo). Seguramente no es casual que los entornos de competición entre definidos y escuetos coincidan con los entornos en los que se observan interpretaciones débiles del artículo definido. Si todo esto está bien encaminado, nos permite además dar forma a una generalización que trasciende la distinción entre sincronía y diacronía: los entornos en los que la gramaticalización del artículo se ve bloqueada desde el punto de vista diacrónico son también los entornos en los que la distribución del artículo deja de ser regular y predecible (a partir de la condición de unicidad) desde el punto de vista sincrónico. La integración de la perspectiva aplicada, en lo que respecta a la enseñanza del artículo en el campo de E/LE, parece fácil: esos mismos entornos son, obviamente, los que configuran un obstáculo para los estudiantes, al no permitir un reconocimiento de los hechos basado en la lógica de la unicidad -es decir, en la interacción de semántica y pragmática- y obligar a la memorización de casos particulares y arbitrarios<sup>8</sup>.

Concluyo retomando las ideas fundamentales de lo expuesto:

1. Todo lo que es esencial en el funcionamiento del artículo definido en una lengua como el español puede explicarse a partir de la noción clásica de unicidad. La condición de unicidad es el significado codificado en el artículo y subyace a toda la variedad de usos y valores que se observan, incluso a los que aparentemente infringen la condición, como las interpretaciones débiles.
2. A pesar de ello, hay varios aspectos de los definidos débiles que escapan al alcance de este principio: su distribución es impredecible en términos semánticos porque está limitada por restricciones léxicas; las diferencias interlingüísticas tampoco obedecen a un patrón regular; la alternancia, posible o imposible, con los nombres escuetos es de nuevo impredecible, y muestra además que las dos clases de expresiones compiten en muchos casos como formas de comunicar el contenido de la definitud débil, es decir, la presencia de alguna instanciación de un tipo abstracto único. Por todo ello,

en el terreno didáctico no se puede esperar que los estudiantes de español adquieran esta parte del uso del artículo deduciéndola del mismo principio general que se aplica al resto de los usos: es previsible que esto produzca dificultades, y que obligue a recurrir a la memorización de cada caso.

3. La razón por la que los definidos débiles representan una dificultad en la adquisición -y en la descripción sincrónica- es probablemente histórica. Son la zona en la que la condición de unicidad actúa de forma restringida e impredecible, determinada por el peso de los estereotipos culturales y la suerte variable de la convencionalización de unos esquemas frente a otros. En esta zona la gramaticalización del artículo se estanca, lo que da lugar a la competición con los nombres escuetos, en la que hay un alto grado de arbitrariedad. Surge así el perfil fragmentado y complejo de la periferia del sistema del artículo.

## NOTAS

<sup>1</sup> En realidad, la idea de identificabilidad no está libre de problemas incluso a nivel intuitivo. Como señala Morimoto (2011: 73), los estudiantes con lenguas nativas sin artículo tienden a confundir la identificabilidad unívoca con el conocimiento del referente por parte del oyente, lo que da lugar a numerosos errores (por ejemplo, de omisión del artículo definido cuando se piensa que el oyente no conoce el referente).

<sup>2</sup> Los ejemplos están tomados de Leonetti (2016). No consideraré los usos denominados enfáticos.

<sup>3</sup> En la bibliografía es habitual distinguir por lo menos dos clases de definidos débiles: los breves (*short*) y los largos (*long*). Aquí me referiré exclusivamente a los breves, que son los que aparecen en los ejemplos: solo ellos revisten interés desde el punto de vista aplicado y en el ámbito de E/LE.

<sup>4</sup> En Montero (2017: 483) se habla de unicidad "fingida" o "falsa".

<sup>5</sup> A veces ante estos fenómenos se tiende a pensar que no es posible separar la enseñanza de la gramática de la de la cultura, ya que la formación de estereotipos es cultural. No es así, en realidad: lo que emerge en los definidos débiles es un fenómeno gramatical, no cultural; son las condiciones de interpretación de los contextos gramaticales las que favorecen o fuerzan el recurso a contenidos estereotipados. La gramática es, en última instancia, la que manda.

<sup>6</sup> En Petrini (2020) se recogen diversos tipos de errores típicos de estudiantes itálofonos de español, entre ellos los derivados de los definidos débiles.

<sup>7</sup> Es irrelevante aquí que una secuencia como *llevar la camisa planchada* sea perfectamente aceptable, ya que la presencia del complemento predicativo altera las propiedades referenciales del SN objeto (este recibe, además, una lectura fuerte).

<sup>8</sup> Para perfilar el alcance de mi propuesta, aclaro que no pretendo negar la existencia de otros posibles factores que generen dificultades, ligados a la posible interferencia de la L1 o a otros aspectos. Simplemente, no me ocupo de ellos en este trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar-Guevara, A. y J. Zwarts (2013). Weak definites refer to kinds. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 42: 33-60.
- Aguilar-Guevara, A., B. Le Bruyn y J. Zwarts (eds.). (2014). *Weak Referentiality*. Amsterdam: John Benjamins.
- Beysade, C. (2013). Back to uniqueness presupposition. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 42: 123-139.
- de Swart, H. (2015). Constructions with and without articles. En O. Borik y B. Gehrke (eds.). *The Syntax and Semantics of Pseudo-Incorporation*. Leiden: Brill, 126-156.
- de Swart, H. y J. Zwarts (2009). Less form – more meaning: why bare singular nouns are special. *Lingua*, 119: 280-295.
- Garachana, M. (2008). Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español. *MarcoELE*, 7.
- Hawkins, J. (1978). *Definiteness and Indefiniteness*. Atlantic Highland: Humanities Press.
- Himmelman, N. (1998). Regularity in irregularity: Article use in adpositional phrases. *Linguistic Typology*, 2: 315-353.
- Laca, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I. Madrid: Espasa-Calpe, 891-928.
- Le Bruyn, B. (2014). Inalienable possession: the semantics of the definite article. En Aguilar-Guevara, A. et al. (eds.), 311-334.
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I. Madrid: Espasa-Calpe, 787-890.
- Leonetti, M. (2016). Determinantes y artículos. En J. Gutiérrez Rexach (ed.). *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, vol. I, Londres: Routledge, 532-543.
- Leonetti, M. (2019). On weak readings of definite DPs. En N. Pomino (ed.). *Proceedings of the IX Nereus International Workshop "Morphosyntactic and semantic aspects of the DP in Romance and beyond"*. Arbeitspapier 131. Fachbereich Linguistik, Universität Konstanz, 1-25.
- Leonetti, M. (2020). Formas definidas, interpretaciones indefinidas. En M. Martínez-Atienza de Dios (ed.). *Entre la morfología, la sintaxis y la semántica: límites e intersecciones*. Valencia: Tirant lo Blanch, 45-69.
- Lucas, C. (2011). Form – function mismatches in (formally) definite English noun phrases: Towards a diachronic account. En P. Sleeman y H. Perridon (eds.). *The Noun Phrase in Romance and Germanic: Structure, Variation and Change*. Amsterdam: John Benjamins, 159-174.
- Montero, S. (2017). *Aproximación cognitiva a los valores cuantificador y referencial de los artículos el/la/los/las, un/a/os/as y Ø en relación con el nombre*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Morimoto, Y. (2011). *El artículo en español*. Madrid: Castalia.
- Petrini, M. (2020). *Análisis de errores en el uso de los determinantes en producciones escritas de hablantes itálofonos de E/LE*. Trabajo final de máster, Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra.
- Sichel, I. (en prensa). Weak and strong articles, diversity, and uniformity. En S. Armoskaite y M. Wiltschko (eds.). *The Handbook of Determiners*. Oxford: Oxford University Press.

**Estudios comparativos de la comprensión y la producción de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices sinohablantes de ELE**

***Comparative study of comprehension and production of the Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese speakers as Foreign Language***

**Yuliang Sun**

*Universidad Normal de Nanjing, China*

syl870815@gmail.com

**Lourdes Díaz Rodríguez**

*Universidad Pompeu Fabra / CLiC-Universidad de Barcelona*

lourdes.diaz@upf.edu

**RESUMEN**

Este trabajo estudia los niveles de adquisición de los tiempos aspectuales pasados del español por aprendices sinohablantes basados en los datos de comprensión y producción de un corpus. El objetivo de este trabajo de síntesis es evaluar la comprensión y producción del aspecto en español en la interlengua de aprendices sinohablantes observada en distintos niveles de competencia lingüística (de B1 a C1) a través de la puesta en relación entre los datos procedentes de pruebas sobre la comprensión y la producción del aspecto en español como L2. Los resultados muestran que nuestros aprendices solo consiguen comprender incluso en el nivel C1 parte de la información de *input*, aunque buscan compensar este vacío ajustando sus estrategias en la producción, si bien esta estrategia parece más una regla mecánica, en lugar de un patrón interno cercano a la producción de los nativos.

Palabras clave: aspecto en español L2, corpus, aprendices sinohablantes, comprensión, producción

**ABSTRACT**

*This work is a study on the levels of acquisition of the Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese speakers based on a corpus data, as well as on our previous works on it. The aim of this paper is to synthesize and evaluate the IL competence of Chinese learners concerning Spanish L2 aspect through comprehension and production tasks. Data from Mandarin Chinese L1 learners of different levels of linguistic competence (ranging from B1 to C1) were gathered and analyzed for showing differences across levels and tasks. A difference in the relationship between comprehension and production data was found in the acquisition process of L2 Spanish. Results show that our learners can only grasp part of the input information, but they still seek for more information from new input to fill the gap in*

*comprehension, whereas they also implement a production strategy according to this new input. Nevertheless, this strategy turns out to be more a mechanical rule rather than an internalized pattern close to native speakers' production.*

*Keywords: Spanish L2 Aspect, Chinese learners, corpora, comprehension, production.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista psicolingüístico, la comprensión y la producción del lenguaje son procesos que desempeñan papeles importantes en la adquisición de una segunda lengua (L2)<sup>1</sup>. Los estudios de Krashen (1985, 1989), Swain (1985), Gass (1988) y Izumi (2003), etc. se han centrado en discutir el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2) y la interrelación entre el proceso de comprensión y producción que implica. Por ejemplo, dichos autores discuten si la comprensión es condición necesaria o no para la producción de la L2. Sin embargo, en la mayor parte del tiempo en el aula, los procesos de comprensión y de producción se dan simultáneamente en los aprendices en su proceso del aprendizaje de L2<sup>2</sup>.

En el caso de la adquisición del aspecto del español como L2, tanto en el aula como fuera (Lord, 2010; Shively, 2014; Sun, Díaz y Taulé, 2020), también se ha estudiado cómo procesan los aprendices la información de los tiempos aspectuales de pasado (pretérito indefinido e imperfecto) que se transmite tanto mediante la morfología como mediante la semántica léxica. Trabajos como los de Salaberry (2011), entre otros, abordan la comprensión mediante el análisis de datos procedentes de tareas de elección múltiple. Otros, como los de Domínguez (Domínguez et al. 2012; Sun et al. 2019), usan juicios de gramaticalidad. En cuanto a la producción, trabajos como los de Comajoan (2000, 2005), Salaberry & Ayoun (2005), Slabakova & Montrul (2003), Sun, Díaz y Taulé (2019, 2020), etc. han abordado en L2 el análisis de la producción de morfología del pasado en secuencias narrativas orales o escritas. Pocos, sin embargo, han abordado conjuntamente las diferencias entre producción y comprensión en el mismo tipo de aprendices que nosotros (es decir, sinófonos) y en distintos niveles de competencia.

Asimismo, las lenguas difieren en cómo vehiculan y codifican la información aspectual. En el caso del español, una lengua románica, se vale de mecanismos léxico-semánticos (aspecto léxico, Vendler 1967; Smith 1994; De Miguel 1992, 1999) y morfológicos (flexión, aspecto gramatical, Comrie 1976; Rojo 1990, etc.). El chino mandarín, en cambio, no dispone de morfología para este fin, sino que recurre a marcadores aspectuales que indican duración (*zai-*, *-zhe* y marcador cero), perfectividad (*-le*) (Xiao & McEnery, 2004; Chu, 2006). Estas diferencias debidas a la distancia tipológica entre ambas lenguas, español y chino mandarín, tienen consecuencias distintas en la interlengua (IL) de los aprendices sinófonos y han sido menos abordadas en estudios previos.

En este trabajo, pues, nos ocupamos de la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español. Las distintas posibilidades de asociación entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical exigen a los aprendices comprender el significado léxico

(semántica léxica, semántica aspectual), por un lado, así como la semántica del predicado (completo, lo que se conoce como aspecto composicional, Verkuyl, 1989, 1996), para establecer la información acerca del evento. Una vez procesado este nivel léxico, hay que abordar, por otro lado, el nivel gramatical, esto es, elegir -o interpretar- una forma aspectual o flexión adecuada al contexto y no otra(s). Las dos fases que hemos descrito, por razones de claridad expositiva, no son sucesivas en el tiempo en el proceso de codificación o producción real, sino más bien simultáneas (aunque esta simultaneidad puede variar según el nivel de competencia, especialmente en la IL) (Enríquez, Díaz y Taulé 2015; Díaz y Bekiou, 2006).

Por lo tanto, el estudio de la comprensión y producción del aspecto en distintos tipos de tarea e instrumentos de elicitación de datos de producción oral y escrita en español habrá de permitirnos observar qué relación existe entre la comprensión semántica y la producción de las formas en los distintos contextos por los aprendices.

En este trabajo, como hemos dicho, abordamos la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español por aprendices sinohablantes. A partir de una revisión de los datos cuasi longitudinales del Corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019)<sup>3</sup>, analizamos el proceso de adquisición del aspecto en español y apuntamos la relación que existe entre la comprensión de su valor semántico y la producción selectiva, significativa, de la morfología (valor gramatical) a lo largo del proceso de adquisición. Señalamos, además de las diferencias atribuibles al tipo de tareas (de producción, de comprensión o interpretación; o metalingüísticas), las atribuibles al nivel de competencia (desarrollo desde B1 a C1 del MCER). Los datos proceden, siempre, de aprendices sinohablantes de español en contexto de instrucción formal, con distintos niveles de competencia lingüística (de B1 a C1 en algunas tareas, o de nivel B2, en otras).

## 2. EL ASPECTO DE LOS TIEMPOS SIMPLES DEL PASADO EN ESPAÑOL Y EN CHINO MANDARÍN

En español, el pretérito indefinido (PIN) y pretérito imperfecto (PIM) son dos paradigmas morfológicamente diferenciados que codifican respectivamente el aspecto perfectivo e imperfectivo del modo indicativo en español (Rojo, 1990). En el ejemplo (1), el verbo "jugó (PIN)" transmite la información de un evento completo que tiene punto final. Según el contexto, se sabe que evento "jugó al baloncesto" terminó en el último momento de aquella "hora" de "ayer". En cambio, en el ejemplo (2), el verbo "jugaba" (PIM) expresa un evento que no tiene punto final explícito o del que no se sabe si ha acabado o no, porque según el contexto, el evento "jugaba al baloncesto" tiene una interpretación habitual en el pasado de cuyo término no se informa.

(1a) Ayer Juan jugó al baloncesto una hora.

(2a) Antes Juan jugaba al baloncesto.

En chino, los dos enunciados anteriores serían, respectivamente (1b) y (2b). Como se menciona en el apartado anterior, en chino mandarín observamos que, por un lado, el anclaje al marco temporal "ayer" se realiza mediante el marcador perfectivo *-le*, y el anclaje al marco temporal "antes", mediante el marcador cero, uno de los marcadores imperfectivos que marca evento repetitivo o habitual. Por otro

lado, el procedimiento para indicar la limitación temporal del evento “jugar” se realiza mediante un mecanismo léxico. Por ejemplo, en (1b), “yixiaoshi (una hora)” delimita la duración del evento “jugar al baloncesto”. En cambio, en (2b), el adverbio temporal “yiqian (antes)” implica que “jugar al baloncesto” es un evento que tiene lugar en un periodo abierto del tiempo pasado.

(1b) zuotian Huan da-le yixiaoshi lanqiu  
 Ayer Juan jugar-/e una hora baloncesto  
 Ayer Juan jugó al baloncesto una hora.

(2b) Yiqian Huan da lanqiu  
 Antes Juan jugar baloncesto  
 Antes Juan jugaba al baloncesto.

En español, aparte del mecanismo gramatical señalado (el adverbio “ayer”, o la expresión temporal “una hora”), la semántica aspectual del verbo también aporta la información relativa a la telicidad. Según Vendler (1967), los verbos se pueden agrupar en cuatro clases aspectuales atendiendo a sus propiedades internas: estados (no dinámicos, atéticos y durativos), actividades (dinámicos, atéticos y durativos), realizaciones (dinámicos, téticos y durativos) y logros (dinámicos, téticos y no durativos). Esta clasificación ha sido ampliamente aceptada y se ha aplicado a lenguas de tipología distinta, como el español (De Miguel, 1999) y el chino mandarín (Xiao y McEnery, 2004; Chu, 2006).

Partiendo de la clasificación de Vendler (1967), en el caso del español, existen ocho posibilidades de asociaciones entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical (véase Tabla 1). La Tabla 1 muestra que, por un lado, algunas combinaciones presentan una afinidad semántica o coincidencia entre aspecto léxico y aspecto gramatical. Se trata de las asociaciones prototípicas, como son las asociaciones de pretérito indefinido (en adelante PIN) con verbos téticos, o las asociaciones de pretérito imperfecto (en adelante PIM) con verbos atéticos. Por otro lado, las asociaciones de PIN con verbos atéticos y las de PIM con téticos son asociaciones no prototípicas. Esto implica una pregunta: en la interlengua de los aprendices de español, ¿el uso de PIN o PIM depende de la semántica aspectual del verbo, o bien los aprendices eligen una de las dos posibilidades de flexión morfológica independientemente de las propiedades verbales? Y en todo caso, ¿lo hacen siempre de una forma y no de otra?

PIN-estados	PIN-actividades	PIN-realizaciones	PIN-logros
PIN-estados	PIM-actividades	PIN-realizaciones	PIN-logros

Tabla 1: posibilidades de asociación entre aspecto léxico y aspecto gramatical

Diversos estudios previos observaron heterogeneidad en el patrón de adquisición y uso del aspecto en la interlengua de los aprendices. Andersen y Shirai (1994, 1996) propusieron la Hipótesis del Aspecto Léxico (HAL). En sus trabajos señalan que la semántica verbal puede guiar la opción y el uso de la morfología aspectual de los aprendices y que, sobre todo los de nivel inicial, prefieren aplicar la morfología cuya interpretación aspectual es coincidente con la semántica aspectual del verbo. Así

pues, en la interlengua de los aprendices, el aspecto perfectivo se asocia prioritariamente con logros, seguido por realizaciones, actividades y estados. El aspecto imperfectivo, en cambio, se asocia con estados, seguido por actividades, realizaciones y logros. Este patrón del uso de la morfología aspectual en la interlengua (en adelante IL) demuestra que los aprendices de L2 son capaces de percibir y reanalizar las diferencias en la semántica verbal (dinamicidad, telicidad y duratividad) de las cuatro clases de Vendler (1967). Asimismo, asocian, conscientemente, la morfología verbal a una clase verbal más afín semánticamente a la forma flexiva, porque esta asociación tiene una interpretación más natural y es la más común en la comunicación diaria. Muchos estudios posteriores, como López-Ortega (2000), Sánchez-Quintana (2005) o Mao (2009) han confirmado este patrón basado en la HAL, aunque también otros indican que algunas propiedades verbales resultan más sobresalientes que otras para los aprendices. Por ejemplo, Domínguez et al. (2012) descubren que las asociaciones entre aspecto perfectivo y verbos dinámicos, por un lado y del aspecto imperfectivo con verbos no dinámicos, por otro, son las preferidas por los aprendices.

Un patrón distinto es el que propone la Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto (HTPD) de Salaberry (2011). En ella se propone que los aprendices de L2 prestan más atención a la morfología del aspecto en su IL, en vez de a la semántica verbal. Salaberry (2011) expone que los aprendices anglófonos de nivel inicial prefieren aplicar la morfología asociada al aspecto perfectivo, el PIN, a todos los verbos, sea cual sea su clase aspectual. En comparación con la semántica verbal, la morfología juega un papel predominante en la opción entre PIN y PIM. Esta hipótesis la confirman, también, los trabajos de Baker & Quesada (2011) y Fistrovic (2016), etc.

En síntesis, los estudios previos muestran dos líneas para estudiar el patrón de la adquisición del aspecto en L2. La primera, la que postula el predominio de la comprensión de la semántica verbal (aspecto léxico): a los aprendices les llaman más atención las propiedades verbales (aspecto léxico del predicado), y prefieren asociar la flexión más afín semánticamente, buscando cierta homogeneidad. La segunda postula la preferencia por la oposición morfológica (PIN o PIM) en la producción, con predominio del aspecto perfectivo, como el más sobresaliente, puesto que así se detecta en su IL.

En este trabajo, antes de evaluar los patrones propuestos, discutiremos en el siguiente apartado cómo funcionan el mecanismo de la comprensión y el de la producción en la adquisición de una L2, así como las relaciones que existen entre estos mecanismos. El apartado contextualizará las opciones metodológicas del corpus *Gushi-ELE* y la tipología de los instrumentos usados para analizar el procesamiento y la producción.

### 3. LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE L2

El proceso de la adquisición de una L2 ha sido ampliamente estudiado. La Hipótesis del *Input* (Krashen, 1985, 1989) expone que la manera para adquirir una lengua es a través la dinámica de facilitación o adaptación al receptor que existe entre los interlocutores, que permite hacer del *input* un *input* comprensible, susceptible de convertirse en *intake* en el aprendiz y de pasar a formar parte de su conocimiento lingüístico. Asimismo, el *input* comprendido (o *intake*) es condición imprescindible

para que los aprendices produzcan en la L2. Sin embargo, Swain (1985) postula algo distinto: que el *input* comprensible no es necesario ni es una condición suficiente para la adquisición de L2. Según Swain (1985), lo que necesitan los aprendices de una L2 para mejorar la fluidez y precisión en su IL es el *output* comprensible, porque demuestra que son capaces de "extender" esa IL para satisfacer los objetivos de la comunicación (Swain, 1995: 127).

Antes de discutir los papeles que juegan las dinámicas de *input* y *output* en la adquisición de una L2, hay que exponer cuál es el proceso de la adquisición de L2 que hay tras ellos. Gass (1988) propone un modelo de la adquisición de L2 de cinco etapas o procesos: *input* percibido (*apperceived input*), *input* comprendido (*comprehended input*), *intake*, integración (*integration*) y *output*. Según este modelo, para alcanzar el último estadio, la producción (*output*) de L2, los aprendices tienen que obtener primero *input*, comprenderlo sintácticamente y semánticamente. Luego, tienen que asimilar e integrar la información con su conocimiento lingüístico de la L1 o de la gramática universal, es decir, activar el proceso de *intake* e integración que indicaba Gass (1988) en su modelo.

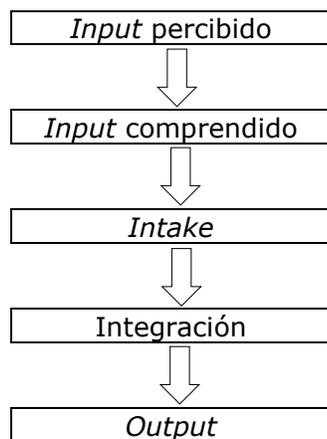


Gráfico 1: el modelo de la adquisición de L2, según Gass (1988: 200)

De hecho, según este modelo, el análisis de los datos de comprensión y producción puede revelar si después de los procesos aplicados a la información del *input* de la L2, los aprendices pueden alcanzar a producir una interlengua gramatical y coincidente con la información del *input* comprensible o si, por el contrario, su IL revela defectos en el transcurso del proceso. Si la respuesta es afirmativa, se puede sostener que existe una relación coincidente entre la forma y la semántica en la adquisición de L2. La comprensión semántica es la condición necesaria para la producción (Ortega 2000). Por el contrario, si la respuesta es negativa, implicaría que, en el transcurso de procesos que median entre el *input* comprensible y el *output*, han intervenido otros factores en el procesamiento lingüístico que han impedido que los aprendices conviertan la información comprendida en el nivel semántico en una producción coincidente con ella en el nivel gramatical.

#### 4. OBJETIVOS Y ALCANCE DEL PROYECTO *GUSHI-ELE* HASTA HOY: PROCESAMIENTO Y PRODUCCIÓN DEL ASPECTO EN LA IL DE APRENDICES SINOHABLANTES DE ELE

##### 4.1 Metodología

A partir de los datos del corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019), en este trabajo se van a analizar dos tipos de datos, de comprensión y de producción, obtenidos de aprendices sinófonos, hablantes de mandarín, de tres niveles (B1, B2 y C1) del Marco Común Europeo de Referencia, (en adelante, MCER).

El corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019) consta de datos de cinco pruebas de elicitación de formas verbales en los pasados aspectuales (PIN, PIM) que van desde pruebas más cerradas (prueba de *cloze*), a semicerradas (pruebas de huecos y de opción múltiple, o producción a partir de guiones en infinitivo) y abiertas (relatar a partir de imágenes). Este corpus cuenta con 78 participantes de tres niveles (B1, B2, C1 del MCER) que provienen de Instituto Jinling de la Universidad Nanjing, de la Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes de Barcelona y de un programa de doctorado en lenguas de la Universidad de Granada. Ellos Los sujetos pertenecen a dos contextos de adquisición (instrucción e instrucción más inmersión). Además, *Gushi-ELE* contiene la producción nativa en español L1 de los sujetos de control utilizados (25 nativos de la UPF), así como la producción nativa en chino mandarín, la L1 de los sujetos del experimento (para la prueba redacción semi-guiada). La recogida de datos definitiva se cerró en 2019, aunque la investigación sigue abierta y se están realizando recogidas complementarias e incorporando nuevas pruebas.

Este corpus, por tanto, contiene datos obtenidos mediante ocho tipos de pruebas, de las que siete son escritas (A) y una oral (B). Escritas (A): 1) una prueba de *cloze* que completar con las formas conjugadas adecuadas según el contexto de los verbos en infinitivo que se les proporcionan (15 ítems); 2) tres redacciones semiguías en español a partir de tres guiones (de un total de 43 ítems); 3) tres redacciones semiguías en chino a partir de los mismos tres guiones del español (de un total de 43 ítems); 4) una redacción libre sobre una anécdota personal en español; 5) una prueba de opción múltiple en español basada en una historia en viñetas (40 ítems). 6) una prueba de opción múltiple para rellenar los espacios en blanco en las frases (40 ítems). 7) una prueba de juicios de aceptabilidad (mediante escala de *Likert*) para juzgar la aceptabilidad de frases según la información del fondo proporcionada (31 ítems) (B): 8) dos narraciones orales a partir de una historia en viñetas (2 historias). Como se ve, solo la tarea (8) es oral. Asimismo, para todas se contó con un grupo de control nativo.

En este artículo trabajamos con los datos obtenidos de las pruebas 1), 2), 6), 7) y 8) como objeto de estudio, seleccionadas porque, por su metodología, permiten examinar específicamente y por separado la comprensión o la producción de los aprendices. Entre estas pruebas, las de *cloze* (prueba 1), de opción múltiple (prueba 6) y la de juicios de aceptabilidad (prueba 7) son pruebas de comprensión. Las otras dos pruebas, las redacciones semi-guías en español (prueba 2) y las narraciones orales y escritas a partir de viñetas (prueba 8) son pruebas de producción. En el Anexo hay una breve presentación sobre las instrucciones de estos cinco tipos de pruebas, así como ejemplos de cada una de ellas.

Pruebas de comprensión (véase el anexo para los ejemplos de pruebas):

- En la prueba de *cloze*, se pidió a los participantes que rellenaran 15 huecos en un párrafo, conjugando, según el contexto, los verbos en infinitivo proporcionados al lado de cada hueco.
- En la prueba de opción múltiple, se proporcionó a los participantes en cada estímulo una oración en la que faltaba el verbo objeto de estudio y se ofrecían dos opciones (A y B) para elegir, según el contexto. En todos los estímulos, la opción A es un verbo que aparece en la flexión de pretérito indefinido (PIN), y la opción B es un verbo flexionado en pretérito imperfecto (PIM). Se pidió a los participantes que eligieran la opción más adecuada al contexto.
- En la prueba de juicios de aceptabilidad (medidos mediante una escala de *Likert* de 5 grados), cada estímulo aparece junto con un texto que ofrece la información contextual-discursiva. Después siguen dos oraciones, que resumen el evento o el estado descrito por el texto inicial. Estas dos oraciones tienen la misma estructura gramatical, pero una presenta el verbo en PIN y la otra en PIM. Se pidió a los participantes que contestaran cuantificando sus intuiciones sobre esas oraciones, asignándoles un valor de aceptabilidad que abarcaba 5 grados (de -2 a +2).

Pruebas de producción (véase el Anexo para los ejemplos de pruebas):

- En la prueba de narración escrita, se pidió a los sujetos que escribieran tres historias usando los verbos proporcionados y sus complementos, que aparecían listados al inicio de cada historia, y que constituían la información esquemática para construir esas tres historias. Se les pidió que pusieran los verbos en la forma apropiada (tiempo, aspecto y persona) según el contexto, y que usaran "El martes pasado..." como el arranque de cada texto.
- En las tareas de narración oral, se pidió a los sujetos que contaran dos historias basadas en unas viñetas, empezando con la frase inicial: el "El martes pasado...". Se grabaron los relatos en sus propios móviles y los enviaron por correo electrónico al investigador, junto con un consentimiento firmado de participación y autorización de uso para la investigación.

En estas cinco pruebas, participaron, además de los tres grupos de aprendices sinohablantes de tres niveles diferentes de competencia (B1, B2 y C1) según el MCER, un grupo de hablantes nativos de control (marcado como NS, por *native speakers*). Los números de participantes por grupo (N) están listados en la Tabla 2, separados por tipos de pruebas.

	<b>Tipos de pruebas</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>NS</b>
<b>Pruebas de comprensión</b>	<i>Cloze</i>	26	26	26	26
	Opción múltiple	/	30	/	10
	Juicios de aceptabilidad	/	30	/	10
<b>Pruebas de producción</b>	Narración escrita	6	6	6	6
	Narración oral	6	6	6	6

Tabla 2: número de participantes en las pruebas

## 4.2 Hipótesis y metodología

En esta revisión ofrecemos la verificación de dos de las hipótesis previas más importantes<sup>4</sup> acerca del aspecto en la IL de los aprendices de ELE, tanto en producción como en comprensión. Como hemos dicho, en trabajos previos las hemos analizado con detalle, pero aquí vamos a centrarnos en los siguientes postulados de la HAL y la HPD para validarlos o refutarlos:

Desde la perspectiva de la comprensión de la semántica verbal (aspecto léxico): si a los aprendices les llaman más la atención las propiedades verbales (aspecto léxico del predicado) y prefieren asociar la flexión más afín semánticamente, buscando cierta homogeneidad, los resultados de las pruebas de comprensión respaldarán el patrón de la Hipótesis del Aspecto Léxico<sup>5</sup>.

Desde la perspectiva de la oposición morfológica (PIN o PIM) en la producción, si a los aprendices les llama más la atención la flexión morfológica, se detectará en los resultados de producción huellas (cuantitativamente superioridad de uno u otro) que respalden el patrón de la Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto.

Dado que no todos los sujetos de todos los niveles hicieron todas las pruebas, para las de *cloze*, de redacción escrita y narración oral, usamos sujetos del nivel B1, B2 y C1; mientras que, para las pruebas opción múltiple y juicios de aceptabilidad, usamos solo sujetos del nivel B2.

## 5. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

En este apartado nos centramos en presentar las similitud y diferencias halladas en el patrón que resulta de los datos obtenidos de las pruebas de comprensión y producción de *Gushi-ELE* (Sun 2019). Para una discusión más detallada de los datos, señalamos en los distintos apartados las referencias a otros análisis sobre el corpus publicado previamente, de los que este es síntesis global.

### 5.1 Pruebas de comprensión

En la Tabla 3 están los resultados del análisis del uso de la flexión aspectual PIN y PIM de las pruebas de comprensión. Estas cifras están separadas por categorías léxico-aspectuales, esto es, por estados, actividades, realizaciones y logros para cada grupo y nivel. Los aspectos cualitativos se afrontaron en Sun, Díaz y Taulé (2019) (prueba de *cloze*) y Sun et al. (2019) para los detalles del análisis y discusión sobre estos resultados.

Pruebas	N=	estados	actividades	realizaciones	logros
<b>Cloze</b>		Porcentaje de error			
B1	26	/	19%	21%	8%
B2	26	/	10%	17%	7%
C1	26	/	6%	12%	4%
NS	26	/	1%	5%	0%
<b>Opción múltiple</b>		Porcentaje de opción de PIN en contexto perfectivo			
B2	30	46%		89%	
NS	10	71%		86%	

		Porcentaje de opción de PIN en contexto imperfectivo	
B2	30	31%	36%
NS	10	14%	13%
<b>Juicios de aceptabilidad</b>		Valor de oración con PIN en contexto perfecto (-2 a 2)	
B2	30	1.01	1.41
NS	10	1.5	1.48
		Valor de oración con PIM en contexto perfecto (-2 a 2)	
B2	30	0.31	-0.37
NS	10	-0.63	-1.00
		Valor de oración con PIN en contexto imperfectivo (-2 a 2)	
B2	30	0.08	0.66
NS	10	-1.30	-1.31
		Valor de oración con PIM en contexto imperfectivo (-2 a 2)	
B2	30	1.17	0.34
NS	10	1.77	1.68

Tabla 3: Resultados de estados, actividades, realizaciones y logros en pruebas de comprensión

Primero, con la prueba de *cloze*, se evalúa el desarrollo del patrón del uso de PIN y PIM por aprendices sinohablantes de las tres clases verbales dinámicas: actividades, realizaciones y logros. En Sun, Díaz y Taulé (2018), expusimos que, en el caso de actividades y realizaciones, existe diferencia significativa entre el grupo de hablantes nativo (NS) y todos los grupos de aprendices sinohablantes, e incluso entre el grupo de nivel más avanzado de nuestro experimento (C1) y el grupo de nativos (NS). Esto significa que el nivel avanzado (C1) de competencia lingüística no implica una comprensión del aspecto cercana a la de los hablantes nativos. En cambio, en el caso de los logros, con el desarrollo de la competencia lingüística, el patrón del uso de PIN y PIM de nuestros aprendices va acercándose al patrón de los hablantes nativos de forma que, al final, entre el grupo de C1 y el de NS, no existe diferencia significativa en los datos de logros. Probablemente, las propiedades verbales de los logros (dinámicos, télicos y no durativos) resultan homogéneas entre sí porque implican un evento dinámico instantáneo con delimitación. Esta homogeneidad, postulamos, puede facilitar a los aprendices de L2 la comprensión semántica de esta clase verbal. Por lo tanto, los aprendices del grupo de C1 pueden tener ya un comportamiento cercano a hablantes nativos en su patrón de uso de PIN y PIM. En cambio, la heterogeneidad entre las propiedades de la clase aspectual de las actividades (evento dinámico, atélico y durativo) y realizaciones (dinámico, télico y durativo) plantea dificultades en la comprensión a los aprendices de L2 y, por eso, aun cuando alcanzan el nivel C1, hallamos diferencias respecto a las opciones de los hablantes nativos (NS). Además, se observa también en los datos que, en actividades y realizaciones, nuestros aprendices muestran una tendencia al sobreuso de PIN en comparación con el grupo de NS, aunque el PIM sea la respuesta esperada. La causa que postulamos para ello es que, para nuestros aprendices, la dinamicidad es la propiedad más destacada frente a las otras propiedades verbales (telicidad, duración); asimismo, un evento dinámico siempre tiende a ser completo en comparación con un estado. Esto también puede comprobarse en los datos de logros. En este caso, como la homogeneidad de las otras propiedades verbales con la dinamicidad causa menos

dificultades en la interpretación de la semántica de los logros a nuestros aprendices, su patrón de uso de PIN y PIM es cercano al patrón de los hablantes nativos.

En resumen, los resultados de la prueba de *cloze* muestran que nuestros aprendices sinohablantes son más sensibles a las propiedades verbales relacionadas con la dinamicidad, pero les resulta difícil percibir y procesar otras propiedades (telicidad y duratividad) como los hablantes nativos. Esa percepción distinta les obstaculiza adquirir una comprensión global de la semántica de las diferentes clases verbales.

Los datos de la segunda prueba, la de opción múltiple, pueden revelar si nuestros aprendices son capaces de percibir la información aspectual transmitida por la frase y si pueden escoger entre las dos opciones de flexión morfológica, la que exige semánticamente el contexto. Según los resultados presentados y discutidos en Sun et al. (2019), solo en el caso de verbos de evento (verbos dinámicos) que aparecen en el contexto favorable al perfectivo, tanto el grupo de aprendices sinohablantes como el grupo de hablantes nativos prefieren la opción de PIN (89% en el grupo de aprendices sinohablantes y 86% en el grupo de hablantes nativos de control). En este caso no existe diferencia significativa entre estos dos grupos. En cambio, en los casos de verbos de estado en contexto perfectivo, verbos de evento en contexto imperfectivo y con verbos de estado en contexto imperfectivo, los aprendices sinohablantes muestran una tendencia más conservadora y neutra en comparación con el grupo de hablantes nativos. En comparación con los nativos, nuestros aprendices sinohablantes tienen menos respuestas con PIN en contexto perfectivo, pero más respuestas con PIN en contexto imperfectivo. Estos resultados también implican que los aprendices sinohablantes solo pueden procesar parcialmente la relación semántica entre contexto y léxico. La coincidencia entre las propiedades de los verbos de evento y el contexto perfectivo provoca que los aprendices sinohablantes se encuentren con menos dificultades en este caso para elegir la opción de PIN como respuesta. En cambio, cuando los verbos de evento aparecen en contexto imperfectivo, según Sun et al. (2019), la oposición semántica entre el significado del contexto y el del léxico (clase aspectual del predicado y complementos) provoca una diferencia significativa entre las respuestas del grupo de sinohablantes y el de hablantes nativos de control. Además, los resultados para verbos de estado son inesperados, porque los aprendices no muestran tampoco un patrón que concuerde con el sistema aspectual de su L1, chino mandarín (la asociación entre PIM con verbos de estado), incluso cuando este tipo de verbo aparece en contexto de imperfectivo. En el caso de los estados en español, nuestros aprendices son más neutros en la selección entre de PIN y PIM que los hablantes nativos.

En resumen, los datos de la prueba de opción múltiple revelan otra vez que el nivel de la comprensión de la semántica verbal (léxica) varía según las propiedades verbales. Aunque en esta prueba, los participantes ya tienen un nivel de competencia lingüística de nivel B2, muestran una diferencia significativa en comparación con los hablantes nativos en el caso de verbos de evento en el contexto imperfectivo; y también muestran diferencias con los verbos de estado tanto en el contexto perfectivo como en el imperfectivo. Según nuestros datos, solo en el caso de verbos de evento (verbos dinámicos) en contexto perfectivo no existe diferencia significativa entre grupos y la respuesta dominante en ambos grupos (B2 y nativos) es la selección de la opción morfológica PIN.

Esta tendencia también se observa en la prueba de juicios de aceptabilidad de oraciones (medida mediante una escala de *Likert*). En este experimento, para cada estímulo, los sujetos tuvieron que juzgar la aceptabilidad de un par de oraciones (una con PIN y otra con PIM) según la información contextual proporcionada en una pequeña introducción. El grupo de hablantes nativos acepta las oraciones cuando la forma aspectual del verbo de cada enunciado corresponde con la información del contexto (contexto perfectivo-oración con PIN; contexto imperfectivo-oración con PIM) y rechazan las oraciones que contienen el verbo con forma aspectual opuesta a la información del contexto (contexto perfectivo-oración con PIM; contexto imperfectivo-oración con PIN). La tabla 3 muestra que, en el grupo de nativos, estas tendencias son generales, sea cual sea la clase verbal de verbos. Sin embargo, en el caso de verbos de estado, los aprendices sinohablantes dan respuesta de valoración positiva tanto a la oración con PIN como a la oración con PIM en ambas condiciones - en el contexto perfectivo y el contexto imperfectivo. Es decir, no rechazan ni la forma de PIN ni la de PIM en ninguno de los dos contextos.

En cuanto al caso de verbos de evento, nuestros aprendices tampoco rechazan la oración con PIN cuando el contexto es imperfectivo. Solo en el caso de verbos de evento que aparecen en contexto perfectivo, nuestros aprendices se comportan como los hablantes nativos: rechazan el enunciado con la forma PIM y aceptan el enunciado con la forma PIN.

Estas tres pruebas de comprensión revelan que, para nuestros aprendices sinohablantes, el significado transmitido por las distintas propiedades verbales tiene diferentes grados de dificultad para ser percibido y comprendido. La asociación entre verbos dinámicos y contexto perfectivo es más prototípica y su semántica les resulta menos difícil de comprender y procesar mediante el recurso al léxico y al contexto. En cambio, en los otros casos (verbos dinámicos y contexto imperfectivo, verbos de estado y contexto perfectivo, verbos de estado y contexto imperfectivo) se trata de asociaciones menos prototípicas para nuestros aprendices sinohablantes. La razón es que les resulta más difícil concordar la semántica entre lo codificado en el nivel léxico y el contexto.

## 5.2 Pruebas de producción

En la Tabla 4 presentamos los resultados del análisis del uso de la flexión aspectual a partir de las pruebas de producción de PIN y PIM. Estas cifras contabilizan por separado estados, actividades, realizaciones y logros de cada nivel. Estos resultados se han analizado y discutido en Sun y Díaz (en prensa). En este trabajo, recordamos, se ofrece una breve síntesis de los resultados.

En el análisis estadístico de datos obtenidos de ambas pruebas de producción, marcamos el PIN con el valor 0, y el PIM con el valor 1. De esta manera, mediante el cálculo del valor promedio de cada clase aspectual (aspecto léxico verbal), se puede observar la preferencia entre PIN y PIM detectada en la producción de los aprendices sinohablantes de los diferentes niveles. Si el valor promedio se acerca a 1, entonces, el uso de PIM tiene más peso en esta clase aspectual. Por el contrario, si el valor se acerca a 0, entonces el uso de PIN tiene más peso.

La tendencia global de los datos es que, sea cual sea la clase verbal, los valores promedio van subiendo con el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendices desde el grupo B1 al grupo C1, tanto en la prueba de narración oral como

en la de narración escrita. Esta tendencia indica que los aprendices de nivel intermedio-bajo (B1) prefieren usar PIN, porque los valores de este grupo son más bajos en comparación con los de los otros grupos. Conforme se desarrolla la competencia lingüística, los valores en B2 y C1 van subiendo. Esto significa que la frecuencia de uso de PIM va adquiriendo más peso en todas las clases verbales, sobre todo en el caso de actividades y realizaciones en la tarea de narración oral, como se postula en Sun y Díaz (en prensa). En estos dos casos –actividades y realizaciones– existe diferencia significativa entre los grupos de aprendices sinohablantes y el grupo de hablantes nativos. Además, en Sun y Díaz (en prensa), se observa en la prueba de narración escrita el sobreuso de PIM en el grupo de nivel más avanzado (C1), en comparación con el grupo de hablantes nativos. Estos dos autores indican que, probablemente, el aumento del uso de PIM se deba al uso del conocimiento metalingüístico, que es un mecanismo consciente.

pruebas	N. sujetos	estados	actividades	realizaciones	logros
<b>Narración oral</b>					
Valor promedio del uso de PIN y PIM (PIN=0; PIM=1)					
B1	6	0.765	0.295	0.038	0.000
B2	6	0.729	0.317	0.087	0.015
C1	6	0.927	0.432	0.172	0.058
NS	6	0.803	0.500	0.400	0.048
<b>Narración escrita</b>					
Valor promedio del uso de PIN y PIM (PIN=0; PIM=1)					
B1	6	0.709	0.237	0.143	0.065
B2	6	0.900	0.389	0.160	0.110
C1	6	0.921	0.366	0.345	0.204
NS	6	0.815	0.317	0.207	0.085

Tabla 4: Datos de estados, actividades, realizaciones y logros en prueba de producción

En síntesis, mediante estas dos pruebas de producción, se puede observar que existe un proceso de reanálisis y ajuste de la estrategia en el uso de PIN y PIM por los aprendices sinohablantes. Sin embargo, este ajuste se limita al nivel gramatical, porque, con el desarrollo de su competencia lingüística, la estrategia de nuestros aprendices es aumentar simplemente el uso de PIM, en vez de elegir una forma aspectual más adecuada dependiendo de la semántica del contexto.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Basándonos en el modelo de adquisición de la L2 de Gass (1988) (véase Gráfico 1), los datos de este trabajo se han centrado en dos procedimientos del modelo: el del *input* comprendido y el *output*. Los datos de las pruebas de comprensión muestran el alcance del conocimiento de la semántica y de las distintas propiedades verbales de estados, actividades, realizaciones y logros, así como la interpretación temporal-aspectual de las formas morfológicas de PIN y PIM en la interlengua de nuestros aprendices en los distintos niveles (de B1 a C1). Los datos de las pruebas de producción permiten observar las reglas gramaticales y semánticas que rigen el uso

de PIN y PIM en la IL de los aprendices sinohablantes después del procesamiento, esto es, de comprender, asimilar e integrar.

Como se expone en el apartado cinco, las pruebas de comprensión muestran que, solo cuando el PIN se aplica a verbos dinámicos en contexto perfectivo, no existe diferencia significativa entre los aprendices sinohablantes y los hablantes nativos; en este caso, nuestros aprendices tienden a creer que los verbos dinámicos se asocian preferentemente con PIN. Sin embargo, los datos de las pruebas de producción revelan que, con el desarrollo de la competencia lingüística, los aprendices aumentan el volumen de uso de PIM en su producción oral y escrita, en todas las clases verbales. De hecho, se puede ver que este patrón obtenido de las pruebas de producción no coincide con el patrón obtenido de las pruebas de comprensión. Esto pone de manifiesto una divergencia interesante.

Para explicar esta divergencia detectada entre el patrón de comprensión y producción, y recurriendo al modelo de Gass (1988), postulamos que es en el transcurso de los dos pasos o estadios, entre el del *input* comprensible y el *intake* (por un lado) y el de la integración y *output* (por el otro), donde se produce la divergencia. Los procesos ligados a los primeros pasos o etapas de Gass (1988) son donde se asimila y combina la información y los materiales procedentes del *input* con el conocimiento lingüístico de la L1 y la gramática universal. En el caso de los aprendices sinófonos, recordemos, la información aspectual se transmite en su L1 mediante los marcadores aspectuales en el nivel gramatical. Se trata un repertorio constituido por el marcador de perfectivo *-le*, y los marcadores imperfectivos *zai-*, *-zhe* o el marcador cero (sin marcadores). Además, en chino mandarín, los verbos dinámicos pueden asociarse tanto con el aspecto perfectivo como con el imperfectivo, como español. Pero los verbos de estado normalmente solo se asocian con el aspecto imperfectivo. Según los datos de este trabajo, debido a que, en la etapa o paso de procesamiento de *input* recibido a *input* comprendido (Gass 1988), nuestros aprendices solo obtienen una comprensión cercana a la de los nativos para la asociación de PIN con verbos dinámicos en español, por lo que el patrón de comprensión que emerge en su IL no está completo ni se corresponde, tampoco, con el patrón del aspecto en su L1, chino mandarín.

Según Izumi (2003)<sup>6</sup>, al notar que la información del *input* comprendido no coincide con la regla de su L1, los aprendices vuelven a buscar más información del *input*, intentando establecer una nueva regla sobre el sistema aspectual en su interlengua, según su nuevo *input* y su conocimiento de la L1. En este trabajo, sostenemos que es posible que, en proceso de la búsqueda de nuevo *input*, nuestros aprendices se den cuenta de que, en español, tanto la morfología de PIN como la de PIM son compatibles con todas las clases léxico-aspectuales. Asimismo, postulamos que, en el proceso de comprensión, nuestros aprendices parece que solo obtienen del *input* pistas sobre el uso de PIN con verbos dinámicos, por lo que aumentan conscientemente el uso de PIM en su producción de una manera mecánica. Esta tendencia de aumento en el uso de PIM se va intensificando con el desarrollo de su competencia lingüística, porque durante el mismo, los aprendices tienen más oportunidades para acceder a más material lingüístico en su *input*, donde aparecen más casos de usos de PIM. Una vez más, esa mayor frecuencia en el *input* les estimula a usar PIM con más frecuencia. No hay constancia de evidencia negativa, tampoco, que les obligue a replantear su opción. Por consiguiente, como los aprendices no obtienen tampoco una comprensión semántica global del uso de la flexión morfológica

del español cercana a los nativos (que implicaría reestructurar o aplicar la coerción, por ejemplo)<sup>7</sup>, lo que hacen es aumentar el peso de PIM de una manera mecánica, en vez de analizar la semántica léxica y el contexto. Este proceso está representado en el Gráfico 2 a continuación.

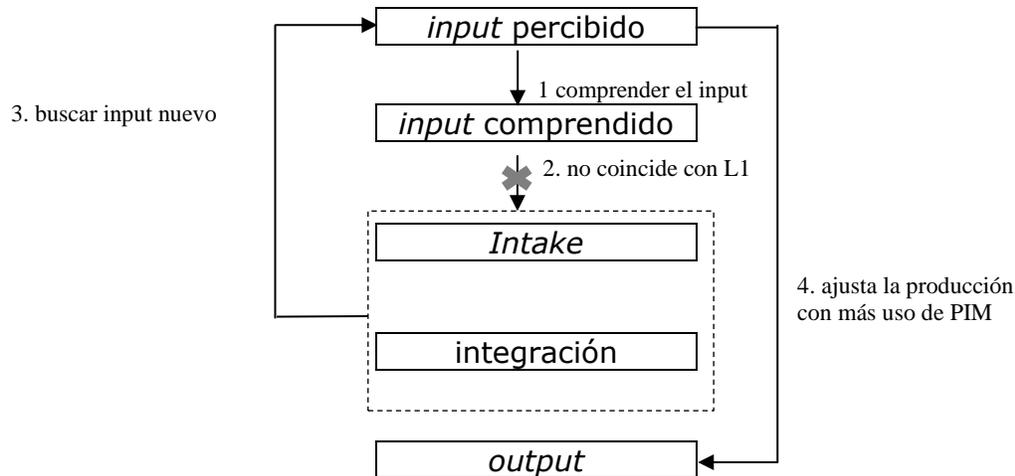


Gráfico 2: el modelo de la adquisición del aspecto en español por aprendices sinohablantes en comprensión y producción

Además, si volvemos a evaluar los dos patrones de la adquisición del aspecto en L2 mencionados en el apartado dos, se puede notar que los resultados de nuestro trabajo apoyan ambos patrones, tanto el patrón de HAL como el de HTPD.

Por un lado, la HAL se centra en la perspectiva de la semántica verbal (léxico-aspectual). Según el patrón propuesto por esta hipótesis, a los aprendices les llaman más la atención las propiedades verbales, por lo que prefieren asociar cierta flexión morfológica al verbo que presenta una propiedad que perciben como homogénea respecto a dicha flexión (morfológica). Este patrón se ve respaldado por los datos de nuestras pruebas de comprensión, por lo menos para los verbos dinámicos, donde nuestros resultados muestran que los aprendices son sensibles a la propiedad (o rasgo) de dinamicidad y prefieren la asociación entre verbos dinámicos y PIN.

Por otro lado, los resultados de nuestras pruebas de producción apoyan el patrón de la otra hipótesis, la HTPD, ya que nuestros aprendices sinohablantes muestran preferencia por PIN desde un principio, y con el desarrollo de su competencia lingüística en español, su uso de PIM va aumentando.

Por último, este estudio implica que la adquisición del aspecto en español como L2 presenta mecanismos de adquisición y procesamiento que actúan en distintos niveles lingüísticos. El procesamiento lingüístico en los distintos niveles (semántico contextual, léxico y gramatical) provoca que los aprendices muestren comportamientos diferentes en las pruebas de comprensión y de producción. En el nivel de la comprensión o procesamiento semántico, los aprendices tienden a percibir y comprender solo parte de las propiedades verbales. Esta información del *input* comprendido no es suficiente para ser asimilada e integrada con su conocimiento de la L1, chino mandarín. En el nivel de la producción gramatical, basada en la nueva información del *input*, la estrategia de nuestros aprendices es aumentar constantemente el uso de la flexión de PIM. De hecho, la relación entre la comprensión

y la producción de los tiempos aspectuales del pasado en español por estos aprendices sinohablantes no es una relación interdependiente, sino que es una relación repetitiva e interactiva. Como la información del *input* comprendido no es suficiente para que los aprendices establezcan en su interlengua una regla sistemática sobre el uso del aspecto en español, buscan constantemente nueva información en el *input* para ajustar su producción de la regla gramatical del aspecto. Este proceso de ajuste de la producción de la regla gramatical en una forma o morfología flexiva u otra sigue a lo largo del proceso de desarrollo de la competencia lingüística de nuestros aprendices.

Asimismo, este estudio también discute desde las perspectivas de comprensión y producción qué hay detrás de la divergencia entre los patrones de la adquisición del aspecto como L2 propuestos por la HAL y la HTPD. Como concluimos, en los mecanismos de comprensión y producción, observados mediante pruebas de comprensión y producción específicas, los datos muestran que los aprendices pueden mostrar patrones distintos, circulares, en la adquisición y el uso de los pasados aspectuales del español, y según se trate de producción o de comprensión. Sin embargo, consideramos que todavía quedan pendientes algunas cuestiones para el futuro, como abordar con detalle la comparación de las tareas en la L1 y la L2 para establecer diferencias en el procesamiento y la producción, por ejemplo. Asimismo, habría que ampliar el estudio a otros grupos de aprendices con otras lenguas maternas, con las mismas pruebas, para establecer con más detalle la influencia de la L1 en los procesos de *intake* e integración.

## NOTAS

1 Esta investigación es parte del proyecto 20CYY001 financiado por *National Social Science Foundation of China* y del proyecto MISIMIS PGC2018-096212-B-C33, CliC-UB (IP: M. Taulé Delor, UB) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España

2 Un ejemplo de la simultaneidad de estos procesos en el aula lo vemos desde niveles iniciales directamente en tareas mínimas en la L2, cuando aprendemos a presentarnos oralmente (mediante interacciones breves, contextualizadas), o cuando rellenamos cuestionarios básicos por escrito en la L2.

3 Asimismo, mediante la interpretación de instrucciones breves (orales o escritas), la de exponentes y funciones contextualizados o mediante la asignación de representaciones (gráficas, mentales) a enunciados o incluso a explicaciones metalingüísticas

4 Véase el apartado cuatro para la presentación del Corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019).

La Hipótesis del Aspecto léxico y la del Tiempo Pasado por Defecto, que vimos arriba.

5 Véase apartado 2 para los patrones de la Hipótesis del Aspecto Léxico y de la Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto.

6 Izumi (2003) aborda el modelo de adquisición de L2 de Gass (1988) con más detalle. Este autor sostiene que si la información del *input* ya formaba parte del conocimiento previo de los aprendices (GU, L1, por ejemplo), la exposición al *input* reconfirmará y fortalecerá la regla de la que ya disponen los aprendices. En cambio, si esta información no concuerda con el conocimiento de partida de los aprendices, entonces rechazarán esta información y buscarán más información en el de *input* para derivar nuevo *intake* de esta información.

7 Ver Sun, Díaz y Taulé (2019) para un análisis de la coerción de estos aprendices.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles, *Studies in second language acquisition*, 16(02), 133-156.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. *Handbook of second language acquisition* (Vol. 2, pp. 527-570). Bingley: Emerald.
- Baker, J., & Quesada, M. L. (2011). The effect of temporal adverbials in the selection of preterit and imperfect by learners of Spanish L2. In *Selected proceedings of the 2009 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla.
- Chu, C. C. H. (2006). *Hanyu Pianzhang Yufa (A Discourse Grammar of Mandarin Chinese)*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Comajoan, L. (2005). The early L2 acquisition of past morphology: Perfective morphology as an aspectual marker or default tense marker. In *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems* (Vol. 2). New York: Cambridge university press
- DeMiguel, E. (1992) *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e imperfectividad*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DeMiguel, E. (1999). El aspecto léxico. In I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Madrid: Espasa Calpe.
- Díaz, L. & Bekiou, K. (2006): Lo que las reformulaciones y repeticiones (halladas en los relatos orales) de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal en español. In *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León.
- Domínguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M. J., Mitchell, R., & Myles, F. (2012). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 558-577.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728912000363>
- Enríquez, N., Díaz, L., & Taulé, M. (2015). Mental processes in the oral production of non-native Spanish speakers: pauses and self-correction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 24-30.
- Fistrovic, T. K. (2016). *The Interpretation of Spanish Grammatical Aspect with Habitual and Episodic Readings* (PhD). Arizona State University.
- Gass, S. M. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied linguistics*, 9(2), 198-217. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198>
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-196.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Addison-Wesley Longman Limited.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.  
<https://doi.org/10.2307/326879>
- López-Ortega, N. (2000). Tense, aspect, and narrative structure in Spanish as a second language. *Hispania*, 83(3), 488- 502.
- Lord, Gillian. (2010). The Combined Effects of Immersion and Instruction on Second Language Pronunciation. *Foreign Language Annals*, 43(3), 488-503.

- Mao, E. P. W. (2009). La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 87-103.
- Montrul, S., & Slabakova, R. (2003). Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the preterite-imperfect contrast in Spanish. *Studies in second language acquisition*, 25(3), 351-398.
- Ortega, L. (2000) Foco en la forma, foco en la función. In C. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Rojo, G. (1990). Relaciones temporalidad y aspecto en el verbo español. In I. Bosque, *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Sánchez Quintana, N. (2005). *Estudio de la variabilidad sistemática intrasubjetiva en la producción del discurso narrativo* (PhD). Universitat de Barcelona.
- Salaberry, M. R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 184-202.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728910000052>
- Salaberry, M. R. & Ayoun, D. (2005). The Development of L2 Tense-Aspect in the Romance Languages. In Ayoun, D & Salaberry, M. R., *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives* (pp.1-32). Amsterdam: John Benjamins.
- Shively, R. (2014). Language in context. Pragmatics in SL Spanish. In K. L. Geeslin, *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 331-350). Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Smith, C. (1994). Aspectual viewpoint and situation type in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 3(2), 107-146.
- Sun, Y. (2019). *Estudio sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos a partir de distintas perspectivas lingüísticas* (PhD). Universitat de Barcelona.
- Sun, Y & Díaz, L (en prensa). Análisis del patrón de uso de los pasados aspectuales pretérito indefinido e imperfecto de español por aprendices sinófonos en tareas de narración oral y escrita. *Revista E-AESLA*.
- Sun, Y., Díaz, L. & Taulé, M. (2019). The development of dynamicity in the acquisition of Spanish by Chinese learners. *International Journal of Applied Linguistics* 170(1), 80-111.
- Sun, Y., Díaz, L., & Taulé, M. (2020). El uso de los tiempos aspectuales del pasado en español por aprendices chinos study At-Home y Study-Abroad en tareas de escritura semi-guiadas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, 301-318.
- Sun, Y., González, P., Couto, Carmen M., Mauder, E., Child, M. W., Díaz, L. & Taulé, M. (2019). Adquisición del aspecto en español por aprendices chinos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 2019, 78, p. 287-315.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden, *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer, *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study* (Vol. 73). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. J. (1989). Aspectual Classes and Aspectual Composition. *Linguistics and Philosophy*, 12(1), 39-94.
- Verkuyl, H. J. (1996). *A theory of aspectuality: The interaction between temporal and atemporal structure* (Vol. 64). New York: Cambridge University Press.

## ANEXO: EJEMPLOS DE PRUEBAS (PARTE)

### 1. PRUEBAS DE COMPRENSIÓN

- Prueba de *cloze*

Estaba aburrida y decidí entrar a visitar una casa en construcción. Vi que el carpintero CORTAR \_\_\_\_\_ madera para una ventana mientras el fontanero ARREGLAR \_\_\_\_\_ las tuberías y el pintor MEZCLAR \_\_\_\_\_ colores para pintar la pared. Al mismo tiempo, el electricista INSTALAR \_\_\_\_\_ el microondas en la cocina. IR (yo) \_\_\_\_\_ a la sala y VER (yo) \_\_\_\_\_ cómo el ayudante del electricista DIBUJAR \_\_\_\_\_ una línea para indicar dónde iba la lámpara. Una vez dibujada, COLGAR (él) \_\_\_\_\_ la lámpara del techo y, cuando BAJAR (él) \_\_\_\_\_ por la escalera, TROPEAR (él) \_\_\_\_\_ y TORCERSE (él) \_\_\_\_\_ el pie. El pobre hombre DAR \_\_\_\_\_ mucha lástima. Inmediatamente, lo LLEVAR (yo, a él) \_\_\_\_\_ al hospital. Allí, los médicos le HACER \_\_\_\_\_ una radiografía y (los médicos) le DIAGNOSTICAR \_\_\_\_\_ fractura del dedo gordo del pie.

- Prueba de opción múltiple

#### Grupo 1: Estados----PIN

1. Ayer fuimos a un concierto y me \_\_\_\_\_ mucho la música.

- A. gustó
- B. gustaba
- C. ambos

2. Ella \_\_\_\_\_ en la casa de sus abuelos durante las vacaciones de verano del año pasado.

- A. vivió
- B. vivía
- C. ambos

#### Grupo 2: Estados----PIM

1. Cuando era joven, a mi abuelo le \_\_\_\_\_ mucho tomar café.

- A. gustó
- B. gustaba
- C. ambos

2. Antes, Elisa \_\_\_\_\_ con sus padres en su ciudad natal.

- A. vivió
- B. vivía
- C. ambos

#### Grupo 3: Eventos---- PIN

- El año pasado mis amigos y yo \_\_\_\_\_ de vacaciones a Malta.
  - fuimos
  - íbamos
  - ambos
- Cuando volvimos del viaje, fuimos a la agencia y \_\_\_\_\_ a la empleada por el hotel en el viaje.
  - nos quejamos
  - nos quejábamos
  - ambos

Grupo 4: Eventos----PIM

- Ayer él \_\_\_\_\_ aquel pastel, pero no lo terminó todo.
  - comió
  - comía
  - ambos
- Ahora llueve poco, antes \_\_\_\_\_ más.
  - llovió
  - llovía
  - ambos

- Pruebas de juicio de la aceptabilidad de oraciones

Tipo de contexto	Tipo de verbo	Respuesta esperada	Contexto (información de fondo)	Frases para justificar	Número de ítems
Imperfectivo (Habitual)	Eventivo (Dinámico)	IMP IMP	La empresa constructora de Pablo ha tenido que cerrar. Es una lástima porque la empresa estaba a cargo de un programa de reconstrucción que operaba en zonas de guerra.	La empresa construía hospitales en zonas de conflicto  La empresa construyó hospitales en zonas de conflicto	1
			Juan dice que tiene muy buenos recuerdos de su niñez, especialmente de los almuerzos con sus abuelos.	Juan comió en el parque Juan comía en el parque	2
			Siempre fui un poco vago cuando estaba en el instituto y me costaba mucho levantarme temprano para ir a clase.	Yo llegaba tarde a clase Yo llegué tarde a clase	3
Imperfectivo (Habitual)	Estado		Cuando Ana era pequeña tenía una muy buena amiga que se llamaba Amy y le gustaba pasar tiempo en su casa después de clase.	Ana estuvo mucho en casa de Amy al salir del colegio Ana estaba mucho en casa de Amy al salir del colegio	4

		<p>Cuando mi hermano Sam estaba en el instituto no le iba muy bien en las clases cada vez que salía con una chica.</p>	<p>Sam necesitaba ayuda con los deberes cuando tenía novia</p> <p>Sam necesitó ayuda con los deberes cuando tenía novia</p>	5
		<p>Marta se ha mudado a un piso nuevo en una parte de la ciudad que es mucho más tranquila. Antes vivía muy cerca de una estación de tren y no podía dormir.</p>	<p>Marta oyó los trenes de madrugada</p> <p>Marta oía los trenes de madrugada</p>	6

## 2. Pruebas de producción

- Redacciones escritas semi-guiadas

### TEMA 1:

#### EN CASA...

(yo) ESTAR en casa toda la tarde.

Mientras (yo) VER la tele. TOMAR un vaso de leche.

De repente, SONAR el teléfono

SER el portero

ESTAR absolutamente histérico

(yo) DECIDIR llamar a los bomberos

(nosotros) OIR las sirenas

(nosotros) ECHAR agua

Al final, los bomberos SOFOCAR el incendio

Todo QUEDAR en un susto

- Narración oral





**La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE:  
reflexiones desde la perspectiva léxico-sintaxis**

**Teaching verbal periphrases in the Spanish as a Foreign Language  
classroom: reflections from the lexical-syntactic perspective**

**Juan Hernández Ortega**

Universidad Complutense de Madrid  
juan.hernandez@ucm.es

**RESUMEN**

El presente trabajo realiza un análisis a la luz de la interfaz léxico-sintaxis de la problemática general que encierran las perífrasis verbales en su aplicación a los estudios de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). A pesar de concebirse de manera habitual como conceptos primitivos de la gramática, proponemos reexaminarlas como categorías derivadas de la proyección de las propiedades léxico-sintácticas de sus verbos auxiliares. La extensión del dominio de trabajo de la interfaz léxico-sintaxis desde el ámbito de la lingüística teórica y descriptiva hasta el de la lingüística aplicada a ELE puede ofrecer interesantes resultados didácticos, en el caso de las perífrasis y en el de otros temas tradicionalmente encasillados como fenómenos meramente gramaticales. Procede la integración de metodologías de enseñanza de la gramática y de enseñanza del léxico. Pretendemos asimismo reivindicar el potencial del papel de esta interfaz en el ámbito de ELE.

Palabras clave: perífrasis verbales; interfaz léxico-sintaxis; Español como Lengua Extranjera (ELE); didáctica de la gramática; didáctica del léxico.

**ABSTRACT**

*The present work carries out an analysis from a lexical-syntactic perspective of the general problems posed by verb periphrases in the context of studies of Spanish as a Foreign Language. Though periphrases are typically seen as primitive concepts of grammar, we propose re-examining them as categories derived from the projection of the lexical-syntactic properties of their auxiliary verbs. The extension of the working domain of the lexical-syntactic interface from the field of theoretical and descriptive linguistics to that of linguistics applied to Spanish as a Foreign Language offers interesting didactic results with regards to periphrases and to other topics traditionally pigeonholed as merely grammatical phenomena. We undertake the integration of methodologies for teaching grammar and for teaching lexicon. We likewise underscore the possibilities of the role this interface could play in the field of Spanish as a Foreign Language.*

Keywords: verb periphrases; lexical-syntactic interface; Spanish as a Foreign Language; didactics of grammar, didactics of lexicon.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las perífrasis verbales viene abordada de manera habitual —no solo desde enfoques tradicionales y estructurales, sino también desde otros más modernos (comunicativos, cognitivos, etc.)— desde la perspectiva de la enseñanza de la gramática. Concebirlas como categorías primitivas, prestar atención casi exclusiva a la mera identificación de construcciones extraídas de una lista cerrada previamente estudiada o constreñirse mecánicamente a reglas de formación estancas, ignorando la flexibilidad que ofrece la lengua, constituyen limitaciones recurrentes que esta concepción suele acarrear. La introducción de la perspectiva de análisis que ofrece la interfaz léxico-sintaxis, entendiendo las perífrasis verbales como construcciones derivadas de los verbos auxiliares que las encabezan, lleva a que estas puedan, en cierta medida, ser consideradas también como unidades del léxico.

Las mejoras de análisis y las ventajas didácticas suscitadas por esta perspectiva léxico-sintáctica hacen de ella una herramienta de trabajo atractiva, poderosa y de enorme potencial pedagógico, y así intentamos mostrarlo en el presente trabajo<sup>1</sup>. Entre otras, sobresale la posibilidad de conciliar propuestas sobre la enseñanza del léxico con los avances de la gramática pedagógica en la clase de español como lengua extranjera (ELE). Se busca trazar un camino figurado que parta desde la lingüística descriptiva y desde el marco de trabajo de las relaciones entre léxico y sintaxis de la lingüística teórica; pase por el ámbito de la lingüística aplicada al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, y lleve la reflexión hasta el terreno de la didáctica de la gramática y del léxico en la clase de ELE.

El artículo está concebido con la intención de que sus observaciones puedan ser de utilidad, como objetivo primero, a profesores de ELE, pero que igualmente puedan resultar de interés para investigadores en lingüística aplicada, didáctica de la gramática y del léxico e, incluso, redactores de manuales o creadores de materiales para la enseñanza del español. Guían nuestra investigación propósitos como la reconsideración de un asunto que ha recibido bastante atención, generalmente con análisis carentes de originalidad y enfoques repetidos de manera acrítica; el interés por cuestionar metodologías, ideas preconcebidas y prácticas docentes consolidadas de utilidad cuestionable, y la convicción por conjugar enfoques de trabajo y análisis que desafortunadamente no suelen operar juntos, estableciendo puentes entre la lingüística teórica y aplicada. La importancia de los estudios de interfaz en los estudios de ELE queda de manifiesto. Por último, las reflexiones de aquí emanadas poseen un carácter preliminar y exploratorio y abren, en nuestra opinión, fecundas e interesantes vías de trabajo e investigación.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: el apartado segundo introduce el enfoque de análisis de la interfaz léxico-sintaxis y lo conecta con el área de ELE en general y con las perífrasis verbales en particular. El tercero incide en la cuestión de las limitaciones del análisis tradicional de las perífrasis en los estudios de ELE, de corte eminentemente gramatical, examinando el tratamiento que una muestra significativa de materiales dispensa al asunto. En este sentido, el apartado cuarto expone un tratamiento sistematizado de los principales problemas didácticos y desafíos pedagógicos que presenta la enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE, en conexión con el marco teórico (apdo. 2.º) y el panorama de limitaciones ofrecidas por los materiales (apdo. 3.º). En el último apartado se presentan las principales conclusiones de la investigación y perspectivas de trabajo, con la intención

de caminar hacia un enfoque didáctico integrado de las perífrasis verbales desde los puntos de vista léxico y gramatical, entendidos como un todo indisoluble (Regueiro Rodríguez, 2017). El repertorio bibliográfico final contiene un número sustancial de fichas y se ha procurado que su selección sea capaz de ofrecer una introducción a la materia adecuada y una orientación suficiente.

## 2. LA INTERFAZ LÉXICO-SINTAXIS: UN MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES

En primer lugar, introducimos las dos cuestiones centrales de nuestra propuesta antes de pasar a examinar propiamente el modelo teórico léxico-sintáctico. La primera idea sobre la que queremos llamar la atención, y que consideramos fundamental, es la de fomentar la presencia de la interfaz léxico-sintaxis en los estudios —teóricos y aplicados— de didáctica del español como lengua extranjera. Existe una serie de fenómenos de calado habitualmente tratados —de manera casi exclusiva— desde la perspectiva de la didáctica de la gramática que, a nuestro juicio, podrían explicarse y entenderse mejor y recibir un tratamiento más conveniente y satisfactorio desde el enfoque de la interfaz léxico-sintaxis. Aspectos recurrentes en el «canon» general de los «temas de gramática» «clásicos» en la clase de ELE, como la enseñanza de las preposiciones, la de *ser* y *estar* o la de los habitualmente denominados 'verbos de cambio', entre otros, podrían beneficiarse de este punto de vista «ampliado»<sup>2</sup>.

Con todo, no ha de colegirse que abogemos por un modelo de enseñanza de la gramática de corte tradicional o estructural. La alusión a esos informalmente denominados «temas de gramática» debe entenderse incardinada en cualquiera que sea el método o enfoque de enseñanza de ELE por que se opte, aborde como aborde la didáctica de la gramática e integre como integre, más tácita o más explícitamente (Regueiro Rodríguez, 2017: apdo. 2), los contenidos gramaticales del currículo. (La introducción de esta etiqueta de «temas de gramática», una expresión recurrente a lo largo del artículo, queda justificada *infra*; cf. esp. § 4.2.) De hecho, consideramos que la ampliación de perspectiva que implica la reexaminación de ciertos fenómenos bajo el punto de vista léxico-sintáctico aboca a la convergencia de métodos, integrando, por ejemplo, aportaciones de los denominados 'enfoques léxicos' en la enseñanza de este tipo de contenidos considerados —tradicionalmente y hasta la fecha— como gramaticales. Puede construirse un panorama inicial suficiente sobre el punto de situación actual en torno a los estudios sobre la enseñanza del léxico a través de los trabajos introductorios de Pérez Serrano (2017), Rufat Sánchez (2019) y de los recogidos en el volumen colectivo de Herrera (ed.) (2017), aprovechando además la bibliografía actualizada que contienen.

La segunda de las ideas principales en la que pretendemos incidir es la de que las perífrasis verbales —uno de esos «temas de gramática» clásicos de la clase de ELE a los que nos acabamos de referir— constituyen, a nuestro juicio, un caso especialmente paradigmático de elementos a caballo entre la sintaxis y el léxico. Las perífrasis tienden a ser presentadas como unidades de la gramática, en el sentido compositivo que les otorga la suma de los significados de sus constituyentes y, si así se considera, el de toda la construcción<sup>3</sup>. A modo ilustrativo, en un ejemplo como *La directora estuvo a punto de publicar la convocatoria sin firmar*, en más de un marco de trabajo —sea este descriptivo, teórico o aplicado—, se presenta como el

núcleo de la predicación oracional la secuencia entera *estuvo a punto de publicar*. (Pueden verse, entre otros, los trabajos de Gómez Torrego, 1988: 9, 1999: § 51.1.1, donde se asume esta idea.) Además de otros contraargumentos de naturaleza gramatical, como —por ejemplo— desconsiderar que la secuencia mencionada no forma en principio ningún tipo de constituyente sintáctico, estos análisis no reconocen que el significado aspectual de inminencia de la predicación se obtiene al menos como producto de la suma de los significados del verbo auxiliar (*estuvo*), del auxiliado (*public-*)<sup>4</sup>, de la flexión de infinitivo (*-a-r*) y del constituyente que media entre ambas formas verbales (*a punto de*).

La concepción de las perífrasis verbales como «unidades» (únicamente) pertenecientes a la gramática se refuerza con la propia manera como habitualmente los gramáticos y los teóricos se refieren a ellas, son mencionadas en los textos de gramática —tenga esta carácter didáctico o no— o, en el ámbito de ELE, son presentadas en las clases. Estas suelen identificarse como «pautas» solidarias o «fórmulas» de construcción sintáctica con cierto grado de fijación: «*acabar de + INFINITIVO*», «*seguir + GERUNDIO*», «*llevar + PARTICIPIO*», etc. El trabajo de García Fernández & Krivochen (2019: § 1.3; *vid. esp. pág. 26*), recogiendo una acertada observación de Ignacio Bosque citada como comunicación personal, indica cómo en la tradición gramatical hispánica se ha tendido a focalizar en la construcción resultante —la perífrasis—, frente a otras tradiciones, como la anglosajona, que ponen principalmente la atención en el verbo auxiliar y, por consecuencia, en los elementos constituyentes de aquella. En un trabajo anterior que tiene presente el enfoque léxico-sintáctico, Giammatteo & Marcovecchio (2010: 217) se expresan en términos similares: «[l]a conducta sintáctica de las perífrasis verbales puede explicarse por la naturaleza de su auxiliar».

Teniendo esto en cuenta, puede parecer interesante considerar las perífrasis verbales también como «unidades» del léxico. A primera vista, esta afirmación podría resultar, en cierta manera, incongruente, pues no parece adecuado sostener que constituyentes ya proyectados en la sintaxis —en el sentido de ‘construidos’— conformen a su vez una suerte de piezas léxicas complejas que integran el léxico. Sin embargo, la opción de concebir las perífrasis verbales como expansiones de las propiedades de sus verbos auxiliares puede deshacer la aparente paradoja y hacer viable considerarlas también como elementos constituyentes del léxico. Podemos ilustrar esta situación intermedia con el siguiente ejemplo: algunos aspectos gramaticales, como la ‘rección’ —que cierto verbo auxiliar seleccione un auxiliado en forma de infinitivo, y no de gerundio (o que pueda seleccionar ambas)—, llevan el análisis al terreno del léxico. Mientras tanto, otros, como la posición de los pronombres átonos o la selección temática (semántica) del sujeto oracional (*Suele llover mucho aquí*), hacen que se decante hacia el de la sintaxis.

De acuerdo con esta perspectiva, aspectos como (i) la expansión de las propiedades de proyección del verbo auxiliar, (ii) su combinatoria o (iii) las posibilidades de establecimiento de ciertas redes temáticas (semánticas) o de selección de complementos hacen que, tanto en términos teóricos como aplicados, hablar de la «gramática de los verbos auxiliares» pueda resultar tan interesante como hacerlo de la «gramática de las perífrasis verbales». Igualmente —y centrándonos en el ámbito de ELE—, comenzar a hablar de la «didáctica de los verbos auxiliares» puede ser tan interesante, didácticamente rentable o pedagógicamente adecuado como hacerlo de la «didáctica de las perífrasis verbales». En este sentido, prestar

algo de atención adicional a la enseñanza de (el comportamiento sintáctico, semántico, pragmático... de) los verbos auxiliares, en tanto que piezas léxicas con amplias repercusiones en el seno de la gramática, nos llevará a ensanchar la óptica con que abordamos el campo de trabajo, llevándola también al ámbito de la didáctica del léxico. De este modo, queda, a nuestro juicio, acreditada la naturaleza fronteriza que defendemos.

A continuación, pasamos a abordar propiamente el dominio de la interfaz léxico-sintaxis, donde examinamos asuntos como el relevante papel que el léxico ha adquirido en el seno de los estudios lingüísticos, además del propio concepto de 'interfaz lingüística' y la caracterización particular de la mencionada 'interfaz léxico-sintaxis' y su ámbito de acción. En los últimos decenios el rol del léxico como pieza central del tablero de juego lingüístico ha adquirido sustancial relevancia en los diferentes modelos teóricos. Consideramos bien reveladora la siguiente cita de Miguel (2016), inserta, a propósito, en un apartado (su § 2.5) que lleva como título «la revolución lexicista»:

Los estudios sobre el léxico adquieren, a partir de la segunda mitad del siglo XX, un grado de formalización cada vez mayor y giran en torno a nuevos conceptos básicos. En primer lugar, el léxico, entendido bien como un nivel de la descripción lingüística, bien como un módulo o componente de la mente, deja de concebirse como el almacén de las palabras de una lengua (el *vocabulario*) para ser el *locus* donde se ubican las unidades léxicas (afijos derivativos, lexemas y locuciones) con su definición, donde se establecen las redes y relaciones de las palabras, y donde operan los principios y mecanismos que rigen la formación de nuevas palabras y la interpretación de nuevos significados. (Miguel, 2016: 180)

Se ha dado en el seno de la lingüística teórica, en mayor o menor medida, el conocido como «giro lexicista» y han comenzado a examinarse con nuevo aparato óptico aspectos que hasta entonces se observaban obviando el papel del léxico. Igualmente, han pasado a tratarse con mayor o menor profusión aspectos que, por lo general, habían estado guardados «debajo de las alfombras» de la lingüística. El trabajo de Miguel (2009a: 16) también abunda en la idea de este «boom» o «giro lexicista» y ofrece una aproximación general al auge de los estudios lexicológicos.

Muy sustancial ha sido la evolución a partir de los primeros modelos generativo-transformacionales, en los que, desde el último tercio del siglo pasado, preponderaba el papel de la sintaxis, en detrimento del ejercido por la semántica y, en consecuencia, por el léxico. En la actualidad los diferentes modelos teóricos del estudio del lenguaje son conscientes de que no pueden obviar la importancia del léxico y de su estudio. Pueden señalarse cuatro cuestiones centrales en torno a las relaciones entre léxico y sintaxis sobre las que deben tomar una posición, explícita o implícita, las diferentes teorías lingüísticas que aborden el estudio de esta intersección (cf. Pustejovsky & Batiukova, 2019: 89): (1) si se reconoce una separación clara entre 'léxico' y 'sintaxis' o no; (2) si son las propiedades léxicas las que determinan cómo se construye la estructura sintáctica (aproximación 'de abajo arriba') o si es la estructura sintáctica la que impone sus restricciones al léxico (abordaje 'de arriba abajo'); (3) si existe una clara demarcación entre el conocimiento enciclopédico y el lingüístico o no; (4) si las regularidades y los procesos productivos deben ser incluidos en el léxico o si poseen esta naturaleza sintáctica. La manera como las teorías aborden estas cuestiones será crucial a la hora de asumir un modelo u otro de las

relaciones entre el léxico y la sintaxis. Independientemente de cuál sea la postura por que se opte, en todo caso sobresale la idea de la colocación de la relación entre léxico y sintaxis como nueva centralidad: se reconoce tanto la existencia de esta área de conexión como su relevancia. El profesor de ELE interesado en abundar en estas cuestiones podrá consultar los caps. 3.º y 11.º del mencionado trabajo de Pustejovsky & Batiukova (2019), el 6.º de Wechsler (2015) y la bibliografía en ellos contenida.

En lo tocante al concepto de 'interfaz', podemos indicar que proviene de las ciencias de la informática o de la computación y que comenzó a usarse en las ciencias cognitivas a partir de los años ochenta del siglo pasado (Gallego, 2015: 24; Gutiérrez-Rexach, 2015: 431-3). Alude al dominio que surge de la intersección de varias áreas de estudio «principales» —tradicionalmente consolidadas—, donde los puntos de contacto existentes entre ellas pasan a ser más que unas meras zonas de frontera y conforman un campo de trabajo y estudio por sí mismos. A pesar de las limitaciones intrínsecas de caracterizar fenómenos fronterizos, y de que estos estudios de interfaz se encuentran en un estado menos desarrollado que el de las áreas consideradas «centrales», en el área de la lingüística los estudios de interfaz vienen experimentando un importante auge en los últimos años.

En esta línea, fenómenos que tradicionalmente habían recibido un tratamiento escaso o deficitario en los estudios gramaticales comenzaron a despertar el interés de los lingüistas. Aspectos como la estructura informativa, los estudios sobre modalidades oracionales (interfaz 'sintaxis-pragmática' o 'sintaxis-discurso'), la cuantificación (interfaz 'sintaxis-semántica') o las repercusiones gramaticales de la prosodia (interfaz 'fonología-sintaxis'), entre otros, constituyen tópicos gramaticales a caballo entre al menos dos componentes de la lengua y han generado un alto volumen de bibliografía en los últimos lustros. Por su parte, para ilustrar el caso del léxico y sus conexiones podríamos considerar tres ejemplos: (i) la información contenida en un verbo relativa a si su flexión es regular o no se encontraría incardinada en el dominio de la interfaz 'léxico-morfología'; (ii) la relacionada con la estructura silábica de las piezas léxicas, en la interfaz 'léxico-fonología'. En cambio, (iii) la relativa a la herencia argumental de una nominalización se encontraría en el ámbito de la interfaz 'léxico-sintaxis'. De esta última nos ocuparemos a continuación.

Centrando la exposición en la interfaz léxico-sintaxis, podemos caracterizarla como aquella área de conexión cuyo dominio de estudio es el delimitado por aquellos aspectos léxicos que tienen repercusiones en la sintaxis. Para profundizar un poco más en esta idea, tomaremos como aparato descriptivo ciertos avances de la lingüística formal y asumiremos asimismo un punto de vista 'cartográfico', 'representacional' o 'proyeccionista' de las relaciones sintácticas (recuérdese la aproximación 'de abajo arriba' de las relaciones entre léxico y sintaxis a la que aludíamos unos párrafo atrás). Intentaremos no caer en demasiada abstracción ni detalle técnico para que la exposición pueda resultar de utilidad para el especialista en ELE, pues en el subapartado 4.2 de la presente investigación los rudimentos que ahora exponemos serán útiles a la hora de volver sobre los problemas didácticos que entraña la caracterización del concepto de 'verbo auxiliar'.

Pues bien, en el análisis sintáctico de las oraciones es habitual reconocer tres 'áreas', 'capas' o 'zonas'. Las presentamos, en una metáfora visual, por orden de más «interna» a más «externa», donde el elemento que se entiende como más interno ('nuclear') sería el verbo. Estas son (I) la capa léxica, dominio del sintagma verbal

(SV), en el que suceden los fenómenos de proyección de los argumentos (complementos) verbales y su relación con el aspecto léxico (aspecto interno; 'Aktionsart'). (II) La gramatical, dominio del sintagma tiempo (ST), que incluye los rasgos de tiempo, modo, aspecto (externo o gramatical), concordancia verbal y caso gramatical. (III) La pragmática, dominio del sintagma complementante (SC), que alberga la modalidad (o 'fuerza') oracional, el contenido proposicional de la oración ('finitud') y los elementos focalizados y topicalizados<sup>5</sup>. Ilustramos lo que implica este análisis en capas mediante un ejemplo —cf. el dato de (1)— en el que aparece una perífrasis verbal («*volver a* + INFINITIVO»).

- (1) Lamentablemente, vuelven a subir los impuestos.  
 (2) [<sub>sc</sub> *Lamentablemente* [<sub>st</sub> *vuelven a* [<sub>sv</sub> *subir los impuestos*]]]

Lo que el diagrama encorchetado de (2) quiere decir es que el constituyente *subir los impuestos* se encuentra en la capa léxica, el sintagma verbal, donde el predicado (*subir*) se relaciona con su complemento (*los impuestos*), además de con el sujeto oracional —la relación lógica entre ambos se establece en este ámbito—<sup>6</sup>. El 'elemento verbal auxiliar' *vuelven a* se aloja en el dominio (expandido) del sintagma tiempo, la capa gramatical, desde donde aporta a toda la predicación información gramatical de 'aspecto' (recuérdese que la información aspectual de *volver a* en este caso es la de 'reiteración'). Por último, un adverbio evaluativo como *lamentablemente* está albergado en el dominio pragmático de la oración: el sintagma complementante, la capa más externa o periférica de toda la estructura.

Nos servimos de esta perspectiva de la oración 'en capas', por su amplio poder descriptivo, para terminar de explicar y entender mejor el dominio de acción de la interfaz léxico-sintaxis, aquello que nos viene ocupando hasta ahora. Podemos estipular, pues, que esta interfaz es la encargada de tratar los fenómenos de intersección derivados de la transición del área léxica de la oración —el dominio del sintagma verbal (SV)— al área gramatical de la oración —el dominio del sintagma tiempo (ST)—. Por su parte, la interfaz que trata de los fenómenos «límitrofes» entre el área gramatical de la oración (ST) al área pragmática (SC) es la interfaz sintaxis-pragmática o sintaxis-discurso<sup>7</sup>. Sin poder entrar en mayores detalles, pues no es el objetivo del presente artículo, el profesor de ELE que desee profundizar en este aspecto de las «áreas» o «capas» de la oración puede comenzar por el divulgativo trabajo de Gelderen (2013)<sup>8</sup>. En la siguiente tabla intentamos sintetizar toda esta información.

<b>Capa oracional</b>	<b>Dominio estructural</b>	<b>Competencia</b>	<b>Interfaz</b>
Capa léxica	Sintagma verbal (SV)	Estructura argumental	Interfaz léxico-sintaxis
Capa gramatical	Sintagma tiempo (ST)	Tiempo, modo, aspecto, caso y concordancia	
Capa pragmática	Sintagma complementante (SC)	Modalidad oracional, finitud, estructura informativa	Interfaz sintaxis-pragmática o sintaxis-discurso

Tabla 1. Estructura de la oración en capas y dominios de interfaz

Entrando particularmente en el ámbito de acción de la interfaz léxico-sintaxis, señalamos algunos de los aspectos más destacados que la ocupan. Podemos destacar el examen de las estructuras argumentales y léxico-conceptuales y la proyección de sus argumentos en la sintaxis; la interpretación semántica de las clases de palabras y su contenido nocional y funcional; el estudio de las clases léxico-semánticas de predicados; la expansión del área gramatical de la oración en diversas '(sub)capas' que albergan los contenidos semánticos de tiempo, modo y aspecto; la asignación de 'funciones' sintácticas a los sintagmas argumentales y las alternancias de diátesis, o la posibilidad de las entradas léxicas de formar parte de estructuras sintácticas con cierto grado de fijación fraseológica, entre otros.

Como podemos observar, gran parte de estos fenómenos conectan en mayor o menor medida con los aspectos esenciales del comportamiento de las perífrasis verbales. Son las propiedades de rección, de selección e interpretativas de los verbos auxiliares que las encabezan las que hacen que puedan ser reexaminadas como elementos a caballo entre la sintaxis y el léxico. En el presente trabajo no podemos extendernos más en el encuadramiento teórico de la conexión entre léxico y sintaxis, pero la aproximación llevada a cabo ha sido suficientemente ilustrativa y nos permitirá volver a ella al tratar de los problemas didácticos que encierran las perífrasis verbales en el apartado 4.º, *infra*. El investigador o profesor de ELE interesado podrá encontrar un desarrollo teórico detallado y una perspectiva historiográfica abarcadora de la cuestión en el seno de la lingüística formal en el cap. 5.º de Bosque & Gutiérrez-Rexach (2009); y desde el propio ámbito de ELE, entendiendo el verbo como «centro de la predicación», en Regueiro Rodríguez (2017: apdo. 4). Asimismo, podrá terminar de componerse el panorama del área de trabajo de la interfaz léxico-sintaxis a través de trabajos como los de Fernández Leborans (2005: cap. 4), Mendikoetxea Pelayo (2009), Wechsler (2015), Battaner Arias & López Ferrero (2019: cap. 5) o Pustejovsky & Batiukova (2019: cap. 2).

### **3. ENSEÑANZA DE LAS PERÍFRASIS VERBALES EN ELE COMO PARTE DE LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA: PANORAMA BIBLIOGRÁFICO**

En el presente apartado realizamos una síntesis crítica sobre el tratamiento que se da a la enseñanza de las perífrasis verbales en una selección significativa, pero no exhaustiva, de materiales de ELE. Como hemos indicado, la hipótesis de partida es que la didáctica de las perífrasis viene circunscrita de manera habitual a la perspectiva de la didáctica de la gramática (o 'gramática pedagógica'). Esta adscripción es clara desde los trabajos pioneros en ELE sobre la materia (cf., Fente Gómez, Fernández Álvarez & Feijoo, 1972; Gómez Torrego, 1988; o Matte Bon, 1995) y se ve refrendada de manera clara y sin crítica alguna por el *Plan curricular* del Instituto Cervantes<sup>9</sup>, que bebe también de las gramáticas descriptivas del español (Instituto Cervantes, 2006). Desde entonces, este enfoque se ha venido manteniendo sin prácticamente cuestionamiento alguno en los trabajos, métodos y materiales posteriores. A lo largo de la siguiente revisión bibliográfica intentaremos constatar hasta qué punto esto es así. Igualmente, destacamos el valor de orientación inicial que puede ofrecer esta breve reseña colectiva.

La selección de materiales de ELE analizados se ha clasificado en torno a una tipología temática elaborada en aras de facilitar la exposición. Se han tenido en cuenta

a la hora de agrupar el material los criterios de naturaleza y extensión de los trabajos, por un lado, y de fin y destinatario, por otro. Distinguimos las cinco clases de trabajos que indicamos en la tabla presentada a continuación, intentando que la muestra de elementos de cada grupo sea suficiente y representativa.

1. Gramáticas del español para extranjeros
2. Manuales de teoría gramatical
3. Textos sobre didáctica de la gramática
4. Trabajos monográficos sobre perífrasis verbales
5. Métodos y manuales de enseñanza de ELE

Tabla 2. Tipos de materiales de ELE sobre perífrasis verbales

Por un lado, se han vaciado trabajos generales (los de los grupos 1 y 2 de la Tabla 2) y específicos (grupo 4); por otro, materiales orientados a la formación de los alumnos (grupo 5), a la de los profesores y los especialistas (grupos 2 y 3) o a la de ambos colectivos (grupos 1 y 4), según iremos indicando. A continuación indicamos cuáles han sido las referencias vaciadas y desglosamos por grupos los resultados del análisis realizado.

Comenzando por el primer grupo de la tabla, entre las gramáticas de la lengua española para extranjeros encontramos el texto clásico de Matte Bon (1995) y dos obras más recientes de las editoriales SM (Aragonés & Palencia, 2009a, b, 2010) y Difusión (Alonso Raya *et al.*, 2011). Coincide nuestra selección de gramáticas representativas de ELE con la que efectúa Bordón (2019: 216) en su Tabla 15.2. Las perífrasis verbales se estudian en el *Tomo I* de la *Gramática* de Matte Bon (1995: 135-171), yendo desde las formas lingüísticas hasta los valores semánticos y pragmáticos de las construcciones. Se estudian en ocasiones oposiciones de valores (*tener que / deber*), diferencias en función del tiempo verbal del auxiliar o contrastes entre usos (p. e., *dejar de / parar de*, págs. 162-3). Hay una decisión consciente de tratar construcciones pluriverbales de dudoso estatuto perifrástico cuya inclusión queda justificada por su rentabilidad comunicativa (p. e., *Le ha dado por cantar*, pág. 159) y se estudian con detalle ciertas construcciones complejas que suelen comportar dificultades al estudiante de español (p. e., *llevar + expresiones de cantidad o tiempo*, págs. 159-162).

Los tres trabajos de Aragonés & Palencia (2009a, b, 2010) —referencias correspondientes a los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2, respectivamente— reproducen, al modo de algunas gramáticas que estuvieron muy de moda para la enseñanza del inglés hace unas décadas, una compartimentación estanca de las materias tratadas. Sus unidades ejemplifican los «temas de gramática» a los que nos referimos a lo largo de la investigación. Las construcciones perifrásticas aparecen salpicadas por las unidades en los diversos niveles. Se evita en todo caso la noción de 'perífrasis' (el concepto tampoco se localiza en los índices analíticos finales ni en el apéndice de gramática que aparece en el volumen de los niveles C1-C2). La perspectiva que se asume sobre ellas es confusa, pues en algunos casos son denominadas «expresiones con infinitivo», «expresiones con gerundio», pero no en otros (p. e., unidad 67 del vol. de A1-A2, dedicada a «*ir a + INFINITIVO*»; o la 47 del B1-B2, sobre «*estar + GERUNDIO*»). La arbitrariedad terminológica aumenta en el volumen dedicado a los

niveles C1-C2, donde se añaden nuevas etiquetas sin ulteriores aclaraciones (p. e., aparecen los «verbos seguidos de infinitivo» para casos como *Merecieron ganar*; cf. uds. 73, 74). Los ejercicios, de base estructural, son de eminente carácter gramatical y presentan una tipología bastante limitada. Por su parte, la popular obra de Alonso Raya *et al.* (2011)<sup>10</sup> restringe la nómina de construcciones abordadas a las más básicas (su tema 37) y ofrece una tipología algo más rica de ejercicios y explicaciones. Sin embargo, se utiliza el concepto de 'perífrasis' sin explicarlo en ningún caso ni referirse a los verbos auxiliares.

En el segundo grupo de los tipos de materiales de ELE sobre perífrasis verbales mencionado en la Tabla 2 se encuentran aquellos manuales que ofrecen explicaciones de contenidos gramaticales principalmente destinados a profesores y especialistas en ELE. A diferencia del cuarto grupo (obras centradas únicamente en las perífrasis), intentan compendiar y ofrecer una síntesis general sobre contenidos de gramática del español. Los trabajos vaciados han sido el de Gutiérrez Araus (2004) y el de Moreno-Fernández, Penadés-Martínez & Ureña-Tormo (2020). El manual de Gutiérrez Araus (2004) dedica un capítulo (su 3.º) a las formas no personales del verbo y las perífrasis. El concepto de perífrasis es el estructuralista distribucional clásico: «funcionan como un solo verbo, que es el núcleo del predicado» (pág. 67). No se presta atención a los verbos auxiliares, que no reciben un tratamiento desligado del de toda la construcción. Algunas reflexiones sorprenden favorablemente, como la conexión tácita entre verbos en uso auxiliar y en uso pseudocopulativo (cf. pág. 74, donde se habla de procesos de metaforización desde ciertos 'verbos de movimiento' a auxiliares). La reciente monografía de Moreno-Fernández, Penadés-Martínez & Ureña-Tormo (2020) dedica una breve sección (su § 4.6, de tres págs.) a las perífrasis verbales. La concepción gramatical es muy similar a la del trabajo anterior (unidad de predicación, clasificación por la forma...) y añade un par de simples ejercicios de identificación de valores. Reducen el análisis de las perífrasis de participio a una nota a pie de página y llegan a hablar de la posición de los pronombres átonos (*Voy a comprártelo ~ Te lo voy a comprar*).

En el ámbito de los ensayos generales sobre didáctica de la gramática o gramática pedagógica en ELE —el grupo 3.º de la Tabla 2— no es habitual encontrar una atención particularizada a las perífrasis verbales. Por el contrario, es posible continuar detectando temas sobreexpuestos o muy manidos, como los pasados o el subjuntivo. Hemos revisado una serie de trabajos recientes sobre didáctica de la gramática sin encontrar información sustancial sobre la materia, pues, por lo general, se dedican a hacer consideraciones pedagógicas generales y no suelen entrar en el tratamiento detallado de fenómenos gramaticales (cf. Castañeda Castro, coord., 2014; Santiago Guervós & Fernández González, 2017: cap. 9; Bordón, 2019; Ruiz Campillo & Real Espinosa, 2019). Algo similar ocurre con los de didáctica del léxico (Herrera, ed., 2017; Pérez Serrano, 2017; Santiago Guervós & Fernández González, 2017: cap. 8; Rufat Sánchez, 2019; Rufat & Jiménez Calderón, 2019). Sin embargo, dos trabajos sí brindan atención a las perífrasis: el de Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo (2012) y el de Gras (2018).

En primer lugar, Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo (2012) dedican el 7.º apartado de su 3.ª sección a revisar aspectos didácticos en torno a las perífrasis verbales (págs. 171-181). Su aportación es interesante, pues cuestionan la rentabilidad del concepto teórico de 'perífrasis' en la clase de ELE, centrándose en los ejemplos típicos de ambigüedad estructural con el verbo *ir*. Critican también el

argumento de la 'desemantización' y lanzan una serie de reflexiones pedagógicas de interés. En segundo lugar, el ensayo de Gras (2018: 67-8) realiza una observación relevante al reconocer a las perífrasis como ejemplos paradigmáticos de construcciones en «una zona intermedia» en el «continuum léxico-sintaxis».

El cuarto de los grupos referidos en la Tabla 2 refiere a estudios monográficos sobre (la enseñanza de) las perífrasis en ELE. Se han examinado los trabajos de Fente Gómez, Fernández Álvarez & Feijoo (1972); Gómez Torrego (1988); Vargas Vargas (2014) y García Sanz (2018). Los dos primeros fueron concebidos en su momento como manuales de referencia en ELE, en una época en que este tipo de materiales no abundaban. Sin embargo, terminaron erigiéndose en textos de consulta para gramáticos descriptivos e investigadores y supusieron, en su día, una aportación fundamental —de hecho, el de Fente Gómez, Fernández Álvarez & Feijoo (1972) conoció no pocas reediciones durante un cuarto de siglo—. Contienen una descripción básica de las construcciones consideradas perifrásticas y una batería de ejercicios gramaticales de carácter estructural, siendo más extensa y detallada la parte teórica y descriptiva en el caso de Gómez Torrego (1988). Es sintomático, por último, que el modelo de ejercicios en ELE, unas cuantas décadas después, no se encuentre a día de hoy superado.

El trabajo de Vargas Vargas (2014) constituye un material de refuerzo para extranjeros específico sobre las perífrasis verbales con explicaciones, ejemplos y ejercicios, publicado por la editorial española Edelsa. Dedicó una considerable atención al asunto (175 págs.), distribuyendo la obra por capítulos centrados en sus principales valores semánticos. No hay apenas reflexión teórica sobre los conceptos principales —ni desde un punto de vista pedagógico— y los ejercicios se circunscriben a unos pocos modelos que se repiten. Sin advertirlo en el título de la cubierta, pero sí en el de la portada, la obra abarca también los 'verbos de cambio', incluyendo un capítulo final sobre estos. El trabajo de García Sanz (2018) constituye una versión publicada de su investigación doctoral sobre didáctica del aspecto verbal en ELE. Se propone comprobar la utilidad de la instrucción gramatical mediante un trabajo de campo aplicado a universitarios alemanes, prestando atención a los valores semánticos de algunas perífrasis y a sus posibles paráfrasis con otros elementos de la lengua. Resulta de utilidad, asimismo, la bibliografía de especialidad recogida y las perspectivas de trabajo señaladas.

El último de los grupos de la Tabla 2 es el de los manuales. Por cuestiones de objetivo y extensión, en la presente investigación no podemos realizar el análisis de una muestra significativa y suficiente de libros de texto de ELE. Sí queremos, no obstante, reseñar —a título ilustrativo— el caso de *Bitácora*, de la editorial española Difusión, método que constituye un referente en la incorporación del enfoque léxico en el panorama de los manuales de ELE (Sans Baulenas *et al.*, 2016, 2018). A pesar de que las perífrasis continúan abordándose desde la gramática (cf. epígrafes de gramática de los índices iniciales de contenidos; resúmenes gramaticales finales), los apéndices «Diccionario de construcciones verbales» recogen los principales usos perifrásticos en el listado de redes léxicas de los verbos tratados, lo cual supone un avance significativo en el tratamiento del fenómeno.

Además de los textos mencionados y de los tipos de materiales señalados en la Tabla 2, a las cinco clases podría añadirse una sexta: los trabajos generales de corte descriptivo y panorámico sobre perífrasis, cuyo examen puede ser también de utilidad para profesores e investigadores. Algunas de las referencias básicas que el lector

interesado podrá consultar están constituidas por los trabajos de Fernández de Castro (1999); Gómez Torrego (1999); García Fernández (dir.) (2006) y Real Academia Española (2009: cap. 28). Cerramos este apartado incidiendo en la idea que consideramos más significativa: la revisión bibliográfica ha mostrado que la gran mayoría de los textos vaciados sobre las perífrasis verbales en ELE las conciben como fenómenos plenamente gramaticales.

#### **4. LAS PERÍFRASIS VERBALES EN LA CLASE DE ELE: ALGUNOS DESAFÍOS DOCENTES**

- «¿Por qué mis alumnos no utilizan ciertas construcciones perifrásticas y prefieren otras más simples, si no hemos parado de trabajarlas en clase?»
- «¿Por qué seguimos repitiendo explicaciones para la enseñanza de ciertos fenómenos y nos empeñamos en tratarlos de manera tan compartimentada, como si no tuvieran ninguna relación?»
- «¿Por qué para trabajar las perífrasis sigo encontrando una tipología tan reducida de ejercicios, de carácter fundamentalmente gramatical?»
- «¿Qué es un verbo auxiliar?; ¿y una perífrasis verbal? ¿Es perífrasis toda secuencia de dos formas verbales? Además, ¿tiene sentido enseñar de manera explícita todos esos contenidos teóricos a mis alumnos?»

Entre otras muchas, este tipo de preguntas —que revelan problemas de fondo— resultan familiares entre docentes de ELE a la hora de comentar los escollos que encuentran al afrontar la enseñanza de las perífrasis verbales. La didáctica de estas construcciones lleva aparejada una serie de problemas recurrentes de aprendizaje, confusiones terminológicas y desafíos característicos que vienen causando quebraderos de cabeza a profesores, alumnos, creadores de materiales y todo aquel que osa aproximarse a la materia. Sin pretensión de exhaustividad, en este apartado ofrecemos un panorama de los principales retos que pueden abordar al especialista a la hora de lidiar con estas complejas e interesantes construcciones. Sistematizamos el tratamiento de los problemas agrupándolos en cinco categorías, y proponemos para cada grupo una denominación descriptiva, a fin de facilitar la exposición. En la siguiente tabla presentamos una sinopsis con estos grupos de problemas, una breve descripción de sus causas y un ejemplo de cada uno.

<b>Tipo de problema</b>	<b>Causa del problema</b>	<b>Ejemplo</b>
1. El problema de la forma	No construir adecuadamente.	Fosilizar construcciones del tipo <i>Voy cantar</i> por influjo del portugués.
2. El problema del uso	No producir apropiadamente.	Producir recurrentemente <i>Ha llamado de nuevo</i> y evitar <i>Ha vuelto a llamar</i> .
3. El problema del sentido	No interpretar convenientemente.	Concebir como perifrástico un ejemplo como <i>Se ha puesto a morir por el anisakis</i> .
4. El problema de los «temas de gramática»	Compartimentar los contenidos lingüísticos de manera estanca y artificial.	Seguir haciendo preguntas como <i>¿Has dado el imperfecto en tu grupo?</i>
5. El problema del «complejo del lingüista»	Continuar sobredimensionando el papel de la gramática.	Pretender que mis alumnos dominen teóricamente el concepto de 'perífrasis verbal'.

Tabla 3. Tipología de problemas en la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales en ELE

Los dos primeros problemas de la Tabla 3 constituyen limitaciones de producción lingüística; el tercero es de naturaleza interpretativa, con derivadas hacia el problema del uso. En estos tres primeros casos —de los que nos ocuparemos en el subapartado 4.1— nos encontramos ante dificultades que encuentran los alumnos en su proceso de aprendizaje. La labor del profesor será una vez más la de actuar como mediador ante este tipo de situaciones. Los problemas 4 y 5 son de naturaleza didáctica y metodológica. La direccionalidad es la inversa: se pone el foco en la labor del docente, que debe experimentar un proceso reflexivo para no convertir su labor en parte del propio problema; ambos serán comentados en el subapartado 4.2. Por cuestiones de espacio, no entramos en aspectos teóricos ni metodológicos sobre el análisis de errores y remitimos a trabajos como los de Santos Gargallo (1993), Alba Quiñones (2009) y Santiago Guervós & Fernández González (2017: § 4.3), además de las referencias que incluyen.

#### **4.1. Problemas de producción e interpretación**

En cuanto a los problemas de producción e interpretación distinguimos entre los de la forma, el uso y el sentido (*vid.* Tabla 3). El primero de ellos, el de la forma, está relacionado con la construcción y la formación de las unidades perifrásticas. El aprendiente de español tiende a confundir estructuras y sobregenerar construcciones incorrectas mediante la creación de cruces o la aplicación de calcos estructurales con su lengua materna cuando no ha consolidado el aprendizaje de las formas lingüísticas. En el caso de las perífrasis, constituyen escollos de aprendizaje típicos la simplificación de estructuras y la segmentación inapropiada de los constituyentes (p. e., *Voy cantar*), la confusión de formas (trueques de infinitivo por gerundio) o la aplicación de calcos —que pueden ser más frecuentes en el caso de lenguas próximas (*Estoy en tren de arribar* o *Estoy a llegar*, por *Estoy llegando*)—. Se documentan también pautas inexistentes, debido a procesos de autocorrección (tipo de ultracorrección), por la

propensión a pensar que la lengua meta es más compleja de lo que en un primer momento se piensa (*Estoy a los puntos de llegar*).

En cuanto a las cuestiones de interfaz, nos detenemos en un par de fenómenos codificados en el léxico con repercusiones en la sintaxis. El primero de ambos —la ‘rección’ que ejerce el verbo auxiliar sobre la forma del auxiliado— es causa directa del tipo de errores «de forma» que hemos distinguido. En la entrada léxica de los verbos que pueden actuar como auxiliares se encuentra la información de ‘rección’, i. e., que puedan seleccionar una forma específica determinada del verbo auxiliado (p. e., *soler* auxilia verbos plenos en infinitivo) o varias de estas (*comenzar* auxilia verbos en forma de infinitivo y gerundio; *seguir* o *andar*, gerundios y participios; *ir* o *venir*, las tres formas). También incumbe a la rección el hecho de que sea necesaria o no la presencia de un elemento medial entre auxiliar y auxiliado (en los ejemplos anteriores, para que *comenzar* pueda auxiliar un verbo pleno en forma de infinitivo debe mediar entre ambos la preposición *a* o *por*) o que un mismo auxiliar pueda expresar diferentes contenidos semánticos en función de la selección de elementos mediales que efectúe (obsérvese, p. e., el caso del verbo *estar* como auxiliar de verbos plenos en infinitivo: *estar al*, *estar para*, *estar por*, *estar a punto de*). Repárese, además, en cuán arbitraria y poco transparente puede resultar para el alumno en estos casos la asignación de significados a las formas. El segundo fenómeno léxico-sintáctico que puede inducir el problema de la forma tiene que ver con la variación dialectal. Puede considerarse, a título ilustrativo, la alternancia (poco estudiada) en algunas zonas del norte y noroeste de la península e Hispanoamérica entre *tener que* y *tener de*, que puede dar lugar a confusiones en el alumno que aprende el español hablado en zonas de contacto entre variedades. Retomaremos el asunto de la variación al tratar el problema del sentido. Pues bien, la labor del profesor, junto con la del creador de materiales, ha de ser la de implementar actividades de realce de la forma y prevención de la fosilización de errores, así como incidir en las redes léxicas de los verbos, entendidos estos como centros de la predicación (Regueiro Rodríguez, 2017: apdo. 4). A tal efecto, el enfoque léxico-sintáctico puede contribuir a identificar mejor los problemas y a elaborar mejores explicaciones y propuestas didácticas.

El segundo de los problemas indicado en la Tabla 3 es el que denominamos «el problema del uso». Tiene que ver, fundamentalmente, con la frecuencia de utilización de las construcciones objeto de aprendizaje. A diferencia del problema de la forma, que presupone construir «incorrectamente», sobregenerando estructuras inexistentes, el del uso implica no utilizar suficientemente (o en absoluto) construcciones que deberían estar incorporadas en el discurso del alumno. La tendencia es la de preferir estructuras más simples, generalmente por influencia de su lengua materna (Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo, 2012: 89), aunque también por desconocimiento o falta de consolidación. Constituye un problema habitual en el aprendizaje de lenguas extranjeras y viene causado por la comparación de estructuras que se establece intrínsecamente en el cerebro del alumno, en virtud de la cual tiende a simplificar la gramática de la L2 en función de su L1. En este caso, el punto de vista contrastivo puede suponer una estrategia interesante para abordar el problema (Santos Gargallo, 1993). Se trata de explorar qué elementos lingüísticos operan en las lenguas de nuestros alumnos cuando expresan los contenidos (temporales, modales, aspectuales) que en nuestra lengua viabilizamos mediante

perífrasis, haciéndoles partícipes de que en español deben activar ciertas construcciones que no entran en juego en su lengua materna.

Ilustramos el caso de las perífrasis tomando el ejemplo ofrecido en la Tabla 3: producir recurrentemente *Ha llamado de nuevo* y evitar *Ha vuelto a llamar*. La utilización de adverbios en vez de perífrasis implica una simplificación estructural, pues es el verbo léxico el que mantiene la flexión de persona y número. Sucede de manera recurrente en hablantes de lenguas germánicas, pero también en estudiantes cuya L1 pertenece a otras familias lingüísticas —en López García (2005: 169) se ilustran diversos procedimientos lingüísticos para expresar contenidos aspectuales en otras lenguas—<sup>11</sup>. El profesor debe ser cuidadoso al aportar instrucción positiva al respecto, pues en muchas ocasiones coexisten diferentes opciones en español (cf. *Acabo de llamarte ~ Recién te llamé; Ahora te vuelvo a llamar ~ Ahora te llamo de nuevo* e, incluso, *Ahora te devuelvo la llamada*, donde es otra pieza léxica la que contiene la idea de reiteración o repetición). A este respecto, puede ser útil evaluar la introducción de ciertos contenidos lingüísticos antes de lo que viene siendo habitual (Rufat Sánchez, 2019: 146). Al haber asumido que la didáctica de las perífrasis es parte también de la didáctica del léxico, no parece descabellado elaborar propuestas cuya secuenciación de contenidos desarrolle las redes léxicas de *volver* y exponga su uso auxiliar tempranamente, en alternancia con modificadores como *otra vez*, etc. Constatamos de nuevo, pues, la eficacia de la introducción de la interfaz léxico-sintaxis.

El que denominamos como «el problema del sentido» es el tercero de los referidos en la Tabla 3. Implica ausencia de reconocimiento de las unidades lingüísticas. Es, por tanto, un problema de identificación de las unidades a la hora de decodificar o interpretar convenientemente los usos perifrásticos. Tiene una doble vertiente, porque es difícil que el estudiante que no reconozca el valor de ciertas formas lingüísticas pueda incorporarlas a su producción, por lo que caerá también en el ya examinado «problema del uso». Además, al entrañar dificultades de percepción del discurso oral y escrito, su detección y abordaje puede suponer un mayor reto para el profesor. El problema del sentido abarca tres escenarios principales, ante los cuales el docente deberá permanecer alerta. Nos servimos de algunos ejemplos para ilustrar la presentación de estos escenarios.

- (3) a. Se largó a llover.  
b. Se largó a comprar.

En primer lugar, puede ocurrir que el estudiante extranjero se enfrente a una construcción particular en la que detecta algún fenómeno que le produce extrañeza y, por desconocimiento, no consigue interpretarla convenientemente. Al examinar los datos de (3) nos encontramos ante un interesante caso de ambigüedad estructural parcial, pues están sujetos a variación regional. En el caso de (3a) se utiliza «*largarse a + infinitivo*» con valor incoativo, con el sentido de 'empezó a llover' (curiosamente, el *Diccionario académico* no reconoce esta acepción<sup>12</sup>). Este uso, perifrástico, es común en zonas del español americano pero desconocido en el peninsular. En cambio, la interpretación preferente del dato de (3b), propio del español peninsular, es la de 'se desplazó rápidamente para efectuar una compra'. En ese caso, el verbo *largarse* ('marcharse') mantiene plenamente su estructura argumental (no genera, pues, perífrasis: *Se largó a la compra*). Este tipo de fenómenos también tiene raíz en la

información presente en las entradas léxicas, y es relevante señalar que no solo pueden crear confusión a los estudiantes de español como segunda lengua, sino a los propios hispanohablantes nativos pertenecientes a diferentes áreas dialectales.

- (4) Se puso a morir por el anisakis.

El segundo de los escenarios abarcados por el problema del sentido supone la interpretación errónea de una construcción, atribuyéndole un significado del que carece, por confusión con otra que se cree conocida. En este caso vuelve a operar la compartimentación de los contenidos gramaticales a la que ya nos hemos referido, y sobre la que volveremos en el siguiente subapartado. Un alumno de nivel intermedio de español, con buena base gramatical, puede tener problemas a la hora de interpretar un dato como el de (4), si desconoce el significado fraseológico de la expresión *ponerse a morir* ('ponerse muy enfermo') —información codificada en la entrada léxica relativa al verbo *poner*—. Ante esta aparente asimetría entre la forma y la interpretación, es probable que el alumno no deduzca el significado particularizado y sobregenere un valor incoativo anómalo, pues *ponerse* como auxiliar de perífrasis (al igual que *romper a*) presenta ciertas restricciones aspectuales de las que, p. e., *empezar* carece (*El espía {se empezó a morir / #se puso a morir / \*rompió a morir} nada más inhalar el polonio*)<sup>13</sup>. Nuevamente, un tratamiento de interfaz, con especial atención a las redes léxicas de ciertas palabras de significado abstracto y abarcador, combatiría esta parcelación artificial de los conocimientos lingüísticos y podría prevenir este tipo de escenarios de mala interpretación (cf. Sans Baulenas et al., 2018: 211 y s., ss. vv. *poner, ponerse*).

- (5) Llegó a recoger el paquete.

Por último —el tercero de los escenarios del problema del sentido—, puede ocurrir también que el estudiante no detecte el significado perifrástico presente en alguna construcción y, por tanto, no pueda interpretarla de manera adecuada, bien porque haga una lectura literal de ella, bien porque existan obstáculos que impiden tal identificación. Esta ambigüedad estructural se ve en ejemplos como los pares clásicos del tipo *Voy a estudiar mucho* (donde *voy* se interpreta como 'pretendo', en construcción perifrástica) ~ *Voy a la biblioteca a estudiar* ('me desplazo para', uso no perifrástico). Igualmente, el dato de (5) es ambiguo: puede ostentar una interpretación perifrástica de logro ('consiguió recogerlo') o mantener su interpretación literal, no perifrástica ('se desplazó a un lugar determinado con la intención de recoger un paquete'). En ocasiones, aspectos como la contigüidad o separabilidad de los constituyentes, o la posición del pronombre, entre otros problemas de segmentación, pueden asimismo causar interferencias en el aprendizaje de español por parte de estudiantes de ciertas lenguas extranjeras (piénsese, por ejemplo, en la tendencia a separar auxiliar y auxiliado por alumnos de lengua materna alemana). (En García & Regueiro, 1980: 322, se incide en la importancia del criterio de adyacencia en la determinación de las perífrasis verbales.) En fin, el especialista en ELE deberá estar atento a la hora de detectar estos posibles problemas de interpretación.

## 4.2. Problemas didácticos y metodológicos

En el presente subapartado consideramos en conjunto los problemas de los «temas de gramática» y del «complejo del lingüista» que recogemos en las filas cuarta y quinta de la Tabla 3 (*supra*). Ambos tienen que ver con los desafíos habituales que afronta la didáctica de la gramática y con la manera en que esta se encara (cf., entre otras referencias, Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo, 2012). Implican ideas preconcebidas por ciertas metodologías de equiparar la didáctica de los contenidos lingüísticos de las segundas lenguas con la enseñanza de materias de contenido teórico o con la clase de lengua materna del bachillerato. En cierta medida, constituyen dos vertientes de una misma concepción pedagógica: el problema de los temas de gramática gira en torno a la forma en que se expone la teoría gramatical, presentando los contenidos en unidades temáticas teóricas compartimentadas a las que hay que pasar revista de manera individualizada y más o menos detallada. Por su parte, el problema del complejo del lingüista se orienta hacia el contenido de la teoría gramatical en la clase de ELE. Bajo ciertas perspectivas, los contenidos gramaticales llegan a desligarse de su finalidad comunicativa en favor de la enseñanza-aprendizaje del aparato teórico en sí mismo, que se sobredimensiona y tiende a ser observado como materia que debe ser transmitida al alumno para que este domine.

A pesar de los importantes avances en los últimos decenios, con el florecimiento de los métodos posestructuralistas, la gramática pedagógica en la clase de segundas lenguas no ha desterrado algunas de estas viejas tendencias, más propias de las clases del pasado que de lo esperable en un curso de lenguas contemporáneo. Más allá de conductas docentes particulares, el caso de las perífrasis verbales es bien significativo, pues hemos comprobado cómo la gran mayoría de los materiales de ELE que examinamos en el apartado 3.º sigue tratándolas como «ítems» de una lista cerrada de asuntos gramaticales con los que hay que «cumplir». Desafortunadamente, aún no es extraño escuchar en el ámbito de ELE —sea entre profesores, sea entre alumnos, sea entre unos y otros— preguntas similares a la recogida en el punto 4.º de la Tabla 3, «¿Has dado el imperfecto en tu grupo?». Si este ejemplo trasciende a la anécdota, muestra la concepción de los conocimientos —también los de lengua extranjera— como objetos inmateriales que se transfieren de uno a otro (del mismo modo que afirmaciones como «Hemos dejado *La Celestina* para el final del semestre» o «En mi clase de Derecho Mercantil el profesor da la introducción por su manual»)¹⁴. Ha de hacernos reflexionar que en el caso de la didáctica de los contenidos lingüísticos en ELE no se hayan superado aún ciertas barreras que ya salvaron los estudios lingüísticos descriptivos y teóricos, que no pueden operar sin interconectar fenómenos de estudio y planos de la lengua —lo que hemos constatado al reivindicar la importancia de los estudios de interfaz (*vid. supra* apdo. 2)—.

Al tratar el problema del sentido, en el subapartado anterior —recuérdese lo considerado en torno al ejemplo de (4)—, ilustrábamos mediante el verbo *poner* la multiplicidad de facetas de ciertos elementos léxicos, generalmente verbos, y la reiterada relevancia de la conexión entre el léxico y la sintaxis¹⁵. Continuando con esta pieza léxica como ejemplo, observamos cómo puede construirse como verbo auxiliar (*Se puso a llover de madrugada*), como verbo pseudocopulativo (*Se puso colorada cuando la aplaudieron*), como verbo de apoyo (*poner una multa*), como verbo predicativo (o 'pleno' o 'léxico': *Pusieron las cajas en el almacén*) o como

componente de expresiones fraseológicas (*poner pies en polvorosa*). Entre otros motivos que pueden ser aducidos, parece que existe una clara ventaja pedagógica en abordar también desde la enseñanza del léxico las redes combinatorias y las posibilidades de construcción de este tipo de voces, conectándolas con los fenómenos gramaticales típicos de la clase de ELE (p. e., 'perífrasis', 'verbos de cambio', etc.). (Asimismo, desde el punto de vista teórico hay un motivo para dejar de concebir la gramática en la clase de ELE como si fuese una lista de temas teóricos compartimentados para tratar, pues postular que hechos de construcción sintáctica —las diversas posibilidades combinatorias de la palabra, su capacidad distribucional— dan lugar a diversas entradas léxicas independientes implicaría la asunción de un número *n* de homonimias en el léxico: admitir la existencia de un «*poner auxiliar*», otro «*poner pseudocopulativo*», etc., lo cual parece claramente contraintuitivo y no deja de caer en circularidad argumentativa.) Estos aspectos ponen de relevancia de nuevo —insistimos— la importancia de la superación de perspectivas que compartimentan los saberes lingüísticos en la clase de ELE. La 'Didáctica Especial de ELE' —en el sentido que le da Regueiro Rodríguez (2014: § 1.2)— debe incorporar a su carácter interdisciplinar las perspectivas de interfaz en el análisis y tratamiento pedagógico de los hechos lingüísticos.

Además de que bajo el prisma de la gramática pedagógica en ELE son tratados como «temas de gramática» aislados, sin apenas comunicación con otros temas del currículo, o que puedan recibir un mejor abordaje como fenómenos de la interfaz léxico-sintaxis —según acabamos de indicar—, existen más paralelismos y similitudes entre las perífrasis verbales y los verbos pseudocopulativos. Por un lado, comparten la conexión de la discordancia terminológica entre estudios teóricos y aplicados. Por otro, arrastran problemas de caracterización desde el ámbito teórico hasta el aplicado a ELE. Concluimos nuestras reflexiones con estos últimos aspectos, que conectan con el asunto del papel sobredimensionado de la teoría gramatical en la clase de ELE. El término 'verbo pseudocopulativo' (o 'semicopulativo') pertenece a la lingüística teórica y descriptiva. En el ámbito de ELE, desde el punto de vista de metodologías de aprendizaje que incluyen un enfoque más o menos explícito de la instrucción gramatical, la denominación más consolidada es la inexacta de 'verbo de cambio': en realidad, los 'verbos de cambio', en el seno de la lingüística descriptiva, conforman una de las subclases de verbos pseudocopulativos (Morimoto & Pavón Lucero, 2007: cap. 3)<sup>16</sup>. (Recuérdese que el área de ELE en ocasiones mantiene restos de aparatos terminológicos ya superados en el ámbito de la lingüística teórica, p. e., el término 'indefinido' para referirse al perfecto simple; cf. Real Academia Española, 2009: § 23.1o; Regueiro Rodríguez, 2017: § 3.2). Con las perífrasis verbales sucede algo similar, pues los conceptos de 'verbo auxiliar' y de 'perífrasis verbal' pertenecen del mismo modo a la lingüística teórica y descriptiva. Ocurre, sin embargo, que la obsesión por trasladar la teoría gramatical a la clase de ELE lleva a que las explicaciones terminen girando en torno a conceptos teóricos, en perjuicio de la reflexión pedagógica sobre los contenidos gramaticales.

¿Qué es un verbo auxiliar? ¿Y una perífrasis verbal? No parece muy apropiado plantear este tipo de cuestiones en un «espacio ELE», pues ni los propios gramáticos ni lingüistas teóricos tienen claras las posibles respuestas. Probablemente, un 'verbo auxiliar' es un verbo construido en una determinada posición sintáctica (en el seno del sintagma tiempo al que aludíamos en el apdo. 2.º, al presentar el modelo descriptivo del análisis de la oración en capas)<sup>17</sup>. Quizás no deba interesar a un

alumno de ELE dominar teóricamente el concepto de 'perífrasis verbal', pero sí le resulte útil conocer que hay secuencias complejas de dos verbos que presentan un comportamiento lingüístico particular. Nada ocurrirá si en ELE nos empeñamos en seguir llamándolas 'perífrasis', siempre que tengamos en cuenta que no toda secuencia del tipo «V<sub>1</sub> + V<sub>2</sub>» tratada como perifrástica conforma una perífrasis verbal (cf. Matte Bon, 1995; Vargas Vargas, 2014). Del mismo modo, el marbete «verbos de cambio» que se utiliza en la clase de ELE puede llegar a aludir, en ocasiones, a heterogéneos conjuntos de verbos de comportamiento gramatical más o menos dispar, que generalmente varían de autor en autor, de método en método, y que, casi con toda probabilidad, incluyen elementos que no serían considerados *stricto sensu* como 'verbos de cambio' en un trabajo de gramática teórica o descriptiva<sup>18</sup>. En definitiva, tal vez el problema de la disciplina sea intentar operar con conceptos que no le son propios. Como hemos visto, los de 'perífrasis' y 'verbo auxiliar' no lo son, por lo que la rentabilidad de su enseñanza —de la manera como se ha abordado hasta ahora— parece, si no dudosa, al menos limitada.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN: REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

A lo largo del presente estudio, hemos corroborado cómo, de manera recurrente, no es habitual encontrar la presencia del enfoque léxico-sintáctico en el dominio de los estudios del español como lengua extranjera. Su explotación como potente herramienta didáctica y útil complemento para la presentación e introducción de los contenidos lingüísticos en la clase de ELE o en los materiales didácticos ha sido, por lo general, deficitaria o inexistente.

Encontramos una nutrida nómina de fenómenos lingüísticos que vienen siendo considerados con un consenso prácticamente general en el ámbito de los estudios de ELE como «temas de gramática», cuya enseñanza, por tanto, es abordada desde el punto de vista de la didáctica de la gramática o 'gramática pedagógica', únicamente. Al entrar en juego el enfoque léxico-sintáctico reparamos en que un número sustancial de estos «temas de gramática» pueden ser considerados también como «temas de léxico», según mostramos en el apartado segundo de este trabajo. Creemos que la didáctica de fenómenos lingüísticos como, entre otros, la selección de los usos preposicionales, la distribución de los denominados 'verbos de cambio' o la oposición entre *ser* y *estar* debería ser encarada desde una perspectiva híbrida.

Consideramos que ha llegado el momento de superar también en el área de la lingüística aplicada la barrera de que la didáctica de la gramática y la didáctica del léxico continúen todavía operando, sin explicación aparente, más por separado que en conjunto. Este salto debe producirse independientemente de cuál sea la teoría lingüística que esté por detrás del enfoque que se asuma (formalista, estructural, comunicativa, cognitiva...), pues todas ellas, en el ámbito teórico, han asumido un punto de vista que ya no puede ignorar las relaciones entre la gramática y el léxico. Es el momento de reelaborar propuestas didácticas, repensar las explicaciones, dar un vuelco a las baterías de tareas, actividades y ejercicios y aplicar la creatividad en la conciliación de los métodos que prestan atención a la forma con los que prestan atención al significado, los métodos léxicos, etc. (Ruiz Campillo & Real Espinosa, 2019: apdo. 4; Herrera, ed., 2017).

Además de los ejemplos de «temas de gramática» mencionados —concebidos también como «temas de léxico»—, podemos tomar el caso de las perífrasis verbales como especialmente representativo para ilustrar la clase de fenómenos lingüísticos objeto de análisis por parte de la interfaz léxico-sintaxis (Giammatteo & Marcovecchio, 2010; Gras, 2018). Debemos entenderlas como la proyección de las propiedades léxicas de sus auxiliares y, a su vez, como el resultado de complejas relaciones formales e interpretativas establecidas entre los elementos que las componen. Muestran un peculiar comportamiento lingüístico, con numerosas idiosincrasias léxicas, gramaticales e incluso pragmáticas y variacionales, según han mostrado estudios teóricos y descriptivos, y se reafirman como elementos fundamentales del sistema verbal castellano (Regueiro Rodríguez, 2017).

Sin embargo, a pesar de esta importancia, el tratamiento de las perífrasis verbales desde el punto de vista pedagógico en el área de ELE se ha revelado como ciertamente deficitario. Su enseñanza lleva aparejada una serie importante de desafíos didácticos (de transferencia, de calco estructural, de interpretación...), prácticas docentes ineficaces, lugares comunes y problemas de diversa índole, como hemos podido constatar. El examen de materiales de ELE que abordan la materia efectuado en el apartado tercero ha mostrado resultados contundentes y prácticamente unánimes. Hemos confirmado cómo, por un lado, no abandonan la perspectiva estrictamente gramatical y, por otro, repiten exposiciones manidas, mantienen modelos de actividades y ejercicios anquilosados y perpetúan limitaciones de enfoque y asunciones teóricas superadas, sin mucha originalidad conceptual ni capacidad crítica.

Es perentorio acometer una reforma en profundidad de la manera en que se afronta la enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE, como se ha indicado para el resto de los fenómenos léxico-sintácticos. Corresponde a investigadores, creadores de materiales y al propio cuerpo docente emprender una labor de revisión completa de su didáctica. Numerosos son los temas abiertos y las cuestiones que aún no han recibido suficiente atención, pero las perspectivas de trabajo e investigación son ingentes y su abordaje comporta potenciales e interesantes mejoras y muy fructíferos resultados.

Se nos ofrece un abanico de posibilidades que podrán ser exploradas. Desde el punto de vista lingüístico, un acercamiento global, desde los diversos planos de la lengua; una concepción poliédrica de las piezas léxicas, como centros de múltiples clases de información; o el rechazo claro a la postulación, tácita o explícita, de homonimias léxicas innecesarias. Desde el punto de vista metodológico, la constatación de la interconexión general de los fenómenos lingüísticos y el cese de su compartimentación estanca y estéril en su exposición didáctica; la comparación de sistemas lingüísticos en aras de encontrar similitudes y divergencias entre lenguas para la expresión de los mismos contenidos (Rufat Sánchez, 2019: 149); o la conciliación de enfoques teóricos y aplicados y de sus averiguaciones. Desde el punto de vista didáctico, el diseño de tareas innovadoras y actividades de variada tipología que vinculen propuestas de diversos métodos de trabajo; el aprovechamiento de la oportunidad de desterrar actitudes docentes limitadas, perspectivas de análisis superadas y lugares comunes mantenidos de manera acrítica; o el mantenimiento de la constante actitud de mejora y del interés por la formación continua que caracteriza a los profesionales de la enseñanza de lenguas. Entre otras, estas son solo algunas de las muchas opciones que se abren camino para empezar a experimentar una

sustancial mejora en el aprendizaje por parte de nuestros alumnos de una de las clases de elementos más útiles y necesarios del idioma, cuyo mejor conocimiento redundará asimismo en su nivel de lengua.

## NOTAS

1 Queremos agradecer a Rebeca Castañer Berenguer la ayuda prestada con la lectura del manuscrito y la aportación de valiosas observaciones que han mejorado la versión final. El agradecimiento es asimismo extensible a los editores del volumen por su invitación a la participación en el presente número monográfico de la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* dedicado a las relaciones entre léxico y sintaxis.

2 Pueden encontrarse ya algunos trabajos que, desde un marco teórico u otro, defienden la necesaria integración entre las perspectivas léxica y sintáctica. Cf. Gras (2018), desde la gramática de construcciones; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno & Castañeda Castro (eds.) (2019), desde la lingüística cognitiva, o Alonso Raya & Castañeda Castro (2017) y Silvagni (2017), curiosamente dedicados ambos a la alternancia entre *ser* y *estar*.

3 Por problemas de espacio, no podemos entrar a discutir la pertinencia de propuestas 'composicionalistas', entre otras, como la de la gramática de construcciones de Adele Goldberg, según la cual la propia construcción aporta, *per se*, significado al constructo global. Con todo, *vid.* Mateu Fontanals (2009: apdo. 3) y Miguel (2016: § 3.1).

43 A título ilustrativo, en este caso es necesario que el infinitivo seleccionado por el 'elemento auxiliar' *estar a punto* de denote algún evento dinámico —no estativo—. Cf., p. e., *\*Anoche estuve a punto de ser de Madrid*, oración agramatical salvo en sentidos figurados, muy marcados contextualmente, en los que el predicado de estado se recategorizaría (cf. Carrasco Gutiérrez, 2006: 150; *vid.* también Fernández de Castro, 1999: 228).

5 Las proyecciones sintagmáticas SV, ST, SC han de entenderse *lato sensu*, no escindidas. Como se sabe (aunque esto no es esencial para la presentación que nos ocupa), los análisis de la lingüística formal tienden a «refinar» estas proyecciones, dividiéndolas en numerosas subcapas ulteriores; a este respecto, el especialista en ELE interesado podrá profundizar a través del texto de Bosque & Gutiérrez-Rexach (2009).

6 Para no dificultar la presentación, entenderemos el dato de (1) como transitivo, en el que *los impuestos* son el objeto y una entidad argumental (omitida o fonéticamente nula, en este caso) actúa sintácticamente como sujeto, semánticamente 'agente' de la subida impositiva.

7 A través del reciente trabajo de Sánchez López (2020) se obtiene un completo y actualizado panorama sobre las modalidades oracionales, fenómenos típicos del dominio sintaxis-pragmática.

8 El trabajo de Giammatteo & Marcovecchio (2010: § 2.2) también utiliza la descripción de la oración en capas para clasificar las perífrasis verbales en función del dominio estructural en que inciden.

9 En esta obra, la información sobre perífrasis verbales aparece, curiosamente, bajo los epígrafes dedicados a los 'verbos auxiliares', en cada una de las subsecciones numeradas como 12.1 («El núcleo») de sus respectivos apartados 12 («El sintagma verbal») en cada grupo de niveles (A1-A2, B1-B2, C1-C2); cf. Instituto Cervantes (2006).

10 En el momento del cierre del presente trabajo [agosto de 2021] hemos tenido noticia del lanzamiento de una edición renovada de la obra que no hemos podido consultar y, según la nota de la propia editorial, adapta sus contenidos también hasta el nivel B2.

11 Desde una perspectiva tipológica y comparada, pueden resultar también de utilidad las aproximaciones recogidas en el compendio de Nuyts & van der Auwera (eds.) (2016).

12 Cf. la página electrónica <https://dle.rae.es/largar>; consulta revisada por última vez el 27 de agosto de 2021.

13 En estos ejemplos, además de las restricciones aspectuales, interfieren otros factores — como el valor del clítico *se* en el caso de *morir / morirse*, la posibilidad de proclisis que brinda *empezar* (*Se empezó a afeitarse*), o que puedan plantearse objeciones al carácter plenamente auxiliar de *romper a* (en Real Academia Española, 2009: §§ 28.3r, 28.4q, se habla de ‘esquemas fraseológicos semiproductivos’)—. Con todo, no es necesario hacer más compleja la exposición.

14 Cf. la acepción 14.<sup>a</sup> del verbo *dar* (de las 53 que distingue) del *Diccionario* de la Academia: página electrónica <https://dle.rae.es/dar>; consulta revisada por última vez el 27 de agosto de 2021.

15 A este respecto, el concepto de ‘infraespecificación’ de las entradas léxicas de la Teoría del Lexicón Generativo puede resultar de interés (cf. Pustejovsky, 1995; Miguel, 2009b: § 2.1; Pustejovsky & Batiukova, 2019: §§ 3.7 y 6.5.2).

16 En el trabajo de Cheikh-Khamis Cases (2020) se ofrece un panorama sobre el tratamiento de los ‘verbos de cambio’ en una selección sustancial de materiales de ELE.

17 Desde el punto de vista teórico y descriptivo, el estudio de los verbos auxiliares y de las perífrasis verbales continúa suscitando un notable interés entre los lingüistas. Entre otros trabajos recientes, podemos destacar los de Bravo (2016, 2017), García Fernández & Krivochen (2019), Gómez Rubio (2019), González Rodríguez & Martín Gómez (2019), Silvagni (2021). Su relación con las categorías funcionales se estudia en Fábregas (2020: § 1.2.2).

18 Una última semejanza adicional entre verbos ‘pseudocopulativos’ y ‘auxiliares’, solo apuntada, es la de que tal vez puedan compartir espacio estructural en la esfera del mencionado sintagma tiempo (ST), los primeros como «auxiliares» (*lato sensu*) de predicados nominales (*Con los años, acabó desencantado de la política*); los segundos, como ‘auxiliares’ (*stricto sensu*) de predicados verbales (*Con los años, acabó {dejando / por dejar} de votar*).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.26378/rnlael35103>
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., & Ortega Olivares, J. (2011). *Gramática básica del estudiante de español [A1-B1]* (ed. revisada y ampliada). Barcelona: Difusión.
- Alonso Raya, R., & Castañeda Castro, A. (2017). Si me das a elegir entre el léxico y la gramática. In F. Herrera (ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión, 162-173.
- Aragónés, L., & Palencia, R. (2009a). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Con solucionario (A1-A2) [Inicial]*. Madrid: SM.
- Aragónés, L., & Palencia, R. (2009b). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Con solucionario (B1-B2) [Intermedio]*. Madrid: SM.
- Aragónés, L., & Palencia, R. (2010). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Con solucionario (C1-C2) [Superior]*. Madrid: SM.
- Battaner Arias, P., & López Ferrero, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Bordón, T. (2019). Gramática pedagógica. In J. MuñozBasols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London - New York: Routledge, 213-228.
- Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bravo, A. (2016). Verbos auxiliares. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (vol. 2). London - New York: Routledge, 152-162.
- Bravo, A. (2017). *Modalidad y verbos modales*. Madrid: Arco Libros.

- Carrasco Gutiérrez, Á. (2006). "Estar a punto de" + infinitivo. En L. García Fernández (dir.), *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 146-152.
- Castañeda Castro, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Cheikh-Khamis Cases, F. (2020). Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: Un análisis crítico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 14, núm. 28, 1-22. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428321>
- Fábregas, A. (2020). *Las categorías funcionales*. Madrid: Síntesis.
- Fente Gómez, R., Fernández Álvarez, J., & Feijoo, L. G. (1972). *Perífrasis verbales*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- Fernández Leborans, M. J. (2005). *Los sintagmas del español. II. El sintagma verbal y otros*. Madrid: Arco Libros.
- Gallego, Á. J. (2015). Introducción a un panorama de la sintaxis formal: antecedentes, logros y perspectivas. En Á. J. Gallego (ed.), *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 13-30.
- García, S. M., & Regueiro, M. L. (1980). *Estudios gramaticales (I): El verbo castellano*. Buenos Aires: Docencia.
- García Fernández, L. (dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- García Fernández, L., & Krivochen, D. G. (2019). *Las perífrasis verbales en contraste*. Madrid: Arco Libros.
- García Sanz, E. (2018). *El aspecto verbal en el aula de español como lengua extranjera: Hacia una didáctica de las perífrasis verbales*. Berlin: Peter Lang.
- Gelderen, E. van (2013). *Clause Structure*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Giammatteo, M., & Marcovecchio, A. M. (2010). Las perífrasis verbales del español en un enfoque léxicosintáctico. En M. Luján & M. Groppi (eds.), *Cuadernos de la ALFAL [nueva serie], 1 (Cuestiones gramaticales del español, últimos avances)*. Santiago de Chile: Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, 217-235.
- Gómez Rubio, J. (2019). Perífrasis verbales y predicación: <"llegar a ser" + SN> vs. <"llegar a" + SN>. *Revista Española de Lingüística*, 49, 101-118. <https://doi.org/10.31810/RSEL.49.5>
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. Cap. 51.º de I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2). Madrid: Espasa, 3323-3389.
- González Rodríguez, R., & Martín Gómez, F. (2019). Semántica y sintaxis de la perífrasis <"estar para" + infinitivo>. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(2), 143-163. <https://doi.org/10.7557/1.8.2.4951>
- Gras, P. (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. Cap. 4.º de F. Herrera & N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona: Difusión, 64-76.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez-Rexach, J. (2015). La interfaz sintaxis-semántica. Cap. 11.º de Á. J. Gallego (ed.), *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 431-462.
- Herrera, F. (ed.) (2017). *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., & Castañeda Castro, A. (eds.) (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London - New York: Routledge.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (3 vols.). Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Mateu Fontanals, J. (2009). Modelos cognitivos. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 281-300.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea* (nueva ed., revisada). Madrid: Edelsa.
- Mendikoetxea Pelayo, A. (2009). Modelos formales. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 301-335.
- Miguel, E. de (2009a). Introducción. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 13-21.
- Miguel, E. de (2009b). La Teoría del Lexicón Generativo. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 337-368.
- Miguel, E. de (2016). Lexicología. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (vol. 1). London - New York: Routledge, 173-185.
- Moreno-Fernández, F., Penadés-Martínez, I., & Ureña-Tormo, C. (2020). *Gramática fundamental del español*. London - New York: Routledge.
- Morimoto, Y., & Pavón Lucero, M. V. (2007). *Los verbos pseudocopulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- Nuyts, J., & van der Auwera, J. (eds.) (2016). *The Oxford Handbook of Modality and Mood*. Oxford - New York: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199591435.001.0001>
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco Libros.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, Mass. - London: The MIT Press.
- Pustejovsky, J., & Batiukova, O. (2019). *The Lexicon*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (2 vols.). Madrid: Espasa.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). *La programación didáctica ELE: Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El sistema verbal como eje de reflexión semántica. En M. C. Ainciburu (ed.), *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-48.
- Rufat Sánchez, A. (2019). Enseñanza del vocabulario. En F. Jiménez Calderón & A. Rufat Sánchez (eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, 143-163.
- Rufat, A., & Jiménez Calderón, F. (2019). Vocabulario. In: J. MuñozBasols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London - New York: Routledge, 229-242.
- Ruiz Campillo, J. P., & Real Espinosa, J. M. (2019). Enseñanza de la gramática. Cap. 8.º de F. Jiménez Calderón & A. Rufat Sánchez (eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, 165-187.
- Sánchez López, C. (2020). *Las modalidades oracionales*. Madrid: Síntesis.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A., & Conejo, E. (2016). *Bitácora 2. Nueva edición. Curso de español. Libro del alumno (A2)*. Barcelona: Difusión.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Acquaroni Muñoz, R., & Conejo LópezLago, E. (2018). *Bitácora 4. Nueva edición. Curso de español. Libro del alumno (B2)*. Barcelona: Difusión.

- Santiago Guervós, J. de, & Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Silvagni, F. (2017). Interfaz léxicosintaxis y discurso en la alternancia copular del español: Notas sobre el caso de "estar" y atributo sustantivo. En I. Arroyo, S. Musto & V. Ripa (eds.), *Sistema, codificación e interpretación: Aproximaciones al análisis de la lengua y a su didáctica en una perspectiva metaoperacional*, comp. inserta en la sección «Monografías» de *MarcoELE*, 24, 123-144.
- Silvagni, F. (2021). *La gramática de «ser» y «estar»*. Madrid: Arco Libros.
- Vargas Vargas, D. (2014). *Uso de las perífrasis [verbales] y los verbos de cambio*. Madrid: Edelsa.
- Wechsler, S. (2015). *Word Meaning and Syntax: Approaches to the Interface*. Oxford - New York: Oxford University Press.
- <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199279883.001.0001>



## **La diátesis media en la interfaz léxico-sintáctica y su aplicación para la enseñanza de las oraciones con “se” en E/L2**

### **The middle Diathesis in the syntax-lexicon interface and a learning application of sentences with “se” in Spanish as Second Language**

**José María Escribano Angulo**

*Universidad Complutense de Madrid*

[jmescribano@ucm.es](mailto:jmescribano@ucm.es)

#### **RESUMEN**

En este artículo, recogemos algunas reflexiones que se han realizado sobre la categoría de diátesis media, habitualmente vinculada a la presencia del clítico *se*. Esta partícula muestra una gran riqueza funcional, cuya presencia acarrea modificaciones tanto para la sistematicidad sintáctica como para el léxico, en la denominada interfaz léxico-sintáctica. Para ello, mostramos cómo su presencia actúa en relación con las distintas capas de tipología verbal en la remoción de los argumentos verbales. Aportamos también algunas reflexiones sobre una tipología de verbos medios que consideramos eficaz para la enseñanza de esta partícula en la didáctica del español como lengua extranjera.

Palabras clave: diátesis media, remoción de sujeto, remoción de objeto, verbos medios, español como lengua extranjera

#### **ABSTRACT**

*In this paper, we collect some reflections that have been done on the category of middle diathesis, usually linked to the presence of the clitic *se*. This particle shows a rich functionality, which presence modify syntactic consistency and lexical disposition, in the so-called lexicon-syntax interface. We register how their presence acts in relation to the different verbal typology in case of remove arguments of the sentence. We also provide some reflections in the field of Spanish as Foreign Language to consider middle verbs as essential for the best understanding of values presented in *se* particle.*

*Keywords: middle diathesis, subject removal, object removal, middle verbs, Spanish as Foreign Language*

## 1. INTRODUCCIÓN

Diátesis es un término que proviene de la gramática del griego clásico con el significado de 'disposición'<sup>1</sup>. Como noción abstracta, hace referencia a la disposición activa o pasiva del pensamiento; como noción lingüística, hace referencia a la proyección de una determinada estructura semántico-sintáctica en una lengua dada según sea dicha disposición mental. Frente a las diátesis activa y pasiva, de carácter transitivo (del latín TRANSIRE, 'transmisión de acción')<sup>2</sup>, la media apuntaría a las construcciones que muestran un sujeto afectado o modificado por el evento verbal, es decir, en las que no existe una predicación como tal por parte de un agente controlador. La especificación formal de la diátesis se suele denominar *voz*, solo que solo se suele relacionar con la morfología verbal de lenguas como la del griego clásico:

La voz media se define por su ambigüedad o equivocidad entre las otras dos. Su sentido significativo queda definido por su contexto sintáctico o, en otros casos, por su semantema [...] ¿Se trata acaso de un error de los gramáticos griegos, basado en su mentalismo logicista, como opinan ciertos comentaristas? (García Gual, 1970: 2)

En español y en otras lenguas romances, que carecen de dicha morfología, este tipo medio se ha relacionado con la aparición de la partícula *se*<sup>3</sup>, por lo que algunos autores también se han referido a estas construcciones como de *voz media* o *voz pronominal*. Obviamente, esta es una parcelación de carácter general con límites difusos. Más allá de la indicación de reflexividad prototípica con *se*, con la supresión de un argumento o su conversión en oblicuo, resulta difícil transitar por este tipo de cuestiones gramaticales cuando existe, además, una dispar variación terminológica que enmaraña el tema mucho más de lo que sería deseable. Por otra parte, este problema muestra la riqueza de reflexiones aportadas a lo largo de la literatura gramatical existente sobre el tema<sup>4</sup>. Joseph Lyons (1986: 385) advertía sobre el desconcierto que podía causar la terminología existente:

No sólo la terminología tradicional se muestra confusa, potencialmente confusa, en los tratamientos teóricos de la categoría de voz. Los gramáticos griegos no supieron apreciar la verdadera naturaleza de las distinciones que señalaban las diferentes flexiones verbales que denominaron «activa», «pasiva» (es decir, significando el estado de ser «hecho por» o de «sufrir los efectos de la acción») y «media»; todo lo cual nos ha dejado con un legado de formulaciones contradictorias sobre el cometido de la voz, no sólo en las lenguas clásicas, sino también en muchas lenguas modernas cuya descripción ha sido fuertemente influida por la gramática tradicional. (Lyons, 1986: 386)

Así, el término de media, μεσότης (*mesótes*) o μέσος (*mésos*), que utilizó Dionisio en su *Gramática*, resulta un tanto confuso desde sus principios. Su definición como 'el centro' o 'el medio' se relaciona con una conjunción equilibrada de actividad y pasividad, en cuanto a que la acción es padecida por el propio sujeto que la ejerce; pero también se ha relacionado con la discordancia entre forma y diátesis (verbos con desinencias activas de significado pasivo y viceversa). En cualquier caso, el término se encuentra bien asentado en la descripción gramatical moderna como categoría lingüística que indica la disposición de los argumentos verbales<sup>4</sup>: «Recibe el nombre

de diátesis cada una de las estructuras gramaticales que permiten expresar los argumentos de un verbo y presentarlos de maneras diversas» (RAE, 2009: § 41.1.1a).

En cuanto a su clasificación funcional, *se* es denominado *medio* desde dos perspectivas: una amplia, de la que suele excluirse al reflexivo, al pasivo y al impersonal (ya que se considera la existencia de un agente activo o activo eliminado), y una perspectiva restringida, denominándose estrictamente *medio* al *se* anticausativo, con frases del tipo *Se rompió la mesa*, donde no hay causa específica del cambio de estado. Además, en otras tradiciones, como la del inglés, se suele denominar *medio* al tipo de *se* que aparece en frases del tipo *Estas mesas no se rompen*, en la que no se considera un cambio de estado, sino que la causa del estado afirmativo proviene de las características inherentes del sujeto.

Para una mejor visión del problema, más allá de la clasificaciones tipológica de *se*, en los siguientes puntos se mostrará, a través de una tipología verbal de capas de base semántica, cómo influye en el significado léxico y en el esquema sintáctico una configuración diatética media en relación con la presencia de *se* y la remoción de argumentos oracionales.

## 2. PARTÍCULA, SIGNO, CLÍTICO, PRONOMBRE...

Pero antes de comentar estas limitaciones, en cuanto al problema de la terminología, debemos perfilar qué tipo de palabra es *se* para poder referirnos a ella con propiedad. El término *partícula* nos resulta indudablemente el más neutro, el menos problemático, aunque pueda alegarse que carece de cualquier característica definitoria, excepto por su etimológica de 'pequeña parte de algo'. Ciertamente, *se* muestra una escasa entidad fonética y un nulo significado que contrastan fuertemente con su gran capacidad funcional. Tal como resalta C. P. Otero (2002: 168), esta partícula no solo resulta ser una sílaba inacentuada, sino que está «compuesta de la consonante fricativa más común (la fricativa forma parte del inventario consonántico de todas o casi todas las lenguas) y de una vocal neutra». Es, además, una sílaba no trabada y, diacrónicamente, recordemos que esta vocal /e/ resulta de apócope usual (incluso extrema en alguna fase de nuestro idioma).

La otra denominación que se encuentra habitualmente en la bibliografía, ya desde esa fecha señalada, es la de *clítico* o *clítico subjetivo* (ya que *se* siempre está ligado al sujeto). Clítico proviene del griego ἐγκλιτικός (*enklitikós*) con el significado físico de 'inclinado' o 'torcido' y se utilizó en fonética para referir una palabra aparente, es decir, una palabra que, aunque formalmente semeje serlo, fonéticamente necesita "apoyarse" en otra, ya que carece de independencia fonológica. Entre *se* clítico y su verbo, además, solo se admite la inserción de otro clítico (*Juan se lo escribió solo*) o algún elemento prefijal del verbo. El problema de esta denominación general quizá provenga de equiparar en demasía a *se* con el resto de clíticos, cuyos rasgos son más distinguibles.

La tercera denominación que se contempla es la de *pronombre* (también *pronombre átono* o *débil*), que es común en la literatura gramatical en español hasta el último tercio del siglo xx, no solo por su prototípico carácter pronominal en las oraciones reflexivas, cuyos usos no pronominales se consideran desviaciones funcionales del reflexivo histórico<sup>5</sup>, sino también por una posible influencia de la gramática del francés, donde el término de *voz pronominal* es bastante común. Uno

de los problemas que acarrea dicha denominación es contemplar qué rasgos gramaticales comparten todas estas partículas pronominales. Por último, también es posible encontrar denominaciones como signo de voz media o voz pronominal, con la dificultad de justificar cada uno de estos términos.

### 3. LA CONFIGURACIÓN DE LA DIÁTESIS MEDIA EN RELACIÓN CON EL LÉXICO Y LA SINTAXIS

Parece aceptable considerar que las propiedades del léxico configuran, al menos en parte, la estructura morfosintáctica de la oración. A la frontera de rasgos comunes entre estos dos componentes se la denomina interfaz léxico-sintáctica. Por otro lado, si consideramos que el léxico es, en cierta manera, la constatación histórica de una lengua, esta disposición mental o principio cognitivo intencional (concebir actividad o pasividad) bien podría haber quedado recogida en los rasgos léxicos de los verbos, al igual que ocurre en algunos nombres deverbales con disposición semántica bipolar: activa (e.g. *juez*, el responsable de juzgar) y pasiva (*juzgado*, el que se ha sometido al juicio de un juez). Hasta qué punto la estructura sintáctica es independiente del léxico (ya que es predecible insertar léxico en determinadas posiciones recurriendo a la selección de papeles semánticos) y hasta qué punto es la intención del hablante la que fuerza dicha estructura (en el sentido de que la diátesis haya fosilizado estas estructuras en el devenir histórico de la lengua) resulta un problema complejo<sup>6</sup>.

Estas apreciaciones se pueden vislumbrar, por ejemplo, con verbos que parecen especializados en portar una clara distinción diatética activa o medio-pasiva, por ejemplo, *mirar / ver; escuchar / oír*. También se han propuesto clases verbales de claro contenido diatético medio:

Los verbos de media denotan procesos dinámicos de movimiento, cambio, y estados subjetivos —emotivos, mentales, sensoriales— [...]. El orden de los tres valores refleja la evolución en las lenguas indoeuropeas: a partir del significado de movimiento, el desplazamiento semántico metafórico determinó el de cambio y, posteriormente, el de los estados interiores experimentados por el sujeto. (Regueiro Rodríguez, 2017: 43 y 44)

Comentaremos a continuación algunas de estas cuestiones para una tipología semántica de verbos que cubren el espectro entre la transitividad prototípica y la intransitividad más pura modificados con la inserción de la partícula *se*<sup>7</sup>.

### 4. LA DIÁTESIS MEDIA Y EL TIPO VERBAL TRANSITIVO

Cómo se conforman las características temáticas y estructurales de una oración con la aparición de *se* y la remoción de argumentos supone profundos interrogantes debido a la cantidad de variables que habría que tener en cuenta, tales como la cuestión aspectual, la determinación del sustantivo o la posible modificación adverbial de la oración.

En la siguiente tabla, que luego compararemos con la de otros tipos verbales, se exponen las variaciones sufridas por un verbo transitivo como *encontrar* y por dos verbos intransitivos con alternancia transitiva como *abrir* y *caminar* al sufrir el

incremento de la partícula *se* y las subsiguientes remociones de objeto directo y de sujeto agente:

Tipo verbal	Incremento con <i>se</i>	Incremento y remociones
<i>encontrar</i> (transitivo)	<u>Juan encontró las llaves</u> Juan <b>se</b> encontró las llaves	Remoción de OD #Juan <b>se</b> encontró (Interpretación reflexiva "a sí mismo", cuyo sentido es 'estar a gusto consigo mismo')
		Remoción de A <b>Se</b> encontró las llaves <b>Se</b> encontraron las llaves (Variante pasivo-impersonal)
		Remoción de OD #Juan <b>se</b> abrió (¿Interpretación reflexiva "a sí mismo"? Sentido 'mostrar una actitud abierta' o 'dejar un lugar')
<i>abrir</i> <sup>TR</sup> (ergativo alternante)	<u>Juan abrió las puertas</u> Juan <b>se</b> abrió las puertas	Remoción de A ?Se abrió las puertas <b>Se</b> abrieron las puertas (Variante pasivo-impersonal)
		Remoción de OD *Juan <b>se</b> caminó
		Remoción de A <b>Se</b> caminó 10 km <b>Se</b> caminaron 10 km (Variante pasivo-impersonal)
<i>caminar</i> <sup>TR</sup> (inergativo alternante)	<u>Juan caminó 10 km</u> Juan <b>se</b> caminó 10 km	Remoción de OD *Juan <b>se</b> caminó
		Remoción de A <b>Se</b> caminó 10 km <b>Se</b> caminaron 10 km (Variante pasivo-impersonal)
		Remoción de OD *Juan <b>se</b> caminó

Tabla 1. Remoción de OD y s, e incremento con *se* con verbos de carácter transitivo (elaboración propia)

Como se observa, se producen ciertas variaciones tanto en el significado verbal como en la interpretación oracional, es decir, en el tipo de oración admisible. Algunas de estas variaciones parecen ser sistemáticas, otras parecen, más bien, cuestiones de carácter léxico. El incremento con *se* en la especificación transitiva no admite una unívoca interpretación para los tres verbos. Mientras que en (1b, c) se resalta una interpretación de interés y beneficio, en la interpretación de (1a) se resalta sobre todo el carácter aspectual puntual o sorpresivo. Sin el incremento del clítico, la oración es claramente activa, de tal manera que incluso podríamos concluir que existen dos verbos *encontrar*, uno que se desempeña con sujeto agentivo volitivo y otro verbo *encontrarse* que carece dicho carácter:

- (1) a. Juan se encontró las llaves [\*voluntariamente]  
 b. Juan se abrió las puertas [?voluntariamente]  
 c. Juan se caminó 10 km [voluntariamente]

#### 4.1. La diátesis media y el tipo verbal transitivo: la remoción del objeto directo

En cuanto a los cambios de significado y a algunas sistematizaciones que podemos advertir con la remoción del OD, se puede destacar que con un verbo como *encontrar*,

en frases del tipo *Juan se encontró* [a sí mismo] *en su viaje a la India*, el significado incidental que adquiere el verbo es el de 'estar a gusto consigo mismo'. El carácter activo del sujeto conforma una oración reflexiva directa, en la que la partícula *se* mostraría un carácter pronominal con referencia de sujeto persona. Con un verbo intransitivo alternante como *abrir*, sin embargo, la interpretación activa reflexiva resulta menos clara. En *Juan se abrió* [¿a sí mismo] *en su viaje a la India*, más bien parece que son las circunstancias las que provocan que Juan tenga una actitud abierta sobre su persona, no una voluntariedad de abrirse. En cuanto al verbo *caminar*, la remoción del OD no es permisible con el incremento del clítico (*\*Juan se caminó*)<sup>8</sup>.

La imposibilidad de aceptar el clítico implica, o bien que la selección que realiza el verbo *caminar* es la de un sujeto activo voluntario estricto, que no admite una reducción en su agentividad, o bien que este verbo requiere de un sujeto que se conceptualiza como interior al proceso verbal, en el sentido de que el sujeto sufre la propia acción del verbo, es decir, lo caminado es el camino, pero la acción no es creada o modificada desde un sujeto exterior a dicha acción. En otras palabras, no admite el clítico, o bien porque el sujeto no se puede degradar de su condición de activo, o bien porque en su propia concepción resulta ya un sujeto afectado sin posibilidad de contrapartida activa.

Con los verbos de alternancia transitiva, sin embargo, se produce un juego mucho más productivo, en la que se despliegan las posibilidades gradualmente, formando como un *continuum* cognitivo de difícil concreción que, en su variabilidad, puede resultar en acepciones muy diversas de significado, pero en las que existe una clara diferencia entre un sujeto activo incidente y un sujeto afectado o involucrado en la acción:

<i>abrir</i> TR / INTR (ergativo alternante)		
<i>Juan abrió las puertas</i>	[voluntariamente]	activo
<i>Juan se abrió las puertas</i>	[¿voluntariamente]	activo
<i>Juan se abrió las puertas</i> [figurado]	[voluntariamente, a sí mismo]	activo
<i>Juan se abrió la cabeza</i>	[¿voluntariamente, ¿a sí mismo]	medio
<i>Juan se abrió a María</i>	[¿voluntariamente]	medio
<i>Juan se abrió del lugar</i>	[voluntariamente]	medio
<i>Juan se abrió paso</i>	[voluntariamente]	medio

Tabla 2. Verbo *abrir* en alternancia intransitiva y tipo de sujeto asociado (elaboración propia)

#### 4.2. La diátesis media y el tipo verbal transitivo: la remoción del sujeto

En cuanto a la remoción del sujeto agente, dependiendo de la especificación transitiva, esta resultará en dos variantes oracionales, la impersonal (sin CD) y la considerada pasiva refleja (de sujeto paciente concertado). En la gramática del español, ha habido un largo debate sobre estas últimas construcciones. Las posturas enfrentadas resultan no solo en cuanto a su justificación formal, sino sobre su sentido primordial: el pasivo o el impersonal, debido a lo mal avenidas que están con un complemento agente exterior (*Juan firmó el documento* > *El documento se firmó* ¿por Juan) y también por la concordancia entre verbo y sujeto en frases del tipo *Se vende(n) pisos*, ya que la aceptación de la no concordancia nos situaría ante oraciones impersonales de carácter activo (la impersonalidad es entendida aquí como la

indefinitud de un sujeto, no la impersonalidad que se produce con los verbos meteorológicos o con un *haber* terciopersonal).

La ambigüedad de sentidos ya se encuentra en Antonio de Nebrija, que consideraba las construcciones con *se* como provenientes de una voz impersonal en latín de morfología pasiva (*CURRITUR* > *corríase*) o de la voz pasiva latina en una variante terciopersonal en castellano (*ámasse Dios; ámanse las riquezas*), «haziendo en ellas reciprocación et retorno con este pronombre *se*» (Nebrija, 1990 [1492]: «Libro III», «Capítulo XI», 199). Hay que considerar que *corríase* podía tener tanto el sentido activo reflexivo de 'avergonzarse de sí mismo' como uno impersonal de movimiento (*Corríase por el campo*); en el caso de *ámasse Dios, ámanse las riquezas*, sobresale un natural sentido pasivo ("por la gente"), pero como Nebrija vincula este *se* al concepto de 'retorno', queda abierta la posibilidad de un sentido reflexivo, sobre todo con el segundo ejemplo.

Andrés Bello resaltaba el peso que acarrea la gramática del latín en la tradición gramatical de las lenguas romances, destacando que: «Si las circunstancias hubiesen dado esta preeminencia al griego [...], nuestros verbos hubieran tenido no sólo voz pasiva, sino voz media» (Bello, 1995 [1847]: prólogo, 7). De todas maneras, justificaba la pasividad tanto de las oraciones que denomina regulares (transitivas) cuasi-reflejas de tercera persona, que no alcanzan una reflexividad clara e «invierten el significado del verbo y lo hacen meramente pasivo: "Se admira la elocuencia" [...] equivale a "la elocuencia es admirada"» (Bello, 1995 [1847]: § 767), como de las irregulares (intransitivas) cuasi-reflejas (*Se vive miserablemente*), que «son reflejas en la forma, pasivas en su significado», cuyo «único sujeto que se ofrece a la mente es la acción misma del verbo» (Bello, 1995 [1847]: § 787). Rodolfo Lenz (1925 [1920]: § 57, 87), sin embargo, consideraba que era más correcto denominarlas *reflejas impersonales*, ya que la partícula *se* indica que no se habría perdido por completo el interés por el sujeto, además de que la tendencia a posponer el sustantivo al verbo indicaría que el hablante lo interpreta como un objeto directo.

Para la concepción de la diátesis media este debate es primordial, puesto que la cuestión estriba en si realmente la media se encuentra en distribución complementaria histórica con la activa, en detrimento de la oposición tradicional activa / pasiva. Si fuera así, la pasiva se entendería como una mera transformación desde una activa debido a la focalización del objeto por cualquier cuestión pragmática, sobre todo porque no interesa mentar el sujeto o porque la causa se sobreentiende; el resto de oraciones en las que el sujeto resulta no activo hacia un objeto, sino afectado en diverso grado por la acción verbal, caería bajo el dominio medio. Émile Benveniste (1950: 120-125) resaltaba que la voz pasiva se conformaría como la más tardía en su desarrollo histórico, siendo la oposición prototípica la activa-media. Como el propio término *medio* orienta a una división tripartita, le hace concluir que sería necesario adoptar una nueva terminología para visualizar mejor la funcionalidad del sujeto en dicha oposición básica, por lo que sugiere el término de *diátesis externa* para el proceso activo y de *diátesis interna* para el medio.

Si nos centramos de nuevo en los verbos de la Tabla 1, se observa que la remoción del sujeto del verbo transitivo de agente volitivo nos sitúa ante limitaciones interpretativas de difícil concreción, en las que los sentidos pasivo e impersonal se encuentran íntimamente ligados. Ciertamente, la variante con sujeto plural sin concordar (*Se encontró las llaves*), sancionada históricamente como poco natural — o directamente como agramatical—, acabaría imponiéndose como aceptable desde la

interpretación impersonal atética con plurales escuetos (*Se vende pisos*), es decir, como si fuera una activa con objeto, aunque no sin polémica<sup>9</sup>:

<i>encontrar</i> (transitivo)	Pasivo	Impersonal	Activo
<i>Se encontró la llave</i>	?[por A]	[A indefinido]	[A] + se
<i>Se encontró las llaves</i>	?[por A]	?[A indefinido]	[A] + se
<i>Se encontraron la llave</i>	*[por A]	*[A indefinido]	[A pl.] + se
<i>Se encontraron las llaves</i>	?[por A]	[A indefinido]	[A pl.] + se

Tabla 3. Verbo *encontrar* ante la remoción de un sujeto agente y su proyección de sentido (elaboración propia)

Las limitaciones son similares para un verbo inacusativo alternante como *abrir*, que admite, por otra parte, el desenvolvimiento del proceso verbal por una causa externa no humana, que, en este caso, sí que resulta verbalizable (*Se abrió la puerta por la tormenta*), no así con los complementos agentes humanos exteriores (?*por el departamento de bomberos* / \**por Juan*), es decir, que el foco se encuentra en el cambio que le ha ocurrido al sujeto, no en la intervención de un agente externo:

<i>abrir</i> <sub>TR</sub> (ergativo alternante)	Pasivo	Impersonal	Activo
<i>Se abrió la puerta</i>	?[por A] / [causa ext.]	[A indefinido]	[A] + se
<i>Se abrió las puertas</i>	?[por A] / ?[causa ext.]	?[A indefinido]	[A] + se
<i>Se abrieron la puerta</i>	*[por A] / *[causa ext.]	*[A indefinido]	[A pl.] + se
<i>Se abrieron las puertas</i>	?[por A] / [causa ext.]	[A indefinido]	[A pl.] + se

Tabla 4. Verbo *abrir* ante la remoción de un sujeto agente y su proyección de sentido (elaboración propia)

Estos dos tipos verbales no son comparables a verbos de movimiento del tipo *caminar*, que también admite alternancia transitiva. Así, en (2a), se resalta que la acción se transmite naturalmente hacia un objeto (que posee consistencia mental, no resulta creado por la acción), frente a (2b), en que se resalta, más bien, la acción misma<sup>10</sup>:

- (2) a. *Juan abrió las puertas* / b. *Juan caminó 10 km*  
 a'. *Juan abrió con temor* / b'. *Juan caminó con temor*  
 a''. \**Juan abrió mucho* / b''. *Juan caminó mucho*  
 a'''. \**Se abrió mucho* / b'''. *Se caminó mucho*

Las variantes intransitivas de estos dos verbos con la remoción del sujeto nos sitúan ante oraciones impersonales, si bien existe una interpretación aparentemente reflexiva sin sujeto mentado con el verbo *abrir*, como ya comentábamos, y también activa con el significado de 'abandonar un lugar':

Tipo verbal	Incremento con <i>se</i>	Incremento y remociones
<i>caminar</i> <small>INTR</small> (inergativo alternante)	<u>Juan caminó rápido</u> *Juan <b>se</b> caminó rápido	<u>Remoción de s</u> <b>Se</b> caminó rápido (Variante pasivo-impersonal)
<i>abrir</i> <small>INTR</small> (ergativo alternante)	<u>Juan abrió rápido</u> #Juan <b>se</b> abrió rápido	<u>Remoción de s</u> <b>Se</b> abrió rápido
		(Variante reflexiva figurada y pasivo-impersonal)

Tabla 5. Remoción de s e incremento con *se* con verbos intransitivizados de cambio de estado (elaboración propia)

#### 4.3. La diátesis media y el tipo verbal intransitivo: la remoción del sujeto

Por último, nos encontramos las capas verbales que ocupan los verbos intransitivos inherentes del tipo pronominal como *desmayarse* (*Juan se desmayó*), del tipo intransitivo puro como *brillar* (*La estrella brilla*) e inacusativos de movimiento como *llegar* (*Juan llegó*):

Tipo verbal	Incremento con <i>se</i>	Incremento y remociones
<i>desmayarse</i> (ergativo inherente)	<u>Juan se desmayó</u> Juan * <b>se</b> se desmayó	<u>Remoción de s</u> * <b>Se</b> se desmayó
<i>brillar</i> (inergativo inherente)	<u>La estrella brilla</u> *La estrella <b>se</b> brilla	<u>Remoción de s</u> * <b>Se</b> brilla
<i>llegar</i> (inacusativo inherente)	<u>Juan llegó ayer</u> *Juan <b>se</b> llegó ayer	<u>Remoción de s</u> <b>Se</b> llegó ayer (Variante impersonal-pasiva)

Tabla 6. Remoción de s e incremento con *se* con verbos intransitivos inherentes (elaboración propia)

Lo primero que se puede resaltar es que, aunque la colocación del sujeto sea en la posición preverbal agentiva, no se ejerce agentividad de control sobre el evento verbal (uno no se desmaya voluntariamente ni una estrella brilla voluntariamente). Ocurre como si la intransitividad inherente de estos verbos nos dejara sin la posibilidad de distinguir posicionalmente entre sujetos agentivos y pacientes. Caso distinto es el verbo *llegar* (*Llegado Juan...*), donde sí parece que se ejerce cierto control sobre la acción, aunque, al mismo tiempo, el sujeto resulte envuelto de manera paciente en el propio evento.

Estos sujetos experimentantes suelen mostrar un cambio de estado, sea de posición o de condición, tal como ocurre en este último caso con el verbo *brillar*, cuyo evento se desarrolla desde las propias características internas del sujeto (además de la interpretación de sujeto genérico *Las estrellas brillan*, que prácticamente carecería de realización). Como son inherentemente intransitivos y sin agentividad prototípica, su relación con la presencia de la partícula *se* queda anulada. No obstante, debido a cierto carácter de tendencia agentiva, un inacusativo inherente como *llegar* permite la admisión de una interpretación pasivo-impersonal (*Se llegó ayer*). Con los verbos pronominales propios, se requiere de un pronombre indefinido *uno* para esta interpretación (*Uno se desmaya si no come*).

Ciertamente, en el campo de la intransitividad, cuando el sujeto adquiere la propiedad de paciente no animado, el orden de palabras del español (Hatcher, 1956) tiende hacia una posposición del sujeto al verbo (*Ha comenzado la película; Falta comida en casa; Brilla el sol...*). Ello parece sugerir una división entre intransitivas de este estilo y otras con tendencia a sujeto agente preverbal, que admitirán, como comentábamos, la variante pasivo-impersonal (*Se llegó bien*). En el primer tipo, sin embargo, estos sujetos desenvuelven el evento como consecuencia de sus características internas (*brillar*) o lo desarrollan involuntariamente (*desmayarse*). Solo con la agentividad (*llegar*) podría aceptarse la remoción del sujeto con un incremento clítico (*\*Se brilla; \*Se se desmaya; Se llegó*); en el caso de *brillar*, por ejemplo, si permitiéramos una variante impersonal del tipo *Se brilla mucho hoy en la pasarela*, habría que personificar con un sujeto humano del tipo "actores" asociado a un significado verbal de exhibición.

## 5. EL APRENDIZAJE EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DEL CLÍTICO SE

Las limitaciones y los sentidos que adquieren las construcciones pronominales no pueden sino causar problemas de fosilización de errores en los alumnos de E/L2. Esto se observa incluso en niveles superiores, con la sobregeneralización del clítico donde no es necesario (*\*Juan se engorda mucho; \*Se discutieron las dos dueñas de la academia; \*María no se puede casarse; etc.*) o también, aunque en menor medida, con su omisión, sobre todo en los niveles iniciales (*\*Voy a cambiar a mí mismo; \*Mi sueño va a hacer realidad; \*Su construcción inició en 1882; etc.*).

Las investigaciones empíricas sobre la generalización de errores con el clítico en estudiantes de español de L2 (v. gr. las referencias recogidas en Alba-Salas y Salaberry, 2007: 65 y 66) muestran aspectos interesantes para la reflexión gramatical general sobre este tema: en etapas iniciales de adquisición, los estudiantes (del inglés, por ejemplo) podían producir oraciones con clítico en todos los contextos considerados de manera satisfactoria, por lo que se concluía que es posible la adquisición de una nueva categoría funcional aunque en la L1 se carezca de ella. También se destacaba que, en etapas iniciales, los estudiantes tienden a entender el clítico como sujeto preverbal.

Como venimos comentando, la característica fundamental para considerar una voz media en español se relaciona con la presencia formal del clítico *se*, aunque para algunos verbos no es necesaria su presencia, y la afectación del sujeto por el evento verbal: «La presencia de un pronombre de los denominados reflexivos constituiría la característica formal de la voz media en español (al igual que en otras lenguas romances)» (Mendikoetxea, 1999: 1639). No obstante, «hay oraciones que se enmarcan perfectamente dentro de un significado medio en el sentido de que el sujeto se ve afectado, pero que sin embargo carecen de la marca formal de voz media» (Mendikoetxea, 1999: 1654).

Consideramos que es posible conceptualizar la medialidad tanto desde la intransitividad inherente (sin admisión de *se*) como desde la remoción argumental de la pérdida de transitividad prototípica (con *se*). La medialidad diatética conforma una visión semántica cognitiva abarcadora, desde la concepción de un sujeto prácticamente inerte o existencial (*Brillan las estrellas*) hasta la frontera de la

agentividad transitiva que ocupan las oraciones reflexivas y recíprocas con paradigma pronominal (*Juan se peina raro; Juan y Luis se pelearon*), junto con el matiz que aportan los dativos de interés o benefactivos, los posesivos (*Juan se comió todo el pan; Juan se hizo la cama*) y las propias variantes impersonales-pasivas (*Se detuvo al ladrón; Se quemó el bosque*). Es obvio que dicha gradación permite una instrucción determinada por niveles de lengua. Así, las oraciones reflexivas se impartirán en A1/A2 y los matices que aportan los dativos, así como las oraciones impersonales-pasivas, se pospondrán para niveles superiores, tal como refleja el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

No obstante, el espectro tipológico que parte de la configuración media entre estos dos polos resultar difícil de discernir (mucho menos intentar operar con esta categoría) pero ha habido interesantes propuestas clasificatorias (tales como Kemmer, 1988 o Azpiazu Torres, 2004) que especifican para el dominio medio los siguientes subtipos: una oración media aspectual de carácter incoativo con sujetos inanimados (*Se rompió la taza*), que también aparece en la bibliografía con la denominación de media de fuerza (*Se abrió la ventana [por causa de una fuerza no especificada, aunque probablemente por causa del viento]*); dos tipos, el dinámico y el anímico, con sujeto humano entre agentivo y experimentante (*Se fue de Madrid; Se alegró de verme*); por último, una media intransitiva con verbos pronominales (*El detenido se retractó; Juan se esfuerza mucho*). Todas estas oraciones se apartan de la agentividad incidente para constituirse como oraciones de sujeto afectado por el evento verbal, al menos en diverso grado.

Esta tipología se ha relacionado con la existencia de valores léxicos que promueven dicha medialidad, como los valores de movimiento, de cambio de estado o disposición y de cambio de estado anímico, categorías verbales que se han considerado en relación evolutiva. Desde esta percepción, se han propuesto clasificaciones de verbos de media (v. gr. Regueiro Rodríguez, 2014: § 2.2.3) que, aunque no pretenden ser exhaustivas, ofrecen una visión eficaz sobre cómo se configura la medialidad desde un punto de vista léxico:

Tipo de verbo	Tipología secundaria	Subcategoría	Ejemplos
Movimiento	Movimiento general		<i>moverse, andar, nadar</i>
	Dirección definida	- de acercamiento	<i>acercarse, dirigirse, moverse</i>
		- de entrada / salida	<i>adentrarse, irrumpir, meterse</i>
		- de alejamiento	<i>alejarse, irse, salir</i>
	Dirección no definida		<i>caminar, recorrer, marchar</i>
	De postura corporal		<i>acostarse, levantarse, sentarse</i>
	De relación apertura / cierre		<i>abrirse, cerrarse, entornarse</i>
De situación en un espacio físico		<i>quedarse, permanecer, instalarse</i>	
Cambio	De cambio general		<i>cambiar, convertirse, volverse</i>
		- de cambio de estado físico	<i>apagarse, encenderse, enfriarse</i>

	De cambio material (recto o figurado)	- de aumento o proliferación	<i>aumentar, crecer, proliferar</i>
		- de causación de nuevo estado	<i>globalizarse, infantilizarse, industrializarse</i>
		- de desarrollo favorable	<i>mejorar, progresar, prosperar</i>
		- de intensificación de propiedad o magnitud	<i>agravarse, desarrollarse, extenderse</i>
		- de pérdida de propiedad o magnitud	<i>decrecer, diluirse, estropearse</i>
	De emisión espontánea	- de sonido	<i>sonar, vibrar, repicar</i>
		- de líquido	<i>fluir, llorar, derramarse</i>
	De manifestación y desarrollo	- de surgimiento o manifestación	<i>desplegarse, presentarse, mostrarse</i>
		- de desarrollo o proceso	<i>crecer, funcionar, progresar</i>
		- de inicio de actividad espontánea	<i>crearse, iniciarse, arrancarse</i>
		- de suspensión de una actividad	<i>detenerse, interrumpirse, truncarse</i>
	De disposición, ordenamiento	- de suspensión de existencia	<i>desaparecer, extinguirse, morir</i>
		- de unión, conexión	<i>combinarse, convivir, relacionarse</i>
	De fenómeno de la naturaleza	- de adaptación a una situación, realidad, costumbre	<i>adaptarse, aclimatarse, acostumbrarse</i>
		<i>amanecer, anochecer, nevar</i>	
De duración		<i>extenderse, prolongarse, continuar</i>	
De cuidado personal		<i>bañarse, cuidarse, peinarse</i>	
Mente	De sentimiento	- de estado de ánimo y emoción	<i>alegrarse, avergonzarse, entristecerse</i>
		- de estado físico-emocional	<i>cansarse, dormirse, recuperarse</i>
	De estado mental / cognitivo	- de control propio	<i>aguantarse, detenerse, resignarse</i>
		- de resistencia	<i>defenderse, resistirse, perseverar</i>
		- de compromiso, adhesión	<i>interesarse, decidirse, inspirarse</i>
		- de desvinculación	<i>abjurar, abstenerse, desinteresarse</i>
		- de compenetración	<i>llevarse, coincidir, congeniar</i>
	De actitud	- de convicción	<i>convencerse, decidirse, persuadirse</i>
		- de inclinación favorable	<i>decantarse, decidirse, inclinarse</i>

		- de participación activa	<i>comprometerse, aplicarse, implicarse</i>
		- de adaptación a una situación	<i>adaptarse, aclimatarse, acostumbrarse</i>
		- de perseverancia	<i>insistir, perseverar, persistir</i>
		- de oposición	<i>oponerse, encararse, enfrentarse</i>
		- de apartamiento, alejamiento	<i>desvincularse, distanciarse, separarse</i>
	De exteriorización de proceso interior	- de diversión	<i>reírse, burlarse, divertirse</i>
		- de habla	<i>lamentarse, quejarse, confesarse</i>
		- de costumbre, actitud	<i>acostumbrarse, entregarse, portarse</i>
		- de defensa o protección	<i>defenderse, protegerse, ampararse</i>
		- de confrontación	<i>luchar, competir, discutir</i>
		- de rectificación	<i>corregirse, enmendarse, rectificarse</i>
		- de compromiso	<i>asociarse, comprometerse, implicarse</i>
		- de alejamiento, ruptura	<i>apartarse, distanciarse, renunciar</i>
		- de preparación, planificación	<i>formarse, iniciarse, practicar</i>
	De reciprocidad natural		<i>abrazarse, casarse, saludarse</i>

Tabla 7. Clasificación semántica de verbos de media de movimiento (basado en Regueiro Rodríguez, 2014: § 2.2.3)

Como parte del proceso de intransitivización que sufren estos verbos, muchos de ellos se mostrarán en construcción oblicua (*formarse en / para / con...*), lo que resulta en más dificultades para el aprendiente de español<sup>11</sup>. Muchos verbos, como se observa, mostrarán una alta frecuencia de aparición del clítico, en algunos casos en relación con una contraparte transitiva (*Juan formó a Luis en esgrima* > *Luis se formó en esgrima*), en otros con un proceso de impersonalización (*Se formó a Luis en esgrima*), con las consideraciones que ya hemos realizado sobre este asunto. En cualquier caso, en la medialidad, el evento verbal afecta al sujeto en diversa medida.

En el caso de los verbos de movimiento, el sujeto ejerce una acción en la que queda incluido, que se expresa en su propio cuerpo (*Juan se acercó a la tienda*); en cuanto a los verbos de cambio, «el término VOZ MEDIA se aplica tradicionalmente a los verbos intransitivos que designan cambio de estado, así como a procesos experimentados por algún sujeto que no suele ejercer control directo sobre ellos» (RAE, 2009: § 41.13c). No obstante, dentro de esta categoría general, resulta difícil enjuiciar si los verbos psicológicos (de percepción, de cognición, de emoción...) conforman una clase verbal gramaticalmente bien definida. Debido a la imposibilidad de selección de un papel temático agentivo, los argumentos de estos verbos poseen roles principales de experimentante y de causante, y muestran ciertas limitaciones tanto de concurrencia léxica como de posicionamiento, limitaciones que provienen de complejos factores temáticos, aspectuales y anticausativos<sup>12</sup>.

## 6. CONCLUSIÓN

Como venimos resaltando en este artículo, la diátesis se distribuye en un espectro que autores como Gustave Guillaume consideraban «la vision d'un entier» (1943: 130, Nota 3). En la diátesis activa, se impone la acción del sujeto, es decir, en la visión del pensamiento, el sujeto aparece para dirigir el evento sin ser guiado por este último (es una cuestión de perspectiva incluir la pasividad en esta perspectiva o excluirla, es decir, resaltarla como independiente). Por el contrario, en la media se impone el verbo sobre el sujeto, aunque en diversos grados (incluso se podría incluir en la medialidad las oraciones reflexivas prototípicas, ya que se puede entender que, aunque el sujeto dirija el evento, simultáneamente es afectado por él). Así, pues, la diátesis se puede entender como una categoría lingüística que especifica el tipo de relación que el verbo mantiene con su sujeto.

Esta categoría puede mostrar una disposición formal dependiendo de la lengua dada, que es lo que habitualmente se ha denominado *voz*. Se ha querido relacionar una supuesta voz media en indoeuropeo con la tendencia semántica a hacer participar enérgicamente al sujeto en la acción, es decir, mezclado con la acción. Por esta razón, es decir, por no ejercer acción sobre un objeto exterior, esta categoría ha sido relacionada con la intransitividad. Autores como Lenz (1925 [1920]: § 275, 424) postulaban que la pérdida de la morfología media supuso el aumento del pronombre reflejo como sustituto. En cuanto a las lenguas romances, «es mera cuestión de denominación si se quiere hablar también de una voz refleja, en correspondencia con la voz media del griego».

Más allá de esta importante cuestión, en este artículo hemos mostrado algunas limitaciones en la remoción de sujetos y objetos directos para diversas capas verbales con la presencia de *se*, como la tendencia impersonal-pasiva con los verbos de tendencia transitiva o los cambios de significado que acarrea la adopción de una determinada visión diatética. Sin duda, las construcciones pronominales resultan tan fascinantes como problemáticas, ya que las relaciones entre los constituyentes varían bajo condiciones muy diversas. Prueba de ello es la ingente bibliografía que se ha producido sobre este tema. Por supuesto, también plantea grandes retos en su instrucción en E/LE, que requiere de estrategias gramaticales claras y eficientes. En este sentido, consideramos que la medialidad que porta la tipología léxica comentada puede servir a dicho propósito, puede resultar en una de las mejores aproximaciones para clarificar la riqueza de valores y matices que aporta el clítico *se* en español.

## NOTAS

<sup>1</sup> Dionisio de Tracia (ca. 170 a. C. – 90 a. C.) en *Arte gramática* [τέχνη γραμματικῆ, *tékhnē grammatikḗ*]. Etimológicamente, διάθεσις proviene de διατιθημι ('acción física de colocar algo').

<sup>2</sup> En *Comentarios antiguos* de Heliodoro (s. VI d. C.) sobre la *Gramática* de Dionisio, el autor comenta que es la naturaleza del sujeto con relación al verbo la que marca el significado general de diátesis activa o ἐνέργεια (*enérgeia*), 'fuerza, capacidad de trabajo o energía que se imprime', y de diátesis pasiva o πάθος (*pathos*), 'lo que se siente o experimenta': «El término διάθεσις hace evidente alusión a la disposición del sujeto. πάθος (πείσις) significa 'afección' [...]. Una buena traducción literal sería algo así como «disposición afectiva o afectada, paciente, del sujeto» (García Gual, 1970: 6). Para el español, la RAE (2009: §

33.1.1c) también utiliza el criterio diatético para clarificar la noción semántica de sujeto en la alternancia activa-pasiva y activa-media.

<sup>3</sup> Alonso-Cortés (2015: 433): «Otras lenguas con marca de diátesis media en el verbo: lenguas *indoeuropeas*: griego clásico, latín, español, francés e italiano (con pronombre *se*), ruso; lenguas *americanas*: quechua; lenguas *africanas*: kisi (familia kordofán, oesteatlántica de Sierra Leona), lango (nilo-sahariana), djola (familia kordofán, oeste-africana de Senegal), koyra chiini (familia afro-asiática); lenguas *australianas*: wardaman; lenguas *altaicas*: turco».

<sup>4</sup> Se puede consultar sobre este tema, entre otros, los estudios de Monge (1955), Martín Zorraquino (1979), Lázaro Mora (1983), Devís Márquez (1993), Sánchez López (2002) y Regueiro Rodríguez (2012 y 2014), sus aportaciones y las referencias allí citadas.

<sup>5</sup> Según G. T. Fish (1966: 831), se poseía en indoeuropeo la categoría de partícula y no de pronombre, como aparentemente ocurre todavía en lenguas eslavas y bálticas. Es difícil concebir la evolución de esta partícula, ya que en lenguas como el latín o el germano se acaba restringiendo su uso hacia la tercera persona, posiblemente por una analogía con los pronombres personales en acusativo de primera y de segunda (ME y TE) (recordemos que en latín no existía pronombre personal de tercera en nominativo, ya que este "espacio" referencial se marcaba con pronombres demostrativos anafóricos). Una vez adquirido el valor pronominal reflexivo, se habría producido una expansión referencial al objeto no humano, entrando en competencia con la pasiva latina, que, por otro lado, podría haber mostrado un sentido general medio y no pasivo, es decir, se produce un proceso de gramaticalización o, dicho de otra manera, una regresión hacia su concepción de partícula (al menos, en parte) en la etapa de las lenguas romances, en la que acaba apareciendo la impersonalidad como última fase de gramaticalización (aunque no en todas las lenguas romances, por ejemplo, en francés o en rumano no se ha producido).

<sup>6</sup> El significado léxico posee una influencia determinante en la estructura argumental oracional, pero resulta arriesgado asegurar que se debe en exclusiva a dicho patrón léxico; en este sentido, nos resulta acertada una visión ecléctica en la que los dos patrones, léxico y sintáctico, se combinan bajo una visión semántica cognitiva o intención diatética determinada. Traemos a colación la reflexión que realizaba Andrés Bello sobre la importancia del patrón sintáctico: «Es un principio recibido que el ser activo o neutro [intransitivo] un verbo no depende de su significación, puesto que a un verbo neutro en una lengua corresponde muchas veces un verbo activo en otra. Se dice que ciertos verbos son activos, porque nos figuramos en ellos cierta especie de acción, en lo cual, como en otras explicaciones gramaticales, se toma el efecto por la causa. No los hacemos activos porque nos figuramos una acción que no existe; sino al contrario, nos figuramos una acción porque se construyen con acusativo, y porque este complemento es el que a menudo solemos juntar a los verbos que significan acción material» (Bello, 1995 [1847]: 373, Nota VIII, «"lo" predicado»).

<sup>7</sup> Esta distinción se encuentra en Perlmutter (1978) y fue ampliada por Burzio (1981) para la gramática generativa, con la dicotomía entre verbos intransitivos inergativos (inherentes como *toser* o con alternancia causativa como *abrir*, *romper*), que muestran un sujeto profundo de carácter agentivo, y los inacusativos (inherentemente inacusativos como *llegar* o ergativos como *floreecer*).

<sup>8</sup> Existen variedades del español como la mexicana o la rioplatense en la que el clítico concurre en contextos muchos más amplios de lo que es admisible en la variedad del español continental.

<sup>9</sup> Sobre estos usos anómalos, puede consultarse Martín Zorraquino (1979: 149-280).

<sup>10</sup> La distinción lógica que separa una proposición entre sujeto y predicado, como es conocido, fue puesta en duda por Gottlob Frege. Desde una teoría de los juicios lógico-lingüísticos (desarrollada por Franz Brentano y ampliada por su discípulo Anton Marty), se percibe la diferencia entre juicios téticos y juicios categóricos, según sujeto y predicado se conceptualicen juntos o separados. Esta distinción lógica chocó ciertamente con la gramática tradicional, ya que nos sitúa ante oraciones que, aunque sean bimembres, son percibidas por el hablante como constituyentes de un solo juicio, el tético, sin atender a los participantes del

evento, enfocando el evento mismo (esta distinción fue resaltada por Kuroda 1972: 153 y ss. para una explicación de la marcación lingüística que realiza el japonés sobre sus sujetos, al igual que por Sasse 1987, entre otros, para describir fenómenos morfosintácticos en diferentes lenguas en relación con dicha distinción; para un panorama general y también específico sobre el español, véase Silvagni 2017: § 5.2).

<sup>11</sup> Desde una perspectiva léxico-sintáctica, el alumno de nivel avanzado de ELE/L2 cuenta con un valioso diccionario electrónico, el *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE)* (para el tratamiento que este diccionario realiza del clítico, véase Battaner y Renau, 2008; también para profundizar, Renau, 2012). Existen interesantes clasificaciones verbales desde una perspectiva léxico-sintáctica recogidas en otras bases de datos en internet, fruto de diversos proyectos de investigación universitaria, como puede ser *Alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos del español (ADESSE)* (véase para una explicación teórica de este proyecto Albertuz Carneiro, 2007).

<sup>12</sup> Una agrupación de los verbos de cambio por paradigmas léxicos puede consultarse, por ejemplo, en Conde Nogueroles (2013); para una propuesta de análisis de verbos psicológicos, véase Gehrke y Marco (2015); sobre el problema de la anticausatividad y el de la pasividad con verbos psicológicos, véase, entre otros, Vivanco (2016: § 5), Marín (2020) y García-Pardo (2020: § 5).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertuz Carneiro, F. (2007). Sintaxis, semántica y clases de verbos. Clasificación verbal en el proyecto ADESSE. En Pablo Cano López (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. 2, tomo 2, 2015-2030.
- Alba-Salas, J. y Salaberry, R. (2007). Adquisición del español como segunda lengua. En Lacorte, M. (coord.), *Lingüística aplicada del español*, 47-82. Madrid: Arco Libros.
- Alonso-Cortés, Á. (2015). *Manual de lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Azpiazu Torres, S. (2004). «Reflexiones en torno al clítico se en español». *ELUA*, 18, 7-20. doi: <https://doi.org/10.14198/ELUA2004.18.01>
- Battaner, P. y Renau, I. (2008). Sobre las construcciones pronominales y su tratamiento en algunos diccionarios monolingües de cuatro lenguas románicas. En Janet Ann DeCesaris y Elisenda Bernal (coords.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress*, 495-504.
- Bello, A. (1995) [1847]. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. *Obras completas de Andrés Bello, IV*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Benveniste, É. (1950). Actif et moyen dans le verbe. *Journal de Psychologie*, 43, 119-127.
- Burzio, L. (1981). *Intransitive verbs and Italian auxiliaries*. Tesis doctoral, MIT.
- Conde Nogueroles, M. E. (2013). *Los verbos de cambio en español*. Tesis doctoral, Universidad de la Coruña.
- Devís Márquez, P. (1993). *Esquemas sintáctico-semánticos: El problema de la diátesis en español*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- Dionisio de Tracia (2002). *Gramática; Comentarios antiguos* (por Heliodoro). (Introducción, traducción y notas de V. Bécares Botas). Madrid: Gredos.
- Fish, G. T. (1966): *Se*. *Hispania*, 49, 831-833.
- García Gual, C. (1970). *El sistema diatético en el verbo griego*. Madrid: CSIC, Instituto Antonio de Nebrija.
- García-Pardo, A. (2020). *Stative Inquiries. Causes, results, experiences, and locations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/la.264>
- Gehrke, B. y Marco, C. (2015). Las pasivas psicológicas. En Rafael Marín (ed.): *Los predicados psicológicos*, 145-177. Madrid: Visor.

- Guillaume, G. (1964) [1943]. Existe-t-il un déponent en français? *Langage et science du langage*. Paris: Librairie A. G. Nizet; Québec: Presses de l'Université Laval.
- Kemmer, S. (1988). *The Middle Voice: A Typological and Diachronic*. Tesis doctoral, Palo Alto: Stanford University.
- Kuroda, S. Y. (1972). The categorical and the thetic judgment. Evidence from Japanese syntax. *Foundations of Language*, 9, 153-185.
- Lázaro Mora, F. (1983). Observaciones sobre 'se' medio. En Fernando Lázaro Carreter (hom.), *Serta philologica F. Lázaro Carreter: Natalem diem sexagesimum celebranti dicata*, vol. 1, 301-308. Madrid: Cátedra.
- Lenz, R. (1925). *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española.
- Lyons, J. (1986) [1968]. *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Editorial Teide.
- Marín, R. (2020). Las pasivas de verbos psicológicos de experimentante sujeto. *Revista Española de Lingüística*, 50, fasc. 2, 165-183.  
doi: <https://dx.doi.org/10.31810/RSEL.50.2.7>
- Martín Zorraquino, M. A. (1979). *Las construcciones pronominales en español: paradigma y desviaciones*. Madrid: Gredos.
- Monge, F. (1955). Las frases pronominales de sentido impersonal en español. *Archivo de Filología Aragonesa*, VII, 7-102. doi: <https://doi.org/10.24201/nrfh.v13i1/2.3056>
- Nebrija, A. (1990) [1492]. *Gramática de la lengua castellana*. (Ed. crítica de Quilis, A.). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Otero, C. P. (2002). Facetas de se. En Sánchez López, C. (ed.), *Las construcciones con "se"*, 165-206. Madrid: Visor Libros.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Perlmutter, D. (1978). Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 38, 157-189. California: UC Berkeley. doi: <https://doi.org/10.3765/bls.v4i0.2198>
- RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2012): La diátesis media: revisión histórica de su estatus gramatical y afirmación como categoría oracional léxico-sintáctica. En Emilio Montero Cartelle y Carmen Manzano Rovira (coords.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 1, 2029-2044.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). Algunas reflexiones en torno a una gramática significativa en E/LE. Diátesis media y usos verbales pronominales en E/LE. En Narciso Miguel Contreras Izquierdo (ed. lit.), *XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, 589-602.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El sistema verbal como eje de reflexión semántica. En María Cecelia Ainciburu (ed.), *La adquisición del sistema verbal del español*, 15-48. Frankfurt: Peter Lang.
- Renau Araque, I. (2012). *Gramática y diccionario: Las construcciones con se en las entradas verbales del diccionario de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
- Sánchez López, C. (2002). *Las construcciones con "se"*. Madrid: Visor Libros.
- Sasse, H. J. (1987). The thetic/categorical distinction revisited. *Linguistics*, 25, 511-580. doi: <https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.3.511>
- Silvagni, F. (2017). *Entre estados y eventos. Un estudio del aspecto interno del español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vivanco Gefaell, M. (2016). *Causatividad y cambio de estado en español. La alternancia causativo-inacusativa*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

## **Acercamiento al uso del condicional epistémico en español: tiempo, modalidad y enseñanza**

### ***Approach to the use of the Epistemic Conditional in Spanish: Tense, Modality and Teaching***

**Axelle Vatrican**

Universidad de Toulon-Francia

vatrican@univ-tln.fr

#### **RESUMEN**

En este trabajo, nuestro propósito es resaltar la dificultad que ofrece la lectura y comprensión del condicional epistémico en español para un estudiante franco hablante, el cual no dispone de este uso en su lengua. Desde el punto de vista temporal, mostraremos que el condicional epistémico permite anclar una situación en la simultaneidad o anterioridad de otra acción pasada. Este anclaje pasado del condicional español, no lo tiene el condicional francés. En segundo lugar, expondremos los problemas relacionados con la modalidad de la necesidad. Se expresa la modalidad de la necesidad gracias a una metáfora: el hablante, desde su pasado, de acuerdo con el conocimiento que tiene, esto es, dadas las pruebas de las que dispone, considera que, por necesidad, en su futuro se dará la situación. Intentamos mostrar que el operador modal de necesidad no se ancla en el presente sino en el pasado del hablante. En la última parte, analizaremos tres traducciones literales posibles del condicional epistémico por un estudiante franco hablante. Mostraremos que puede llegar a producir un condicional de conjetura, un condicional de rumor o un condicional hipotético, tres condicionales que tienen enfoque temporal de presente o de futuro, pero no, de pasado. Al final, ofreceremos dos ejemplos en los que puede resultar difícil desambiguar el enunciado. Con este trabajo, esperamos contribuir tal vez a mostrar que el condicional en español aún tiene un componente semántico de pasado, heredado de su forma etimológica, del que parece carecer el actual condicional francés.

Palabras clave: condicional, epistémico, modalidad, conjetura, tiempo

#### **ABSTRACT**

In this paper, we would like to study the so-called Epistemic Conditional in Spanish (*Juan en aquella época tendría unos 40 años*) and stress on the difficulty for French students, to understand and use it, since French does not have a conditional form to express the past probability. The proposal is that epistemic conditional refer to a simultaneous or a past situation with respect to the Speaker. It allows for a necessity modal meaning (*Juan probablemente tenía 40 años*), by a metaphorical meaning: given what the Speaker knows in the past, and the evidence he has, the situation is necessary, i.e., and must occur in his future. The necessity modal operator is not anchored to present speech time but to a past

time. In the last part, we will show that, if we translate 'literally' the Epistemic Conditional into French, we can obtain a conjecture conditional, a journalistic conditional or a hypothetical conditional, with a present or future anchor, but not a past one. This analysis may contribute to the hypothesis that Spanish Conditional still has a past component, which comes from its etymology, whereas the French Conditional lacks it.

Keywords: conditional, epistemic, modality, necessity, tense

## 1. INTRODUCCIÓN

El condicional existe en todas las lenguas románicas, pero buena parte de los problemas, a la hora de enseñarlo en clase de ELE, procede del hecho de que sus distintos usos, temporales y modales, no coinciden exactamente entre una lengua y otra (Squartini 2004; Rivero & Arregui 2018). El español comparte con el francés usos temporales y usos modales: ambos tienen un condicional temporal, y tres condicionales modales (hipotético, de cortesía y de rumor). Sin embargo, el español dispone de un condicional modal, llamado epistémico, que no tiene el francés. Repasaremos a continuación estos distintos usos.

El condicional tiene valor temporal cuando designa una acción posterior a otra acción pasada. En el siguiente ejemplo, situamos la acción de "el coche estar listo" en la posterioridad de otro momento pasado, el momento en que lo dijo. En este enunciado, se expresa el punto de referencia pasado mediante un verbo (*dijo*),

- (1) Por un momento, ella quiso quedarse a conversar con él; pero el Pocho le *dijo* escuetamente que el coche *estaría listo* por la tarde y volvió a meterse debajo del Galaxie (CORPES, Carlos Rubio Rosell, *Los Ángeles-Sur*).

En otros casos, puede aparecer sin verbo introductor, mediante un simple complemento temporal como, aquí, *unas semanas más tarde*:

- (2) *Unas semanas más tarde*, Martín Obes (...) *haría su aparición* en casa de Inés Ruano (Carmen Posadas, *El buen sirviente*, p. 65).

En (1), no se sabe si el coche estuvo listo mientras que, en (2), sabemos que sí, Martín Obes apareció. El primer tipo de condicional temporal es estándar y el segundo es histórico porque presenta hechos que sí se realizaron (NGLE 2009: § 23.15r). Sin entrar en más detalles, esta diferencia entre realización o no realización de la acción seguramente se deba al punto del observador: en (1), el punto del observador coincide con el punto de referencia *dijo*, expresa una acción futura, pero se ignora si se ha realizado o no; en el ejemplo (2), el punto del observador se encuentra en la posterioridad de "hacer su aparición" y como consecuencia, se sabe que ha ocurrido. Esto indica que el condicional permite que el punto del observador cambie. En ambos casos, tiene vector de posterioridad. El condicional puede cobrar también cuatro

valores modales: uno hipotético, cuando supeditamos un hecho a la realización de otro:

(3) Si tuviera tiempo, iría a visitarte.

La construcción en <si  $p$ ,  $q$ > se formula en el presente, ya que la conjunción *si* expresa una relación de entrañamiento entre  $p$  y  $q$  que está anclada en el presente del hablante; es modal porque  $p$ , *tuviera tiempo*, y  $q$ , *iría a visitarte*, no refieren a situaciones reales sino a situaciones posibles.

De este valor se deriva el condicional de cortesía utilizado para crear distancia entre el hablante y el interlocutor en los contextos de peticiones o de consejos. Se recurre a la forma de condicional *alejaría*, sobreentendiendo una prótasis, para formular un consejo atenuado. En (4), el verdadero sentido es el sentido inferencial que produce: "aléjate de él".

(4) Yo me *alejaría* de él (si estuviera en tu lugar / si me lo preguntaras)

El condicional cobra el valor modal de condicional de rumor si el hablante transmite el discurso de otro hablante sin comprometerse con la verdad de lo aseverado. En (5), el hablante indica que, según lo que dicen, en el futuro, es probable que el PP saque mayoría absoluta<sup>1</sup>:

(5) El PP *sacaría* mayoría absoluta en Galicia (*El Mundo*, 5/11/12)

Por fin, puede cobrar un valor epistémico si el hablante formula una conjetura sobre una situación pasada. En el ejemplo (6), el hablante considera que "muy probablemente, eran las cuatro de la tarde":

(6) *Serían alrededor de las cuatro de la tarde* cuando enrumbamos hacia la vieja plaza de Armas (Leonardo Padura, *La novela de mi vida*, p. 27).

De este último uso, no dispone el francés. En este trabajo, nos gustaría explicar cómo debe interpretarse el condicional epistémico y cómo puede llevarse a la clase de ELE. Nos centraremos, en primer lugar, en las dificultades que supone interpretar el condicional epistémico. Como acaba de verse, el condicional epistémico ya no expresa una situación posterior a otra acción pasada, sino una acción simultánea con ésta ("probablemente eran"). Para explicarlo, se suele recurrir a la noción de dislocación de vectores (puntos de referencia respecto a los cuales se sitúa el evento): al perder su vector de posterioridad y referir a una acción simultánea con otra pasada, el condicional pasa a cobrar valor modal (Rojo 1974: 113; Rojo & Veiga 1999). Sin embargo, si bien esto permite explicar su contenido semántico temporal (*serían* > "eran"), no permite explicar su contenido semántico modal, es decir, no llega a explicar por qué este condicional vincula la noción de probabilidad (*serían* > "probablemente").

Para explicarlo, primero, analizaremos el enfoque temporal de la situación expresada por el condicional epistémico. Intentaremos mostrar que, desde el punto de vista temporal, la situación puede ser simultánea o anterior a un momento del

pasado. Formularemos la hipótesis de que, desde el punto de vista modal, en un sentido metafórico (Bello 1984 [1847]: §689), el condicional epistémico español mantiene su vector de posterioridad respecto a un punto del pasado. Le obliga al hablante a trasladarse en el pasado, momento respecto del cual contempla la situación por venir como probable o necesaria.

En segundo lugar, trataremos de exponer la forma de explicar su uso a estudiantes franco hablantes que no disponen de esta construcción en su lengua. Destacaremos la dificultad con la que se enfrentan los estudiantes a la hora de entender y usar el condicional epistémico. Lo peculiar es que, a falta de verbo introductor, el condicional francés siempre se lee a partir del presente, nunca a partir del pasado. Tal vez nuestro análisis contribuya a defender la tesis de Rivero & Arregui (2018), según la que el condicional español tiene un componente de pasado (imperfecto)<sup>2</sup>.

## 2. EL ENFOQUE TEMPORAL DEL CONDICIONAL EPISTÉMICO

En este apartado, nuestro propósito es explicar los factores que permiten identificar al llamado condicional epistémico. Estudiaremos, en primer lugar, la cuestión de su enfoque temporal, mostrando que la lectura epistémica solo surge si la situación se encuentra ubicada en el pasado del hablante, nunca en su futuro. Mostraremos que pueden surgir casos de ambigüedad si el predicado verbal refiere a un evento dinámico que se desarrolla en el tiempo.

### 2.1. Interpretación

El condicional epistémico o de conjetura permite referir a una situación pasada considerada como probable por parte del hablante (NGLE 2009: § 23.15j). De ese modo, en el ejemplo (1), el hablante dice que, en aquella época, el protagonista probablemente no tenía más de veinticinco años.

- (1) Era joven, no *tendría* más de veinticinco años, pero ya estaba casado (CORPES, Rodolfo Enrique Fogwill, *En otro orden de cosas*).  
'Probablemente no tenía más de veinticinco años'.

Cabe añadir que este condicional epistémico puede o no ir acompañado de un elemento que exprese la probabilidad. En el ejemplo (1), que acabamos de analizar, no aparece ningún adverbio que exprese la duda, mientras que en el ejemplo (2), en el que también se expresa la probabilidad de que en un momento del pasado estuvieran llorando y odiando, el condicional está acompañado de los adverbios *seguramente* y *acaso*:

- (2) Y *seguramente* en aquellos momentos, allí arriba, en su piso bajo el terrado -el terrado que yo iba a conocer en primavera-, *acaso* él y Gavi *estarían llorando y odiando*. (M. Matute, *Paraíso inhabitado*, p. 245)  
'probablemente estaban llorando y odiando'.

Quede o no expresa, la probabilidad está presente en el condicional epistémico. El hablante considera probable una acción anclada en el pasado. Si bien la situación expresada por el condicional epistémico siempre es pasada, el aspecto léxico del verbo influye en la lectura.

## 2.2. Aspecto léxico

Intentaremos mostrar, al contrario de la idea según la cual desaparece la información aspectual en el condicional (Smith 1990), que, en la lectura epistémica, el condicional puede referir a una acción probable perfectiva o imperfectiva. Veámoslo a continuación. En los enunciados (3), (4) y (5), los predicados son estativos (*tendría*, *estaría*, *serían*) y, como consecuencia, al compartir el rasgo aspectual de imperfectividad, pueden parafrasearse por una forma verbal de pretérito imperfecto, pero no de pretérito simple:

- (3) No *tendría* más de veinticinco años.  
'Probablemente no *tenía* más de veinticinco años'  
≠ 'Probablemente no *tuvo* más de veinticinco años'
- (4) Seguro que él *estaría* en algún lugar observándome por los monitores (CORPES, Alejandro López, *La asesina de Lady Di*).  
'Seguro que él probablemente *estaba* en algún lugar'.  
≠ 'Seguro que él probablemente *estuvo* en algún lugar'.
- (5) Ayer *serían* las 10.00 cuando me levanté.  
'Probablemente *eran* las 10:00.'  
≠ 'Probablemente *fueron* las 10:00.'

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el futuro epistémico, no parece que necesariamente el predicado tenga que constituirlo un evento estativo para producir la lectura epistémica<sup>3</sup>. En efecto, si bien aparecen ejemplos del tipo (6), donde se convierte el verbo dinámico (*trabajar*) en estativo, mediante la perífrasis "estar + gerundio",

- (6) ¿Por qué no vino? – *Estaría trabajando*.

también, los verbos dinámicos -que designan un evento que tiene desarrollo temporal- pueden producir la lectura epistémica. En (7) y (8), son los condicionales epistémicos porque los eventos dinámicos de *aburrirse* y de *andar*, son considerados por parte del hablante como probables. Al ser atéticos, mantienen una equivalencia con el pretérito imperfecto:

- (7) Ya sabes: conocer a alguien nuevo, [...], habituarse a alguien y que ese alguien se habitúe a uno, pasar por alto lo que desagrada. Todo esto la *aburriría*, y a quién no, si bien se mira. (Javier Marías, *Los enamoramientos*, p. 108)  
'Todo esto probablemente la *aburría*'.

- (8) El periodista Corradi es, con toda probabilidad, el joven Juan Corradi que *andaría* por París en 1820. (CREA, Pedro Ortiz-Armengol, *Aviraneta o la intriga*).  
'el joven Juan Corradi que probablemente *andaba* por París en 1820'.

En cambio, los predicados dinámicos télicos como *llegar* equivalen a un pretérito simple, pero, de ninguna forma, a un pretérito imperfecto tal y como se observa en (9):

- (9) Seguramente *llegaría* ese día cansado.  
'Probablemente *llegó* ese día cansado'  
≠ 'Probablemente *llegaba* ese día cansado'

Por fin, si el verbo aparece en el condicional compuesto, la equivalencia se da con el pluscuamperfecto, ya que el hablante imagina situaciones que posiblemente pudieron ocurrir antes de otro momento del pasado. Así, *lo habría esperado*, en (10), equivale a "probablemente lo había esperado" y *le habría contestado*, en (11), a "probablemente le había contestado":

- (10) Al cabo de unos segundos -o fueron un par de minutos- me llegó con más nitidez y fuerza la voz del recién llegado, una voz de hombre alterada, Díaz-Varela lo *habría esperado* con la puerta de la casa abierta (Javier Marías, *Los enamoramientos*, p. 178)  
'Díaz-Varela probablemente lo *había esperado* con la puerta de la casa abierta'
- (11) 'No te estará pasando nada, ¿verdad?' le *habría contestado* Díaz-Varela con inquietud y sobresalto (Javier Marías, *Los enamoramientos*, p. 107)  
'probablemente le *había contestado* Díaz-Varela'.

Tal y como acabamos de ver, un condicional epistémico debe designar una situación pasada, anterior al presente del hablante. Si el predicado es estativo o dinámico atélico, la equivalencia se da con el pretérito imperfecto; si es dinámico télico, se da con el pretérito simple. La forma del condicional compuesto tiene como equivalente el único pluscuamperfecto. El verbo puede aparecer también en contextos de subordinación.

### 2.3. Contextos de subordinación

Puede encontrarse subordinado a otro verbo, un verbo de cognición o de actitud proposicional (*pensar, preguntarse, saber, suponer*). Se observará que el predicado verbal de la subordinada designa una acción simultánea respecto a la acción del verbo de la principal. Como en las construcciones anteriores, con gran frecuencia se emplean predicados estativos cuyo aspecto durativo hace que la situación se encuentre en la simultaneidad temporal del verbo introductor. En (12), se entiende

que la casa probablemente ya se estaba quemando en el mismo momento en que lo pensé:

- (12) Francamente me llevé un sustazo. Cómo recuerdo esos desaforados gritos. Por un momento **pensé que se estaría quemando la casa**, o que algo gravísimo, como efectivamente sucedió, estaba pasando. (CORPES, Rafael Hernández Rodríguez, *La muerte de un cardenal*)  
'Pensé que probablemente se estaba quemando la casa'

Del mismo modo, se entiende que la situación de "ser un comisario" es simultánea con la de "saber" en (13):

- (13) Estaba paralizado, la cabeza aceleraba su razonamiento y enseguida **supo** que estaba ante la policía local y el de traje blanco *sería un comisario* o algo similar (CORPES, Carlos Dámaso Martínez, «Un lugar perfecto», *El amor cambia*).

En muy pocos casos, la forma de condicional puede expresar la anterioridad del evento en un simple contexto de subordinación. Se da el caso en (14), donde se entiende que se trata de "heridas compatibles con las que seguramente *había sufrido*":

- (14) Los expertos se basaron en una serie de indicios para descartar que José Antonio Topa Afonso se hubiera autolesionado. Su cadáver presentaba heridas compatibles con las que *sufiría* alguien que se defiende de un ataque, y otras se corresponderían con un forcejeo. (CREA, *La voz de Galicia*, 15/01/2004).

Se observa que, en ocasiones, si se usan predicados dinámicos que designan acciones que ocurren, se menciona el momento donde se sitúa la acción con el fin de producir la lectura epistémica. En (15), el complemento *en aquel momento* permite saber que la acción de "andar" ocurre al mismo tiempo que la de "preguntarse", y que ambas se encuentran localizadas en el pasado del hablante.

- (15) Su madre le abrazó en el vestíbulo y la escena cobró rápidamente a ojos de María un aire familiar [...]. María **se preguntó** dónde *andaría* Pelé *en aquel momento* (CREA, Álvaro Pombo, *El metro de platino iridiado*).  
'María se preguntó dónde acaso podía andar Pelé'

En efecto, de quitar el complemento *en aquel momento*, como en el ejemplo (16), la acción de "andar" podría situarse después de la de "preguntar". Se entendería "María se preguntó dónde *iba a andar* Pelé" y produciría un condicional temporal. "Andar", por ser un predicado dinámico que ocurre en el tiempo, podría designar un evento que ocurre en el futuro de "se preguntó":

- (16) María **se preguntó** dónde *andaría* Pelé.

'María se preguntó dónde *iba a andar* Pelé' [Temp]

Dicha ambigüedad desaparece con las formas compuestas del condicional, las cuales, en un contexto de subordinación, designan eventos anteriores al del verbo de la principal. En (17), el evento de "marcharse" necesariamente ocurre antes del de "suponer":

- (17) **Supuse** que mi amigo se *habría marchado* y pensé en irme yo también (CORPES, Gabriel Schutz, «Dandy's». *Una noche de luz clara y otros cuentos*)  
'Supuse que mi amigo probablemente se *había marchado*'  
≠ 'Supuse que mi amigo *iba a haberse marchado*'

Del mismo modo, el evento de "decidir" ocurre antes del de "preguntarse":

- (18) En España, la mujer no pierde el apellido de soltera al casarse, **me pregunté** si *habría decidido* llamarse ahora así, como un acto de lealtad u homenaje (Javier Marías, *Los enamoramientos*, p. 65)  
'Me pregunté si acaso *había decidido* llamarse'  
≠ 'Me pregunté si acaso *iba a haber decidido* llamarse'

Como se habrá entendido, el condicional en español, en su lectura epistémica, permite referir a una situación pasada, anterior o simultánea con otra situación pasada, pero nunca posterior a esta. Nos damos cuenta de que, si situamos el verbo condicional en la posterioridad del verbo de la principal, lo convertimos en un condicional temporal.

En los casos que aparecen a continuación, el contexto nos invita a situar las acciones expresadas en condicional en un futuro respecto a un momento del pasado. En (19), el verbo "necesitar" (*necesitaba apropiarse de las claves*) nos obliga a entender que "en el futuro, iba a empezar leyendo", "iba a acostarse con Ulrich", "iba a levantarse con Ulrich", no que probablemente en el pasado, ya lo hubiera hecho.

- (19) Más que nunca necesitaba apropiarse de las claves de nuestro tiempo y del secreto del hombre de nuestro tiempo. *Empezaría* de nuevo leyendo sobre el Atlántico avanzaba un mínimo barométrico en dirección este frente a un máximo estacionado sobre Rusia y *cerraría* el cuarto y último volumen cuando llegase a la frase final en ese momento no prestaba atención suficiente a Agathe. Juan se *acostaría* con Ulrich. *Se levantaría* con Ulrich. *Pasaría* el día con Ulrich (CREA, Ignacio Carrión, *Cruzar el Danubio*).

En (20), el verbo de lengua se *anunció* introduce en la subordinada un verbo en condicional *llegaría*, que designa un evento que se sitúa en la posterioridad de anunciar ("anunció que iba a llegar el tren").

- (20) Por fin, a las once de la noche se **anunció** que *llegaría un tren* con destino al Oeste (CORPES, Humberto Guzmán, *Los extraños*)

Sin embargo, en español, pueden surgir casos ambiguos de los que precisamente se valen los literatos como veremos a continuación.

## 2.4. Interpretación ambigua

Los casos ambiguos se dan, o bien con predicados dinámicos, o bien con predicados estativos que cobran lectura dinámica. En el ejemplo (17), analizado más arriba, y que retomamos y completamos a continuación en (21), aparece el predicado dinámico *llegaría* sin contexto subordinado:

- (21) la mujer que había intercambiado señas y provocaciones con Fabián también había desaparecido, lo mismo que su acompañante. **Supuse** que mi amigo se *habría marchado* y pensé en irme yo también. ¿Pero a qué? ¿A encontrarme con el colchón recalentado por mi mujer? ¿A escuchar su sinfonía de quejas y ronquidos? Fabián por lo menos **llegaría** a su casa sin tener que rendir cuentas a la mañana siguiente. Ahora *quizá estuviera echándose* en su cama doble, fresca, toda para él, y recordando, si es que el alcohol no lo había nublado por completo, los coqueteos con la muchachita (CORPES, Gabriel Schutz, «Dandy's». *Una noche de luz clara y otros cuentos*)

La lectura puede depender del punto de vista del narrador-hablante. En principio, se entiende *llegaría* como posterior a *supuse*; se lee como “Fabián iba a llegar a su casa”: el hablante, desde su pasado, piensa que Fabián, a la mañana siguiente, llegará a su casa. Por otro lado, la frase *Fabián por lo menos llegaría a su casa*, al encontrarse en un contexto altamente hipotético, - entre una interrogación y una oración de duda, *quizá estuviera echándose* -, no permite descartar completamente la lectura epistémica hipotética. Podemos entender “Fabián por lo menos *probablemente había llegado* a su casa”, conque situamos la acción de “llegar Fabián” en la anterioridad de “supuse”.

Esta ambigüedad aparece con frecuencia en las novelas de finales del siglo XIX, principios del XX, que usan el llamado estilo indirecto libre. Este uso le permite al narrador -hablante- entrometerse en la mente de uno de los protagonistas, aunque no aparezca ningún verbo introductor del tipo “dijo que”. Así, en (22), surge una posible ambigüedad:

- (22) Manuel vaciló; le *esperarían* en casa... (Pío Baroja, *Aurora Roja*, p. 237)

Aunque la lectura epistémica parece la más evidente, no se descarta la lectura temporal; efectivamente, la lectura de “Manuel vacila porque piensa que *probablemente le esperaban* en casa” alterna con la de “Manuel vacila porque piensa que *lo iban a esperar* en casa” y, en este caso, desaparece la probabilidad.

Por otra parte, si un verbo estativo refiere a un evento que puede ocurrir, la falta de contexto puede generar una ambigüedad entre una lectura pasada (condicional epistémico) y una lectura futura (condicional temporal).

(23) Sonó el timbre y, sin imaginar quién *sería*, supe que la conversación y mi visita habían tocado a su fin... (Javier Marías, *Los enamoramientos*, p. 91)

En (23), *quién sería* tiene significado epistémico si se entiende "quién acaso era"; ahora bien, si el protagonista se proyecta en el futuro, puede entenderse "quién iba a ser".

En esta primera parte, nos hemos centrado en el análisis del enfoque temporal del condicional epistémico. Hemos querido mostrar que la situación debe ser simultánea o anterior respecto de otro momento del pasado. Los casos de ambigüedad surgen cuando el contexto hace que resulte posible leer el predicado verbal como posterior a dicho momento. Tras haber estudiado el enfoque temporal de la situación a la que refiere un condicional epistémico, estudiaremos la expresión de la modalidad.

### 3. LA MODALIDAD DEL CONDICIONAL EPISTÉMICO

En este apartado, analizaremos el estado de la cuestión y los problemas que plantea la noción de modalidad. Como se ha dicho en la introducción, la dislocación de vectores, el expresar la simultaneidad y no la posterioridad respecto de un momento del pasado, no permiten dar cuenta de la semántica modal del condicional epistémico. Tras estudiar los problemas que plantea la noción de modalidad en esta forma verbal, formularemos la hipótesis según la cual, metafóricamente hablando, se mantiene el vector de posterioridad. El condicional epistémico expresa una situación necesaria, vista desde un punto del pasado; en ese momento del pasado, se anclan las pruebas respecto a las cuales el hablante saca una inferencia. Cobra el sentido de, "en el pasado, dadas las pruebas de las que disponía el hablante (protagonista), era necesario que la situación  $q$  se diera".

#### 3.1. Estado de la cuestión

Propondremos un estado de la cuestión en el que expondremos los problemas relacionados con la modalidad: la probabilidad, el tiempo de la evaluación, la evidencialidad y la interrogación.

##### 3.1.1. La probabilidad y la necesidad

Intentaremos explicar por qué el condicional epistémico expresa la modalidad de la necesidad. Como ya se ha dicho, en el enunciado expresado en (24), el hablante considera necesario, es decir, altamente probable que, en su pasado, ese hombre tuviera alrededor de 45 años.

(24) El problema es el tiempo...urgió Orti, y miró a alguien a quien ya conocía, un hombre delgado, de tez morena, más bien bajo y con gafas, que *andaría por los cuarenta y cinco años* (CREA, Ernesto Ekaizer, *Vendetta*)

La noción de probabilidad, aquí expresada, permite saber que se trata de un condicional modal. Es modal porque refiere a una situación o acción situada en un mundo posible que es distinto al mundo real. En nuestro ejemplo, la situación de tener alrededor de cuarenta y cinco años se sitúa en un mundo posible: el hablante no la presenta como real sino como probable.

En términos de la lógica modal, una situación adquiere valor modal cuando designa una situación posible o una situación necesaria. En el caso que estudiamos, desde el punto de vista de la lógica modal, la situación es *necesaria* (muy probable), pero no es *posible*. Efectivamente, una situación es *posible* si existen tantas posibilidades de que ocurra como posibilidades de que no ocurra la acción. En cambio, una situación es *probable* – como en el caso del condicional epistémico – si existen *más* posibilidades de que se dé la situación que posibilidades de que no se dé: en nuestro ejemplo, desde el punto de vista del hablante, las posibilidades de que tuviera cuarenta y cinco años son mayores a aquellas de que no tuviera cuarenta y cinco años. La probabilidad mide las posibilidades de que una acción o situación se dé. Por otra parte, la situación es necesaria respecto a una fuente de la modalidad que, aquí, es el conocimiento del hablante: respecto a lo que él sabe como hablante, es altamente probable que tuviera 45 años. Cuando la modalidad está determinada por el conocimiento del hablante, se habla de modalidad epistémica.

Esto plantea varios problemas que tan solo mencionaremos aquí. No pretendemos resolverlos, pero creemos relevante subrayarlos para proseguir en nuestro análisis. El primero es que no existe acuerdo entre los lingüistas: si para algunos autores, los futuros epistémicos (futuro y condicional) expresan la modalidad epistémica de la necesidad, para otros, no expresan ni necesidad ni posibilidad (Laca 2016: 16; Rivero 2014). El segundo problema es que, tal y como hemos venido presentándolo, se asemeja la necesidad a la probabilidad (Bravo 2017: 18; Saussure 2012, entre otros); ahora bien, si seguimos la definición de la lógica modal según la cual es *necesario* lo que no puede no ser lo que es, nos damos cuenta de que, en el condicional epistémico, no es así; puedo afirmar que “tendría 45 años” y pensar que es necesario que sea así, pero el individuo puede tener 35 en la realidad. El concepto *lingüístico* de necesidad plantea este problema.

La segunda cuestión, relacionada con la anterior, es que, desde el punto de vista de la historia y no de la lengua, una situación pasada no puede ser probable porque una acción pasada, o bien ha ocurrido, o bien no ha ocurrido. Solo puede ser probable una acción que es futura; dicho de otro modo, para determinar si una acción es probable, esto es, de realización probable, el hablante debería situarse en la anterioridad de la acción, y no en su posterioridad<sup>4</sup>. Ahora bien, en español, el condicional le permite al hablante decir que una situación pasada es probable. Trataremos de analizar dónde se sitúa el hablante, es decir, cuál es el tiempo de la evaluación.

### 3.1.2. Tiempo de la evaluación

Analizaremos, ahora, los problemas que plantea el tiempo de la evaluación de la modalidad. Hemos dicho que la modalidad epistémica se establece de acuerdo con el conocimiento que posee el hablante. Por tanto, puede pensarse que se trata del conocimiento que el hablante posee en su presente. En principio, según muchos lingüistas, el operador modal de necesidad (NEC) se ancla en el presente de la enunciación. Observemos el ejemplo siguiente:

- (25) Tendría unos 40 años.  
'Es probable / necesario hoy'.

Como hemos dicho, significa que "es probable (ahora) que en aquella época tuviera unos 40 años". Expresa una probabilidad presente: efectivamente, lo que yo afirmo sobre el pasado es altamente probable en mi presente. Podemos preguntarnos: ¿es probable la realización de la acción o es probable mi aseveración? La literatura relacionada con este problema (MacFarlane 2011: 156; Vatrican 2014: 260) concluye que resulta sumamente difícil determinar si el modalizador de necesidad (NEC) contribuye al contenido de la proposición ("la proposición *p*, tenía 40 años, es necesaria/probable") o a la fuerza de la aseveración ("lo que yo afirmo sobre *p*, es necesario/probable").

El segundo problema, es que no siempre el condicional epistémico permite expresar el punto de vista del hablante, anclado en el presente de la enunciación. Puede que se exprese el punto de vista de otro protagonista de la historia. Cuando es así, y otro protagonista permite expresar la probabilidad de la situación, no está anclado en el presente sino el en pasado. Aparece en contextos de subordinación, como en (26) y en (27):

- (26) Este creyó que *estaría trabajando*, cuando supo por los amigos que se encontraba malo, con un catarro terrible (Pío Baroja, *Aurora roja*, p. 305)
- (27) Cuando no lo encontraba en el camino, [ella] sabía que el joven la *estaría atisbando* fogoso por entre las rendijas de la puerta (CORPES, Ernesto Bondy Reyes, *Viaje de retorno, hasta sabina y otros relatos*)

En (26), se entiende no que el hablante, sino *este*, protagonista de la historia, pensó que probablemente estaba trabajando. Del mismo modo, en (27), *ella* considera altamente probable el hecho de que el joven la atisbara. El tiempo de la evaluación obviamente no es el presente del hablante, sino el *presente* del protagonista situado en el pasado del hablante.

Aparecen también en contextos de estilo indirecto libre, cuando nos entrometemos en la mente del mismo protagonista de la historia, tal y como se observará en (28):

- (28) Manuel vaciló; le *esperarían* en casa... Aunque ya se habrían acostado (Pío Baroja, *Aurora roja*, p. 237)

En el enunciado (28), entendemos que el protagonista *Manuel*, en su presente, piensa que "probablemente ya le estaban esperando". La probabilidad no está anclada en el presente del hablante, sino más bien en el presente del protagonista, el cual se sitúa en el pasado. Veremos, a continuación, que se formula esta probabilidad por inferencia.

### 3.1.3. Pruebas y evidencialidad

Para analizar el condicional epistémico, se suele recurrir a su posible carácter evidencial: el hablante formula una hipótesis sacando una inferencia a partir de algunas pruebas, llamadas también "evidencias". La evidencialidad definida como la expresión de la fuente de la información (Aikhenvald 2004) suele ser, o bien directa, porque procede de la percepción ("direct evidence"), o bien indirecta, porque procede de una inferencia ("inference from results") o de un rumor ("reported evidence") (Dendale & Bourova 2013: 2, Rivero 2014: 9). Nuestro propósito será determinar en qué tiempo se anclan estas pruebas (von Stechow & Gillies 2007; Portner 2009: 169: "based on the evidence that I had in the past" o "based on the evidence I have now").

Puesto que hemos dicho que el hablante afirma, en su presente, que una situación pasada es altamente probable, podría pensarse que las pruebas o indicios, a partir de los cuales saca esta conclusión, se encuentran en su presente de enunciación. Sin embargo, nos damos cuenta de que, en todos los ejemplos que aparecen, el hablante infiere que una situación es altamente probable a partir de unas pruebas que no se encuentran en su presente de enunciación, sino en su pasado.

(29) El taxista llevaba a la derecha del volante una imagen de la Virgen de Montserrat, una chapa con la efigie de san Cristóbal y un retrato de Franco. También un ramillete de flores. *El hombre, completamente calvo, andaría por los cincuenta* (CREA, José Gironella, *Los hombres lloran solos*)

(30) *Había olor a podrido*. Pensé que *tendría que ser* el cuerpiño de la mariposa reventada y cuando la acerqué a la nariz me di cuenta de que nada que ver (CREA, Alejandro López, *La asesina de Lady Di*).

En el ejemplo (29), el hablante observa al taxista con el que viajó antes y unas determinadas pruebas relacionadas con la percepción, concretamente, el hecho de que estuviera completamente calvo, le llevan a la conclusión de que andaría por los cincuenta. La prueba se ancla en su pasado. Del mismo modo, en (30), mediante una prueba relacionada con la percepción, el *olor a podrido*, el hablante llega a la conclusión de que *tendría que ser la mariposa*. La prueba o evidencia, "el olor a podrido", se encuentra en su pasado, no en su presente.

Observemos que ocurre exactamente lo mismo en un discurso dialogado, anclado en el presente de la enunciación:

(31) La niña tenía *muy mala cara* ayer. *Tendría fiebre*. (Rivero, 2014)

En (31), el indicio que lleva al hablante a formular que probablemente la niña tenía fiebre, es el hecho de que ayer tenía muy mala cara, no el hecho de que tenga muy mala cara hoy. El indicio se encuentra en el pasado del hablante.

### 3.1.4. Interrogación

El último problema que expondremos aquí es aquel relacionado con los enunciados interrogativos. Hemos dicho que un condicional epistémico expresaba la modalidad de la necesidad. Sin embargo, en contextos interrogativos, la noción de necesidad parece desaparecer cuando usamos el condicional epistémico.

Observemos el condicional epistémico cuando aparece en preguntas indirectas, (32) y en preguntas directas, (33):

(32) En el patio no había nadie y los campos de alrededor parecían yermos. Me pregunté *dónde estaría* el padre. Mi amigo me indicó su coche y me hizo notar lo extraño que resultaba que el coche no resultara extraño en aquel marco (CORPES, Roberto Bolaño, «Dentista». *Putas asesinas*)

(33) Pasaron las horas y se le ocurrió que no debía olvidarse de la alimentación. *¿Tendría hambre* Lucas? Se asomó a la ventana de su apartamento, lo vio echado en un sillón. Imposible saber si tenía hambre, estaba dormido. ¿Y si se había dormido por hambre? (CORPES, Jorge Maronna; Luis María Pescetti, *Plagios literarios y poder político al desnudo*)

En (32), la pregunta indirecta no parece decir “me pregunté donde *necesariamente* estaba el padre” sino “donde *podía* estar el padre”. En (33), mediante la pregunta directa, se formula una pregunta sobre la posibilidad de que tuviera hambre (“podía tener hambre”), no sobre si “necesariamente tenía hambre”.

Además, observaremos que, en los contextos interrogativos, la paráfrasis que sirve para identificar un condicional epistémico, no puede aplicarse y se debe recurrir al verbo “poder” (NGLE 2009: §23.15k):

(34) a. Me pregunté *dónde estaría* el padre.  
b.\*Me pregunté dónde *probablemente* estaba el padre.  
c. Me pregunté dónde {*podía estar / posiblemente* estaba} el padre.

(35) *¿Tendría hambre* Lucas?  
b.?? *¿Tenía probablemente* hambre Lucas?  
c.?? *¿Probablemente* tenía hambre Lucas?  
d. *¿Podía tener* hambre Lucas?

Nos damos cuenta de que, en una interrogación, el adverbio *probablemente* opera sobre la *enunciación*, no sobre el enunciado, y añadirlo crea un efecto de redundancia. La NGL (2009: §42.1n) lo define como un “choque de modalidad”. Difícilmente, entendemos “me pregunté dónde es posible que necesariamente estuviera el padre”, sino “dónde es posible que estuviera el padre”. Bajo el alcance de la interrogación desaparece la necesidad y tan solo se expresa la posibilidad.

### 3.2. Propuesta

Intentaremos mostrar que el condicional epistémico expresa la modalidad de la necesidad porque se ve la acción desde un momento del pasado, respecto al cual es necesaria. El tiempo de la evaluación de la modalidad en el condicional epistémico es el pasado y no puede ser el presente. Dicho de otro modo, el hablante no dice que, en su presente de enunciación, la situación pasada de la que habla es probable, sino más bien que, en su pasado, la consideró probable.

Esta idea viene sugerida por Bello (1984 [1847]: §689) quien dice lo siguiente acerca del condicional epistémico: “La relación de posterioridad se emplea metafóricamente para significar la consecuencia lógica, la probabilidad, la conjetura” y “en vez de afirmar una cosa como sabida por nuestra propia experiencia o por testimonios fidedignos, la presentará, mediante la imagen del futuro”. El condicional epistémico significa que, desde un punto del pasado, en vista de todas las pruebas que el hablante tenía, era necesario que se diera la situación  $q$ . Por ejemplo, el ejemplo (29) debe entenderse como “ya que estaba completamente calvo > era necesario (en ese momento) que tuviera cincuenta años”. El condicional traslada al hablante en el pasado; no ha perdido su vector de posterioridad. Su punto de anclaje son las pruebas que se encuentran en el pasado; a partir del punto del pasado donde se ubican las pruebas, se ofrecen varias posibilidades dentro de las cuales el hablante elige la que le parece de realización necesaria<sup>5</sup> y, por tanto, la más probable.

### 3.2.1. La modalidad de la necesidad

El condicional que, en su uso temporal (*dijo que vendría*), expresa la posterioridad de una acción respecto a un momento del pasado, en su uso modal, metafóricamente hablando, conserva su vector de posterioridad. Postulamos que se considera la acción necesaria porque el hablante se traslada al pasado, y respecto de ese momento del pasado, dentro de un conjunto de posibilidades que se le ofrecen, considera que, en su futuro, la situación o acción  $p$  es la más probable. Es un futuro respecto de un pasado:

(36) Yo también tenía una hermana melliza, pero se murió en un accidente, así que ahora no tengo con quién compararme. Seguramente ella *estaría flaca* raquítica, pero quién sabe. La gente engorda de golpe (CORPES, Alejandro López, *La asesina de Lady Di*)

(37) Miró a alguien a quien conocía, un hombre delgado, de tez morena, más bien bajo y con gafas, que *andaría* por los cuarenta y cinco años (CORPES, Ernesto Ekaizer, *Vendetta*)

En el ejemplo (36), dadas todas las pruebas de las que dispone (*tenía una hermana melliza, se murió en un accidente*), a partir de un punto del pasado, el hablante formula que la acción consecuente necesaria más probable es la de que *estaba raquítica y flaca*. En (37), dadas las pruebas que, en ese momento del pasado, dispone el hablante (*estaba delgado, bajo y con gafas*), entonces, lo necesario o más probable es que tuviera 45 años. La necesidad, creemos, se obtiene trasladando al hablante hacia el pasado: si tenemos estas pruebas, se evalúa como necesaria la situación de  $q$ .

La explicación que venimos dando para el condicional epistémico se ha dado para el futuro epistémico tal y como aparece en *Hoy Pedro no está. -Estará enfermo*. Se expresa en futuro una hipótesis presente porque si nos trasladamos al futuro, podremos comprobar que Pedro no está (Martin 1981; Saussure 2012). Nosotros creemos que el condicional de conjetura se construye como el futuro epistémico: si me traslado al pasado, en ese momento del pasado, dadas todas las pruebas de las que dispongo, entonces, necesariamente se dará la situación  $q$ <sup>6</sup>. La situación  $q$  ocurre

en el futuro, respecto a un punto del pasado que proporcionan las pruebas o evidencias.

Recordaremos que, etimológicamente, al formarse a partir del infinitivo y del auxiliar *haber* en pretérito imperfecto, el condicional expresa lo que por necesidad tiene que ser y se encuentra en contextos pasivos. Su sentido se aproxima al de “había de ser por necesidad”. Según Company (1985: 50), se encuentra, ante todo, en contextos pasivos:

(38) In nationibus a quibus [...] *suscipi habebat*.

En este ejemplo, *suscipi habebat* no tenía el sentido de “por los cuales tenía intención de ser recibido” sino más bien “por los cuales era necesario que lo recibieran”, literalmente, “había de ser recibido”, o dicho de otro modo, “su destino era que lo recibieran”. El valor de necesidad ya se encuentra en la forma etimológica y no es de extrañar que podamos encontrarlo en el condicional epistémico.

Para terminar, recordaremos que, en los contextos interrogativos de preguntas directas, la probabilidad desaparece y surge la modalidad de la posibilidad. Solo puede parafrasearse mediante *poder* y no, mediante *necesariamente*:

(39) Y me vino un miedo, querida: ¿estaría enferma?  
‘¿Podía estar enferma?’  
?? ¿Necesariamente estaba enferma?

Efectivamente, al anclar el enunciado en el presente de la enunciación, la interrogación no permite expresar una necesidad pasada. Esto daría una prueba suplementaria para afirmar que, en el condicional epistémico, la lectura de *necesidad* debe anclarse en el pasado y no en el presente.

### 3.2.2. Tiempo de la evaluación: el pasado

Formulamos la hipótesis de que a pesar de que se saca una inferencia, esta inferencia se sitúa en el pasado del hablante, no en su presente. Tal y como hemos venido comentándolo, la necesidad tiene anclaje de pasado. En (40), al recordar los gritos, el protagonista evalúa que, necesariamente, la casa había de estar quemándose. No se sabe si en el momento en que escribe estas palabras, evalúa la situación como necesaria o altamente probable, pero se entiende que cree la situación altamente probable en el momento en que oyó los gritos. El tiempo de la evaluación es el pasado, no el presente.

(40) Cómo recuerdo esos desaforados gritos. Por un momento pensé que *se estaría quemando la casa* (CORPES, Rafael Hernández Rodríguez, *La muerte de un cardenal*).

Del mismo modo, retomamos y completamos el ejemplo (2) que hemos analizado más arriba:

(41) Ya a solas, en mi cama, mientras veía cómo la luz se volvía dorada, apoderándose de la habitación, una congoja, una gran desolación, me llenaban. [...] Y seguramente en aquellos momentos, allí arriba, en su

piso bajo el terrado -el terrado que yo iba a conocer en primavera-,  
acaso él y Gavi *estarían llorando y odiando* (Ana María Matute,  
*Paraíso inhabitado*, p. 245)

En (41), la autora, protagonista de la historia, piensa en aquel momento, cuando estaba a solas en su cama, que estaban llorando; no piensa en su presente de escritora que sea probable. Considera la situación probable en el momento en que se encontraba en su habitación (tiempo pasado), no en el momento presente en que escribe el relato.

Otra prueba que tal vez contribuya a mostrar que el tiempo de la evaluación es el pasado es el contraste que aparece en los siguientes enunciados. Creemos que, si el tiempo en que se evalúa la situación es el presente, expresado en presente simple o en pretérito perfecto, como en (42), difícilmente puede ir seguido de un condicional epistémico:

(42) Hoy Pedro no *está* / no *ha venido*. ??*Estaría* enfermo.

Como se observa en (43), se preferirá el futuro epistémico:

(43) Hoy Pedro no *está* / no *ha venido*. *Estará* enfermo.

En cambio, si el tiempo de la evaluación es el pasado, permite conformar dicho condicional:

(44) Ayer Pedro no *vino*. *Estaría* enfermo. / ??*Estará* enfermo.

Si bien hemos visto que el tiempo en que el hablante afirma que una situación “es probable” no parece ser su presente, sino su pasado, analizaremos ahora dónde se encuentran las pruebas a partir de las cuales se llega a la inferencia.

### 3.2.3. Pruebas en el pasado

El condicional epistémico es considerado como evidencial en la medida en que se saca una inferencia a partir de unas determinadas pruebas o indicios. Estas pruebas proceden de algún tipo de percepción. Ahora bien, el condicional epistémico no indica que la información se haya obtenido por la percepción directa, sino por una inferencia, conclusión a la que llega el hablante mediante el razonamiento, de forma indirecta, después de haber contemplado las pruebas. De este modo, seguimos a Rivero (2014:11): “inferentials are not felicitous if the information is direct in the sense that the event encoded in the prejacent proposition is directly observed. [...] the evidence counts as indirect”.

En la mayoría de los ejemplos, estas pruebas proceden de la percepción visual u auditiva, y, en otros casos, de una percepción mediante el recuerdo. Los ejemplos que se ofrecen a continuación dan cuenta de que las pruebas proceden de la percepción (*me toqué la medallita* en (45), *olor a podrido* en (46), *tocando a su puerta* en (47), *una foto* en (48)):

- (45) Pedí un deseo y *me toqué la medallita* y no sé por qué me imaginé que él *estaría* haciendo lo mismo (CORPES, Alejandro López, *La asesina de Lady Di*).
- (46) Había *olor a podrido*. Pensé que *tendría* que ser el cuerpito de la mariposa reventada y cuando la acerqué a la nariz me di cuenta de que nada que ver (CORPES, Alejandro López, *La asesina de Lady Di*).
- (47) ¿qué hacía Carlota Amalia *tocando a su puerta?*, ¿*estaría enterado* el marido?, ¿*Ándale*, escuchó, David veía flotar el blanco camisón bajo la Luna, oía su respiración agitada, olía el café (CORPES, Élmer Mendoza, *El amante de Janis Joplin*).
- (48) ella había llevado una foto de él, y ahora la tenía en un portarretratos sobre la chimenea. Era *una foto del carnet del club*, de cuando Lucas *estaría* unos seis o siete años; pero no importaba, era él. La misma boca, los mismos ojos, los mismos pantaloncitos cortos. (CORPES, Jorge Maronna; Luis María Pescetti, *Plagios literarios y poder político al desnudo*).

o de que proceden de una percepción indirecta mediante el recuerdo:

- (49) Una empleada doméstica reparte caldo de pollo en tazas de porcelana. *Mariana no recuerda* haberla visto antes. ¿*Estaría guardada* en un armario con naftalina? (CORPES, Roberto Rubiano Vargas, *El anarquista jubilado*)
- (50) Recordaba que, en lo del dentista, discretamente había arrancado la página y se la había quedado; pero ahora, quién sabe dónde *estaría guardada* (CORPES, Jorge Marona; Luis María Pescetti, *Copyright: plagios literarios y poder político al desnudo*).

En el corpus que hemos manejado, estas pruebas se encuentran en el pasado, nunca en el presente del hablante. Pueden encontrarse en el pasado, respecto al presente del hablante; en el ejemplo (45) que retomamos a continuación, *tocarse la medallita* es la prueba perceptiva y se sitúa en el pasado del hablante:

- (51) Pedí un deseo y *me toqué la medallita* y no sé por qué me imaginé que él *estaría* haciendo lo mismo (CORPES, Alejandro López, *La asesina de Lady Di*).

También, las pruebas pueden encontrarse en el pasado de otro protagonista de la historia que no sea el propio hablante. El narrador se entromete en la mente de un personaje y las pruebas son recuperadas por este mismo protagonista en el tiempo de la situación; en (52), la semioscuridad es experimentada por la protagonista de la historia, *María* y le lleva a preguntarse dónde podía andar Pelé:

(52) deshaciéndose la ingrata sorpresa del encuentro en la pacífica *semioscuridad* del vestíbulo que era como una suma amansada de las vidas de los dos hermanos. *María* se preguntó dónde *andaría* Pelé en aquel momento (CREA, Álvaro Pombo, *El metro de platino iridiado*).

En esta segunda parte, hemos tratado de mostrar que la expresión de la modalidad de la necesidad (probabilidad) se debe al hecho de que, desde un momento del pasado, dadas las pruebas de las que dispone en ese momento el hablante, saca una inferencia, deduciendo que necesariamente debe ocurrir en su futuro una situación *q*. El condicional epistémico se interpreta a partir del pasado. Esta interpretación a partir del pasado del condicional plantea problemas a los estudiantes franco hablantes.

#### 4. ENSEÑANZA DEL CONDICIONAL EPISTÉMICO EN CLASE DE ELE

Tras haber intentado describir el condicional epistémico, nos gustaría presentar las formas de llevar su uso en clase de ELE, más concretamente a estudiantes franceses que no disponen de dicha forma en su lengua. Explicaremos que, en francés, la falta de lectura del condicional en pasado dificulta la comprensión de la construcción por parte de los hablantes francófonos así como su adquisición. Esto tal vez permita contribuir a mostrar que, a diferencia del condicional francés, el condicional español tiene un componente de pasado (Rivero & Arregui 2018).

##### 4.1. Comparación de enunciados españoles y franceses

La primera actividad puede consistir en traducir fragmentos al condicional. Analizaremos a continuación ejemplos de condicionales epistémicos que, traducidos al francés, se anclan necesariamente en el presente y se convierten en un condicional de conjetura, un condicional de rumor o un condicional hipotético contrafactual.

Si proponemos a estudiantes franceses traducir el condicional epistémico que aparece en (53), obtendremos con toda seguridad, la traducción literal que aparece en (54):

(53) 'Pierre no vino. ¿Estaría enfermo?'

(54) Pierre n'est pas venu. *Serait-il malade*<sup>8</sup> ?

Sin embargo, el sentido obtenido en (54) no es el de (53). La traducción correcta de (53) sería "pouvait-il être malade?". En cambio, en (54), obtenemos un condicional de conjetura en francés, de sentido distinto al español. Según Dendale & Bourova (2013:3), existe un condicional de conjetura en francés, el cual, mediante una interrogación, permite formular una hipótesis, resultado de una inferencia hecha a partir de ciertos indicios. El hablante, al formular la hipótesis bajo la forma de una pregunta, somete su hipótesis al aprecio del interlocutor: "¿acaso cree usted que *está* enfermo?" A diferencia del español, la situación de "être malade" ('estar enfermo') se ancla en el presente, pero, de ningún modo, en el pasado del hablante.

En (55), comprobamos que el condicional de conjetura francés puede combinarse con *aujourd'hui* pero no, con *hier*. La situación por necesidad se ancla en el presente del hablante:

(55) Pierre est absent. *Serait-il malade* {aujourd'hui / \*hier}?  
'Pierre no está. ¿Estaría enfermo {hoy / \*ayer}'

En cambio, hemos dicho que *estaría enfermo*, en español, solo se combina con *ayer*, y no, con *hoy*:

(56) Pierre no vino. *Estaría enfermo* {\*hoy / ayer}.

En el enunciado (56), la situación de "estar enfermo" necesariamente se ancla en el pasado del hablante, nunca en su presente. Expresa un condicional epistémico. Cabe precisar que esta lectura de pasado resulta imposible en francés y que esta es la razón por la cual un estudiante francés no adquiere con facilidad el uso del condicional de conjetura. Formulamos la hipótesis de que el condicional español todavía tiene un componente de pasado de imperfecto, del que carece el francés<sup>9</sup>. Veamos a continuación el ejemplo del condicional de rumor.

Existe otra interpretación del enunciado (53), *il serait malade*: puede cobrar el significado de "según dicen, estaría enfermo". Esto lo asemejaría a un condicional de rumor que existe tanto en francés como en español. Ambos son parecidos, pero, como en el caso anterior, difieren del condicional epistémico español por su enfoque temporal. Para describir el uso de del condicional de rumor, los autores explican que, por una parte, el hablante transmite el discurso formulado por otro hablante (fuente indirecta de la información), y que, por otra, no se compromete con la verdad de lo aseverado. A continuación, se ofrecen un ejemplo de condicional de rumor en francés y un ejemplo en español:

(57) Le couple présidentiel, en vacances depuis vendredi dernier, *séjournerait* dans une résidence dotée d'une grande piscine, précise le journal dominical (BFM Tv, 12/08/2017).

'La pareja presidencial, de vacaciones desde el viernes pasado, *pasaría una temporada* en una mansión dotada de una piscina grande, apunta el periódico dominical'.

(58) Carles Puigdemont *estaría pensando* en rendirse. Según ha informado el programa de Ana Rosa Quintana en exclusiva, el líder de JxCat siente que los suyos lo han sacrificado y que es el momento de retirarse de la primera línea (*La Vanguardia*, 31/01/2018).

En (57), el periodista transmite la información según la cual, en estos días, la pareja presidencial pasa una temporada en una mansión con piscina. Esta información procede de otra fuente, aquí, el periódico dominical. Además, al decir esto, el periodista no se compromete en absoluto con la verdad de la información. Del mismo modo, en el ejemplo español (58), el periodista reproduce la información dada por otra fuente, el programa de Ana Rosa Quintana, según el cual, en este momento,

Puidgemont piensa en rendirse. Sin embargo, no llega a afirmarse que sea verdad o no. La evidencialidad y el no compromiso con la verdad caracterizan al condicional de rumor.

El condicional de rumor difiere del condicional epistémico por su enfoque temporal. Esta forma en francés solo puede referir a un presente o a un futuro, pero nunca a un pasado. En (57), *séjournerait* refiere a una situación presente y significa "dicen que *en estos días* pasan una temporada"; no remite a una situación pasada, "dicen que pasaron una temporada *el mes pasado*". En (58), también, el condicional equivale a "dicen que *en estos días* Puidgemont está pensando en rendirse", no que "ayer pensaba en rendirse". Tiene enfoque de presente.

En cambio, en los ejemplos que aparecen a continuación, el condicional tiene enfoque de futuro. El ejemplo (59) se entiende como "se dice que *próximamente* va a ganar las elecciones" (no que las ganó ayer), y (60) como "va a ganar las *próximas* elecciones vascas".

(59) Le président PS sortant *remporterait* ce dimanche 27 juin 2021 les élections régionales en Nouvelle-Aquitaine avec 39,2% des suffrages (*La Nouvelle République*, 27/06/2021).

'el presidente Partido Socialista *ganaría* ese domingo 27 de junio las elecciones regionales en Nueva-Aquitania con un 39,2% de los escaños'

(60) El PNV *ganaría* las próximas elecciones vascas al lograr 27 ó 28 escaños, de forma que *obtendría* el mismo resultado o un escaño más que en los anteriores comicios (*Diario de avisos*, 08/09/2016).

Veamos ahora un último caso. Retomaremos otro ejemplo que aparece en condicional epistémico:

(61) Tendría unos 40 años.

Ahora bien, si le pedimos a un estudiante francés que lo traduzca, sin pensarlo, dirá:

(62) Il aurait 40 ans.

Sin embargo, *il aurait 40 ans* no puede llegar a significar que "probablemente tenía 40 años". Para que llegue a cobrar significado en francés, hace falta supeditarlo a una prótasis, tal y como aparece en (63):

(63) Il aurait 40 ans, *s'il n'était pas mort il y a 5 ans*.

'Tendría 40 años, *si no se hubiera muerto hace 5 años*'.

El enunciado significa que algo impidió que cumpliera los 40 y la prótasis convierte la construcción en una construcción hipotética contrafáctica tal y como se observa en (64):

(64) Tendría 40 si no se hubiera muerto hace 5 años, pero *ahora mismo no los tiene*.

La construcción condicional tiene sentido contrafáctico cuando produce una inferencia que es la negación de la situación descrita: se presenta la situación como posible pero el hablante sabe que no se ha realizado. Aquí, al decir *il aurait 40 ans*, el hablante infiere que en el presente no los tiene<sup>10</sup>. Comprobamos, una vez más, que la lectura del condicional en francés se enfoca en el presente y no en el pasado, ya que en (65), el único adverbio aceptable es *aujourd'hui* ('hoy') y no *hier* ('ayer'):

(65) *S'il n'était pas mort il y a 5 ans, il aurait 40 ans* {aujourd'hui / \*hier}.

Un condicional epistémico no puede supeditarse a una prótasis, ya que la construcción <si *p*, *q*> nos obliga a evaluar la situación con respecto del presente:

(66) Si no se hubiera muerto hace 5 años, tendría 40 años {hoy / \*ayer}.

Conviene enseñar a los estudiantes que existe un desajuste en la lectura del condicional enfocada hacia el presente y aquella enfocada hacia el pasado<sup>11</sup>. La última actividad que se ofrece y en la que un profesor puede detenerse si los alumnos ya poseen un conocimiento básico del significado del condicional es desambiguar enunciados.

## 4.2. Desambiguar enunciados

Proponemos a continuación, destacar las posibles ambigüedades de enunciados.

(67) Carlota hizo un mohín coqueto. *Aquellas palabras sonaron bien* a sus oídos. Empezó a sentir afecto por Javier, precisamente porque *entrevió* que el muchacho no era de una sola pieza. Seguro que *sufriría* mucho (CREA, José María Gironella, *Los hombres lloran solos*).  
'Seguro que *había sufrido* mucho'.

En este enunciado, será preciso explicar qué sentido tiene la forma de condicional (*sufriría mucho*), identificando la voz del narrador que formula la oración en condicional. Aquí, el hablante es un protagonista de la historia, la chica Carlota. Sitúa la acción en su pasado (*hizo un mohín, sonaron bien*). A falta de contexto, surgen dos interpretaciones temporales del condicional. Si se le da el sentido de "probablemente había sufrido mucho", se trata de un condicional modal que sitúa la acción de "sufrir" en la anterioridad de *hizo un mohín, sonaron bien*. La chica Carlota, a partir de indicios perceptivos (*aquellas palabras sonaron bien, el chico no era de una sola pieza*), considera altamente probable que, en su pasado, Javier hubiera sufrido mucho. Dicho de otra forma, dadas todas las pruebas de las que dispone Carlota, se le ofrecen varias posibilidades ("sufrir", "trabajar mucho", "ser sensible", etc.), entre las cuales elige la que le parece necesaria: necesariamente había sufrido mucho. Otra lectura posible sería aquella según la cual "probablemente estaba sufriendo mucho", situando la acción de sufrir en la simultaneidad de las de *sonaron bien* y *entrevió*. Existen las dos lecturas del condicional modal: de simultaneidad o de anterioridad de la acción.

A continuación, se ofrece un fragmento del libro de Padura, *La novela de mi vida*, en la que se describen los recuerdos del narrador paseando por la Habana.

- (68) Aturdidos por la grita y el retumbar monótono de la percusión, tomamos la calle del Obispo, con sus comercios engalanados y repletos de gentes [...], los criollos tan aficionados a pasar largas horas en la calle, siempre y cuando no hiciera algo de frío o demasiado calor, como ocurría en esa tarde reveladora en que tantas imágenes *pasarían* por mis ojos y mi sensibilidad (Leonardo Padura, *La novela de mi vida*, p. 28).

La forma de condicional, *pasarían por mis ojos*, llega a cobrar dos significados que se corresponden con los dos valores del condicional, temporal y modal. Aquí, se traslada al pasado el hablante, voz que cuenta la historia y sitúa la acción de "pasar las imágenes" en su futuro. Se trata de un condicional temporal si se interpreta como "tantas imágenes que iban a pasar" después de lo que acaba de contar el hablante. O bien, ese mismo hablante puede situar la acción de "pasar las imágenes" en su pasado sin recordarlo muy bien y querer significar que "probablemente pasaban por mis ojos". Metafóricamente hablando, es como si el hablante, desde su pasado, con los indicios de los que disponía (percepción del *retumbar*, de *los criollos* por la calle), formulara la hipótesis de que necesariamente iban a pasar por sus ojos. Se trata de la interpretación modal epistémica del condicional.

## 5. CONCLUSIÓN

En este trabajo, hemos querido resaltar lo difícil que resulta la lectura y comprensión del condicional epistémico, en español, para un estudiante franco hablante quien no dispone de este uso en su lengua. Desde el punto de vista temporal, hemos intentado mostrar que el condicional epistémico permite anclar una situación en la simultaneidad o anterioridad de otra acción pasada. Este anclaje pasado del condicional español no lo tiene el condicional francés.

En segundo lugar, hemos expuesto los problemas relacionados con la modalidad de la necesidad. Se expresa la modalidad de la necesidad gracias a una metáfora: el hablante, desde su pasado, de acuerdo con el conocimiento que posee, esto es, dadas las pruebas de las que dispone, considera que por necesidad, en su futuro, se dará la situación. Hemos llegado a la conclusión de que el operador modal de necesidad no se sitúa en el presente de enunciación del hablante, sino en su pasado.

En la última parte, hemos analizado tres traducciones literales posibles del condicional epistémico por un estudiante franco hablante. Hemos querido mostrar que puede llegar a producir un condicional de conjetura, un condicional de rumor o un condicional hipotético, tres condicionales que tienen enfoque temporal de presente o de futuro, pero no, de pasado. Al final, se presentan dos ejemplos en los que puede resultar difícil desambiguar el enunciado. Con este trabajo, esperamos haber contribuido tal vez a mostrar que el condicional en español aún tiene un componente semántico de pasado, heredado de su forma etimológica, del que parece carecer el actual condicional francés.

## NOTAS

- 1 No todos los lingüistas opinan que expresa la probabilidad; algunos dicen que el valor semántico de este condicional es evidencial ("dicen que") y que la probabilidad es un valor derivado (Dendale 1993; 2013).
- 2 "The temporal effects of Spanish inferentials derive from IMPF interacting with PAST encoding a topic situation" (Rivero & Arregui 2018: 328).
- 3 Véase Rivero (2014: nota 6): "with an eventive predicate must combine future and progressive morphology for a similar inferential reading".
- 4 Aquí, tan solo mencionamos problemas que, en realidad, son mucho más amplios. La cuestión de la modalidad de la posibilidad sobre el pasado, en las lenguas, es analizada en el trabajo de Chen, Hohaus *et al.* (2017).
- 5 La idea de elegir entre varias situaciones posibles para explicar la semántica de los futuros viene del análisis de Condoravdi (2002), quien propone un modelo de análisis muy elaborado que no podemos reproducir aquí. Simplificando el modelo, puede decirse que el futuro es un cuantificador universal que cuantifica sobre situaciones posibles: si se evalúa respecto del conocimiento del hablante, el futuro será epistémico; si se evalúa respecto de situaciones ancladas en mundo real, será temporal.
- 6 Seguimos el análisis de Rivero & Arregui (2018: 36), quienes afirman que, en "*Elena llegaría mañana*, the sentence claims that, given what is known, plans have been made that make it expected that Elena arrive tomorrow."
- 7 Cabe precisar que un condicional epistémico se traducirá por "devoir" (tendría unos 40 años > il *devait* avoir dans les 40 ans) o por "pouvoir" si aparece en una interrogación (¿"tendría hambre?" > *pouvait-il* avoir faim?).
- 8 Si bien el futuro de conjetura en francés solo aparece con los verbos "être" ('ser') y "avoir" ('haber') según Popescu (2015: 61), no ocurre lo mismo con el condicional de conjetura, el cual puede aparecer con cualquier verbo: "Il est malade et *il ferait du ski*," (Dendale & Bourova 2013: 4).
- 9 Bien es de confesar que tal vez, los enunciados en los que se expresen una conjetura sobre el presente y ya no, sobre el pasado, se estén extendiendo en el español de América. Hemos encontrado este interesante pero extraño ejemplo: "Porque no es lo mismo un menudo de pan dulce que tiene alrededor de 110 calorías, que consumir tres porciones o ingerir una quesadilla entera que *andaría* por las 300 calorías." (CREA, *La prensa gráfica*, 07/07/2004, El Salvador). Obviamente, "andaría" designa una hipótesis presente ya que significa "que probablemente anda por" y no "que andaba por". Habría que comprobar si el condicional español como el francés, tiende a interpretarse cada vez más, a partir del presente.
- 10 Véase Hernández Rodríguez (2020) para un análisis del condicional con valor irreal, en una perspectiva didáctica.
- 11 Un revisor señala que, en otras lenguas románicas como el portugués, la interpretación por defecto más natural también es la contrafáctica: "A Bruna *sairia* ontem à noite por volta das 10" se interpreta como "Bruna iba a salir anoche sobre las 10 (pero no salió)". Aunque el valor de "sairia" no sea hipotético, sino que se aproxima al de un pretérito imperfecto de "conato", se entiende efectivamente que *no* se ha realizado la acción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*, Oxford, Oxford University Press.
- Bello, A. (1984 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Edaf.
- Bravo, A. (2017), *Modalidad y verbos modales*, Madrid, Arco/Libros.
- Chen, S., Hohaus, V., Laturnus, R., Louie, M., Matthewson, L., Rullmann, H., Simchen, O., Turner, C., & Vander Klok, J. (2017). Past possibility cross-linguistically: Evidence from 12 languages. En A. Arregui, M.L. Rivero & A. Salanova (eds.), *Modality Across Syntactic Categories*, Oxford, Oxford University Press, 236-287.
- Company Company, C. (1985). Los futuros en el español medieval. Sus orígenes y su evolución, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 34, 48-107.
- Condoravdi, C. (2002). Temporal interpretation of modals: Modals for the present and for the past., En D. I. Beaver, L. D. Casillas Martínez, B. Z. Clark and S. Kaufmann (eds.), *The Construction of Meaning*, Stanford CA: CSLI.
- Dendale, P. (1993). Le Conditionnel de l'information incertaine : marqueur modal ou marqueur évidentiel?, En Hilty, G. (eds.), *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, Université de Zurich (6-11 avril 1992), Tübingen, Francke Verlag, vol. 1, 165-176.
- Dendale, P. & Bourova, V. (2013). Serait-ce un conditionnel de conjecture ? Datation, évolution et mise en relation de deux conditionnels à valeur évidentielle, *Cahiers Chronos*, 26, 183-200. [https://doi.org/10.1163/9789401209359\\_012](https://doi.org/10.1163/9789401209359_012)
- Von Fintel, K. & Gillies, A.S. (2007). An opinionated guide to epistemic modality. En T. Szabó Gendler & J. Hawthorne (eds.), *Oxford Studies in Epistemology*, vol. 2, Oxford, Oxford University Press, 36-62.
- Hernández Rodríguez, E. (2020). Prácticas y concepciones sobre la alternancia verbal escrita en pasado irreal al comentar un texto literario en bachillerato, *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 14(28), 174-195. <http://dx.doi.org/10.26378/rnlael1428324>
- Laca, B. (2017). *Variación y semántica de los tiempos verbales: el caso del future*, En B. Almeida Cabrejas, et al. (eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística*, vol. 2, Servicio de Publicaciones de la UAH, Alcalá, 159-192. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01533046/document>
- MacFarlane, J. (2011). Epistemic modals are assessment-sensitive, En A., Egan & B. Wheatherson (eds.), *Epistemic modality*, Oxford / New-York, Oxford University Press, 144-178.
- Martin, R. (1981). Le futur linguistique : temps linéaire ou temps ramifié ? (à propos du futur et du conditionnel français), *Langages*, 64, 81-92.
- Popescu, M. (2015). Le 'futur épistémique inférentiel' dans les langues romanes. Une approche contrastive (domaine : français - espagnol - italien - roumain), *Revue de sémantique et pragmatique*, 38, 59-75.
- Portner, P. (2009). *Modality*, Oxford / New-York, Oxford University Press.
- Real Academia Española – ASALE. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Rivero, M.L. (2014). Spanish inferential and mirative futures and conditionals: An evidential gradable modal proposal, *Lingua*, 151, 197-215. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2014.04.009>
- Rivero, M.L. & Arregui, A. (2018). Unconditional readings and the simple conditional tense in Spanish: inferentials, future-oriented intentionals, future-in-the-past, *Probus*, 30.2, 305-337.
- Rojo, G. (1974). *La temporalidad verbal en español*, Verba: Anuario galego de filoloxia, Anejo 1, 68-149.
- Rojo, G. & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples, En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2867-2934.
- Squartini, M. (2004). La relazione semántica tra Futuro e Condizionale nelle lingue romanze, *Revue Romane*, 39(1), 68-96.
- de Saussure, L. (2012). Modalité épistémique, évidentialité et dépendance contextuelle, *Langue française*, 173, 131-143.
- Vatrican, A. (2014). Usos y valores modales del condicional en español, *Archivum*, 64, 239-274.

Real Academia española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>

Real Academia española: Banco de datos (CORPES) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*  
<<https://apps2.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view>>

*BFM Tv*, 12/08/2017

*Diario de avisos*, 08/09/2016

*El Mundo*, 5/11/2012

*La Nouvelle République*, 27/06/2021

*La Vanguardia*, 31/08/2018.

Baroja, P. (2011). *Aurora roja*, Madrid, Cátedra.

Marías, J. (2013), *Los enamoramientos*, Barcelona, Debolsillo.

Matute, A.M. (2008), *Paraíso inhabitado*, Barcelona, Destino.

Padura, L. (2002). *La novela de mi vida*, Barcelona, Tusquets.

Posadas, C. (2003). *El buen sirviente*, Barcelona, Planeta.

## El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica

### *Collocational Learning and Language Learning Theories: From Theory to Practice*

**Silvia Aguinaga Echeverría**

Universidad de Navarra  
saguinagae@unav.es

#### RESUMEN

Es habitual que el estudio de la gramática y del léxico se observen como dos ramas lingüísticas diferentes. No obstante, las investigaciones sobre los bloques léxicos y, en especial, las colocaciones muestran que la gramática y el léxico no deben verse como elementos completamente separados. Entender esta unión entre la gramática y el léxico es crucial para el profesorado y los creadores de materiales de español como L2, que pueden encontrar en la enseñanza de colocaciones un apoyo rentable para que el alumnado alcance una competencia lingüística y una fluidez elevadas. Al considerar las colocaciones como unidades complejas que, sin embargo, cognitivamente se tratan como palabras únicas, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. En este artículo, por lo tanto, se realiza un estudio crítico-descriptivo sobre las principales perspectivas de la gramática de las construcciones, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la adquisición de vocabulario, en particular de las colocaciones. También se presentan ejemplos prácticos extraídos del Enfoque Léxico, que toman los bloques léxicos como eje central del aprendizaje. Se concluye con posibles líneas de investigación dentro de este marco teórico-práctico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: teorías de adquisición de lenguas extranjeras, adquisición de vocabulario, colocaciones, lenguaje formulaico, frecuencia de uso

#### ABSTRACT

*Grammar and lexicon studies are categorized into two distinct linguistics fields. However, studies on chunks and collocations show that grammar and lexicon are not entirely separate elements. Understanding this union between grammar and lexicon is crucial for teachers and Spanish L2 material developers. Teaching collocations helps students achieve high linguistic competence and fluency. In considering collocations as complex units but cognitively treated as unique words, these word sequences can be consolidated in long-term memory as a single unit. Therefore, the use of collocations constitutes a large portion of the basics of speech itself. This article presents a critical-descriptive research summary on the main perspectives of Construction Grammar, language learning theories, and vocabulary acquisition, specifically collocations. In addition, the Lexical Approach is presented as an example of how to*

*implement class-activities that take lexicon as a central pillar of the learning process. In conclusion, possible lines of research within this theoretical framework are put forth.*

*Keywords: second language acquisition theories; vocabulary acquisition; collocations; formulaic language; usage-based theory*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen dos acercamientos metodológicos para identificar y explicar las características de las colocaciones: uno de tipo cualitativo enmarcado en la semántica (Bosque, 2001, 2004, 2005) y otro más cuantitativo centrado en la frecuencia (Koike, 2001; Alonso Ramos, 2010; Barrios Rodríguez, 2015). En definitiva, estos autores buscan diferenciarlas de otros tipos de unidades fraseológicas como, por ejemplo, las expresiones idiomáticas o expresiones institucionalizadas. A pesar de no haber un consenso en cuanto a los criterios de aplicación y limitación a la hora de decir qué es o qué no es una colocación en español (Alonso Ramos, 2010), los estudios de corpus que se centran en estos ítems y en su aprendizaje en el aula de una L2 han aumentado en los últimos años (p.ej., Aguinaga Echeverría, 2018; Orol Gómez y Alonso Ramos, 2013; Vincze et al., 2016).

En este artículo, se realiza un estudio crítico-descriptivo sobre las principales perspectivas de la gramática de las construcciones, el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) y la adquisición de vocabulario y, en particular, de colocaciones, ya que el profesorado o los creadores de materiales pueden encontrar un apoyo rentable en la enseñanza de estos ítems. Esta rentabilidad se debe a que la gramática cognitiva y, en concreto, la gramática de las construcciones, considera que el aprendizaje de lenguas implica el aprendizaje de «construcciones», que son unidades asociadas con formas morfológicas, sintácticas y léxicas que poseen características semánticas, pragmáticas y funciones discursivas (Bybee, 2010). Las «construcciones» pueden ir desde ítems léxicos, fórmulas (*racimo de uvas*), construcciones fijas por uno de los elementos (por ejemplo, *decir [algo] [a alguien]*), o construcciones flexibles (por ejemplo, [clítico + verbo]). Esto además ilustra la dificultad o la imposibilidad de trazar una línea clara que separe la gramática del léxico (Bybee, 2010; Lewis, 2000).

Por otro lado, la psicología cognitiva presupone que existen dos tipos de conocimientos: el conocimiento declarativo («saber qué») y el conocimiento procedimental («saber cómo»), y la equiparación de la fluidez con la automatización del conocimiento es una forma plausible de conceptualizar el proceso de aprendizaje (Ellis, 2012). Esto es, al considerar los bloques léxicos como unidades complejas que se tratan cognitivamente como una sola unidad, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. Por tanto, la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones puede constituir gran parte de la materia prima de la propia habla. Asimismo, hay evidencias de que las unidades fraseológicas pueden constituir uno de los pilares para alcanzar una competencia lingüística alta y una fluidez igualmente alta en los hablantes de una L2 (Nesselhauf, 2005; Wood, 2010; Wray, 2002).

La estructura de este trabajo es, tras la introducción (sección 1), la siguiente: en la sección 2, se presenta una introducción a las teorías de las construcciones y sus aplicaciones en estudios de corpus y el aprendizaje de una L2. En la sección 3, se revisan las teorías de adquisición de lenguas y, en especial, el aprendizaje de léxico. La sección 4 aborda el tema de la producción y la fluidez dentro del aula y la competencia fonética. Finalmente, en la sección 5 se trata el Enfoque Léxico de Lewis (2010) para dar ejemplos concretos sobre cómo el profesorado puede llevar al aula la enseñanza de bloques léxicos. Se finaliza con una sección de conclusiones, sección 6, en la que se presentan posibles líneas de investigación dentro de este marco teórico-práctico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

## 2. LA REALIZACIÓN DE ESTRUCTURAS COMPLEJAS EN LA LENGUA

Dos amigos se encuentran por la calle y uno le dice al otro:  
—Si adivinas lo que llevo en la cesta, te doy un racimo.  
—¡Croquetas!<sup>1</sup>

Para entender este chiste, además de ser amante de las croquetas, uno debe conocer el significado de *racimo* que, según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, es un «conjunto de frutas sostenido por un eje común». También hay que saber que a continuación irá la preposición *de*, y que el sustantivo que le sigue, en España, es *uvas*, por tanto, tenemos la forma pluriléxica *racimo de uvas*. Observamos, con ello, que la lengua no se compone de palabras aisladas que interconectamos basándonos solo en reglas gramaticales, sino que la lengua contiene gran cantidad de expresiones prefabricadas o combinaciones de palabras. Autores como Pawley y Syder (1983) o Altenberg (1998) consideran que la existencia de estas combinaciones difumina la distinción entre gramática y léxico<sup>2</sup>; y sugieren que «lexicalization and productivity are a matter of degree rather than a clear cut dichotomy»<sup>3</sup> (Altenberg, 1998: 101). Del mismo modo, este autor señala que es difícil encontrar combinaciones de palabras completamente fijas semántica o gramaticalmente, ya que la gran mayoría son expresiones convencionales que se sitúan entre unidades totalmente lexicalizadas<sup>4</sup> o combinaciones libres. Esto ilustra la dificultad o la imposibilidad de crear una línea clara que separe la gramática del léxico.

En esta línea de pensamiento, la gramática cognitiva (Langacker, 1987) defiende que toda estructura del lenguaje está determinada por el mensaje que entraña; consecuentemente, el autor se aleja de la concepción de un sistema abstracto y externo compuesto de reglas y restricciones propuesto por Chomsky (1965; 1995) y la corriente generativista. No existe, por lo tanto, una distinción formal entre morfología, fonología, léxico y sintaxis, ya que todo se compone de unidades convencionalizadas:

A unit is a structure that a speaker has mastered quite thoroughly, to the extent that he can employ it in a largely automatic fashion, without having to focus his attention specifically on its individual parts or their arrangement. Despite its internal complexity, a unit constitutes for the speaker a 'prepackaged' assembly; because he has no need to reflect on how to put it together, he can manipulate it with ease as a unitary entity. It is effectively simple, since it does not demand the

constructive effort required for the creation of novel structures (Langacker, 1987: 57).<sup>5</sup>

Dentro de este marco ideológico, Goldberg (2009) expone que tanto la gramática cognitiva como la gramática de construcciones aúnan la forma analítica y holística de procesamiento con el propósito de afrontar con flexibilidad el material lingüístico. La segmentación y el análisis de la lengua vienen dados por el *input*<sup>6</sup> al que estamos expuestos y por la necesidad de expresar variación. En otras palabras, los enfoques cognitivos y de construcciones están basados en el uso: «facts about the actual use of linguistic expressions such as frequencies and individual patterns that are fully compositional are recorded alongside more traditional linguistic generalizations»<sup>7</sup> (Goldberg, 2009: 100). Por otra parte, las combinaciones léxicas compuestas por unidades simples o flexibles se convierten en formulaicas (es decir, se procesan como una sola unidad) mediante un proceso automatizado o de procedimentalización. Goldberg (2009: 95) denomina «construcciones» a las unidades lingüísticas convencionalizadas, es decir, a conjuntos combinables entre sí y compuestos de forma y sentido. Dichos conjuntos varían de tamaño e índole, por ello, pueden estar formados por morfemas, palabras, palabras complejas, expresiones idiomáticas total o parcialmente fijas y marcos frásticos u oracionales. La creatividad en la lengua surge, consecuentemente, de la libre combinación de construcciones, siempre que no haya conflicto entre sí.

Lo dicho hasta aquí supone que a partir de los elementos almacenados en el sistema lingüístico se producen todas las generalizaciones posibles acerca de la lengua. Los procesos productivos se basan, por tanto, en el uso de esquemas ya conocidos como modelo para la formación de nuevas combinaciones. Estas observaciones revalidan el principio de idiomatidad (*idiom principle*) propuesto por Sinclair (1991: 110). Basándose en el análisis de corpus, Sinclair (1991) propone dicho principio en oposición al principio de selección libre (*open-choice principle*). La distinción entre ambos principios recae en la elección del hablante de una u otra palabra en una cadena léxica. Esta elección condiciona la predictibilidad, en mayor o menor medida, del siguiente elemento dentro de una frase. De acuerdo con el principio de idiomatidad, los hablantes tienden a utilizar determinadas combinaciones de palabras que presentan una mayor frecuencia en la lengua; por ende, el lenguaje se compone esencialmente de cadenas de palabras que constituyen múltiples pero limitadas posibilidades. De este modo, un hablante dispone de una gran cantidad de combinaciones léxicas semiconstruidas que puede combinar al hablar y que funcionan como unidades en la lengua, lo que lleva a la fijación de dichas combinaciones tanto en el uso como en el lexicón mental de los hablantes.

En este modelo, Sinclair (1991) rompe con la idea de que una sola palabra constituye el bloque principal y único del análisis de la lengua, y propone como componentes fijos que hay que tener en cuenta (1) el núcleo y (2) la prosodia semántica. Este autor examina diferentes componentes opcionales e indaga acerca de la función de proximidad y la preferencia semántica. Como se mencionó previamente, el núcleo de una unidad no lo representa una sola palabra o un número determinado de palabras, sino que este se define como la forma invariable. La prosodia semántica es el significado fijado para una unidad léxica, es decir, el sentido que siempre se puede extraer de dicha unidad. Para este autor, el núcleo y la prosodia semántica se interrelacionan a través de la forma y el significado, aunando así los

ejes sintagmáticos y paradigmáticos de la lengua. Los componentes opcionales permiten la variabilidad interna de cada unidad y son el resultado tanto de la variación lingüística general como del mecanismo que permite que la unidad se adapte a los contextos específicos. Además de estos elementos, este modelo incorpora la posibilidad de que varias palabras se asocien entre sí de una manera específica y siempre con la misma estructura; esto es, una relación específica de coocurrencia a la que denomina «colocación». También estudia asociaciones más abstractas, aquellas que se relacionan con una función gramatical, que se denominan «coligación» e incorpora como unión dentro de las unidades léxicas la preferencia semántica. En otras palabras, la coligación permite la variabilidad dentro de una clase gramatical, mientras que la preferencia semántica tolera variaciones dentro de un conjunto léxico (Sinclair, 2004). Por ejemplo, Hoey (2012) explica cómo en los periódicos es habitual encontrarse con la combinación *according to a + research / source* o un sustantivo similar; este conjunto pluriléxico se trata de una colocación. Se infiere que *according to a* se combina con un sustantivo y sin determinante: este patrón sintáctico es la coligación. Otros tipos de coligación son aquellas palabras que muestran una preferencia por un tiempo verbal particular, por verbos modales, por el uso de participios, o cláusulas con *that*, etc. En español, Barrios Rodríguez (2015) propone como ejemplos de colocación *cometer un error, hacer amigos, error garrafal o llover torrencialmente*.

Lo esencial para Sinclair, y otros autores centrados en el análisis de corpus, es que cuando varias palabras se asocian creando una colocación, estas crean un significado único y diferente al que esas mismas palabras tienen por separado debido a un proceso de deslexicalización. Este proceso de deslexicalización es una cuestión de grado, pues es más fácil observarlo en unos conjuntos léxicos que en otros. Por ejemplo, no es tan fácil notar esta deslexicalización en colocaciones del tipo *hard work* o *dark night* que en frases como *on the other hand*, donde *hand* ha perdido el sentido relacionado con la parte del cuerpo humano; aunque si nos detenemos a pensar, sí podríamos realizar un seguimiento de la evolución de dicha palabra hasta llegar a su significado original. De este modo, Sinclair (1996) ejemplifica el continuo en el proceso de deslexicalización y ofrece una explicación a la multitud de unidades que se sitúan entre las expresiones libres y las frases hechas. Asimismo, para este autor este cambio de significado del núcleo de la unidad está íntimamente ligado al concepto de prosodia semántica. La prosodia semántica no está libre de controversia, puesto que para Sinclair no es solo un elemento obligatorio dentro de la unidad léxica, sino que determina la selección de los demás elementos que componen los conjuntos léxicos y además otorga ese cambio de significado alejado del original.

Como resultado de este cambio de perspectiva y basado en las teorías de Sinclair, nace el proyecto *Collins Birmingham University International Language Database*, COBUILD (Hunston y Francis, 2000) con el propósito de crear diccionarios que definen el vocabulario en función de su uso contextual, en lugar de reproducir el significado aislado del léxico. Es por esto por lo que se unen directamente las unidades léxicas individuales con las estructuras que reflejan su comportamiento en el texto. Las restricciones distribucionales de las estructuras no quedan definidas con base en un principio abstracto que dicta lo que debe ser gramatical en la lengua, sino que dichas restricciones se establecen por evidencia directa de lo producido por los hablantes nativos (HN), en este caso anglófonos. De acuerdo con estas ideas y en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera (L2), se puede concluir que las reglas de uso

de una lengua, con frecuencia, nos imponen determinadas formas de producción lingüística, que caracterizan el habla de los HN, y que el estudiante ha de adquirir para alcanzar una competencia elevada.

Wray (2002) propone un sistema de procesamiento lingüístico que se sitúa en estrecha relación con los principios propuestos por Sinclair. Wray presenta un modelo basado en la relación entre (1) los procesos holísticos, que ayudan a procesar o producir segmentos largos con rapidez; y (2) las reglas gramaticales, que ayudan a la producción de nuevas unidades léxicas. Subyace, por tanto, una realidad psicolingüística en la que las estructuras complejas de la lengua se almacenan en el cerebro de manera holística:

A sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears, to be prefabricated: that is stored and retrieved whole form memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar (Wray, 2002: 9).<sup>8</sup>

Para esta autora, el uso de unidades léxicas complejas ayuda en «the reduction of the speaker processing effort, the manipulation of the hearer (including the hearer perception of the speaker's identity), and the marking of discourse structure»<sup>9</sup> (2002: 101). La autora no solo se centra en la L1 y trata en profundidad el porqué de la dificultad de los aprendientes de una L2 en el proceso de adquisición de dichas estructuras. Wray se basa en las diferencias de aprendizaje y almacenamiento del léxico existentes entre un HN y un hablante no nativo (HNN), y sostiene que aquellos que aprenden una lengua extranjera o adicional en la edad adulta no son sensibles al lenguaje formulaico. El alumnado de una L2 tiende a centrarse en la lengua como si se compusiera de palabras sueltas, probablemente influenciado por las metodologías usadas dentro del aula en las que, normalmente, el vocabulario se presenta como una lista de palabras. Como consecuencia, las adquiere y las almacena por separado y no holísticamente (Wray, 2002: 175). Como ejemplo de ello, la autora menciona varios estudios, entre ellos Yorio (1989). Este autor observa que los estudiantes avanzados de inglés como L2 producen unidades léxicas complejas, ya sean colocaciones o expresiones institucionalizadas, pero contienen una gran cantidad de errores. Wray concluye que el alumnado está expuesto al lenguaje formulaico, por ello lo produce, pero sugiere que no se memoriza como una unidad léxica compuesta por diferentes ítems, sino que está sujeto a las reglas de aprendizaje de la interlengua y afirma:

[t]he strings could have been memorized, but incorrectly, because the interlanguage grammar edited the forms to something consistent with its expectations. Alternatively, they could have been correctly memorized but edited as part of the production process» (2002: 200).<sup>10</sup>

Esta afirmación no solo implica que el alumnado no memoriza las secuencias formulaicas holísticamente, sino que posiblemente los estudiantes analicen la lengua desglosándola, sin prestar atención a la información gramatical sobre cómo se combina. Como resultado, el alumnado presenta un conjunto de palabras extraídas del *input* que en su reconstrucción se ordena conforme a las normas de su interlengua. Por ello, afirma:

The non-native speaker, however accurate in grammar and knowledgeable at the level of words, would always be a potential victim of that lesser store of formulaic sequences. There would be situations in which a native speaker would call on an idiomatic prefabricated expression, while the non-native had to create one, an activity both more labour intensive and more risky. As a result, language production and comprehension might always feel more effortful than in the native language (Wray, 2002: 210).<sup>11</sup>

### 3. EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

*El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) reconoce que la competencia léxico-semántica es fundamental para el desarrollo lingüístico de un aprendiz de una L2. Además, reserva a esta competencia un apartado específico en sus escalas de evaluación, la del «alcance». En relación con la comprensión escrita y oral, varios estudios establecen que una comprensión satisfactoria se alcanza si se conoce el 95-98% de las palabras del texto (Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010). Nation (2012: 17) argumenta que para entender el 95% de un texto escrito no adaptado es necesario conocer unas 4000 familias de palabras y unas 3000 para comprender un texto oral espontáneo. Para alcanzar el 98% de la cobertura léxica, las familias de palabras que el aprendiz tiene que conocer son unas 8000-9000 para los textos escritos; para el lenguaje oral, se espera que el estudiante sepa entre 6000-7000 familias de palabras. La pregunta sobre cómo hacer frente a la formidable tarea de aprender miles de palabras preocupa a los investigadores y desalienta a los estudiantes.

Observamos dos tipos de aprendizajes: el aprendizaje de vocabulario incidental y el aprendizaje intencional. En el primero, los estudiantes adquieren nuevos elementos léxicos sin la intención de hacerlo. El alumnado se centra en «understanding the passage as a whole, and memory for the new word comes as a natural result of this process, a conscious effort to learn being unnecessary»<sup>12</sup> (Ellis, 1994: 219). Hulstijn (2001: 268) define el aprendizaje incidental como el uso de instrucciones previas a la adquisición de ciertos elementos sin la advertencia de la existencia de una prueba o examen posterior. Sin embargo, no se debe malinterpretar este concepto y entender que este proceso de aprendizaje se realiza inconscientemente. El estudiante tiene conocimiento del vocabulario y en general lo entiende; no obstante, no ejecuta ninguna actividad adicional, como, por ejemplo, subrayar la palabra, buscarla en un diccionario, escribirla, etc. La figura 1, extraída de Ender (2014: 3), muestra la relación entre la intención de aprender y el procesamiento consciente.

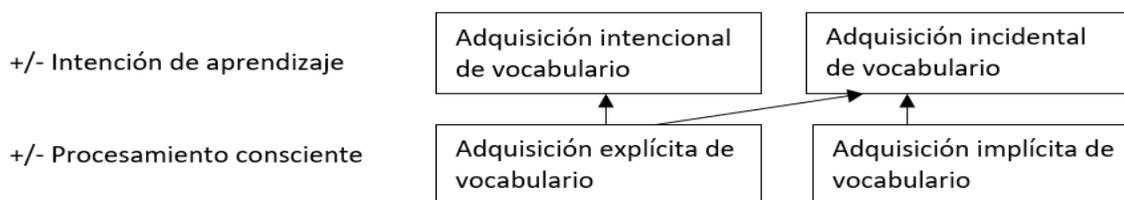


Figura 1. Relación entre la intención de aprender y el procesamiento consciente (extraída de Ender, 2014: 3)

Este modelo tiene relación directa con los dos tipos de conocimiento más asentados en la psicología cognitiva contemporánea actual: el conocimiento declarativo («saber qué») y el conocimiento procedimental («saber cómo»). Según Ellis (2012), el conocimiento declarativo o la información aprendida de manera consciente, conduce al conocimiento procedimental, o lo que es lo mismo a aquel conocimiento que se relaciona con saber cómo ejecutar o realizar algunas cosas. Conectado con estos dos tipos de conocimiento está el concepto de «automatización», proceso por el cual el conocimiento declarativo se convierte en procedimental, para mejorar el rendimiento en el desempeño de cualquier destreza y permitir que el conocimiento declarativo de la información se utilice rápida y eficazmente.

Si lo aplicamos al aprendizaje de lenguas, el conocimiento de las reglas y de los significados de las palabras es necesario para poder obtener el conocimiento procedimental o la aplicación automática, fluida y sin errores de dichas reglas y palabras. Este conocimiento de reglas y de los significados de las palabras implica el almacenamiento y la recuperación de recuerdos de eventos concretos (memoria episódica) o saberes conceptuales (memoria semántica) y el proceso de automatización de reglas ocurre a través de la repetición y el uso. A través de la automatización, el contenido, originalmente guardado en la parte consciente de la memoria, puede aparecer disponible en un tiempo adecuado. Esto es, se puede realizar de manera inconsciente mientras se realizan, incluso, otras tareas. Bybee (2010) resalta en su modelo la importancia del léxico emergente (*the emergent lexicon*). A partir de los elementos almacenados en el sistema lingüístico, normalmente mayores que unidades como el morfema o la palabra, se producen todas las generalizaciones posibles acerca del lenguaje. Los procesos productivos se basan, por lo tanto, en el uso de esquemas ya conocidos como modelo para la formación de nuevas combinaciones. De este modo, las unidades complejas pasan a formar parte del léxico por medio de un proceso de fusión.

Ellis (2003) propone un modelo de adquisición de lenguas extranjeras en el cual las secuencias de desarrollo de la L2 son un reflejo del *input* lingüístico, por ello las construcciones de la L2 son sensibles al aprendizaje asociativo, donde la frecuencia, la inmediatez y el contexto son elementos clave en el proceso de aprendizaje. Como ocurre con la L1, los aprendientes no se limitan a dar forma a la L2, sino que van más allá construyendo nuevas formas a través de las analogías, lo que aporta nuevas combinaciones de patrones (2003: 74). Esta adquisición de construcciones esquemáticas y productivas sigue los principios generales del aprendizaje de categorías. En este proceso el lenguaje formulaico tiene un papel decisivo. Debido a la limitación que presenta la memoria de trabajo para procesar gran cantidad de información a corto plazo, y esto aplica tanto al emisor al planear el discurso como al receptor que lo decodifica simultáneamente, las frases largas deben procesarse por partes o bloques (*chunks*). Esto es, al considerar el lenguaje formulaico como unidades complejas que se tratan cognitivamente como palabras únicas, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. Se presume que los HN se comunican de forma automatizada gracias al uso de segmentos prefabricados a los que acceden rápidamente. El hecho de que nos comuniquemos con rapidez y eficacia se explica porque no estamos recurriendo a palabras nuevas constantemente.

En oposición a esta idea, Kjellmer (1990) plantea que la aplicación de dicha teoría de adquisición no se puede aplicar al proceso de aprendizaje de la L2. El autor hace

hincapié en el hecho de que los HN tienen el significado de la frase de manera preconstruida, como sugiere el principio de idiomatidad; sin embargo, observa que incluso el alumnado de nivel avanzado no conoce y no produce bloques léxicos. Es esta falta de producción de lenguaje formulaico por parte de los aprendientes, lo que ha llevado al autor a proponer que los HNN no procesan las secuencias formulaicas holísticamente, o como propone Ellis (2003) como *chunks*. Los estudiantes, por el contrario, tienden a reconstruir las estructuras de la lengua palabra por palabra; siendo este el principal motivo por el que no producen la lengua de manera idiomática y sencillamente aspiran a que dichas construcciones sean aceptables para el HN. Este punto de vista aporta una sólida presunción en contra de la idea de que el aprendizaje de la L2 se basa en fórmulas y apoya lo descrito por Wray (2002: 207-208), quien explica que los aprendientes de la L2, influenciados probablemente por sus habilidades cognitivas más analíticas, se centran en palabras individuales. Es solo más tarde, y de manera imperfecta, cuando aprenden expresiones formuladas a través del esfuerzo consciente.

En relación con los modelos de adquisición de L2, tanto el *input* como la interacción han estado durante mucho tiempo en el epicentro de las teorías (Gass, 1997; Larsen-Freeman y Long, 1991). VanPatten (2005) presenta su modelo *Processing Instruction* (PI) con el objetivo de explicar cómo el alumnado de una L2 convierte el *input* en *intake*<sup>13</sup>. Este proceso, íntimamente relacionado con la memoria de trabajo es una colección de propuestas que exponen que, a la hora de procesar el *input*, hay una preferencia de los aprendientes por aquellos elementos lingüísticos más significativos, como, por ejemplo, las palabras de contenido, en detrimento de los que tienen menos significado o ninguno, como los conectores, las preposiciones, etc. VanPatten (2005) sostiene que esta tendencia a sintonizar con el significado a expensas de otras funciones conduce a errores a la hora de producir el *output*<sup>14</sup>, ya que lo hacen desde un punto de vista incorrecto al no adaptarse a la lengua meta. Como se mencionó en la introducción, aunque no todas las colocaciones presenten esta característica, muchas de ellas muestran transparencia semántica, por ejemplo: *hacer una oferta*, *hacer [objeto indirecto] feliz*. Posiblemente esta transparencia semántica puede suponer una falta de atención de los estudiantes, y conlleve que dichos elementos no sean difíciles de entender, pero sí de producir incluso por alumnado de nivel avanzado (Nesselhauf, 2003, 2005). En algunos casos, como en los ejemplos anteriores, las colocaciones son congruentes en ambas lenguas (inglés-español) y el estudiante puede realizar una traducción directa de su lengua materna, el inglés, a la L2, el español: *make an offer*, *make [OI] happy*. No obstante, en otros casos no es posible que el alumnado transfiera de la L1 a la L2 la estructura de la colocación, por ejemplo, *poner [OI] triste*, o incluso *lanzar una oferta*.

Por todo esto, en el aprendizaje de lenguas es esencial la frecuencia de exposición al *input*. Robinson y Ellis (2008: 374) afirman que «language learning, too, is an intuitive statistical learning problem, one that involves the associative learning of representations that reflect the probabilities of occurrence of form-function mappings»<sup>15</sup>. Este autor no solo relaciona el aprendizaje de una lengua con la exposición y el uso, sino también afirma que la competencia lingüística aumenta al mismo tiempo que el aprendiente toma conciencia de las probabilidades de concurrencia dentro de la lengua, ya que esto ayuda a su procesamiento.

De igual modo, todavía no se ha estudiado en profundidad el *input* que reciben los estudiantes de ELE. Cabe la posibilidad de que este no sea rico en colocaciones,

aunque esta idea contradice lo expuesto por Altenberg (1998), Wasow (2002) o Wood (2010), quienes afirman que gran parte de la lengua se compone de lenguaje formulaico y, en consecuencia, de colocaciones, aunque no se ha especificado su porcentaje.

#### 4. PRODUCCIÓN Y FLUIDEZ

El proceso de retención y aprendizaje de una lengua no solo puede estudiarse desde el punto de vista del procesamiento y el *input*. La producción de lengua por parte del aprendiente es decisiva en el aprendizaje de lenguas para alcanzar un nivel alto de fluidez. Long (1996) afirma que las conversaciones no son solo una mera práctica, sino que también son la base del desarrollo del lenguaje.

Long (1996) relaciona la interacción con el desarrollo de la L2 a través de la negociación del significado. Este concepto no es necesariamente lo que se entiende por andamiaje o mediación, no es guiar al aprendiente durante la interacción, sino que es una adaptación del *output* para favorecer la comprensión. Algunos ejemplos de negociación son confirmaciones acerca de la comprensión o las aclaraciones. Varios autores han utilizado el modelo de Gass (1997) para la negociación del significado. Este se compone de varias partes: desencadenante - indicador - respuesta - reacción a la respuesta. Un ejemplo de ello sería este:

- Mi tío es bombero.
- ¿Bombero?
- Sí. Bombero, fuego.
- ¡Ah! Sí.

El aprendizaje y la producción de una L2 están íntimamente ligados a la fluidez; sin embargo, la definición de este término no es del todo precisa. Se entiende fluidez como automaticidad, por ello, normalmente está ligada a varios aspectos del dominio de la lengua y en su definición se incluyen elementos que van más allá de la sintaxis, el léxico o la fonología. La coherencia y la cohesión del discurso, la pragmática, el uso adecuado del registro, las estrategias comunicativas y los aspectos temporales se consideran partes esenciales a la hora de evaluar la competencia comunicativa, y por asociación, la fluidez. Por ejemplo, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes define la fluidez y la corrección como términos inseparables: la corrección es la ausencia de errores y la fluidez «la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua — aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc., — con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos». Varios autores han utilizado medidas específicas para cuantificar la fluidez, en especial, las variables temporales del habla, tales como la velocidad al hablar, la frecuencia de pausas y su distribución, y el número de partes del discurso que se producen sin ningún tipo de pausa (Schmidt, 1992; Wood, 2010). Lo que nos lleva de nuevo a la idea de «automaticidad», ya que se espera que el aprendiente produzca un discurso a una velocidad y con una facilidad que requieren poco esfuerzo o atención, o lo que es lo mismo que la planificación y la producción del habla funcionen de manera fácil y eficaz. Schmidt (1992: 359) explica cómo la fluidez se relaciona con

el conocimiento procedimental, ya que, claramente, tiene más que ver con la producción en tiempo real que con el conocimiento de cómo hacerlo.

No obstante, nos encontramos con un rompecabezas, ya que, aunque la automaticidad pueda mejorar la fluidez, también puede inhibir la precisión o la corrección al hablar si las formas lingüísticas aprendidas se almacenan incorrectamente, lo que lleva a la fosilización de errores; o si el interlocutor solamente se centra en la velocidad del habla o el significado y no presta atención a la forma. Por tanto, la automatización no siempre implica corrección del habla, pero como afirma el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, fluidez y corrección son términos que van de la mano.

El MCER define fluidez como «la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida» y ofrece una escala para guiar los elementos cuantitativos: tabla 2 (p. 126):

FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en periodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Tabla 2. Características de la fluidez oral (MCER, 2001: 126)

Sin embargo, no hace referencia alguna a la precisión del habla. La fluidez se presenta como la suma de varias competencias lingüísticas, donde la competencia comunicativa es el eje central. Esto es, se pide que el alumnado sea capaz de expresarse con facilidad acorde con su nivel y sepa producir un discurso coherente con el contexto desde un punto de vista sociolingüístico y pragmático. De este modo, se presupone que la lengua no es solo un sistema lingüístico, sino también práctico

donde hay una negociación constante de las identidades de los interlocutores, y por ello, la fluidez aparece influenciada por una amplia gama de competencias lingüísticas y comunicativas, lo que complica su definición. Como veremos a continuación, al igual que Wood (2010), Ellis (2003) o Wray (2002), creemos que las colocaciones tienen un papel fundamental para alcanzar la fluidez en la lengua meta y están directamente relacionadas con la competencia lingüística. En otras palabras, tanto para el Instituto Cervantes como para el MCER, la fluidez es la capacidad del hablante para comunicarse sin mostrar dificultad en la planificación o la producción del habla y para ello se miden los marcadores del discurso, las pausas, las vacilaciones o los comienzos falsos. Esto implica un cierto nivel de claridad cognitiva, o una alta capacidad para operar y planificar el habla (Wood, 2010).

Wood (2015) y Ellis (2003) consideran que las colocaciones desempeñan un papel esencial en la adquisición de una competencia elevada y, en consecuencia, de la fluidez. Estos autores afirman que el uso del lenguaje formulaico nos permite pensar con rapidez y comunicarnos de forma más eficaz. De este modo, las unidades fraseológicas y las colocaciones nos ayudan no solo a producir cadenas de palabras y frases de forma fluida y rápida, sino que promueven un rápido procesamiento de conceptos, lo que hace que evitemos concentrarnos en la forma de las palabras individuales. Asimismo, según el modelo de producción del lenguaje de Levelt (1989) hay tres fases: la primera es de planificación o conceptualización, la segunda es de codificación lingüística del mensaje o de formulación y la tercera es la fase de articulación, lo que implica una fuerte carga cognitiva. Los hablantes de una L2 deben procesar la información y el significado de lo que se está hablando, planear el discurso que se va a realizar y finalmente articularlo de manera adecuada no solo lingüísticamente, sino también acorde al contexto. El uso de fórmulas permite expresarse con menos pausas, dudas o titubeos, y posiblemente con un lenguaje más avanzado que requiere poco o ningún análisis metalingüístico, ya que se cree que estas estructuras se almacenan y producen como una sola estructura léxica (Wray, 2002).

Ellis (2012) señala que tanto los HN como los NHN procesan y producen unidades fraseológicas más rápido que las secuencias no formulaicas. Esto es debido a la frecuencia de estas estructuras en el habla y su probabilidad condicionada en la comprensión y la producción auditivas. Este autor afirma que secuencias como *I don't know* o *I don't care* son especialmente comunes en el habla diaria, además son secuencias predecibles y, por lo tanto, son más fáciles de comprender y producir. Estas fórmulas prefabricadas del lenguaje pueden servir como cláusulas completas o expresiones y cumplir funciones por sí mismas (*¿qué pasa?, feliz cumpleaños, que tenga un buen día*) o pueden actuar como desencadenantes de construcciones mayores en las que se introducen elementos nuevos para formar nuevos significados (*mi nombre es..., pienso que...*). La automaticidad de estos bloques léxicos ayuda a los estudiantes de segundas lenguas a conversar con facilidad y confianza ya que se ha argumentado que los bloques léxicos funcionan como «lugares seguros» (Pérez Serrano, 2017: 26) a los que el alumnado puede acudir en una conversación. Como explica Pérez Serrano (2015: 65), la fluidez es algo que se adquiere con el tiempo y se consigue a medida que incorporamos estas estructuras de la lengua o aprendemos a reconocerlas. Así, un aprendiente de español con un nivel A1-A2, podrá desenvolverse con fluidez en un viaje si ha adquirido de forma explícita segmentos como *viaje combinado, hacer una reserva, registrar un billete, viaje de placer/oficial,*

*poseer una nacionalidad*, etc. Si almacena estos elementos en su léxico y acude a ellos en bloque en una situación dada, podrá expresarse con fluidez, sin esperar a adquirir estas unidades léxicas cuando esté en niveles B2 o C1 como aparecen en el *Plan Curricular del Cervantes*, sección Nociones específicas. Sin embargo, y como mencionamos previamente, «fluidez» es un término complicado, ya que no existe una verdadera hoja de ruta para alcanzar la fluidez apropiada de cada nivel.

Varios estudios han relacionado las colocaciones con el nivel de competencia lingüística (Barfield y Gyllstand, 2009; Durrant y Schmitt, 2009; Groom, 2009; Nesselhauf, 2005; Orol Gómez y Alonso Ramos, 2013). Esta correlación ha llevado a diversos autores a realizar diferentes estudios con la finalidad de observar las variaciones de uso de estos elementos entre HN y aprendientes de una L2, donde se ha observado que, a mayor nivel, mayor número de colocaciones (Aguinaga Echeverría, 2018). Además, se ve cómo la producción de colocaciones puede reflejar la fluidez y el dominio de la lengua meta (Granger y Bestgen, 2014; Wood, 2010).

Como se observa en el cuadro de las Características de la fluidez oral del MCER, la fluidez y la prosodia van cogidas de la mano. Los estudios prosódicos han aportado importantes avances sobre la teoría de que el lenguaje formulaico y, en particular, las colocaciones se almacenan como un todo. Algunas investigaciones previas, como las realizadas por Peters (1983), muestran cómo durante el proceso de adquisición de una L1, los niños producen enunciados con una estructura sintáctica claramente más elevada a la que se asocia con su desarrollo cognitivo, con una coherencia fonológica y un contorno de entonación ininterrumpidos. Para la autora, el almacenamiento holístico de ciertas expresiones o conjuntos léxicos explica esta coherencia fonológica, y al mismo tiempo, la observación de la coherencia fonológica aporta credibilidad a la teoría del almacenaje holístico de la lengua. Diferentes investigaciones señalan que el lenguaje formulaico presenta aspectos fonéticos, de entonación o tonales y de acentuación específicos (Altenberg, 1998; Biber, 2006; De Cock, Granger, Leech, y McEnery, 1998; Wood, 2010). Esto ha contribuido a especular que la forma fonológica de las secuencias formulaicas puede ser relativamente fija, al igual que lo es la forma léxica. Para explicar la fijación formal de secuencias formulaicas, la teoría más prominente y conocida es la teoría del almacenamiento holístico.

Con respecto al aprendizaje de una L2, Lin (2010) además de presentar su propia investigación, hace una compilación de estudios sobre la prosodia y la producción de unidades fraseológicas en el habla espontánea, lo que en inglés se ha llamado *phonological coherence*. Los estudios presentados por Lin (2010) apuntan a que el aprendizaje del lenguaje formulaico es beneficioso para ciertas características prosódicas: fomenta la disminución en la producción de pausas (Dechert, 1983; Raupach, 1990), mejora la entonación en la producción de dichas unidades (Aijmer, 1996; Altenberg y Eeg-Olofsson, 1990); y finalmente ayuda a que el alumnado se comunique con mayor ritmo de habla (Kuiper, 2004).

Es importante mencionar que en las investigaciones realizadas sobre la fluidez y la producción oral (Morley y Truscott, 2005; Towell, Hawkins, y Bazergui, 1996; Wood, 2010), hay un acuerdo general acerca de las variables más relevantes que se deben analizar y correlacionar. Estas son las que siguen:

1. El ritmo de habla y articulación. Esto hace referencia al promedio de sílabas por minuto o el promedio de sílabas articuladas por segundo durante un

tiempo específico del que se excluyen las pausas. Por tanto, se cree que la fluidez tiene que ver con el aumento de la velocidad del habla.

2. El estudio de las pausas producidas por los hablantes aporta gran información al estudio de la fluidez. La frecuencia y la ubicación de las pausas son los aspectos en los que se han centrado los estudios. Los hablantes de una L2 con destreza elevada y los HN tienden a hacer pausas en las uniones de las oraciones o entre los componentes no integrales de las cláusulas y las cláusulas mismas. Hacer pausas en otros puntos dentro de oraciones y cláusulas da la impresión de disfluencia.
3. La variable más importante del habla asociada con la fluidez es el tamaño y la calidad de las ejecuciones del habla que se producen entre pausas. Junto con la distribución de las pausas esta característica no solo sirve como una discriminación del habla fluida, sino que también nos proporciona una clave para los medios por los cuales el desarrollo de la fluidez puede facilitarse a través de la instrucción.

Adquirir la lengua en unidades superiores a la palabra tiene efectos positivos no solo en la articulación del habla o en la disminución de pausas, sino también en la pronunciación y en la entonación. Por tanto, si se aprende a segmentar la lengua en unidades complejas de palabras que poseen una entonación y una pronunciación específicas, no solo se facilitará la interpretación del oyente, sino que se mejorará la producción del hablante, lo que está íntimamente ligado a la fluidez.

## 5. APLICACIONES EN EL AULA

Andrew Barfield asegura que «if we seriously understand how lexis work in real word communication, we will naturally make sense of the lexical approach»<sup>16</sup> (citado por Lewis, 2000:13). En las secciones previas se han presentado algunas de las teorías más influyentes en el aprendizaje de L2 con especial atención a la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones. En este apartado se presenta una metodología que propone los bloques léxicos como eje central dentro del aula: *The lexical Approach*.

El enfoque léxico, introducido por Lewis en la década de los noventa, toma como base nociones básicas como la arbitrariedad del signo lingüístico de Saussure y las aplica a los bloques léxicos: «many multi-words items are word-like items, and share the arbitrariness of words»<sup>17</sup> (Lewis, 2000:18). Al igual que Sinclair (1991), Lewis resalta la importancia de los bloques léxicos en la lengua y afirma que muchas palabras no suelen producirse fuera de lo que denomina unidades pluriléxicas. Además, se apoya en la premisa de que la lengua se almacena en *chunks* y no en palabras aisladas. Esto es, los hablantes no construyen unidades pluriléxicas nuevas, sino que estas se aprenden y se producen como un solo ítem. La separación entre la gramática y el léxico no es válida, ya que para estos autores la lengua se compone de cadenas de palabras que constituyen múltiples pero limitadas posibilidades. Esta conceptualización del aprendizaje de lenguas está íntimamente ligada al principio de idiomatismo propuesto por Sinclair (1991).

La enseñanza-aprendizaje de una lengua, por tanto, se debe asentar en un *input* rico en bloques léxicos y, en especial, en colocaciones. Por otra parte, como afirman Robinson y Ellis (2008), el alumnado debe ser consciente de que existen las colocaciones para que su competencia lingüística aumente y, para ello, el profesorado tiene que darles un lugar especial en el aula y trabajarlas de manera explícita (Lewis, 2000:21). Esta práctica se ha denominado *pedagogical chunking* y busca que el estudiante tome conciencia de los bloques léxicos. Al centrar la atención del alumnado en aspectos significativos de la lengua como, por ejemplo, las colocaciones, el *input* se convertirá en *intake* (Lewis, 2000:59).

En este proceso de guiar al alumnado en el aprendizaje de colocaciones o bloques léxicos, la L1 de los estudiantes desempeña un papel fundamental. A la luz del cambio de paradigma que el uso de la lengua materna ha vivido dentro del aula —desde vetar su uso, hasta aceptar sus beneficios—, Lewis (2000: 64) considera que es inevitable que los estudiantes traduzcan de su L1 a la L2. En consecuencia, el profesorado debe aprovechar este recurso pedagógico en lugar de tratar de negarlo. Para fomentar la competencia lingüística, el MCER incorpora la mediación como actividad de aprendizaje y distingue entre dos tipos: 1) la que se da entre distintas lenguas y 2) aquella entre diferentes códigos del mismo idioma, cuando los interlocutores no se entienden. Lewis (2000) solo se centra en la primera y propone actividades dentro del aula con el objetivo de incrementar la habilidad de fragmentar los textos en bloques léxicos y evitar, de este modo, que el alumnado traduzca palabra por palabra. Por ejemplo, como mediación oral se puede trabajar la interpretación simultánea, consecutiva o informal; y como mediación escrita, la traducción exacta o literal. En esta línea de actividades, el uso de aplicaciones tecnológicas de traducción automática se presenta como una estrategia eficaz que no solo contribuye al desarrollo de la competencia léxica, sino que ayuda a la comprensión de una herramienta que no es desconocida para el estudiante (Fredholm, 2015). Con este tipo de actividades también se incrementa la conciencia del alumnado sobre ciertos paralelismos léxicos que existan entre ambas lenguas.

Otro recurso pedagógico que recomienda el enfoque léxico son los cuadernos de aprendizaje que, al igual que otras propuestas, buscan llamar la atención sobre las unidades pluriléxicas de la lengua. Para que el alumnado pueda recoger los bloques léxicos en su cuaderno, el autor propone diferentes ideas como, por ejemplo, el uso de cajas para escribir las colocaciones, en ellas el estudiante puede diferenciar el núcleo del colocativo; trabajar los mapas semánticos o las cascadas de palabras; o trabajar estructuras relacionadas con un tema o con una situación específica y sugiere temas como «la gastronomía» o situaciones como «en la administración».

Una cuestión interesante de los bloques léxicos, muchas veces olvidada dentro del aula, es el significado metafórico que entrañan. Sin entrar en detalles de las diferencias de los fundamentos teóricos y haciéndose eco del trabajo de Lakoff y Johnson (1980), el enfoque léxico invita a identificar los patrones léxicos a través de las metáforas. Con este propósito, el profesorado puede llevar al aula textos auténticos para analizar las colocaciones o los bloques léxicos en general, y establecer relaciones metafóricas conceptuales tales como «un problema es una enfermedad» y que se representa en la lengua a través de colocaciones como *paliar + un problema / el alfabetismo / la bancarrota*; «el tiempo es un objeto»: *perder / invertir / administrar / acaparar + tiempo*; o «la amistad es un lugar»: *amistad + estrecha / profunda / honda* (colocaciones extraídas de REDES).

En síntesis, el enfoque léxico busca desarrollar la competencia lingüística de los aprendientes de una L2 a través del aprendizaje de bloques léxicos. Es crucial que el alumnado esté expuesto a un *input* auténtico y rico en estos ítems. Asimismo, el profesorado puede ayudar a que el estudiante tome conciencia de la existencia de estos ítems a través de diferentes estrategias de aprendizaje, entre ellas, registrar y practicar en cuadernos de aprendizaje los bloques léxicos o *chunks* presentes en el *input*.

## 6. CONCLUSIONES

Una de las principales nociones aportadas por la gramática de las construcciones y, en especial, *usage-based* (Bybee, 2010) es que el léxico y la gramática no deben estudiarse como elementos totalmente separados. Uno de los motivos es la dificultad de encontrar combinaciones de palabras completamente fijas semántica o gramaticalmente, ya que la gran mayoría son expresiones convencionales que se sitúan entre unidades totalmente lexicalizadas o combinaciones libres. Por tanto, el aprendizaje de lenguas implica el aprendizaje de «construcciones», que son unidades asociadas a formas morfológicas, sintácticas y léxicas que tienen características semánticas, pragmáticas y funciones discursivas. Las construcciones pueden ir desde el morfema o la secuencia fonológica que componen un ítem léxico hasta fórmulas (*locamente enamorado / dar un paseo*), expresiones idiomáticas (*costar un ojo de la cara*), pasando por construcciones fijas por uno de los elementos (por ejemplo, *decir [algo] [a alguien]*), o construcciones flexibles (por ejemplo, [clítico + verbo]). Esto ilustra la dificultad o la imposibilidad de trazar una línea clara que separe la gramática del léxico.

Por otro lado, la psicología cognitiva presupone que hay dos tipos de conocimientos: el conocimiento declarativo («saber qué») y el conocimiento procedimental («saber cómo»), y la equiparación de la fluidez con la automatización del conocimiento es una forma plausible de conceptualizar el proceso de aprendizaje (Ellis, 2012). Esto es, al considerar el lenguaje formulaico como unidades complejas que, sin embargo, se tratan cognitivamente como una sola unidad, el conocimiento de estas secuencias puede automatizarse como palabras simples. Asimismo, estas unidades complejas o *chunks* se establecen como convencionales en una comunidad de habla a través de la repetición y la aceptación. Por tanto, el uso de secuencias de lenguaje formulaico puede constituir gran parte de la materia prima de la propia habla. En relación con el aprendizaje de una L2, existen evidencias de que el lenguaje formulaico puede constituir uno de los pilares para alcanzar una competencia lingüística y una fluidez altas (Wood, 2015; Wray, 2002).

El enfoque léxico (Lewis, 2000) se nutre de estas nociones y se presenta como una pedagogía eficaz y útil para trabajar los bloques léxicos dentro del aula. Su implementación busca que el aprendiente tome conciencia de que la lengua se segmenta en bloques y no en palabras aisladas. Al dirigir la atención a las probabilidades de concurrencia dentro de la lengua, se ayuda a su procesamiento. Sin embargo, este enfoque se ha desarrollado para aprendientes de inglés como L2 y, como apunta Pérez Serrano (2017), la riqueza de flexión en la lengua española es mucho mayor que en la lengua inglesa. Así pues, faltan estudios que se centren en este reto al que se enfrentan los aprendientes de ELE, y que ayuden a comprender

mejor el procesamiento y la adquisición de la lengua. En relación con los estudios de corpus y colocaciones, aunque han aumentado en la última década, hay una carencia en investigaciones centradas en el habla del profesorado. Esto es, no se ha estudiado en profundidad el *input* que recibe el alumnado.

Otras posibles líneas de investigación dentro del aula de ELE son todas aquellas que, siguiendo la orientación de un trabajo de investigación-acción participativa, busquen la mejora de las pedagogías existentes o la implementación de nuevas que tomen como eje central el lenguaje formulaico (p.ej. estudios centrados en el uso o análisis de cuadernos de aprendizaje). Por otro lado, si consideramos que el uso de colocaciones está directamente relacionado con la fluidez, es importante estudiar las implicaciones que esto tiene como medida de evaluación. Finalmente, el estudio de los bloques léxicos y el significado metafórico que entrañan parece un área de estudio beneficiosa para el aula de L2 y que no se ha estudiado como estrategia pedagógica para desarrollar una alta competencia comunicativa.

## NOTAS

1 Chiste popular español

2 Lexicón: Conjunto de saberes que un hablante tiene interiorizados del vocabulario. Esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes)

3 «la lexicalización y la productividad son una cuestión de grado más que una clara dicotomía.» [Traducción de la autora].

4 Unidades lexicalizadas: Dicho de una construcción o combinación sintáctica libre que pasa a formar parte del sistema léxico de una lengua, convirtiéndose en una expresión más o menos fija con significado propio (Corpas Pastor, 2001).

5 «Una unidad es una estructura que un hablante ha dominado plenamente, en la medida en que puede emplearla automáticamente, sin tener que centrar su atención en sus partes individuales o en su posición. A pesar de su complejidad interna, una unidad constituye para el hablante un ensamblaje "pre empaquetado"; como no tiene necesidad de reflexionar sobre cómo armarlo, puede manipularlo con facilidad, como una entidad unitaria. Es efectivamente simple, ya que no exige el esfuerzo de construcción requerido para la creación de nuevas estructuras.» [Traducción de la autora]

6 «Con el término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso». (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes).

7 «hechos sobre el uso real de expresiones lingüísticas, como frecuencias y patrones individuales, que son completamente constitutivos y se registran junto con generalizaciones lingüísticas más tradicionales.» [Traducción de la autora]

8 «Una secuencia, continua o discontinua, de palabras u otros elementos que está, o parece estar, prefabricada: que se almacena y recupera en la memoria de forma completa en el momento de su uso, en lugar de estar sujeta a la creación o al análisis con base en la gramática del lenguaje.» [Traducción de la autora]

9 «la disminución del esfuerzo en el procesamiento por parte del hablante, la manipulación del oyente (incluida la percepción del oyente sobre la identidad del hablante) y el marcado de la estructura del discurso.» [Traducción de la autora.]

10 [l]as cadenas (de palabras) podrían haber sido memorizadas, pero incorrectamente, porque la gramática de la interlengua editó las formas con base en patrones consistentes con sus expectativas. De manera alternativa, podrían haberse memorizado correctamente, pero editado como parte del proceso de producción. [Traducción de la autora.]

11 El hablante no nativo, por muy preciso que sea en gramática y conocedor de las palabras, siempre será una víctima potencial de esa baja reserva de secuencias formulaicas. Hay situaciones en las que un hablante nativo recurriría a una expresión idiomática prefabricada, mientras que el no nativo tendría que crear una, una actividad a la vez más laboriosa y más arriesgada. Como resultado, la producción y comprensión del lenguaje siempre puede resultar más exigente que en el idioma nativo. [Traducción de la autora.]

12 «Comprender el pasaje como un todo, y la memorización de la nueva palabra es el resultado natural de este proceso, siendo innecesario un esfuerzo consciente por aprender.» [Traducción de la autora.]

13 «En los estudios de adquisición de segundas lenguas suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el *input* que el aprendiente recibe y la parte de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. A este proceso se lo conoce como la apropiación de datos o *intake*». (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes).

14 «Este término hace referencia a la lengua que el aprendiente produce». (Definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes).

15 «El aprendizaje de idiomas también es un problema de aprendizaje estadístico intuitivo, aquel que implica el aprendizaje asociativo de representaciones que reflejan las probabilidades de coocurrencia de mapeos de la forma-función.» [Traducción de la autora.]

16 «Si entendemos seriamente cómo funciona el léxico en la comunicación de palabras reales, naturalmente le daremos sentido al enfoque léxico.» [Traducción de la autora.]

17 «Muchas unidades pluriléxicas funcionan como palabras únicas, y comparten la arbitrariedad de las palabras.» [Traducción de la autora.]

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga Echeverría, S. (2018). *Building Fluency: A Contrastive Analysis of Formulaic Speech in Students of Spanish as a Second Language and Native Speakers* [Tesis doctoral, University of California, Davis]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English: Convention and creativity*. London/New York: Addison Wesley Longman.
- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no *colocación*, descríbela. En C. Mellado et al. (Eds), *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55-80). Berlin: Frank & Time.
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations. En A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp. 101-122). Oxford: Oxford University Press.
- Altenberg, B., & Eeg-Olofsson, M. (1990). Phraseology in spoken English: Presentation of a project. En J. Aarts & W. Meijs (Eds.), *Theory and Practice in Corpus Linguistics* (pp. 1-26). Amsterdam: Rodopi.
- Barrios Rodríguez, M<sup>a</sup> A. (2015). *Las colocaciones del español (Cuadernos de lengua española)*. Madrid: Arco Libros.
- Barfield, A., & Gyllstand, H. (2009). *Researching Collocations in another Language: Multiple Interpretations*. New York: Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/9780230245327>
- Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins.

- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites. *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, 9-40.
- Bosque, I. (2005). *REDES, diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Bosque, I. (2005). La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica. *Linguística teórica: análisis i perspectivas*, I, 13-58.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). The Minimalist Program. (Current Studies in Linguistics 28). Cambridge, MA: MIT Press.
- De Cock, S., Granger, S., Leech, G., & McEnery, T. (1998). An automated approach to the phrasicon of EFL learners. En S. Granger (Ed.), *Learner English on Computer* (pp. 67-79). London and New York: Addison Wesley Longman.  
<http://hdl.handle.net/2078.1/75841>
- Dechert, H. W. (1983). How a story is done in a second language. En C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 175-195). London: Longman.
- Durrant, P. L., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 157-177. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.007>
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 63-103). London: Academic Press. <https://hdl.handle.net/2027.42/139826>
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. En C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 33-68). Oxford: Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>
- Ellis, N. C. (2012). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ender, A. (2014). Implicit and Explicit Cognitive Processes in Incidental Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/amu051>
- Fredholm, K. (2015). Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 7-24. <https://doi.org/10.26378/rnlael918248>
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldberg, A. E. (2009). The nature of generalization in language. *Cognitive Linguistics*, 20(1), 93-127.
- Granger, S., & Bestgen, Y. (2014). The use of collocations by intermediate vs. advanced non-native writers: A bigram-based study. *Review Applied Linguistics*, 52(3), 229-252.
- Groom, N. (2009). Effects of Second Language Immersion on Second Language collocational development. En A. Barfield & H. Gyllstand (Eds.), *Researching Collocations in another Language: Multiple Interpretations* (pp. 21-33). New York: Palgrave Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S., & Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamin Publisher.
- Kjellmer, G. (1990). A mint of phrases. En K. Aijmer & B. Altenberg (Eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honor of Jan Svartvik* (pp. 111-127). London: Longman.

- Koike, K. (2010). *Colocaciones Léxicas en el Español Actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Kuiper, K. (2004). Formulaic performance in conventionalised varieties of speech. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use* (pp. 37-54). Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar* (Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. L. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* 22(1), 15-30.
- Lewis, M. (2000). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Boston: Heinle/Thomson.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MPublishing, University of Michigan Library. <http://hdl.handle.net/2027/heb.08442.0001.001>
- Lin, P. (2010). The Phonology of Formulaic Sequences: A Review. En D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 174-193). London and New York: Continuum.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Morley, J., & Truscott, S. (2005). Fluency Development in Advanced Language Learners. En T. Harden & D. Köhler (Eds.), *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages* (pp. 307-322). Dublin: Peter Lang.
- Nation, P. (2012). *Learning Vocabulary in another Language* (2012 ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.223>
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/scl.14>
- Orol González, A., & Alonso Ramos, M. (2013). A Comparative Study of Collocations in a Native Corpus and a Learner Corpus of Spanish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 563-570. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.683>
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191-225). London: Longman. [https://lexutor.ca/rt/pawley\\_syder\\_83.pdf](https://lexutor.ca/rt/pawley_syder_83.pdf)
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Universidad de Salamanca, España.
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos. (Cuadernos de lengua española)*. Madrid: Arco Libros.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Raupach, K. (1990). The segmentation problem in early language acquisition. *Center for Research in Language Newsletter*, 5(1), 1-17.
- Robinson, P., & Ellis, N. C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge.

- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(4), 357-385.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996). Beginning the Study of Lexis. En C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. Halliday, & R. H. Robins (Eds.), *In Memory of J.R. Firth* (pp. 110-130). London: Longman.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London and New York: Routledge.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.  
<https://doi.org/10.1093/applin/17.1.84>
- VanPatten, B. (2005). Processing instruction. En C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: methods theory, and practice* (pp. 207-233). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Vincze, O., García Salido, M., Orol González, A., & Alonso Ramos, M. (2016). A corpus study of Spanish as a Foreign Language learners' collocation production. En M. Alonso Ramos (Ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Current trends and future perspectives* (pp. 209-332). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/sci.78.11vin>
- Wasow, T. (2002). *Postverbal behavior*. Stanford: CSLI.
- Wood, D. (2010). *Perspectives on formulaic language in acquisition and communication*. London/New York: Continuum.
- Wood, D. (2015). *Fundamentals of Formulaic Language: An Introduction*. New York: Bloomsbury.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>
- Yorio, C. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. En K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), (pp. 55-72). Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611780.005>

**Miscelánea**



**Miscellanea**

## **Procesamiento de oraciones de relativo en Español como Lengua Extranjera**

### ***Relative Clauses' Processing in Spanish as a Foreign Language***

**María Guijarro Sanz**

*Universidad Complutense de Madrid*  
mariaguijarro@ucm.es

#### **RESUMEN**

El procesamiento cognitivo del lenguaje es un ámbito de la psicolingüística en pleno auge cuyos hallazgos pueden ayudar al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este artículo se abordan algunas de las posibles aplicaciones del procesamiento cognitivo en la enseñanza de construcciones de relativo para estudiantes de español como lengua extranjera. En concreto, se tratan los conceptos de animacidad y de relación de dependencias y cómo inciden ambos en la enseñanza de oraciones de relativo en español como lengua extranjera y como lengua materna.

Palabras clave: procesamiento cognitivo, oraciones de relativo, español como lengua extranjera, relación de dependencias, animacidad

#### **ABSTRACT**

*Cognitive processing of language is a branch of psycholinguistics that can potentially help develop foreign language teaching. This paper discusses the potential benefits of cognitive processing research in the teaching of relative clauses to students of Spanish as a Foreign Language. Specifically, animacy and syntactic dependency relations in foreign language teaching and native language teaching would be addressed.*

*Keywords: cognitive processing, relative clauses, Spanish as a Foreign Language, syntactic dependency relations, animacy*

## 1. INTRODUCCIÓN

El procesamiento cognitivo de construcciones lingüísticas es un ámbito de la psicolingüística que, en los últimos años, se está desarrollando exponencialmente. El volumen de trabajos sobre procesamiento pone de manifiesto el interés por descubrir qué operaciones cognitivas afectan a la decodificación morfosintáctica, semántica y pragmática tanto de enunciados completos como de conectores, lexemas, pronombres, etc. El uso de *eyetrackers*, electroencefalogramas, *maze-tasks* o *self-pacing reading tests* sirve como indicio de la actividad mental y deja entrever qué circunstancias gravan o mitigan la tarea del procesamiento e incluso, como en el caso del *eyetracker*, permite observar físicamente patrones oculares de comportamiento en la decodificación.

Los factores que intervienen en la decodificación durante la lectura de enunciados pueden ser reveladores para el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Un ejemplo de la aplicación de este conocimiento en el aula es la regularización de la dificultad del input gramatical al que se expone a los estudiantes: precisar gradualmente los ejemplos que se ofrece al alumno en función de las complejidades cognitivas de la construcción propuesta.

En definitiva, la investigación sobre procesos cognitivos relativos al procesamiento es una herramienta para determinar de una forma más consciente qué se le exige al alumno de lenguas extranjeras y cómo desarrollar un currículum que se adapte lo máximo posible a sus necesidades de aprendizaje. A lo largo de este artículo se expondrá el caso del procesamiento cognitivo de oraciones de relativo (OR en adelante): qué factores determinan el acceso a la estructura, cómo se realiza este proceso en diferentes idiomas y cómo puede afectar al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y lenguas maternas.

## 2. MARCO TEÓRICO

Según la *Enciclopedia de Neuropsicología Clínica* (Krch, 2011) el procesamiento cognitivo es “un término general que describe una serie de operaciones cognitivas que se llevan a cabo en la creación y manipulación de representaciones mentales de la información”. Procesar una representación mental —como un enunciado— requiere de múltiples operaciones y depende de diferentes factores como, por ejemplo, el propio input y sus características, la accesibilidad de la recuperación de términos ya almacenados en la memoria semántica, la relación entre el input y su capacidad de atraer la atención del lector por sus propias características (lo que se conoce como saliencia/prominencia), si se está procesando otro tipo de input al mismo tiempo, el contexto, etc.

Resultaría complejo abordar todos estos factores al mismo tiempo; sin embargo, es posible aislar algunos de estos con el fin de ahondar en las funciones de cada uno. Uno de los que más interés despierta es el papel que juega el propio input en el procesamiento, es decir, qué rol desempeñan las diferentes unidades del lenguaje en los procesos mentales. Lo que interesa del estudio del propio input es, en definitiva, descubrir cuál es el significado procedimental de diferentes unidades del lenguaje, es decir, qué información aporta cada unidad a los procesos inferenciales que intervienen en el procesamiento.

No todos los enunciados presentan el mismo coste de procesamiento. Entre los enunciados que más coste de procesamiento requieren se encuentran las OR. Una OR que no presente ambigüedad o alteraciones inusuales tiene una dificultad añadida que la hace más compleja que otros tipos de oraciones. Vera Demberg y Frank Keller afirman lo siguiente al respecto:

Aunque la desambiguación es una fuente importante de dificultad en el procesamiento de oraciones en humanos, la dificultad también puede aparecer en oraciones no ambiguas. Un ejemplo clásico son las ORs, que han sido investigadas intensivamente en la literatura sobre la dificultad de procesamiento sintáctico. (Demberg & Keller, 2008, p. 193)

Debido a este sobrecoste, las OR han sido estudiadas desde varios tipos de marcos teóricos y en diferentes ámbitos como, por ejemplo, la adquisición, el aprendizaje de L2 o la tipología lingüística, entre otros. Una gran parte de los estudios son de corte experimental, hecho que favorece que existan réplicas y estudios paralelos, que redundan en la transparencia y la calidad de los resultados globales obtenidos.

La mayoría de los estudios de corte experimental llevados a cabo se han realizado mediante la técnica del *eyetracker*, una técnica de medición indirecta de la actividad cognitiva. Esta técnica consiste en el registro del tiempo total de los movimientos sacádicos que se producen durante la lectura de un enunciado, es decir, se registra el movimiento de los ojos mientras estos realizan la lectura. Las fijaciones oculares sirven como indicio del esfuerzo cognitivo (Rayner 2009): cuando leemos, los ojos realizan movimientos no lineales, es decir, en ocasiones se avanza linealmente, pero en otras se regresa a puntos anteriores y, por otra parte, los ojos se detienen en determinados puntos (lo que se conoce como fijaciones). Gracias a las fijaciones se determina qué elementos del enunciado requieren un mayor esfuerzo cognitivo.

Tanto las fijaciones como los costes de procesamiento se cuantifican según tres mediciones: el tiempo total de la lectura, el tiempo de la primera lectura (*first-pass dwell time*) y el tiempo de relectura (*second-pass dwell time*). El tiempo total corresponde a la suma de la duración de las fijaciones totales que se producen en la zona del enunciado que se esté estudiando (en el caso de las OR, la oración principal junto con la subordinada o únicamente el antecedente con la OR). Este tiempo total no indica si hay unas zonas que requieran más tiempo de procesamiento o más esfuerzo que otras, sino cuánto tiempo se tarda en pasar por la zona de interés antes de seguir con la siguiente; en otras palabras, esta primera lectura revela la forma en la que tienen lugar las relaciones sintácticas y semánticas.

En la segunda lectura o relectura, se cuentan las refijaciones, es decir, las fijaciones que se han producido una vez se ha abandonado la zona de interés y se tuvo que volver. Esta relectura ofrece datos más aproximados sobre el coste de procesamiento necesario para componer o formar el supuesto que se quería transmitir con el enunciado.

La diferencia entre la primera lectura y la segunda no es exacta, es decir, que no se trata de que la primera sea estrictamente morfosintáctica y la segunda sea pragmática; sino que se producen de forma simultánea y se enriquecen mutuamente. Por ejemplo, durante la segunda lectura se puede confirmar o se puede desambiguar un término gracias a la información contextual o gracias a los supuestos de fondo almacenados en la memoria.

### 3. SOBRECOSTES EN OR

Los motivos por los que las ORs precisan un sobrecoste de procesamiento en comparación con otro tipo de enunciados se debe a los siguientes factores:

- la marcación de los análisis de dependencias
- la naturaleza animada o inanimada del antecedente
- la frecuencia de la construcción, el contexto
- (en el caso del procesamiento en no-nativos), las diferencias entre el procesamiento de ORs en la lengua materna y la lengua meta, la interlengua del alumno y el conocimiento semántico, sintáctico, morfológico, pragmático y fonológico de la lengua materna.

A continuación, se explicará por qué estos puntos son conflictivos y se detallará cómo aplicarlos en el aula de español como lengua extranjera.

#### 3.1 Los procesos de relación de dependencias

Los procesos de relación de dependencias realizados durante la lectura son procesos de decodificación que se encargan de asociar unos elementos de la oración con otros, vinculándolos mediante relaciones morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Según Darlímple:

En la construcción de relativo dos dependencias de larga distancia tienen lugar. La primera dependencia se establece entre la oración principal y la función gramatical que cumple la oración de relativo incluida en ella; la segunda dependencia involucra al pronombre relativo que esté insertado en la oración principal y su posición (Darlímple *apud* Yamaguchi & Kawaguchi, 2016).

Si comparamos los ejemplos (1-3) observamos que en (1) las relaciones de dependencia entre *camarero*, *llevó* y *pedido* se llevan a cabo en la primera ocasión posible. Esto significa que la relación entre el *camarero* y *llevó* se resuelve lineal e inmediatamente porque *camarero* tiene propiedades semánticas que le permiten realizar la función de sujeto y agente de *llevó*. Además, *camarero* se sitúa a la izquierda del verbo, como es esperable en una lengua tipo sujeto-verbo-objeto (SVO) como el español. Por último, la palabra *pedido* no rivaliza con *camarero* dado que *pedido* no puede realizar la función de agente ya que es un objeto inanimado.

- (1) El camarero que \_ llevó el pedido
- (2) El pedido que el camarero llevó \_
- (3) El pedido que el camarero llevó \_ se cayó al suelo

Del mismo modo, la relación que se establece entre *llevó* y *pedido* en (1) se resuelve en la primera oportunidad, es decir, no hay otro elemento con el que pueda relacionarse adecuadamente. A este tipo de relaciones lineales de tipo SVO, frecuentes y accesibles en español, se las puede calificar como *no marcadas* puesto que son patrones predecibles por sus dependencias resueltas en la primera oportunidad (O'Grady, 2008, p. 150).

En (2), sin embargo, las dependencias no se resuelven hasta llegar al final del enunciado. Esto se debe a que el verbo *llevó* necesita ser complementado con aquello que es llevado. En cambio, el argumento necesario (*pedido*) se encuentra al principio

de la oración, por lo tanto, el lector debe hacer un proceso de recuperación del elemento antepuesto. Para ello es preciso que el lector regrese, es decir, tiene que recuperar información anterior (*pedido*) y vincularla con la posterior (*llevó*). Este proceso anafórico mediante el cual se busca el complemento directo de *pedir* se representa mediante un guion bajo, que se sitúa en el lugar que ocuparía normalmente: justo a continuación del verbo. Por este motivo, a este tipo de construcciones se las denomina *fill gap*: en las ORs hay huecos que necesitan ser rellenados con información situada en un punto anterior.

A estas dependencias, en el caso de las ORs, hay que sumarles las dependencias con la oración principal. Véase la siguiente figura que muestra el análisis de dependencias de (3)

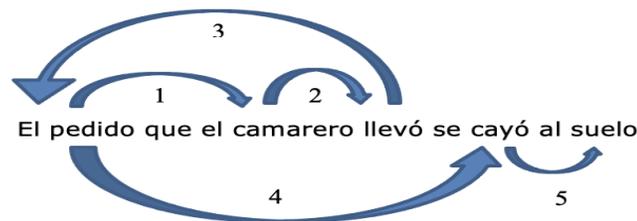


Ilustración 1. Análisis de dependencias en una OR de. Ilustración de creación propia

En un experimento, ya clásico, King y Just (1991) demostraron que cuanto más distancia exista entre las dependencias y más regresiones se produzcan, más tiempo de lectura se requiere. Una forma de representar la dificultad de las ORs consiste en reflejar el número de nódulos de distancia que hay entre el antecedente y el hueco que debería ocupar en la oración subordinada, como se representa en la Ilustración 2.

el chico [que _ le tira la bola a Juan]
[ 0 ]
el chico [al que Juan le tira la pelota _ ]
[ 1 2 3 ]
la mochila [en cuyo interior Juan pone la pelota _ ]
[ 3 1 2 4 ]

Ilustración 2. Ejemplo de creación propia sobre distancia visual de *fill gap*

En esta ilustración, se puede observar que en las tres oraciones existen distancias distintas entre el antecedente y el hueco creado. Si analizamos la última de las oraciones de la Ilustración 2, se puede observar que para completar el hueco n.º4, es preciso pasar por tres nudos o elementos que se interponen entre el antecedente y el hueco. En este caso, se trataría de tres nudos intermedios que serían *Juan*, *pelota*

e *interior*. En definitiva, cuantos más nudos existan y cuanto más marcadas sean las relaciones de dependencias, más dificultad se añade a los procesos de lectura.

### 3.2 Tipos de OR según su dificultad

Según las relaciones de dependencias que se establezcan entre la propia OR y la oración principal, se puede concluir que existen ORs más sencillas y accesibles que otras. Las preguntas que nos podemos plantear son: ¿cuáles son más sencillas?, ¿el patrón de dificultad es el mismo en otros idiomas? Si una OR es sencilla en un idioma, pero no lo es en la lengua meta, ¿afectará esto al acceso a la construcción?

En 1977, Keenan y Comrie describieron la teoría de Accesibilidad Jerárquica del Sintagma Nominal (AJSN) según la cual las ORs se segmentan por dificultad de la siguiente manera: SUJ>CD>CI>CC>Posesivo>Comparativo. En esta relación de ORs, ">" significa que lo que hay a la izquierda es más accesible que lo que hay a la derecha" (1977, p.66).

En los últimos años se ha cuestionado empíricamente la teoría AJSN en torno a si las ORs de sujeto como (4) son más fáciles de procesar universalmente que las ORs de complemento directo (CD) como sucede en (5). Los ejemplos (4) y (5) son de King y Just (1991, p. 581):

- (4) El reportero que \_ atacó al senador admitió el error
- (5) El reportero a quien el senador atacó \_ admitió el error

Se ha confirmado la preferencia por las ORs de sujeto en español (Betancort, Carreiras & Sturt, 2009; Carreiras & Clifton, 1999), inglés (Gibson, Desmet, Grodner, Watson, & Ko, 2001; King & Just, 1991; Traxler, Morris, & Seely, 2002), alemán (Schriefers, Friederici, & Kuhn, 1995), holandés (Frazier, 1987) no así en vasco (Carreiras, Duñabeitia, Vergara, De La Cruz-Pavía, & Laka, 2010). En chino ha habido resultados que confirmaban ambas teorías, a favor de una mayor facilidad de acceso a las ORs de CD (Chen, Ning, Bi & Dunlap, 2008; F. Hsiao & Gibson, 2003; Qiao, Shen & Forster, 2012) y ORs de sujeto (Gibson & Wu, 2013; Sung, Cha, Tu, Wu, & Lin, 2016). En principio, esta controversia indica que no existe una preferencia universal en cuanto al procesamiento y las diferencias de dificultad en ORs. Sin embargo, aunque no se esclarezca este punto, lo que sí se obtiene de estos experimentos es información relevante sobre otros diversos factores que alteran el acceso a la construcción relativa como, por ejemplo, la frecuencia de diferentes tipos de ORs (Reali & Christiansen, 2007; Young, 2018) o el contexto (Forster & Corrêa, 2017; Gibson & Wu, 2013).

### 3.3. Aplicaciones al aula de español

Los estudios nombrados en el apartado anterior confirman que las relaciones de dependencias, la distancia entre estas y, como se comentará en el siguiente apartado, el tipo de antecedente y de complementos de la OR resultan determinantes para estimar la dificultad de acceso a la construcción.

A pesar de que no quede meridianamente claro si en chino se accede a la construcción comenzando por las ORs de sujeto o las de CD, parece claro que sí existe una jerarquía sujeta a varios factores y que, por lo tanto, no todas las ORs son iguales.

En consecuencia, es preciso tener en cuenta el tipo de relaciones de dependencia que se dan en ellas a la hora de enseñarlas (tanto en el contexto de enseñanza de la lengua materna como en el de lenguas extranjeras).

Un ejemplo de la repercusión de estas investigaciones en el aula de español como lengua extranjera es el siguiente: en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (VV.AA., 2007), se recogen las ORs a partir del nivel A1 con antecedente expreso y función de sujeto o de CD. Se incluyen los siguientes tres ejemplos:

- (6) El libro que lee es muy interesante
- (7) La profesora que tengo me gusta mucho
- (8) Vivo en una casa que tiene tres habitaciones.

En estos ejemplos, se tiene en cuenta el tipo de OR, pero no se tiene en cuenta el tipo de oración principal como criterio regulatorio. Por ejemplo, en (7) los verbos de tipo *gustar* presentan dificultad por la *marcación* de esta construcción entre lenguas, es decir, es un tipo de construcción que en otros idiomas se configura de otro modo. Por otra parte, no se incide en la presencia de sujeto explícito en (7) para evitar procesos de desambiguación.

En otras palabras, tanto en los manuales de español como en los organismos reguladores no se recogen consideraciones sobre los procesos cognitivos que regulan las estructuras gramaticales. Esto tiene sentido práctico porque incluirlas implicaría tener en cuenta muchas más variables —como por ejemplo la de las dependencias o la lengua materna de los alumnos— y esto implicaría un volumen de contenido ingente tanto en los manuales como en las regulaciones del Plan Curricular. En suma, no es preciso que se regule cada uno de estos casos para cada tipo de OR; pero sí resulta beneficioso (cf. §5) que el docente posea la información pertinente sobre las dependencias tanto dentro de la OR como su relación con la oración principal para fomentar la reflexión sobre los condicionantes que intervienen en las ORs y adaptar los ejemplos en el aula (según la lengua materna de los alumnos, el desarrollo de su aprendizaje, la capacidad de asimilación, etc.).

Por ejemplo, en el caso de (7), si el docente lo considera oportuno y adecuado para su clase, sería quizá más conveniente introducir las ORs en un A1 con otro tipo de verbo principal de forma que la atención vaya a la construcción relativa (Ellis, 2006; Schmidt, 2001; Talmy, 2008) y no a las relaciones de dependencia que se establecen con el verbo *gustar* (que ya de por sí son problemáticas). Quizá, en primer lugar, se podrían introducir las ORs en construcciones muy dominadas e ir incrementando la dificultad tanto de la OR en sí como de la oración principal. Este modelo de enseñanza más consciente de la dificultad que implican las dependencias redundaría en un aprendizaje gramatical preventivo y progresivo (aunque esto siempre esté sujeto al criterio del docente, que es el que mejor conoce el desarrollo de los alumnos, su interlengua y, en definitiva, el que debe tomar las decisiones relativas al contenido y la dificultad de este).

#### 4. LA ANIMACIDAD

El segundo factor determinante para el procesamiento de ORs es la animacidad. La naturaleza animada o no animada del antecedente y de los complementos del verbo

subordinado tienen un papel crucial a la hora de procesar una OR. En los siguientes ejemplos (9-12) extraídos de Betancort (2009, p. 1918), se observa que o bien el antecedente, o bien uno de los complementos del verbo de la OR son animados (*atleta* y *corredor*), es decir, que hacen referencia a un ser vivo capaz de realizar una acción.

- (9) Conocían al atleta que venció finalmente al corredor el año pasado
- (10) Conocían la enfermedad que venció finalmente al corredor el año pasado
- (11) Conocían al atleta que venció finalmente el corredor el año pasado
- (12) Conocían la enfermedad que venció finalmente el corredor el año pasado

Si se comparan (9) y (10), el hecho de que en (10) el antecedente sea no animado (*la enfermedad*) permite que se establezcan dependencias más accesibles entre el verbo de la OR (*vencer*), su antecedente (*la enfermedad*) y el CD (*al corredor*). Esto se debe a que la no animación permite clasificar fácilmente *al corredor* como CD, a pesar de que el sujeto no es animado y en contra de lo que suele suceder, porque los sujetos con papel temático agente suelen ser animados. En cambio, en (9) es preciso que durante unos milisegundos se desambigüe entre dos posibles sujetos-agentes dentro de la OR porque hay dos elementos (*atleta* y *corredor*) que podrían desempeñar esa función. Del mismo modo sucede si comparamos (11) y (12).

En este estudio de Betancort, Carreiras y Sturt (2009) se perseguía demostrar si la pista semántica de la animación sería determinante a la hora de procesar una OR como si fuera de sujeto o de CD. Los resultados muestran que los lectores nativos de español siguen una preferencia por la OR de sujeto en caso de ambigüedad. Esto se debe a que los costes de procesamiento de las ORs de CD son mayores cuando tanto el antecedente como el sintagma interno de la OR eran animados. A esto lo llamaron las condiciones A-A, es decir, Animado-Animado como sucede en (9) y (11), frente a las condiciones I-A o Inanimado-Animado como sucede en (10) y (12).

En las condiciones I-A, uno de los dos complementos —el antecedente o el sintagma incluido en la OR— no es capaz de cumplir con la función de agente-sujeto que realiza una acción y, en consecuencia, se facilita el procesamiento. Este patrón se asemeja a los datos obtenidos en otras lenguas como el chino o el inglés (He & Chen, 2013; F. Hsiao & Gibson, 2003; Y. Hsiao & MacDonald, 2016; Mak, Vonk, & Schriefers, 2002, 2006).

En conclusión, la presencia de antecedentes y complementos animados dentro de la OR supone un factor para tener en cuenta a la hora de presentar las ORs en el aula, especialmente cuando se trata del primer contacto con la construcción relativa. Asimismo, habría que prestarle especial atención a estas construcciones cuando se trata de alumnos con problemas específicos como sucede por ejemplo con los sinohablantes, que tienden a fosilizar errores en OR o, por ejemplo, con alumnos nativos de enseñanza obligatoria y bachillerato que presenten dificultad en el análisis de estas construcciones.

#### 4.1. Los errores fosilizables

Los errores fosilizables se han definido como errores que se alejan de la forma de la lengua meta, que son persistentes en el tiempo y que reinciden. Esta definición es la más extendida, si bien es cierto que Han y Odlin (2006) señalan que esta definición requiere más estudios longitudinales y tener en cuenta fenómenos como la

alternancia de errores y formas correctas, o el cese local del desarrollo de la interlengua. Dos ejemplos de errores frecuentes y persistentes de ORs en sinohablantes son la omisión del pronombre relativo, como sucede en (13) o la reasunción del antecedente como sucede en (14).

(13) \*Cada vez juego al pinpo me da muchísima alegría

(14) \*Es un hábito que lo quiero insistir

Los ejemplos (13) y (14) han sido extraídos del nivel B2 del corpus *Cineas* (Calero, 2021), que es un corpus de estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera) en niveles A2-B2. La frecuencia y la reincidencia de ejemplos como los anteriores en niveles altos indican que los alumnos precisan una instrucción gramatical que aborde los orígenes de estos errores desde una perspectiva contrastiva y cognitivamente accesible.

Una de las causas de los errores por omisión del pronombre se debe a la transferencia negativa del chino y del inglés. La otra puede estar relacionada con sobrecarga de la memoria de trabajo y los procesos mentales que intervienen en la construcción de las ORs. Esta sobrecarga puede incrementarse especialmente cuando los alumnos necesitan desambiguar la animacidad o anticipar la función sintáctica de un complemento con respecto al verbo subordinado como ocurre con las ORs de complemento circunstancial como el ejemplo (15):

(15) \*Lo hago cerca de la comunidad que se encuentra mi casa.

En definitiva, como señala Mehrdad *et al.* (2018, p. 5), “si los profesores supieran que hay ciertos tipos de ORs que son más difíciles de entender, procesar y aprender para los estudiantes, pondrían más énfasis en enseñar esas OR”; y si comprendieran la transferencia y los procesos que intervienen en el procesamiento de ORs, podrían intervenir en su aula de una forma más precisa y efectiva.

## 4.2 Aplicaciones de la animacidad al aula de ELE

Al igual que sucede con las relaciones de dependencias, la ambigüedad en la animacidad de las ORs puede restarle atención a la asimilación y al aprendizaje de la construcción en sí. Por este motivo, precisar tipos de antecedente y los sintagmas de la OR de forma que no acaparen recursos cognitivos puede redundar en una mayor atención a la OR. Es importante tener en cuenta los siguientes puntos antes de abordar ORs con animacidad.

En primer lugar, es necesario contextualizar las ORs, es decir, presentar la construcción en un “entorno gramatical” que guíe la pista del procesamiento hacia un lugar claro, sin ambigüedades. Este entorno puede ser un breve texto con una imagen asociada, puede ser un fragmento de un texto más amplio o un pequeño diálogo. Es importante que el contexto guíe la interpretación. Un ejemplo relacionado con las oraciones (9-12) sería introducir al *atleta*, hablar de él y referirse a él en un texto previo (o imagen) en el que se sitúe a *atleta* como agente principal para que, al llegar a la OR, se lleven a cabo las relaciones de dependencia sin problemas.

Por este mismo motivo, se puede decir que utilizar contextos ya compartidos por el profesor y los alumnos, puede favorecer que estos establezcan las relaciones de

dependencias con más facilidad. Por ejemplo, suponiendo que los alumnos hayan participado en un juego y que uno de ellos, *Peter*, haya ganado a los demás, sería más sencillo para los alumnos comprender la oración:

(16) Conoció a los alumnos a los que Peter había ganado

En general, utilizar ejemplos en los que aparezcan situaciones, nombres y lugares conocidos ayuda con el procesamiento. Esto también se aplicaría a todas las ORs. El contexto permite que se reconozcan y se lleven a cabo los procesos de dependencias de una forma más sencilla.

En segundo lugar, es interesante presentar este tipo de ORs una vez vistas otras más sencillas, es decir, graduar la dificultad de construcciones según la teoría de Accesibilidad Jerárquica del Sintagma Nominal (AJSN) considerando que las OR con doble animacidad son más complejas que las que no lo presentan.

Por último, una estrategia para fomentar la comprensión de las propiedades de las ORs es pedir a los alumnos que extraigan la OR de la oración principal para que sean conscientes de los cambios de orden que se producen al incorporar las ORs en la principal. Piénsese que normalmente se pide al alumno que combine oraciones como (17) y (18) pero no se le pide reflexionar sobre la estructura interna de los verbos como en (19), cosa que suele provocar oraciones agramaticales consistentes como en (20):

(17) Este es el artículo en el que estoy poniendo mi energía

(18) Estoy poniendo mi energía en este artículo

(19) Poner algo en algún sitio

(20) \*En el parque hay una montaña que puedo ir a ver amanecer

En (17) la palabra *artículo* se sitúa delante del verbo con el que se relaciona (*poner*), de forma que, al producir la OR, hay que anticipar los complementos internos de la OR. Este proceso (automatizado ya para los nativos) es un movimiento que no resulta nada sencillo para los extranjeros (cf. §3). En algunos casos, como en el de los sinohablantes que aprenden español (Cortés Moreno, M. en Ting *et al.*, 2017) o en el caso de los persas que aprenden inglés (Han & Odlin, 2006), se evitan las ORs porque las reconocen como conflictivas. En definitiva, realizar prácticas en las que se reflexione sobre las valencias de los verbos como sucede en (19) beneficia el proceso de movimiento "anafórico" de anteponer el complemento con respecto al verbo subordinado *poner*.

## 5. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DEL PROCESAMIENTO DE OR EN ELE

Paralelamente a los estudios sobre procesamiento cognitivo, se están desarrollando las aplicaciones de estos a la enseñanza-aprendizaje de idiomas (Juffs, 2005; Pütz & Sicola, 2010; VanPatten & Jegerski, 2010; Wen & Mota, 2015; Yao & Renaud, 2016). La mayoría abordan factores que condicionan el procesamiento, por ejemplo, la lengua materna, el papel de la memoria a corto plazo o el rol de la relevancia. Un trabajo que aplica el procesamiento cognitivo a la instrucción gramatical en el aula

de ELE es (Guijarro Sanz, 2021a). En él se resume una investigación en la que se identificaron los errores más frecuentes de ORs en (n=74) sinohablantes que aprendían español. Se analizaron las causas potenciales (incluidas las de procesamiento cognitivo), se diseñaron materiales de instrucción gramatical *ad hoc* y se comprobó estadísticamente si los materiales tenían un efecto significativo en la producción de OR.

Este estudio de los errores fosilizables de ORs se realizó con (n=74) estudiantes chinos que aprendían español en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE). Los tipos de errores más frecuentes encontrados fueron el uso de coordinación y yuxtaposición en lugar de la relativización como sucede en el ejemplo (21), la omisión del pronombre relativo como en (22), la reasunción del antecedente como en (23) y elección del pronombre relativo adecuado como en (24).

- (21) \* Fuimos a Chongqing y Chendu, son muy bonitas y muy famosas ciudades
- (22) \*vi un gato muy mono estaba en una calle
- (23) \*me gustaba regalar las cosas que no **las** usaba
- (24) \* Además conozco una gran cancha de tenis que podemos jugar al tenis

Por otro lado, en dicho artículo se puede encontrar un contraste de ORs en chino y español. Asimismo, se analizan las posibles causas de los errores frecuentes: se apunta hacia errores causados por el propio miedo a la estructura, al calco de la estructura relativa del chino y a la carga cognitiva que supone la anticipación de complementos en las ORs. Como se ha mencionado previamente, los sinohablantes presentan dificultades añadidas; posiblemente porque el chino es una lengua de tipo *left branch direction*, es decir, una lengua cuyos complementos del nombre —como las ORs— se sitúan delante del nombre. A esta diferencia se le añade el hecho de que en chino no existen pronombres relativos sino la marca 的, que no tiene significado más allá de la propia función conectora.

En cuanto al estudio del procesamiento cognitivo de ORs, se contrastan los siguientes idiomas: chino, español e inglés. Asimismo, se analizan los factores que inciden en el procesamiento en general, en especial, en el análisis de dependencias y la animacidad.

Tras el análisis de los errores y las posibles causas que los motivan, se incluye un estudio de las aplicaciones de la lingüística cognitiva a la enseñanza de ORs en sinohablantes. Entre estas aplicaciones destaca el uso la geometría y las metáforas visuales para el desarrollo de las asociaciones entre los conceptos nuevos sobre las ORs y la memoria a largo plazo (tanto semántica como procedimental) como se muestra en la Ilustración 3, que representa la naturaleza pronominal de *que*:

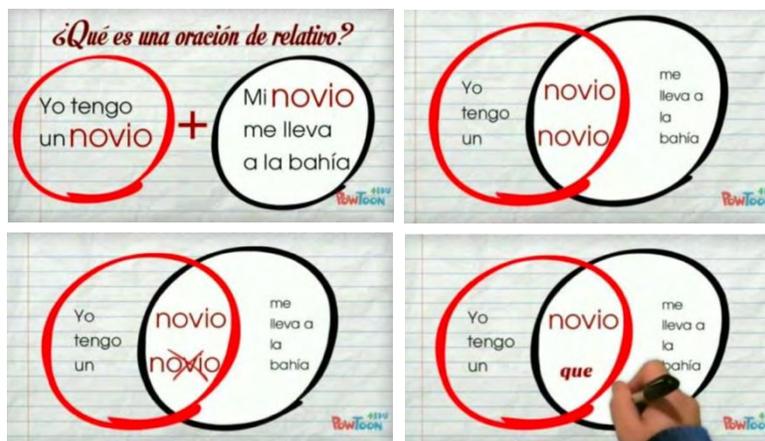


Ilustración 3. Aplicación de la lingüística cognitiva a la enseñanza de OR

Sobre este tema se puede consultar adicionalmente Guijarro Sanz (2021b, pp. 24-28), donde se especifican las aplicaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de sintaxis y morfología.

Para analizar la evolución de la producción de ORs en sinohablantes de niveles A2-B1, se procedió a testar el nivel de conocimiento de ORs a los (n=74) alumnos chinos del CCEE. En esta prueba inicial o pretest se tomaron en cuenta como medida de estudio la cantidad de intentos de creación de ORs totales —recuérdese el afán por la yuxtaposición y la coordinación—, la cantidad de ORs bien construidas y número y tipo de errores. Se proporcionaron diferentes oportunidades de producción de ORs mediante ejercicios de expresión escrita y ejercicios para vincular oraciones que compartían el antecedente. Posteriormente, se llevó a cabo la instrucción gramatical con el grupo experimental (n=34) utilizando los materiales diseñados específicamente por la autora. El grupo de control fue instruido con los materiales habituales del centro de estudios coincidiendo con la evolución del programa curricular. Pasado un mes, se llevó a cabo un postest realizado con el mismo material de recogida de datos con el que se realizó el pretest a fin de poder contrastar los resultados y el impacto de la variable independiente (los materiales de instrucción gramatical) en los alumnos del grupo experimental.

Se llevó a cabo un análisis de los datos mediante análisis estadísticos (T-Student, ANOVA y Greenhouse-Geisser) contrastando los resultados de pretest y postest en ambos grupos y los resultados revelan que los errores frecuentes registrados en los alumnos coincidían con los registrados en los corpus. Asimismo, los resultados indican que el impacto de los materiales de instrucción gramatical basados en el procesamiento cognitivo y la lingüística cognitiva promueven significativamente que los alumnos expuestos a la metodología cognitiva produzcan menos errores fosilizables en ORs de sujeto, de CD y de complemento circunstancial de lugar.

## 6. CONCLUSIONES

Las investigaciones recientes sobre procesamiento cognitivo de ORs durante la lectura aportan información relevante sobre los procesos y los condicionantes que

determinan el acceso a las construcciones. En el caso de las ORs, los análisis de dependencias y la animacidad juegan un papel importante. Sin embargo, quedan muchos estudios por realizar para determinar exactamente qué otros factores y en qué medida inciden en el procesamiento de ORs. Un ejemplo sería analizar el papel del contexto previo, la frecuencia de las ORs en la L1 y la lengua meta, el uso de pronombres marcados frente a otros no marcados —como *a quien* frente a *al que*—, etc. Precisamente, los artículos más recientes sobre procesamiento de ORs se mueven en la línea de estos otros factores (Street, 2017; Young, 2018).

En cualquier caso, la aplicación de este tipo de investigaciones al aula de español (tanto de lengua materna como de lengua extranjera) tiene un rendimiento claro: cuanto más se conozca sobre los procesos cognitivos, más fácil será dosificar la dificultad a la que se expone a los alumnos y con más precisión se podrán regular los ejemplos seleccionados para el aula según el tipo de alumno, su nivel, su lengua materna, etc. En definitiva, se trata de concienciar al docente sobre los factores que condicionan el procesamiento de las ORs para que (con la información que tenga sobre su aula) tome las decisiones oportunas sobre qué ejemplos elegir y por qué.

En resumen, la investigación sobre el procesamiento de ORs afecta a la enseñanza-aprendizaje de lenguas porque sus hallazgos determinan que:

- a) las OR no son todas iguales (aunque en ocasiones aparezcan todas agrupadas en los manuales de enseñanza) y que el orden de dificultad se aproxima al propuesto por Keenan y Comrie (1977): SUJ>CD>CI>CC>Posesivo>Comparativo;
- b) que es preciso prestarle atención al tipo de antecedente y a los complementos del verbo subordinado (según su animacidad);
- c) que es necesario regular la dificultad de la oración principal para que esta no reste recursos atencionales a la OR;
- d) y que es necesario contextualizar los ejemplos lo máximo posible, especialmente cuando se trata de ORs complejas (como aquellas con ambigüedad o aquellas de tipo posesivo).

En definitiva, la investigación en procesamiento del input durante la lectura es un ámbito de la psicolingüística en plena expansión que puede reportar múltiples aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betancort, M., Carreiras, M., & Sturt, P. (2009). The processing of subject and object relative clauses in Spanish: An eye-tracking study. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(10), 1915-1929.
- Calero Fernández, M<sup>a</sup> Ángeles et al. [en línea]. Corpus de Interlengua Española de Aprendices Sinohablantes. <<https://cineas.udl.cat>> [21/09/2021]
- Carreiras, M., Duñabeitia, J. A., Vergara, M., De La Cruz-Pavía, I., & Laka, I. (2010). Subject relative clauses are not universally easier to process: Evidence from Basque. *Cognition*, 115(1), 79-92.
- Chen, B., Ning, A., Bi, H., & Dunlap, S. (2008). Chinese subject-relative clauses are more difficult to process than the object-relative clauses. *Acta Psychologica*, 129(1), 61-65.

- Ellis, N. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194.
- Forster, R., & Corrêa, L. M. S. (2017). On the asymmetry between subject and object relative clauses in discourse context. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25(3), 1225-1254.
- Frazier, L. (1987). Syntactic processing: evidence from Dutch. *Natural Language & Linguistic Theory*, 5(4), 519-559.
- Gibson, E., Desmet, T., Grodner, D., Watson, D., & Ko, K. (2001). Reading relative clauses in English. In: MIT manuscript.
- Gibson, E., & Wu, H.-H. I. (2013). Processing Chinese relative clauses in context. *Language and Cognitive Processes*, 28(1-2), 125-155.
- Guijarro Sanz, M. (2021a). Fossilized mistakes in Spanish relative clauses learned by Chinese students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. doi:<https://doi.org/10.1515/iral-2021.0062>
- Guijarro Sanz, M. (2021b). Propuesta cognitiva de oraciones de relativo para sinohablantes. *Revista de Enseñanza de Español a Sinohablantes, Sinoele*, 21, 13. doi:[doi:10.29606/SinoELE.202112\\_\(21\).0003](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202112_(21).0003)
- Han, Z., & Odlin, T. (2006). *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition: Multilingual Matters*.
- He, W., & Chen, B. (2013). The role of animacy in Chinese relative clause processing. *Acta Psychologica*, 144(1), 145-153.
- Hsiao, F., & Gibson, E. (2003). Processing relative clauses in Chinese. *Cognition*, 90(1), 3-27.
- Hsiao, Y., & MacDonald, M. C. (2016). Production predicts comprehension: Animacy effects in Mandarin relative clause processing. *Journal of Memory and Language*, 89, 87-109.
- Juffs, A. (2005). The influence of first language on the processing of wh-movement in English as a second language. *Second Language Research*, 21(2), 121-151.
- Keenan, E. L., & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic inquiry*, 63-99.
- King, J., & Just, M. (1991). Individual differences in syntactic processing: The role of working memory. *Journal of Memory and Language*, 30(5), 580-602.
- Krch, D. (2011). Cognitive Processing. In J. S. Kreutzer, J. DeLuca, & B. Caplan (Eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 627-627). New York, NY: Springer New York.
- Mak, W. M., Vonk, W., & Schriefers, H. (2002). The influence of animacy on relative clause processing. *Journal of Memory and Language*, 47(1), 50-68.
- Mak, W. M., Vonk, W., & Schriefers, H. (2006). Animacy in processing relative clauses: The hikers that rocks crush. *Journal of Memory and Language*, 54(4), 466-490.
- O'Grady, W. (2008). Language without grammar. In P. R. a. N. Ellis (Ed.), *Handbook of Cognitive Linguistics for Second Language Acquisition*.
- Pütz, M., & Sicola, L. (2010). *Cognitive processing in second language acquisition: inside the learner's mind* (Vol. 13): John Benjamins Publishing.
- Qiao, X., Shen, L., & Forster, K. (2012). Relative clause processing in Mandarin: Evidence from the maze task. *Language and Cognitive Processes*, 27(4), 611-630.
- Reali, F., & Christiansen, M. H. (2007). Processing of relative clauses is made easier by frequency of occurrence. *Journal of Memory and Language*, 57(1), 1-23.
- Rezaeian, M., Sadighi, F., Yamini, M., & Bagheri, M. S. (2018). The role of animacy and language proficiency in the comprehension of English restrictive relative clauses by Iranian EFL learners: an emergentist approach. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-19.
- Schmidt, R. (2001). Attention in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, UK: Cambridge Applied Linguistics.
- Schriefers, H., Friederici, A. D., & Kuhn, K. (1995). The processing of locally ambiguous relative clauses in German. *Journal of Memory and Language*, 34(4), 499-520.

- Street, J. A. (2017). This is the native speaker that the non-native speaker outperformed: Individual, education-related differences in the processing and interpretation of Object Relative Clauses by native and non-native speakers of English. *Language sciences*, 59, 192-203.
- Sung, Y.-T., Cha, J.-H., Tu, J.-Y., Wu, M.-D., & Lin, W.-C. (2016). Investigating the processing of relative clauses in Mandarin Chinese: evidence from eye-movement data. *Journal of psycholinguistic research*, 45(5), 1089-1113.
- Talmy, L. (2008). Aspects of attention in language. In P. R. y. N. Ellis (Ed.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. NY: Routledge.
- Ting, W., Ho, W.-C., Littrell, R., Fengshu, L., Dow, E., Ouyang, H. H., . . . Griñán, A. J. S. (2017). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (Vol. 1): Parolas Languages via PublishDrive.
- Traxler, M. J., Morris, R. K., & Seely, R. E. (2002). Processing subject and object relative clauses: Evidence from eye movements. *Journal of Memory and Language*, 47(1), 69-90.
- VanPatten, B., & Jegerski, J. (2010). *Research in second language processing and parsing* (Vol. 53): John Benjamins Publishing.
- Wen, Z., & Mota, M. B. (2015). *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*: Channel View Publications.
- Yao, Q., & Renaud, C. (2016). Processing Chinese relative clauses: An investigation of second-language learners from different learning contexts. *Chinese as a Second Language Research*, 5(2), 155-186.
- Young, S. K. (2018). Relation between Frequency and Processing Difficulty of English Relative Clauses by L2 Learners: A Learner Corpus Analysis. *언어연구*, 34(3), 491-504.

## **Avances tecnológicos en las herramientas lexicográficas y sus repercusiones en la enseñanza del Español de los Negocios**

### **Technological progress in lexicographic tools and its impact on Spanish for Business teaching**

**Elisabeth Kölbl**

*Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena*  
elisabeth.koelbl@wu.ac.at

**Pilar Pérez Cañizares**

*Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena*  
pperezca@wu.ac.at

**Johannes Schnitzer**

*Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena*  
johannes.schnitzer@wu.ac.at

#### **RESUMEN**

En un tiempo muy breve, la mayor oferta y mejora de las herramientas lexicográficas digitales (diccionarios, traductores, etc.) han cambiado los hábitos de uso de estos recursos por parte de los aprendientes de lenguas extranjeras. Con el objetivo de averiguar cuáles de estos recursos se usan con mayor frecuencia y cuáles ofrecen mejores resultados, se diseñó una prueba en la que se pidió a estudiantes universitarios de Español de los Negocios que tradujeran dos textos, del español al alemán y viceversa, y que grabaran el proceso de traducción. Los datos de 67 informantes de lengua materna alemana muestran un uso cada vez más frecuente de traductores automáticos en detrimento del diccionario bilingüe. Los usuarios de traductores, además, son los que mejores resultados obtienen en las tareas y también los que menos tiempo invierten. La difusión cada vez más generalizada de estas herramientas tiene implicaciones en el aula de lenguas extranjeras: los docentes deben enseñar su manejo y adaptar las tareas a este nuevo contexto.

Palabras clave: lexicografía; estudios de usuarios; recursos lexicográficos; Español de los Negocios; traductores automáticos

#### **ABSTRACT**

*Of late, both the availability and the quality of digital lexicographic tools (dictionaries, translation apps, etc) have risen rapidly, prompting foreign language learners to adapt their use of such resources. In order to establish which resources are now the most frequently used and which produce the best results, 67 German-speaking students of Business Spanish were asked to translate two texts, one from Spanish into German and one in the other direction, and to record their use of resources in doing so. The data obtained show an increasing use of translation apps at the expense of bilingual dictionaries. They also indicate that app users tend to produce more acceptable translations and to spend less time on producing them. These results have*

*clear implications for the foreign language classroom; teachers must explain how best to use translation apps and adapt learning tasks to this new context.*

*Keywords: lexicography; user study; lexicographic resources; Business Spanish; free online machine translation*

## 1. INTRODUCCIÓN

Respecto al ámbito de los recursos lexicográficos y su uso en el aula de lenguas extranjeras, no parece necesario volver a insistir en los grandes cambios que se han producido durante los últimos años. La aparición de nuevas herramientas gracias a soluciones tecnológicas ha dado paso casi inmediato a su adopción por parte de los usuarios, que cuentan así con nuevas posibilidades a la hora de solucionar problemas lexicográficos. También los hábitos de búsqueda han cambiado a una velocidad vertiginosa. Sirva como ejemplo de ello la evolución que se ha producido en la propia institución de los autores de este artículo, que resumimos a continuación.

En un primer estudio publicado en el año 2016 y que se centraba en tareas de aprendizaje típicas del Español de los Negocios, pudimos constatar un predominio del diccionario electrónico bilingüe para resolver una duda lexicográfica. En aquel momento se registró también un uso absolutamente secundario del diccionario impreso, así como uno marginal de buscadores genéricos, buscadores de traducciones, enciclopedias o programas de traducción automática. Otras herramientas (glosarios específicos, diccionarios monolingües, bases de datos terminológicos, etc.) prácticamente no se consultaban (Gromann y Schnitzer, 2016).

Tres años más tarde, se realizó un estudio que intentaba contrastar el comportamiento de estudiantes y profesores en tanto que usuarios de recursos lexicográficos (Pérez Cañizares y Schnitzer, 2019). En esta ocasión, se apreció entre los estudiantes de Empresariales una marcada pérdida de importancia del diccionario bilingüe unida a un ligero aumento en la popularidad de traductores automáticos y de *Google*, así como un uso disparado de *Linguee* (que en ese momento ya era una combinación de diccionario y de buscador de traducciones).

Finalmente, este artículo presenta los resultados de un estudio llevado a cabo a lo largo de 2020 y 2021. Estos muestran un claro predominio de traductores automáticos, que se utilizan con una frecuencia bastante mayor que el diccionario bilingüe o los buscadores de traducciones.

Aunque los tres estudios difieren en cuanto a objetivos concretos y condiciones de las pruebas respectivas, sus resultados son un claro indicio de que, en muy pocos años, el comportamiento de los estudiantes universitarios respecto al uso de recursos lexicográficos ha cambiado radicalmente. Sin duda, la mayor oferta de recursos y también su calidad creciente han sido determinantes en esta evolución, así como la curiosidad por parte de los usuarios a la hora de descubrir nuevas posibilidades y su difusión rápida en contextos educativos.

La aparición de nuevos recursos y que tanto docentes como aprendientes conozcan de su existencia no implica, sin embargo, que estos sean utilizados de manera

adecuada. En primer lugar, la simple selección del recurso más apropiado en medio de una oferta tan variada ya supone problemas. Además, los docentes se ven desbordados cuando tienen que recomendar o enseñar el uso de este tipo de herramientas, puesto que se enfrentan a ello, en el mejor de los casos, desde el autoaprendizaje. Estudios previos apuntan a que incluso pueden estar en desventaja respecto a los propios estudiantes (Pérez Cañizares y Schnitzer, 2019).

En el pasado, una de las tareas de los docentes de lenguas era enseñar cómo usar el diccionario. Hoy en día, la gama de recursos es bastante más amplia, pero contrasta con la escasez de indicaciones para seleccionar y manejarlos correctamente. No nos constan estudios por parte de la lexicografía sobre cómo proceder ante una situación de necesidad lexicográfica concreta. La ausencia de trabajos de este tipo explica a su vez que no existan, de momento, recomendaciones didácticas para su uso en el aula de lenguas extranjeras.

En definitiva, la solución de este problema no puede ser inmediata, sino que debe pasar por varias fases: primero, establecer cuál es el uso óptimo de los recursos disponibles para resolver cada tipo de problema; después, mostrar a los usuarios los recursos y entrenarlos en su manejo y en las estrategias de búsqueda más adecuadas.

Y es precisamente en este contexto donde se sitúa nuestro estudio. Para recabar los datos, se procedió a confrontar a un grupo de estudiantes universitarios de Español de los Negocios con dos tareas del ámbito profesional (véase sección 3.1). El objetivo de estas tareas era observar cómo intentaban solucionarlas y analizar con qué recurso(s) y con qué estrategia(s) se consiguen los mejores resultados. A partir de este análisis debería ser posible formular las indicaciones y recomendaciones pertinentes para optimizar el uso de estos recursos.

Por lo tanto, las preguntas de investigación a las que pretendemos contestar con nuestro estudio son las siguientes:

- qué tipo de herramienta se usa y con qué frecuencia;
- si es posible establecer perfiles de usuarios y, en caso afirmativo, cuáles son;
- qué resultados se consiguen (respecto a la corrección de la traducción y al tiempo invertido);
- de qué forma se usan los traductores automáticos (p. ej. buscando solo palabras, frases, párrafos o la traducción del texto entero).

El objetivo final del estudio consiste en sacar, a base de datos actuales, las conclusiones pertinentes para elaborar una herramienta didáctica específica y orientada a las necesidades de los aprendientes. Por motivos que se explicarán a continuación (ver apartado 3), el enfoque de este estudio es léxico-terminológico y no se tomarán en consideración aspectos gramaticales, aunque, parcialmente, se puedan resolver con las mismas herramientas.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Resumir el estado de la investigación en el campo que aquí nos ocupa es una tarea que precisa algunas observaciones previas para poder valorar correctamente las similitudes y diferencias entre los resultados de los distintos estudios. Es cierto que la investigación

del uso de herramientas lexicográficas es una de las subdisciplinas tradicionales de la lexicografía, por lo que la literatura sobre el tema es amplísima. Sin embargo, esta extensión se reduce ostensiblemente si se toman en cuenta los parámetros concretos que caracterizan este trabajo. Primero, nos situamos en el campo de la enseñanza de los lenguajes de especialidad (con sus condiciones didácticas específicas); segundo, nos referimos a las lenguas alemana y española, mucho menos estudiadas que el inglés, que es, con mucha diferencia, la que más atención recibe (Carreres et al., 2017: 99); y, finalmente, focalizamos en el uso de las herramientas más modernas. Hay que ser muy prudente a la hora de relacionar y comparar los resultados de un estudio sobre el uso de traductores automáticos publicado hace tan solo unos pocos años con los de un estudio actual.

A partir del año 2016 se producen mejoras significativas en los traductores automáticos. En efecto, ese año *Google Translate* revolucionó su funcionamiento lanzando una traducción automática basada en redes neuronales (cf. Lee, 2021: 2), y un año después se presentó *DeepL*. Teniendo en cuenta que la difusión de las nuevas tecnologías entre los usuarios no es inmediata y que la realización y publicación de estudios empíricos requiere un tiempo considerable, podemos concluir que serán relevantes los trabajos publicados a partir del año 2018 en los que empieza a reflejarse este avance (p. ej. Zhang y Torres-Hostench 2019: 159).

Una constatación general que queda reflejada en prácticamente toda la literatura sobre el tema, independientemente de sus condiciones y su orientación específica, es el masivo incremento del uso de los traductores automáticos para resolver dudas lingüísticas entre los aprendientes de lenguas extranjeras. Ya en 2016, o sea en el mismo año que antes hemos indicado como referencia, Cassany califica el traductor como «recurso más popular ... en situaciones de lectura en L2 y de escritura en L1/L2» (2016: 7) entre preuniversitarios españoles. Dos años después, Ducar y Schocket hablan incluso de una «omnipresence of GT ([google translate] in L2 student work» (2018: 779), refiriéndose a un contexto estadounidense, pero seguramente extrapolable a muchos otros países (occidentales).

Con la mejora de los traductores automáticos y su uso cada vez más frecuente ha cambiado también la valoración que reciben como recurso en el aula de lenguas extranjeras. En 2005 Niño aún hablaba de un «arma de doble filo» (2005: 2) y de «la baja calidad lingüística a la que, sobre todo los traductores automáticos en línea, nos tienen acostumbrados» (2005: 5). Actualmente, en cambio, se ven cada vez más sus posibilidades didácticas (p. ej., Enkin y Mejías Bikandi, 2016) y su potencial en la mejora de las producciones lingüísticas (O'Neill, 2019a). Algunos autores hablan incluso de un «giro traductológico en la enseñanza de segundas lenguas» (Carreres et al., 2017: 99). Sin embargo, todo apunta a que una condición previa para que estas mejoras se produzcan de una manera satisfactoria es un entrenamiento adecuado tanto de los aprendientes como de los propios docentes (O'Neill, 2019a: 60; Gianetti, 2016: 11-15). Igual que ocurre con los diccionarios, sean estos electrónicos o impresos, demasiadas veces se presupone una competencia intuitiva a la hora de usar este tipo de recursos (Egido Vicente, 2018: 81) y poco se ha hecho hasta la fecha para examinar de cerca las estrategias usadas por aprendices de una lengua en el uso de los programas de traducción automática (Fredholm, 2021: 11).

En este contexto nos parece especialmente relevante averiguar cómo se usan en la práctica los traductores: ¿se traducen realmente textos enteros, sintagmas aislados o se usan directamente como diccionarios según indican algunos trabajos (Kol,

Scholnik y Spector-Cohen, 2018: 54 y s.; Jiménez-Crespo, 2017: 4)? Si el uso es paralelo al de los diccionarios, los problemas que se presentan al estudiante serán, en gran medida, los mismos que se plantean también en el manejo de estos, en primer lugar, la elección equivocada del término equivalente en la lengua meta (Egido Vicente, 2018: 78). Tampoco se podrá aprovechar buena parte de las ventajas del traductor, como la corrección gramatical, la mayor fluidez en la expresión escrita, etc. (Lee, 2021: 2). Además, el traductor automático soluciona a menudo dificultades lingüísticas que los usuarios ni siquiera detectan. Es por ello que, renunciando a su uso, el usuario se priva de la posibilidad de obtener una solución frente a dificultades lingüísticas que pasan desapercibidas – algo que en otros trabajos se constató como una importante fuente de errores (Gromann y Schnitzer, 2016: 87).

Una herramienta que combina las características de un diccionario bilingüe con la exposición de contextos de usos auténticos en varios idiomas son los buscadores de traducciones como *Linguee* o *Reverso Context*. Además de proporcionar equivalencias y otra información lexicográfica, estas herramientas suministran ejemplos de traducciones que contienen la palabra o expresión buscada. No compartimos la opinión de Buyse de que «al usuario casi se le obliga a mirar el contexto en el que se encuentran las traducciones» (2014: 105), sino que pensamos que muchos usuarios solo se fijan en la primera parte en la que figuran las equivalencias. Sin embargo, no cabe duda de que en principio son un buen instrumento que ofrece la posibilidad de ver usos reales en contexto. El único estudio que conocemos sobre la utilidad de esta herramienta arroja resultados ligeramente mejores para *Linguee* en comparación con diccionarios tradicionales y, sorprendentemente, también con la combinación de *Linguee* y diccionario bilingüe (Buyse y Verlinde, 2013).

Las investigaciones que comparan el uso de traductores automáticos y diccionarios en la enseñanza de idiomas son mucho más abundantes. Sin embargo, aparte de las reservas ya formuladas al principio de este apartado, adoptan perspectivas muy diferentes. Primero, encontramos trabajos que versan sobre las actividades de traducción en clase de lengua (p. ej. Fernández Guerra, 2014) o enfocan mediante cuestionarios el uso de las distintas herramientas y, sobre todo, la valoración que reciben por parte de los estudiantes (p. ej. O'Neill, 2019b; Conde Noguero, 2017). El segundo grupo de estudios valora los resultados conseguidos con o sin traductor automático en tareas realizadas por distintos grupos de estudiantes. Por lo tanto, estos serían los indicados para una comparación. Curiosamente, gran parte de esta literatura que investiga la influencia de traductores automáticos se centra en muy diversas tareas o ejercicios de lengua, pero no en la traducción de textos. Así, para dar tan solo algunos ejemplos recientes, se enfoca la efectividad de los traductores automáticos para contestar preguntas de vocabulario (Omar, 2019) o para la redacción de diferentes tipos de texto (Chung y Ahn, 2021; Fredholm, 2021). No hemos encontrado trabajos que se basen en una tarea de traducción de textos de especialidad. Es por ello que las posibilidades de relacionar los resultados propios con los de otros trabajos son bastante limitadas. En cualquier caso, la tónica general de la literatura existente sobre el tema indica que, hoy por hoy, si se compara la ayuda real que prestan traductores automáticos y diccionarios a los usuarios, son los primeros los que se revelan como más eficientes, especialmente en lo que se refiere a textos pertenecientes a ámbitos específicos (Lee, 2019: 170).

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA

El estudio se realizó en el marco de una institución dedicada a la enseñanza de ENE (Español de los Negocios), la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena (WU, *Wirtschaftsuniversität Wien*). Por lo tanto, los textos con los que trabajamos en nuestras asignaturas suelen ser en su inmensa mayoría de temática económica.

#### 3.1. Tareas – tipos de texto

De entre los distintos ámbitos temáticos escogimos, en primer lugar, la terminología corporativa, en forma de un orden del día de una junta general de accionistas; en segundo lugar, la terminología comercial, en forma de un mensaje de correo electrónico con un pedido de mercancía. El primer tipo de texto no se trabaja en absoluto en nuestras clases; el segundo sí, pero en ambos casos la terminología no debería ser del todo desconocida. Al mismo tiempo, tratamos de escoger textos que, en lo que se refiere a su grado de especialización, constituyeran un reto para nuestros estudiantes para «obligarles» precisamente a usar recursos lexicográficos. En nuestra opinión, los textos escogidos presentaban un alto grado de dificultad léxica, sin embargo, las tareas eran realizables a condición de usar adecuadamente los recursos lexicográficos disponibles. Las tareas (una traducción del español al alemán y otra del alemán al español; véase anexo 1) correspondían a situaciones reales que en alguna ocasión se habían presentado a antiguos estudiantes de esta institución en su actividad profesional. Las tareas de traducción, además, se contextualizaron describiendo la situación en la que surgieron y la finalidad concreta de cada una, tal y como se habían presentado en la realidad.

#### 3.2. Tareas – recopilación de datos

La realización de las tareas se documentó de manera electrónica, grabando en su totalidad las distintas consultas y la traducción. Para ello se utilizó la aplicación *Steps Recorder*, que proporciona una captura de pantalla de cada paso en el proceso de búsqueda y redacción. No hubo restricción alguna en cuanto al tipo de recurso utilizado, ni al tiempo invertido en las tareas. Finalmente, hay que añadir que no hubo en ninguna ocasión consultas a recursos que no fueran electrónicos, habiendo desaparecido el diccionario impreso de nuestro contexto de enseñanza.

Las primeras grabaciones se realizaron individualmente en las instalaciones de la universidad a principios del año 2020. Desafortunadamente, después de la participación de 32 personas, la crisis del coronavirus y las semanas de confinamiento imposibilitaron seguir con este sistema. La obtención de datos se vio interrumpida durante varios meses, puesto que nuestra intención era poder seguir con el mismo sistema de recogida de datos algunas semanas después. A principios del semestre de invierno 2020 decidimos cambiar de método de recogida de datos y, para ello, confeccionamos unas indicaciones para que los estudiantes realizaran el test individualmente en sus casas y nos hicieran llegar las tareas y las grabaciones. No hubo restricciones respecto a los recursos utilizables ni limitaciones de tiempo y también en caso de que el test se realizara en casa quedaban registrados todos y cada uno de los pasos en el programa mencionado. Los datos, independientemente de en qué fase hayan sido obtenidos, son homogéneos y se pueden, por tanto, analizar conjuntamente. Esto se comprobó tomando como referencia el porcentaje de errores por sintagma en los individuos de

ambos grupos. El test t de Student mostró que no hay diferencia significativa entre los resultados de la primera y la segunda fase para ninguna de las dos tareas (tarea 1  $p=.182572$ ; tarea 2  $p=.106486$ ), y es por ello que se procedió al análisis de los datos como muestra homogénea.

### 3.3. Participantes y análisis de los datos

De los 75 test realizados, ocho no se pudieron valorar por ser incompletos o resultar las grabaciones defectuosas. Después de eliminarlos, nuestra muestra está formada por un total de 67 tareas de traducción, realizadas por estudiantes universitarios de lengua materna alemana con un nivel de competencia en español B1+ / B2 del MCER. La franja de edad de los participantes (42 mujeres, 25 hombres) oscila entre los 20 y 23 años.

El análisis de las traducciones se realizó de la manera siguiente: en un primer paso, los textos se dividieron en sintagmas, según la forma en la que se había fragmentado el texto en las búsquedas. El resultado fue un total de 18 sintagmas para la primera parte y 15 para la segunda (véase anexo 2).

A continuación, se analizaron las grabaciones de cada proceso de traducción. Para ello, se cuantificaron tanto las búsquedas como las consultas realizadas. Utilizamos aquí el término *búsqueda* para referirnos a la duda o pregunta que se quiere resolver; una misma búsqueda puede, sin embargo, dar lugar a varias *consultas*, por ejemplo, cuando se usan varias herramientas para intentar encontrar la respuesta, o la misma de diferentes maneras. Además, se anotaron los recursos utilizados por cada estudiante en cada sintagma y se registraron los aciertos y errores cometidos en cada caso.

## 4. RESULTADOS

En la traducción de los 33 sintagmas analizados (18 pertenecientes al primer texto, 15 al segundo) los 67 participantes realizaron, en total, 2688 consultas en distintas herramientas. Esto significa un promedio de 40 consultas por estudiante. En aquellos casos en los que se tradujo el texto en su totalidad mediante un traductor automático, se asignó una consulta a cada uno de los sintagmas.

### 4.1. Número de consultas por herramienta

La tabla 1, que figura a continuación, muestra el reparto de las consultas entre las distintas herramientas y compara los porcentajes respectivos con los correspondientes a los estudios de 2016 (Gromann y Schnitzer, 2016) y 2019 (Pérez Cañizares y Schnitzer, 2019) mencionados en la introducción.

	2016	2019	2021
Diccionario bilingüe	92	47	26
Traductor automático	1	4	41,5
Linguee/Reverso Context	2	32	22
Otros	4	16	10,5

Tabla 1. Comparación de consultas realizadas en los diferentes recursos en 2016, 2019 y 2021 (en porcentajes)

Se puede constatar una tendencia clara: en tan solo cinco años, los traductores automáticos han pasado de ser una herramienta absolutamente marginal a constituir, con diferencia, el recurso más usado. Otra tendencia evidente es que este aumento se produce a costa del diccionario bilingüe tradicional, que ha pasado de una posición prácticamente de monopolio a ocupar un segundo lugar, casi al mismo nivel que los buscadores de traducciones. Estos últimos, para el análisis, presentan la dificultad de que, con las grabaciones realizadas, no permiten determinar hasta qué punto los participantes consultaron realmente las traducciones que se dan como ejemplo de uso o se limitaron a la parte de diccionario bilingüe (esto último, obviamente, aumentaría el peso de los diccionarios bilingües). Volveremos sobre este punto en la sección 5.

#### 4.2. Perfiles de búsqueda de los usuarios

Después de registrar las consultas realizadas y constatar que la mayoría de los aprendientes aplicaba en sus búsquedas un patrón determinado, clasificamos a los participantes en cuatro grupos según su comportamiento. En primer lugar, aparecen los llamados *traductores*, que muestran un uso predominante de traductores automáticos, es decir, de *Google Translate* o *DeepL*. A continuación, figura el grupo de los que denominamos *lexicógrafos*, que usan predominantemente diccionarios bilingües, en su inmensa mayoría *Pons* o *Leo*. Finalmente, están los usuarios de *Linguee*, un grupo que utiliza sobre todo buscadores de traducciones, es decir, *Linguee* o, en menor medida, *Reverso Context*. El criterio de pertenencia a un grupo determinado fue haber realizado más del 50% de las consultas en un recurso o una diferencia de uso de los recursos de, por lo menos, 20 puntos porcentuales. De hecho, estos perfiles resultaron bastante marcados, puesto que solo en un único caso el recurso dominante no llegó al 50% de todas las búsquedas. Los estudiantes que no mostraron ninguna preferencia clara y que consultaron varios recursos con frecuencias comparables fueron clasificados como *mixtos*. Una única persona tuvo un comportamiento diferenciado, cambiando radicalmente de estrategia según la dirección de la traducción: en concreto, usó *Linguee* para la traducción del español al alemán y *DeepL* para la traducción del alemán al español. El reparto de los participantes en el estudio según los distintos perfiles de búsqueda se muestra en el gráfico 1.

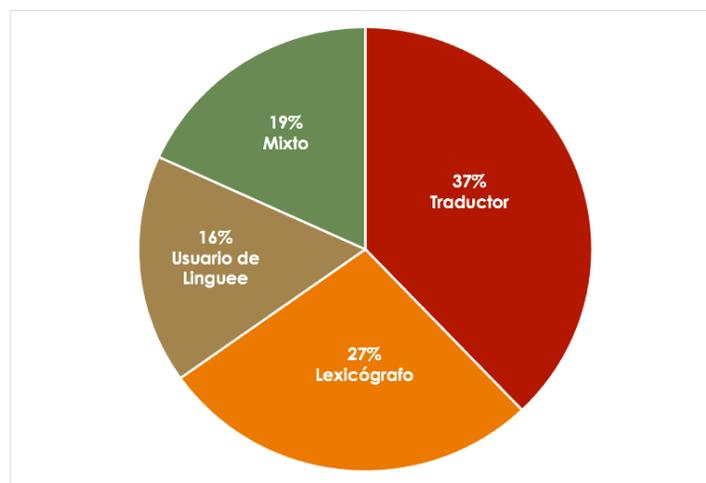


Gráfico 1. Perfiles de búsqueda de los usuarios

Como se puede comprobar, predomina la traducción automática por encima del uso de diccionarios. Esta preferencia general por un tipo de recursos en particular está directamente ligada al factor tiempo. El uso de un traductor automático, como es lógico, permite realizar la tarea más rápidamente, según se puede comprobar en el gráfico 2, que muestra el tiempo medio invertido en la traducción de los dos textos según el tipo de usuario (en minutos).

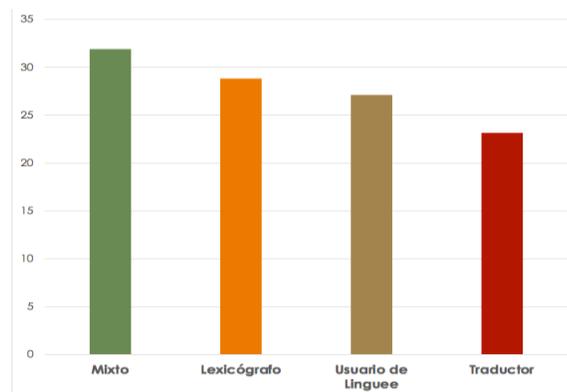


Gráfico 2. Tiempo medio de realización de las tareas (en minutos) según perfiles

### 4.3. Errores en la traducción según uso de recursos

El criterio más importante a la hora de comparar la ayuda efectiva que prestan las distintas herramientas usadas es, sin duda, la calidad de las traducciones realizadas.

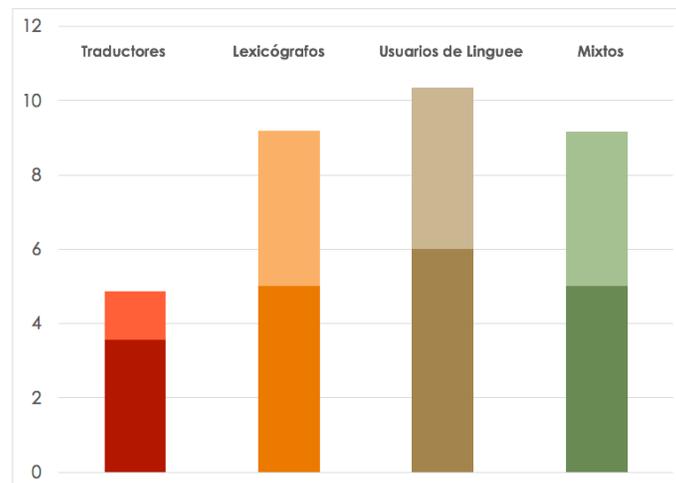


Gráfico 3. Media de errores por perfil de usuario

En el gráfico 3 se presentan las medias de los errores léxicos totales, clasificados en: errores cometidos tras una búsqueda específica (tonos oscuros) y errores sin búsqueda (tonos claros) según el tipo de usuario. Vemos que, por término medio, respecto a la corrección de la traducción son los usuarios con perfil *traductor* los que

consiguen los mejores resultados, a pesar de que en este cómputo solo se han tenido en cuenta los errores de selección léxica. Si a este tipo de error se añadieran otros, como por ejemplo los de morfología y selección de modo verbal, de concordancias o de orden sintáctico, el balance sería aún mucho peor para las demás herramientas. También se ve que entre los *traductores* el número de errores tras búsqueda es el que más se acerca al número total de errores, lo que significa que los programas de traducción ayudan a evitar errores en aspectos que los usuarios de diccionarios, de buscadores de traducciones o los que combinan recursos no consultan. En otras palabras, la traducción automática contribuye a evitar problemas que, con otras estrategias de búsqueda, ni se perciben.

#### 4.4. Formas de uso de los traductores automáticos

Como hemos apuntado ya en el apartado 2, a la hora de utilizar programas de traducción automática, los usuarios pueden proceder de maneras diferentes. A partir del análisis de nuestros datos hemos distinguido tres tipos de usos: la traducción de textos completos o de frases enteras; la traducción de sintagmas y, finalmente, la de palabras aisladas. Es cierto que los límites entre estos tres grupos son borrosos y que a menudo los rasgos característicos se combinan (por ejemplo, un estudiante que entra una frase entera en un programa de traducción, pero después verifica un sintagma concreto en otro, etc.). No obstante, es posible detectar comportamientos típicos que, al menos, indican tendencias. A la luz de los resultados hasta ahora expuestos sería esperable que aquellos estudiantes que ingresan el texto completo (o frases enteras) en su programa de traducción deberían ser tanto los más rápidos como los que mejores resultados consigan. Sin embargo, en contra de esta hipótesis intuitiva, esto no es así. La tabla 2 recoge los tiempos invertidos y los resultados conseguidos en nuestro test según la manera de usar los programas de traducción.

Estrategia	Número	Tiempo medio	Media de errores totales	Media de errores tras búsqueda
Traduce frases o texto entero	15	19,9	4,6	4,3
Traduce sintagmas	4	25,5	5,5	3,5
Usa el traductor como diccionario	6	29,3	5	1,8

Tabla 2. Distintos usos del traductor, tiempo invertido (en minutos) y media de errores totales y tras búsqueda

En esta tabla destaca, en primer lugar, el gran número de participantes que usan el programa de traducción realmente como herramienta para traducir textos o, por lo menos, frases enteras y el número relativamente bajo de ellos que lo usa como si se tratara de un diccionario electrónico. No es sorprendente que los primeros sean mucho más rápidos que los otros dos grupos.

Respecto a la posible correlación entre la forma de usar el traductor y el número de errores, los datos con los que contamos no muestran más que una pequeña diferencia entre los tres grupos, puesto que el número de errores totales es casi el mismo. A primera vista puede llamar la atención que la media de errores tras búsqueda es mayor para los que traducen el texto entero (o frases enteras) y más reducida para

los que lo usan como diccionario. Sin embargo, estos mejores resultados no son atribuibles a búsquedas más exitosas, sino exclusivamente al menor número de búsquedas realizadas por aquellos estudiantes que usan el traductor como diccionario. No hemos podido detectar diferencias en cuanto a la tipología de los errores o en cuanto a los sintagmas que los provocan.

#### 4.5. Grado de dificultad de los sintagmas analizados

Fijándonos en los sintagmas que nuestros estudiantes han buscado en los respectivos recursos, constatamos que el grado de dificultad que estos presentan es variable (para un listado exhaustivo, véase Anexo 3). El gráfico 4 muestra una clasificación de los sintagmas de acuerdo con este criterio. En primer lugar, hay un buen número de estos (un 42%) que no ofrecen mayores dificultades y para los que cualquier herramienta ofrece una traducción satisfactoria. Un número igual de sintagmas (otro 42%) produce una tasa de errores de entre un 10 y un 50% tras búsqueda, es decir, que los recursos consultados brindan una ayuda en función de la selección de la herramienta, la manera de usarla y la capacidad del estudiante de procesar la información encontrada. Por último, queda un 16% de sintagmas que acaban en error en más de la mitad de las ocasiones. Por distintas razones, las herramientas al alcance de los aprendientes no dan una solución satisfactoria para traducir en este contexto sintagmas como, por ejemplo, *consejeros* o *informe de gestión*. Estos sintagmas pertenecen a un grupo que escapa incluso a las posibilidades de los programas de traducción que, en este punto concreto y para el objetivo y el contexto situacional específico en la que se enmarca la tarea, no suministran la traducción adecuada.



Gráfico 4. Clasificación de los sintagmas según el grado de dificultad que supone su traducción

## 5. CONCLUSIONES

Antes de extraer conclusiones de nuestro estudio, conviene recordar el contexto en el que se ha realizado, así como la metodología usada. Solo de este modo será posible determinar su alcance y hasta qué punto sus resultados son extrapolables a otros grupos de usuarios.

En primer lugar, el estudio se realizó con textos especializados del ámbito de los negocios y a partir de él no es posible saber si los resultados son generalizables para usuarios que se enfrenten a textos de lenguaje general o de otra especialidad. En segundo lugar, las lenguas analizadas han sido el español peninsular y el alemán. Es bastante probable que, con una combinación de lenguas diferente y, quizás hasta con otras variedades, cambie la situación. Finalmente, como *input* se proporcionaron textos enteros (aunque en el primero solo había que traducir partes de un texto), lo que parece lógico cuando se trata de medir la eficiencia de un programa de traducciones.

Si ahora contrastamos los resultados conseguidos con lo expuesto en el apartado 2, podemos confirmar el incremento masivo y acelerado de los programas de traducción automática que, de hecho, parece imparable. También hemos verificado la, en general, muy buena calidad de las traducciones producidas que, por término medio, supera la conseguida por nuestros estudiantes con otras herramientas. Estos, en contra de lo que postulan otros estudios sobre el tema (Kol, Schcolnik y Spector-Cohen, 2018: 54), no usan los traductores automáticos como sustitutos de diccionarios, sino han pasado a usarlos mayoritariamente para traducir frases, párrafos o textos enteros. Esta estrategia es más eficiente en cuanto al tiempo necesario para la traducción, sin repercutir, además, en los resultados conseguidos. En cuanto a la eficiencia de los buscadores de traducciones, no podemos confirmar su mayor eficiencia respecto a los diccionarios (en nuestro estudio los resultados son ligeramente peores), pero admitimos que por una cuestión de metodología persiste una inseguridad sobre hasta qué punto realmente se han usado como tales y hasta qué punto se han usado como diccionarios.

Los resultados de nuestro estudio tienen dos tipos de implicaciones: lexicográficas (en un sentido amplio) y didácticas. Respecto a las primeras, pensamos que la tendencia que venimos observando desde hace bastante tiempo de combinar cada vez más recursos disponibles deberá no solo continuar, sino intensificarse. Es deseable la combinación de programas de traducción con información lexicográfica (en el sentido tradicional), pero también enciclopédica, puesto que esta última es la que muchas veces es necesaria para resolver problemas para los que los traductores no dan aún respuesta. El gran reto para el desarrollo de estas herramientas será conseguir una combinación, estructuración y presentación de una enorme cantidad de información que sea manejable para el usuario.

Para los docentes de Español de los Negocios, el segundo tipo de implicaciones es más urgente e inmediato. El análisis de los datos y los resultados apuntan a un replanteamiento del peso que deberían tener en el aula de lenguas extranjeras determinadas actividades clásicas (p. ej. la redacción o la lectura de ciertos tipos de textos). Se ha puesto de manifiesto que, si alguna de estas necesidades comunicativas se presenta fuera del aula, hay aplicaciones que dan una respuesta más rápida y de mayor calidad que la que podrían dar nuestros estudiantes con un dominio de B2 al final de su aprendizaje sin recurrir a estas herramientas. Y, efectivamente, su uso parece responder a las necesidades concretas del ámbito empresarial (Kölbl, 2020).

Precisamente por esta razón debemos hacer hincapié en la necesidad de tematizar el empleo de los distintos recursos lexicográficos. Un manejo correcto de las herramientas - unido a la capacidad de hacer una valoración crítica respecto a las diferentes propuestas que ofrece un traductor y sus limitaciones - provocaría, sin duda, una mejora en la calidad de los textos producidos. Según los datos de este estudio, la

traducción de un 42% de los sintagmas podría mejorar a partir de un uso competente de los recursos.

Los grandes retos para los docentes y la didáctica de lenguas extranjeras consistirán en, primero, estar continuamente al día en la oferta y manejo de este tipo de herramientas. A continuación, habrá que encontrar una manera de transmitir esta experiencia de uso de una forma motivadora y, al mismo tiempo, eficiente. ¿Por qué la insistencia en la eficiencia? Porque mostrando el uso razonable de estas herramientas, enseñamos a nuestros estudiantes a resolver situaciones de comunicación concretas. Como esta es nuestra tarea, debe ser una parte integral de nuestros programas. Sin embargo, tanto docentes como aprendientes tienen que ser conscientes de que un traductor automático puede ayudar a los usuarios a resolver estas necesidades comunicativas concretas, pero que su simple uso no implica automáticamente ni el aprendizaje de una lengua ni el acercamiento a su cultura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buyse, K. (2014). Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898516>
- Buyse, K., & Verlinde, S. (2013). Possible effects of free on line data driven lexicographic instruments on foreign language learning: The case of Linguee and the Interactive Language Toolbox. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 507–512. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.675>
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., & Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99–109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista signos*, 49, 7–29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002>
- Ducar, C., & Schocket, D. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779–795. <https://doi.org/10.1111/flan.12366>
- Egido Vicente, M. (2019). El diccionario bilingüe online en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. Una reflexión sobre hábitos y competencias en el sistema universitario español. *Babel – A.F.I.A.L: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, 27, 67–86. <https://doi.org/10.35869/afial.v0i27.325>
- Enkin, E., & Mejías-Bikandi, E. (2016). Using Online Translators in the Second Language Classroom: Ideas for Advanced level Spanish. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(1), 138–158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1132157.pdf> [5 de octubre de 2021]
- Fernández Guerra, A. B. (2014). The usefulness of translation in foreign language learning: Students' attitudes. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2(1), 153–170.

- Fredholm, K. (2021). Google Translate search strategies used by learners of Spanish L3: A complex lexico-morpho-syntactic weave of trial and error. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 72, 9–48. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2021.72.926>
- Gianetti, T. (2016). Google Translate as a Resource for Writing: A Study of Error Production in Seventh Grade Spanish. [Educations Masters, St. John Fisher College]. [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_ETD\\_masters/353](https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/353) [5 de octubre de 2021]
- Gromann, D., & Schnitzer, J. (2016). Where do Business Students Turn for Help? An Empirical Study on Dictionary Use in Foreign-language Learning. *International Journal of Lexicography*, 29(1), 55–99. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecv027>
- Ismail Omar, L. (2021). The Use and Abuse of Machine Translation in Vocabulary Acquisition among L2 Arabic-Speaking Learners. *SSRN Electronic Journal*.
- Jiménez-Crespo, M. (2017). The role of translation technologies in Spanish language learning. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 181–193. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408949>
- Kol, S., Schcolnik, M., & Spector-Cohen, E. (2018). Google Translate in Academic Writing Courses?. *The EuroCALL Review*, 26(2), 50–57. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.10140>
- Kölbl, E. (2020). *La relevancia de las competencias lingüística y cultural en las relaciones comerciales entre España y Austria*. [Trabajo fin de máster, Wirtschaftsuniversität Wien]. <https://plataformaene.com/wp-content/uploads/2021/01/Masterarbeit-Elisabeth-Ko%CC%88l-bl-final.pdf> [5 de octubre de 2021]
- Lee, S. (2021). The effectiveness of machine translation in foreign language education: a systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 1–23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2021.1901745>
- Lee, S. (2019). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157–175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>
- Niño Alonso, A. (2006). La traducción automática en clase de lengua extranjera: un arma de doble filo. *Cultura e Intercultura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- Noguerol, M. E. C. (2018). El uso del traductor Google Translate en una clase de Español para Extranjeros. *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 12-14 December 2017*, Adaya Press, pp. 1030–1038.
- O'Neill, E. (2019a). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(2), 47–65. <https://doi.org/10.5861/ijrsll.2019.4002>
- O'Neill, E. (2019b). Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *CALL-EJ* 20(1), 154–177.
- Pérez Cañizares, P., Schnitzer, J. (2019). El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613079>
- Zhang, H., Torres-Hostench, O. (2019). Cómo enseñar posesión de traducción automática a una segunda lengua: una propuesta didáctica para el aprendizaje de lenguas. *Tradumática*, 17, 153–161. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.237>

## ANEXOS

### ANEXO 1 – TEST

#### Texto 1 – Convocatoria de una junta general

Sie arbeiten in einem mittleren Unternehmen, dessen Geschäftsführer Aktionär einer spanischen Firma ist. Er hat eine Einladung zur Hauptversammlung dieser Form erhalten. Sein Spanisch ist ganz gut, er hat verstanden, wann und wo die Versammlung stattfinden wird. Er bittet Sie jedoch, die Tagesordnung für ihn zu übersetzen und ihm zu sagen, welche Dokumente er von der Gesellschaft anfordern kann (diese Teile sind im Text grau hinterlegt).

*[Usted trabaja en una empresa mediana, cuyo gerente es accionista de una empresa española y ha recibido la siguiente invitación a una junta general de accionistas. Su jefe habla bien español y ha entendido, cuándo y dónde se celebrará la junta, pero le ha pedido que le traduzca el orden del día para saber qué documentos recibirá de la sociedad (las partes están marcadas en gris)].*

#### Convocatoria de junta de accionistas

El Consejo de Administración de esta Sociedad, en uso de las facultades que le confieren sus Estatutos Sociales, ha acordado convocar a los señores accionistas a Junta General de Accionistas, que se celebrará en XY, en el domicilio social, el día XXX, a las 12.00 horas para tratar de los asuntos comprendidos en el siguiente:

Orden del día:

Examen y aprobación, en su caso, de las Cuentas Anuales y la gestión del Consejo de Administración del ejercicio 2017.

Distribución del resultado.

Cese, renovación, nombramiento y/o ratificación de Consejeros.

Delegación de facultades.

Ruegos y preguntas.

Lectura y aprobación, si procediera, del Acta de la Junta.

Los accionistas tienen derecho a obtener de la sociedad, de forma inmediata y gratuita, los documentos a que se refiere el punto Primero del Orden del Día, así como el Informe de Gestión y el Informe de los Auditores de Cuentas.

XX, a xx de 2019, la Secretaria del Consejo de Administración.

#### Texto 2 – Pedido de mercancía

Sie arbeiten für einen österreichischen Weinimporteur, der weitere argentinische Weine in sein Angebot aufnehmen will. Sie werden gebeten, folgenden Text ins Spanische zu übertragen.

*[Usted trabaja en una empresa austríaca de importación de vinos, que quiere aumentar su oferta de vinos argentinos. Se le ha pedido traducir el texto siguiente al español.]*

Sehr geehrter Herr Sánchez!

Wie telefonisch besprochen, möchten wir unsere Produktpalette erweitern und bitten Sie daher um die Übersendung von 500 Kisten zu 12 Flaschen Chardonnay Catena 2000 zum Gesamtpreis von US\$ XXX.

Versand per Schiff, CIF Hamburg.

Nach Erhalt einer Proforma-Rechnung werden wir unsere Bank mit der Eröffnung eines Dokumentenakkreditivs zu ihren Gunsten beauftragen.

Hochachtungsvoll,

XY

Importabteilung

### **Versión en español**

Estimado Sr. Sánchez:

Como hemos hablado por teléfono, nos gustaría ampliar nuestra gama de productos y, por lo tanto, le pedimos que nos envíe 500 cajas de 12 botellas de Chardonnay Catena 2000 a un precio total de XXX dólares.

Envío por barco, CIF Hamburgo.

Una vez recibida la factura proforma, daremos instrucciones a nuestro banco para que abra un crédito documentario a su favor.

Atentamente,

XY

Departamento de Importación

## **ANEXO 2 – LISTADO DE SINTAGMAS ANALIZADOS**

### **Sintagmas texto 1**

Examen y aprobación de las Cuentas Anuales

en su caso

La gestión

Consejo de Administración

ejercicio

Distribución del resultado

Cese,

renovación,

nombramiento

ratificación

Consejeros.

Delegación de facultades

Ruegos y preguntas

Lectura y aprobación

si procediera

Acta de la Junta

Informe de Gestión

Informe de los Auditores de Cuentas

**Sintagmas texto 2**

Sehr geehrter Herr  
Wie telefonisch besprochen  
Produktpalette  
erweitern  
bitten Sie daher um die Übersendung  
500 Kisten zu 12 Flaschen Chardonnay Catena 2000  
zum Gesamtpreis von US\$ XXX.  
Versand per Schiff, CIF Hamburg.  
Nach Erhalt einer Proforma-Rechnung  
werden wir unsere Bank beauftragen  
mit der Eröffnung  
Dokumentenakkreditiv  
zu Ihren Gunsten  
Hochachtungsvoll  
Importabteilung

**ANEXO 3 – CLASIFICACIÓN DE LOS SINTAGMAS POR GRADO DE DIFICULTAD**

<b>Categoría 1 - muy pocos errores tras búsqueda</b>	<b>N.º de búsquedas</b>	<b>Errores tras búsqueda</b>
Consejo de administración	46	0
ejercicio	30	1
lectura y aprobación	48	3
ratificación	41	4
informe de los auditores de cuentas	52	5
zum Gesamtpreis von US\$ XXX.	41	1
bitten Sie daher um die Übersendung	55	2
Hochachtungsvoll	39	2
Importabteilung	39	2
mit der Eröffnung	48	3
Produktpalette	48	4
Nach Erhalt einer Proforma-Rechnung	58	5
Dokumentenakkreditiv	64	5
werden wir unsere Bank beauftragen	58	6
<b>Categoría 2 - entre un 10% y un 50% de búsquedas acaba en error</b>	<b>N.º de búsquedas</b>	<b>Errores tras búsqueda</b>
acta de la junta	65	9
si procediera	52	11
erweitern	47	11
Versand per Schiff, CIF Hamburg.	61	14
en su caso	30	5
renovación	40	5
zu Ihren Gunsten	46	6
nombramiento	38	6
distribución del resultado	31	11

Examen y aprobación de las cuentas anuales	45	13
la gestión	44	15
delegación de facultades	52	16
cese	54	19
500 Kisten zu 12 Flaschen Chardonnay Catena	48	17

<b>Categoría 3 - más de un 50% de búsquedas acaba en error</b>	<b>N.º de búsquedas</b>	<b>Errores tras búsqueda</b>
consejeros	45	23
informe de gestión	52	28
Wie telefonisch besprochen	43	26
Sehr geehrter Herr!*	21	9
ruegos y preguntas	52	51

\*error ortográfico directamente inducido por los programas de traducción

## **Thematic units and aspects of vocabulary knowledge in L2 Spanish textbooks**

### ***Unidades temáticas y aspectos del conocimiento léxico en los manuales de ELE***

**Claudia H. Sánchez-Gutiérrez**

*University of California, Davis*

chsanchez@ucdavis.edu

**Pablo Robles-García**

*University of Toronto, Mississauga*

p.roblesgarcia@utoronto.ca

**Diego Alins-Breda**

*University of California, Davis*

dalinsbreda@ucdavis.edu

#### **ABSTRACT**

Learning vocabulary entails the development of several aspects of lexical knowledge. Concretely, Nation (2001) proposed nine aspects of particular relevance. This study aims at analyzing their treatment in four L2 Spanish textbooks. Seven vocabulary themes that were present in all textbooks, were selected for analysis since certain aspects of lexical knowledge are more likely to appear in specific themes. For example, greetings would promote the introduction of constraints of use since Spanish greetings depend on the formality of the situation and the relationship between interlocutors, whereas introducing the parts of a house would not implicate contextual constraints. Results show that textbook activities mainly focus on the form-meaning aspect of vocabulary knowledge, while all other aspects play little to no role in vocabulary learning activities. This situation is overall consistent across themes, indicating that even when a particular theme could foster a specific aspect of lexical knowledge, this was not fully exploited in any of the textbooks. Additionally, the presentation of vocabulary in communicative contexts seems to promote the practice of several vocabulary knowledge aspects, whereas words presented in decontextualized semantic clusters tend to be practiced exclusively in terms of the form-meaning link.

Keywords: lexical knowledge, textbooks, L2 pedagogy, vocabulary

#### **RESUMEN**

Aprender vocabulario conlleva el desarrollo de nueve aspectos del conocimiento léxico, según Nation (2001). El presente estudio analiza su tratamiento en cuatro manuales de ELE. Siete temas de vocabulario se seleccionaron para el análisis, ya que ciertos aspectos del conocimiento léxico tienen mayores probabilidades de aparecer en ciertos temas que en otros. Por ejemplo, en el capítulo sobre los saludos, se espera encontrar más actividades sobre las restricciones de uso de las expresiones aprendidas dependiendo del grado de formalidad de la situación y la relación entre los interlocutores. En cambio, el capítulo sobre las partes de la casa probablemente favorezca menos el tratamiento de dichas

restricciones pragmáticas. Los resultados muestran que la mayor parte de las actividades se concentran en el desarrollo de la asociación entre forma y significado, mientras que los demás aspectos se mantienen en un segundo plano. Esta situación es similar en los diferentes capítulos, lo cual indica que, aunque algunos temas podrían favorecer otros aspectos, esta ventaja no se explota sistemáticamente. Adicionalmente, la presentación de vocabulario en contextos comunicativos parece promover la práctica de más aspectos mientras que la presentación tradicional de listas de vocabulario promueve un enfoque exclusivo en la asociación entre forma y significado.

Palabras clave: conocimiento léxico, manuales, pedagogía de L2, vocabulario

## 1. INTRODUCTION

Vocabulary learning is essential to the development of linguistic competence in a second language (L2), as a broad lexicon fosters both oral (Van Zeeland & Schmitt, 2012) and written comprehension (Hu & Nation, 2000), favors oral proficiency (Hilton, 2008) and plays a crucial role in academic achievement (Stæhr, 2008). Therefore, vocabulary should be a central component of the L2 classroom. To date, research on L2 vocabulary learning and teaching has mainly focused on investigating the number of words that learners need to know in order to observe such benefits (Nation, 2006). Indeed, since the lexicon of most languages is formed of a network of tens of thousands of word families, which amounts to a huge amount of individual words, it is necessary to adopt a clear criterion to help define the number of words that are most relevant for L2 learners. And this criterion is overwhelmingly clear in the literature: students need to learn the 2,000 – 3,000 most frequent words of their L2 prior to any other lower frequency vocabulary (Schmitt & Schmitt, 2014).

However, establishing the list of words that should be emphasized the most in the classroom is only a starting point in order to develop L2 vocabulary teaching programs that address learners' needs. Once this list has been agreed upon, the emphasis needs to shift towards depth of vocabulary knowledge, and the different aspects that underlie vocabulary learning. For instance, some relevant questions to ask ourselves, as researchers and language instructors, are: What do learners need to know about a word in order to remember it in the long term? What type of lexical knowledge do they need in order to use those words in appropriate contexts? How can they organize their emerging L2 lexicon in ways that connect newly learned words with already-acquired vocabulary? Indeed, word knowledge goes beyond the mere recognition of form-meaning mappings (Nation, 2001) and is a multifaceted construct that needs to be studied in all its complexity. Thus, agreeing on the number of words to teach is not enough, when the real question is: What does it really entail to know each one of those most frequent words in a language?

To answer this question, Nation (2001) proposed that lexical knowledge involves nine different aspects: spoken form, written form, word parts, form and meaning, concept and references, associations, grammatical functions, collocations and constraints of use. For each of those aspects, learners need to develop receptive (R) and productive (P) knowledge, as summarized in Table 1.

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognizable in this word?
		P	what word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and references	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints of use	R	Where, when, and how often would be expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Table 1. Aspects of word knowledge (Nation, 2001: 49)

In this context, it seems necessary to assess to what extent current teaching practices take all of these aspects into account and provide L2 learners with sufficient opportunities to practice them in the classroom. One way of studying whether this is the case is by analyzing how vocabulary is presented in L2 textbooks, since these constitute one of the pillars of curriculum design in L2 courses and instructors rely upon them when organizing lesson plans and classroom activities (Garton & Graves, 2014; Guerrettaz & Johnson, 2013; Marcos Miguel, 2015; Shower, 2010). Thus, as stated by Cubillos in his recent state-of-the-art review on Spanish language textbooks in the US (2014: 206): «textbooks are powerful indicators of prevalent pedagogical paradigms, and that the content analysis of published titles can provide a snapshot of established practices and perspectives on language teaching and learning».

When it comes to research on vocabulary in L2 textbooks, most studies have focused on word frequency, that is, studying to what extent language textbooks include high-frequency words in order to address the students' need to be exposed to relevant, everyday life, vocabulary (Davies & Face, 2006; Lipinski, 2010; Matsuoka & Hirsh, 2010). In this respect, the literature offers a very clear and consistent picture: contrary to what would be expected based on the suggestions from the literature, textbooks do not base vocabulary selection decisions on lexical frequency. This pattern has been found in textbooks for different L2s and proficiency levels.

While the role of word frequency in textbooks' vocabulary selection has been studied repeatedly, few studies have analyzed to what extent the different aspects of vocabulary knowledge are taken into account in L2 textbooks' vocabulary exercises. In a context where the amount of vocabulary that is taught and is really relevant to the students is limited, it is necessary to analyze how the vocabulary included in the

textbooks is actually practiced and whether such practice favors the development of the different aspects of word knowledge. To the best of our knowledge, the only two studies to date that have addressed this issue were conducted by Brown (2011) for English as a Foreign Language (EFL) textbooks and Neary-Sundquist (2015) for L2 German textbooks. No study has looked into this question yet in the context of L2 Spanish textbooks.

The main goal of both Brown and Neary-Sundquist was to study the extent to which L2 textbooks offer practice opportunities for the nine aspects of word knowledge proposed by Nation (2001). The descriptions of activities that were considered to tap into each word knowledge aspect in both studies are presented in Table 2.

Spoken form	An activity that requires students to notice the spoken form of an item or to produce its features. An activity that involves matching the spoken form to the written form. Activities that include the spoken form of items (for example, in a listening passage), but draw no special attention to the form are not included.
Written form	An activity that focuses students' attention on the spelling of items. Activities that involve reading or writing the items as part of the process of doing something else are not included.
Word parts	An activity that focuses attention on the parts of a word, for example by comparing the different forms of a word. An activity that involves the parts of a multi-word item.
Form and meaning	An activity that involves matching forms and meanings (expressed as, for example, definitions or pictures). An activity that involves recalling forms from meanings or recalling meanings from forms. An activity that explains the meanings of items.
Concept and referents	An activity that involves considering what is and what is not included in a word's meaning, for example by comparing similar items.
Associations	An activity that involves matching items with or producing synonyms or opposites or that asks students to group items under different categories.
Grammatical functions	An activity that requires students to manipulate a word in some way with respect to a sentence, for example, by adding it to the sentence in the correct position. An activity that explains the patterns an item appears in or that asks learners to find these patterns. Activities that simply ask students to use the items in speech or writing are not included.
Collocations	An activity that involves matching the parts of a collocation or that requires the addition of one half of a collocation.
Constraints on use	An activity that involves matching items from different registers or classifying items as belonging to different registers. An activity that explains the constraints on an item.

Table 2. Description of typical activities for each word knowledge aspect in Brown (2011: 88)

Brown (2011) and Neary-Sundquist (2015) followed a similar methodology for their analyses: they analyzed odd-numbered units from the textbooks, and all activities that showed a clear focus on vocabulary were included in the studies. This means that the authors did not analyze only the activities from the vocabulary sections of the units, but rather any activity that did somehow focus on vocabulary. Both studies present similar results and reveal a lack of emphasis on aspects that are not related to the association between a lexical form and its meaning. Thus, activities that focused on aspects such as written form, collocations or constraints of use were

almost nonexistent in both studies. This reduced variety of options in vocabulary practice activities might prevent learners from developing a deep vocabulary knowledge, thus hindering their chances of remembering the words in the long term. The limited scope of vocabulary activities may also preclude the use of some words to very specific contexts presented in the textbook, without allowing learners to develop a complete understanding about when and how these words can be used.

Nonetheless, not all vocabulary aspects -except for written and spoken form, as well as meaning and form- are as relevant for all themes in the textbooks. For instance, while it is imperative for learners to develop a clear knowledge of the constraints of use in greetings, due to the pragmatic implications of using a more formal or informal greeting depending on your interlocutor, this specific aspect may not be as relevant when learning the vocabulary of the parts of the house, where few pragmatic constraints exist. The same happens with the word parts aspect, which can be practiced more efficiently when a particular theme includes several compound or derived words. For instance, it seems more relevant to practice the use of derivational suffixes in the context of the vocabulary of the professions (e.g., *bake* -> *baker*, *act* -> *actor*, *art* -> *artist*) than in that of the clothes (e.g., *skirt*, *pants*, *socks*), which tends to mainly include morphologically simple words (Robles-García & Sánchez-Gutiérrez, 2016).

In this context, while Brown (2011) and Neary-Sundquist (2015) offer a compelling picture of the overall treatment of the different aspects of vocabulary knowledge in L2 textbooks, they fail to account for the differential relevance of certain aspects in specific themes. For example, it may be true that there are overall few activities that focus on practicing constraints of use, however what is really relevant is whether this aspect is practiced in vocabulary themes that require its learning or that would, at least, offer a natural starting point for the discussion about it. Indeed, the fact that no exercise on constraints of use is included when teaching the vocabulary of the clothes or the parts of the house is not as informative as finding out that this is the case when teaching the greetings.

The present study aims to complement previous literature on vocabulary knowledge aspects in L2 textbooks by differentiating among a variety of themes and their relation to specific aspects. Additionally, this will be the first study of this kind for L2 Spanish textbooks. The purpose is to select specific themes that are expected to foster the teaching and practice of certain aspects and study whether or not the textbooks respond to these expectations. For instance, are constraints of use activities emphasized in the vocabulary section about greetings? Is there a specific focus on word parts in the unit about the vocabulary of the professions? Concretely, the research questions for this study are:

1. What aspects of word knowledge are more and less practiced in elementary Spanish language textbooks?
2. How does the distribution of activities related to each word knowledge aspect vary depending on the specific themes that are analyzed?

## 2. METHODS

### 2.1. Textbook Corpus

Four elementary Spanish textbooks from three different US publishers were analyzed and are presented in Table 3. All of them are broadly used in American universities. Three of these textbooks (*Nexos*, *Pura Vida*, *Vistas*) are divided into units that include several different sections (e.g., vocabulary, grammar, writing, or reading sections) and clearly distinguish between vocabulary sections and those devoted to other skills or knowledge types. In this context, the scope of the analysis was limited to exercises that were part of vocabulary sections. The rationale was that, if we want to assess what textbook creators consider as vocabulary activities and what type of word knowledge aspects are covered in those activities, it is imperative to only look at exercises that are specifically meant to tap into vocabulary knowledge. Indeed, while it is true that fill-in-the-blank exercises in grammar sections of the textbooks require some knowledge of the verbs to be conjugated, the main aim of the activity is not to reinforce vocabulary learning, but rather to train the students into proper conjugation strategies. Nonetheless, such a narrow approach might not be applicable to other types of textbooks that have more blurry separations between lexical and grammatical exercises. For instance, in the fourth book that was considered in this study, *Protagonistas*, no clear distinction is made between vocabulary versus grammar sections and other types of skills and contents. Thus, all activities that directly aimed at practicing vocabulary had to be taken into account, independent of where they were placed in the textbook.

<b>Publisher</b>	Cengage	Wiley	Vista Higher Learning	Vista Higher Learning
<b>Title</b>	<i>Nexos 3e</i>	<i>Pura Vida 1e</i>	<i>Vistas 5e</i>	<i>Protagonistas 2e</i>

Table 3. Textbooks used in the analyses

Most Spanish language textbooks published in the US follow similar divisions to those in *Nexos*, *Pura Vida* or *Vistas*, and few textbooks follow the same structure as *Protagonistas*, which does not strictly separate activities into aspects of linguistic knowledge or skill types. These differences are due to the fact that the vast majority of elementary Spanish textbooks are organized around a mainly structural syllabus, while only recent books such as *Protagonistas* aim to offer a more functional, task-based approach (Cubillos, 2014). In this context, units correspond to tasks, rather than linguistic contents and, as such, lexical and grammar information is introduced as part of the tools needed to complete targeted tasks. Therefore, it seems relevant to observe if these two types of syllabi present different patterns in terms of the number and type of vocabulary activities that they include for each vocabulary theme. Indeed, it could be hypothesized that the more task-based the approach, the more aspects related to real-life language use (i.e., grammatical functions, constraints of use, collocations) will be introduced. Alternatively, textbooks that introduce grammar and vocabulary in a more decontextualized way may present more activities that focus on form (i.e., spoken form, written form, word parts) and meaning (i.e., form and meaning, associations, concept and referents).

## 2.2. Selection of themes

Brown (2011) and Neary-Sundquist (2015) selected complete units as their targets of analysis, chosen at random (i.e., odd-numbered units). Thus, in both studies, the results of the analyses from all units were collapsed into a single account of the number and percentage of activities that tapped into each vocabulary knowledge aspect. As such, no distinctions could be made between different themes, in which the various word knowledge aspects may have carried different weights (e.g., more word parts in the professions than the clothes due to the higher number of morphologically complex words in the former theme). In order to offer a more fine-grained analysis of how each aspect is treated in the textbooks, in this study, the units of analysis were themes instead of textbook chapters. This entails that activities related to some themes might be spread across several chapters or units. For example, it would be possible that the vocabulary of the professions is taught in the chapter about introductions, where students learn how to give personal information about themselves and is then reintroduced in the chapter about family members, where one learns how to describe people in their families. Thus, activities were selected from all units that included some contents that fitted into each one of the selected themes.

The seven themes that were chosen are presented in Table 4, along with the aspects that could be expected to appear in each one of them. For instance, the distinction between formal and informal situations and the different types of expressions that can be used in each situation is a highly relevant aspect of learning how to greet or say goodbye. Thus, it could be expected that exercises that focus on greetings and goodbyes introduce the *constraints of use* that need to be taken into account when performing this type of interaction.

Theme	Expected word knowledge aspect
Greetings and goodbyes	Constraints of use
Professions	Word parts
Hobbies and pastimes	Grammatical functions
Daily activities	Grammatical functions
Parts of the city	Concepts and referents
Parts of the house	Collocations
Parts of the body	Collocations

Table 4. Themes and their expected word knowledge aspects

In the case of the vocabulary of the professions, three suffixes, *-dor*, *-dero* and *-ista*, are particularly productive and form transparent pairs of words, such as *vender* [to sell] -> *vendedor* [seller], *pescado* [fish] -> *pescadero* [fish seller], or *piano* -> *pianista* [piano player]. While *-dor* creates names of professions based on the actions that are performed (e.g., *vendedor*), *-dero* specializes in the formation of profession nouns (e.g., *pescadero*) that derive from the product that is sold (e.g., *pescado*), and *-ista* is even more specific, as it forms profession nouns (e.g., *pianista*, *futbolista* [football player]) for individuals who play a musical instrument (e.g., *piano*) or a sport (e.g., *fútbol*). Thus, professions vocabulary offers a fertile ground for the introduction of *word parts*.

Both the themes related to pastimes and to daily activities include a significant number of verbs. Given the highly inflected nature of Spanish verbs, a great challenge in learning these is to be able to use them appropriately in sentences, applying the adequate ending to the root and correctly placing the conjugated verb in a sentence. Thus, a major emphasis on *grammatical functions* would be expected in those two themes.

Brown (2011) suggested that prepositions and adverbs of place offer a cluster of words that requires to pay most attention to meaning nuances. For example, the meaning of *al lado* [next to] includes that of *a la derecha* [on the right] and *a la izquierda* [on the left], while *cerca* [close to] and *al lado* are not always interchangeable, even though they present some meaning overlap. Making sure that learners get to practice these differences and similarities would be extremely useful in order to encode these words as separate units. Thus, it could be expected that the theme where these words are introduced, namely, the parts of the city in the four textbooks analyzed, would include more exercises that practice *concepts and referents* than would be the case in other themes.

Two themes that could easily fit some relevant exercises to practice collocations are the parts of the house and the parts of the body. Indeed, most of the chores in Spanish are formed as verb-noun collocations such as *poner la mesa* [set the table] or *hacer la cama* [make the bed]. When it comes to the parts of the body, this theme is generally embedded in the context of a visit to the doctor, where collocations such as *recetar un medicamento* [prescribe a medication] are especially prevalent. Additionally, knowing the vocabulary of the parts of the body is also key to understanding some frequent Spanish idioms, such as *estar hasta las narices* [literally: to be up to the nose; figuratively: to be fed up]. Given the recurrence of useful collocations and idiomatic expressions in these themes, they should probably provide repeated opportunities to develop the *collocations* aspect of word knowledge.

The remaining four aspects of vocabulary knowledge -*spoken form, written form, form and meaning, and associations*- were not matched to any particular theme. This decision is due to the fact that (1) no clear match could be found between these aspects and the themes that appeared in all textbooks and (2) these aspects could all be introduced in any vocabulary theme.

### 3. RESULTS

As can be observed in Table 5, the overwhelming majority of activities in all textbooks focus on meaning and form. Concretely, an average of eight activities of this kind appear in each theme, which represents approximately 78% of the total number of activities. While it is true that there is significant variation across textbooks and themes in the specific number of meaning and form activities, such variation is only the result of the varied number of activities in the different themes. For instance, the two themes that only present two meaning and form activities are also those that include the most limited total number of total activities. The theme about professions in *Protagonistas* offers a total of four activities while the one about the parts of the body, in the same textbook, includes only two activities that are specifically devoted to practicing the vocabulary of body parts. Thus, in both cases, the meaning and form activities still represent between 50% and 100% of the total number of activities for

those themes. Additionally, themes that include a higher number of activities also present mostly form and meaning exercises. Thus, an increased number of activities does not necessarily indicate a varied approach to vocabulary learning that takes several different word knowledge aspects into account. Only in the theme that corresponds to greetings and goodbyes, in *Pura Vida*, do form and meaning exercises cover less than 50% of the total number of activities.

Associations are the next most practiced aspect of vocabulary knowledge, covering 7.64% of the total number of activities in the textbooks. However, the average number of activities of this sort across themes is of less than one, which means that most themes presented zero of these exercises. In this case, all textbooks include at least one activity of this type in at least one of the analyzed themes, even though there are clear differences across them. For instance, none of the exercises devoted to the parts of the city or the professions include any activity that promotes the practice of associations and, of all the exercises on daily activities, only *Vistas* includes one that fosters this particular aspect of word knowledge. The themes with most exercises of this type are hobbies and pastimes as well as greetings. For example, *Nexos*, page 234, exercise 1, and *Vistas*, page 118, exercise 6, require students to associate a pastime with a place where it can be carried out. Another alternative of association exercises for that theme is that proposed in *Protagonistas*, page 138, exercise 2, where students had to organize a series of hobbies under three categories of activities: cultural, fun or gastronomic. When it comes to greetings, a typical associations exercise is to decide whether a series of expressions are used to greet someone or to say goodbye or to associate a question (e.g., *Hola, ¿qué tal?* [Hello, how are you?]) with an answer (e.g., *Bien, ¿y tú?* [Fine, and you?]).

	Thematic units											
	Greetings and goodbyes				Professions				Hobbies and pastimes			
	N	V	PV	PT	N	V	PV	PT	N	V	PV	PT
Spoken form	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (22)	0 (0)	1 (13)	0 (0)	1 (25)	0 (0)	1 (10)	0 (0)	1 (5)
Written form	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (15)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Word parts	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Form and meaning	8 (72)	6 (67)	3 (37)	10 (38)	5 (100)	7 (87)	13 (100)	2 (50)	7 (63)	7 (70)	10 (91)	16 (80)
Concepts and referents	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Associations	3 (38)	2 (22)	0 (0)	2 (7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (37)	2 (20)	1 (9)	1 (5)
Grammatical functions	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (10)
Collocations	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Constraints on use	0 (0)	1 (11)	5 (63)	3 (12)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Total activities	11	9	8	27	5	8	13	4	11	10	11	20

Table 5 (a): Number of activities per theme and aspect of vocabulary knowledge (first part)

	Thematic units							
	Parts of the city				Daily activities			
	N	V	PV	PT	N	V	PV	PT
Spoken form	0 (0)	1 (11)	0 (0)	1 (15)	0 (0)	1 (12.5)	0 (0)	1 (25)
Written form	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Word parts	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Form and meaning	9 (100)	8 (89)	12 (100)	4 (57)	12 (100)	6 (75)	12 (100)	3 (75)
Concepts and referents	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Associations	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (12.5)	0 (0)	0 (0)
Grammatical functions	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (28)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Collocations	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Constraints on use	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Total activities	9	9	12	7	12	8	12	4

Table 5 (b): Number of activities per theme and aspect of vocabulary knowledge (second part)

	Thematic units								Summary across themes			
	Parts of the house				Parts of the body				Sum	%	M	SD
	N	V	PV	PT	N	V	PV	PT				
Spoken form	0 (0)	1 (11)	0 (0)	1 (6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	16	5.56	0.57	1.17
Written form	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4	1.39	0.14	0.76
Word parts	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (11)	0 (0)	0 (0)	1	0.35	0.04	0.19
Form and meaning	7 (100)	8 (89)	10 (77)	11 (70)	5 (72)	8 (89)	13 (87)	2 (100)	224	77.78	8	3.61
Concepts and referents	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0	0	0
Associations	0 (0)	0 (0)	2 (14.5)	1 (6)	2 (28)	0 (0)	1 (6.5)	0 (0)	22	7.64	0.79	1.1
Grammatical functions	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (12)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	9	3.13	0.32	0.72
Collocations	0 (0)	0 (0)	1 (7.5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6.5)	0 (0)	2	0.69	0.07	0.26
Constraints on use	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	10	3.47	0.36	1.1
Total activities	7	9	13	16	7	9	15	2	<b>Total number of activities: 288</b>			

Table 5 (c): Number of activities per theme and aspect of vocabulary knowledge (third part)

The third most practiced aspect in the textbooks is spoken form, with a total of 16 activities, which represents 5.56% of the total number of activities in all textbooks. However, *Nexos* and *Pura Vida* do not present any activity that falls into this category in any of the analyzed themes. Interestingly, each vocabulary section in *Nexos* starts with a video that includes some of the relevant vocabulary, which could have made it easier to foster the inclusion of spoken form activities. Nonetheless, all the activities that relate to the video concern general oral comprehension and none of them promotes the noticing of the spoken form of the words that are targeted in that specific section. Similarly, *Pura Vida* also includes cultural videos in each one of its units but these are not even related to the vocabulary theme of the chapter and, thus, do not promote a focused recognition of the spoken form of the target words. In this context, the case of *Vistas* is interesting. This book starts each vocabulary section with a short listening activity. While not all of such listening practices focus on recognizing the spoken form of the new words to be learned, it seems that the authors take more advantage of these oral materials as sources for spoken form identification exercises than do either *Pura Vida* or *Nexos*.

*Protagonistas* is the book that presents a more systematic approach to the inclusion of spoken form exercises. Both *Protagonistas* and *Vistas* include exercises (that are not in the vocabulary sections) that specifically focus on the pronunciation of some sounds in Spanish that tend to be challenging for L2 students, such as the rolled *r*. Interestingly, these exercises are not based on the vocabulary of the units they are embedded into but, at least, they reveal an interest on the part of the authors, to include some awareness of the spoken form of Spanish words in general. In sum, the simple inclusion of oral comprehension exercises does not seem to directly result in an increased amount of practice of words' spoken form, as all books include some sort of oral input in each unit but these are generally unrelated to the target vocabulary or are not used for phonemic recognition. Alternatively, textbooks that include exercises that are devoted to pronunciation, even if these production activities are not directly related to the target vocabulary of the unit, tend to offer more opportunities for spoken form recognition practice as well. This points to the idea that what matters the most is not necessarily the availability of relevant oral materials but rather the awareness of the authors about the relevance of spoken form as an important aspect of linguistic knowledge.

The *constraints of use* aspect is the fourth in line, representing 3.47% of all analyzed activities. However, nine out of the ten total activities in this category are all included in exercises that focus on greetings and goodbyes. This is the most obvious case of a word knowledge aspect that can be introduced more naturally into a specific chapter than in others. For instance, knowing when to use a formal or informal greeting is extremely relevant when learning the different types of expressions that can be used to greet someone. Thus, this result is not surprising and provides evidence that a more fine-grained analysis of how the different aspects of word knowledge are treated in the textbooks is needed. Indeed, based on the general picture that sums and percentages of activities offer us, it simply seemed that constraints of use was an aspect that was underrepresented. While this is overall true, this aspect is not always underrepresented in specific vocabulary themes in which it is most relevant. Indeed, *Pura Vida* includes as many as five activities of this sort in the theme about greetings, and *Protagonistas* includes three of them. However, *Vistas*

includes only one activity and *Nexos* does not offer any activity on constraints of use in the vocabulary section devoted to greetings and goodbyes.

Activities that aim at practicing grammatical functions represent 3.13% of the total number of activities analyzed. This type of activity appears in most analyzed chapters (except the one about the parts of the body and the one about daily routines) in *Protagonistas*. However, in all other books, there is no trace of such exercises in the vocabulary sections under analysis. Interestingly, contrary to what was expected, the introduction of activities focused on grammatical functions does not seem to be favored in themes that comprise lots of verbs. This situation might be due to the fact that most of the textbooks analyzed include a specific grammatical section to practice conjugation and other aspects that are more related to the integration of words into sentences. The vocabulary sections, on the other hand, seem to focus quite specifically on the discovery and practice of words' meaning and form. Therefore, a typical pattern in all the textbooks analyzed is that verbs are presented in the infinitive form, with little attention to how they fit into sentences in the vocabulary section; while students are asked to conjugate them or choose the accurate forms of the verbs to introduce them in sentence gaps in the grammar section. This is confirmed by the fact that *Protagonistas* is the book that includes most examples of this type of activities, and it is also the only book that does not explicitly separate grammatical and lexical contents in its units.

Activities focusing on the three remaining aspects of word knowledge (i.e., written form, collocations and concepts and referents) are virtually nonexistent in the analyzed corpus of exercises. Only two activities on collocations are proposed across all chapters and these are both in *Pura Vida*. However, even though the number of activities is extremely low, both appear in the themes where they were expected to appear: the parts of the body and the parts of the house. In both cases (pages 134 and 392), an idiom is presented in a text and students are asked to guess what the idiom means based on the context. The two idioms are *de tal palo tal astilla* [*literally: from this stick, this splinter; figuratively: like father, like son*] and *costar un ojo de la cara* [*literally: to cost an eye from one's face; figuratively: to cost a lot*]. There does not seem to be any clear criterion to choose only those two idioms out of all the ones that could be presented as well. Additionally, none of the collocations that could have been exploited in these themes were even mentioned at any point.

Concerning word parts, only one exercise appears in all the analyzed textbooks, and its placement in the unit about the parts of the body seems rather random and unsubstantiated. The exercise (*Vistas*, page 333, exercise 3) requires the completion of a text with words from the same word family than that of the words which are underlined. For example, *Cuando te enfermas, te sientes \_\_\_\_\_ y necesitas un \_\_\_\_\_* [*when you get sick, you feel \_\_\_\_\_ and you need a \_\_\_\_\_*], where the correct answers would be *enfermo* [*sick, ill*] and *enfermero* [*nurse*], respectively. Finally, *concepts and referents* is the only aspect that is not practiced in any activity at all.

#### 4. DISCUSSION

Overall, results confirm the main finding in Brown (2011) and Neary-Sundquist (2015), namely, that textbook authors seem to consider that form-meaning mappings are at the center of word knowledge while all other aspects are secondary or even irrelevant. However, the aim of the study was to propose an additional layer of analysis to these shared findings. Concretely, it was hypothesized that if themes, rather than textbook units, were analyzed, some of these apparently invisible aspects of vocabulary knowledge might surface in specific themes. For example, we proposed that constraints of use would appear more when practicing greetings than the vocabulary of the professions, whereas word parts would present the exact opposite pattern. Results do confirm that activities about constraints of use are quite prevalent in explaining the different types of greetings and goodbyes, but all other hypotheses that were posited concerning associations of themes and vocabulary knowledge aspects were either not confirmed or only very partially so. For example, word parts were as ill-treated when presenting the professions as they were in all other chapters and the daily activities theme did not foster the practice of grammatical functions. In some cases, the trend seemed to go in the direction that was expected but only in specific books or in very limited proportions. For instance, the two examples of collocational knowledge were in the chapters about the parts of the body and the parts of the house. However, both cases appeared in *Pura Vida* and the choice of the two idioms seemed rather random, given that none of the most useful collocations that could easily be fitted into that theme were even mentioned.

In addition to the results obtained from comparing these aspects in different themes, some differences were also observed across textbooks. Concretely, when taking all the results into account, *Protagonistas* presents a broader range of types of activities than the other books, covering six out of nine aspects. *Nexus* is in the opposite situation, covering only two of the nine aspects of vocabulary knowledge, when the suggestions to the instructor are not included in the analysis. As was explained before, *Protagonistas* aims at offering a more task-based approach, whereas the other three books follow a very classical structural syllabus, where vocabulary, grammar, and each of the four skills are presented in separate sections of each unit. As was expected, a presentation of the materials that is less focused on structural aspects and puts more emphasis on communication and real-life interactions seems to allow for the integration of more aspects of word knowledge than a more de-contextualized approach. Indeed, it is easier to introduce activities about spoken form, collocations or constraints of use when students are expected to really use the words in realistic contexts. If, alternatively, they are only expected to understand what a word means in order to associate it with an image or complete a fill-in-the-gaps exercise, very few of the aspects are actually relevant.

In relation to this last finding, it is relevant to point out that the themes analyzed in this study presented different characteristics in terms of communicative relevance. While most themes were actually framed as lists of semantically clustered lexical items that offer little opportunities for actual communicative exchanges, the theme about greetings and goodbyes is the only one that clearly has direct applications in real-life contexts. Indeed, the parts of the house or the parts of the body are typical examples of semantic clusters, presented as vocabulary lists that can be practiced without a specific context. While most textbooks try to integrate some

type of communicative activities even for these list-based themes, such activities are ultimately quite unnatural, due to the necessity of incorporating so much vocabulary of a same semantic cluster. For example, most of the textbooks include an activity where students go to the doctor and describe their symptoms. This activity aims at practicing the vocabulary of the parts of the body. Thus, instead of focusing on the useful collocations that are used by the patient and the doctor when they interact, or on the pragmatic implications of the doctor-patient relationship, students have to come up with an exaggeratedly long list of symptoms in order to include as many words as possible from the vocabulary list of the parts of the body. Because the aim was not to actually practice how to go to the doctor but rather to practice the list of vocabulary that was just learned in a somewhat contextualized activity, there was no need to develop any real communicative strategy that would necessitate a deeper knowledge of the words, and of how and when they are used and combined in frequent collocations.

## 5. CONCLUSION

This study aimed at offering a thematic-based analysis of the treatment of the different aspects of word knowledge in L2 introductory Spanish textbooks. Results indicate that, contrary to our hypothesis, very few of the vocabulary knowledge aspects that were expected to match with a specific theme actually did so. Instead of the themes, what seemed more relevant in determining the number of different aspects that were practiced was communicative need, as the necessity to actually convey meaning in order to complete a task. Indeed, when a theme or textbook promotes activities that entail real communicative need, more aspects of word knowledge are introduced and practiced.

## REFERENCES

- Blanco, J. A., & Donley, P. (2016). *Vistas 5th Edition: Introducción a la lengua española*. Boston, MA: Vista Higher Learning.
- Brown, D. (2011). What Aspects of Vocabulary Knowledge do Textbooks Give Attention to? *Language Teaching Research*, 15(1), 83-97. <https://doi.org/10.1177/1362168810383345>
- Cubillos, J. (2014). Spanish Textbooks in the US: Enduring Traditions and Emerging Trends. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 205-225. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970363>
- Davies, M., & Face, T. L. (2006). Vocabulary Coverage in Spanish Textbooks: How Representative Is it? In *Selected proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Garton, S., & Graves, K. (2014). Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials. *The Modern Language Journal*, 98(2), 654-657. <https://doi.org/10.1111/modl.12094>

- Guerrettaz, A., & Johnston, B. (2013). Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779-796. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>
- Hilton, H. (2008). The Link between Vocabulary Knowledge and Spoken L2 Fluency. *Language Learning Journal*, 36(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/09571730802389983>
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 403-430.
- Lipinski, S. (2010). A Frequency Analysis of Vocabulary in Three First-Year Textbooks of German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 43(2), 167-174. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00078.x>
- López-Burton, N., Marqués Pascual, L., & Pardo Ballester, C. (2014). *Pura vida 1st Edition: Beginning Spanish*. John Wiley & Sons.
- Marcos Miguel, N. (2015). Textbook Consumption in the Classroom: Analyzing a Classroom Corpus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 198, 309-319.
- Matsuoka, W., & Hirsh, D. (2010). Vocabulary Learning through Reading: Does an ELT Course Book Provide Good Opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Neary-Sundquist, C. (2015). Aspects of Vocabulary Knowledge in German Textbooks. *Foreign Language Annals*, 48(1), 68-81. <https://doi.org/10.1111/flan.12126>
- Robles García, P., & Sánchez-Gutiérrez, C. (2016). La Morfología Derivativa en los Manuales de Español Elemental Estadounidenses: Un Estudio Exploratorio. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 15(1), 70-86. <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/278>
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484-503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>
- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M., & Schmitt, D. (2017). How much Vocabulary is Needed to Use English? Replication of Van Zeeland & Schmitt (2012), Nation (2006), and Cobb (2007). *Language Teaching*, 50(2), 212-226. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000075>
- Shawer, S. (2010). Classroom-Level Curriculum Development: EFL Teachers as Curriculum-Developers, Curriculum-Makers and Curriculum-Transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>
- Spaine Long, S., Carreira, M., Madrigal Velasco, S., & Swanson, K. (2013). *Nexos 3rd Edition*. Boston, MA: Cengage.
- Stæhr, L. (2008). Vocabulary Size and the Skills of Listening, Reading and Writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Underwood, J., Cuadrado, C., Melero, P., & Sacristán, E. (2018). *Protagonistas 2nd Edition*. Boston, MA: Vista Higher Learning.
- Van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2012). Lexical Coverage in L1 and L2 Listening Comprehension: The Same or Different from Reading Comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479. <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>

## **Algunos factores motivacionales en el aprendizaje de la lengua francesa en el contexto universitario**

### ***Some motivational factors on learning the French language in the university context***

**Olga Rocío Serrano-Carranza**

*Universidad ECCI, Bogotá, Colombia*  
oserranoc@ecci.edu.co

#### **RESUMEN**

Este artículo de investigación presenta las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios sobre ciertos factores motivacionales que influyen en su aprendizaje de la lengua francesa. Para tal propósito, redactamos una encuesta de opiniones. Esta fue completada por 315 estudiantes. Los datos fueron analizados cuantitativamente. El análisis muestra que gran parte de los alumnos aprecian el idioma francés, lo estudian para viajar al extranjero y ampliar sus posibilidades laborales. Reconocen que su profesor no es el centro del proceso de aprendizaje. No obstante, consideran que ellos deben hacer más esfuerzos para motivarlos. Para algunos, la actitud y el comportamiento de los compañeros de clase y los malos resultados obtenidos en las evaluaciones afectan su aprendizaje. Se concluye que los profesores de francés deben crear estrategias para motivar más a sus estudiantes, desarrollar un aprendizaje profundo, autónomo y concienciar a los estudiantes sobre las técnicas de aprendizaje más adecuadas para ellos.

Palabras claves: Motivación, Motivación intrínseca, Motivación extrínseca, Desmotivación.

#### **ABSTRACT**

*This research article discusses the perceptions of a group of university students about certain motivational factors which influence their learning of the French language. For that purpose, we drafted a questionnaire of their opinions, which was filled in by 315 students. The data were analyzed quantitatively and showed that many of the students like French, and study it in order to travel abroad and broaden their job opportunities. They acknowledge that their professor is not at the center of the learning process. Nevertheless, they believe that their teacher should make a stronger effort to motivate them. For some, the attitude and behavior of their classmates and the poor grades they obtain in their examinations affect their learning of French. This study concludes that French teachers should come up with strategies to strengthen the motivation of their students, help them to learn in a more profound and autonomous way and make their students more aware of the learning techniques which are most suitable for them.*

*Key words: Motivation, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, Lack of motivation.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En Colombia, en los últimos años, se ha venido difundiendo y profundizando la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras con la puesta en marcha del programa nacional de bilingüismo en la educación primaria, secundaria y universitaria. Este tiene como objetivo facilitar el acceso a mejores oportunidades académicas y laborales, a posteriori, mediante el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en una segunda lengua (Pinilla, Albarracín, Gómez, Mondragón y Villalba, 2020).

El inglés es el idioma al que se le da prioridad. El francés no ha contado con la misma suerte ya que su enseñanza ha fluctuado en general, formando parte o desapareciendo de los programas educativos destinados a niños y jóvenes (Torres-Martínez, 2009). No obstante, en la actualidad, este tiende a ser nuevamente introducido mediante convenios establecidos entre instituciones colombianas y francesas (Secretaría de Educación de Bogotá, 2021; Baquero y Silva, 2014). De otro lado, en la educación superior, muchos estudiantes de diversas carreras universitarias pueden cursar formaciones optativas en francés lengua extranjera.

En lo que respecta a los programas especializados en lenguas modernas de universidades públicas y privadas, un número relativo ofrece la enseñanza del francés. Tal es el caso de la Universidad ECCI (Escuela Colombiana de Carreras Industriales), en donde hemos llevado a cabo esta investigación.

Como en el plan de estudios de esta carrera de lenguas modernas, la enseñanza de los idiomas inglés, alemán y francés es obligatoria, nos surgió nuestra pregunta de investigación, a saber, si los estudiantes que se inscriben en esta formación lo hacen porque la lengua francesa les llama la atención o más bien porque se ofertan las otras lenguas.

También tuvimos en cuenta otros elementos de reflexión como el poco número de estudios sobre las percepciones de los estudiantes universitarios colombianos en donde se analizan las razones por las que ellos aprenden la lengua francesa y los factores que afectan su motivación.

En este artículo de investigación se examinan ciertos aspectos motivacionales que influyen en el aprendizaje del francés en un grupo de estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI en Bogotá, Colombia. Estos pueden ser categorizados dentro de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la desmotivación o la amotivación.

En la primera parte de nuestro artículo presentamos los estudios teóricos que constituyen el marco terminológico de estos conceptos para luego contextualizarlos en el campo de las lenguas extranjeras.

Las categorías en torno a las cuales reflexionamos son las de "motivación personal", "motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero", "influencia familiar en la motivación", "influencia humana en el aula de clase", "influencia de las notas y evaluaciones en la motivación" y "sin motivación por la lengua francesa".

Después de presentar el marco teórico, describimos la metodología de investigación y, dentro de este apartado, con especial atención el instrumento de

recogida de datos. Este se trata de una encuesta compuesta de doce enunciados en los que las personas informantes respondieron a partir de una escala de valores.

Una vez descrita la población que participó en nuestro estudio, analizamos los resultados cuantitativamente y finalizamos exponiendo algunas conclusiones.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Motivación, amotivación y desmotivación

La motivación es el motor mediante el cual llevamos a término nuestros objetivos. Esta fuerza o impulso está sujeta a variables individuales, fisiológicas, psicológicas, cognitivas, sociales o económicas. Estos anhelos o expectativas de las personas corresponden a necesidades e intereses de la vida diaria o profesional, fundamentales o secundarios, que se alcanzan emprendiendo y llevando a término acciones pese a las dificultades (Gardner, 2010).

Las etapas comprendidas en los procesos motivacionales son tres. En la primera, emerge el deseo de conseguir un logro (motivación de elección). En la segunda, se actúa con empeño y persistencia hasta conseguirlo (motivación ejecutiva) y en la tercera el individuo desarrolla un estado de bienestar, regocijo y confianza al haber finalizado exitosamente la tarea que se había propuesto (motivación retrospectiva) (Gordillo, 2011; Dörnyei, 2008).

Los modelos teóricos sobre los tipos de fuentes de la motivación son muy variados, pero una clasificación que goza de fuerte aceptación es aquella que establece dos tipos: la motivación intrínseca y extrínseca (Consejo de Europa, 2002).

Es intrínseca cuando nace en el interior del sujeto a partir de decisiones autónomas e independientes (Deci y Ryan, 2004). Es extrínseca cuando es generada por fuentes externas como la familia, el círculo de amigos, el sistema educativo o la sociedad, entre otros.

La amotivación es la carencia total de motivación (Vallerand et al., 1992, citado por Méndez, 2020). Esta se ubica en la parte más negativa del continuo motivacional ya que el inicio de este ni siquiera tiene lugar. Las personas sin motivación no se proponen metas porque no disponen del deseo, interés o la energía suficiente, consideran que la realización de una tarea no les brinda ningún beneficio o creen que no cuentan con las capacidades o destrezas para desempeñarla (Ryan y Deci, 2000).

Cuando a lo largo del continuo motivacional se presenta una disminución puntual o recurrente de las ganas y la dedicación de llevar a cabo una tarea se habla de desmotivación (Méndez, 2019). Esta es ocasionada por factores internos o externos que algunas veces retrasan o impiden los procesos de aprendizaje (Bunyamethi, 2018). Al recuperar dicha motivación se hace alusión a un proceso de remotivación (Akay, 2017).

### 2.2. Motivación y desmotivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación juega un papel esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se debe a que una persona motivada, entre otros aspectos, estudia autónomamente, es responsable, se muestra más comprometida y posee más interés en el desempeño de tareas y en la consecución de logros. Del mismo modo, sus

acciones se caracterizan por la capacidad de reflexión, de concentración y por el esfuerzo constante. También, por la adopción de estrategias o esquemas de aprendizaje acertados y productivos (Minera, 2009) que le permiten adquirir, profundizar y perfeccionar sus conocimientos lingüísticos, competencias comunicativas y socioculturales en lengua extranjera (Ellis, 2005, citado por Castro, 2015; Crook y Ferreyra, s.f.).

La motivación se ve condicionada por la manera de pensar y de ser de los estudiantes, por sus actitudes, creencias, estereotipos y prejuicios que tienen frente a la lengua extranjera que aprenden. A modo de ejemplo, es posible mencionar el grado de aprecio que se siente hacia una lengua por su sonoridad, el estatus o el prestigio de dicho idioma en el mundo y las ventajas que se pueden obtener si se aprende (Grünewald, 2009).

Asimismo, entran en juego experiencias positivas o negativas vividas en lengua extranjera o incluso en lengua materna. En caso de haber encontrado dificultades en el aprendizaje de las lenguas, la desmotivación y la indisposición estarán más presentes (Rodríguez-Pérez, 2012).

Como explicábamos anteriormente, uno de los modelos más aceptados sobre los tipos de motivación la divide en intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se hace patente cuando el estudiante por sí mismo (Grünewald, 2009) posee la voluntad de aprender el idioma y conocer la cultura que se asocia a este, deseando integrarse en los contextos reales en donde la lengua es hablada con el fin de vivir una inmersión auténtica con la que enriquecerá sus experiencias de vida, construidas fuera de los senderos que en un principio le estaban destinados en tanto que hablante de una lengua determinada y miembro de un grupo sociocultural específico (Aleksandrova, 2017; Luján, 1999). Tales experiencias le brindan la oportunidad de descubrir y considerar otras visiones de mundo y comportamientos, extendiendo sus horizontes y descentrándose de su propio universo cultural (Rubio, 2011).

Así, en la motivación intrínseca no existe una incidencia de entes externos. Esta se caracteriza por la alta satisfacción, placer y sentimiento de superación personal que aporta la adquisición y profundización de conocimientos en lengua extranjera (Huneault, s.f.) que es, de cierto modo, el fin último y la recompensa que busca el individuo más allá de ser valorado académica, económica o socialmente (Luján, 1999).

La motivación extrínseca, por su parte, es provocada por una fuente o estímulo exterior al individuo que emana generalmente del contexto educativo, socioeconómico o cultural. En el marco del aprendizaje de la lengua extranjera, la realización de una tarea o el logro de un objetivo le facilita obtener un beneficio material, inmaterial (Moreno, 2017; Aragón, s.f.; Crook y Ferreyra, s.f.) o evitar una sanción (Grünewald, 2009).

A manera de ilustración, desde una perspectiva laboral, el aprendizaje de una lengua extranjera suministra ventajas si se postula a un trabajo que requiere de estas competencias (Minera, 2010) o si frente a otro candidato, el manejo de una lengua extranjera hace la diferencia. Al encontrar un empleo la calidad de vida y situación económica mejora y por consiguiente se siente agrado y bienestar (Dabène, 1997, citado por Huneault, s.f.).

La motivación intrínseca y extrínseca son importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. Algunas personas poseen una u otra. Pero, en general, se observa su presencia simultánea e interrelacionada. Estas motivaciones se complementan y refuerzan entre sí (García y Cruz, 2016).

Además, es posible que el tipo de motivación evolucione en las personas y oscile de una motivación extrínseca a una motivación intrínseca o viceversa (Huneault, s.f). Esto ocurre porque a menudo las formas de pensar, las expectativas, creencias, comportamientos e intereses de los individuos no son estáticos y varían de acuerdo a sus necesidades, prioridades y a otros aspectos materiales, inmateriales o humanos que entran en juego (Saravia y Bernaus, 2008).

Los niveles de motivación dependen de estados emocionales generados por causas internas o externas, entre los que citamos el miedo, la ansiedad, la vergüenza o el estrés al realizar tareas en lengua extranjera (Méndez, 2016; Carmona, 2011).

La motivación intrínseca, al estar más entrañada en los individuos, resulta ser más significativa (Minera, 2010). Ofrece más fortaleza, ganas y productividad en el desarrollo de acciones y en el alcance de objetivos en lengua extranjera. No obstante, es importante señalar que la motivación extrínseca también conlleva a la obtención de logros (García y Cruz, 2016).

### 2.3. El profesor y su influencia en la motivación

En lo que atañe al entorno educativo, el profesor es una de las fuentes de motivación extrínseca. Para que la motivación de los estudiantes crezca y sea permanente, el profesor debe conocer sus particularidades, principalmente sus centros de interés, preferencias y objetivos de estudio.

Desde el punto de vista académico y profesional, es esencial que el profesor domine la lengua extranjera que enseña y que posea una formación y experiencia acordes con el cargo que desempeña. De hecho, uno de los grandes factores desmotivadores en numerosos estudios es el profesorado (Li y Zhou, 2017; Falout y Maruyama, 2004).

Para preservar y nutrir la motivación en los estudiantes son igualmente importantes la forma en la que explica los contenidos, los métodos, las actividades didácticas y pedagogías que aplica dentro del aula de clase (Luján, 1999).

Adicionalmente, es fundamental que los procesos sean significativos, útiles, dinámicos, llamativos, se centren en los estudiantes y permitan profundizar no sólo los temas gramaticales sino las otras competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales de manera real y global (Bunyamethi, 2018).

Estos factores reunidos crean una atmósfera apropiada y acogedora que incita a los estudiantes a tomar un rol activo y participativo en la construcción de sus aprendizajes y en el desarrollo de sus competencias en lengua extranjera (Moreno, 2017; García y Cruz, 2016).

La motivación o la desmotivación en los estudiantes está subordinada también a aspectos comunicativos y actitudinales (Carmona, 2011) manifestados por los profesores consciente o inconscientemente. Desde un punto de vista lingüístico, la forma en la que el profesor se expresa verbalmente con sus estudiantes o lo que comunica a través del lenguaje no verbal deben ser tenidos en cuenta para no causar tensión o malos entendidos en la clase de lengua. Es imprescindible que la comunicación sea extremadamente asertiva.

Lo mismo ocurre con los comportamientos y actuaciones exteriorizados por los profesores que deben adaptarse a la situación siendo neutrales o positivos con el fin de suscitar confianza en los estudiantes y facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera (Dörnyei y Csizér, 1998, citado por García y Cruz, 2016).

Otro elemento relevante que incide en la motivación o en la desmotivación de los estudiantes se relaciona con las tareas (Moreno, 2017), su grado de dificultad, las dudas que surgen durante su realización (Grünewald, 2009) y los resultados de evaluación obtenidos por los estudiantes.

Es primordial que las tareas correspondan al nivel de conocimientos y competencias de los estudiantes. Una tarea de nivel superior aplicada a estudiantes principiantes no podrá quizás ser llevada a término satisfactoriamente y por ende provocará frustración y una sensación de fracaso en los estudiantes (Rodríguez-Pérez, 2012). La capacidad del profesor de dar una respuesta clara y oportuna a los interrogantes de los estudiantes es fundamental.

## 2.4. Las calificaciones y su impacto en la motivación

La preponderancia de las calificaciones en el sistema educativo es innegable (Villarroel, 2012). A través de estas se encasillan a los estudiantes en categorías para determinar si adquirieron los conocimientos o competencias requeridos para aprobar una asignatura o para obtener un diploma universitario al final del proceso formativo.

El poder de las notas no se limita al ámbito académico, va más allá. Es factible que repercuta en cierto grado, positiva o negativamente, en la esfera socioprofesional de los estudiantes o egresados ya que estas pueden ser solicitadas al aplicar para una beca o para una oportunidad profesional o laboral que esté ofreciendo una institución o empresa.

Las buenas calificaciones se convierten por consiguiente en uno de los principales logros que alcanzar (Aguilar, Alcántara-Eguren y Morán, 2009). En ocasiones, representan incluso el fin último de los estudiantes, más allá de saber si realmente aprendieron porque, a decir verdad, conseguir una nota satisfactoria no significa siempre que la persona cuenta con un buen nivel educativo o que los verdaderos conocimientos y destrezas de los estudiantes hayan sido medidos conveniente y objetivamente (Salinas y Cotillas, 2007) en los diferentes campos del saber.

Cuando las notas de los estudiantes no son favorables, muchos de ellos se desalientan, pierden la motivación por aprender o profundizar en sus aprendizajes (Villarroel, 2012) aún si se trata de una evaluación justa (Aguilar, Alcántara-Eguren y Morán, 2009).

Al respecto, algunos autores (Álvarez, Álvarez, Sandoval y Aguilar, 2019; Fasce, 2007) nos invitan a meditar sobre los términos de aprendizaje superficial o estratégico y aprendizaje profundo. En el primero, no existe una motivación intrínseca por aprender sobre el tema visto y lo que se busca más bien es cumplir con un requisito u obtener un buen resultado en la evaluación sumativa porque así se mantiene un buen promedio académico. Por el contrario, en el aprendizaje profundo, el individuo está realmente motivado en aprender y como consecuencia resulta significativo porque implica procesos mentales como la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico.

## 2.5. Influencia familiar y motivación

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la motivación también se ve influenciada por el círculo familiar (Rodríguez-Pérez, 2012). Los miembros de la familia y las relaciones que se establecen con ellos constituyen una base y un punto de referencia fundamentales.

Normalmente, las personas que forman parte de nuestra familia son las primeras con quienes creamos lazos y por esta razón, estos son altamente significativos. Los cimientos que nos forman como individuos y que nos permiten luego enfrentarnos a la sociedad, los adquirimos y aprendemos, en parte, de estos intercambios iniciales.

Cuando se presentan fallas en el círculo familiar es muy probable que los individuos y en nuestro caso específico, los estudiantes, se vean impactados no solamente desde una perspectiva material o física, sino, igualmente desde un ángulo emocional lo que repercute negativamente en el interés, concentración, motivación y en su nivel académico (Bueno, 2007).

Estas falencias están en estrecha relación con los modelos de crianza o educativos en los que los hijos se encuentran inmersos. Así, por ejemplo, los modelos educativos familiares en donde se observa mucho laxismo, permisividad, autoritarismo, abandono o poca implicación resultan algunas veces contraproducentes en el rendimiento académico de los estudiantes (Nardonne, 2008, citado por Beneyto, 2015).

Si las relaciones familiares son sanas, muy seguramente, los hijos aprenderán valores y comportamientos útiles para responsabilizarse y actuar acertadamente en el contexto educativo (Beneyto, 2015), también recibirán el apoyo y el aliento necesarios para esforzarse en sus estudios y lograr sus metas en lenguas extranjeras. De igual manera, si los hijos y los padres comunican de manera óptima y si estos últimos tienen una opinión positiva de sus hijos, se contribuirá a mejorar su autoconcepto (Ruiz de Miguel, 2001) en la medida en que van a apreciar convenientemente sus capacidades y habilidades.

## 2.6. Influencia de pares y motivación

Otras de las interacciones que afectan la motivación en el aula de lengua extranjera son aquellas establecidas entre estudiantes (Buyse, 2018) quienes tienen a menudo edades similares y comparten puntos de vista, gustos, comportamientos y relaciones de amistad.

El conjunto de influencias que se producen entre los diferentes miembros de un grupo es conocido bajo el nombre de dinámica de grupo (Méndez, 2018). Dichas influencias pueden ser benéficas o nocivas para los diferentes integrantes. Cuando existe equilibrio, solidaridad, cohesión, solidez, armonía, cooperación, poca rivalidad o competencia entre estudiantes, críticas o burlas mínimas (Dörnyei, 2001, citado por Méndez, 2016; Rodríguez-Pérez, 2012) se está en un ambiente motivante.

Los estudiantes que intercambian en lengua extranjera dentro del aula de clase juegan un rol importante en el aprendizaje de los demás. Es por tal razón esencial, evitar comentarios sarcásticos o dañinos sobre una persona en particular frente al grupo ya que su imagen se ve vulnerada y se afecta su motivación y participación por temor a ser nuevamente juzgada.

Si los lazos creados dentro de un grupo son sanos, cuando uno de los integrantes se está desmotivando, los demás estudiantes pueden contribuir a que recobre su motivación; en caso contrario, pueden acrecentar aún más la pérdida de motivación.

Finalmente, teniendo en cuenta que en el aula de lengua extranjera, la práctica de las habilidades comunicativas orales requiere de una interacción marcada entre estudiantes, es crucial que las relaciones sean favorables para que los aprendizajes no se vean bloqueados por sentimientos de ansiedad, desvalorización, estrés, vergüenza o baja autoestima que en ocasiones surgen cuando los estudiantes atribuyen

demasiado valor a la opinión de los otros respecto a su propio conocimiento, manejo y competencias en lengua extranjera.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Instrumento de recogida de datos

Uno de los objetivos de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, en Bogotá, Colombia, es enseñar los idiomas inglés, alemán y francés. Esta carrera se compone de ocho semestres. Con el fin de conocer los puntos de vista de algunos de los estudiantes que cursan esta formación universitaria, en lo concerniente a su motivación por el aprendizaje de la lengua francesa, concebimos una encuesta de opiniones.

Escogimos el cuestionario como instrumento de recogida de datos porque no necesariamente requiere de recursos económicos, y además, puede ser aplicado simultánea, rápida y relativamente fácil a varios informantes (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018).

Creamos nuestro propio cuestionario por deseo de originalidad, porque queríamos enfocarlo específicamente al estudio de la motivación de la lengua francesa y también porque deseábamos que los enunciados estuvieran directamente adaptados al contexto demográfico, sociocultural y educativo de esta universidad colombiana.

No consideramos conveniente realizar una prueba piloto ya que la prueba final también iba a aplicarse a la misma población e institución (Mayorga, Virgen, Martínez y Salazar, 2020) lo que habría reducido nuestra muestra final de participantes.

En el cuestionario se trataron aspectos relativos a la motivación intrínseca, como lo son el gusto y el deseo profundo de perfeccionarse en esa lengua; y extrínseca, en lo que alude a la motivación hacia el aprendizaje del francés por intereses de viaje, laborales o profesionales, a las influencias de las calificaciones y del entorno humano de los que forman parte los pares dentro del aula de clase, el profesor y los miembros de la familia. Los enunciados de la encuesta apuntan hacia la percepción de los estudiantes sobre la motivación:

1. Me gusta el idioma francés y anhelo mejorar mis competencias lingüísticas y comunicativas.
2. Estudio francés para ampliar mis oportunidades profesionales y laborales.
3. Aprendo francés para viajar al extranjero.
4. Sólo aprendo francés porque forma parte de mi carrera universitaria.
5. Mi familia me incentiva a estudiar para tener un mejor futuro profesional.
6. Me esfuerzo y estoy bastante comprometido con el aprendizaje del francés.
7. Identifico mis progresos en francés.
8. Alcanzar una buena competencia en francés depende en gran parte de mí.
9. Me interesan más las calificaciones que aprender bien francés.
10. Los malos resultados de las evaluaciones me desaniman a aprender bien francés.
11. Los profesores de francés despiertan y mantienen mi motivación.
12. Mi motivación y aprendizaje en francés no se ve perjudicado por la conducta de los demás estudiantes de la clase.

Cada uno de los enunciados fue evaluado a través de los ítems "A) Totalmente de acuerdo", "B) De acuerdo", "C) Neutral", "D) En desacuerdo" y "E) En total desacuerdo".

En la encuesta se pidió también información sobre el sexo, la edad y el semestre del programa que estaban cursando los estudiantes.

Para el análisis de datos, los enunciados de la encuesta fueron agrupados en las siguientes categorías:

- Categoría "motivación personal: gusto por el idioma francés y grado de compromiso con su aprendizaje": enunciados 1, 6, 7 y 8.
- Categoría "motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero": enunciados 2 y 3.
- Categoría "influencia familiar en la motivación": enunciado 5.
- Categoría "influencia humana en el aula de clase: profesores y compañeros": enunciados 11 y 12.
- Categoría "influencia de las notas y evaluaciones en la motivación": enunciados 9 y 10.
- Categoría "sin motivación por la lengua francesa": enunciado 4.

### 3.2. Participantes

La encuesta fue cumplimentada de manera directa por 315 estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI. Para recopilar los datos, pasamos por diversos salones en donde se encontraban los estudiantes, explicamos la finalidad de la investigación, precisamos que se trataba de una encuesta de carácter anónimo y voluntario y solicitamos a los estudiantes completarla. Asimismo, suministramos las encuestas a algunos profesores quienes contribuyeron con el proceso de recolección de datos durante la impartición de sus clases.

De las 315 personas interrogadas, 70,16 % eran mujeres y 29,52 % hombres. El 0,32 % no detalló la información. Se constata que la población femenina es mayoritaria en esta formación, lo que nos permite también deducir que las mujeres se muestran más motivadas por el aprendizaje de los idiomas extranjeros.

En la figura 1 se presentan los porcentajes de personas informantes por semestre. La mayor parte de los alumnos que completaron la encuesta pertenecían a cuarto, sexto y octavo semestre. Cabe aclarar que la lengua francesa es enseñada a partir de cuarto y hasta octavo semestre.

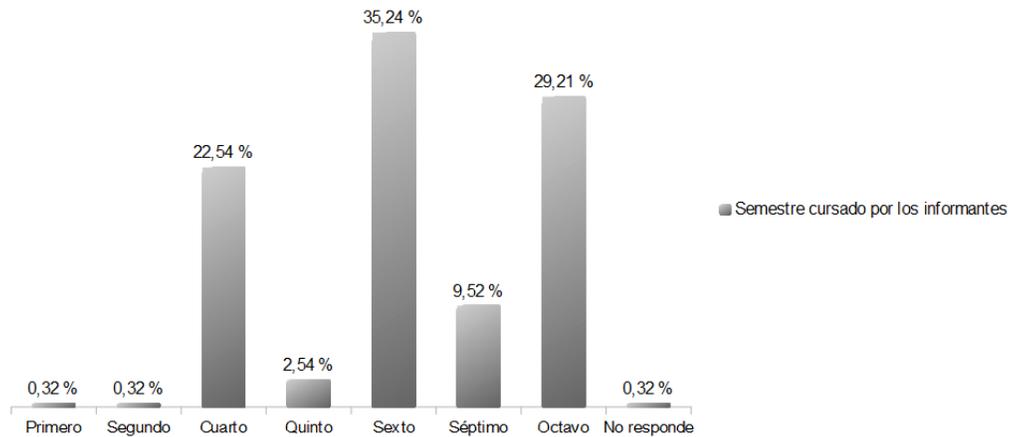


Figura 1. Informantes por semestre

En la figura 2 detallamos la edades de los informantes.

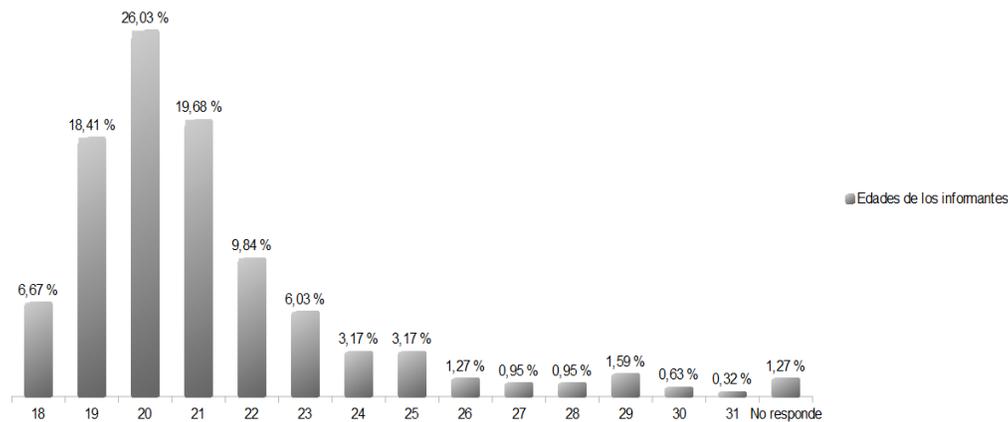


Figura 2. Edades de los estudiantes

#### 4. ANÁLISIS DE DATOS

En lo que atañe a la primera categoría, se aprecia que al 93 % de los estudiantes les gusta el idioma francés y desea profundizar sus competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en esta lengua. Aunque el 95,5 % de ellos acepta que de ellos depende, en gran parte, aprender la lengua satisfactoriamente, sólo el 23,2 % se implica al máximo para alcanzar este objetivo. El 47,6 % de los estudiantes también lo hace, pero con una intensidad más reducida. El 20,3 % es consciente de los pequeños logros que alcanza durante el proceso de aprendizaje de la lengua; el 52,4 % también lo es, pero de manera menos importante. La figura 3 presenta esta información.

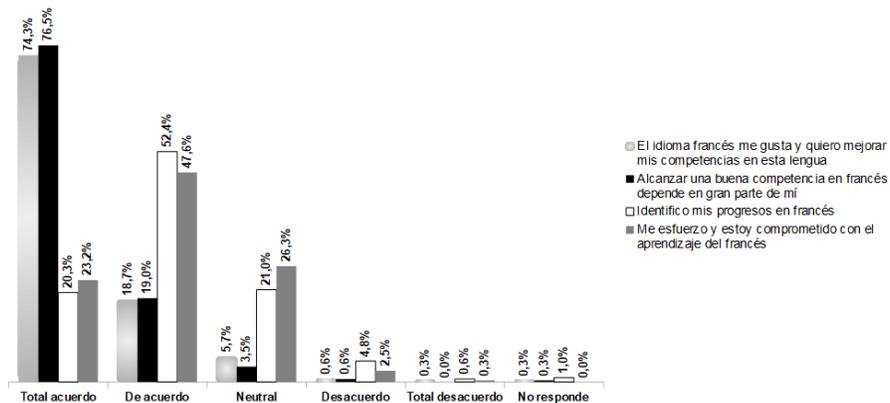


Figura 3. Gusto por el idioma francés y grado de compromiso con su aprendizaje

En lo que concierne a la categoría “sin motivación por la lengua francesa”, conformada por el enunciado 4 de la encuesta, el 4,7 % de los estudiantes estima que estudia francés únicamente porque forma parte del pénsum de la carrera. El 8,3 % expresa neutralidad.

Con respecto a la categoría “motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero”, el 88,6 % de los estudiantes está totalmente de acuerdo y de acuerdo en estudiar francés para tener más oportunidades de empleo al final de su formación universitaria. 85,7 % de ellos estudia esta lengua para salir del país y vivir una experiencia lingüística y sociocultural diferente. La figura 4 contiene los datos de los enunciados 2 y 3 obtenidos en la encuesta.

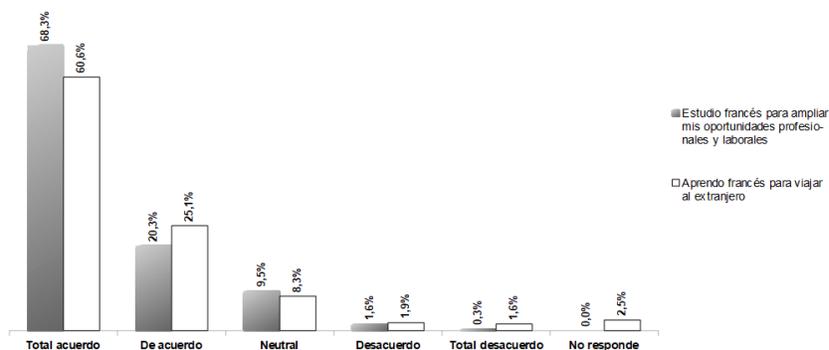


Figura 4. Motivación laboral y experiencias de vida en el extranjero

De acuerdo a Torres-Martínez (2009), en Colombia, el francés es considerado como una lengua atractiva que goza de un estatus culto y social elevado. Aunque en el pasado, esta no era sinónimo de oportunidades laborales, en las últimas décadas estos puntos de vista se han venido modificando. En efecto, muchos colombianos anhelan vivir y trabajar en Canadá, por ello, los mercados de enseñanza del francés se han incrementado.

Del mismo modo, el idioma francés ha adquirido últimamente una importancia significativa en el ámbito de los negocios, lo que ha conllevado a una ampliación del espectro laboral (Álvarez, s.f.).

En lo que tiene que ver con la categoría “influencia familiar en la motivación” constituida por el enunciado 5, se advierte que el 67 % de los estudiantes recibe un apoyo incondicional por parte de su familia; el 20,6 % en menor modo. El 8,3 % se

muestra neutral. El 2,9 % de los alumnos declara no recibir el suficiente respaldo de sus familiares y el 1,3 % de las personas interrogadas no respondió a la pregunta.

La ayuda familiar se exterioriza desde un ángulo moral, material o económico. Aunque de carácter privado, a esta universidad acceden los estudiantes pertenecientes en gran medida a la clase media o baja, lo que no ocurre con otras universidades privadas destinadas principalmente a personas de estratos sociales elevados.

Es por esto que cuando las familias no pueden ayudar a sus hijos, ellos deben trabajar y estudiar al mismo tiempo y, aún así, es posible que sigan presentando dificultades económicas para pagar sus estudios universitarios.

La categoría "influencia humana en el aula de clase: profesores y compañeros" formada por los enunciados 11 y 12 de la encuesta señala que el 30,5 % de los estudiantes expresa neutralidad frente a la pregunta sobre el rol del profesor en su motivación. El 54 % de los alumnos considera que el docente los motiva y el 14,6 % piensa que no es el caso. El 31,7 % de los estudiantes expresa neutralidad frente a la influencia de los demás compañeros de clase, el 44,5 % piensa que el comportamiento y actitudes de los otros estudiantes no los afecta y el 23,5 % si se muestra impactado por ellos. La figura 5 detalla estas informaciones.

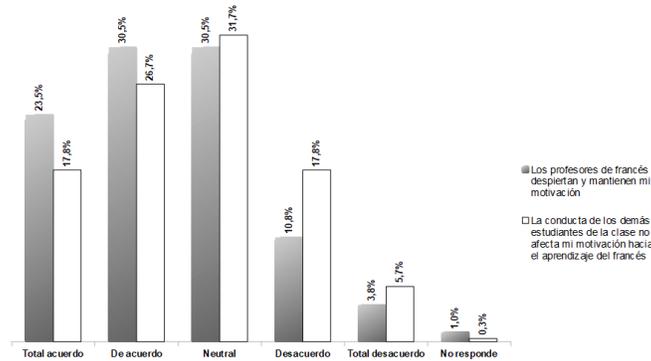


Figura 5. Influencia humana en el aula de clase: profesores y compañeros

En lo relativo a la categoría "influencia de las notas y evaluaciones en la motivación" integrada por los enunciados 9 y 10 de la encuesta, se constata que el 30,5 % de los encuestados expresa neutralidad frente al hecho de sentir desaliento al obtener malos resultados en los exámenes o en las evaluaciones, el 32 % de los estudiantes afirma sentirse impactado por esto y el 36,2 % no se deja influenciar por las malas calificaciones. Finalmente, para el 66 % de los encuestados es más importante aprender que prestar atención o importancia a las notas atribuidas, el 25,7 % se muestra neutro y el 7,3% cree que las calificaciones tienen más prioridad que los aprendizajes en sí. La figura 6 expone estas informaciones.

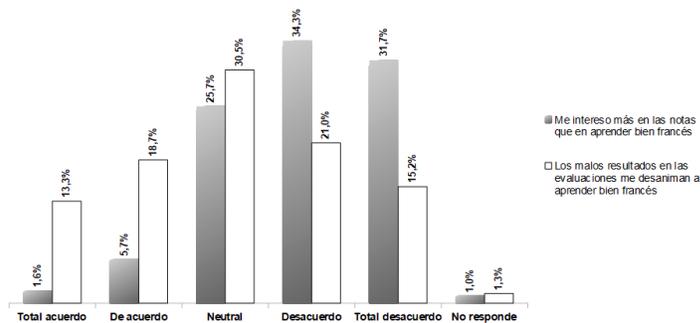


Figura 6. Influencia de las notas y evaluaciones en la motivación

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayor parte de los estudiantes interrogados aprecian la lengua francesa y cursan la carrera de Lenguas Modernas no sólo por los dos otros idiomas que son enseñados, el inglés y el alemán. La motivación profunda por aprender dicho idioma se refuerza con las expectativas que tienen a nivel profesional, académico y personal, para viajar a un país de habla francesa, hecho que les brinda la oportunidad de mejorar sus competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en lengua extranjera, descubrir y enriquecerse con nuevas visiones de mundo y experiencias de vida.

Para que el porcentaje de estudiantes sin motivación o con muy poca motivación logre cambiar sus puntos de vista y actitudes hacia la lengua francesa, sería importante proponer talleres de reflexión sobre las ventajas de conocer varios idiomas, así como diversas estrategias para que los aprendizajes resulten más profundos y enriquecedores.

Aunque los alumnos reconocen que su aprendizaje no reposa por completo en el profesor y que depende en gran parte de los esfuerzos y dedicación que consagren a la lengua francesa, es fundamental contribuir al desarrollo de la competencia en autonomía de los estudiantes, haciéndolos meditar sobre la manera en la que aprenden, los objetivos que persiguen al momento de efectuar una actividad, las dificultades que encuentran durante la realización de las tareas, para así identificar, conservar, modificar, adaptar o integrar diversas técnicas de aprendizaje (Giovannini, 1994).

En este punto, el profesor puede generar el proceso de introspección de manera directa o inducirlo a través de la proposición de actividades de variada índole caracterizadas por poseer un alto grado de autonomía.

Además, resulta evidente que, para aprender una lengua extranjera, se necesitan de muchas horas de trabajo que no serían suficientes si los estudiantes sólo se contentan con las horas de clase en lengua francesa que reciben dentro de la formación universitaria. Por consiguiente, es esencial que inviertan un tiempo suplementario trabajando de manera independiente fuera de clases.

Otro punto que vale la pena señalar, es que es importante resaltar los progresos de los alumnos en francés que pueden materializarse no sólo con la obtención de buenos resultados en las evaluaciones sino mediante la aplicación de los contenidos y puesta en práctica de tareas individuales o grupales sobre situaciones lingüísticas y comunicativas que les permitan reutilizar los aprendizajes antiguos en compañía de

los nuevos y tomar conciencia de sus avances en lengua extranjera. Y como sabemos, es importante tener en mente, que una lengua no se aprende de la noche a la mañana, su aprendizaje es progresivo y para alcanzar el objetivo último, es necesario pasar antes por varias etapas de pequeños logros que implican un esmero y responsabilidad significativos por parte de los estudiantes (Castro, 2015).

En lo que alude al respaldo familiar, este se estructura en torno a las interacciones positivas o negativas que ocurran dentro del núcleo y al grado de unidad de sus miembros. Este se percibe material o moralmente. Debido a razones diversas, a muchos de los padres les es difícil ayudar a sus hijos económicamente para pagar sus estudios universitarios y por ende muchos de ellos deben trabajar al mismo tiempo; no obstante, esto no implica que no reciban apoyo humano.

De otro lado, es claro que los profesores deben empeñarse para que los estudiantes sientan más su colaboración. Sin embargo, la motivación no es unidireccional. El profesor también debe recibir motivación tanto de la institución en donde trabaja como dentro del aula de clase, con los estudiantes que deben poner de su parte y tener una actitud favorable.

Por último, vemos que para algunos estudiantes la opinión y el comportamiento de los demás estudiantes cuenta demasiado, por lo cual también es fundamental crear una reflexión sobre la dinámica de grupo para que los estudiantes se sensibilicen sobre ciertos comportamientos y actitudes que, aunque involuntarios o sin malas intenciones perjudican el aprendizaje de los demás integrantes de la clase.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Alcántara-Eguren, A. y Morán, A. (2009). La medición del aprendizaje del alumno, a través de la asignación de calificaciones. Un análisis en la universidad iberoamericana Puebla. En Consejo mexicano de investigación educativa, *Memoria electrónica del X Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-12). Veracruz, México.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0101T.htm>
- Akay, C. (2017). Turkish high school students' English demotivation and their seeking for remotivation: a mixed method research. *English language teaching*, 10(8), 107-122. doi: 10.5539/elt.v10n8p107
- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en clase de ele. En Instituto Cervantes de Sofía (Ed.), *Actas del II encuentro de profesores de español en Bulgaria* (pp. 42-55). Sofía, Bulgaria: Instituto Cervantes, departamento de comunicación digital.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/sofia\\_2017.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/sofia_2017.htm)
- Álvarez, J. (S.f.). *Análisis de la importancia del francés como idioma en el mundo de los negocios*. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/3355>
- Álvarez, J., Álvarez, T., Sandoval, R. y Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *Ride*, 9(18), 1-12. doi: [10.23913/ride.v9i18.474](https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474)
- Aragón, P. (S.f.). *Motivación y clases de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*.  
<http://exterior.pntic.mec.es/parp0007/Publicaciones/motivacion.pdf>
- Baquero, F. y Silva, A. (2014). La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants. *Folios*, 2(39), 107-116.  
doi: [10.17227/01234870.39folios107.116](https://doi.org/10.17227/01234870.39folios107.116)
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Alicante, España: Área de innovación y desarrollo.

- Bueno, G. (2007). El estudiante universitario y su entorno familiar. *Revista Griot*, 1(1), 29-35. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1922/1724>
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje del español como lengua extranjera. En N. Rangponsumrit, D. Gutiérrez, A. Aguilera, J. Blanco y E. Moreno (Eds.), *IX Congreso de hispanistas de Asia* (pp. 188-202). Bangkok, Tailandia: Sinoele. [https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH\\_2016/AAH\\_2016\\_jackre\\_e\\_bunyamethi.pdf](https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_jackre_e_bunyamethi.pdf)
- Buyse, K. (2018). The impact of motivational didactic interventions on the writing process and its output: the case of descriptive texts. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 12(25), 1-21. doi: [10.26378/rnlael1225295](https://doi.org/10.26378/rnlael1225295)
- Carmona, A. (2011). Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: la actitud. *Temas para la educación*, (16), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf>
- Castro, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ele centrada en el alumno, XXV congreso internacional asele* (pp. 213-220). España: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425898>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Crook, P. y Ferreyra, M. (S.f.). *Motivación intrínseca y extrínseca para el aprendizaje de una lengua extranjera. Proyecciones hacia la comunicación intercultural*, 1-10. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/Confluencias%20IV/PDF/1-Experiencias/3.%20Crook%20Ferreyra.pdf>
- Deci, E. y Ryan, R. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, Estados Unidos: The University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Falout, J. y Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The language teacher*, 28(8), 3-9. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/447-comparative-study-proficiency-and-learner-demotivation>
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y aprendizaje superficial. *Tendencias y perspectivas*, 4(1), 7-8. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/esq41.pdf>
- García, M. y Cruz, M. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la escuela*, (90), 72-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5830835>
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition*. New York, Estados Unidos: Peter Lang publishing.
- Giovannini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje. En J. Sánchez e I. Gargalio (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso internacional de asele* (pp. 109-118). Madrid, España: SGEL Educación. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0109.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf)
- Gordillo, L. (2011). La necesidad de una clase de inglés motivadora. *Innovación y experiencias educativas*, (38), 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_38/LOURDES MARIA GORDILLO SANTOFIMIA 01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/LOURDES MARIA GORDILLO SANTOFIMIA 01.pdf)
- Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, (32), 75-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3068546>

- Huneault, C. (S.f.). *Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ele en Quebec*. <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/3CH.pdf>
- Li, C. y Zhou, T. (2017). A questionnaire-based study on Chinese university students' demotivation to learn English. *English language teaching*, 10(3), 128-135. doi: [10.5539/elt.v10n3p128](https://doi.org/10.5539/elt.v10n3p128)
- Luján, C. (1999). La motivación: un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, (18), 269-278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1464838>
- Mayorga, R., Virgen, A., Martínez, A. y Salazar, D. (2020). Prueba piloto. *Educación y salud*, 9(17), 69-70. doi: [10.29057/icsa.v9i17.6547](https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6547)
- Méndez, M. (2018). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza de ele a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno de aprendizaje. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, (9), 31-54. doi: [10.17345/rile9.2508](https://doi.org/10.17345/rile9.2508)
- Méndez, M. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études romanes de BRNO*, (40), 99-122. doi: [10.5817/ERB2019-1-7](https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7)
- Méndez, M. (2020). Aproximación a la motivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (emi) en la enseñanza superior en una universidad española, *Hesperia*, 23(1), 95-123. doi: [10.35869/hafh.v23i0.2768](https://doi.org/10.35869/hafh.v23i0.2768)
- Méndez, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, (5), 27-46. doi: [10.17345/rile5.1002](https://doi.org/10.17345/rile5.1002)
- Minera, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ele en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (6), 58-73. doi: [10.26378/rnlael06120](https://doi.org/10.26378/rnlael06120)
- Minera, L. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 4(8), 42-80. doi: [10.26378/rnlael48141](https://doi.org/10.26378/rnlael48141)
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espiraes*, 1(4), 31-42. doi: [10.31876/re.v1i4.19](https://doi.org/10.31876/re.v1i4.19)
- Pinilla, C., Albarracín, G., Gómez, D., Mondragón, S. y Villalba, M. (2020). *Orientaciones para bilingüismo y bachillerato internacional*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Pozzo, M., Borgobello, A. y Pierella, M. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 8(2), 1-15. doi: [10.24215/18537863e046](https://doi.org/10.24215/18537863e046)
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 381-409. doi: [10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39932](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932)
- Rubio, M. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Innovación y experiencias educativas*, (46), 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero\\_46/MARIA\\_DEL\\_CARMEN\\_RUBIO\\_OSUNA\\_02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf)
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81-113. <https://core.ac.uk/download/pdf/38820954.pdf>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior*. Valencia, España: Universitat de València.

- Saravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, (10), 163-184.  
doi: [10.30827/Digibug.31824](https://doi.org/10.30827/Digibug.31824)
- Secretaría de Educación de Bogotá. (18 de junio de 2021). *Logros y retos de la enseñanza del francés en los colegios públicos de Bogotá*.  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/noticia/logros-y-retos-de-la-ensenanza-del-frances-en-los-colegios-publicos-de-bogota](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/logros-y-retos-de-la-ensenanza-del-frances-en-los-colegios-publicos-de-bogota)
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos latinoamericanos* (15), 1-22.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004>
- Villarroel, J. (2012). Las calificaciones como obstáculo al desarrollo del pensamiento. *Sophia*, (12), 141-151. doi: [10.17163/soph.n12.2012.08](https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.08)



