

***Aportes del CAES
a la enseñanza del
español como
lengua extranjera***

***Estudios aplicados de
gramática y pragmática***

**Edición a cargo de
Carmen Ballestero de Celis
María Sampedro Mella**

Verba
Anexo 81

2021

APORTES DEL CAES A LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
ESTUDIOS APLICADOS DE GRAMÁTICA
Y PRAGMÁTICA

Edición a cargo de
CARMEN BALLESTERO DE CELIS
MARÍA SAMPEDRO MELLA

Verba
Anexo 81

2021
Université Sorbonne Nouvelle
Universidade de Santiago de Compostela



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

© Université Sorbonne Nouvelle, 2021
© Universidade de Santiago de Compostela, 2021

Edita

Servizo de Publicacións
e Intercambio Científico
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
www.usc.es/publicacions

DOI <https://dx.doi.org/10.15304/9788418445453>

ISSN 2341-1198

ISBN 978-84-18445-45-3

ÍNDICE

- 5 **Prefacio**
- 9 **Presentación de las editoras. La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus**
- 21 **PRIMERA PARTE:**
Estudios sobre unidades lingüísticas
- 23 **Los adverbios locativos de ubicación en el español como lengua extranjera**
María Sampedro Mella
- 51 **La posición de los clíticos en el complejo verbal *poder* + infinitivo en la L2**
Olivier Iglesias
- 81 **Imperfecto y progresivo en la adquisición de español como L2: transferencia vs. compatibilidad de rasgos aspectuales**
José Amenós Pons
Aoife Ahern
Pedro Guijarro Fuentes
- 115 **SEGUNDA PARTE:**
Estudios sobre estructuras lingüísticas
- 117 **El uso de *ser* y *estar* en producciones escritas en L2 con atributo nominal y atributo locativo**
Yekaterina García Márkina
Cristian Valdez
- 147 **Queísmo y dequeísmo en el discurso de hablantes de ELE**
Teresa Rodríguez Montes
- 181 **La explotación de los recursos de citación directa en el discurso escrito de los estudiantes de ELE**
Noelia Estévez-Rionegro

- 201 **TERCERA PARTE:**
Estudios sobre enunciados discursivos
- 203 **El subjuntivo en la expresión de la concesión: una mirada desde el español como lengua extranjera**
Carmen Ballester de Celis
- 235 **Análisis contrastivo de las partículas *pues/pois/puis*: empleos discursivos de la forma *pues* en el español como L2**
Fabiana Álvarez-Ejzenberg
- 257 **Los marcadores discursivos de cierre en el español como lengua extranjera**
Ana María Ramos Sañudo
- 287 **Notas finales**

Prefacio

Con independencia de la adscripción teórica desde la que se trabaje, hoy parece estar fuera de toda duda razonable que la lingüística de corpus (LC) ha supuesto una gran revolución metodológica en nuestra disciplina. Es, junto a la lexicografía electrónica, el terreno en el que la influencia del uso de computadoras en lingüística se manifiesta con mayor intensidad y donde muestra repercusiones de mayor alcance en la comprensión de los elementos lingüísticos y el modo en que se comportan.

La utilización de los datos contenidos en los corpus textuales en la enseñanza de lenguas está presente desde el mismo arranque de la LC. Es cierto que la visión más extendida de su historia se refiere sistemáticamente a su aparición en los Estados Unidos a mediados de los años sesenta del siglo pasado, precisamente en la época en que estaba despegando la lingüística de orientación chomskyana y, en consecuencia, pasó unos primeros años de vida semiclandestina, alejada de la vanguardia de la investigación. Todo esto, que es cierto, se circunscribe exclusivamente a lo sucedido en ese país y no se aplica a otros. En Europa, el diseño, construcción y explotación de corpus textuales se da, fundamentalmente en el Reino Unido y en algunos países nórdicos, desde muy poco después de la aparición del *Brown Corpus*. Lo más importante es, por otra parte, el hecho de que este temprano e intenso cultivo de la LC se hace, precisamente, en líneas vinculadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en proyectos como el COBUILD de John Sinclair, por citar únicamente el más conocido y difundido.

Durante unos cuantos años, la vinculación de los corpus textuales y la enseñanza de lenguas (L2 sobre todo, pero también L1) se concreta en la uti-

lización de los datos de los corpus para obtener datos reales acerca de cómo funcionan las lenguas, cómo se comportan las unidades que las constituyen, de qué forma evolucionan a través del tiempo o cómo se articulan los discursos y actúan los mecanismos conversacionales. Tal como lo presentaba Sinclair, el objetivo era conocer las características del «real English», que es lo que hay que enseñar, frente a las visiones un tanto acartonadas y restringidas a ciertos tipos de lengua en que se basaban hasta ese momento los materiales diseñados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En ese sentido, los corpus contienen muestras reales de actos lingüísticos efectivamente realizados y constituyen, por tanto, el fondo a partir del cual se deben diseñar los currículos, establecer los objetivos de enseñanza, elaborar las listas de elementos léxicos y construcciones gramaticales adecuadas para los diferentes niveles de aprendizaje, etc. Son, por otra parte, los recursos a los que los profesores pueden remitir directamente a los estudiantes para que observen «en vivo» las características de los elementos lingüísticos y su comportamiento, de forma relativamente próxima al modo en que hemos aprendido nuestra primera lengua.

Algunos años más tarde, esa línea se complementa con la construcción de los llamados corpus de aprendices o de aprendientes. Están constituidos por producciones de personas que se encuentran en diferentes fases de aprendizaje de una L2. No persiguen, pues, facilitar el acceso al modelo meta, sino conocer el proceso por el que la interlengua va evolucionando con el avance en el grado de conocimiento y, naturalmente, analizar esas producciones para mejorar en lo posible los métodos, currículos, programas, materiales y pruebas de evaluación. Los corpus de aprendices se han desarrollado ampliamente en los últimos años y han supuesto una aportación de gran importancia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Disponer de un recurso de este tipo, que pudiera servir de referencia general para la enseñanza del español, es la intención con la que el Instituto Cervantes encargó a un equipo de la Universidad de Santiago de Compostela, en un ya lejano 2011, el diseño, construcción y procedimiento de explotación del Corpus de Aprendices de Español L2 (CAES), cuya primera versión se hizo pública en 2014 y ha alcanzado su versión 1.3 en abril de 2020, con una aplicación de consulta notablemente mejorada. Está constituida por 3878 textos producidos por 1423 estudiantes de seis L1 diferentes (árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso). La codificación contenida en los textos permite la recuperación de información utilizando parámetros

como la L1 de los estudiantes, su nivel de conocimiento de español, la edad, el país de procedencia, los años que llevan estudiando español, el sexo e incluso el tema o tipo de tarea de la prueba realizada. Por tanto, es posible obtener todo lo necesario para valorar correctamente los datos obtenidos en la respuesta. Pero lo más importante del CAES, lo que le proporciona un lugar único en el conjunto de los corpus de aprendices de español como L2, radica en que los 575 000 elementos lingüísticos de los que consta han sido revisados y, en su caso, desambiguados manualmente por lingüistas expertos¹. La anotación morfosintáctica es también el proceso fundamental que se necesita para que la recuperación de los materiales supere el ámbito del léxico y pueda entrar plenamente en el terreno gramatical. En este caso, es evidente que los procedimientos empleados habitualmente en LC, que consisten en la anotación automática de los textos, no serían de gran utilidad, puesto que hay que enfrentarse en muchas ocasiones con formas mal construidas, concordancias incorrectas e incluso fallos de tipo mecanográfico originados en el proceso de escritura de las pruebas. Conscientes de ello, hemos hecho un enorme esfuerzo para que, por ejemplo, una forma como *tuví* sea caracterizada como la primera persona del singular del pretérito de indicativo del verbo *tener*, con lo que es posible superar las dificultades derivadas de la distancia entre las formas utilizadas y las que le corresponden en el español producido por hablantes nativos.

De modo perfectamente comprensible, esta primera versión presenta deficiencias relacionadas con el tamaño y distribución de las muestras recogidas. Por circunstancias derivadas de la disponibilidad de los centros que participaron en el proceso (tanto del Instituto Cervantes como de universidades con programas de enseñanza del español como L2), son mucho más abundantes las pruebas producidas por hablantes de ciertas L1 (muchos más hablantes nativos de árabe que de ruso, por ejemplo) y también lo son las correspondientes a los niveles más básicos frente a los más elevados (muchos más con A1 que con C1 ya superados). Por esa razón, el Instituto Cervantes nos encargó en enero de 2018 iniciar una segunda fase en la que se acometiera la ampliación de las L1 por una parte (incluyendo ahora también ale-

¹ Para detalles sobre la forma en que tuvo lugar todo este trabajo, *vid.* I. Palacios Martínez, F. M. Barcala Rodríguez y G. Rojo (2019): “El Corpus de Aprendices de Español (CAES) y sus aplicaciones para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera”, in M. Blanco, H. Olbertz y V. Vázquez Rozas (eds.): *Corpus y construcciones. Perspectivas hispánicas*, anexo 79 de *Verba*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 273-303.

mán, griego, italiano, japonés y polaco) y el logro de un número suficiente de pruebas en todos los niveles y todas las L1, también las ya incorporadas en la fase anterior. La recogida de muestras está ya realizada y esperamos acometer la desambiguación automática de los textos añadidos a partir de enero de 2021.

Es forzoso reconocer que el CAES no es todavía suficientemente conocido y mucho menos explotado por parte de los profesores de español como L2. No obstante, siguiendo la parábola evangélica, su simiente ha tenido la fortuna de caer también en suelos especialmente propicios, con lo que ha podido desarrollarse y proporcionar una abundante cosecha de estudios y conocimientos sobre los procesos de aprendizaje del español como L2. Claro que, además de una tierra fecunda, estos procesos requieren del cuidado, la atención y el trabajo de profesionales capaces de ver sus posibilidades y dispuestos a invertir el tiempo y los conocimientos necesarios para ponerlas de manifiesto. En junio de 2019, Carmen Ballester de Celis y María Sampedro Mella organizaron con la colaboración de CLESTHIA, equipo de investigación de la Université Sorbonne Nouvelle una jornada de estudios titulada *El CAES (Corpus de Aprendices de Español): de la concepción a la explotación* a la que asistió un importante número de profesores de español en centros franceses. De aquellas jornadas procede el presente volumen, en el que se manifiestan con claridad las múltiples posibilidades de estudio y aplicaciones de este corpus. Es una espléndida y modélica muestra de lo que se puede hacer con este corpus. Los directores del CAES estamos sumamente agradecidos a todos los colegas que participaron en aquellas jornadas, a los que se han animado a convertir su ponencia en el texto que figura en el volumen y, muy especialmente, a Carmen Ballester y María Sampedro, organizadoras de las jornadas y editoras del volumen. Gracias al trabajo de todos ellos, el CAES alcanzará pronto el grado de difusión y el nivel de utilización que merece.

Guillermo Rojo
Ignacio Palacios Martínez

Presentación de las editoras.
La didáctica del español como lengua extranjera:
un acercamiento desde la lingüística de corpus

La revolución tecnológica de los últimos años ha producido numerosos avances, sobre todo en lo relacionado con la capacidad de almacenamiento de la información. Surge así la posibilidad de compilar textos reales, tanto escritos como orales, con un determinado formato, para fines de investigación. Si bien es cierto que una somera revisión bibliográfica permite comprobar la heterogeneidad de aproximaciones para denominar estas compilaciones, parece haber común acuerdo en definir un corpus lingüístico como propone Rojo (2016: 285): «un conjunto de (fragmentos de) textos naturales, almacenados en formato electrónico, representativos en su conjunto de una variedad lingüística, en alguno de sus componentes o en su totalidad, y reunidos con el propósito de facilitar su estudio científico». En la actualidad los corpus son, efectivamente, una herramienta esencial para el estudio de las lenguas en sus diferentes áreas (fonética, morfología, sintaxis, pragmática, etc.), para la observación de las variedades lingüísticas y para el análisis de la tipología textual, por facilitar la comparación de cuestiones léxicas, gramaticales, textuales, etc. en distintos registros, tipos de textos o géneros (Pérez Hernández 2002). Ahora bien, la investigación basada en los corpus de aprendices, también denominada «lingüística de corpus aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras» (Aston 2001, Sinclair 2004) conforma una nueva rama dentro de la lingüística aplicada que todavía no se ha visto plenamente consolidada (Sánchez Rufat 2015).

En los últimos años se está asistiendo a la creación y difusión de nuevos corpus de español no nativo, como el Corpus escrito del español como

L2 (CEDEL2) de la Universidad de Granada, el Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE) del Instituto Caro y Cuervo, el corpus Aprender a Escribir en Lovaina (APRESCRILOV) de la Universidad de Lovaina o el Corpus de Aprendices de Español (CAES) del Instituto Cervantes. Estas herramientas han contribuido al desarrollo de nuevos proyectos (por ejemplo, Lozano 2009, Buyse y González Melón 2013, Mendikoetxea 2013) e investigaciones enmarcadas en la lingüística de corpus aplicada (*v.g.*, Campillos Llanos 2014, Ferreira y Elejalde Gómez 2017, Rodríguez Arrizabala 2017). Esta nueva especialidad ha despertado también un creciente interés en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se ve reflejado en la bibliografía del español en las recientes propuestas de explotación didáctica de corpus generales y de aprendices (*v.g.* Cruz Piñol 2012, Bailini 2014, López García 2014). No cabe, pues, duda de que los corpus son un material privilegiado para el estudio de la interlengua:

El acceso a muestras de la interlengua que proporcionan los corpus de aprendices supone una verdadera revolución en el terreno de los estudios de adquisición de segundas lenguas, pero también pueden emplearse con gran aprovechamiento en la investigación dedicada a cómo mejorar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en general y el aprendizaje y la enseñanza de una determinada lengua en particular (Mas Álvarez y Gil Martínez 2018: 39).

No obstante, la lingüística de corpus aplicada a la didáctica representa todavía una importante novedad en los estudios del español como lengua extranjera, muy por detrás, por ejemplo, del inglés como L2. En esta lengua, las investigaciones con fines aplicados ejercen una gran influencia en el entorno académico como método de validación de la calidad de la enseñanza, de los programas educativos, los materiales didácticos y los métodos pedagógicos utilizados (Soler Montes 2017). La incorporación de este tipo de herramientas en el aula de ELE no goza sin embargo todavía del éxito o el alcance de otros métodos didácticos, ya que los corpus tampoco reciben aún la consideración –o explotación– necesaria por parte de los docentes. A este respecto, autores como Bailini (2014), Gilquin y Granger (2010) y Pitkowski y Vásquez Gamarra (2009) apuntan distintas razones, entre las que podemos destacar el escepticismo de los profesores sobre la eficacia de los corpus en la enseñanza de una lengua extranjera o sus posibilidades didácticas, y la falta de conocimientos técnicos acerca de su empleo.

En este contexto, el presente volumen pretende contribuir al enriquecimiento de la didáctica desde el panorama teórico-investigador de la lingüística de corpus aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Los estudios lingüísticos que conforman esta obra se han fundamentado en los datos proporcionados por el Corpus de Aprendices de Español (CAES), según la versión 1.3 de abril de 2020. Este corpus, promovido y financiado por el Instituto Cervantes, ha sido diseñado y desarrollado íntegramente por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigido por los profesores Guillermo Rojo e Ignacio Palacios. En su versión actual (1.3), el corpus CAES contiene un total de 570 000 palabras y está constituido por 3878 tareas de expresión e interacción escritas, integradas en 1423 pruebas, que fueron recopiladas entre los años 2011 y 2013 en centros del Instituto Cervantes y otras instituciones académicas de diferentes ciudades: Amman, Beirut, París, Burdeos, Casablanca, Chicago, etc. (Rojo y Palacios 2016: 63). El corpus incluye producciones de hablantes de L1 inglés, chino mandarín, árabe, ruso, portugués y francés, que abarcan desde el nivel inicial o A1 hasta el C1. La proporción de los materiales aún no es del todo equivalente, puesto que existe una mayor representación de los niveles A2 y B1, y hay una mayor incidencia de hablantes de L1 árabe (497 sujetos), portugués (361) e inglés (227), frente al francés (143), al chino mandarín (168) y, en especial, al ruso (67) (Rojo y Palacios 2016: 64).

Con el fin de garantizar la homogeneidad en las muestras recopiladas por el CAES, todos los aprendices realizaron las mismas tareas escritas, diseñadas conforme a su nivel de español, siguiendo los planteamientos de los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2001) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006): describir su familia a un amigo, reservar una habitación de hotel, hacer una reclamación a una compañía aérea por la pérdida del equipaje, etc. El número de palabras también está limitado de acuerdo al nivel de los candidatos: desde las 75-100 en el nivel A1 hasta un máximo de 400-500 en el nivel superior o C1. Los textos producidos por los estudiantes han recibido una anotación automática con una marcación de más de 700 etiquetas morfosintácticas². De este modo, en el corpus es posible realizar búsquedas simples y complejas de más de un elemento lingüístico, incluso filtrando por lemas. El CAES admite también la discriminación de las búsquedas según el

² Véase, para más información: <http://galvan.usc.es/caes/etiquetario>

sexo, distintos rangos etarios, las lenguas nativas o los países de origen de los estudiantes, así como la tipología de los textos o los temas de las tareas en esta última versión. Todo esto permite, en las investigaciones que se presenten en este volumen, establecer comparaciones inmediatas entre el uso real de la lengua y las variables relativas a los aprendices.

FIG. 1. Interfaz general del corpus CAES.



FIG. 2. Presentación de los resultados en el corpus CAES.

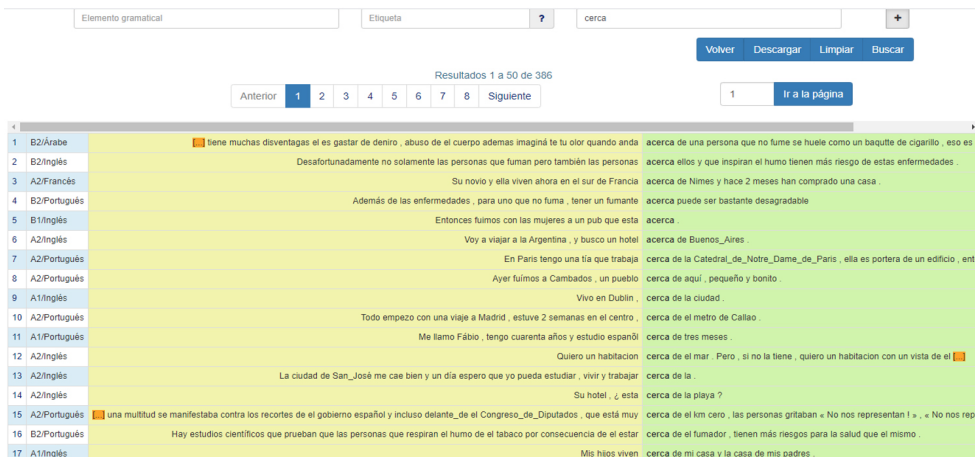


FIG. 3. Detalle de un ejemplo recuperado del corpus CAES.

Estudiante: 9 Tipología textual: Ensayo argumentativo Edad: 23 Estudios: Universidad Número de meses estudiando español: 0	Tarea: 19 Tema: Fumar lugares públicos L1: Árabe Edad de inicio en el estudio del español: 20 Contactos personales en países de habla española: No	Centro: Cervantes Sexo: Mujer País: Siria Número de meses en países de habla española: 0																																																																																																
Conocimientos de otras lenguas:																																																																																																		
<p>Todos saben que el consumo del tabaco es uno de los costumbres mas peligrosas que afecta nuestra cuerpo y particularmente los pulmones, sin embargo la mayoría de la gente siguen consumiendolo en una manera muy excesiva y personalmente estoy en contra del fumar, aunque soy fumadora, especialmente en los lugares publicos, pero creo que ese de prohibir y poner una ley que limitó el cigarrillos en los lugares cerradas va en contra de la libertad de las personas tal qual lo especifica la constitucion de cada pais en democracia, lo que se deberia exigir (si acaso) es prohibir penderlo no se puede poner prohibicion porque cada persona tiene el derecho total a hacer lo que se le plazca, pero tambien intiendo muy bien que la gente que le molesta el tabaco no tiene que aguantarlo porque él reciben el mismo daño que los fumadores, y desde mi propia punto de vista de aqui viene nuestro respeto de que no podemos practicar nuestra libertad se a ella le afecta a los demás porque mi libertad creo que termine cuando empieza la libertad del otro.</p>																																																																																																		
<p>Eso es por un lado, por otro lado debemos que tener en cuenta que todas las bares deben poner una terraza para los fumadores para que no molestan a otra gente, finalmente el consumo del tabaco es una habita muy mala que tiene muchas desventajas es el gastar de dinero, abuso del cuerpo ademas imagináte tu olor cuando anda acerca de una persona que no fume se huele como un baquette de cigarillo, eso es lo que quiero decir a los fumadores convencidos respeto a los que entenda dejarlo y no puedan .</p>																																																																																																		
<table border="0"> <tr> <td>Eso</td><td>es</td><td>por</td><td>un</td><td>lado</td><td>,</td><td>por</td><td>otro</td><td>lado</td><td>debemos</td><td>que</td><td>tener_en_cuenta</td><td>que</td><td>todas</td><td>los</td><td>bares</td><td>deben</td><td>poner</td><td>una</td><td>terrazza</td><td>para</td><td>los</td><td>fumadores</td><td>pe</td> </tr> <tr> <td>PD+NS</td><td>VMIP7S</td><td>X</td><td>DA-</td><td>NCMS</td><td>P</td><td>W</td><td>VIIIP1P</td><td>C</td><td>VMNP</td><td>C</td><td>DG+FP</td><td>DA+MP</td><td>NCMP</td><td>VIIIP7P</td><td>VMNP</td><td>DA-</td><td>NCFS</td><td>X</td><td>DA+MP</td><td>NCMP</td><td>X</td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>MS</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>FS</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>ese</td><td>ser</td><td>por</td><td>un</td><td>lado</td><td>,</td><td>por</td><td>otro</td><td>lado</td><td>deber</td><td>que</td><td>tener_en_cuenta</td><td>que</td><td>todo</td><td>el</td><td>bar</td><td>deber</td><td>poner</td><td>un</td><td>terrazza</td><td>para</td><td>el</td><td>fumador</td><td>pe</td> </tr> </table>			Eso	es	por	un	lado	,	por	otro	lado	debemos	que	tener_en_cuenta	que	todas	los	bares	deben	poner	una	terrazza	para	los	fumadores	pe	PD+NS	VMIP7S	X	DA-	NCMS	P	W	VIIIP1P	C	VMNP	C	DG+FP	DA+MP	NCMP	VIIIP7P	VMNP	DA-	NCFS	X	DA+MP	NCMP	X							MS												FS								ese	ser	por	un	lado	,	por	otro	lado	deber	que	tener_en_cuenta	que	todo	el	bar	deber	poner	un	terrazza	para	el	fumador	pe
Eso	es	por	un	lado	,	por	otro	lado	debemos	que	tener_en_cuenta	que	todas	los	bares	deben	poner	una	terrazza	para	los	fumadores	pe																																																																											
PD+NS	VMIP7S	X	DA-	NCMS	P	W	VIIIP1P	C	VMNP	C	DG+FP	DA+MP	NCMP	VIIIP7P	VMNP	DA-	NCFS	X	DA+MP	NCMP	X																																																																													
				MS												FS																																																																																		
ese	ser	por	un	lado	,	por	otro	lado	deber	que	tener_en_cuenta	que	todo	el	bar	deber	poner	un	terrazza	para	el	fumador	pe																																																																											

El acceso a estos datos hace posible que docentes e investigadores reconozcan las diferencias entre la interlengua y la variedad nativa, identifiquen los elementos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje, analicen los errores que se producen, determinen el nivel en el que aparecen, así como la influencia que en ellos ejerce la lengua materna, y valoren las metodologías más adaptadas para poder solventarlos. En otras palabras, como señala Baralo (2010: 2), un trabajo empírico es indispensable para poder reflexionar sobre estas cuestiones:

A medida que se amplía y se intensifica la investigación en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, surgen preguntas de investigación que requieren descripción y análisis a partir de datos fiables: ¿Qué tipos de errores son más frecuentes? ¿En qué nivel de dominio de la lengua meta se encuentran? ¿Son errores de desarrollo? ¿Por qué existen ciertas estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxicas, pragmáticas que se fosilizan? Estos procesos de fosilización, ¿son iguales en todos los que aprenden español o son diferentes según la lengua materna del que aprende? ¿En qué medida influye y de qué modo la lengua materna?, ¿en los errores?, ¿en el tiempo necesario para alcanzar determinado nivel de dominio en ELE?, ¿en el tipo de estructuras que deben trabajarse durante más tiempo?, ¿en la formación de nuevos hábitos lingüísticos? ¿Son iguales de válidos todos los métodos de enseñanza de ELE para todos los aprendientes, o varía su eficacia según otras variables relacionadas con las estrategias de aprendizaje y de comunicación, con las tradiciones culturales de cada comunidad idiomática? ¿Es universalmente válida la corrección de errores? ¿Influyen otros factores en la eficacia de diferentes formas de

reparar el error? Si existen esos otros factores, ¿cuáles son los más eficaces para cada tipo de alumno o para cada contexto de aprendizaje de ELE?

Los trabajos seleccionados en esta publicación pueden resultar de interés para distintos perfiles profesionales, como profesores e investigadores de lingüística o de didáctica del español, y creadores de materiales de ELE, pues estudian diferentes fenómenos de lengua desde prismas teóricos diversos. Aun cuando la perspectiva de análisis sea variada, la estructura y la metodología de todos ellos es común. Así, tras una breve introducción (1.), el lector encontrará un segundo apartado en el que se ofrece una descripción teórica del fenómeno estudiado (2.); a continuación, los trabajos se dividen en dos grandes partes (3.): la primera está dedicada al análisis cuantitativo de las ocurrencias del fenómeno tratado, teniendo en cuenta como variables de observación el nivel de conocimiento del español como L2 y las lenguas maternas de los aprendices recogidas en el corpus (árabe, portugués, francés, inglés, chino mandarín y ruso) (3.1.); la segunda parte se centra en el análisis cualitativo de estos datos, a partir de ejemplos concretos y, cuando resulta pertinente, desde la perspectiva del análisis de errores (3.2.). Este estudio da pie, en el cuarto apartado, a una reflexión de carácter didáctico que pretende contribuir a mejorar la enseñanza del fenómeno estudiado en la clase de ELE (4.). Finalmente, en el último apartado se presentan unas conclusiones a modo de síntesis recapitulativa de la investigación expuesta (5.).

En la parte dedicada al análisis cuantitativo, las diferencias entre el número de muestras por nivel y por lengua materna en el CAES nos han llevado a presentar los datos en gráficas, en las que figura el número de ocurrencias del fenómeno que se ha investigado, y también en tablas, en las que se ofrece un estudio de frecuencias en los casos en los que resulta pertinente. Para calcular la frecuencia relativa se ha tomado como referencia el número de unidades lingüísticas registradas en el CAES sin signos de puntuación, cifras, fechas, símbolos y nombres propios. A continuación, se ha dividido el número de ocurrencias del fenómeno estudiado entre el número total de formas registradas y, para facilitar su lectura, el resultado obtenido de esta operación ha sido expresado en fracciones de 1000 (%).

De común acuerdo se ha decidido también reproducir los ejemplos seleccionados del CAES tal y como fueron originalmente escritos (*v.g.*, *Yo quiere reservar una habitación con aire acondicionado y cerca de al mar*), manteniendo los errores de ortografía y de puntuación. Todos los ejemplos apa-

recen referenciados de la misma manera: [lengua materna, nivel], y el fenómeno lingüístico que en ellos se analiza se ha destacado en negrita.

El volumen se divide en tres grandes secciones, que parten del estudio de la lengua y llegan hasta el nivel del discurso. Las investigaciones presentadas en la primera parte se centran en cuestiones gramaticales, esencialmente sintácticas, que toman como punto de partida una unidad lingüística. Así, el trabajo de María Sampedro Mella examina las particularidades de uso de una selección de ocho adverbios locativos de ubicación, con la intención de aportar nuevos datos acerca de la utilización de estas unidades en el discurso de los hablantes no nativos de español y mostrar los errores que se encuentran en el nivel de la expresión y del uso. La investigación de Olivier Iglesias analiza la posición de los clíticos en complejos verbales con el verbo *poder*, para comprobar si la hipótesis del «Full Transfer Full Access» de Schwartz y Sprouse (1994), que postula que se deberían producir más o menos transferencias según la L1 del aprendiz en las primeras etapas de adquisición, se confirma en las muestras obtenidas del CAES. Finalmente, cierra la primera parte del presente volumen el estudio de José Amenós Pons, Aoife Ahern y Pedro Guijarro Fuentes, que explora el aprendizaje del pretérito imperfecto y de la perífrasis progresiva *estar* + gerundio con referencia pasada, con el objetivo de observar hasta qué punto la mayor o menor semejanza de la L1 con la L2 da lugar a diferencias en el proceso y en el resultado del aprendizaje. A partir de la «Hipótesis del Reensamblaje de Rasgos» (Lardiere 2008, 2009), se comprueba si los aprendices de L2 no solo están condicionados por las combinaciones posibles en su L1, sino también por la complejidad intrínseca de ciertas combinaciones aspectuales marcadas.

La segunda parte del volumen incluye trabajos que se centran también en cuestiones sintácticas, pero el fenómeno estudiado es ahora una estructura lingüística. Así, la contribución de Yekaterina García Márkina y Cristian Valdez pretende obtener información complementaria sobre algunos contextos lingüísticos en los que la alternancia entre las cópulas *ser* y *estar* se encuentra altamente restringida en el español contemporáneo. Para ello, a partir de ciertas construcciones atributivas, valoran en qué medida los contextos de no alternancia en el sistema nativo resultan problemáticos para los aprendices de español como L2. El estudio de Teresa Rodríguez Montes analiza el fenómeno del «(de)queísmo» (Almeida 2009), no normativo, pero ampliamente documentado en el español nativo, con la finalidad de comprobar su incidencia entre los aprendices de ELE y poder determinar las causas

que motivan su aparición en el contexto de la adquisición de esta lengua. Por último, cierra esta segunda parte el trabajo de Noelia Estévez-Rionegro, que indaga en el uso y la explotación que los aprendices de español hacen de los recursos de citación directa en el discurso escrito, examinando, por un lado, los elementos propios de la construcción, y por otro, cómo la insertan en sus discursos y la adecuan al contexto.

La tercera y última parte del volumen presenta tres contribuciones que estudian enunciados desde una perspectiva discursiva. La investigación de Carmen Ballesterero de Celis pretende participar en la reflexión sobre la didáctica del subjuntivo en el ámbito del español como L2 a partir de la selección modal que se opera en la construcción concesiva. El trabajo se centra más concretamente en el análisis del subjuntivo factual en la interlengua de los aprendices de ELE, empleo modal que exige para su descripción y explicación una perspectiva pragmática. Sigue a esta contribución el estudio de Fabiana Álvarez Ejzenberg en el que se observa el comportamiento de la partícula española *pues*, con especial atención a los enunciados de hablantes de ELE cuya lengua materna es el francés o el portugués. El objetivo es así, desde una perspectiva contrastiva, determinar cómo estos aprendices integran la diversidad y complejidad discursiva de la partícula española. Pone fin a esta última parte y al presente volumen la investigación de Ana María Ramos Sañudo, en la que se analiza un grupo de marcadores discursivos de cierre formados en torno a la base léxica *fin*. En estas últimas páginas se busca poner de relieve que las principales dificultades que los aprendices de español como lengua extranjera encuentran a la hora de emplear estos marcadores tienen que ver, sobre todo, con la asignación de valores semántico-pragmáticos a menudo alejados de la norma.

Si bien es cierto que son numerosos los estudios de didáctica en los que se proponen secuencias pedagógicas o se reflexiona sobre la motivación del alumnado, se echan sin embargo en falta, en el ámbito del español lengua extranjera, investigaciones rigurosas basadas en el análisis de datos. Esta preocupación científica es la que nos ha llevado a editar los trabajos que contiene este volumen. En efecto, creemos que solo desde el rigor científico la didáctica del español puede contribuir a la elaboración de materiales de calidad en los que las explicaciones reflejan la realidad de la lengua y los ejercicios responden a las necesidades constatadas. Este rigor es tanto más necesario en la medida en que los libros de texto desempeñan un papel fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje de un idioma (Garton y Graves

2014), en especial en el contexto actual, en el que son muchos los profesores de español no especialistas en la materia para quienes el manual con el que imparten clase constituye una referencia lingüística crucial. Una didáctica que se reivindique científica es, por ello, no solo un objetivo deseable, sino una necesidad manifiesta si pretende cumplir la que debe ser su finalidad primera: mejorar la práctica de la enseñanza.

La publicación que les presentamos tiene, por tanto, como propósito contribuir al enriquecimiento bibliográfico de la investigación basada en los corpus de aprendices con la aportación de nuevos trabajos sobre la lengua española. Esperamos, pues, que su lectura confirme nuestra convicción de que el análisis de la lengua a partir de estos corpus ofrece, tanto al investigador como al docente, un acercamiento al uso real de la lengua meta con un alto potencial de aprovechamiento para llevar a cabo estudios empíricos de lingüística y didáctica que permitan reforzar la calidad de la enseñanza de la L2. Desde esta perspectiva, el CAES se revela como una fuente inagotable de recursos y una herramienta indispensable.

**Las editoras,
Carmen Ballesteros de Celis
María Sampedro Mella**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. (2009): "Priming y efectos mecánicos en la variación lingüística: el (de)queísmo en una comunidad canaria", *Boletín de filología: Universidad de Chile* 44(1), pp. 11-37.
- ASTON, G. (2001): *Learning with Corpora*. Bologna: CLUEB.
- BARALO, M. (2010): "La investigación del español como lengua segunda y extranjera", ponencia presentada en el *Congreso Internacional de la Lengua Española Valparaíso*. (http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm)
- BAILINI, S. (2014): "Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español", ponencia presentada en el *V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. (<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9879b92d-9541-4b3f-b2bd-67a58a86f26e/3--los-corpus-como-recursos-didacticos-para-la-ensenanza-de-las-variedades-diatopicas-del-espanol--bailinisonia-pdf>)

- BUYSE, K. y E. GONZÁLEZ MELÓN (2013): “El corpus de aprendices Aprescrliv y su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe”, in S. Borrell (coord.), B. Blecua Falgueras, B. Crous y F. Sierra (eds.): *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 247-252. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421403>)
- CAMPILLOS LLANOS, L. (2014): “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: Análisis de la interlengua basado en corpus”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 16 (http://www.llf.uam.es/leonardo/pdf/Campillos_Nebrija.pdf)
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya/Instituto Cervantes.
- CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- FERREIRA CABRERA, A. y J. ELEJALDE GÓMEZ (2017): “Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE”, *Revista brasileira de lingüística aplicada* 17, pp. 509-537.
- GARTON, S. y K. GRAVES (2014): “Materials in ELT: Current Issues”, in S. Garton y K. Graves (eds): *International Perspectives on Materials in ELT*, pp. 1-15. London/New York: Palgrave Macmillan.
- GILQUIN, G. y S. GRANGER (2010): “How can data-driven learning be used in language teaching?”, in A. O’Keeffe y M. McCarthy (eds.): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London/New York: Routledge, pp. 359-370.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- LARDIERE, D. (2008): “Feature-Assembly in Second Language in Second Language Acquisition”, in J. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *Features in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 106-140.
- LARDIERE, D. (2009): “Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition”, *Second Language Research* 25(2), pp. 173-227.
- LÓPEZ GARCÍA, P. (2014): “Aplicaciones de los corpus orales a la didáctica de ELE: repertorios léxicos y contextos pragmalingüísticos”, in N. M. Contreras Izquierdo (ed.): *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI: Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 385-396 (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_397.pdf)

- LOZANO, C. (2009): “CEDEL2: Corpus Escrito del Español como L2”, in C. Bretones Callejas, J. F. Fernández Sánchez, J. R. Ibáñez Ibáñez et al.: *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind*. Almería: Universidad de Almería, pp. 197-212.
- MAS ÁLVAREZ, I. y A. GIL MARTÍNEZ (2018): “Los corpus de aprendices: un terreno en expansión para la enseñanza de español”, in M. Ellison, M. Anido, P. Nicolás y S. Valente Rodrigues: *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo*. Porto: Universidade do Porto, pp. 35-55.
- MENDIKOETXEA, A. (2013): “Corpus-based research in second language Spanish”, in K. L. Geeslin (ed.): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 11-29.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, C. (2002): “Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento”, *Estudios de lingüística del español* 18. (<http://elies.rediris.es/elies18/>)
- PITKOWSKI, E. y J. VÁSQUEZ GAMARRA (2009): “El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE”, *Tinkuy* 11, pp. 31-51.
- RODRÍGUEZ ARRIZABALAGA, B. (2017): “El sistema atributivo de devenir en la interlengua de los estudiantes ingleses de español como lengua extranjera. Problemas de interferencia y propuesta de solución”, *Pragmalingüística* 25, pp. 540-559.
- ROJO, G. (2016): “Los corpus textuales del español”, in J. Gutiérrez Rexach (ed.): *Enciclopedia lingüística hispánica*. Oxon: Routledge, pp. 285-296.
- ROJO, G. e I. PALACIOS (2016): “Learner Spanish on Computer. The CAES ‘Corpus de Aprendices de Español’ Project”, in M. Alonso-Ramos (ed.): *Spanish Learner Corpus Research. Current Trends and Future Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 55-87.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2015): “Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas”, *Pragmalingüística* 23, pp. 191-210.
- SCHWARTZ, B. D. y R. A. SPROUSE (1994): “Word order and Nominative Case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage”, in T. Hoekstra y B. D. Schwartz (dir.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 317-68.

- SINCLAIR, J. (2004): “Corpus and Text — Basic Principles”, in M. Wynne (ed.): *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice Corpus*. Oxford: Oxbow Books, pp. 5-24.
- SOLER MONTES, C. (2017): “Usos y aplicaciones de los corpus lingüísticos en el contexto de la enseñanza de E/LE”, ponencia presentada el 21 de febrero de 2017 en el Instituto Cervantes de Lisboa [material no publicado].

PRIMERA PARTE:
Estudios sobre unidades lingüísticas

Los adverbios locativos de ubicación en el español como lengua extranjera

MARÍA SAMPEDRO MELLA
Universidade de Santiago de Compostela
Université Sorbonne Nouvelle

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que tienen como objeto de estudio el español como L2 tienden a priorizar el análisis de las formas verbales y nominales, dejando de lado otras categorías lingüísticas como los adverbios. Este trabajo pretende contribuir a completar esta falta de trabajos empíricos, con la aportación de nuevos datos para el análisis de este tipo de unidades en el marco del español como lengua extranjera. La investigación basada en los corpus de aprendices, también conocida como «lingüística de corpus aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras» (Aston 2001, Sinclair 2004) supone todavía una novedad en los estudios lingüísticos del español, a pesar del auge que se ha producido en el número de materiales y de publicaciones especializadas en este ámbito en los últimos años. Del mismo modo, aunque cada vez existen más propuestas de explotación didáctica a partir de corpus (*v.g.* Bailini 2014, Pérez Fernández 2017, Hincapié 2018), la incorporación de este tipo de herramientas en la elaboración de materiales didácticos dista mucho de otras aproximaciones didácticas.

Dado este contexto, en este capítulo se examina una selección de ocho adverbios locativos de ubicación, organizados en cuatro parejas de contrarios, en el corpus de aprendices CAES: *fuera*, *dentro*, *cerca*, *lejos*, *encima*, *debajo*, *detrás* y *delante*. Teniendo en cuenta como variables de observación

la L1 y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de español, se analiza la utilización de estas unidades en la interlengua de los aprendices: «los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada *caja negra* que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas» (Baralo 2002: 31). El objetivo de este trabajo es, pues, aportar nuevos datos acerca del empleo de estos ocho adverbios en el discurso de los hablantes no nativos de español, con especial atención por aquellas cuestiones que susciten mayores problemas de aprendizaje en el nivel formal o en el uso de estas unidades, para ofrecer un acercamiento didáctico específico.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: LOS ADVERBIOS LOCATIVOS DE UBICACIÓN

Como señalan algunos gramáticos (Bosque 1989, Kovacci 1999, Pavón 1999), los adverbios conforman una categoría de difícil caracterización sintáctica, por su relación con otros elementos del discurso como las preposiciones, los pronombres, las conjunciones, etc. Así, los adverbios pueden modificar al predicado verbal, al adjetivo, al nombre, a otro adverbio, a grupos preposicionales o al conjunto oracional (RAE y ASALE 2010: 575, Bermejo 2013). Formalmente son elementos invariables, ya que carecen de flexión morfológica, al igual que las conjunciones o las preposiciones. Sin embargo, a diferencia de estas clases de palabras, los adverbios comprenden un conjunto heterogéneo, pues algunos grupos, como los denominados «léxicos», constituyen paradigmas abiertos, mientras que otros, como los «gramaticales» o «funcionales», forman paradigmas cerrados (RAE y ASALE 2009: 3613-3614).

Tradicionalmente, los adverbios se han clasificado, a partir de su semántica, en los siguientes grupos: adverbios cuantificadores o de cantidad, de lugar, de tiempo, de modo o manera, interrogativos y exclamativos, de afirmación, de negación y de duda (RAE y ASALE 2010: 576). Para llevar a cabo este estudio, se ha seleccionado un conjunto de adverbios locativos o de lugar, más concretamente, se analizan ocho «adverbios de ubicación» (RAE y ASALE 2009: 2307), también denominados «adverbios transitivos» (Eguren 1999: 968) o «adverbios léxicos prepositivos» (Kovacci 1999: 734): *fuera, dentro, cerca, lejos, encima, debajo, detrás y delante*¹. Se han descar-

¹ Se han excluido del análisis las formas *en medio, alrededor, enfrente* o *al lado* por el reducido número de ocurrencias hallado en el corpus.

tado, por tanto, otros adverbios locativos como los direccionales o intransitivos (*arriba, abajo, atrás...*), los demostrativos (*aquí, allí...*) y también las preposiciones de lugar (*ante, bajo, de, desde...*), cuyos límites semánticos con los adverbios locativos son, en ocasiones, difusos (*encima/sobre, delante/ante, detrás/tras, etc.*), como pone de manifiesto Luque Durán (1974: 17) con el siguiente ejemplo: *Eloísa está bajo el almendro* vs. *Eloísa está debajo del almendro*.

Los adverbios locativos presentan un comportamiento gramatical más regular que otras unidades de su misma clase², lo que permite, en el contexto de la enseñanza de ELE, su introducción en los niveles iniciales. Los adverbios de ubicación se diferencian de los direccionales por su significado y sus particularidades sintácticas: semánticamente, los adverbios de ubicación muestran una menor variabilidad de usos que los direccionales, pues expresan un valor de término o destino, pero no de dirección (RAE y ASALE 2009: 2307), en tanto que los direccionales, como apunta Bermejo (2007: 165), pueden ser dinámicos, esto es, expresar dirección con verbos de movimiento (*ir arriba*) o estáticos, al indicar estado o situación (*vivir arriba*); son términos de preposición de movimiento (*desde arriba*), pueden funcionar como complemento del nombre (*de arriba*) y admiten gradación (*más arriba*). Por otro lado, los adverbios de ubicación están considerados como «no deícticos» (Eguren 1999, Bermejo 2013), ya que «su complemento fija un eje de referencia espacial o temporal distinto de las variables deícticas (*dentro de la casa, enfrente del museo del Prado, lejos de Madrid, etc.*)» (Eguren 1999: 968) y están más especializados para fijar en el espacio la situación física de un objeto en relación con un segundo término (Kovacci 1999, Alcina y Blecua 1991 [1975]: 715). Este referente siempre está presente en la enunciación y puede aparecer explícito (*deja el libro encima de la mesa*) o implícito por el contexto (*deja el libro encima*). Por el contrario, los adverbios direccionales sí son de naturaleza deíctica y la localización que denotan es más subjetiva, puesto que está ligada a la perspectiva del hablante: *voy arriba, está afuera*.

A pesar de estas diferencias entre los adverbios de ubicación y los direccionales, existe una proximidad semántica entre las formas *encima-arriba* y *debajo-abajo*, que da lugar a algunas convergencias de uso. Así, como

² Es el caso, por ejemplo, de los adverbios en *-mente*, los relativos o los cuantificadores, cuyas alteraciones morfológicas (*rápido/rápidamente, muy/mucho, etc.*), junto con sus restricciones de colocación y sus posibilidades combinatorias con otros elementos de la frase, como las preposiciones, hacen que su proceso de aprendizaje conlleve una mayor complejidad.

aclara Seco (1998: 59), «se puede decir *yo vivo arriba* o *yo vivo encima*. En estos casos, *arriba* tiene un sentido más abstracto y absoluto, mientras que *encima* tiene un sentido más concreto y relativo. *Arriba* viene a ser ‘en la parte alta’; *encima*, ‘en lugar más o menos inmediatamente superior’ (a alguien o algo)»³. Debido a esta similitud semántica, se documentan casos en los que el complemento prepositivo aparece empleado con los adverbios direccionales *arriba* y *abajo* (*arriba de la cama*, *abajo de la cama*), que se condenan en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (RAE y ASALE 2005: en línea): «Cuando el complemento con *de* está explícito, en el habla coloquial o popular americana se emplea indebidamente el adverbio *arriba* en lugar de *encima*» y

[e]n el español de América, en registros coloquiales o populares, no es infrecuente que *abajo* vaya seguido de un complemento con *de*: «*El puente peatonal (...) se incendió cuando el avión pasó por abajo de él*» (*Expreso* [Perú] 1.8.87). Pero, en general, es uso rechazado por los hablantes cultos y se recomienda evitarlo en el habla esmerada; en esos casos debe emplearse *debajo*.

Sin embargo, en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009: 2308) se presenta como una construcción rechazada en los registros formales del español europeo, aunque considerada correcta en el español americano. Los adverbios de ubicación, en cambio, aceptan en todas las variedades del español complementos prepositivos introducidos por la preposición *de* (*fuera de la casa*, *lejos del mar*), como los sustantivos⁴. Por consiguiente, ante esta variabilidad sintáctica en el español nativo y la imposibilidad de conocer la variedad de referencia para los aprendices de ELE del CAES, se han analizado solo las formas transitivas que admiten la complementación en la norma panhispánica.

Los adverbios seleccionados para este trabajo se encuentran entre las 2000 palabras más frecuentes de la lista de frecuencias proporcionada por el corpus CREA (RAE: en línea). Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), estructurador de los contenidos por niveles en ELE en el contexto europeo, incluye esta tipología de adverbios de ubicación entre los descriptores de los niveles iniciales del aprendizaje (A1 y

³ El autor aporta una explicación similar y con idénticos valores (abstracto y absoluto vs. concreto y relativo) para referirse a la diferenciación entre *abajo* y *debajo* (cfr. Seco 1998).

⁴ Algunas de estas unidades también permiten la complementación mediante otras preposiciones; de este modo, son posibles construcciones como *desde dentro*, *por fuera* o *hacia delante*, pero se rechazan otras como **hacia detrás* (RAE y ASALE 2010: 582, Gutiérrez Rodríguez 2016: 157).

A2): en el apartado 8.2., «Adverbios nucleares o de predicado» del nivel A1 aparecen las formas *lejos* y *cerca* complementadas con el adverbio *muy* (*muy lejos*, *muy cerca*); en el nivel A2, estas unidades se incluyen de nuevo en el apartado 8.2., en la sección «Circunstanciales facultativos de lugar», donde se indica que son «prepositivas» y se señalan las posibilidades combinatorias de los siguientes locativos con la preposición *de*: «dentro, fuera, abajo, arriba, delante, detrás, lejos, cerca» (Instituto Cervantes 2006). Entre estos adverbios prepositivos aparecen los intransitivos *arriba* y *abajo*, si bien el apartado 8.9. del nivel A2, «Locuciones adverbiales», aclara que el empleo de estas formas con complementos prepositivos está vinculado al español de América: «[Hispanoamérica] Uso de *arriba de* por *encima de*: *Bailó arriba de una mesa*» (Instituto Cervantes 2006).

Los ocho adverbios objeto de este estudio aparecen también explicados y practicados en manuales de enseñanza de ELE de niveles A1 y A2 (Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017)⁵, según las pautas del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006). La frecuencia mínima de aparición⁶ de estas unidades en los libros de texto es de 3,64 ocurrencias, correspondiente a la forma *detrás*, y la máxima es de 10,57 apariciones en el caso del adverbio *cerca* (Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017: 8). Por todo ello, parece previsible que en el análisis del corpus CAES se encuentren ejemplos de estas unidades en las producciones de los estudiantes desde el inicio de su proceso de aprendizaje hasta los niveles superiores, por tratarse de elementos léxicos que se han introducido tempranamente en su interlengua y que resultan frecuentes en el español.

3. RESULTADOS

En el apartado 3.1. se presentan los resultados del análisis cuantitativo de los ocho adverbios locativos de ubicación en el CAES, en correlación con los distintos niveles de dominio del español (A1-C1) y con las lenguas nativas de

⁵ En este estudio (Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017) se examinó su presencia en catorce manuales de ELE: *Aula internacional-1*, *Aula internacional-2*, *Destino Erasmus-1*, *ECO-1*, *ELE Actual-1*, *ELE Actual-2*, *Español en Marcha A1-A2*, *Español Lengua Viva-1*, *Español sin Fronteras-1*, *Mañana-2 A2*, *Nuevo Ven-1*, *Prisma-1*, *Prisma-2* y *Sueña-1*.

⁶ La frecuencia de aparición se obtuvo a partir de la digitalización de los manuales en formato *pdf*, seguida del recuento del total de ocurrencias de cada uno de estos adverbios en los distintos libros de texto, dividido por la suma total de capítulos que contiene cada libro y multiplicado por cien, ya que «este indicador permite establecer el patrón de distribución de las palabras en los manuales para calcular, finalmente, la media de ocurrencias por libro» (Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017: 5).

los aprendices, junto con algunos ejemplos de uso. Se incluye, asimismo, una clasificación de los errores de expresión hallados en el corpus y su distribución según la L1 de los estudiantes y su nivel de conocimiento del español. En el apartado 3.2., dedicado al análisis cualitativo, se examinan los errores de expresión identificados en 3.1., así como otros errores de uso, a partir del estudio de las producciones de los aprendices.

Cabe mencionar que, debido a las características del etiquetado del corpus CAES⁷, ha sido necesario llevar a cabo una doble búsqueda de cada adverbio: *dentro* y *dentro_de*. La razón se debe a que, en la recuperación de los ejemplos, se muestran por separado los casos en los que la unidad adverbial se presenta aislada (*está lejos*) de los que aparece con la preposición *de* en forma de locución (*lejos de casa*). Además, conviene aclarar que, al realizar las búsquedas, tanto en la estadística del corpus como en el inventario de ejemplos, se obtienen casos en los que estos adverbios locativos contienen otros valores semánticos, como el temporal –*tengo mucho trabajo este tarde y voy a llegar a casa cerca 22 oras (...)* [L1 francés, A1], *te cuidas muchos y nos vemos dentro pocos días*. [L1 árabe, B1]– o el de aproximación: *Mi padre tuvo muchos hermanos, cerca de nueve*. [L1 portugués, A2]. Para evitar distorsionar las frecuencias de uso de las formas adverbiales objeto de análisis con otros significados distintos del espacial, no se han tomado como referencia *per se* los valores estadísticos que proporciona el CAES, sino que se ha procedido a la recuperación y a la clasificación manual de todos los casos obtenidos. Mediante este procedimiento, se ha podido establecer el número de ocurrencias de las ocho unidades adverbiales únicamente cuando expresan localización espacial en los niveles contemplados y según la L1 de los aprendices.

3.1. Análisis cuantitativo

Los resultados del análisis cuantitativo nos ofrecen una primera toma de contacto con la interlengua de los aprendices, ya que nos permiten comprobar en qué momento se inicia el proceso de adquisición de estas unidades y la distribución general de su uso a lo largo de los distintos niveles de aprendizaje de ELE, como se refleja en los datos de la Gráfica 1 y de la Tabla 1:

⁷ Vid., para más información: <https://galvan.usc.es/caes/locuciones>

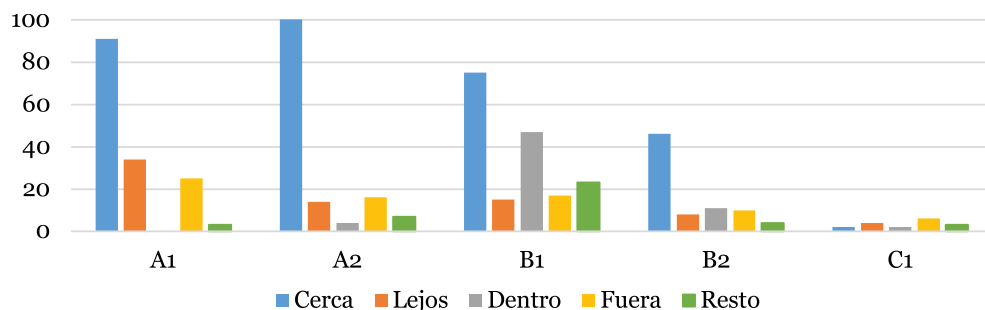
GRÁFICA 1. Distribución de uso de los adverbios analizados en el CAES según el nivel de los aprendices⁸.

TABLA 1. Frecuencia relativa de los adverbios analizados en el CAES según el nivel de los aprendices.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988
Número de ocurrencias					
<i>Cerca-lejos</i>	91-34	120-14	75-15	46-8	2-4
<i>Dentro-fuera</i>	0-25	4-16	47-17	11-10	2-6
<i>Encima-debajo</i>	0-0	2-3	5-3	0-0	0-1
<i>Delante-detrás</i>	1-2	2-0	5-10	3-1	0-2
Frecuencia relativa %					
<i>Cerca-lejos</i>	79,9 - 29,8	88,1 - 10,3	84,4 - 16,9	69,8 - 12,1	5,9 - 11,7
<i>Dentro-fuera</i>	0 - 21,9	2,9 - 11,7	52,3 - 19,1	16,7 - 15,2	5,9 - 17,7
<i>Encima-debajo</i>	0 - 0	1,5 - 2,2	5,6 - 3,4	0 - 0	0 - 2,9
<i>Delante-detrás</i>	0,8 - 1,7	1,5 - 0	5,6 - 11,2	4,5 - 1,5	0 - 5,9

Los datos de la Gráfica 1 y de la Tabla 1 confirman que la utilización de estas unidades se corresponde efectivamente con los descriptores del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006) que, recordemos, sitúan la introducción de los adverbios locativos en los niveles A1 y A2. Los resultados muestran una mayor presencia entre el nivel inicial A1 y el B1, en el que se encuentra el mayor pico de uso. El empleo de estas unidades desciende en las produc-

⁸ A causa del reducido número de ocurrencias hallado en el corpus CAES para las formas *encima*, *debajo*, *detrás* y *delante*, estos cuatro adverbios se han agrupado y presentado de manera conjunta en la categoría «resto». Los datos correspondientes a estas unidades se incluyen desglosados en la Tabla 1.

ciones de los niveles superiores –B2 y C1–, hecho que podría obedecer a las características del corpus, *i.e.*, a las tareas que se recogen en estos niveles, que tienden a ser menos descriptivas.

En los datos presentados destacan sobre todo las diferencias de uso entre unas unidades y otras: la forma adverbial *cerca* es la más empleada en todos los niveles con una media de 83 apariciones por nivel, con excepción del C1. Siguen a esta forma el adverbio *lejos* en el nivel A1 (34 incidencias), *fuera* en el A2 (16 casos) y *dentro* que, con 47 ocurrencias en el B1 y una frecuencia de 52,3, presenta el mayor número de ocurrencias en el corpus por detrás de *cerca*. Cabe, así, subrayar la acusada diferencia entre el número de apariciones de *cerca*, que se sitúa en las 120 en el nivel A2 –con una frecuencia relativa del 88,1–, con la escasez o incluso nulidad de casos registrados de otros adverbios. Este hecho puede deberse a que *cerca* es, de estos ocho, el adverbio más documentado en los libros de texto de niveles A1 y A2 –según el análisis de Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella (2017)–, con una media de 10,57 ocurrencias por ejemplar, frente a las restantes unidades, cuya presencia en estos manuales se sitúa entre las 3,64 apariciones de *detrás* y las 6,07 de *delante* (*cfr.* Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017: 8). Por otro lado, la proximidad semántica de algunos de estos adverbios con las formas intransitivas –*abajo, arriba, atrás, adelante*– o las preposiciones de lugar –*bajo, tras, ante*– podría explicar también su reducida presencia en las muestras del corpus.

Examinemos ahora la distribución de los adverbios seleccionados según las distintas L1 de los aprendices (Gráfica 2 y Tabla 2):

GRÁFICA 2. Distribución de uso de los adverbios analizados en el CAES según la L1 de los aprendices.

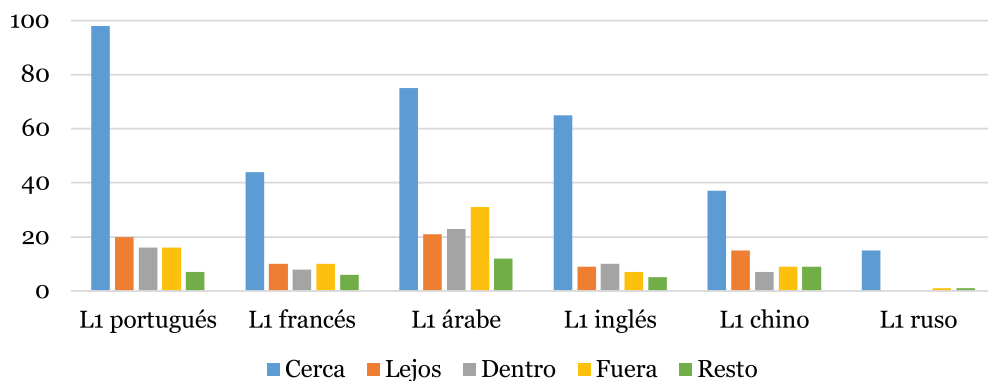


TABLA 2. Frecuencia relativa de los adverbios analizados en el CAES según la L1 de los aprendices.

L1	Árabe	Chino	Francés	Inglés	Portugués	Ruso
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	131 380	39 296	46 137	81 494	124 985	15 408
Número de ocurrencias						
<i>Cerca-lejos</i>	75-21	37-15	44-10	65-9	98-20	15-0
<i>Dentro-fuera</i>	23-31	7-9	8-10	10-7	16-16	0-1
<i>Encima-debajo</i>	2-2	2-2	1-2	1-1	1-0	0-0
<i>Delante-detrás</i>	2-6	3-2	1-2	1-2	4-2	0-1
Frecuencia relativa ‰						
<i>Cerca-lejos</i>	57-16	94,1-38,2	95,4-21,7	79,8-11	78,4-16	97,3-0
<i>Dentro-fuera</i>	17,5-23,6	17,8-22,9	17,3-21,7	12,3-8,6	12,8-12,8	0-6,4
<i>Encima-debajo</i>	1,5-1,5	5-5	2,1-4,3	1,2-1,2	0,8-0	0-0
<i>Delante-detrás</i>	1,5-4,6	7,6-5	2,1-4,3	1,2-2,4	3,2-1,6	0-6,4

Los datos de la Gráfica 2 y la Tabla 2 se corresponden con los presentados en la Tabla 1: con independencia de su L1, todos los aprendices del CAES hacen un mayor uso de la forma adverbial *cerca* que de las restantes, cuya frecuencia se sitúa entre 57, en el caso de los hablantes de L1 árabe, y 95,4, en los de L1 francés. De estos ocho adverbios, el segundo más empleado por detrás de *cerca* es su contrario *lejos*⁹, con una frecuencia entre un mínimo de 11, en aprendices de L1 inglés, y un máximo de 38,2 en los de L1 chino mandarín; y en tercer y cuarto lugar destaca la frecuencia de utilización de *dentro y fuera*, situada entre el 8,6 y el 23,6. Frente a estos datos, se observa que apenas aparecen documentadas las formas adverbiales *encima, debajo, delante y detrás* en las muestras del CAES, cuyo número máximo de ocurrencias es tan solo de 6 en el caso de *detrás* por parte de los hablantes de L1 árabe. De este modo, contrastan nuevamente las variaciones de uso entre unos adverbios y otros, que no parecen hallar su explicación en las diferentes

⁹ Se excluyen de esta descripción los datos correspondientes a los aprendices de L1 ruso, ya que, aparte del empleo de *cerca* –proporcionalmente equivalente al de los restantes sujetos– y algunos usos esporádicos de *lejos, fuera y detrás*, la muestra recopilada no permite destacar ningún otro fenómeno de interés para este estudio.

L1, pues los patrones de utilización de estas unidades son concomitantes en todos los sujetos.

Si nos centramos en los casos recuperados, los aprendices emplean los adverbios de una manera similar y con las mismas capacidades referenciales, con independencia de su L1 o su nivel de dominio de ELE. Así, *cerca* y *lejos* se utilizan fundamentalmente en la descripción de distancias físicas, haciendo referencia, sobre todo, a lugares:

- (1) Yo quiere reservar una habitación con aire acondicionado y **cerca** de al mar. [L1 inglés, A2]
- (2) Ayer fuímos a Cambados, un pueblo **cerca** de aquí, pequeño y bonito. [L1 portugués, A2]
- (3) Su escuela está **lejos** de mi casa. [L1 chino mandarín, A1]

En cambio, los restantes adverbios analizados aparecen en contextos en los que se hace referencia a objetos o personas, más que a espacios o lugares:

- (4) **Fuera** tiene pegado un poster pequeño del héroe Superman, y **dentro** de la mochilla hay un ordenador negro (...) [L1 chino mandarín, B1]
- (5) Volviendo de un viaje desde China hacia Brasil, traje muchos objetos caros y, **encima**, mis ropas, mi reloj, mis instrumentos de trabajo. [L1 portugués, B1]
- (6) Jean no quería encontrar a esta mujer tan feam entonces se escondió **debajo** de la mesa. [L1 francés, B1]

Estos resultados pueden explicarse por las características de las tareas del CAES, en las que, por ejemplo, el estudiante describe un lugar en el que ha estado durante un viaje o el contenido de una maleta perdida. Otra razón plausible podrían ser los contextos seleccionados para la introducción de estas unidades en el aula de español como L2, ya que en los manuales de ELE de A1 y A2 analizados en Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella (2017) se comprobó que las situaciones en las que se incorporan estos adverbios son solo tres: la descripción de los objetos de la casa y de la clase, y las indicaciones que se dan en la calle para llegar a un lugar.

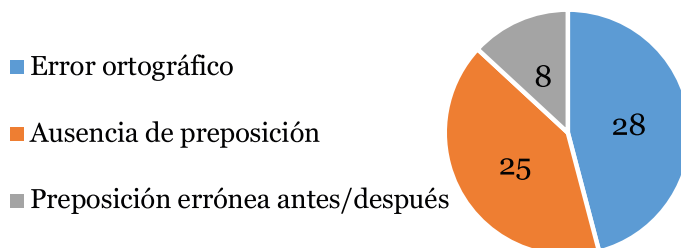
Una vez examinados los casos recuperados en el corpus, nos detendremos en los errores que se han documentado en su expresión formal¹⁰.

¹⁰ Los errores relacionados con el uso de estos ocho adverbios presentan un carácter más impreciso y heterogéneo, y son más difíciles de identificar por la falta de información concreta sobre los

Para ello, se ha procedido a la lectura de la totalidad de ejemplos obtenidos en las búsquedas, y a la selección manual de aquellos casos que contienen algún error relacionado con la expresión del adverbio locativo. De este análisis resulta una clasificación en los siguientes tipos¹¹: 1) error ortográfico, que incluye todos los casos en los que el aprendiz ha reproducido incorrectamente la escritura del adverbio por diferentes razones, como el intento de falsa concordancia (**cerco, cercas, lejo*)¹² o la separación, adición, supresión o cambio de elementos vocálicos o consonánticos (**de bajo, acerca, denrto*); 2) error en el uso de la preposición, que comprende tanto 2.1) la ausencia de preposición (**cerca mi barrio*) como 2.2) el uso de una preposición errónea o innecesaria antes o después del adverbio (**al fuera, cerca con ella*).

En la Gráfica 3 se presenta esta clasificación de los errores registrados en la expresión de los ocho adverbios locativos de ubicación en el CAES:

GRÁFICA 3. Tipología de errores de expresión hallados en el análisis de los ocho adverbios locativos en el CAES. Datos expresados en número de ocurrencias.



De acuerdo con la Gráfica 3, los errores más habituales en los estudiantes de la muestra son los que tienen que ver con un error ortográfico (28 casos) o con la ausencia de la preposición (25 incidencias) en aquellos contextos en

referentes que los aprendices están describiendo en sus producciones textuales; por este motivo no se han cuantificado, pero se analizan cualitativamente en el apartado 3.2.2.

¹¹ Ante la escasez de ejemplos y la falta de relación directa con los adverbios locativos, se excluye de esta clasificación el error por la omisión de una forma verbal obligatoria en las oraciones que contienen el elemento locativo, como **y esto aveces le afecta,, pero ella [está] muy cerca de mi (...)* [L1 árabe, A2] o **Y dentro [había] ropa y muchas cosas personales para 15 días de viaje en Perú.* [L1 francés, B2].

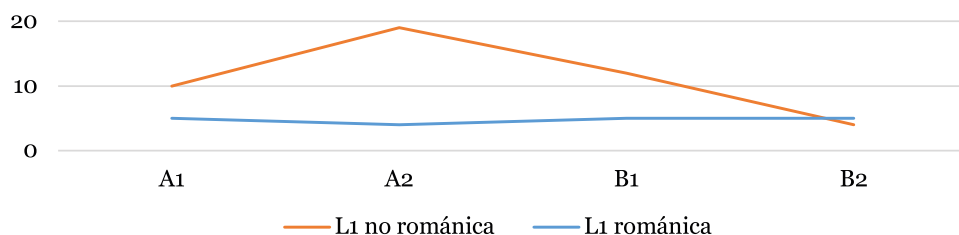
¹² Los casos de falsa concordancia, que explicamos en 3.2.1., merecerían una clasificación independiente. No obstante, se han agrupado también en esta categoría, pues la causa del error (intento de concordancia vs. problema de escritura) no siempre se percibe con nitidez; por ejemplo, en (...) *Todo eso es lejo pero nuestra amistad siempre siguera.* [L1 árabe, B1], **lejo* podría considerarse tanto un error ortográfico por apócope como un intento de concordancia con el sujeto *todo eso*.

los que resulta obligatoria; los restantes errores, correspondientes a la adición de una preposición errónea antes o después del adverbio, únicamente suponen, en conjunto, 8 casos del total de ejemplos obtenidos.

A partir de los errores registrados en el corpus, y expuestos en la Gráfica 3, se puede establecer su correlación con la L1 y el nivel de ELE de los aprendices. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no se ha documentado un número elevado de casos, por lo que, para mostrar unos datos más concretos, se han agrupado las L1 de los informantes en lenguas de origen románico y no románico. La razón se debe a que los estudiantes de español cuya L1 procede de una lengua románica (*i.e.*, los de L1 francés y portugués) poseen un sistema gramatical con un elenco de adverbios locativos que presenta un funcionamiento sintáctico parecido al del español, por la adición de la preposición *de* y por las posibilidades combinatorias de estas unidades en el discurso. Además, tanto la forma de estos adverbios como su semántica es similar, en especial en el caso del portugués y del español: *fuera-fora-(de)hors*, *cerca-perto-près*, *lejos-longe-loin*, *encima-em cima-dessus*, *debajo-debaixo/em baixo/embaixo*¹³-*dessous*, *detrás-detrás-derrière*, *delante-diante-devant*. De este modo, resulta pertinente considerar si los errores identificados en la Gráfica 3 se encuentran en las producciones de los aprendices con un sistema gramatical en sus L1 similar al del español, por ser hablantes nativos de una lengua románica, o si esta variable no influye.

Veamos la distribución de estos errores según los distintos niveles de dominio de ELE y la L1 de los sujetos, de origen románico o no románico:

GRÁFICA 4. Distribución de los errores de expresión en los distintos niveles analizados, según el origen (románico o no románico) de la L1 de los aprendices.



¹³ La alternancia gráfica de *em baixo* y *embaixo* se debe a que la primera es la forma normativa en el portugués europeo y la segunda la del portugués brasileño.

Los resultados de la Gráfica 4 reflejan una interesante distribución de los errores, que debe interpretarse con cierta cautela, puesto que la cantidad de muestras del CAES pertenecientes a lenguas de origen no románico (árabe, chino mandarín, inglés y ruso) es muy superior a la de las lenguas de origen románico (francés o portugués). Sin detenernos, por tanto, en el número preciso de errores, se aprecia que los hablantes de una L1 románica presentan una media más baja, pero que tiende a mantenerse estable a lo largo de todos los niveles contemplados. En cambio, en los aprendices de lengua nativa no románica se registra un número de errores más elevado en las primeras etapas de contacto y aprendizaje de la lengua meta, que va disminuyendo progresivamente conforme los estudiantes suben de nivel, sin llegar a desaparecer por completo, al igual que sucede con los hablantes de lenguas maternas románicas. En el apartado 3.2.1., dedicado al estudio cualitativo de los errores de expresión, se examinan estas tendencias a partir del análisis de ejemplos concretos.

3.2. Análisis cualitativo

Una vez observada la distribución de uso de los adverbios locativos de ubicación según la L1 y el nivel de conocimiento de ELE de los aprendices, junto con los contextos en los que aparecen estas unidades y los errores en su expresión, dedicamos este apartado al estudio cualitativo de los errores hallados en el corpus, con el fin de conocer los problemas y las dificultades de los aprendices en el manejo de estas unidades. Para ello, en 3.2.1. procedemos a la descripción de los errores de expresión expuestos en la Gráfica 3 (*vid. supra*): se trata de errores en la ortografía y errores relacionados con la preposición que acompaña al adverbio, bien por su supresión o bien por la adición de una preposición errónea antes o después del elemento locativo. Por último, en 3.2.2. se analizan los errores que tienen que ver con el uso de estas unidades en el discurso de los aprendices.

3.2.1. Análisis de los errores de expresión

Centrándonos en los errores de expresión, los ejemplos recuperados del CAES muestran que los errores en la ortografía de los adverbios en ocasiones pueden ser debidos a descuidos esporádicos, pero también a confusiones con otras unidades del español o de la lengua nativa de los aprendices:

- (7) (...) es grande su color es maron y **denrto** del equipaje hay muchos libros y muchas ropas. [L1 árabe, B1]

- (8) Su novio y ella viven ahora en el sur de Francia **acerca** de Nimes y hace 2 meses han comprado una casa. [L1 francés, A2]
- (9) Voy a viajar a la Argentina, y busco un hotel **acerca** de Buenos Aires. [L1 inglés, A2]
- (10) sudamente **de bajo** del coche hico un ruido imenso por algunos segundos (...) [L1 inglés, B1]
- (11) Los fumadores que antes se quedavan horas charlando, fumando y consumiendo, ahora se quedan en casa **lejo** de todos. [L1 portugués, B2]
- (12) El acontecimiento tuvo en una gran casa, **fueras** de Paris (...) [L1 francés, B1]

Los ejemplos (7) a (12) incluyen algunos lapsus de escritura (7), confusiones con otras unidades (*cerca de* vs. *acerca de*) que dan lugar a prótesis vocálicas –ejemplos (8) y (9)–, así como problemas para distinguir los límites de las palabras; es decir, el aprendiz conoce el significado y la forma correcta, pero no ha integrado su escritura, por lo que introduce separaciones gráficas donde no corresponden (10). Finalmente, encontramos errores por supresión (apócope) o adición (paragoge) de elementos al final de la palabra, causados posiblemente por la coincidencia formal con la L1 de los informantes, como en **lejo-longe* (11) o **fueras-dehors* (12), que en este último caso también podría deberse a la similitud con otro término del español (*fuera-afueras*).

Cabe mencionar, dentro de esta tipología de errores, aquellos que tienen que ver con una falsa concordancia de género y número entre el sujeto o el objeto de la oración y el adverbio. En otras palabras, los aprendices utilizan este tipo de adverbios locativos como si fueran adjetivos calificativos, fenómeno también registrado en Pastor Cesteros (2001):

- (13) Este problema me molesta mucho porque todos los regalos de mme familia estan **dantros**.. [L1 árabe, B1]
- (14) Ahora nosotros somos muy **cercas** pero ella vive dos horas de mí. [L1 inglés, A2]
- (15) (...) un de los indígenas que estaba **cercas** de él nas escaleras preguntó en un muy bueno castellano onde él viviam. [L1 portugués, B1]
- (16) cuando era pequino vive con mi familia en el disierto sahara un dia fue solo en un lugar **lejo** de mi casa [L1 árabe, B1]

El error de falsa concordancia no representa un patrón concreto, pues se documenta en diferentes clases de palabras y con distintas funciones sin-

tácticas, como con el sujeto –expresado mediante un sintagma nominal (13) o un pronombre (14)–, con el complemento preposicional del sintagma nominal que funciona como antecedente de la relativa (15) o con el núcleo del sintagma preposicional del que el adverbio forma parte (16). Esta falsa concordancia se registra incluso en las producciones de hablantes de L1 románicas, que disponen de un repertorio de unidades adverbiales locativas con el mismo funcionamiento en sus lenguas nativas, caso, como vimos, del francés y del portugués. Conviene señalar, no obstante, que este tipo de error aparece en los niveles iniciales y no sobrepasa el B1, lo que nos da pistas sobre la correcta asimilación de la invariabilidad morfológica de estas unidades por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de ELE.

El segundo tipo de error de expresión identificado en el corpus está relacionado con la sintaxis de los elementos, en concreto con la preposición unida al adverbio. Como han comprobado varios autores (Fernández López 1994 y 1997, Campillos Llanos 2014, Rakotovoavy 2018), los errores relacionados con este tipo de unidades tienen que ver con la ausencia de una preposición o la colocación de una preposición incorrecta, y obedecen a diferentes causas: a la simplificación (por omisión), a la interferencia de la L1, a la creación –cuando los errores no se corresponden con la L1 o la L2 del sujeto– o a la hipercorrección. Examinemos algunos ejemplos:

- (17) Este ciudad es **cerca** Madrid. [L1 inglés, A1]
- (18) También a menudo nado en un gymnasio **cerca** mi barrio. [L1 chino mandarín, A1]
- (19) (...) vinieron a mi casa incluso los que estaban en un viaje **fuera** mi país lo que mi encantaba mucho, [L1 árabe, B1]
- (20) Tenia escritos **encima** la maleta todas los informaciones iguales que se los darán a los empleados. [L1 francés, B1]
- (21) (...) el principal es el prestigio de que dispone el programa suyo **delante** los similares de otras universidades. [L1 portugués, B2]
- (22) Mi equipaje es negra no es larga ní pequeña. **Dentro** el equipaje, hay ropas , dinero, lap top, pero lo mas importante hay archivos que son muy necesarios por mi trabajo. [L1 árabe, B2]

Como se ha visto en la Gráfica 3, la ausencia de preposición, por la tendencia a la omisión y a la simplificación como parte del proceso de economía

lingüística, es el error más frecuente hallado en el corpus después del error ortográfico, y se documentan casos de combinaciones del adverbio locativo con distintas unidades: adverbio locativo + nombre –ejemplo (17)–, adverbio locativo + adjetivo posesivo –ejemplos (18) y (19)– y adverbio locativo + artículo –ejemplos (20) a (22)–. Frente a los errores de falsa concordancia –ejemplos (13) a (16)–, se pueden encontrar casos de este tipo de error en producciones de niveles altos de ELE, y también por parte de los estudiantes de español de L1 francés y portugués. Como se ha indicado, estas lenguas de origen románico cuentan con la misma combinación de los adverbios de lugar con la preposición *de* que el español, por lo que, al igual que en el caso anterior de falsa concordancia, destaca la ausencia de transferencia positiva de la lengua materna a la lengua meta, en lo que atañe al uso de la preposición *de* en la expresión de las locuciones adverbiales locativas.

Prosiguiendo con la tipología de errores de expresión, los que siguen presentan una incidencia mucho menor en el corpus, con tan solo ocho ocurrencias en el total de casos recuperados. Este tipo de error corresponde al fenómeno contrario a la omisión de la preposición *de*: la utilización de una preposición incorrecta antes o después del adverbio. A pesar de que, como señala Gutiérrez Rodríguez (2016: 157), algunos adverbios locativos de ubicación pueden aparecer como término de ciertas preposiciones (*v.g., desde cerca, desde fuera, por detrás, hacia delante, etc.*), los usos de esta combinatoria de elementos son agramaticales en la muestra del CAES¹⁴:

- (23) Hubo barcos grandes y tiendas pequeñas **al fuera**. [L1 inglés, A2]
- (24) Yo quiero dejar aquí porque necesito ir a una conferencia que es muy **cerca al** hotel. [L1 inglés, A2]
- (25) mi amiga raghda es una persona admirable ella es muy **creca a** mi...estaba en el mismo escula paseia 20 años conmigo todos los cosas hacia conmigo estoy muy **cerca con** ella por su respeto .. [L1 árabe, A2]

Este tipo de error refleja una falta de conocimiento de la sintaxis combinatoria de los adverbios y se encuentra únicamente en las producciones de informantes de L1 no románicas y de niveles bajos. Cabe mencionar el ejemplo

¹⁴ Al igual que en la recopilación de ejemplos para la elaboración del estudio cuantitativo, se han excluido del análisis todos aquellos casos en los que el adverbio no contiene un valor propiamente locativo. De este modo, no se han considerado ejemplos como *Así, aguardé por cerca de veinte minutos, pero mis equipajes no aparecieron*. [L1 portugués, B1], en los que el adverbio presenta un significado distinto al locativo, en este caso temporal.

(25), en el que la misma hablante, en un solo enunciado, varía la preposición utilizada con la forma adverbial *cerca* hasta en dos ocasiones: en *cerca con*, la preposición errónea posee un significado similar y contribuye a reforzar el carácter semántico del propio adverbio en ese contexto; en cambio, la combinación *cerca a*, que también aparece en (24), parece deberse a un cruce con la locución prepositiva *acerca de*, como ocurre en *al fuera* (23), que podría responder a una confusión con el adverbio *afuera*, o bien tratarse, en ambos casos, de transferencias de las respectivas L1.

En síntesis, los errores en la expresión de estos adverbios que atañen a la ortografía o a la ausencia de preposición aparecen en los niveles iniciales, intermedios y superiores, mientras que los de falsa concordancia y de uso de una preposición errónea con el adverbio locativo solo se registran en los primeros niveles. Por otro lado, aunque los resultados representados en la Gráfica 4 (*vid. supra*) muestran una evolución diferente por parte de los estudiantes de ELE de L1 románicas y no románicas a lo largo de su proceso de aprendizaje, el análisis cualitativo de las producciones de estos aprendices revela que ambos grupos de hablantes producen errores similares, si bien los de L1 francés y portugués no incurren en los errores con la preposición que acompaña al adverbio. Por tanto, según los datos obtenidos, el hecho de ser hablante nativo de una lengua románica solo facilitaría el contacto inicial con la gramática del español, pero no garantiza un nivel de éxito en el aprendizaje de estas unidades superior al de los hablantes de lenguas de origen no románico.

3.2.2. Análisis de los errores de uso

Como se ha explicado anteriormente, debido a las características metodológicas de este trabajo, no se han podido contabilizar los errores de los ocho adverbios en el nivel del uso. Las investigaciones de Campillos Llanos (2014) y Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez (2017), a partir del análisis de tareas de descripción de imágenes por parte de estudiantes de ELE, muestran errores semánticos causados por la confusión del significado de estas unidades (*v.g.*, el uso de *encima* en vez de *delante*). Sin embargo, en este estudio estamos ante enunciados provenientes de producciones escritas en tareas no controladas; por esta razón, no es posible tener acceso a los referentes descritos por los aprendices del corpus para valorar si la elección de una unidad adverbial determinada es la correcta o la más adecuada en cada contexto, salvo en los casos más evidentes. Por ejemplo, los siguientes enun-

ciados muestran que, aunque el uso de estas unidades sea dudoso, no siempre puede ser reprochable:

- (26) Un chicos **delante de las habitación** de chica llamó muy alta y muchas veces , ¡Diana , te quiero! (...) Después una chica bajé la plata está llora porque es muy sentimental , dio un abrazo y un peso por el chico , [L1 chino mandarín, B1]
- (27) escribo esta carta para explicarles que mi maleta esta perdida y que no la ha recibido hasta hora, la malta es negra tiene un dibujo rojo y **mi nombre esta escrito detras**, no es muy grande. [L1 árabe, B1]

Los ejemplos (26) y (27), al margen de los errores de expresión, pueden resultar anómalos en el nivel del discurso: la parte inicial de (26) lleva a pensar que el chico se situó tras la puerta o la ventana de la habitación de la chica, con lo cual la elección del adverbio *delante* habría sido adecuada, pero por la continuación del texto (*una chica bajé la plata*) parece que estaban a diferentes alturas, por lo que entonces la forma correcta sería *enfrente*. Si el ejemplo (26) no incluyera más información no sería posible admitir que se trata de un error. En cambio, la falta de contexto de (27) no nos permite interpretarlo de manera categórica como un error, aunque parezca extraño que el sujeto haya escrito su nombre en la ‘parte trasera’ de la maleta.

Los enunciados analizados nos han permitido clasificar los errores de uso en dos tipos: por un lado, los léxico-semánticos, como (26), en los que se detectan confusiones con otras unidades lingüísticas (preposiciones, nombres, otros adverbios locativos, etc.); por otro, los errores conceptuales (como podría ser el caso de (27)), que revelan una falta de conocimiento de la manera en que en español se conceptualizan y se expresan las relaciones espaciales. Veamos algunos ejemplos de los primeros:

- (28) ¿es posible todavía obtener un lugar en la residencia universitaria o pudiese aconsejarme con unas agencias que provienen **acomodación dentro la ciudad**? [L1 inglés, B2]
- (29) Después de terminar todo, se le ocurrió una buena idea que quizás puede echar una siesta en una habitación tan grande, entonces **se echó debajo de una cama** y no tartó mucho en dormirse. [L1 chino mandarín, B1]
- (30) Mi padre empezó a sudar mucho, pero el aduanero no lo notó. Afortunadamente **miró a las maletas sin buscar más detras** y pudimos salir sin problemas. [L1 francés, B1]

En (28), aparte de la falta de la preposición *de*, que resulta obligatoria, el aprendiz ha empleado el adverbio locativo *dentro* en vez de la preposición *en*, hecho sorprendente si tenemos en cuenta que el mismo enunciado en inglés, su lengua materna, también se expresa con una preposición (*in*, *into* o *whitin*) y no con un adverbio (*inside*). Los ejemplos (29) y (30) podrían ser perfectamente posibles en español, si bien carecen de lógica, por lo que es probable que estemos también ante errores de uso: en (29) parece razonable pensar que el hablante durmió una siesta *encima* de la cama y no *debajo*, como se indica, con lo cual estaríamos ante un error por la confusión de un elemento adverbial con su contrario; por su parte, en (30) tendría más sentido que el aduanero buscara *dentro* y no *detrás* de las maletas, pero sin más datos, como si la acción tuvo lugar en el maletero de un coche, por ejemplo, no podemos confirmarlo.

Estos dos últimos casos llaman la atención por su aparente falta de sentido, pero, sin información concreta acerca de los referentes, no es posible asegurar que el hablante no durmiera debajo de la cama o que el aduanero no buscara detrás de las maletas. Sería conveniente disponer de más información para poder determinar las causas que motivan la aparición de estos errores en el discurso de los aprendices, como la influencia de la L1 o la confusión entre distintas unidades lingüísticas, para disponer de un mayor conocimiento al respecto que permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, para ello sería necesario contar con información precisa acerca de los referentes descritos y también disponer de más datos sobre las L1 de los aprendices; por lo tanto, esto solo sería factible en tareas controladas.

Comparemos estos ejemplos con los siguientes, en los que el error tiene que ver con un problema de desconocimiento de la conceptualización referencial en la lengua española:

- (31) La casa fue muy bonita y tiene una piscina. Hace mucho calor en el mes que de julio y fue posible **cocinar delante la casa**. [L1 inglés, A1]
- (32) Llevo gafas negras le que un poco grande **encima mi cara**, pero le que no tengo ojos pegeño y bonito. [L1 chino mandarín, A1]
- (33) **Mi maleta es roja, encima hay una carta** que escribe mis informaciones(mi nombre, apellido y mi número de móvil). [L1 chino mandarín, B1]

En (31), además de la ausencia de la preposición *de*, la elección, en términos semánticos, de este adverbio no es conveniente en este contexto: se trata

de un calco del inglés *cooking in front of the house*, que no cuenta con una traducción literal posible, ya que en español no se concibe la posibilidad de ‘cocinar delante de la casa’ o, como verbaliza el inglés, ‘cocinar con la casa delante’; lo correcto sería, en todo caso, *cocinar en el jardín (trasero)* o *cocinar fuera*. En (32) y (33) la elección de la preposición *encima*, aunque también responda a una cierta lógica espacial, no es plausible, pues en español, como en otras lenguas (inglés, francés, portugués, etc.), al describir a una persona con gafas, no es preciso especificar que las lleva ‘en la cara’ o ‘encima de la cara’; igualmente, en (33), la etiqueta (*carta*) con la información personal no se sitúa ‘encima de la maleta’, porque la lengua española no la conceptualiza de esta manera: cuando aludimos a la presencia de este elemento y lo relacionamos con una maleta señalamos simplemente su existencia (*la maleta tiene una etiqueta con mis datos*), o lo hacemos a través de la preposición *en* (*en la maleta hay una etiqueta*); los adverbios espaciales se reservan en este contexto para el contenido que está en el interior o en el exterior de esa entidad (*dentro de/fuera de la maleta*).

Estos enunciados ponen de relieve la complejidad que entraña el adecuado manejo de este tipo de adverbios locativos, cuya adquisición implica no solo un gran conocimiento de sus límites gramaticales y semánticos, sino también de la capacidad de conceptualización de los distintos elementos, que los hablantes transformamos en «imágenes»:

Las *imágenes* no se refieren necesariamente a la percepción visual, sino a la manera como concebimos una determinada situación; se fundamentan en nuestra capacidad mental de estructurar una misma situación de múltiples formas, algunas de ellas erróneas. *Construcción* es el emparejamiento de forma y significado, es decir, el resultado de relacionar una forma y un significado de manera no completamente arbitraria ni totalmente predecible. Tendremos un error cuando exista un desfase entre la forma y el significado de la construcción (...) (Hernández Fernández 2004: 18).

Cabe, asimismo, subrayar la dificultad que puede conllevar la comprensión del mensaje en estos últimos ejemplos –(31) a (33)–, ya que, a diferencia de los errores de expresión, como la ausencia de la preposición *de* o la elección de una preposición incorrecta que se subsanan fácilmente por el contexto, en estos casos el significado que el hablante pretende transmitir puede oscurecerse por la elección de una expresión «sin sentido». Desde una perspectiva docente, sería necesario insistir en estas cuestiones, pero no es tarea fácil

para los profesores ahondar en contextos como los presentados en (31), (32) y (33), que pueden ser problemáticos para los aprendices. En otras palabras, no es habitual que el profesor de ELE se detenga en los límites conceptuales de estas unidades, salvo en el caso de que haya corregido de antemano enunciados como los anteriores. Por consiguiente, el análisis de errores se presenta como una técnica necesaria y ventajosa para identificar este tipo de fenómenos, que deberían ser explicados y analizados en el aula, y el CAES se revela, desde esta perspectiva, como una herramienta idónea para alcanzar este fin didáctico.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA: LOS ADVERBIOS LOCATIVOS DE UBICACIÓN EN EL AULA DE ELE

Para este análisis, nos remitimos a los datos de un estudio previo sobre el mismo tema (Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017). Como se ha comentado al comienzo de este capítulo, las investigaciones empíricas basadas en la interlengua de los aprendices de español se han centrado en otras unidades lingüísticas, como verbos o sustantivos, y no han prestado la atención necesaria a los adverbios; asimismo, en el contexto de la enseñanza de ELE, apenas existen propuestas didácticas para su introducción específica en el aula o análisis de este tema en los manuales de enseñanza.

A la hora de presentar un nuevo contenido léxico en la interlengua, hay que tener en cuenta su proceso de adquisición por parte de los aprendices que, según Leow (2015), se divide en tres fases clave: primero, el aprendiz advierte el nuevo elemento en el *input* de la L2 y lo conserva momentáneamente en su memoria a corto plazo como *intake*; en segundo lugar, ese *intake* puede desaparecer, pero si se procesa de una manera adecuada puede mantenerse en la memoria a largo plazo. Por último, si se ha producido el correcto procesamiento léxico, el *intake* se almacena en el sistema lingüístico del aprendiz, quien comienza entonces a utilizarlo activamente y a recibir *feedback* por parte de sus interlocutores, lo que le permitirá consolidar el conocimiento adquirido. Aunque no existe acuerdo en torno al número de ocurrencias mínimo para garantizar la correcta asimilación de un contenido léxico, diferentes autores destacan que son necesarias entre ocho y diez apariciones por cada unidad (Pellicer-Sánchez y Schmitt 2010, Horst 2013). Existen otros factores igualmente necesarios para asegurar el aprendizaje del léxico, como el «efecto de espaciamento» (Dempster 1996) de esas ocurrencias, ya que, además de las ocho o diez apariciones también es preciso

que cada una se encuentre distanciada de la anterior de manera calculada. A tenor de estos datos, la presentación didáctica de los adverbios locativos de ubicación en el aula de ELE debe atender al número de ocurrencias mínimo y al espaciamiento en su introducción.

De acuerdo con los datos expuestos en Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella (2017: 8), de los ocho adverbios locativos analizados en este estudio solo *cerca* cuenta con 10,57 ocurrencias de media en los manuales de ELE de niveles A1 y A2, mientras que los demás se sitúan por debajo de 7. Asimismo, es también *cerca* la forma que aparece distribuida con mayor frecuencia en los diferentes capítulos de los libros de texto, en tanto que las restantes tienden a estar concentradas en uno solo, o en dos a lo sumo (Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017: 9). En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, los manuales constituyen la base del currículum sobre la que se asienta la enseñanza de una L2 (Guerrettaz y Johnston 2013, Garton y Graves 2014, Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019) y son una fuente esencial de *input* escrito e información lingüística para los aprendices. Por este motivo, si un contenido no aparece suficientemente desarrollado en el libro de texto o se aborda de una manera superficial, lo esperable es que no se introduzca de manera significativa en el aula (Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019). Los resultados de esta investigación sobre los datos del corpus CAES confirman, en efecto, que de las ocho unidades analizadas *cerca* es la más empleada por los aprendices en todos los niveles de conocimiento del español, mientras que las restantes apenas aparecen documentadas en el corpus.

Para contrarrestar esta falta de *input* específico, el docente debería complementar la información presentada por los manuales que utilice en el aula de L2 con otros materiales adicionales. De este modo, según el modelo de Leow (2015), la introducción de los adverbios locativos de ubicación, como de otras unidades léxicas –sustantivos, adjetivos, otras clases de adverbios etc.– en el aula de ELE debería seguir un proceso estructurado en las siguientes etapas:

- Primero: asegurar la frecuencia de los adverbios locativos en el *input* que reciben los aprendices. Los estudiantes deben verse expuestos a una gran cantidad de *input* representativo, mediante la escucha y la lectura de textos y diálogos de distinta naturaleza, para favorecer la adquisición a través del uso, sin reflexión metalingüística. Esta introducción implícita de la gramática también se puede acompañar de

una presentación explícita, basada en la explicación razonada de las reglas de la lengua, para guiar el proceso de una manera controlada. Al final de esta primera fase, entre toda la clase se puede elaborar un listado de adverbios locativos y dividirlos, a su vez, entre los de ubicación y los direccionales, con ejemplos reales y variados de uso.

- Segundo: práctica dirigida. Una vez que toda la clase conoce la morfología, el significado y la sintaxis elemental de estas unidades, se procede entonces a la introducción de más *input* que favorezca el análisis y la puesta en práctica por parte de los aprendices. En esta fase sería recomendable llevar al aula los ejemplos recuperados que nos proporciona el corpus CAES, en especial los que muestran dificultades en el nivel del uso por confusiones semánticas o problemas de conceptualización en la lengua meta, en forma de ejercicios de identificación y análisis de errores, que permitan la reflexión común y su prevención. También, como señala Mendo Murillo (2017: 239), a propósito de la enseñanza de las preposiciones *por* y *para*, se puede combinar la práctica con la reflexión gramatical, en un contexto de instrucción explícita junto con ejercicios específicos de consolidación de conocimientos.
- Tercero: práctica libre. Cuando los aprendices se han familiarizado con la forma, la sintaxis, la semántica y las capacidades referenciales de este tipo de adverbios, procedemos a la práctica libre; para ello debemos aportar situaciones comunicativas variadas y heterogéneas, acordes a los planteamientos del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006) para cada nivel: realizar una compra de varios productos, situar distintos elementos en un mapa, hacer una maleta, buscar un objeto en una casa, etc. En este caso, ofrecemos al aprendiz la posibilidad de poner en práctica estas unidades en el discurso y de recibir el *feedback* correspondiente por parte del profesor o de los propios compañeros.

Esta aproximación por sí sola no sería suficiente para garantizar el aprendizaje de estas unidades a largo plazo si el docente no retoma con posterioridad este asunto. No se trata de explicar de nuevo los adverbios locativos, sino de aludir a estas unidades, nombrarlas a propósito de la ubicación de distintos elementos del aula (*v.g.*, los alumnos, los objetos de la clase...) o de la aparición de nuevos contenidos relacionados, incluso a partir de la

descripción de objetos en las ilustraciones de los manuales o de otros materiales. Siguiendo este procedimiento se podría garantizar la correcta asimilación de los adverbios locativos, anticiparse a posibles errores de uso que dificulten la interpretación del mensaje y también poner en práctica otros contenidos léxicos, así como las destrezas de comprensión y de expresión necesarias para desarrollar de manera exitosa la competencia comunicativa en la lengua meta.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio proporcionan nuevos datos sobre la interlengua de los aprendices de ELE: en primer lugar, se confirma que la incorporación de los adverbios locativos de ubicación en la red gramatical de la interlengua se produce en estadios iniciales del aprendizaje, por lo que se cumplen las directrices del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006) para su enseñanza, que sitúan la introducción de estas unidades en los niveles A1 y A2. En cuanto al uso de estos adverbios por los estudiantes de español, destaca su baja incidencia en todos los niveles analizados, ya que apenas se registran casos, con excepción de la forma *cerca*, cuya frecuencia de aparición se encuentra muy por encima de las restantes unidades examinadas. Esto podría obedecer, según los datos de una investigación previa (*cfr.* Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella 2017), a la mayor presencia de este adverbio en los manuales de ELE de niveles A1 y A2, fuente fundamental del *input* en la L2 que reciben los aprendices.

El estudio de casos evidencia que, en conjunto, no hay demasiados errores relacionados con el manejo de estas unidades en las muestras del CAES. Así, en los ejemplos analizados, los errores más frecuentes son los que tienen que ver con problemas de expresión, como errores ortográficos o el intento de establecer concordancias entre los adverbios y otros elementos textuales. Por otro lado, destaca la ausencia de la preposición *de* en aquellos casos en los que su empleo resulta obligatorio o la utilización de una preposición errónea antes o después del adverbio. Sorprende que casi todos estos errores son cometidos por la totalidad de estudiantes de español, incluidos los hablantes de una L1 románica (francés y portugués), en cuyas lenguas existe un elenco de unidades adverbiales locativas equivalente a las del español y con un funcionamiento gramatical concomitante. La diferencia entre los aprendices de L1 románicas y no románicas se aprecia en que estos últimos tienden a cometer más errores de expresión en las etapas iniciales del aprendizaje de espa-

ñol, que se ven reducidos en los niveles superiores, pero sin llegar a su total desaparición. En cambio, en las producciones de hablantes de L1 románicas se registran menos errores en los niveles bajos, pero este número propende a mantenerse estable en todo su proceso de aprendizaje, incluso en los niveles altos. Por lo tanto, en este caso, las diferencias entre los aprendices con un sistema gramatical similar y diferente al del español se encuentran solo en las primeras etapas de adquisición de la lengua meta.

En cuanto a los errores de uso, menos numerosos que los de expresión, los ejemplos recuperados nos han permitido distinguir dos tipos: los léxico-semánticos, causados por confusiones con otras unidades (*v.g., debajo de* en vez de *encima de*), y los conceptuales, que reflejan problemas de conocimiento de la manera en que en la lengua española se expresan las relaciones espaciales. Estos errores, a diferencia de los que tienen que ver con la expresión formal de estas unidades, pueden ser más graves, porque dificultan la interpretación del mensaje y, además, es muy probable que el docente no les preste la debida atención en sus explicaciones. Por esta razón, el análisis de errores se revela como una herramienta didáctica esencial para presentar este tipo de contenidos en el aula de ELE y prevenir errores como los que hemos visto. A tenor de estos resultados, podemos concluir que resulta necesario mejorar la presentación de estas unidades en el aula de ELE, sistematizar los criterios de uso y reforzar su práctica gramatical y discursiva desde los niveles iniciales. Para ello, se pueden proponer tareas específicas que contengan temáticas y contextos variados, actividades de expresión escrita o ejercicios de reflexión y corrección de errores basados en los ejemplos reales que proporciona este corpus.

Para terminar, cabe señalar que el análisis propuesto en este estudio se ha centrado en un elenco reducido de adverbios, pero nos ofrece una primera aproximación acerca del uso real de estas formas en la interlengua de los aprendices, que podría ampliarse teniendo en cuenta un mayor número de unidades adverbiales u otras clases de palabras. Es importante insistir en la necesidad de llevar a cabo investigaciones lingüísticas sobre el sistema del español de los hablantes no nativos, a partir de muestras reales procedentes de corpus lingüísticos como el CAES, ya que este tipo de estudios contribuye al enriquecimiento del panorama teórico de las investigaciones en lingüística de corpus y lingüística aplicada. Además, desde una perspectiva didáctica, nos aportan datos que ilustran los aspectos problemáticos en la interlengua de los aprendices, lo que permite mejorar las pautas de enseñanza y la calidad de los materiales didácticos utilizados en el aula de L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCINA, J. y J. M. BLECUA (1991 [1975]): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ASTON, G. (2001): *Learning with Corpora*. Bologna: CLUEB.
- BAILINI, S. (2014): “Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español”, ponencia presentada en el *V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. (<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9879b92d-9541-4b3f-b2bd-67a58a86f26e/3--los-corpus-como-recursos-didacticos-para-la-ensenanza-de-las-variedades-diatopicas-del-espanol--bailinisonia-pdf.pdf>)
- BARALO, M. (2002): “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE”, *Interlingüística* 14, pp. 31-43.
- BERMEJO, M. F. (2007): “Preposiciones y adverbios locativos: identidad y contraste en los diccionarios bilingües español-italiano/italiano-español”, in F. San Vicente (ed.): *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español*. Milano: Polimétrica, pp. 159-184.
- BERMEJO, M. F. (2013): “El adverbio”, in F. San Vicente (ed.): *Gramática de referencia de español para itálofonos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 403-438.
- BOSQUE, I. (1989): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.
- CAMPILLOS LLANOS, L. (2014): “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: Análisis de la interlengua basado en corpus”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 16. (http://www.lllf.uam.es/leonardo/pdf/Campillos_Nebrija.pdf)
- DEMPSTER, F. (1996): “Distributing and managing the conditions of encoding and practice”, *Memory* 10, pp. 317-344.
- EGUREN, L. (1999): “Pronombres y adverbios demostrativos: las relaciones déicticas”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 922-972.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1994): “Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE”, in J. Sánchez Lobato e I Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, pp. 367-380.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARTON, S. y K. GRAVES (2014): “Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials”, *The Modern Language Journal* 98(2), pp. 654-657.

- GUERRETTAZ, A. M. y B. JOHNSTON (2013): “Materials in the Classroom Ecology”, *The Modern Language Journal* 97(3), pp. 779-796.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, E. (2016): “Gramática normativa y tradicional”, in J. Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Oxon: Routledge, pp. 151-163.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. (2004): *Los errores lingüísticos*. Valencia: Guada S.L.
- HINCAPIÉ, D. (2018): “Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda lengua (CAELE/2): el componente escrito”, *Forma y Función* 31, pp. 129-144.
- HORST, M. (2013): “Mainstreaming second language vocabulary acquisition”, *Canadian Journal of Applied Linguistics* 16(1), pp. 171-188.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- KOVACCI, O. (1999): “El adverbio”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 705-786.
- LEOW, R. (2015): *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach*. London/New York: Routledge.
- LUQUE DURÁN, J. D. (1974): *Las preposiciones. Valores generales*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- MENDO MURILLO, S. (2017): “Análisis y didáctica de las preposiciones: propuestas a partir del caso de *por* y *para*”, *MarcoELE* 24, pp. 230-242.
- PASTOR CESTEROS, S. (2001): “La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera”, *Estudios de lingüística* 1, pp. 99-125.
- PAVÓN, M. V. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 565-656.
- PELLICER-SÁNCHEZ, A. y N. SCHMITT (2010): “Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do “things fall apart?””, *Reading in a Foreign Language* 22(1), pp. 31-55.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, L. (2017). “Propuesta de explotación de un corpus electrónico ad hoc en la clase de traducción especializada”, *Káñina: revista de artes y letras* 41. (<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/30481>)
- RAKOTOVOAVY, B. (2018): *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. (<https://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas>)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]: *Corpus de referencia del español actual. CREA*. (<http://www.rae.es>)
- SAMPEDRO MELLA, M. y C. SÁNCHEZ GUTIÉRREZ (2017): “Efecto de la enseñanza extensiva en la memorización del léxico: un estudio de investigación-acción”, *Sintagma* 29, pp. 61-78.
- SAMPEDRO MELLA, M. y C. SÁNCHEZ GUTIÉRREZ (2019): “Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 27. (<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/331/294>)
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. y M. SAMPEDRO MELLA (2017): “Profundidad del procesamiento y reciclaje en los manuales de ELE de niveles iniciales: el caso de los adverbios de lugar”, *Journal of Spanish Language Teaching* 4(1), pp. 49-60.
- SECO, M. (1998): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- SINCLAIR, J. (2004): “Corpus and Text — Basic Principles”, in M. Wynne (ed.): *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice Corpus*. Oxford: Oxbow Books, pp. 5-24.

La posición de los clíticos en el complejo verbal *poder* + infinitivo en la L2

OLIVIER IGLESIAS
Université Sorbonne Nouvelle

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se propone estudiar la posición de los pronombres personales átonos (o clíticos) en el complejo verbal¹ (CV) modal *poder* + infinitivo en producciones escritas de aprendices de español desde el nivel A1 hasta el C1. En el español actual, con el CV modal *poder* + infinitivo, el clítico se puede situar indiferentemente junto al primer verbo (V1) como en (1), o junto al segundo verbo (V2) como en (2):

- (1) **Lo** puedo hacer.
- (2) Puedo hacer**lo**.

Es, sin embargo, agramatical que el clítico se sitúe entre las dos formas verbales cuando el primer verbo está conjugado, pues no se respetarían las reglas de posición de los pronombres átonos, esto es, son proclíticos con la mayoría de las formas verbales conjugadas y enclíticos cuando se adjuntan a un infinitivo, gerundio o imperativo. De esta manera, (3) es un enunciado

¹ Utilizamos la terminología propuesta por Fernández de Castro (1999) para designar los grupos formados por dos o más verbos. Cuando funcionan como perífrasis verbales, este autor los denomina «complejos verbales conjuntos» y, para referirse a las restantes construcciones, que no funcionan como perífrasis verbales, habla de «complejos verbales disjuntos». Aunque *poder* + infinitivo siempre se considera una perífrasis verbal, preferimos el término más general de «complejo verbal».

agramatical y, si bien es cierto que (4) es un enunciado gramatical, es inusitado en español actual:

(3) *Puedo **lo** hacer².

(4) ?Puédolo hacer.

Ninguna de las seis L1 de los aprendices del CAES presenta un sistema similar al del español, como veremos en el apartado siguiente, por lo que son varias las preguntas que nos podemos hacer con respecto a la posición de los clíticos con este CV: ¿qué pasa durante el proceso de aprendizaje del español como L2? ¿Existe la misma variación en la interlengua que en el español nativo? ¿Cómo evoluciona esta posible variación según aumenta el nivel del aprendiz?

El interés del CAES es múltiple. Ante todo, permite observar este fenómeno, muy frecuentemente estudiado en la literatura, desde una perspectiva nueva. Muchos trabajos se han interesado por la posición de los clíticos en los CV en español (y en otras lenguas), pero casi siempre como L1, y los que analizan esta cuestión en el ámbito de ELE no suelen abordar de manera precisa el problema de la posición de los clíticos en CV y se centran más en qué clíticos se adquieren primero, en su presencia o ausencia, en la posición de los clíticos con las formas simples, etc.³ Las aportaciones de algunos de estos trabajos sobre el fenómeno que nos interesa consisten simplemente en indicar que en ocasiones se encuentran errores en la posición del clítico, o sea, enunciados similares a (4) con un clítico situado entre los dos verbos del CV.

Este estudio, gracias a los datos obtenidos en el CAES, permite ir más allá, al poder comprobar si existen diferencias o similitudes en la posición de los clíticos según la L1 de los aprendices y también si existe una evolución durante el proceso de aprendizaje. Así, con los datos del CAES intentamos verificar la hipótesis del «Full Transfer Full Access» de Schwartz y Sprouse (1994), según la cual en las primeras etapas de la adquisición del español como L2 se producen en la interlengua del aprendiz más o menos errores según su L1. Cuando la L1 es tipológicamente más próxima a la L2 son, ade-

² A partir de ahora, utilizaremos las expresiones P1 para los casos correspondientes al ejemplo (1), P3 para los casos correspondientes al ejemplo (2) y P2 para la posición intermedia del ejemplo (3), enunciado agramatical, y (4), enunciado inusual en el español actual.

³ Por cuestiones de espacio, no resulta posible aportar aquí una bibliografía exhaustiva sobre este tema, pero podemos citar algunos trabajos que nos parecen relevantes: Liceras (1985), Maxwell (1997), Escutia (1999), Perales (2007) y Perales, Liceras y Zobl (2005).

más, esperables fosilizaciones de errores en niveles más altos por culpa de una relajación por parte del aprendiz (Gómez Seibane 2012: 85-86). Por otra parte, en los niveles más avanzados son esperables reajustes gracias al *input* recibido:

this initial state of the L2 system will have to change in light of the target language input that cannot be generated by this grammar; that is, failure to assign a representation to input data will force some sort of restructuring of the system (Schwartz y Sprouse 1996: 41).

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: LA POSICIÓN DE LOS CLÍTICOS EN COMPLEJOS VERBALES

2.1. La subida de clíticos

A la posibilidad de situar el clítico junto al primer verbo de un CV se le llama «subida de clíticos», cuando el pronombre personal átono depende sintáctica y semánticamente del segundo verbo del complejo verbal. En (1), por ejemplo, podemos comprobar que el clítico *lo*, que depende del verbo no finito *hacer*, al ser *poder* un semiauxiliar sin capacidad para regir complementos, ha subido a la izquierda del CV: *Lo puedo hacer*.

El fenómeno de subida de clíticos se produce en gran parte de las lenguas románicas. Los trabajos generativistas, sobre todo, han contribuido a la explicación de este fenómeno desarrollando el concepto de «reestructuración», descrito y explicado por primera vez por Rizzi (1976)⁴, quien señala que se produce una transformación en la estructura verbal que pasa de una estructura bioracional a una única cláusula, como queda reflejado en uno de sus posteriores trabajos:

there exists a restructuring rule in Italian syntax, governed by modals, aspectuals, and motion verbs (with the variations mentioned in footnote 6), which optionally reanalyzes a terminal substring Vx (P) V as a single verbal complex, hence automatically transforming the underlying bisentential structure into a simple sentence (Rizzi 1982: 5).

⁴ Para una bibliografía exhaustiva que recopila los numerosos estudios sobre *reestructuración*, recomendamos la lectura de Paradís (2019: 95 y siguientes). Por otro lado, nótese que el concepto de *reestructuración* que introduce Rizzi para el italiano es perfectamente aplicable a las demás lenguas románicas en las que la subida de clíticos es posible.

Por consiguiente, la estructura profunda de (2) presentaría una construcción bioracional con un verbo en infinitivo seguido de su complemento (5), mientras que (1) presentaría una estructura con una única cláusula, lo que permite al clítico ascender a la posición del semiauxiliar (6):

(5) [_{sv} Puedo [_{sc} hacer este trabajo]]

(6) [_{sv} Lo puedo hacer]⁵

Uno de los aspectos fundamentales de esta definición es, como bien observa Paradís (2019: 96), el carácter opcional de esta reestructuración. De este modo, el emisor tiene dos soluciones posibles *a priori* equivalentes, como se verá en el apartado siguiente: puede situar el clítico junto a V1 o junto a V2. Por cuestiones de espacio, no se puede entrar en profundidad en un análisis de la evolución de la posición de los clíticos⁶. Sin embargo, es relevante señalar que, en lo que respecta al español, en la lengua escrita P1 fue la variante casi exclusiva en la historia del español hasta el siglo XVI, y desde entonces P3 fue adquiriendo cada vez más protagonismo hasta convertirse en la variante mayoritaria durante el siglo XIX, con aproximadamente un 78 % de casos (Iglesias 2012: 42). A partir del siglo XX, en la lengua escrita, P1 vuelve a usarse cada vez más, pero P3 representa todavía un 60 % de los casos. En cambio, en la lengua oral, todos los estudios muestran un uso mucho más importante de P1: Iglesias (2012), basándose en el Corpus del Español de Davies, indica que P1 se produce en casi un 72 % de los casos y Davies (1995: 378) plantea la hipótesis de que es posible que P1 siempre se haya usado en proporciones similares a las del español clásico en la oralidad. Esto significaría que en la lengua hablada no se habría producido ese retroceso de la variante P1 y que esta se podría considerar como la variante preferida en toda la historia del español.

Otro aspecto destacable sobre la subida de clíticos es que, como muestran muchos estudios sobre esta cuestión, dicho fenómeno solo parece ser posible con perífrasis verbales modales, aspectuales o temporales, como señala Fernández Soriano (1999: 1262-1263), aunque, en ese mismo capítulo, la autora apunta que la subida de clíticos también puede producirse con otros verbos.

⁵ En la tradición de la gramática generativa, SV corresponde a un Sintagma Verbal y SC a un Sintagma Complementante.

⁶ Para ello, remitimos a la lectura de Iglesias (2012, 2015, en prensa), Davies (1998) y Nieuwenhuijsen (1999) entre otros.

En efecto, este fenómeno «no es privativo de los complejos verbales perifrásticos, (...) y se da con mucha frecuencia en estructuras disjuntas» (Fernández de Castro 1999: 30). Se puede dar, por ejemplo, en el CV *ir a* + infinitivo, que puede interpretarse como disjunto, cuando *ir* denota movimiento, o como complejo verbal conjunto, cuando expresa futuro. Ahora bien, a veces, puede resultar complicado saber cuándo funciona como un CV conjunto (una perífrasis verbal, una unidad verbal) o como un CV disjunto:

(7) Voy a ver**la** al hospital.

En (7), es difícil identificar con certeza el CV, pues, sin más información, no es posible saber si este CV es una perífrasis de futuro o si implica desplazamiento del sujeto⁷. A este respecto, Schwenter y Torres Cacoullos (2009) muestran que la subida de clíticos es mucho menos frecuente cuando *ir* expresa movimiento.

Finalmente, otra característica de los clíticos en el español actual es que, si en un CV el verbo selecciona dos complementos (mayoritariamente uno de complemento directo y otro de complemento indirecto), estos tienen que aparecer juntos⁸. Por tanto, (8) y (9) son agramaticales mientras que (10) y (11) presentan un «clitic cluster» (Ordóñez 2002: 210):

(8) ***Me** puede dar**lo**.

(9) ***Lo** puede dar**me**.

(10) **Me lo** puede dar.

(11) Puede dárb**me lo**.

Por todo ello, en este trabajo hemos decidido incluir únicamente el CV conjunto más frecuente en la lengua española, *poder* + infinitivo, por no presentar nunca ambigüedad alguna, lo que nos permite obtener resultados fiables y que se pueden analizar convenientemente.

Por otro lado, es importante señalar lo que indica el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) con respecto al fenómeno que nos interesa: en este documento no aparece mención alguna de la posición de los clíticos con

⁷ Para una descripción precisa de este CV, véase Bravo Martín (2008).

⁸ Remitimos a la lectura de Kayne (1991: 660 y siguientes) donde se describe el fenómeno de «split clitics»: «The ungrammaticality of split clitic constructions in Italian with matrix verb and infinitival complement (...) appears to hold for every Romance infinitive-clitic language» (Kayne 1991: 662).

relación a los CV (ni tampoco a una forma verbal simple) en el nivel A1, por lo que es esperable que se produzcan errores sobre todo en este nivel. Ahora bien, en el nivel A2, esta obra recomienda que ya se conozca la «alternancia en la posición del pronombre en las perífrasis más habituales», y más precisamente, la «alternancia con verbos modales». En cuanto al B1, en este nivel se señala que dos clíticos seleccionados por el mismo verbo de un CV deben situarse juntos, como en los ejemplos (10) y (11).

2.2. ¿Alguna diferencia entre P1 y P3?

Algunos autores han intentado encontrar diferencias semánticas entre las dos variantes. Bermúdez (2005: 169), por ejemplo, indica que con *deber* + infinitivo, P1 llevaría al interlocutor a interpretar el CV como epistémico, mientras que P3 haría que se interpretara como deóntico. Sin embargo, la mayoría no llega a esta misma conclusión y parece haber acuerdo en que las dos variantes son sinónimas (Cinque 2000) o en que presentan diferencias estilísticas (Davies 1995, Berta 2000), siendo la variante P1 mucho más frecuente en la lengua hablada y la variante P3 más usada en la lengua escrita, aunque, dependiendo de los CV, no necesariamente la más frecuente.

Los factores sociales (sobre todo la edad y el sexo de los locutores) es otro de los aspectos que han interesado a algunos investigadores al analizar la subida de clíticos⁹. En los estudios sociolingüísticos, se admite generalmente que las mujeres usan las variantes más conservadoras y que «no son frecuentemente iniciadoras del cambio» (Silva-Corvalán 2001: 98). Los jóvenes, al revés, sí serían más frecuentemente iniciadores del cambio lingüístico al usar las formas más innovadoras o las que se alejan más de la norma. En el caso de la posición de los clíticos en los CV, resulta difícil hablar de variante innovadora o conservadora, puesto que P1 y P3, las dos variantes utilizadas por nativos, son gramaticalmente correctas y tradicionalmente propuestas como alternativas válidas en las gramáticas del español (*cf.* Iglesias en prensa). La única variante agramatical es P2, pero no es utilizada por los nativos.

⁹ Véanse los trabajos de Troya Déniz (2003), Gudmestad (2005) y Zabalegui (2008). Troya Déniz (2003) analiza los datos del *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico* (Samper, Hernández y Troya 1998), que incluye grabaciones de las ciudades de México, San José de Costa Rica, Bogotá, Lima, Santiago de Chile, Buenos Aires, La Paz, Caracas, San Juan de Puerto Rico, Las Palmas de Gran Canaria, Sevilla y Madrid. En ese corpus, no parece haber diferencias dialectales significativas. Por su parte, Gudmestad (2005) y Zabalegui (2008) estudian la posición de los clíticos en el habla de Caracas exclusivamente.

Los distintos estudios sobre estos factores no presentan resultados similares. Para Troya Déniz (2003: 888-889), las variables de sexo y edad parecen desempeñar un papel importante en la posición del clítico: las mujeres emplearían más la variante P1 que los hombres de manera significativa, y los más jóvenes la usarían más que los de mayor edad. Para Zabalegui (2008: 101), «la alternancia posicional de los pronombres átonos en el español hablado de Caracas no está relacionada con factores sociales, sino solamente con los lingüísticos». Tampoco Gudmestad (2005: 8) ve significativas las diferencias según estas dos variables: «Although three linguistic factors were significant for *ir*, no social variables were significant. (...) the chi-square tests for socioeconomic level, gender, and age were not statistically significant».

2.3. El sistema pronominal en las seis L1 del CAES

Las seis L1 de los aprendices cuyas producciones recoge el CAES presentan sistemas pronominales diferentes con respecto al español. En algunos casos, estas diferencias pueden llegar a ser muy importantes, en otros, son menores. Veamos de manera muy breve los sistemas pronominales de las cuatro L1 de aprendices que no pertenecen a la familia románica: el sistema del chino mandarín es muy distinto al sistema español, ya que presenta una forma pronominal para varias funciones (sujeto, objeto directo e indirecto y complemento con preposición), y normalmente este pronombre se sitúa al final de la frase (Liu 2012: 43); en árabe, los pronombres que cumplen la función de complemento siempre son enclíticos (Doggy 2002: 56); en inglés, los pronombres no son clíticos, pero siempre van pospuestos al verbo, y finalmente, en ruso, la posición de los pronombres, que tampoco son clíticos, es libre (Zenenko 1981: 163).

Por otra parte, encontramos dos L1 románicas: el portugués y el francés. Ambas lenguas presentan similitudes con respecto al español en cuanto al sistema pronominal, puesto que los pronombres con función de complemento son también clíticos y se diferencian por su función en la frase (objeto directo o indirecto). Ahora bien, si en francés, hasta el siglo XIX o inicios del siglo XX, la subida de clíticos era posible, hoy es agramatical (12). La única posición posible para el clítico en los CV modales como *pouvoir* + infinitivo es P2, entre los dos verbos, con un pronombre proclítico al infinitivo (13):

(12) *Je **le** peux faire.

(13) Je peux **le** faire.

Es interesante observar que la única variante posible en francés es la variante agramatical en español actual. De hecho, en algunos estudios se subraya que una frase como (13) es esperable por parte de un alumno francófono (Perales 2007: 198).

Por último, en las dos variedades principales del portugués, lengua cuya tipología es aún más próxima al español, nos encontramos con un sistema también diferente, puesto que presenta tres posiciones posibles:

(14) Não **o** pode fazer¹⁰.

(15) Pode-**o** fazer.

(16) Pode fazê-**lo**.

Es necesario precisar aquí que enunciados como (15) presentan dos posibles interpretaciones sintácticas según el origen geográfico del locutor lusófono. En efecto, en portugués europeo (PE), el pronombre es considerado enclítico respecto a la forma verbal conjugada como en (15), mientras que, en portugués brasileño (PB), el pronombre se analiza como proclítico al verbo no finito, como en francés (Leal de Andrade 2013: 64-65). Esta diferente interpretación podría dar lugar a variaciones en la posición de los clíticos en la interlengua de los aprendices lusófonos según su origen geográfico.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

Como ya se ha explicado, existen tres posiciones posibles para el clítico dentro de un CV como *poder* + infinitivo: dos de ellas son soluciones gramaticales y corresponden a las posiciones P1 y P3, y la última es agramatical en español actual y corresponde a la posición P2. Por consiguiente, esta última solución puede entenderse como un error en la interlengua del aprendiz.

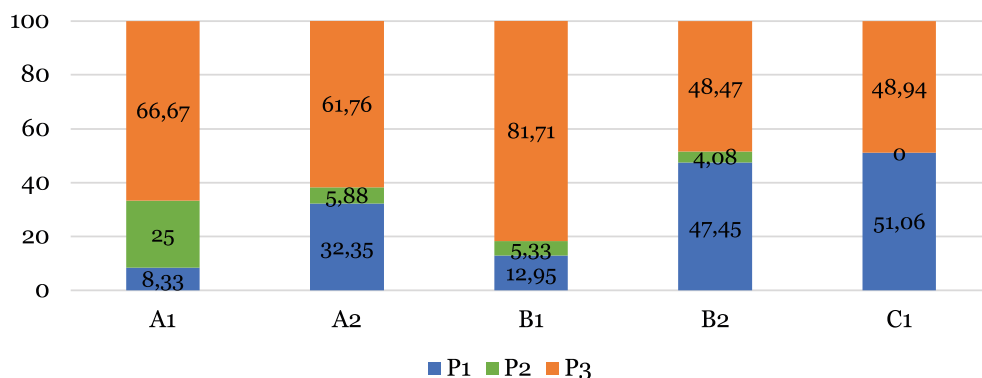
Para la elaboración del corpus, se han buscado todos los casos en los que el clítico se sitúa antes de una forma conjugada del verbo *poder* (P1: *lo puedo hacer*), todos los casos en los que el clítico aparece entre una forma de *poder*

¹⁰ La subida de clíticos no se produce en el portugués brasileño (Leal de Andrade 2013) y en el portugués europeo es necesaria la presencia de un elemento proclizador, como la negación, una oración introducida por *que*, ciertos adverbios, etc. para que el clítico se desplace a la izquierda de V1 (Duarte 2003, Martins 2016).

conjugada y un verbo en infinitivo (P2: *puédolo hacer* y *puedo lo hacer*, sin que haya ningún caso de enclisis con *poder* conjugado), y finalmente, todos los casos en los que el clítico se sitúa después del segundo verbo en infinitivo (P3: *puedo hacerlo*). El total de ocurrencias es de 998.

En una segunda etapa, se han calculado los porcentajes de cada posición con respecto al número total de ocurrencias. También se ha considerado como un caso de P1 cuando el clítico se coloca junto a la forma *poder* en infinitivo (*poderlo hacer*), pero solo se registra un ejemplo en todo el corpus¹¹. En la Gráfica 1, en la que se presentan los porcentajes de la posición del clítico en todos los niveles del CAES, se observa muy claramente que los errores se vuelven cada vez más infrecuentes conforme aumenta el nivel del aprendiz:

GRÁFICA 1. Distribución de la posición del clítico en los CV por niveles en el CAES.



Si en el nivel A1 los errores representan un cuarto de las ocurrencias extraídas del corpus, estos casi no aparecen a partir del nivel A2, y desaparecen por completo en C1. La irregularidad de las muestras del corpus (menos datos globalmente para el nivel C1 y muchos más en los niveles A1 y A2) no impide llegar a la interpretación según la cual conforme aumenta el nivel del aprendiz, los errores se vuelven menos frecuentes. En efecto, si observamos la Tabla 1, que presenta las frecuencias relativas de aparición de los clíticos con el CV *poder* + infinitivo en el corpus, comprobamos que se registran más ocurrencias en el nivel C1 que en los niveles A1 y A2, por lo que los porcentajes resultan fiables y la ausencia de casos de P2 en el nivel C1 nos parece,

¹¹ La expresión *puédolo hacer* también se debe considerar como un caso de subida de clíticos, por lo que debería pertenecer al grupo de P1, pero, por un lado, en español actual no se trata de una variante usual y, por otro, no se encuentra ningún ejemplo en el corpus.

por ende, significativa, aunque, evidentemente, los pocos datos existentes invitan a la cautela:

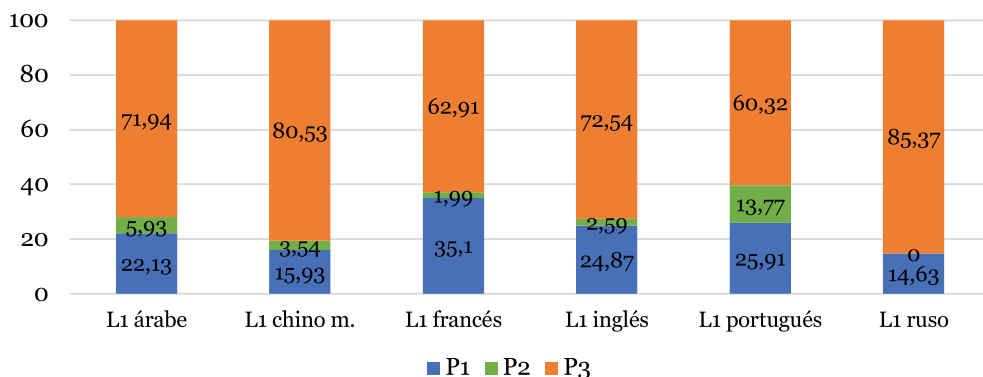
TABLA 1. Frecuencia relativa de la aparición de clíticos con el CV poder + infinitivo por nivel.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	TOTAL
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988	438 700
Número de ocurrencias de clíticos con el CV <i>poder</i> + infinitivo	60	170	525	196	47	998
Frecuencia relativa %	52,7	124,9	591,2	297,3	138,3	227,5

En cuanto a la alternancia P1 y P3, observamos también que esta es casi inexistente en el nivel A1, en el que solo encontramos un 8,3 % de casos de P1 (tan solo 5 ocurrencias de las que 3 aparecen con *se*). Sin embargo, en niveles avanzados (B2 y C1), P1 se usa tanto o más que P3 en nuestro corpus, acercándose de esta manera a la variación existente en el español actual hablado por nativos en el mundo hispanohablante.

En la Gráfica 2 se presentan los porcentajes correspondientes a la posición del clítico según la L1 de los aprendices:

GRÁFICA 2. Distribución de la posición del clítico en los CV según la L1 de los aprendices en el CAES.



Lo primero que llama la atención en la Gráfica 2 son las diferencias relativamente importantes en la posición de los clíticos según la L1 del aprendiz:

con respecto a la alternancia P1 y P3, se aprecian disparidades importantes con solo un 15 % de P1 en producciones de aprendices de L1 chino mandarín y ruso, y entre un 25 y un 35 % de P1 en muestras de estudiantes de L1 francés, inglés y portugués¹². Sobre esta variación, es interesante observar que los que utilizan más estructuras de P1 y menos de P3 tienen como L1 una lengua románica (el francés y el portugués).

Además de la variación entre P1 y P3, cabe señalar las diferencias en el número de errores según la L1 de los aprendices: por un lado, en los hablantes de L1 portugués se documentan muchos más casos de P2 que en los restantes y, por otro, no aparece ningún error en las producciones de los aprendices de L1 ruso. Esta falta de errores puede obedecer a que hay no hay muchas ocurrencias de clíticos con el CV *poder* + infinitivo (41 en total con 6 casos de P1 y 35 de P3) en la muestra de hablantes de ruso, como queda reflejado en la Tabla 2. Por tanto, la ausencia de errores no resulta muy significativa e imposibilita sacar cualquier conclusión definitiva en este sentido, pero la tendencia parece bastante clara: los aprendices de L1 ruso no cometen muchos errores y, si bien el número de ocurrencias es inferior al de otras muestras, los datos de la frecuencia relativa indican que el uso de los clíticos presenta una proporción similar a la de los hablantes de otras L1. Así se puede ver en la siguiente tabla:

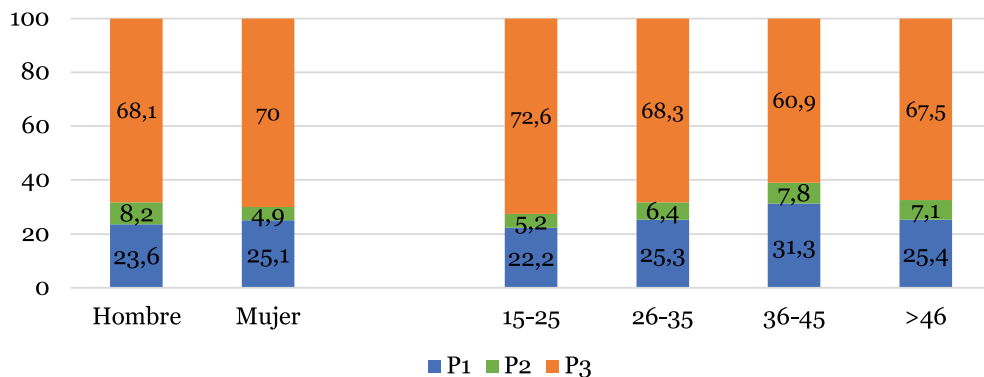
TABLA 2. Frecuencia relativa de la aparición de clíticos con el CV *poder* + infinitivo por L1.

L1	Árabe	Chino	Francés	Inglés	Portugués	Ruso
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	131 380	39 296	46 137	81 494	124 985	15 408
Número de ocurrencias de clíticos con el CV <i>poder</i> + infinitivo	253	113	151	193	247	41
Frecuencia relativa %	192,6	287,6	327,3	236,8	197,6	266,1

Llegados a este punto, nos interesa también verificar si otras variables como el sexo o la edad del aprendiz pueden influir en la posición de los clíticos:

¹² Hemos de precisar que incluimos todos los datos del CAES para el portugués, a pesar de que, como ya se ha explicado, estas dos variedades presentan diferencias significativas en cuanto a posición de los clíticos. En el análisis cualitativo, se observarán con más detenimiento los datos según el país de origen de los aprendices lusohablantes.

GRÁFICA 3. Distribución de la posición del clítico en los CV según el sexo y la edad de los aprendices en el CAES.



Podemos observar que, con respecto a la variable sexo, no hay ninguna diferencia significativa en cuanto a los porcentajes de uso de las dos variantes gramaticales (P1 y P3). En cambio, sí parece relevante este factor con relación a los errores producidos (P2): las mujeres cometen menos errores que los varones. Hay que precisar, sin embargo, que este factor solo es significativo en aprendices de L1 inglés, como vemos en la Tabla 3; así lo confirma el test exacto de Fischer, que indica que la probabilidad de que se produzcan errores es significativamente más alta si el aprendiz es un varón ($p = .0081$):

TABLA 3. Distribución de la posición del clítico en los CV según el sexo de los aprendices de L1 inglés en el CAES.

	P1 o P3	P2
Hombre	93,3 % (70)	6,7 % (5)
Mujer	100 % (118)	0 % (0)

Finalmente, en cuanto a la variable edad, aunque encontramos más errores en las producciones de los aprendices de mayor edad y menos en las de los más jóvenes, estas diferencias no resultan estadísticamente significativas.

3.2. Análisis cualitativo

En este apartado estudiamos, en una primera etapa, los datos generales presentados en el análisis cuantitativo, mostrando algunos contextos y ejemplos concretos (3.2.1.). En una segunda etapa, nos centramos en un examen

más detallado de las producciones de los aprendices de L1 francés y portugués (3.2.2.), por pertenecer estas dos lenguas a la misma familia lingüística que el español.

3.2.1. Resultados generales

Como ya explicamos, hablamos de errores en cuanto a la posición del clítico con respecto al CV cuando este se sitúa entre los dos verbos del CV, esto es, en la posición P2. A continuación, presentamos algunos ejemplos de este tipo de error en producciones de aprendices de L1 portugués y francés, con el clítico en P2 en el nivel A1, que, recordemos, es el nivel que muestra de manera significativa más errores:

- (17) Espero que tu **puedes los conocer** pronto. [L1 francés, B1, M, 50]¹³
- (18) Me gustaria presentarme para que ustedes **pueden me conocer**. [L1 portugués, A1, H, 22]
- (19) Solamente mí hermana está en Amman ahora, pero yo trabajo muchisomo y no **puedo la visitar**. [L1 árabe, A1, H, 28]

En todos los ejemplos en los que los aprendices incurren en el error de colocar el clítico en P2, este se sitúa como proclítico con respecto a V2, nunca como enclítico a V1¹⁴. En cuanto a los errores en aprendices de otras L1, pueden resultar más sorprendentes, pues en inglés, por ejemplo, el pronombre de objeto siempre se sitúa después del verbo rector:

- (20) You may see her / You must talk to her.

En esta lengua en ningún caso el pronombre personal se puede intercalar entre el auxiliar modal y el verbo rector, de ahí que los errores que consisten en situar el clítico en P2 en la interlengua de aprendices de L1 inglés no parezcan poder explicarse por el concepto de «Full Transfer Full Access»:

¹³ Después de cada ejemplo se incluyen las siguientes variables correspondientes al aprendiz: L1, nivel, sexo y edad.

¹⁴ En el apartado siguiente explicamos por qué nos parece normal que esto se documente en las producciones de aprendices de L1 francés y portugués.

TABLA 4. Posición del clítico en las producciones de los aprendices de L1 inglés según el nivel en el CAES.

	P1	P2	P3
A1	0 % (0)	0 % (0)	100 % (53)
A2	27,5 % (11)	7,5 % (3)	65 % (26)
B1	14,9 % (16)	1,9 % (2)	83,2 % (89)
B2	46,9 % (15)	0 % (0)	53,1 % (17)
C1	54,6 % (6)	0 % (0)	45,4 % (5)

Si observamos nuestro corpus, nos damos cuenta de que estos errores no se producen en el nivel A1 y solo aparecen en el nivel A2 (con tres errores) y B1 (con dos errores), aunque claramente no tenemos suficientes datos (solo tres ocurrencias en el nivel A1), por lo que debemos mantener cierta reserva con respecto a estos resultados:

(21) **Puedes lo confirmar** inmediatamente. [L1 inglés, A2, H, 43]

(22) **Puedes me telefonar** la tarde. [L1 inglés, B1, H, 32]

El hecho de que estos errores solo aparezcan en los niveles A2 y B1 se podría explicar por la introducción de la alternancia de la posición del clítico a partir de este nivel, como queda reflejado en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006). Antes, en el nivel A1, estos estudiantes suelen usar la única variante posible en su lengua materna (P3) y a partir del nivel A2, al conocer que puede haber variación en la posición del clítico en español, se producen los errores. Para poder confirmarlo, se necesitarían más datos porque solo encontramos tres ocurrencias con clíticos en el nivel A1. De esta manera, sí se confirmaría la hipótesis del «Full Transfer Full Access», pero, en este caso, las transferencias resultarían positivas en los primeros niveles.

En cambio, en árabe, lengua en la que los pronombres de objeto siempre son enclíticos, los errores son aún menos explicables desde esta hipótesis. En las producciones de aprendices de L1 árabe, en el nivel A1 encontramos 7 casos de P2, frente a 8 de P3 y ninguna ocurrencia de P1:

TABLA 5. Posición del clítico en las producciones de los aprendices de L1 árabe según el nivel en el CAES.

	P1	P2	P3
A1	0 % (0)	46,7 % (7)	53,3 % (8)
A2	27,5 % (11)	0 % (0)	72,5 % (29)
B1	14,1 % (19)	5,2 % (7)	80,7 % (109)
B2	42,6 % (20)	2,1 % (1)	55,3 % (26)
C1	37,5 % (6)	0 % (0)	62,5 % (10)

A continuación, presentamos tres errores de P2 en producciones de aprendices de L1 árabe de nivel A1:

- (23) **Puedes me decir** cuáles son tu miembros de tu familia? [L1 árabe, A1, M, 18]
- (24) Solamente mí hermana está en Amman ahora, pero yo trabajo muchisomo y no **puedo la visitar**. [L1 árabe, A1, H, 28]
- (25) No **puedo te esperar**, pero esta nota es para te informar que voy a llegar tarde a casa porque tengo mucho trabajo y no puedo terminar antes de la ocho. [L1 árabe, A1, M, 15]

Al observar estos ejemplos, nos damos cuenta de que algunos aprendices, como es el caso de la del ejemplo (25), cometen otros errores similares, anteponiendo el clítico a una forma de infinitivo. Habría sido útil tener más informaciones acerca de los sujetos que fueron seleccionados en este corpus para saber, por ejemplo, si han aprendido otras lenguas extranjeras antes que el español¹⁵, ya que, en este caso, este tipo de errores se podría deber a transferencias de la L2 (o L3, etc.) y no de la L1.

Finalmente, es interesante observar el comportamiento de los aprendices de L1 chino mandarín, ya que, en todos los niveles del aprendizaje, la variante dominante siempre es P3, como queda reflejado en la Tabla 6 y en los ejemplos (26) a (28):

¹⁵ A pesar de que el CAES ofrece entre los metadatos un apartado con información específica sobre conocimiento de otras lenguas extranjeras, en todos los ejemplos que hemos revisado esa información no aparece incluida.

TABLA 6. Posición del clítico en las producciones de los aprendices de L1 chino mandarín según el nivel en el CAES¹⁶.

	P1	P2	P3
A1	14,3 % (1)	14,3 % (1)	71,4 % (5)
A2	38,1 % (8)	4,8 % (1)	57,1 % (12)
B1	6,9 % (5)	2,7 % (2)	90,4 % (66)
B2	33,3 % (4)	0 % (0)	66,7 % (8)

- (26) Por ejemplo, **podemos usarlo** para comprar un libro o viajar a cualquier lugar sino comprar unos cigarrillos.. [L1 chino mandarín, B2, M, 16]
- (27) Hace una semana, volví en avión de su comañía aérea del viaje, sin embargo, cuando sacar mi equipaje, no **podía encontrarlo** aunque esperaba allí hasta que todos los demás pasajeros salieron. [L1 chino mandarín, B1, M, 21]
- (28) Es decir si no puedo aprobar el examen de inglés, no **puedo licenciarme**. [L1 chino mandarín, B2, H, 26]

El hecho de que en chino mandarín las formas pronominales suelen situarse al final de la frase podría ejercer una influencia en la interlengua de los aprendices con esta L1. Estamos, pues, ante una tendencia similar a lo que hemos podido comprobar en el corpus con respecto a los aprendices de L1 inglés, aunque, para los aprendices de L1 chino mandarín, la tendencia a colocar el clítico en P3 es aún mayor a partir del nivel B1.

Otro tipo de error posible es el de separar dos clíticos seleccionados por el mismo verbo del CV, lo que Kayne (1991) denomina «split clitics». En nuestro corpus los aprendices no suelen incurrir en este error, prueba de ello es que solo se encuentran tres ocurrencias con separación de clíticos y todas ellas documentadas en producciones de aprendices de L1 árabe:

- (29) Si **podeis me enviarlo** a mi nueva direccion o con algun de nuestros amigos que vuelve de España esta semana. [L1 árabe, B1, H, 48]
- (30) **Puedes lo enviarme** con correo rapido. [L1 árabe, B1, M, 23]
- (31) **Puedes me comprarlo** y me enviarlo tan rapido que posible. [L1 árabe, B1, H 71]

¹⁶ Cabe señalar que no hay en el corpus ningún ejemplo de la utilización de los clíticos con este CV en el nivel C1 en producciones de aprendices de L1 chino mandarín.

Es posible que el hecho de aprender que la posición del clítico es variable en español pueda provocar errores que no se expliquen por una transferencia de su L1, ya que, en árabe, los pronombres en función de complemento siempre son enclíticos. Tenemos que precisar que en nuestro corpus se encuentran muy pocos ejemplos de frases con dos clíticos como para sacar conclusiones¹⁷. Es evidente que otros aprendices con distintas L1 pueden incurrir fácilmente en este tipo de error, en cuanto se introduce la posibilidad de situar los clíticos antes del primer verbo o después del segundo. Lógicamente, a partir del nivel B1 estos errores deberían desaparecer de manera progresiva; sin embargo, es justo en este nivel donde aparecen los tres errores de separación de clíticos de nuestro corpus. A la vista de estos datos, se necesitaría más información sobre todas las lenguas para intentar averiguar si existe realmente una diferencia en el aprendizaje de esta característica según la L1 del aprendiz.

Estos primeros resultados nos permiten sacar algunas conclusiones: ante todo, parece que, en los niveles bajos de aprendizaje, suele influir sobre todo la L1 en la interlengua de los aprendices, especialmente en el nivel inicial. A partir de niveles un poco más avanzados y del aprendizaje de la posible variación en español, aparecen errores en la interlengua que muestran que la L1 ya no influye tanto. Finalmente, también parece posible que otra lengua pueda interferir en la interlengua de los aprendices, lo que podría explicar algunos errores en los niveles bajos que no parecen corresponder a transferencias de la L1. Con todo, como ya hemos explicado, se necesitarían más datos de aprendices de algunas L1 (ruso y chino mandarín, sobre todo), porque no hemos obtenido suficientes ocurrencias de *poder* + infinitivo con clíticos.

3.2.2. Resultados a partir de los datos de los aprendices de L1 portugués y francés

A continuación, se examinan de manera más precisa los resultados del análisis de las producciones de los aprendices de L1 portugués y francés por ser estas dos lenguas las más próximas al español. Como ya se ha subrayado en el subapartado 2.3., en francés, al ser P2 la única posibilidad para la posición de los clíticos en CV, es esperable que sea en producciones de aprendices de esta L1 donde encontremos más errores por transferencia. Sin embargo, este no es

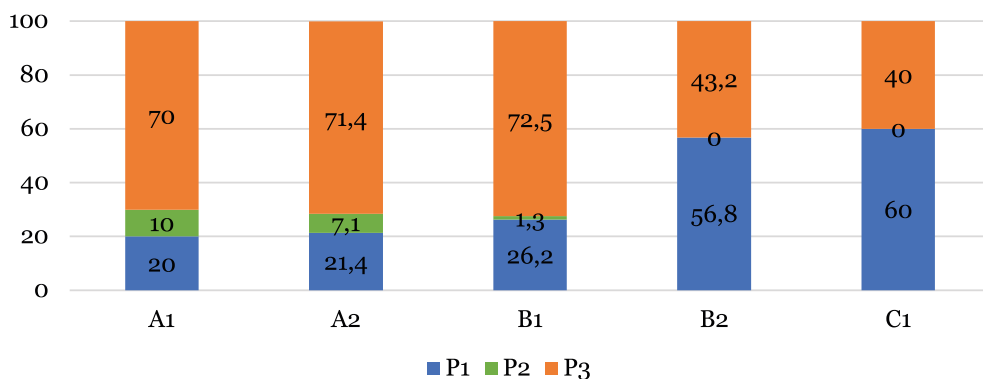
¹⁷ Nuestro corpus presenta 21 ocurrencias con dos clíticos seleccionados por el segundo verbo de un CV a partir del nivel B1. Los casos de «split clitics» representan, pues, solo un 14,3 % de las ocurrencias con dos clíticos, pero un 42,8 % si tomamos en cuenta solo las producciones de aprendices de L1 árabe (3/7).

el caso, como ha quedado reflejado en la Gráfica 2, ya que son los aprendices lusófonos los que cometen más errores, mientras que los francófonos están entre los que menos. Esto podría deberse también a que no hay suficientes datos, ya que en el corpus solo se encuentran tres errores en todas las producciones de aprendices de L1 francés, y en el nivel B2, donde no encontramos ningún error de posición del clítico, solo hay 37 ocurrencias de CV con clíticos:

- (32) Espero que tu **puedes los conocer** pronto. [L1 francés, A1, M, 50]
 (33) **Puede me enviar** un correo electrónico con los precios para cada habitación y la ultima fecha para cancelar la reservación. [L1 francés, A2, M, 53]
 (34) Espero que ser nuestra guía **puderia te apetecer**. [L1 francés, B1, H, 48]

A pesar de la escasez de datos, parece que los aprendices de L1 francés cometen cada vez menos errores según aumentan de nivel, como muestra la Gráfica 4:

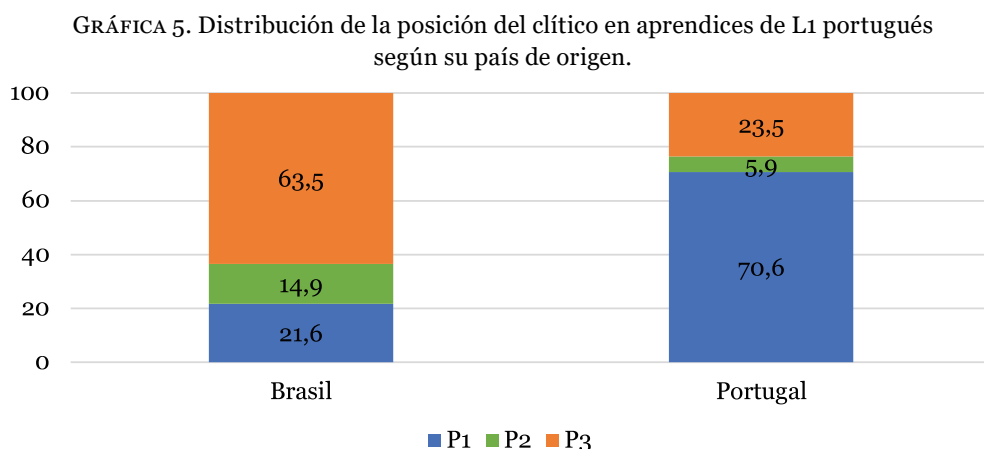
GRÁFICA 4. Distribución de la posición del clítico en los CV según el nivel en aprendices de L1 francés.



En esta gráfica se observa otra tendencia clara: los porcentajes de P1 se vuelven mayoritarios a partir del nivel B2, cuando el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) ya introduce la alternancia en la posición de los clíticos en el nivel A2. Hasta el nivel B1, P1 es una posición bastante marginal, con una frecuencia de aparición mucho menor con respecto a las producciones de nativos. Esto podría explicarse por el hecho de que, en francés, el clítico se sitúa obligatoriamente junto a V2, lo cual podría influir en la interlengua de los aprendices hasta el nivel B2. A partir de este nivel, ya avanzado, la L1 ya no influiría tanto, por lo que la variación en la posición del clítico se asemeja mucho más a la de los hablantes nativos.

En cuanto a las producciones de los aprendices de L1 portugués, nos ha parecido necesario tomar en cuenta su origen geográfico por dos razones: la primera es que la gran mayoría de ocurrencias aparece en muestras de aprendices brasileños (222/247, o sea casi un 90 % de los casos) y la segunda es que la posición de los clíticos en CV es diferente en el PE y en el PB. Recordemos que los estudios sobre la posición de los clíticos en CV en portugués revelan que en PE (con un sistema más próximo al español), cuando el pronombre se coloca entre la forma conjugada de *poder* y el verbo en infinitivo se considera enclítico a V1, como en el ejemplo (15) que presentamos antes (*Pode-o fazer* [PE]); mientras que en PB el pronombre es proclítico a V2, por lo que el sistema se parece más al del francés (*Podeme dizer* [PB]). Por consiguiente, *Pode-o fazer* [PE] es un ejemplo de subida de clíticos porque se coloca junto al verbo semiauxiliar, al contrario de *Podeme dizer* [PB], donde el clítico se sitúa junto a su verbo rector. Ambos sistemas son, pues, muy diferentes y esto se refleja también en las tendencias de colocación de los clíticos, ya que en PE domina la subida de clíticos (con dos posibilidades: con el clítico en P1 o en P2) mientras que en PB domina la ausencia de subida de clíticos (con dos posibilidades también: con el clítico en P2 o P3)¹⁸.

La Gráfica 5 muestra esas importantes diferencias en la posición del clítico en el CV *poder* + infinitivo según el país de origen de los aprendices de L1 portugués:



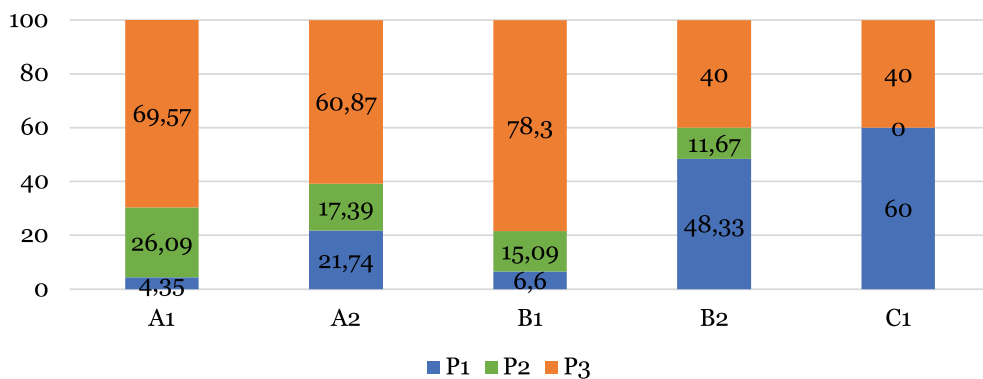
¹⁸ Véase Petrolini Junior (2008) para el PB. Los clíticos suelen situarse mayoritariamente ante el infinitivo (en lo que llamamos en este capítulo, P2) salvo los de tercera persona *o(s)/a(s)* que se colocan detrás del infinitivo. Véase Leal de Andrade (2010) para el PE. En este trabajo, se señala que en PE existe la misma tendencia que en español: domina la subida de clíticos (con proclisis o enclisis a V1) en la lengua hablada informal y los porcentajes de subida son menores en la lengua escrita (Leal de Andrade 2010: 99), como en español.

El PE presenta un sistema mucho más próximo al del español y los aprendices portugueses incurren en muchos menos errores que los brasileños, aunque no se pueden sacar conclusiones sólidas, puesto que solo aparecen 17 casos en todo el corpus. Los únicos datos realmente fiables son los de aprendices brasileños: lo que llama la atención es que encontramos muchos errores en cuanto a la posición del clítico. Por tanto, como se constata en los datos analizados, parece influir de manera importante el origen geográfico de los aprendices de L1 portugués.

Además, es interesante observar que las diferentes preferencias en la posición del clítico en PE y PB quedan también perfectamente reflejadas en las producciones en español de los aprendices de estas dos variedades. En efecto, en las muestras de hablantes brasileños domina claramente P3, lo que corresponde a la tendencia en PB en situar el clítico junto a V2. Al contrario, en las producciones de aprendices portugueses domina P1, lo que refleja la preferencia por clíticos posicionados junto a V1 en esta variedad del portugués.

La Gráfica 6 nos permite comprobar que en las muestras de los aprendices brasileños existe una evolución similar a la que se observa en las de los aprendices de L1 francés:

GRÁFICA 6. Distribución de la posición del clítico en los CV en aprendices brasileños de L1 portugués.



P1 se documenta efectivamente con más frecuencia a partir de B2 y los errores van disminuyendo de manera progresiva conforme avanza el nivel, es decir, las transferencias de la L1 en la interlengua de aprendices brasileños se reducen según su nivel de aprendizaje. Con todo, cabe señalar que este

tipo de error sigue siendo destacable incluso en el nivel B2, lo que difiere bastante de los datos de los aprendices de L1 francés. Estos errores presentes en el nivel B2 podrían ser el efecto de una transferencia negativa de la L1 que perdura hasta niveles bastante avanzados por la proximidad tipológica entre el portugués y el español, lo que podría provocar una fosilización en niveles avanzados por culpa de cierta relajación por parte del aprendiz (Gómez Seibane 2012).

Nos interesa también observar los errores gráficos de los aprendices de L1 francés y portugués, ya que ambas lenguas presentan similitudes y diferencias en relación al español: por un lado, en posición enclítica, el pronombre está unido gráficamente al verbo mediante un guion, al contrario de lo que ocurre en español, lengua en la que el pronombre se une totalmente al verbo, sin espacio ni guion; por otro lado, en francés, la enclisis solo se produce con el imperativo (35), mientras que en portugués (36) se puede producir también con el infinitivo, como en español (aunque en esta lengua sin guion):

(35) Fais-le !

(36) Pode fazê-lo.

Nuestro corpus revela que la probabilidad de que el clítico esté separado gráficamente del infinitivo en P3 es mucho mayor si la L1 del aprendiz es el francés (Test exacto de Fischer: $p = .010$):

TABLA 7. Expresión gráfica de los pronombres enclíticos en producciones de aprendices de L1 francés y portugués en el CAES.

	Clítico unido a V2		Clítico separado	
L1 francés	90,5 %	(86/95)	9,5 %	(9/95)
L1 portugués	98 %	(146/149)	2 %	(3/149)

Es importante precisar que en el error gráfico no influye el nivel del aprendiz de L1 francés, puesto que este tipo de error se encuentra en todos los niveles, salvo en el B2:

(37) Tengo que ir al hospital acompañar una amiga mia; Estas enferma y no **puedo abandonar le**. [L1 francés, A1, M, 37]

(38) ¿Cuales el precios del habitacion? y ¿Como **pordia reserva la**? [L1 francés, A2, M, 32]

- (39) Me alegro de venir en Madrid y si no **puedes alojar nos**, espero que vayamos a vernos en la ciudad. [L1 francés, B1, H, 15]
- (40) **Podemos considerar la** de actualidad se trata de libertad de hombre (...) [L1 francés, C1, M, 63]

Por tanto, aunque los sistemas lingüísticos del francés y del portugués brasileño (el más representado en el corpus) son parecidos, el hecho de que la enclisis con el infinitivo exista en portugués y no en francés podría explicar estas diferencias.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE LA POSICIÓN DEL CLÍTICO EN LOS CV: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE PARA APRENDICES DE L1 FRANCÉS

En este apartado se comentan algunos aspectos didácticos sobre la posición del clítico en CV en una selección de materiales didácticos de ELE destinados a aprendices de L1 francés¹⁹. El sistema de posición de los clíticos en los CV es, como ya hemos explicado, muy diferente en francés con respecto al español. Por consiguiente, es esperable que los errores sean más frecuentes en producciones de aprendices francófonos y, sin embargo, este no es el caso en el CAES: ¿cómo explicar tan pocos errores de posición de los clíticos en producciones de aprendices de L1 francés?

El *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006) recomienda que se introduzca la variación de la posición del clítico en CV a partir del nivel A2. No obstante, en los libros escolares publicados en Francia del nivel A2 solo se suele explicar que la enclisis se produce con el infinitivo (o gerundio). En algunas ocasiones, se incluyen ejemplos con CV, pero sin aludir a la posibilidad de subida de clíticos²⁰. El siguiente ejemplo del libro *iEn directo!* de la editorial Didier (2012: 155), de nivel A2/A2+, nos parece en este sentido muy llamativo y representativo de la gran mayoría de libros escolares franceses:

¹⁹ Hemos elegido llevar a cabo una breve reflexión didáctica observando únicamente libros escolares destinados a aprendices de L1 francés porque, por una parte, el espacio de este capítulo no permite hacer un repaso importante de los métodos empleados en el aula para aprendices de diferentes L1 y, por otra parte, porque conocemos muy bien el sistema escolar francés por razones personales y profesionales al haber sido profesor de secundaria en Francia durante más de diez años. La mayor parte de manuales consultados pertenece a los primeros niveles de aprendizaje del español (A1 y A2), aunque solo citamos tres que nos parecen representativos del conjunto de manuales. También hemos consultado manuales para el nivel B1 y, de manera excepcional, el nivel B2, pues, recordemos, el *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006) sitúa la introducción y la colocación de los clíticos en los niveles anteriores (A2 y B1).

²⁰ Es el caso en *A mí me encanta* (2012: 156) y en *Reporteros* (2016: 125), por ejemplo.

L'enclise

Les pronoms compléments employés sans préposition sont **obligatoirement soudés** après le verbe (enclise) aux trois formes suivantes :

- À l'infinitif :

Va a llamarla. Il va l'appeler.

Va a comprárselo. Il va le lui acheter.

- Au gérondif :

Está llamándola. Il est en train de l'appeler.

Está comprándose. Il est en train de le lui acheter.

- A l'impératif affirmatif :

Llámalo. Appelle-la.

Cómpraselo. Achète-le-lui²¹.

En esta explicación gramatical aparece como obligatoria la enclisis después de infinitivo, gerundio e imperativo. En lo que nos parece ser una clara voluntad de simplificar la gramática española y el sistema de posición de los clíticos en español, los autores de este libro escolar solo presentan una posible variante con CV, la que corresponde a la única variante gramatical en la L1 de los aprendices. Hemos observado detenidamente durante toda nuestra experiencia docente decenas de libros escolares de nivel A1, A2 e incluso B1, y la mayoría elige no introducir la variación en la posición del clítico en CV en estos niveles. Esto podría explicar, al fin y al cabo, los pocos errores encontrados en producciones de aprendices de L1 francés, puesto que no se suele incluir la posibilidad de hacer *subir* el clítico junto a V1, incluso en el nivel B1²², un nivel más elevado y a partir del cual sería esperable que la L1 empezara a influir cada vez menos en la interlengua del aprendiz.

Hemos comprobado en el subapartado precedente que sigue habiendo algunas confusiones en todos los niveles con respecto al pronombre enclítico, que debe estar ligado gráficamente al infinitivo en español. Es cierto

²¹ El resalte en negrita es nuestro.

²² En los manuales *¡Así somos!* (2014: 225), de nivel A2 hacia B1 y *Escalas* (2014: 207) de nivel B1/B2, no se contempla la posibilidad de situar el clítico junto al primer verbo de un CV en el compendio gramatical que se suele incluir al final de todos los manuales escolares. En ellos, se puede encontrar algún ejemplo de enclisis en los CV sin explicar que el clítico se puede situar ante el primer verbo. En cambio, sí aparece claramente expuesta esta posibilidad en *Juntos* (2010: 236) y *Otros Mundos* (2019: 269), de nivel A2/B1, en cuyo compendio gramatical se recogen explicaciones lingüísticas mucho más precisas y extensas que en los demás libros escolares.

que, en francés, el pronombre nunca es enclítico con el infinitivo (y además cuando hay enclisis, se expresa mediante guion²³), pero en todos los libros escolares consultados se suele precisar que el clítico debe estar unido al infinitivo y la mayoría de las veces se utiliza el verbo *souder* (en español, *soldar, unir*), como en la cita precedente. Ahora bien, el hecho de que esta explicación aparezca en los compendios gramaticales de todos los libros escolares no significa necesariamente que los profesores insistan en este aspecto en la escritura, por lo que se podrían fosilizar estos errores en la interlengua de algunos aprendices.

Para terminar, nos gustaría aclarar que las explicaciones gramaticales que se suelen encontrar en los libros escolares franceses nos parecen en algunos casos bastante discutibles desde la perspectiva de un lingüista; esto se debe, en nuestra opinión, a una voluntad de simplificar algunos conceptos para los alumnos. Sin embargo, a la vista de los pocos errores en la posición de los clíticos en aprendices de L1 francés, hay que señalar que estas explicaciones funcionan y permiten a los hablantes francófonos limitar los errores en la posición de los clíticos en CV en el español como L2.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo permite comprobar con datos nuevos que, cuando aumenta el nivel del aprendiz, los errores disminuyen de manera importante. Aunque esta afirmación parece muy lógica, ha de ser matizada, puesto que en hablantes de L1 portugués las transferencias de la L1 siguen siendo relativamente frecuentes incluso en niveles altos. En efecto, es en las producciones de estos aprendices donde encontramos los porcentajes de P2 más elevados, incluso en el nivel B2. Estas transferencias pueden explicarse justamente por la aparente proximidad tipológica entre el portugués y el español, y a la vez por las diferencias entre los dos sistemas de posición de los clíticos: los aprendices brasileños (mucho más numerosos en el corpus que los portugueses), conscientes de la proximidad entre su L1 y la L2, quizá tiendan a no cuidar algunos aspectos gramaticales por relajación. Esto los puede llevar a cometer errores en aquellos aspectos en los que los dos sistemas difieren, como es el

²³ Sería interesante observar si los aprendices francófonos que no unen el clítico con el infinitivo usan sistemáticamente el guion en casos de enclisis en imperativo en francés. En efecto, creemos que se trata de un error gráfico relativamente frecuente en francés que también podría dar lugar a errores en español.

caso de la posición del clítico en CV en PB y en español, que podrían fosilizarse en los niveles altos.

En el nivel gráfico también hemos podido observar errores fosilizados en aprendices de L1 francés con la separación del clítico con respecto al infinitivo. Teniendo en cuenta que los errores de posición son poco frecuentes en estos hablantes, los errores gráficos podrían ser un indicio de que las interferencias de la L1 afectan más a la lengua escrita que a la lengua hablada, aunque, para poder comprobarlo, habría que comparar los dos medios de expresión con datos de los mismos aprendices.

Otra de las conclusiones que nos permite avanzar este trabajo es que, hasta el nivel B2, los clíticos tienden a situarse mayoritariamente en P3 con independencia de la L1 del aprendiz. La particularidad de todas las L1 presentes en este corpus es que los complementos (clíticos o no) suelen situarse en una posición postverbal²⁴. En consecuencia, esto demostraría la validez de la hipótesis «Full Transfer Full Access» (Schwartz y Prouse 1994), pues, en la posición de los clíticos, la gramática de la L2 de los aprendices en los niveles iniciales se asemeja a la de su L1. La interferencia de la L1 que puede explicar los elevados porcentajes de P3 hasta B1 parece disminuir a partir de B2. En efecto, a partir de entonces, los porcentajes de P1 son cada vez mayores hasta convertirse esta variante en mayoritaria en las producciones de hablantes de L1 francés, inglés, portugués y ruso. Este aumento de la frecuencia de P1 nos permite observar que el sistema de posición de los clíticos con este CV en las muestras de estos aprendices se asemeja al de los nativos²⁵ a partir de B2, salvo en los hablantes de L1 chino mandarín.

Como prevé la hipótesis «Full Transfer Full Access», a medida que se reduce la interferencia de la L1 en la interlengua de los hablantes mediante el *input* que reciben durante su aprendizaje, el sistema se va modificando y equiparando cada vez más al sistema nativo. Este cambio se podría deber a una adaptación pasiva e inconsciente al *input* recibido: tendencia del profe-

²⁴ El ruso es una excepción, puesto que la posición de los pronombres es libre. Con todo, no disponemos, al redactar este trabajo, de datos cuantitativos que nos permitan saber si, a pesar de la libertad de posición de los pronombres, hay o no una posición preferencial en esta lengua.

²⁵ Hemos de recordar que, en producciones de hablantes nativos, la posición mayoritaria es P1 en el español actual y la preferencia por esta variante es más importante aún en la lengua hablada. Véanse, por ejemplo, Iglesias (2012 y en prensa), Davies (1995, 1998) y Troya Déniz (2003: 878). Davies (1995: 374-378) muestra que P3 sigue siendo mayoritaria en su corpus con *poder + infinitivo* (59 % de P3), pero a la vez señala que P1 es cada vez más frecuente y que podría llegar a porcentajes similares a los de la lengua oral.

sor a usar más la subida que P3, documentos audiovisuales donde aparezcan más subidas, etc. Es probable que los aprendices de niveles iniciales también reciban este mismo *input*; sin embargo, en los primeros niveles (desde A1 hasta B1), la L1 podría interferir de tal manera en la interlengua del aprendiz que este *input* no se reflejaría tanto en sus producciones. Así, como apunta nuestro estudio, esta adaptación al sistema nativo se produciría sobre todo a partir de B2 por el peso menor de las interferencias que parece tener la L1 a partir de este nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMÚDEZ, F. (2005): *Evidencialidad: la codificación lingüística del punto de vista*. Stockholm: Universidad de Estocolmo.
- BERTA, T. (2000): “La subida de clíticos en español medieval y en español moderno”, in A. Anderle (ed.): *Acta Hispánica*. Szeged: Universidad de Szeged, pp. 83-95.
- BRAVO MARTÍN, A. (2008): *La perífrasis <ir a + infinitivo> en el sistema temporal y aspectual del español*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- CINQUE, G. (2000): “‘Restructuring’ and Functional Structure”, in L. Bruge (ed.), *University of Venice Working Papers in Linguistics* 11, pp. 45-127.
- DAVIES, M. (1995): “Analyzing Syntactic Variation with Computer-Based Corpora: The Case of Modern Spanish Clitic Climbing”, *Hispania* 78(2), pp. 370-380.
- DAVIES, M. (1998): “The evolution of Spanish clitic climbing: A corpus-based approach”, *Studia Neophilologica* 69(2), pp. 251-263.
- DOGGY, M. (2002): “Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español”, *Carabela* 52, pp. 47-60.
- DUARTE, I. (2003): “Padrões de colocação dos pronomes clíticos”, in M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte et al. (eds.): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 847-867.
- ESCUTIA LÓPEZ, M. (1999): “Primeros pasos de la adquisición de los pronombres átonos españoles por estudiantes angloparlantes adultos”, *Revista española de lingüística aplicada* 13, pp. 139-175.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. (1999): *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1999): “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”, in I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa, pp. 1209-1274.

- GÓMEZ SEIBANE, S. (2012): “Dificultades morfosintácticas de lusohablantes en el aprendizaje de español: explicaciones desde la historia de la lengua”, *Letra Viva* 10(1), pp. 85-108.
- GUDMESTAD, A. (2005): “Clitic climbing in Caracas Spanish: A sociolinguistic study of *ir* and *querer*”, *Working Papers Online* 6, pp. 1-14. (<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/article/view/25793>)
- IGLESIAS, O. (2012): *Le placement des clitiques dans les complexes verbaux en español: une nouvelle approche de la question*. Tesis doctoral inédita. Paris: Université Paris 8.
- IGLESIAS, O. (2015): “La interposición en los complejos verbales y la subida del clítico”, in J. M. García Martín (dir.): *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 879-895.
- IGLESIAS, O. (en prensa): “La subida de clíticos en la historia del español y del francés (1550-1950): similitudes y diferencias”, *Studia Linguistica Romanica*.
- KAYNE, R. (1991): “Romance Clitics, Verb Movement, and PRO”, *Linguistic Inquiry* 22(4), pp. 647-686. (www.jstor.org/stable/417874)
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- LEAL DE ANDRADE, A. (2010): “The Application of Clitic Climbing in European Portuguese and the Role of Register”, in C. Borgonovo, M. Español-Echevarría y P. Prévost (eds.): *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*. MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 97-108.
- LEAL DE ANDRADE, A. (2013): “Uma abordagem unificada para a posição de clíticos em português brasileiro e em francês”, *Estudos da Língua(gem)* 11(2), pp. 63-82.
- LICERAS, J. M. (1985): “The Value of Clitics in Non-Native Spanish”, *Second Language Research* 1(2), pp. 151-168. (www.jstor.org/stable/43103270)
- LIU, N. (2012): *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARTINS, A. M. (2016): “A colocação dos pronomes clíticos em sincronía e diacronía”, in A. M. Martins y E. Carrilho (eds.): *Manual de Lingüística Portuguesa*, Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 401-430.

- MAXWELL, D. (1997): *Elespañol como L2 en contextos de aprendizaje institucional: la adquisición de los pronombres átonos*. Ottawa: Universidad de Ottawa. (<https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/4228/1/MQ22004.PDF>)
- NIEUWENHUIJSEN, D. (1999): *Cambios en la colocación de los pronombres átonos en la historia del español*. Tesis doctoral inédita. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- ORDÓÑEZ, F. (2002): “Some Clitic Combination in the Syntax of Romance”, *Catalan Journal of Linguistics* 1, pp. 201-224.
- PARADÍS, A. (2019): *L'ascens dels clítics: reestructuració i control*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PERALES, S. (2007): “La adquisición de los pronombres de OD y OI en español: entre la sintaxis y el discurso”, *Foro de Profesores de E/LE* 3, pp. 195-202.
- PERALES, S., J. M. LICERAS y H. ZOBL (2005): “Spanish clitics: Diachrony meets L2 acquisition”, ponencia presentada en el *I Ontario Dialogues on the Acquisition of Spanish*. Ontario: University of Western Ontario.
- PETROLINI JUNIOR, C. D. (2008): “La posición de los clíticos pronominales: español (E) y portugués brasileño (PB)”, in M. T. Celada y N. Maia González (coord.): *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*. *Signos ELE* 2, pp. 1-6.
- RIZZI, L. (1976): “Ristrutturazione”, *Rivista Di Grammatica Generativa* 1, pp. 1-54.
- RIZZI, L. (1982): *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.
- SAMPER, J. A., C. E. HERNÁNDEZ CABRERA y M. TROYA (eds.) (1998): *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico (MC-NLCH)*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- SCHWARTZ, B. D. y R. A. SPROUSE (1994): “Word order and Nominative Case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage”, in T. Hoekstra y B. D. Schwartz (dir.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 317-368.
- SCHWARTZ, B. D. y R. A. SPROUSE (1996): “L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Acces model”, *Second Language Research*, 12, pp. 40-72.
- SCHWENTER, S. y R. TORRES CACOULOS (2009): “Variation in Spanish clitic placement: constructional and pragmatic effects”, ponencia presentada en el *39th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL)*, University of Arizona.

- SILVA-CORVALÁN, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- TROYA DÉNIZ, M. (2003): “La posición de los pronombres personales átonos en combinación con las perífrasis verbales en América y España”, in F. Moreno, J. A. Samper, M. Vaquero et al. (coords.): *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales 2*. Madrid: Arco Libros, pp. 875-894.
- ZABALEGUI, N. (2008): “La posición de los pronombres átonos en construcciones con verbos no conjugados en el español actual de Caracas”, *Akadosmos* 10(2), pp. 83-107.
- ZENENKO, G. P. (1981): “Los paradigmas de los pronombres personales en ruso y español”, *Revista Española de Lingüística* 11, pp. 161-173.

MANUALES CITADOS

- BAUDEQUIN, S. (dir.) (2016): *Reporteros. Espagnol 5e A1*. Paris: Maison des langues.
- BECERRA CASTRO, M. I. (dir.) (2016): *iA mí me encanta! Espagnol LV2 5e A1*. Paris: Hachette Education.
- CLEMENTE, E. (dir.) (2010): *Juntos. Espagnol, 2nde, A2-B1*. Paris: Nathan.
- KITTEN, S. (dir.) (2019): *Otros Mundos, 1ere, A2+-B1*. Paris: Magnard.
- MAZOYER, E. (dir.) (2014): *iAsí somos! Espagnol, 2nde, A2-B1*, Paris: Belin.
- REGESTE-MISTRAL, M. (2012): *iEn directo! Espagnol, 2e année A2/A2+*. Paris: Didier.
- SCIBETTA, L. (2014): *Escalas, Espagnol, 2nde, B1-B2*. Paris: Hatier.

Imperfecto y progresivo en la adquisición de español como L2: transferencia vs. compatibilidad de rasgos aspectuales

JOSÉ AMENÓS PONS
Universidad Complutense de Madrid

AOIFE AHERN
Universidad Complutense de Madrid

PEDRO GUIJARRO FUENTES
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizamos cómo se desarrolla la capacidad de uso del imperfecto (IMP) y la perífrasis progresiva *estar* + gerundio (PROG) con referencia temporal pasada en producciones escritas de niveles A1 a B2 de aprendices de español como L2 con árabe, francés, mandarín, inglés, portugués y ruso como L1, a partir de los datos del corpus CAES.

La existencia de la clase de palabras que denominamos *verbo*, es decir, una clase abierta que permite hacer referencia a situaciones y procesos, no puede considerarse universal, pero sí es una característica común a muchas lenguas del mundo (Velupillai 2012: 123). Típicamente, los verbos de las distintas lenguas codifican todas o algunas de las siguientes categorías: tiempo, aspecto, modo, voz y valencia argumental. En algunas lenguas, además, el verbo presenta información morfológica relacionada con el número y la persona. El alto grado de coincidencia entre las lenguas en cuanto a la existencia de esta clase de palabras no puede ocultar un hecho bien conocido: la variedad divergente de combinaciones que las distintas lenguas permiten y excluyen, en relación con las categorías codificadas en el verbo (Dahl y Velupillai 2013).

Aunque la bibliografía sobre la adquisición de los tiempos de pasado del español como L2 es extensísima (para una perspectiva general, *cf.* Comajoan-Colomé 2014 y las referencias que contiene), en nuestro conocimiento no existen estudios específicos sobre la cuestión que aquí se plantea, elaborados además con una combinación de lenguas tan amplia.

El capítulo se organiza de la siguiente forma: en el apartado 2, después de un breve repaso descriptivo de la expresión del tiempo pasado, la imperfectividad y la progresividad en el sistema verbal de las seis lenguas de nuestro estudio, introducimos las preguntas de investigación que guían nuestra exploración del corpus. A continuación, el apartado 3 está dedicado en primer lugar a la presentación de los datos cuantitativos, y posteriormente a la interpretación de esos datos y a la descripción de las tendencias que se desprenden de ellos. Para terminar, el apartado 4 alude a la relevancia de nuestros datos con vistas a la enseñanza del español como L2, y el 5 presenta nuestras conclusiones generales a la vez que sugiere retos pendientes para futuras investigaciones.

2. DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO ESTUDIADO

2.1. Pasados perfectivos e imperfectivos y aspecto progresivo: cuestiones generales

La presencia, en un mismo sistema verbal, de tiempos de pasado perfectivos e imperfectivos es una característica de las lenguas romances que no comparten otras lenguas del mundo. Las lenguas romances, entonces, codifican aspecto perfectivo e imperfectivo a través de la morfología verbal. Esta información se añade a la del aspecto léxico (o léxico-sintáctico) inherente a cualquier predicado: los predicados atélicos tienden a asociarse a las formas verbales imperfectivas, y los télicos, a las perfectivas. A estas informaciones aspectuales aún se añaden otras, incorporadas por medio de recursos diversos, entre los que destacan la prefijación o el uso de perífrasis. El aspecto gramatical imperfectivo es particularmente sensible a la incorporación de matices complementarios variados. Los más comunes, desde el punto de vista interlingüístico, son los que se ilustran en la Gráfica 1:

GRÁFICA 1. Matices aspectuales frecuentemente asociados al aspecto imperfectivo (Comrie 1976: 24-40, Bebee, Perkins y Pagliuca 1994: 125-176).



La Gráfica 1 podría hacer pensar que el aspecto progresivo es simplemente un subtipo del aspecto imperfectivo. Sin embargo, algunas lenguas (entre ellas el español, el francés, el portugués y el inglés) cuentan con mecanismos gramaticales específicos para codificar el aspecto progresivo¹; esto implica que imperfectividad y aspecto progresivo son nociones semánticas independientes, a pesar de su innegable proximidad (Bertinetto, Ebert y De Groot 2000). La fuerte compatibilidad de ambas es un hecho claro, observable interlingüísticamente, y puede dar lugar a la exclusión total de la perfectividad, como sucede por ejemplo en francés, donde la perífrasis progre-

¹ En el grupo de lenguas que analizamos aquí, el mecanismo morfosintáctico más característico para la expresión del aspecto progresivo consiste en una perífrasis verbal con el verbo copulativo, combinado con gerundio (por ejemplo, en español, inglés y en portugués), con infinitivo (opción predominante en portugués europeo), o con una expresión léxica compleja (como ocurre en francés; Bertinetto, Ebert y De Groot 2000). Esta es la forma gramatical que se tendrá en cuenta en el presente estudio, etiquetada en todos los casos como PROG.

siva *être en train de* + infinitivo no puede combinarse con tiempos verbales perfectivos. Sin embargo, en español y en portugués, *estar* + gerundio y *estar a* + infinitivo, respectivamente, pueden aparecer no solo con tiempos imperfectivos, sino también con perfectivos, aunque estadísticamente la asociación es mucho más frecuente con los primeros. Por otra parte, una lengua como el inglés no codifica con una forma específica el aspecto imperfectivo, pero sí el progresivo (*cf.* apartados 2.1.1. y 2.1.2. para ejemplos de estos fenómenos).

Basten estas breves pinceladas para mostrar que, en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2, la aprehensión de las combinaciones tempo-aspectuales posibles en la L2 y la comprensión de los matices de significado que estas aportan en distintos contextos configuran un área de especial complejidad potencial, por la cantidad de rasgos semánticos (gramaticales y léxicos) aparentemente próximos, que se combinan y compiten entre sí. De ahí el interés que ha despertado en los investigadores de adquisición de L2; paradójicamente, la actividad investigadora ha tendido a limitarse al contraste perfectivo vs. imperfectivo, en un sentido general, sin distinciones suplementarias, y se ha centrado en pares de lenguas (como inglés/francés o inglés/español) en los que una de ellas codifica dicho contraste aspectual y la otra no.

2.1.1. Lenguas romances: español, francés y portugués

La morfología flexiva verbal de las lenguas romances se caracteriza por su sincretismo, combinando información tanto de tiempo como de aspecto. Así, en español, francés y portugués, en las formas de IMP, la flexión indica a la vez el tiempo (pasado), modo (indicativo) y aspecto (imperfectivo), como se ilustra en (1):

- (1) yo comía (esp.) / je mangeais (fr.) / eu comia (port.)

En las tres lenguas, la marcación morfológica del aspecto progresivo, en presencia del IMP, tiende a ser opcional. Su uso produce un efecto de focalización en un punto concreto del evento dinámico en desarrollo. Esto lo hace especialmente compatible con los predicados que sean a la vez durativos y dinámicos, es decir, las actividades y realizaciones (2 a, b y c), y muy poco con los logros. En cuanto a los estados, solo aceptan la perífrasis progresiva si son no permanentes y admiten una lectura contextualmente dinámica, en

la que puede entenderse que el sujeto entra progresivamente en el estado que se predica (Bertinetto 2000):

- (2) a. (Esp.) Cuando Juan llegó, Ana (todavía) estaba trabajando.
- b. (Fr.) Quand Jean est arrivé, Anne travaillait encore / ? était encore en train de travailler.
- c. (Port.) Quando o João chegou, a Ana ainda estava a trabalhar.

La diferente aceptabilidad de PROG en el ejemplo francés (2b), en contraste con sus equivalentes en español y portugués, muestra que la frecuencia de uso de esta perífrasis es mucho menor en francés que en las otras dos lenguas. Esto parece guardar relación con el hecho de que el uso de *être en train de* como perífrasis progresiva es una innovación del siglo XIX, que se halla en un estado de gramaticalización menos avanzado que el de sus equivalentes español y francés (Bertinetto 2000).

El español y el portugués pueden, además, combinar los aspectos perfectivo y progresivo, propiedad que no comparte el francés (3 a, b y c). Esta combinación (mucho menos usual que la de IMP + PROG) permite resaltar la duración de un evento, sin focalizar en un punto concreto de su desarrollo (Bertinetto 2000). Al igual que el PROG focalizado, el uso no focalizado exige situaciones dinámicas, que pueden ser télicas o atélicas. En el caso de uso no focalizado con situaciones télicas (como en 4), no se predica la culminación del evento. Este hecho puede observarse en la compatibilidad de (4) con el complemento *durante dos años*, pero no con *en dos años* (que implicaría semánticamente la culminación):

- (3) a. (Esp.) Ana estuvo jugando dos horas ella sola.
 - b. (Fr.) Anna a joué pendant deux heures toute seule.
 - c. (Port.) A Ana esteve a jogar sozinha durante duas horas.
- (4) Estuvieron reformando los jardines [durante dos años/*en dos años.]

Las demás lenguas de nuestro estudio se alejan de las romances, en grado variable, en cuanto a los recursos morfosintácticos disponibles y en cuanto a las combinaciones de tiempo y aspecto. Ofrecemos a continuación unas breves pinceladas sobre las características y formas de expresión de los aspectos imperfectivo y progresivo de las lenguas no romances del CAES.

2.1.2. *Lenguas no romances: inglés, ruso, chino mandarín y árabe*

El inglés no diferencia morfológicamente el aspecto perfectivo del imperfectivo; sin embargo dispone de una perífrasis progresiva (*to be* + gerundio), que puede combinarse solo con predicados dinámicos (incluyendo estados que puedan interpretarse contextualmente como dinámicos). El uso de PROG con referencia temporal pasada, según el entorno en que aparezca, se entiende como focalizado (equivalente a IMP + PROG en español) o, más infrecuentemente, como no focalizado (equivalente en español a la combinación de un tiempo perfectivo + PROG) (Bertinetto 2000).

Por otra parte, mientras que en algunas lenguas romances no existe una construcción específica para el aspecto habitual (asociado generalmente al uso del IMP o, en español, al auxiliar *soler* en IMP + infinitivo), el inglés sí la posee, a través de la perífrasis *used to* + infinitivo. Así pues, no existe una equivalencia directa en las combinaciones aspectuales del inglés, por una parte, y las lenguas romances, por otra. Los enunciados (5), (6) y (7) ejemplifican los fenómenos del inglés recién mencionados:

- (5) The policeman was taking notes as the witness spoke. (PROG focalizado)
- (6) Ann was playing for two hours all by herself. (PROG no focalizado)
- (7) They used to live in England, but now they live in Germany.

En lo que se refiere al ruso, los aspectos perfectivo e imperfectivo caracterizan a verbos específicos, en algunos casos diferenciados por la presencia de un prefijo. Por ejemplo, al verbo español *ver* le corresponden en ruso los dos verbos *smotret*IMP y *posmotret*PRF, respectivamente, «ver [imperfectivo]» y «ver [perfectivo]» (Mañas 2019: 13). El verbo *smotret* siempre tiene aspecto imperfectivo, mientras que *postmotret* es siempre perfectivo. El hecho de que dos verbos que forman una pareja aspectual se diferencien por un prefijo es habitual en ruso y tiene consecuencias en las reglas del paradigma: únicamente los verbos imperfectivos pueden tener lecturas de presente, y solo ellos pueden formar el futuro perifrástico (analítico). En contraste, únicamente los verbos perfectivos pueden formar el futuro sintético.

En pasado, los verbos rusos de aspecto perfectivo aportan una perspectiva completada, íntegra, de la acción, mientras que los de aspecto imperfectivo imponen una perspectiva de progreso, de desarrollo (Bondarko 1971,

1987, citados por Mañas 2019: 64). En contextos aislados, en los que el enunciado está compuesto por un único verbo de aspecto imperfectivo, aparecen dos interpretaciones posibles: la habitual y la progresiva propiamente dicha (Sheliakin 2008, citado por Mañas 2019: 64). Con predicados de logro, las formas imperfectivas reciben interpretación habitual, como tiende a ocurrir en español. La lectura progresiva, sin embargo, «dibuja una situación contrastiva algo más compleja» (Mañas 2019: 73). Por una parte, la interpretación progresiva es intrínseca a las formas rusas de aspecto imperfectivo, cosa que no sucede en español; por otra parte, «las situaciones de tipo durativo deben ser presentadas desde un punto de vista imperfectivo» (Smith y Rappaport 1991: 328). Así, la influencia de la lengua materna puede hacer que, en español L2, un hablante de ruso L1 infrutilice PROG para la expresión de la progresividad en pasado y que, en cambio, sobreutilice IMP para la expresión de la duración, incluyendo entornos discursivos donde en español se requeriría un tiempo perfectivo.

En cuanto al mandarín, carece de morfemas flexivos que señalen tiempo gramatical. La referencia temporal puede indicarse en mandarín mediante adverbios o locuciones adverbiales, que se combinan con informaciones aspectuales, las cuales permiten entender si un evento se presenta como completado o no. El aspecto se indica mediante partículas funcionales, que pueden posponerse al verbo o presentarse en combinaciones diferentes.

Las partículas aspectuales más frecuentes en mandarín son *le*, *guo*, *zhai* y *ze* (Chu 2006, citado por Sun 2019: 152). *Le* tiene sentido perfectivo; presenta una situación completa sin focalizar su estructura interna, y es incompatible con los predicados de estado. *Guo* es también perfectivo, pero aporta un rasgo experiencial y puede combinarse con cualquier clase de predicado (Yang 1995, Klein, Lee y Hendricks 2000, Xiao y McEney 2004, citados por Sun 2019: 152). *Zhai* y *ze* tienen sentido imperfectivo y se combinan preferentemente con actividades y realizaciones; ahora bien, mientras la primera de estas partículas tiende a señalar la continuidad, la duración, la segunda se asocia preferentemente a la progresión de los eventos dinámicos, es decir, se aproxima al comportamiento de una forma progresiva, más que propiamente imperfectiva (Xiao y McEney 2004). Con todo, la distancia tipológica entre el mandarín y el español en los mecanismos de expresión del tiempo y del aspecto, y las diferencias en las restricciones combinatorias que impone cada lengua, hacen que no resulte fácil para un hablante de mandarín L1 relacionar el uso de los morfemas gramaticales del español con los adverbios y partículas de su lengua materna.

En cuanto al árabe culto, no existe consenso respecto de si lo que está gramaticalizado es el tiempo o el aspecto. Así, Alasmari, Watson y Atwell (2017) explican que, en esta lengua, se expresa mediante prefijos el aspecto imperfectivo o el tiempo presente, y mediante sufijos el perfectivo o tiempo pasado. Sin embargo, Yusif Al-maṭlabī (1986) y Mohamed Deyab (2016) diferencian entre un «tiempo» morfológico, que es más propiamente aspecto (con la oposición perfectivo/imperfectivo), y un tiempo oracional o sintáctico, responsable de la determinación de la referencia temporal del enunciado: el significado básico del perfectivo es la referencia al tiempo pasado relativo y el aspecto perfectivo, y el del imperfecto es el tiempo no-pasado relativo y el aspecto imperfectivo. Por otra parte, no hay diferencia entre las marcas de tiempo verbal del imperfectivo o presente simple y el progresivo (Comrie 1976: 78-81, citado por Ebert 2000: 754) en el árabe estándar.

No hay que olvidar, asimismo, que un hablante de árabe posee en realidad dos sistemas lingüísticos: por un lado, el árabe culto, construido sobre la base del árabe clásico y fundamentalmente homogéneo en todas las áreas de influencia. Por otro lado, el árabe coloquial, con fuerte variación geográfica y muy influido por distintas lenguas (entre ellas, francés o inglés, alternativamente), según la región. El árabe culto es la lengua de la educación formal y está a medio camino entre una lengua aprendida y una lengua adquirida (Doggy 2002), por lo que su mayor o menor influencia en la conciencia lingüística de un hablante dependerá, en buena medida, del nivel educativo de este.

2.1.3. Preguntas de investigación e hipótesis

El objetivo general de nuestra investigación es observar y describir cómo tiene lugar el proceso de adquisición del IMP y de PROG del español (con referencia temporal pasada), en producciones escritas de niveles A1 a B2 de aprendices de L2 español cuyas L1 son árabe, francés, mandarín, inglés, portugués o ruso, a partir de los datos del corpus CAES. Se han tenido en cuenta todas las L1 que se incluyen en el corpus escrito CAES, pero no todos los niveles: se han descartado las producciones de nivel C1, por la falta de datos de algunas lenguas en ese nivel (concretamente, ruso y mandarín).

Las siguientes preguntas específicas servirán de guía para el presente trabajo empírico:

- a) ¿Qué grado de corrección y adecuación contextual hay en el uso de las formas y combinaciones verbales señaladas, en cada nivel y L1?
- b) ¿En qué medida el desarrollo de los recursos lingüísticos en L2 español guarda relación con las formas de las que dispone la L1? ¿Qué dificultades son específicas para cada L1 y cuáles son comunes a todas?

Por tanto, queremos comprobar hasta qué punto la mayor o menor semejanza de la L1 con la L2 da lugar a diferencias en el desarrollo del aprendizaje de esta y en el grado último de dominio de las formas y combinaciones. Basándonos en trabajos previos (especialmente, Amenós-Pons, Ahern y Guisjarro-Fuentes 2017, 2019) y tomando como punto de partida la *hipótesis del reensamblaje de rasgos* (Lardiere 2008, 2009), nuestra hipótesis principal es que los aprendices de L2 no solo están condicionados por las combinaciones posibles en su L1, sino también por la complejidad intrínseca de ciertas combinaciones aspectualmente poco compatibles (por más que algunas puedan darse tanto en la L1 como en la L2). Así, es de esperar que no solo los hablantes de lenguas distantes como el mandarín, el árabe y el ruso, sino también los de lenguas más próximas como el inglés, e incluso los de lenguas romances (aunque en menor grado y con menor prolongación en el tiempo), tengan vacilaciones en el uso de formas de IMP con predicados télicos, y en la combinación de PROG con tiempos perfectivos como el perfecto simple (PS) y el compuesto (PC), incluso en niveles avanzados. Esperamos que estas dificultades intrínsecas se verán matizadas por las características de la L1, que podrán influir en el ritmo de aprendizaje y en el grado final de dominio, pero que en modo alguno bastarán para neutralizar la dificultad inherente de las combinaciones. La dificultad puede manifestarse en la escasez o ausencia de tales combinaciones, así como en la sobreutilización de combinaciones estereotípicas (IMP con predicados atélicos, especialmente estados, y PROG con IMP) en entornos discursivos no adecuados.

3. RESULTADOS

En esta sección presentamos el conjunto de datos de nuestro estudio. En primer lugar, en 3.1. introducimos los datos cuantitativos, precedidos de la descripción de las características del subcorpus analizado, extraído del CAES. Seguidamente, en 3.2., presentamos el análisis cualitativo de dichos datos.

3.1. Análisis cuantitativo

Con respecto a la muestra estudiada, hemos computado los datos correspondientes a las seis L1 y a los niveles A1, A2, B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2001; en adelante, *MCER*). Para cada L1 y nivel, hemos contabilizado el número de formas reconocibles de IMP y de PROG y las hemos clasificado en función del tipo de predicado, según las clases aspectuales de Vendler (1967). Hemos incluido en el recuento formas idiosincrásicas, es decir, con errores morfológicos u ortográficos, siempre y cuando fuesen claramente identificables como pertenecientes a un paradigma concreto. Por una parte, hemos recogido los datos totales, incluyendo aciertos y errores de uso; por otra parte, hemos identificado dichos errores y procedido a un nuevo recuento, separando los usos gramaticalmente correctos y discursivamente adecuados de aquellos que no lo son². El contraste entre usos totales y usos correctos permite ver si, más allá de que ciertas formas y combinaciones aparezcan en el corpus, los participantes las emplean de manera consistente, y si los errores tienden a concentrarse en ciertos usos y combinaciones; finalmente, dicho contraste muestra asimismo hasta qué punto los errores son específicos de los hablantes nativos de determinadas lenguas.

Los datos brutos se han transformado posteriormente en porcentajes sobre el total de formas, para facilitar la comparación interlingüística; dada la disparidad de las cifras absolutas en las distintas lenguas, los porcentajes son útiles para valorar la relación de tales cifras con el total de la lengua correspondiente. En las tablas, las cantidades absolutas aparecen con fondo blanco y los porcentajes que cada cifra representa, en fondo gris³.

Las tablas 1 y 2 recogen los usos totales del IMP y de la perífrasis PROG, respectivamente, así como la porción de esos usos que pueden considerarse gramaticales y coherentes con el entorno discursivo en el que aparecen. En el Anexo (tablas 6 a 9) puede verse asimismo el desglose detallado de

² Con todo, hay que señalar que la identificación de errores solo puede ser aproximativa, dado que el motor de búsqueda del CAES solo proporciona información sobre el entorno inmediato en que se encuentran las formas, pero no del conjunto del texto en el que aparecen. En algunos casos, dicho contexto inmediato no permite determinar si una forma es adecuada o no a las necesidades discursivas. Hemos optado por señalar como errores únicamente aquellos casos que claramente lo eran, según la información disponible.

³ Así pues, la suma de los porcentajes indicados en las tablas siempre es inferior al 100 %, ya que además de IMP y PROG en el corpus hay formas de pretérito perfecto simple y compuesto y de presente (siempre con referencia temporal pasada) cuyo análisis no se incluye en este capítulo.

dichos usos (totales y correctos), con información sobre los tipos de predicado con los que aparecen: estados (E), actividades (A), realizaciones (R) y logros (L).

Las tablas 3 a 6, por su parte, se centran en las asociaciones de PROG con los distintos tiempos verbales de pasado: perfecto simple (PS) e IMP. En el subcorpus estudiado no se dan usos de PROG con ninguna otra forma de pasado.

En todas las tablas mencionadas se muestra información estadística de carácter descriptivo (porcentajes). Antes de introducirla, sintetizamos ahora los test de estadística inferencial llevados a cabo, así como los datos y las tendencias generales detectadas en los mismos. Dada la disparidad de tamaño de las muestras de cada L1 y nivel (visible en la Gráfica 2), no se puede asumir normalidad en la distribución de la muestra total, y por tanto no resulta metodológicamente adecuado efectuar pruebas paramétricas (ANOVA) para comparar los resultados de los grupos ni de los niveles. Así pues, se optó por test no paramétricos (Kruskal Wallis), que confirmaron la existencia de una diferencia estadísticamente significativa ($p < .005$) en la cantidad de ocurrencias de IMP usadas por los participantes de las distintas L1; también es significativa ($p < .005$) la diferencia entre la cantidad de formas de IMP utilizadas en los distintos niveles.

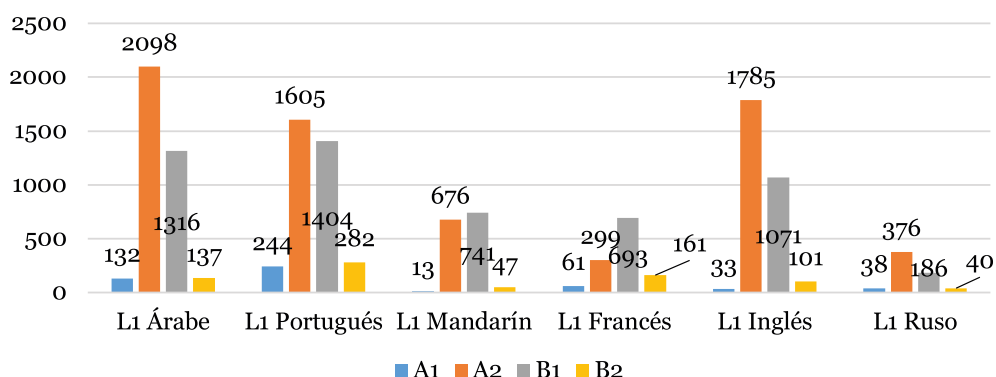
En cambio, la diferencia entre la cantidad de ocurrencias de PROG distribuidas por L1 y por niveles no es estadísticamente significativa ($p > .005$), debido al muy escaso uso que todos los grupos de participantes hicieron de la forma (para todos estos datos, véanse tablas 2 a 13). Las diferencias, entre los participantes de todas las L1 estudiadas, en cuanto a la distribución de cada forma (IMP y PROG) según las clases de predicado (estados, actividades, realizaciones y logros) tampoco registra diferencias estadísticamente significativas, lo que en sí mismo es un dato importante, que apunta (como veremos en el análisis cualitativo) hacia tendencias en gran medida comunes entre los hablantes de L1 tipológicamente distantes, al utilizar las formas verbales de la L2 español.

Por otra parte, las diferencias observadas entre ocurrencias totales y ocurrencias correctas, tanto para IMP como para PROG, sí resultaron significativas ($p < .005$) en la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

3.1.1. Constitución del subcorpus estudiado

El CAES contiene muestras producidas por 1423 aprendices de L2 español, que escribieron dos o tres textos cada uno; la cantidad de datos recogidos para cada lengua, sin embargo, es muy dispar (*cf.* en la presentación de las editoras de este volumen). Dentro del CAES, para los fines de nuestro estudio, realizamos en primer lugar una búsqueda automática de enunciados que contuvieran formas verbales de indicativo (tiempos simples, tiempos compuestos, perífrasis con *estar* + gerundio), y de dichos enunciados seleccionamos manualmente aquellos que inequívocamente hicieran referencia a situaciones localizadas en el pasado. El subcorpus resultante, cuya composición se muestra en la Gráfica 2, es el que tomamos en cuenta para nuestros análisis.

GRÁFICA 2. Cantidad de formas verbales analizadas por L1 y nivel.



La Gráfica 2 muestra fuertes contrastes en la cantidad de formas verbales con referencia pasada producidas por los informantes de cada L1 y nivel. Sin embargo, esto no es en sí mismo representativo de un mayor o menor dominio del sistema verbal: el dato depende, en parte, de la cantidad de participantes de cada grupo, que es muy heterogénea; pero, además, los tiempos verbales producidos dependen del tipo de tarea planteada. El CAES está constituido por tareas de producción escrita similares a las de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes, vinculados a los niveles del *MCER* (2001). Las tareas que se plantean en cada nivel se ajustan a los descriptores europeos de competencia. El desarrollo de la capacidad de construir narraciones en pasado comienza en A2 y se considera

característico del nivel B1; en el nivel B2, el *MCEr* (2001) hace hincapié en el desarrollo de la capacidad de argumentar. Así, las tareas escritas de los DELE A1 se centran sobre todo en contenidos descriptivos en presente, y las de B2, en la opinión y argumentación. Los tipos de tareas de estos niveles no favorecen la presencia del IMP ni, en general, la de formas verbales con referencia temporal pasada.

A continuación, presentamos las tablas con los datos en bruto, acompañados de una breve descripción; el análisis de estos datos se aborda en el apartado 3.2.

3.1.2. Presentación de los datos cuantitativos

Tabla 1. Número (blanco) y porcentaje (gris) de ocurrencias totales y correctas del IMP.

Nivel	A1			A2			B1			B2		
L1	Total pas.	Total IMP	Formas correct.	Total pas.	Total IMP	Formas correct.	Total pas.	Total IMP	Formas correct.	Total pas.	Total IMP	Formas correct.
Árabe	132	4	4	2098	506	501	1316	238	198	137	18	16
		3,04	3		24,1	23,8		18	15		13,1	11,6
Portugués	244	47	47	1605	290	290	1414	359	359	282	57	57
		19,2	19,2		18	18		25,3	25,3		20,2	20,2
Chino	13	3	3	676	199	197	741	311	288	47	2	1
		13,5	23		29,4	29,1		41,9	38,8		4,2	2,1
Francés	61	5	5	299	65	63	693	219	219	161	25	25
		8,1	8,1		21,7	21		31,6	31,6		15,5	15,5
Inglés	33	3	3	1785	550	477	1071	373	373	101	17	16
		9	9		30,8	26,7		34,8	34,8		16,8	15,8
Ruso	38	0	0	376	93	84	186	67	60	40	19	18
		0	0		24,7	22,3		36	32,2		47,5	45

TABLA 2. Número (blanco) y porcentaje (gris) de ocurrencias totales y correctas del PROG.

Nivel	A1			A2			B1			B2		
L1	Total pas.	Total Prog.	Formas correct.	Total pas.	Total Prog.	Formas correct.	Total pas.	Total Prog.	Formas correct.	Total pas.	Total Prog.	Formas correct.
Árabe	132	0	0	2098	5	5	1316	34	22	137	5	5
		0	0		0,2	0,2		2,5	1,6		3,6	3,6
Portugués	244	2	1	1605	18	14	1414	30	28	282	0	0
		0,8	0,4		1,1	0,8		2,1	1,9		0	0
Chino	13	0	0	676	1	1	741	6	6	47	0	0
		0	0		0,1	0,1		0,8	0,8		0	0
Francés	61	0	0	299	3	3	693	9	9	161	1	1
		0	0		1	1		1,2	1,2		0,6	0,6
Inglés	33	0	0	1785	15	15	1071	39	39	101	0	0
		0	0		0,8	0,8		3,6	3,6		0	0
Ruso	38	0	0	376	1	0	186	7	4	40	0	0
		0	0		0,2	0		3,7	2,1		0	0

TABLA 3. Distribución de formas PROG + IMP.

Nivel	A1		A2		B1		B2	
L1	Total formas	Formas correctas	Total formas	Formas correctas	Total formas	Formas correctas	Total formas	Formas correctas
Árabe	0	0	4	4	25	24	5	5
	0	0	80	80	67,5	96	100	100
Portugués	2	1	14	12	27	25	0	0
	100	100	77,7	85,7	90	89,2	0	0
Chino	0	0	1	1	5	3	0	0
	0	0	100	100	83,3	100	0	0
Francés	0	0	3	3	9	9	5	5
	0	0	100	100	100	100	100	100
Inglés	0	0	8	8	39	38	0	0
	0	0	66,6	80	100	100	0	0
Ruso	0	0	1	0	7	4	0	0
	0	0	100	0	100	100	0	0

TABLA 4. Distribución de formas PROG + PS.

Nivel	A1		A2		B1		B2	
	Total formas	Formas correctas	Total formas	Formas correctas	Total formas	Formas correctas	Total formas	Formas correctas
Árabe	0	0	1	1	12	1	0	0
	0	0	20	20	32,4	4	0	0
Portugués	0	0	4	2	3	3	0	0
	0	0	22,2	14,2	10	10,7	0	0
Chino	0	0	0	0	1	0	0	0
	0	0	0	0	16,6	0	0	0
Francés	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0
Inglés	0	0	4	2	0	0	0	0
	0	0	33,3	20	0	0	0	0
Ruso	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0

La Tabla 1 presenta, para cada nivel, la cantidad total de formas verbales utilizadas en el corpus para hacer referencia a situaciones pasadas; incluye también el número y porcentaje de formas que corresponden al IMP, así como la cantidad absoluta y el porcentaje de usos correctos (los porcentajes, en todos los casos, corresponden a la proporción sobre el total de formas de pasado del corpus). En algunas agrupaciones de L1 y nivel, el total de formas de IMP usadas y el de formas correctas es idéntico; eso significa que no se han detectado errores en las producciones de los aprendices.

Para todas las L1, la cantidad de ocurrencias del IMP aumenta drásticamente en el nivel A2, con respecto al nivel A1; el incremento, a menudo, se acompaña de una proporción de errores claramente superior a la detectada en el nivel inferior. En B1 el número de formas de IMP sigue siendo alto, lo que se relaciona una vez más con una proporción apreciable de errores. Por último, en B2, la cantidad de IMP producidos desciende y el contraste entre formas totales y formas correctas en ese nivel disminuye sensiblemente.

Por su parte, la Tabla 2 repite el dato de la cantidad total de formas verbales con referencia pasada, contrastado con el número y porcentaje (sobre dicha cantidad total) de formas de PROG. Al igual que en la Tabla 1, se distingue entre la cantidad absoluta de ocurrencias de PROG y la cantidad de formas correctas. En todas las L1, y para todos los niveles, la presencia de PROG es muy escasa; pese a ello, a menudo se detectan usos incorrectos, de los que daremos cuenta en el apartado 3.2., al analizar los datos.

Por último, las tablas 3 y 4 desglosan los datos de la distribución de PROG con el IMP y con el PS, respectivamente. En estas tablas, los porcentajes que se indican están calculados sobre el número de formas de PROG en las producciones de la L1 y nivel de que se trate⁴. Dichas tablas muestran que, por una parte, los aprendices de todas las L1 asocian (aunque solo de manera ocasional) PROG con IMP, si bien el nivel en que PROG empieza a usarse varía en función de la L1. En contrapartida, la combinación de PROG con PS no se da en todos los grupos lingüísticos: está totalmente ausente en los datos de los hablantes de ruso y de francés, y aparece una sola vez (usada incorrectamente) en la muestra de los hablantes de mandarín.

3.2. Análisis cualitativo

3.2.1. El desarrollo del IMP

Para facilitar la comparación entre los datos de la muestra de nuestro estudio, comenzamos por sintetizar en las tablas 5 y 6 las principales tendencias registradas, que comentamos seguidamente.

TABLA 5. Tendencias generales registradas en el desarrollo del IMP.

	Primera aparición con predicados atéticos				Primera aparición con predicados télicos			
	Con estados		Con actividades		Con realizaciones		Con logros	
	Usos totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos
Árabe	A1	A1	A2	A2	A2	A2	A2	A2
Portugués	A1	A1	A1	A1	A2	A2	A2	A2
Chino	A2	A2	A1	A2	A2	A2	A1	A1
Francés	A1	A1	A2	A2	B1	B1	B1	B1
Inglés	A1	A1	A1	A1	A2	A2	A2	A2
Ruso	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2

⁴ En las columnas que presentan el total de formas de PROG, los porcentajes corresponden a ese dato: así, por ejemplo, en la Tabla 3, la cifra 67,5 para el nivel B1 del grupo de árabe L1 significa que el 67,5 % de formas totales de PROG se combinó con IMP. Paralelamente, en las columnas que representan la cantidad de formas de PROG correctas para el mismo nivel y L1, la cifra 96 implica que el 96 % de las combinaciones de PROG con IMP en ese nivel eran gramaticales y adecuadas al contexto. El mismo criterio rige para los porcentajes reportados en la Tabla 4.

TABLA 6. Combinaciones aspectuales con el IMP, por orden de preferencia⁵.

	A1				A2				B1				B2			
	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L
Árabe	1	--	--	--	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	--	--
Portugués	1	2	--	--	1	2	4	3	1	2	3	4	1	2	3	--
Chino	--	1	--	2	1	2	3	3	1	2	3	4	1	1	--	--
Francés	1	--	--	--	1	2	--	--	1	2	3	4	1	2	--	3
Inglés	1	2	--	--	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	--	--
Ruso	--	--	--	--	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	--	--

Si buscamos en primer lugar las tendencias comunes a las producciones de los participantes de todas las lenguas incluidas, observamos un patrón que tiende a repetirse: las formas de IMP escasean en A1 y se concentran en los predicados atélicos, especialmente en los estados (*cf.* tablas 9 y 10 del Anexo). Existen sin embargo tres excepciones a esta tendencia, aunque los motivos parecen ser distintos en cada caso: en portugués L1, el patrón es similar al recién descrito, pero la extensión del IMP a los predicados de actividad se detecta ya en A1. En el caso de ruso L1, los informantes no hacen uso del IMP en español antes de A2, pero en este nivel el IMP aparece con todo tipo de predicados; por lo demás, el orden de preferencia sigue la tendencia mayoritaria a partir de este nivel. Por último, en lo que se refiere al mandarín, el patrón de uso en A1 (que incluye actividades y logros, pero no estados ni realizaciones) puede resultar sorprendente a primera vista, pero se explica por el escasísimo número de ocurrencias recogidas en este nivel, claramente insuficiente para señalar una tendencia definida.

A partir del nivel A2, el uso del IMP se incrementa y se extiende a otros tipos de predicados: a las actividades sobre todo, pero también (en proporción claramente inferior) a los predicados télicos; paradójicamente, a pesar de la proximidad lingüística, el desarrollo parece algo más tardío entre los participantes de francés L1, si bien el patrón de desarrollo en la expansión

⁵ En la Tabla 6, el número 1 representa la combinación aspectual más frecuente; 5, la menos frecuente. En todos los casos, la combinación más frecuente en el uso total coincide con la más frecuente en el uso correcto.

del IMP se ajusta al de los demás aprendices. Ofrecemos aquí un ejemplo de predicado atélico (estado) y otro de predicado télico (logro) con IMP para cada L1 estudiada, en el nivel A2 (excepto para el francés, donde el ejemplo con predicado télico es de B1, dado que no hay predicados télicos antes de ese nivel):

- (8) Mi madre nacio en tanger en 1950, tenia 2 hermanos y 7 hermanas . **le gusta** mucho cizinar y hacer platos tradicional de maruecos . le gusta mucho [L1 árabe, A2, estado]
- (9) mis amigas les gustaron mucho esos monumentos. ademas les enseñe totdos los rincos interesentes de la ciudad. Cuando **terminabamos**, volviamos a nuestros chales [L1 árabe, A2, logro]
- (10) Me acosté muy enfadada porque **quería** mucho encontrar mi madre , le estaba echando de menos [L1 portugués, A2, estado]
- (11) Acuérdo me también que **levantábamos** muy temprano para coger botellas vacías que las personas echaban en las calles [L1 portugués, A2, logro]
- (12) AllÁ yo tomé muchas fotos y también te envié unas . la persona allá era cariñosa y simpática , cuando **necesitabas** ayuda , te ayudaba siempre [L1 chino mandarín, A2, estado]
- (13) Normalmente se levantava temprano , se iba a la escuela , jugaba con sus amigas y **llegaba** a casa a las 6_de_la_tarde [L1 chino mandarín, A2, logro]
- (14) Hé olvidado de décir que nuestro hotel **estaba** compuesto de habitaciones todas rodeadas de agua . [L1 francés, A2, estado]
- (15) Por la tarde , despues de la siesta , los tres **encontraban** otros amigos a la entrada de el pueblo y se iban todos juntos en bici a el parque nacional . [L1 francés, B1, logro]
- (16) Como yo no teníaa familia en Estados Unidos, ella me invitaba a su casa cada vacaciones: thanksgiving, navidad y entonces no me **sentía** sola [L1 inglés, A2, estado]
- (17) Cuando **despertaba** cada manana, podria mirar el mar de la ventana de sala [L1 inglés, A2, logro]
- (18) Sus padres (mi abuela y abuelo) **eran** bastantes estrictos con el, pero lo enseñaron bien [L1 ruso, A2, estado]
- (19) Era buen estudiane, siempre **recibia** buenos notas [L1 ruso, A2, logro]

El uso de IMP con predicados télicos, en los aprendices de todas las L1, se consolida claramente en B1: en dicho nivel, aparecen formas de IMP con pre-

dicados télicos en todos los grupos de aprendices estudiados, si bien la combinación preferida de manera clara es siempre la del IMP con predicados atélicos, especialmente con estados. La preferencia del IMP por los predicados atélicos se mantiene firme, con independencia de cuál sea el sistema verbal de partida y de su proximidad o lejanía con el español.

Finalmente, la tendencia parece interrumpirse en B2; sin embargo, como ya hemos explicado, no se trata de algo directamente relacionable con el patrón de desarrollo, sino de un efecto del propio corpus CAES, que se nutre de tipos de tareas diferentes para cada nivel, siguiendo las especificaciones de los DELE. Así, las tareas de B2, centradas en la opinión y la argumentación, dejan poco espacio para el uso de tiempos de pasado. Esto, sumado al descenso en el número de muestras recogidas en B2 (en comparación con los niveles precedentes) influye sin duda en los resultados obtenidos. Con todo, estos resultados no pierden su coherencia: se sigue observando, independientemente de la L1, la preferencia por combinar el IMP con los predicados atélicos, y especialmente con los estados.

En definitiva, no se detecta en nuestros datos un efecto preciso de las características de la L1 en las combinaciones aspectuales que tienden a usar los informantes, ni tampoco (con la posible excepción de los participantes de ruso L1) en la mayor o menor abundancia de morfología verbal del IMP en cada nivel, si se tiene en cuenta el porcentaje que dicha morfología representa sobre el total de formas verbales empleadas. Sin embargo, al prestar atención al contraste entre la cantidad de formas utilizadas y la de formas correctas, se observa que, entre los hablantes de lenguas romances, no hay prácticamente diferencia entre una y otra: casi todas las formas de IMP están bien utilizadas. En contrapartida, entre los hablantes de árabe, de mandarín y, en menor medida, de inglés, el número de formas correctas tiende a ser menor que el de formas usadas. Así pues, los aprendices que tienen estas lenguas maternas tardan en ajustar el manejo de la morfología del IMP a las restricciones del uso correcto, mientras que, para los hablantes de lenguas romances, la familiarización con la morfología del IMP conduce rápidamente a su uso adecuado.

Pese a todo, atendiendo al orden de aparición de las combinaciones con los distintos tipos de predicado, el patrón de desarrollo del IMP parece obedecer a principios lingüísticos en gran medida comunes y generalizables, vinculados a la compatibilidad aspectual. Estos principios no son tan netos como los que prevé la conocida *hipótesis de la primacía del aspecto léxico*

(desarrollada a partir de Andersen 1989, 1991), pero sí encuentra un eco claro en sus postulados generales: parece existir una fuerte correlación entre el desarrollo de los usos de la morfología verbal y el aspecto léxico del predicado, sustentada en un principio de congruencia (similitud entre rasgos léxicos y gramaticales) y en un principio de relevancia (el aspecto tiene un papel más relevante que el tiempo en el sistema conjugacional) (Salaberry 2000, Andersen 1991, Salaberry y Ayoun 2005, entre otros).

3.2.2. El desarrollo de PROG

Al igual que hemos hecho en el apartado anterior, sintetizamos en primer lugar los datos (tablas 7 y 8), para después describirlos e interpretarlos.

TABLA 7. Combinaciones aspectuales registradas en el desarrollo de PROG.

	Primera aparición con predicados atéticos				Primera aparición con predicados télicos			
	Con estados		Con actividades		Con realizaciones		Con logros	
	Usos totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos
Árabe	B1	--	A2	A2	A2	A2	--	--
Portugués	A2	A2	A1	A1	A2	A2	A2	B1
Chino	--	--	A2	A2	--	--	--	--
Francés	--	--	A2	A2	--	--	--	--
Inglés	--	--	A2	A2	A2	A2	--	--
Ruso	--	--	B1	B1	A2	--	--	--

TABLA 8. Combinaciones de PROG con tiempos verbales (IMP/PS).

	Primera aparición con IMP		Primera aparición con PS	
	Usos totales	Usos correctos	Usos totales	Usos correctos
Árabe	A2	A2	A2	A2
Portugués	A1	A1	A2	A2
Chino	A2	A2	B1	--
Francés	A2	A2	--	--
Inglés	A2	A2	A2	A2
Ruso	A2	B1	--	--

La forma PROG tiene una presencia muy escasa en el corpus, y ese es precisamente el dato más destacado: en todos los niveles observados, los participantes tienden a infrautilizar la perífrasis y a servirse en cambio del IMP para representar situaciones en progreso, allí donde PROG podría hacer más explícita esta noción. Así pues, entre los niveles A1 y B2, la simplificación del sistema de la L2 parece tener un papel importante en la evitación del uso de PROG. Mostramos a continuación, para cada L1, un ejemplo de entorno donde los participantes han optado por formas verbales simples, pese a que podría ser discursivamente más adecuado (aunque no obligatorio) utilizar IMP + PROG:

- (20) Llamé a una prima mía por el telefono y mientras **sacaba** el dinero me robaron la cartera [L1 árabe, B1]
- (21) Cuando **volvía** a su casa, llamó al hombre, para contarle que ya había resuelto todo... y el la dijo: “Lo sé. Escuché todo, ¿no?” [L1 portugués, B1]
- (22) pero, me alegre demasiado temprano, porque el día siguiente, iba a la escuela y daba cuenta de que todos compañeros me **miraban** y hablaban con la voz baja [L1 chino mandarín, B1]
- (23) Estabas también bastante preocupado con tu novia con la cual **pasabas** una temporada un poco difícil [L1 francés, B1]
- (24) Uno fin de semana, tres años pasado mi abuelo y yo **viajábamos** por al campo [L1 inglés, B1]
- (25) Como yo no **escuchaba**, no sabia de que hablan y cuando el dijo contenedor, oyo solo tenedor y flipe - Porque hablan sobre los tenedores a las 5 de la madrugada despues de la fiesta ? ! ! [L1 ruso, B1]

Dentro de esta tendencia general de evitación, los datos de la Tabla 7 apuntan, para todos los aprendices con independencia de su L1, una tendencia a asociar PROG con predicados dinámicos y durativos (actividades y realizaciones); la extensión de PROG a predicados no dinámicos (estados) o no durativos (logros) solo se da en los hablantes de portugués L1 (*cf.* también tablas 11 y 12 del Anexo); el enunciado (26) proporciona una muestra de este fenómeno, que no se detecta en aprendices de otras procedencias:

- (26) **Estuvo conociendo** de una vez Italia, Francia y España [L1 portugués, A2]

Los datos de la Tabla 8, por su parte, indican que la asociación de PROG con el IMP está más extendida que su utilización con el PS y tiende a ser más temprana.

Vistas de manera conjunta, las tablas 7 y 8 de este apartado, así como las tablas 11 y 12 del Anexo⁶, muestran que, a diferencia de lo detectado en el desarrollo del IMP, las características de la L1 sí parecen influir en la utilización de PROG por parte de los informantes. Tal como se ha señalado en el apartado 2, entre las lenguas estudiadas, la utilización de la perífrasis progresiva es especialmente frecuente en portugués, donde su extensión y sus posibilidades combinatorias son incluso más amplias que en español (Bertinetto 2000). Este hecho se refleja directamente en nuestros datos: los hablantes de portugués L1 empiezan a usar PROG, en interpretación focalizada con el IMP, ya en A1, y en A2 se detecta asimismo el uso no focalizado, con el PS. La mayor distribución de PROG en portugués puede estar, asimismo, detrás de casos ocasionales de sobreextensión de la forma observables en nuestros datos. Asimismo, el inglés permite el uso focalizado y no focalizado de PROG; ambos usos aparecen ocasionalmente en nuestros datos a partir del nivel A2, como puede verse en los ejemplos (27) y (28):

- (27) encontraron con muchos gente de irlanda pero ademas **estuvo hablando** espanol con mucha gente de espana también [L1 inglés, A2, PROG no focalizado]
- (28) Pero cuando ella vio personas que **estaban sufriendo**, ella cambió su opinión [L1 inglés, A2, PROG focalizado]

A la inversa, el francés solo permite el uso focalizado de PROG (con IMP), y aun este es relativamente infrecuente; este fenómeno puede relacionarse fácilmente con el hecho de que, en las producciones de nuestro corpus escritas por hablantes de francés L1, PROG, desde su aparición en A2, se concentra en usos focalizados, con IMP. Ningún uso agramatical en francés (es decir, ningún caso de asociación de PROG con formas verbales perfectivas) aparece en sus producciones en español, por más que en esta lengua pudieran resultar naturales. Un ejemplo de esta omisión se detecta en (29):

- (29) **Trabajó** en Londres antes de volver a Marruecos para cansarse [L1 francés, A2]

La distancia tipológica entre el mandarín y el español, y entre el ruso y el español, parece haber dejado su huella en la dificultad de manejo de PROG

⁶ Las tablas del Anexo presentan el desglose de las ocurrencias totales del IMP por aspecto léxico del verbo (estados, actividades, realizaciones y logros).

en las producciones del grupo rusohablante: PROG, en uso focalizado con IMP, aparece una vez en A2, pero se trata de una confusión morfológica (el enunciado requería *estar* + participio y no *estar* + gerundio, que es la forma usada); el manejo correcto de PROG no aparece antes de B1, y aun entonces con un alto porcentaje de errores. Se asocia el uso de IMP + PROG a la duración, sin tener en cuenta si el entorno discursivo exige una forma verbal perfectiva o imperfectiva (de siete ocurrencias en B1, tres son errores de este tipo):

- (30) Me acuerdo como lo **estabas buscando** durante muchos meses pero no se si tuviste exito o no [L1 ruso, B1]

En cuanto a los participantes de mandarín L1, empiezan a utilizar PROG en uso focalizado, con IMP, en A2 (una sola ocurrencia), pero no está totalmente asentado aún en B1 ya que, de seis ocurrencias, tres son errores; dos de estos errores consisten en utilizar IMP + PROG en entornos que no focalizan un punto de la acción, en los que por tanto lo natural sería bien la forma simple de IMP, bien PS + PROG (31); en contrapartida, el uso no focalizado de PROG (con PS) aparece en B1 una sola vez (32) y constituye el tercer error antes mencionado, ya que el contexto discursivo hace preferible una forma simple de IMP, al no tratarse de una situación delimitada temporalmente. Así pues, no parece asimilada por los aprendices la diferencia entre imperfectividad y aspecto progresivo:

- (31) Hasta anoche, mi amigo me perdió un libro y cuando lo **estaba buscando**, no lo encontré [L1 chino mandarín, B1]

- (32) Me has dicho que **estuvo buscando** trabajo, y ¿has encontrardao un trabajo bueno? [L1 chino mandarín, B1]

Los únicos datos que no guardan una relación clara con los rasgos de la L1 son los de los hablantes de árabe: a pesar de que en su idioma no poseen una forma específica de PROG, su uso correcto en español se detecta ya en A2, tanto con IMP como con PS; dada la complejidad sociolingüística de muchos territorios donde se habla árabe, se necesitaría conocer en detalle el perfil lingüístico de los participantes para saber si el manejo acertado de las formas guarda relación con la posibilidad de transferencia a partir de alguna lengua que no sea el árabe.

Es tentador pensar que el hecho de que las especificidades de la L1 tiendan a ser más visibles en el uso de PROG que en el del IMP se relaciona con la diferente atención que una y otra forma reciben en las programaciones y los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera disponibles en el mercado editorial⁷: los manuales, especialmente en los niveles intermedios, dedican tiempo y esfuerzo a conceptualizar y ejercitar el contraste entre PC, PS e IMP; sin embargo, la utilización de PROG con formas verbales de pasado se aborda solo ocasionalmente. Con todo, se necesitaría una investigación sistemática de los materiales y las prácticas docentes para validar esta hipótesis, por razonable que pueda parecer.

Pese a todas las tendencias específicas de cada grupo según su L1, se observa con nitidez, como ya se ha dicho, una fuerte inclinación general a preferir la combinación de PROG con IMP y a relacionar casi exclusivamente PROG con los predicados dinámicos y durativos: las actividades y (en menor medida) las realizaciones. Así pues, el principio de congruencia entre los rasgos aspectuales léxicos y gramaticales deja aquí un efecto claro, perceptible interlingüísticamente.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

En este capítulo hemos querido averiguar si la diferencia entre IMP y PROG es accesible para aprendices de español de diferentes procedencias lingüísticas y hasta qué punto estos son capaces de usar dichas formas. El IMP muestra el desarrollo interno de una situación, sin atender a los límites; puede combinarse con cualquier tipo de predicado, aunque es especialmente compatible con los predicados atélicos, sobre todo los estados. Por su parte, PROG exige predicados dinámicos y durativos, y muestra el desarrollo de estos en un punto o intervalo que se toma como referencia. La semántica de IMP y PROG es lo suficientemente semejante como para plantear dificultades a quienes se acercan al español como L2, especialmente si el sistema verbal de la lengua de origen no ha gramaticalizado las mismas distinciones que el español, o si los recursos de los que se vale la L1 se alejan de los de la L2.

Dada la variedad tipológica de las lenguas tratadas en este estudio, era esperable encontrar una fuerte diferenciación en la capacidad de utilizar las

⁷ Esta afirmación se refiere específicamente a los materiales publicados en las editoriales del ámbito español, que se ajustan a las recomendaciones del *MCER* (2001) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

formas verbales en los distintos niveles, y ciertamente nuestros datos confirman esa expectativa. En ese sentido, es obvio que no puede haber una única propuesta general sobre cómo mejorar la eficacia de las técnicas didácticas para fomentar el desarrollo del conocimiento de los tiempos verbales del español. La respuesta del docente a las necesidades específicas del alumnado exige, pues, tener en cuenta el potencial de transferencia de la lengua de partida y, a la vez, guiar al aprendiz aportándole información explícita sobre las condiciones que hacen que una forma u otra se adecúe a un determinado propósito comunicativo.

Las lenguas que, como el español, han gramaticalizado en el sistema verbal el contraste aspectual perfectividad/imperfectividad, tienden a servirse de los tiempos perfectivos para presentar los eventos de un relato en sucesión temporal y de los tiempos imperfectivos para aportar contenidos descriptivos o explicativos secundarios (Unger 2006). Sin embargo, los matices de sentido que las formas verbales adquieren en el uso pueden ser muy variados. Esto es especialmente visible en el caso del IMP: en entornos narrativos, este tiempo verbal puede hacer referencia bien a situaciones en progreso, o bien a situaciones repetidas o mantenidas a lo largo de un periodo, al cual caracterizan como hábito o propiedad. Por otra parte, algunas lenguas, como el español, disponen de una forma específica (PROG) capaz de aportar matices de sentido tanto a los tiempos perfectivos como a los imperfectivos; puede combinarse con los imperfectivos cuando el hablante desea focalizar internamente el desarrollo de una situación desde un punto específico, y con los perfectivos si lo que se busca es resaltar la duración y el desarrollo interno de una situación temporalmente delimitada.

Un dato que se desprende de nuestro estudio es que el manejo de la morfología verbal no va necesariamente parejo al dominio de su semántica y de su uso discursivo. Esto es especialmente visible en el caso de las producciones de los participantes de L1 tipológicamente más distantes del español. Parece claro, entonces, que el alumnado cuya L1 no aporta rasgos semánticos incorporados a formas gramaticales similares a los del español necesitará instrucción que focalice y ayude a comprender los efectos que crean los diferentes tiempos de pasado, tanto por su contenido semántico como por el uso discursivo que los hablantes tienden a hacer de ellos. Así pues, la información sobre las formas lingüísticas debe ir acompañada de *input* textual abundante, que permita extraer información no basada únicamente en explicaciones metalingüísticas, ni en el uso de terminología gramatical compleja.

En cuanto a las lenguas próximas, sin duda la semejanza entre la L1 y la L2 facilita la comprensión de los recursos gramaticales de esta última, al menos en lo que se refiere al ámbito específico aquí estudiado (el uso de ciertas formas verbales para hacer referencia a situaciones pasadas, en la expresión escrita). Así, la labor del profesor puede centrarse, sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje del sistema verbal, en ayudar a que sus alumnos identifiquen y reconozcan la morfología de la L2 con la que podrán expresar combinaciones de rasgos semánticos que tienen correspondencia más o menos directa en su L1. Por supuesto, la similitud formal y semántica nunca implica coincidencia total; por eso no sería eficaz que la enseñanza se basara en la traducción como herramienta básica. El acceso a *input* textual rico en la L2 será también altamente relevante en la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas.

Por otra parte, los resultados de nuestra investigación apuntan a que, independientemente de la L1, la búsqueda de congruencia entre aspecto gramatical y aspecto léxico se refleja en las producciones de todos los grupos. Por tanto, el *input* que reciban los aprendices debería aportar ejemplos suficientes de combinaciones aspectuales no prototípicas, de manera que los aprendices puedan comprobar que, en español, una forma verbal puede combinarse con todos los tipos de predicado, y que la clave en la selección de uno y otro tiempo no está solo, ni principalmente, en la compatibilidad aspectual, sino en las necesidades del entorno discursivo y en la perspectiva que decide adoptar el hablante. Desde un punto de vista didáctico, los tiempos verbales pueden describirse atendiendo a distintos aspectos: configuración tempo-aspectual, funciones discursivas, interpretaciones más frecuentes. Los lingüistas difieren al considerar qué aspecto es el primario y cómo los demás derivan de este. Lo cierto es que, en la enseñanza, ninguna explicación está libre de limitaciones ni se basta por sí misma. Lo esencial, en todo caso, es que las explicaciones sean coherentes, significativas para los alumnos y puedan comprenderse sin necesidad de un conocimiento metalingüístico especializado. Por eso, tan importante como las explicaciones serán el *input* y la práctica activa.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos planteado dos preguntas de investigación. Las retomamos aquí, a fin de comprobar qué respuestas pueden aportar nuestros datos.

- a) *¿Qué grado de corrección y adecuación contextual hay en el uso de las formas y combinaciones verbales señaladas, en cada nivel y L1?* La relación entre producción y corrección/adecuación es variable, según el nivel y la L1. De manera general, la utilización del IMP es escasa en A1, aumenta en A2 y tiende a consolidarse en B1, al extenderse su combinación a todas las clases de aspecto léxico. La correlación entre la precisión en el manejo del IMP y el progreso en el dominio general de los aprendices varía en función de la L1 (tiende a desacompañarse más cuando aumenta la distancia tipológica), pero el orden de aparición de las diferentes combinaciones aspectuales es en gran medida similar entre los aprendices de todas las procedencias. En cuanto a PROG, existe una resistencia general a su combinación con el PS, aunque en grado variable según la L1 y el nivel. Se observa asimismo una tendencia generalizada (en todos los niveles y en todas las L1) a la infrautilización de la perífrasis para expresar la progresividad; esta situación apenas cambia dentro de los niveles estudiados, si bien el hecho de que la L1 disponga de una perífrasis progresiva morfológicamente similar a la del español (como ocurre en portugués y en inglés) da lugar a una presencia algo mayor de PROG (aunque sin que la diferencia sea estadísticamente significativa) en las producciones en español L2.
- b) *¿En qué medida el desarrollo de los recursos lingüísticos en español L2 guarda relación con las formas de las que dispone la L1? ¿Qué dificultades son específicas para cada L1 y cuáles son comunes a todas?* La influencia directa de la L1 es visible en la mayor o menor tendencia a usar formas de PROG y en la precisión de dicho uso; en cambio, el efecto de la L1 es mucho menos claro en el desarrollo del IMP si se atiende al orden de aparición de las distintas combinaciones aspectuales. Con todo, la L1 sí influye en la relación entre producción de IMP y error: los hablantes de lenguas romances tienden a transferir al español el uso de IMP en sus lenguas de origen. En cambio, los hablantes de lenguas más alejadas, aunque posean en su L1 formas verbales imperfectivas, tienen más dificultad en el manejo preciso y eficaz del IMP.

Las tendencias observadas son compatibles con las predicciones de la hipótesis del reensamblaje de rasgos (Lardiere 2008, 2009): el aprendizaje de una

nueva lengua implica detectar los rasgos semánticos y sintácticos comunes entre la L1 y L2, así como las restricciones combinatorias de cada lengua, que pueden ser distintas. En las lenguas próximas, la similitud morfológica facilita la detección de los rasgos (que, además, tienden a ser compartidos), pero el aprendizaje de las restricciones específicas de la L2 representa un factor de dificultad que no puede desdeñarse. En las lenguas tipológicamente distantes, aunque algunos rasgos gramaticales sean comunes a la L1 y la L2 (como, por ejemplo, el rasgo semántico [\pm perfectivo]), su mera detección es ya costosa en términos cognitivos, por la gran diferencia en los recursos lingüísticos que contienen esos rasgos.

Por otra parte, nuestros datos apuntan a una tendencia general, no específica de ninguna L1, a favorecer la asociación de determinados rasgos de aspecto léxico y de aspecto gramatical, debido a su compatibilidad intrínseca: así, el aspecto imperfectivo se combina de manera natural con los predicados atélicos, y especialmente con los estados; el aspecto progresivo (esté o no codificado en una forma lingüística específica, como PROG) es particularmente compatible con predicados dinámicos y durativos, es decir, actividades y realizaciones. Las combinaciones que no se ajustan a la tendencia general (es decir, el uso de IMP con predicados télicos, o el de PROG con estados y logros) acostumbran a producir interpretaciones pragmáticamente marcadas, solo aceptables en contextos discursivos ricos y complejos (*cfr.* Leonetti y Escandell-Vidal 2003, Amenós-Pons 2010, Escandell-Vidal y Leonetti 2011). No es sorprendente, entonces, que la adquisición de tales combinaciones resulte cognitivamente costosa y se retrase en el tiempo (Amenós-Pons, Ahern y Guijarro-Fuentes 2017 y 2019). Esta idea está presente en enfoques clásicos como el de la *hipótesis de la primacía del aspecto léxico* (a partir de Andersen 1989 y 1991), con el que nuestros resultados son en gran parte compatibles.

Pese a que estas conclusiones nos parecen claras, no podemos dejar de señalar algunas limitaciones de nuestro estudio. La principal de ellas es que, al basarse únicamente en un corpus de producciones, solo aporta información sobre aquellos usos que los participantes han considerado adecuados para las tareas que se les planteaban (tareas que, en los niveles A1 y B2, no incitaban a la producción de secuencias textuales en pasado).

Por otra parte, nuestro trabajo se basa en un corpus escrito, y se necesitaría recurrir a tareas orales complementarias para comprobar el grado de espontaneidad y automatización en el uso de las formas, en situaciones de

presión comunicativa que no suelen darse en la expresión escrita; asimismo se precisarían tareas de comprensión y de interpretación, a fin de comprobar cuál es el conocimiento lingüístico profundo que subyace al uso.

En definitiva, a pesar de la ya nutrida bibliografía sobre el desarrollo de la morfología tempo-aspectual del español como L2, siguen faltando datos sobre muchas combinaciones de lenguas, entre ellas casi todas las que aquí se incluyen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALASMARI, J., J. WATSON y E. ATWELL (2017): "A contrastive study of the Arabic and English verb tense and aspect: a corpus-based approach", *PEOPLE: International Journal of Social Sciences* 3(3), pp. 1604-1614.
- AMENÓS-PONS, J. (2010): *Los tiempos de pasado del francés y el español: semántica, pragmática y aprendizaje de ELE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED.
- AMENÓS-PONS, J., AHERN, A. y GUIJARRO-FUENTES, P. (2017): "L1 French learning of L2 Spanish Past Tenses: L1 transfer vs aspect and interface issues", *Studies in Second Language Learning and Teaching*, special issue: *Foreign Language Grammar Acquisition and Instruction* 7(3), pp. 489-516.
- AMENÓS-PONS, J., AHERN, A. y GUIJARRO-FUENTES, P. (2019): "Feature reassembly across closely related languages: L1 French vs. L1 Portuguese learning of L2 Spanish Past Tenses", *Language Acquisition* 26(2), pp. 183-209.
- ANDERSEN, R. (1989): "La adquisición de la morfología verbal", *Lingüística* 1, pp. 89-141.
- ANDERSEN, R. (1991): "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition", in T. Huebner y C. Ferguson (eds.): *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 305-324.
- BEBEE, J., R. PERKINS y W. PAGLIUCA (1994): *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BERTINETTO, P. M. (2000): "The progressive in Romance, as compared with English", in Ö. Dahl (ed.): *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin: De Gruyter, pp. 559-604.
- BERTINETTO, P. M., K. EBERT y C. DE GROOT (2000): "The progressive in Europe", in Ö. Dahl (ed.): *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin: De Gruyter, pp. 517-558.

- BONDARKO, A. V. (1971): *Aspecto y tiempo del verbo ruso* [en ruso]. Moscú: Prosveshenie.
- BONDARKO, A. V. (1987): “Aspectualidad. El contenido y la tipología de las relaciones aspectuales” [en ruso], in A. V. Bondarko (ed.): *Teoría de la gramática funcional*. San Petersburgo: Nauka, pp. 99-156.
- CHU, C. C. H. (2006): *Hanyu Piafang Yufa [A Discourse Grammar of Mandarin Chinese]*. Pekín: Beijing Language and Culture University Press.
- COMAJOAN-COLOMÉ, L. (2014): “Tense and Aspect in Second Language Spanish”, in K. Geeslin (ed.): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, pp. 235-252.
- COMRIE, B. (1976): *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya/Instituto Cervantes.
- DAHL, Ö. y V. VELUPILLAI (2013): “Perfective/Imperfective Aspect”, in S. M. Dryer y M. Haspelmath (eds.): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (<http://wals.info/chapter/65>)
- DOGGY, M. (2002): “Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español”, *Carabela* 52, pp. 47-60.
- EBERT, K. (2000): “Aspect in Maltese”, in Ö. Dahl (ed.): *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin: De Gruyter, pp. 753-789.
- ESCANDELL-VIDAL, V. y M. LEONETTI (2011): “On the Rigidity of Procedural Meaning”, in V. Escandell-Vidal, M. Leonetti y A. Ahern (eds.): *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*. Bingley: Emerald, pp. 81-102.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- KLEIN, W., P. LEE y H. HENDRICKS (2000): “Aspect and Assertion in Mandarin Chinese”. *Natural Language and Linguistic Theory* 18(4), pp. 723-770.
- LARDIERE, D. (2008): “Feature-Assembly in Second Language in Second Language Acquisition”, in J. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *Features in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 106-140.
- LARDIERE, D. (2009): “Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition”, *Second Language Research* 25(2), pp. 173-227.

- LEONETTI, M. y V. ESCANDELL-VIDAL (2003): "Spanish imperfecto, coercion and the nature of quotative readings", *Cuadernos de Lingüística* 10, pp. 135-154.
- MAÑAS, I. (2019): *La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado de español LE*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MOHAMED DEYAB, M. S. (2016): *La estructuración del tiempo verbal en el español y el árabe: estudio contrastivo español-árabe*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SALABERRY, R. (2000): *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- SALABERRY, R. y D. AYOUN (2005): "The development of L2 tense-aspect in the Romance Languages", in D. Ayoun y R. Salaberry (eds.): *Tense and Aspect in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-34.
- SHELIAKIN, M. A. (2008): *La categoría de la aspectualidad en la lengua rusa [en ruso]*. Moscú: LKI.
- SMITH, C. y RAPPAPORT, G. (1991): "The aspectual system of Russian", in C. Smith (ed.): *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 297-342.
- SUN, Y. (2019): *Estudio sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos a partir de diferentes perspectivas lingüísticas*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- UNGER, C. (2006): *Genre, Relevance and global coherence*. New York: Palgrave.
- VELUPILLAI, V. (2012): *An Introduction to Linguistic Typology*. Amsterdam: John Benjamins.
- VENDLER, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- XIAO, R. y McENERY, T. (2004): *Aspect in Mandarin Chinese: A Corpus Study*. Amsterdam: John Benjamins.
- YANG, S. (1995): *The Aspectual System of Chinese*. Tesis doctoral inédita. Victoria, British Columbia: University of Victoria.
- YUSIF AL-MATLABĪ, M. (1986): *El tiempo y la lengua [en árabe]*. El Cairo: Organización General Egipcia del Libro.

ANEXO⁸

TABLA 9. Desglose de las ocurrencias totales de IMP por aspecto léxico del verbo (E= estados; A= actividades; R= realizaciones; L= logros).

Nivel	A1				A2				B1				B2			
L1	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L
Árabe	4	0	0	0	348	107	43	8	168	49	14	7	13	5	0	0
	3,03	0	0	0	16,5	5,1	2,04	0,3	12,7	3,7	1,06	0,5	9,4	3,6	0	0
Portugués	33	14	0	0	206	61	9	14	268	59	17	15	38	16	3	0
	13,5	5,7	0	0	12,8	3,8	0,5	0,8	18,9	4,1	1,2	1,06	13,4	5,6	1,06	0
Chino	0	3	0	2	156	37	3	3	234	43	18	16	1	1	0	0
	0	23,07	0	15,3	23,07	5,4	0,4	0,4	31,5	5,8	2,4	2,1	2,1	2,1	0	0
Francés	5	0	0	0	57	8	0	0	171	39	7	2	22	2	0	1
	8,1	0	0	0	19,06	2,6	0	0	24,6	5,6	1,01	0,2	13,6	1,2	0	0,6
Inglés	2	1	0	0	478	55	13	4	319	42	8	4	14	3	0	0
	6,06	3,03	0	0	26,7	3,07	0,7	0,2	29,6	3,9	0,7	0,3	29,6	3,09	0,74	0,37
Ruso	0	0	0	0	56	22	9	6	54	8	5	0	17	2	0	0
	0	0	0	0	14,8	5,8	2,3	1,5	29,03	4,3	2,6	0	42,5	5	0	0

TABLA 10. Desglose de las ocurrencias correctas de IMP por aspecto léxico del verbo (E= estados; A= actividades; R= realizaciones; L= logros).

Nivel	A1				A2				B1				B2			
L1	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L
Árabe	4	0	0	0	347	106	43	5	155	34	7	7	13	3	0	0
	3,03	0	0	0	16,5	5,05	2,04	0,2	11,7	2,5	0,5	0,1	9,4	2,1	0	0
Portugués	33	14	0	0	206	61	9	14	268	59	17	15	38	16	3	0
	13,5	5,7	0	0	12,8	3,8	0,5	0,8	18,9	4,1	1,2	1,06	13,4	5,6	1,06	0
Chino	0	1	0	2	155	36	3	3	233	39	10	6	1	0	0	0
	0	7,6	0	15,38	22,9	5,3	0,4	0,4	31,4	5,2	1,3	0,8	2,1	0	0	0
Francés	5	0	0	0	56	7	0	0	171	39	7	2	22	2	0	1
	8,1	0	0	0	18,7	2,3	0	0	24,6	5,6	1,01	0,2	13,6	1,2	0	0,6
Inglés	2	1	0	0	426	42	6	3	319	42	8	4	13	3	0	0
	6,06	3,03	0	0	23,7	2,3	0,3	0,1	29,6	3,9	0,7	0,3	12,8	2,9	0	0
Ruso	0	0	0	0	52	18	9	5	48	8	4	0	16	2	0	0
	0	0	0	0	13,8	4,7	2,3	1,3	25,8	4,3	2,1	0	40	5	0	0

⁸ Tal como se ha anunciado en el texto del capítulo (apartado 3), en este anexo se presenta el desglose detallado de los usos del IMP y PROG (totales y correctos) en las producciones escritas analizadas, con información sobre los tipos de predicado: estados (E), actividades (A), realizaciones (R) y logros (L). Las cifras sobre fondo blanco corresponden a cantidades absolutas, y las que están sobre fondo gris, al porcentaje que cada cantidad representa sobre el total de formas.

TABLA 11. Desglose de las ocurrencias totales de PROG por aspecto léxico del verbo (E= estados; A= actividades; R= realizaciones; L= logros).

Nivel	A1				A2				B1				B2			
L1	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L
Árabe	0	0	0	0	0	3	2	0	1	30	3	0	0	5	0	0
	0	0	0	0	0	0,1	0,09	0	0,07	2,2	0,2	0	0	3,6	0	0
Portugués	0	2	0	0	3	13	1	1	2	24	2	2	0	0	0	0
	0	0,8	0	0	0,1	0,8	0,06	0,06	0,1	1,6	0,1	0,1	0	0	0	0
Chino	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0,1	0	0	0	0,8	0	0	0	0	0	0
Francés	0	0	0	0	0	3	0	0	0	9	0	0	0	1	0	0
	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1,2	0	0	0	0,6	0	0
Inglés	0	0	0	0	0	12	3	0	1	31	7	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0,6	0,1	0	0,09	2,8	0,6	0	0	0	0	0
Ruso	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0	3,7	0	0	0	0	0	0

TABLA 12. Desglose de las ocurrencias correctas de PROG por aspecto léxico del verbo (E= estados; A= actividades; R= realizaciones; L= logros).

Nivel	A1				A2				B1				B2			
L1	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L	E	A	R	L
Árabe	0	0	0	0	0	3	2	0	0	19	3	0	0	5	0	0
	0	0	0	0	0	0,1	0,09	0	0	1,4	0,2	0	0	3,6	0	0
Portugués	0	1	0	0	1	12	1	0	0	24	2	2	0	0	0	0
	0	0,4	0	0	0,06	0,7	0,06	0	0	1,6	0,1	0,1	0	0	0	0
Chino	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0,1	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0
Franc.	0	0	0	0	0	3	0	0	0	9	0	0	0	1	0	0
	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1,2	0	0	0	0,6	0	0
Inglés	0	0	0	0	0	12	3	0	0	31	7	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0,6	0,1	0	0	2,8	0,6	0	0	0	0	0
Ruso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,1	0	0	0	0	0	0

SEGUNDA PARTE:
Estudios sobre estructuras lingüísticas

El uso de *ser* y *estar* en producciones escritas en L2 con atributo nominal y atributo locativo

YEKATERINA GARCÍA MÁRKINA
Université de Tours

CRISTIAN VALDEZ
Université Rennes 2

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, se ha intentado estudiar la complejidad de los verbos *ser* y *estar* a partir de numerosas perspectivas, con presupuestos disciplinarios particulares, tales como los de la lingüística, la didáctica o la adquisición de las segundas lenguas, entre otros (Toris y Weyers 2010, Barozzi 2014, Martínez-Gibson, Rodríguez-Sabater, Pérez-Jiménez, Leonetti y Gumiel-Molina 2015, por citar solo algunas referencias recientes). Asimismo, entre las investigaciones llevadas a cabo en el marco de una única disciplina, existen diferencias en cuanto a los principios teórico-metodológicos adoptados. A modo de ilustración, en el campo de la adquisición de las L2, ciertos trabajos analizan datos obtenidos por medio de estudios experimentales concebidos *ad hoc* (Woolsey 2008), mientras que otros analizan datos seleccionados a partir de grandes corpus de aprendices (Collentine y Asención-Delaney 2010). De manera general, la construcción *cópula + atributo adjetival* es la que concentra la mayor atención por parte de la comunidad científica debido a la alternancia que se registra entre los verbos en este tipo de contexto sintáctico.

La presente investigación toma como punto de partida los datos disponibles en el Corpus de Aprendices de Español (CAES). Más concretamente,

se analizan los casos de construcciones atributivas que expresan localización (espacial y temporal), nacionalidad y profesión (expresados por medio de sintagmas nominales), fecha, hora e identidad (en las que intervienen nombres propios). Se dejan entonces de lado los atributos adjetivales, pues el objetivo del presente trabajo es el estudio de algunos de los contextos lingüísticos en los que la alternancia entre *ser* y *estar* se encuentra altamente restringida en el sistema del español contemporáneo. La reflexión propuesta en estas páginas pretende así evaluar en qué medida los contextos de no alternancia en el sistema nativo corresponden a contextos problemáticos para los aprendices de español como L2.

Los datos analizados han sido seleccionados manualmente del CAES e incluyen ocurrencias correspondientes a los niveles A1-A2 y B1-B2 y sin restricción respecto de la L1¹. Desde un punto de vista metodológico, se proporciona una descripción cuantitativa de los datos y un análisis cualitativo de contextos de uso inadecuado de las cópulas con la finalidad de indagar sobre la aparición, la evolución y la persistencia de tales ocurrencias en la interlengua de los aprendices.

De manera general, contrastar las ideas preconcebidas con la realidad de los datos empíricos permite delimitar la validez de las primeras. En este sentido, esta investigación pretende ilustrar la utilidad de los corpus de aprendices no solo para la investigación sobre la adquisición de L2, sino también en el marco de la reflexión y la práctica de la enseñanza.

Se presenta, en el apartado 2, un resumen no exhaustivo de los estudios lingüísticos dedicados a *ser* y *estar*. Se incluyen, además, algunas investigaciones que analizan el proceso de adquisición de la L2. Los resultados de este trabajo, obtenidos a partir del CAES, se resumen en dos subapartados: en el primero (3.1.), se describen los datos desde una perspectiva cuantitativa; en el segundo (3.2.), se realiza un análisis cualitativo de los resultados. Sobre la base de los datos empíricos recabados, en el apartado 4, se da cuenta de una reflexión didáctica sobre la enseñanza de *ser* y *estar* en L2. Por último, en el apartado 5, se presentan las conclusiones.

¹ Si bien el nivel C1 se ha tomado en cuenta para la constitución de nuestra base de datos a partir del CAES, se ha optado por no incluir dicho nivel en los análisis cuantitativos y cualitativos del presente estudio, ya que la amplia mayoría de las ocurrencias muestran un uso adecuado de las cópulas: únicamente se registran tres usos incorrectos respecto de los contextos estudiados.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: LA ATRIBUCIÓN MEDIANTE LOS VERBOS *SER* Y *ESTAR*

Como se ha dicho más arriba, los verbos *ser* y *estar* han suscitado numerosas investigaciones. En los últimos cien años², la descripción de los valores semánticos de dichos verbos se ha hecho a partir de nociones teóricas muy variadas³. La mayor parte de los estudios se centra en el análisis de contextos en los que se registra la alternancia entre las cópulas, especialmente la atribución adjetival. Así, los usos de *ser* y *estar* con adjetivo han constituido una inagotable fuente tanto de debate como de esclarecimiento. Frente a ejemplos como *María es/está muy alta* se han propuesto diferentes herramientas de análisis. Otros trabajos van más allá de los atributos adjetivales y proponen una explicación más amplia del sistema atributivo en general (Navas Ruiz 1986, Marín 2004, entre otros). Se mencionan a continuación, de manera no exhaustiva, algunas de las perspectivas teóricas empleadas en el estudio del uso de *ser* y *estar*.

La primera de ellas es la explicación tradicional de base semántica que opone propiedades permanentes (relacionadas con *ser*) y transitorias (asociadas a *estar*). Dicha perspectiva suele adoptarse muy a menudo en la clase de ELE, a pesar de las deficiencias que acarrea una descripción lingüística en estos términos. En la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009: 2811) se señala de hecho que «(...) los predicados nominales se combinan con *ser* aun cuando designen propiedades transitorias: *Ángel es estudiante de tercero de Farmacia (...)*». En el mismo orden de ideas, si el uso de *estar* se restringiera a la expresión de la transitoriedad, «(...) solo se admitiría la primera de las dos variantes que aparecen en *El conserje {estuvo ~ fue} muy amable conmigo esta mañana*, pero las dos opciones resultan naturales».

Como alternativa a la explicación tradicional, se ha propuesto tomar en cuenta el aspecto léxico para desarrollar una explicación teórica general de los usos de *ser* y *estar* con diferentes tipos de atributos (nominales, adjetiva-

² Una de las primeras monografías destinadas al estudio de *ser* y *estar* corresponde al trabajo realizado por Andrade (1919).

³ En los trabajos sobre *ser* y *estar*, podrían distinguirse como mínimo tres perspectivas principales: aspectual, pragmática y cognitiva (cfr. Valdez 2018). En el presente capítulo se seleccionan algunos de los trabajos considerados como clásicos en el estudio de estos verbos, así como otros más recientes representativos de cada una de estas tres perspectivas (para un estado de la cuestión más amplio, cfr. García Márkina 2013).

les, participiales y preposicionales). De acuerdo con esta teoría, las cópulas se diferencian entre sí por sus rasgos aspectuales: [-perfectivo] para *ser* y [+perfectivo] asociado a *estar*. Su compatibilidad con los atributos dependerá del aspecto léxico de estos últimos. En el caso de los adjetivos que son compatibles con ambos verbos, la diferencia de sentido estriba en el aspecto semántico expresado. Concretamente, en *María es alta*, el atributo se interpreta como un estado que, al no ser perfectivo, se concibe como una propiedad del sujeto. En cambio, *María está alta*, al ser perfectivo, supone un cambio de estado en relación con lo que se conoce o se espera respecto del sujeto descrito (RAE y ASALE 2009: 2811-2812).

Otra perspectiva de base semántico-aspectual muy extendida se fundamenta en los tipos de predicado, siguiendo la propuesta de Carlson (1977), quien distingue: (i) los predicados de individuo («Individual Level Predicates», ILP) que predicen propiedades que permiten clasificar al sujeto, ya que son independientes de la situación o de las circunstancias, y (ii) los predicados episódicos o de estadio («Stage Level Predicates», SLP), que describen una propiedad que se le atribuye al sujeto en un momento dado –un estadio– que depende de alguna circunstancia o que es producto de un cambio. Aplicado al español, los primeros son compatibles con *ser* y los segundos con *estar* (Escandell Vidal y Leonetti 2002, entre otros). Esta descripción es la que se adopta tanto en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Fernández Leborans 1999: 2357-2460) como en la *NGLE* (RAE y ASALE 2009: 2812-2815).

Otros acercamientos teóricos, de base multifactorial, toman en cuenta la perspectiva del locutor, además de algunos de los aspectos semánticos mencionados anteriormente. Falk (1979) y otros autores posteriores (Gutiérrez 1994, entre otros) emplean los términos de «visión de norma general» y «visión de norma de individuo». De esta manera, se refieren al punto de vista que adopta el locutor al describir un sujeto referente. Se adopta una visión de norma general cuando, por ejemplo, al decir *Pepe es alto* «se describe aquella situación en la cual el hablante atribuye una característica (*alto*) al sujeto de una oración (...) sobre la base del marco de referencia de un conjunto en el cual se encuentran todos los sujetos con los rasgos de *Pepe* (ser humano, hombre) que comparten, según el hablante, esa característica (*alto*)» (Gutiérrez 1994: 28). En cambio, se adopta una visión de norma individual, cuando al enunciar *Pepe está alto* el hablante atribuye dicha característica «de acuerdo al conocimiento previo que tiene de *Pepe*» (Gutiérrez 1994: 28).

Algunos autores han incluido igualmente en sus análisis la experiencia sensorial que pueda tener el hablante de la entidad descrita para explicar que en enunciados como *Qué rica está la sopa* se seleccione *estar* (Andrade 1919, Delbecque 2000, García Márkina 2013, Valdez 2017, Escandell Vidal 2018). Esta visión experiencial se relaciona con «percepciones inmediatas y [con] sus ‘representaciones’» (Andrade 1919: 22).

Delbecque (2000), que también toma en cuenta la perspectiva del hablante, se basa en el contenido semántico de las cópulas para distinguir dos tipos de atribución. La atribución de tipo espacial –deíctica– se construye con *estar* y permite la localización metafórica del sujeto referente dentro del ámbito del atributo. La atribución con *ser*, por su parte, corresponde a una categorización de la entidad sujeto dentro de una clase, lo cual también explica que la atribución nominal se haga por medio de *ser*. En palabras de la autora (2000: 240-241):

el atributo provee el espacio simbólico en que se proyecta la entidad sujeto. Así, la imagen percibida se convierte en una señal de identidad inmediata. De ahí que la relación atributiva establecida por medio de *estar* sea de índole experimental: la identificación se hace sobre la marcha, centrando la atención exclusivamente en la entidad sujeto. (...) En cambio, al carecer de dimensión espacial, *ser* no puede identificar la entidad sujeto deícticamente, sino que implica su categorización por una referencia indirecta a una *clase* de entidades, lo cual entraña su comparabilidad con otras entidades.

Por último, en otros estudios, además de considerar la perspectiva del locutor, se toman en cuenta otro tipo de criterios de análisis, como la variación diafásica, diastrática y diatópica, entre otras (Gutiérrez 1994, García Márkina 2013, solo por citar algunos).

El alcance explicativo de las diferentes herramientas teóricas presentadas ha sido evaluado en numerosos estudios, pero todavía persisten dimensiones susceptibles de ser exploradas más en detalle tanto en lo referente a la atribución adjetival como a los otros tipos de contextos (*cf.* Pérez-Jiménez et al. 2015). Si bien existen divergencias en cuanto a los fundamentos teóricos que permitan explicar especialmente los contextos en los que se da alternancia entre las cópulas, es importante señalar que numerosos aspectos del uso de *ser* y *estar* quedan fuera de toda disensión. Existen determinados contextos sintácticos que, desde el punto de vista de la lingüística, generan menos debate respecto de su carácter generalizado en el sistema de la lengua

española, incluso si se toma en cuenta la variación diatópica. Por ejemplo, en una construcción como *sujeto + cópula + atributo nominal* de tipo *Juan es mi vecino*, solo podrá recurrirse al verbo *ser*. De igual manera, en *sujeto no eventivo + cópula + atributo locativo preposicional* de tipo *Juan está en su casa*, únicamente podrá registrarse *estar*. En otras palabras, para los contextos sintácticos mencionados se asume que no existe alternancia entre las cópulas, sino que se trata de casos exclusivos de cada una de ellas⁴.

La presente investigación centra la atención en este último tipo de contexto. En otras palabras, el objetivo principal consiste en enfocar el análisis específicamente en casos de no alternancia entre las cópulas. El interés de este estudio radica no tanto en los aportes eventuales a la descripción lingüística de los verbos *ser* y *estar*, sino en la importancia de obtener datos empíricos sobre el proceso de adquisición de construcciones que, dada la ausencia de alternancia entre los verbos, podrían considerarse como menos problemáticas que aquellas que sí aceptan ambos verbos –tal como la mayor parte de los casos de atribución adjetival–. De esta manera, puede evaluarse entonces en qué medida los aprendices de español como L2 encuentran dificultades al confrontarse con estructuras altamente restringidas respecto a la selección de uno de los verbos.

En lo que concierne al proceso de adquisición de los verbos en cuestión, en algunos estudios se han delimitado una serie de estadios de transición –«transitional stages» (VanPatten 1985)– que caracterizan la evolución de la interlengua de los aprendices de español como L2. De tales investigaciones se desprenden ciertas tendencias generales que son independientes de la L1 de los aprendices. Por ejemplo, uno de los primeros estadios corresponde a la omisión del verbo en construcciones copulativas, seguido por la sobregeneralización de *ser* a todos los contextos (Ryan y Lafford 1992, VanPatten 1987, 2010)⁵. De acuerdo con estas ideas, podría esperarse que, por ejemplo, la construcción *sujeto + cópula + atributo nominal*, analizada en el presente

⁴ Si bien existe consenso con relación a la no alternancia entre las cópulas en los contextos sintácticos citados, la descripción semántica y el análisis de tal distribución en el sistema de la lengua depende mucho más de los presupuestos teórico-metodológicos adoptados y, por lo tanto, tiende a generar más debate.

⁵ La validez de la secuenciación de las diferentes etapas y, sobre todo, de las generalizaciones que se obtienen a partir de ella, se ha analizado desde otras perspectivas al establecer una distinción entre los diferentes tipos de contextos en los que *ser* y *estar* son susceptibles de aparecer (cfr. Geeslin 2014).

estudio, correspondiera a uno de los primeros estadios de transición, es decir, que los aprendices de español como L2 la adquirieran de manera temprana⁶.

Cabe señalar que entre los estudios que analizan los estadios transicionales, y que suelen basarse en datos empíricos, son pocos aquellos que distinguen los contextos de alternancia y los altamente restringidos. En este último tipo de estudios, se ha podido comprobar que, de manera general, los aprendices adquieren más rápidamente los usos de *ser* y *estar* en los contextos en los que no es posible la alternancia (Ramírez-Gelpi 1995 *apud* Geeslin 2014: 222). Asimismo, se han obtenido datos que parecen avalar el hecho de que los aprendices adquieren de manera más temprana el uso de *estar* con atributos locativos preposicionales que el de *ser* con atributos nominales o atributos adjetivales (Martínez-Gibson et al. 2010: 62). Todo apunta pues a que, si se toma en cuenta el criterio de alternancia posible o no admitida entre las cópulas en el análisis de los datos, es posible completar el panorama de las características de la interlengua de aprendices de L2.

En los próximos apartados, se presenta un estudio exploratorio que centra la atención en algunos casos de no alternancia. Con este fin, se realiza una descripción cuantitativa y un análisis cualitativo de los resultados obtenidos a partir de los datos del CAES.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

Como se ha dicho en la introducción, para el presente capítulo se toman en cuenta únicamente algunos de los contextos en los que no hay alternancia posible entre *ser* y *estar* en ninguna variedad del español⁷. Para ello, se ha realizado una búsqueda en el CAES de las ocurrencias de *ser* y *estar* en combinación con las siguientes categorías: sustantivo, determinante, preposición y adverbio. Posteriormente, y con la finalidad de limitar los resultados, se ha procedido a una selección semántica para centrar el estudio exploratorio en la identidad expresada mediante un nombre propio (1), la profesión⁸ (con

⁶ No obstante, para poder confirmar dicho presupuesto sería necesario recoger una muestra más amplia de datos empíricos de ocurrencias de *ser* y *estar*. Además, con el fin de obtener una visión más detallada del proceso, se haría también necesario distinguir las ocurrencias que aceptan la alternancia entre las cópulas de aquellas que no lo permiten.

⁷ Téngase en cuenta, no obstante, que en ciertas variedades del español sí existe alternancia con algunos atributos locativos adverbiales (*cf.* subapartado 3.2.).

⁸ Únicamente se retienen los sustantivos que expresan profesión; se dejan de lado otros sustan-

sustantivo determinado o no) (2), la nacionalidad expresada por medio de un adjetivo nominalizado (3), la expresión de la fecha (4), de la hora (5), la localización espacial tanto de una entidad como de un sujeto que designa un evento o una acción, –expresado ya sea con un adverbio (6), ya sea con un sintagma preposicional (7)– y finalmente la localización temporal (8)⁹:

- (1) Mi nombre **es Amanda Simon**. [L1 inglés, B1]
- (2) Yo **soy abogada** y estudio para una convocatoria. [L1 portugués, A1]
- (3) Por ejemplo, me gusta leer mucho la literatura francesa y inglesa, pero mi escritor favorito **es un ruso**, Dostoievski. [L1 árabe, A1]
- (4) Mi cumpleaños **es el 8 de marzo**. [L1 chino mandarín, A1]
- (5) Ahora **es 21:00** y la fiesta comienza a las 11:00 (...). [L1 árabe, A1]
- (6) Estoy triste que ella no **esta aquí** (...). [L1 árabe, A2]
- (7) [...] pero tu trabajo **es en otra universidad**. [L1 portugués, A1]
- (8) Esta vacacion **era en el invierno** (...). [L1 inglés, A2]

En la Tabla 1, se muestran los resultados globales obtenidos por categoría gramatical, especificando el sentido, sin tomar en cuenta la L1 ni el nivel de español de los aprendices. Se señala la cópula adecuada para estos contextos sintáctico-semánticos, indicando asimismo el número de ocurrencias en las que la cópula ha sido seleccionada correctamente. En el caso de la localización, se han puesto ambos verbos como adecuados, pues en este tipo de construcciones no solamente debe tomarse en cuenta el atributo, sino el tipo de sujeto, lo cual va a determinar si se trata de una localización no eventiva, en cuyo caso se construye con *estar*, o bien de una localización eventiva, que se construye con *ser*.

tivos de tipo *estudiante* o *alumno* que entrarían dentro de una categoría semántica más amplia que podría etiquetarse como «ocupación».

⁹ Todos los ejemplos se reproducen de manera idéntica a como aparecen en el CAES. Se marcan con un asterisco (*) únicamente aquellos ejemplos en los que la selección de la cópula se considera incorrecta de acuerdo con el contexto sintáctico-semántico. Asimismo, se marcan con almohadilla (#) los casos dudosos que presentan algún otro tipo de inadecuación de tipo no gramatical. No se toman en cuenta todos los demás errores.

TABLA 1. Resultados globales por categoría.

Categoría gramatical	Tipo/Sentido	Cópula adecuada	Total resultados	Total construcciones con cópula adecuada
SN¹⁰	Nombre propio	<i>ser</i>	604	600
	Profesión	<i>ser</i>	1171	1131
	Nacionalidad	<i>ser</i>	7	7
	Fecha	<i>ser</i>	4	3
	Hora	<i>ser</i>	4	4
	Localización temporal	<i>ser</i>	4	4
SP¹¹	Localización espacial	<i>ser/estar</i>	626	547
	Localización temporal	<i>ser/estar</i>	27	19
Adverbio	Localización espacial	<i>ser/estar</i>	231	202
	Localización temporal	<i>ser/estar</i>	13	11

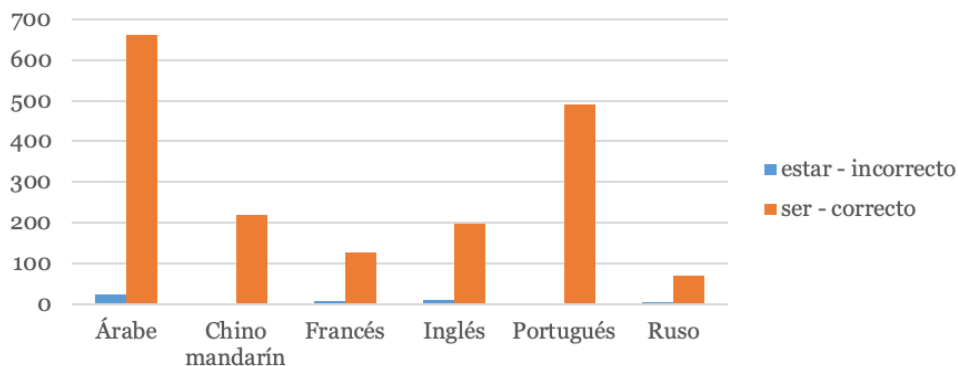
De los resultados presentados en la tabla anterior se desprende que el nivel de adecuación es muy alto en la selección de la cópula con las categorías nominales. La localización espacial parece ser un tanto más problemática, pues de un total de 857 construcciones, ya sea con adverbio o con sintagma preposicional, únicamente 108 son inadecuadas.

En las gráficas a continuación, se presentan los resultados globales expresados en número de ocurrencias para cada categoría estudiada, teniendo en consideración la adecuación o la inadecuación de la cópula empleada. Se toma en cuenta la L1 de los aprendices (Gráficas 1 y 3), así como su nivel de español, del A1 al B2 (Gráficas 2 y 4). Cada gráfica está acompañada por una tabla que presenta, para cada categoría, la correspondiente frecuencia relativa normalizada (es decir, se toma en cuenta el número de unidades lingüísticas registradas en total en el CAES para cada caso).

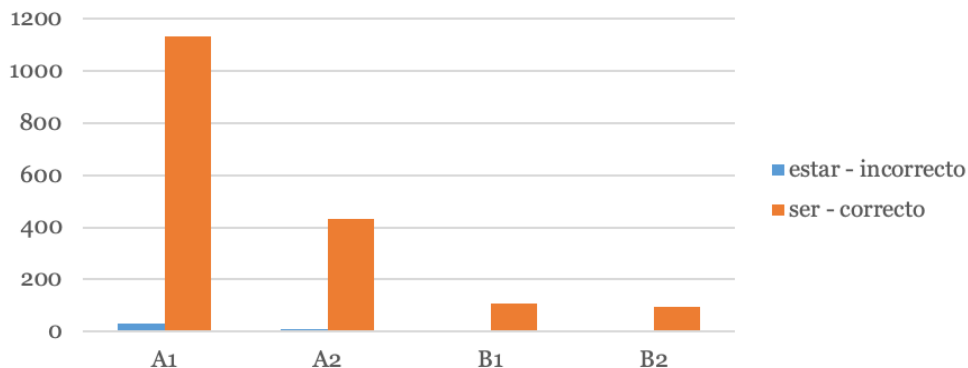
Las Gráficas 1 y 2 muestran los resultados para las categorías nominales en las que la única cópula adecuada es *ser*:

¹⁰ Sintagma nominal.

¹¹ Sintagma preposicional.

GRÁFICA 1. *Ser/estar* con atributo nominal según la L1.TABLA 2. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo nominal según la L1 de los aprendices en el CAES.

L1	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias en la base de datos		Frecuencia relativa ‰
		<i>Estar</i> - incorrecto	<i>Ser</i> - correcto	
Árabe	13 1380	<i>Estar</i> - incorrecto	23	17,5
		<i>Ser</i> - correcto	661	503,12
Chino	39 296	<i>Estar</i> - incorrecto	1	2,54
		<i>Ser</i> - correcto	220	559,85
Francés	46 137	<i>Estar</i> - incorrecto	6	13
		<i>Ser</i> - correcto	127	275,27
Inglés	81 494	<i>Estar</i> - incorrecto	11	13,5
		<i>Ser</i> - correcto	196	240,5
Portugués	124 985	<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	492	393,65
Ruso	15 408	<i>Estar</i> - incorrecto	5	32,45
		<i>Ser</i> - correcto	69	447,82

GRÁFICA 2. *Ser/estar* con atributo nominal según el nivel de dominio de ELE.TABLA 3. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo nominal según el nivel de dominio de ELE.

Nivel	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias en la base de datos		Frecuencia relativa %
A1	113 905	<i>Estar</i> – incorrecto	33	28,97
		<i>Ser</i> – correcto	1130	992,05
A2	136 085	<i>Estar</i> – incorrecto	11	8,08
		<i>Ser</i> – correcto	433	318,18
B1	88 798	<i>Estar</i> – incorrecto	1	1,13
		<i>Ser</i> – correcto	108	121,62
B2	65 924	<i>Estar</i> – incorrecto	1	1,52
		<i>Ser</i> – correcto	94	142,59

Las Gráficas 1 y 2 permiten comprobar que el grado de inadecuación es ínfimo en las construcciones nominales en todos los niveles de aprendizaje. Se observa que en el A1 se producen más errores que en los demás, pero proporcionalmente el margen de error no es significativo, puesto que también es el nivel con el mayor número de ocurrencias de *cópula* + *SN*. En cuanto a la L1, esta no parece ser un factor determinante.

Las Gráficas 3 y 4 representan los resultados arrojados para la expresión de la localización, tanto espacial como temporal. En estas construc-

ciones, la cópula adecuada depende del tipo de sujeto: la localización espacial/temporal de una entidad se construye con *estar*, mientras que la localización espacial/temporal de un evento se construye con *ser*. Para la elaboración de las gráficas se toma en cuenta la cópula adecuada, pero no se especifica el tipo de localización:

GRÁFICA 3. *Ser/estar* con atributo locativo según la L1.

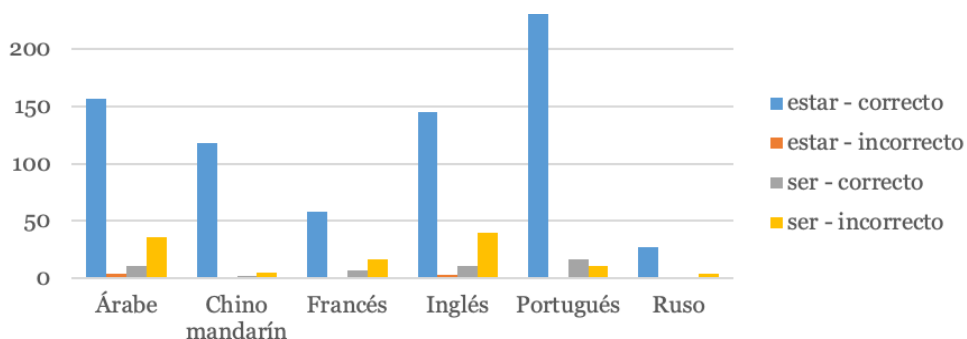


TABLA 4. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo locativo según la L1 en el CAES.

L1	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias de cada construcción analizada		Frecuencia relativa %
		Construcción	Núm.	
Árabe	131 380	<i>Estar</i> - correcto	157	119,5
		<i>Estar</i> - incorrecto	4	3,04
		<i>Ser</i> - correcto	10	7,61
		<i>Ser</i> - incorrecto	36	27,4
Chino	39 296	<i>Estar</i> - correcto	118	300,29
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	2	5,09
		<i>Ser</i> - incorrecto	5	12,72
Francés	46 137	<i>Estar</i> - correcto	58	125,71
		<i>Estar</i> - incorrecto	1	2,17
		<i>Ser</i> - correcto	6	13
		<i>Ser</i> - incorrecto	16	34,68

L1	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias de cada construcción analizada		Frecuencia relativa %
Inglés	81 494	<i>Estar</i> - correcto	145	177,93
		<i>Estar</i> - incorrecto	3	3,68
		<i>Ser</i> - correcto	10	12,27
		<i>Ser</i> - incorrecto	39	47,86
Portugués	124 985	<i>Estar</i> - correcto	232	185,62
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	16	12,8
		<i>Ser</i> - incorrecto	10	8
Ruso	15 408	<i>Estar</i> - correcto	27	175,23
		<i>Estar</i> - incorrecto	1	6,49
		<i>Ser</i> - correcto	1	6,49
		<i>Ser</i> - incorrecto	4	25,96

La Gráfica 3 muestra que prácticamente no se dan errores con *estar*. No obstante, todos los aprendices, sin importar la L1, presentan problemas para emplear *ser* adecuadamente en la expresión de la localización. Los hablantes nativos de portugués son los únicos que arrojan más resultados correctos que incorrectos de *ser* en construcciones locativas.

GRÁFICA 4. *Ser/estar* con atributo locativo según el nivel de dominio de ELE.

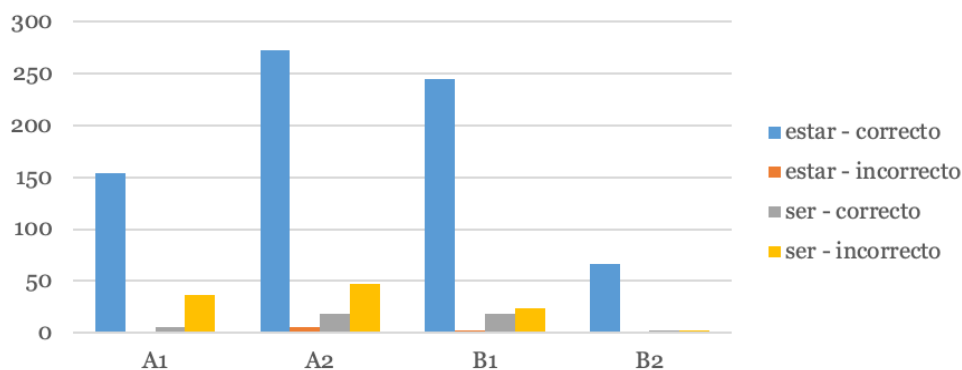


TABLA 5. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo locativo según el nivel de dominio de ELE.

Nivel	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias de cada construcción analizada		Frecuencia relativa ‰
A1	113 905	<i>Estar</i> - correcto	154	135,2
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	6	5,27
		<i>Ser</i> - incorrecto	37	32,48
A2	13 605	<i>Estar</i> - correcto	272	1999,26
		<i>Estar</i> - incorrecto	6	44,10
		<i>Ser</i> - correcto	18	132,3
		<i>Ser</i> - incorrecto	47	345,46
B1	88 798	<i>Estar</i> - correcto	245	275,9
		<i>Estar</i> - incorrecto	3	3,38
		<i>Ser</i> - correcto	19	21,4
		<i>Ser</i> - incorrecto	24	27,03
B2	65 924	<i>Estar</i> - correcto	66	100,12
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	2	3,03
		<i>Ser</i> - incorrecto	2	3,03

La Gráfica 4 muestra que, en el corpus estudiado, la selección de *estar* para la localización no presenta mayores problemas, pues el número de errores es muy bajo en los niveles A2 y B1 e inexistente en los niveles A1 y B2. En cambio, la selección de *ser* resulta más veces inadecuada que correcta en los niveles A1 y A2; en los niveles B1 y B2, se equilibran los resultados erróneos y correctos: en el nivel B1 se obtienen 38 construcciones atributivas locativas con *ser*, de las cuales 24 son correctas y 14 incorrectas. En el nivel B2 son escasos los usos de *ser* para expresar la localización (4 ocurrencias en total, de las cuales la mitad es correcta).

3.2. Análisis cualitativo

Como se observa en las gráficas y en las tablas del subapartado anterior, se verifica que los contextos seleccionados con alta restricción en cuanto a la selección de la cópula (atributo nominal y atributo locativo) no son de manera general problemáticos para los aprendices de español, independientemente de la L1. Sin pretender elaborar una etiología de los errores, en este apartado se retoman algunos de los ejemplos de la base de datos analizada que presentan interés para la comprensión de la interlengua de los aprendices de español.

Cabe señalar que, para poder realizar un análisis cualitativo exhaustivo, además de contar con las producciones efectivas que los aprendices realizan en español, habría que tener en cuenta: (i) las condiciones de aprendizaje (variedad lingüística del español a la que están expuestos los aprendices, contexto endolingüístico o exolingüístico, entre otros aspectos) y (ii) la información obtenida a partir de entrevistas a los aprendices sobre sus intenciones comunicativas. Dado el tipo de información disponible en el CAES, para el presente capítulo se focaliza la atención en los elementos puramente lingüísticos presentes en el cotexto de aparición de cada una de las ocurrencias de los verbos estudiados. Las hipótesis que se proponen en este estudio exploratorio deberán evaluarse a la luz de una investigación complementaria específica sobre la influencia del contexto de aprendizaje y de la incidencia de las intenciones comunicativas.

Los ejemplos considerados correctos en nuestra base de datos son aquellos en los que la selección de la cópula resulta adecuada de acuerdo con el tipo de atributo en la construcción, independientemente de otros errores que puedan presentar los elementos lingüísticos del cotexto. De tal manera, las construcciones que aparecen en (9) y (10) son correctas en cuanto a la selección de la cópula, aunque presenten errores léxicos (*marido*, *abogado*, *ingeniero*), de régimen preposicional (una preposición *a* inadecuada al inicio de la oración en (9)) y de conjugación (10):

(9) A mi merrido Vladimir **es** *avocado*. [L1 ruso, A1]

(10) Fausto, mi hermano, **eres** *engineiro* así cómo mi padre. [L1 portugués, A1]

En este estudio exploratorio se dejan fuera los atributos adjetivales por ser el contexto que mayor alternancia presenta entre *ser* y *estar*. Además, en este caso existen diferencias en la preferencia por uno u otro verbo en fun-

ción de otras variables lingüísticas, tales como la variación diatópica, diastrática y diafásica. Sin embargo, se han incluido las ocurrencias de adjetivo de nacionalidad cuando este aparece con un determinante, por tratarse de un sintagma nominal; además de corresponder a una categoría semántica –la nacionalidad– que se aprende con *ser* desde el nivel inicial para las presentaciones e identificaciones. Como puede observarse en la Tabla 1 del subapartado anterior, los resultados son escasos (únicamente 7) y en ningún caso se selecciona *estar*, por lo que se consideran correctos, aunque el uso del determinante no sea normativo para expresar la nacionalidad:

(11) **soy una francesa** y estoy buscando una habitacion en vigo. [L1 francés, A2]

Aunque lo adecuado habría sido *soy francesa* o *soy una* [sustantivo] *francesa*, la selección de *ser* es correcta si se toma en cuenta que el atributo es un sintagma nominal. Cabe mencionar que la presencia del determinante no siempre es inadecuada, como se observa en el ejemplo (12), en el que no se está presentando a la persona de la que se habla, sino que se aporta más información sobre el sujeto que ya ha sido mencionado anteriormente:

(12) **Es un marroqui** que ha trabajado en muchos paises et que tuvo mucho exito en su carrera et que hizo varios proyectos en marruecos. [L1 árabe, B1]

Asimismo, en ocurrencias del tipo de *mi escritor favorito es un ruso, Dostoievski* [L1 árabe A1] (ejemplo (3) más arriba) no se puede calificar de error la presencia del determinante, ya que es posible considerar que existe una elisión del sustantivo *escritor*.

La expresión de la profesión, por su parte, es el campo que presenta un mayor número de errores entre los atributos nominales, aunque en términos generales son poco numerosos. De un total de 1171 construcciones dentro de la base de datos, únicamente 40 son inadecuadas. De estas 40 construcciones, 30 corresponden al nivel A1. El nivel B2 presenta un solo error:

(13) ***Estoy una profesora** de fisica y quimica en Francia desde 5 años. [L1 francés, B2]

Tomando en cuenta que se trata de un nivel B2, en el que normalmente ya se ha estudiado la alternancia de *ser* y *estar* con adjetivos, así como la construcción *estar de + profesión*, puede suponerse que la selección de *estar* en

el ejemplo anterior obedece a la presencia del complemento «desde [hace] 5 años». Es posible que esta última construcción impida a la aprendiz identificarse con la profesión de profesora, por lo que no emplea *ser*. Asimismo, la oposición permanente/transitorio también puede haber motivado la selección de *estar*, si se toma en consideración que la locutora no siempre ha sido profesora de física y química. La noción de cambio, asimilada a *estar*, podría explicar también la selección de este verbo. Por supuesto, esto no puede determinarse con certeza, ya que no se poseen datos sobre los conocimientos internalizados por la aprendiz –en el caso de que su producción estuviera basándose en un conocimiento explícito del funcionamiento de los verbos–. El ejemplo (14) podría analizarse de manera similar: en el cotexto, aparece el adjetivo «nueva» que implica un cambio y que podría explicar la presencia inadecuada de *estar*. No obstante, puesto que es un ejemplo de nivel A1, resulta azaroso suponer que se trata exactamente de las mismas causas que en el ejemplo (13) (internalización de la oposición transitorio/permanente o de la noción de cambio)¹²:

- (14) ***Estoy la nueva profesora de frances** con vosotros en el centro de enseñanza. [L1 árabe, A1]

En el ejemplo (15), el aprendiz emplea dos sintagmas nominales con adjetivo de profesión, una vez con *ser* y otra con *estar*, pero no parece que sea aleatorio. Obsérvese que con *estar* combina el SN que no se refiere a la profesión del sujeto, ya que «una filósofa» es una manera de describir a su madre como una persona sabia:

- (15) que tal amigo en este mensaje quiero hablarte de los miembros de mi familia vale : mi madre **es un ama de casa** pero ***esta una filósofa** desde que me he aprendido muchas cosas sobre esta vida (...) [L1 árabe, A1]

El ejemplo (16) también ilustra la presencia de ambas cópulas en construcciones sintácticas idénticas, es decir con SN. La única diferencia es de tipo semántico: con *ser* la aprendiz construye un SN en el que se identifica como «una chica» y con *estar* uno en el que se expresa profesión/ocupación, quizás solo afición, la de ser gimnasta:

¹² Las hipótesis que se avanzan en este subapartado deberán confirmarse con un estudio complementario que permita realizar específicamente una etiología de los errores.

- (16) **soy una chica guapa, morena, baja**, tengo el cuerpo musculoso porque ***yo estoy una gimnasia**. [L1 árabe, A1]

Otra información contextual que se observa en algunos ejemplos, tales como (17) y (18), es la selección de *estar* cuando la profesión no es una realidad, sino una virtualidad. En estos casos no se afirma que el sujeto sea un piloto o una bibliotecaria, sino que tiene el objetivo de serlo, lo cual remite indirectamente al ejemplo (14) y a la idea de cambio, quizás presente entre los conocimientos explícitos de algunos aprendices:

- (17) Después, trabajaba en botes de pesca para casi diez años y enfocaba a ***estar un piloto de botes**. [L1 inglés, A2]

- (18) Ella me inspiré a estudiar para ***estar una bibliotecaría**. [L1 inglés, A2]

En cuanto a la localización espacial y temporal, es el contexto más problemático en la muestra del presente estudio. Esto se explica por el hecho de que en estas construcciones la información contextual que debe tenerse en cuenta para la selección correcta de la cópula es más compleja. No solo es importante la influencia del tipo de atributo, sino que el tipo de sujeto también es determinante: como ya se ha mencionado, la selección de la cópula no será la misma en caso de que el sujeto sea eventivo (ejemplos (7) y (8) más arriba) o no eventivo (ejemplo (6)). Asimismo, las estructuras impersonales que expresan tiempo (19) restringen la selección de la cópula:

- (19) Recuperé el equipaje una semana más tarde, para me **fue muy tarde**. ahora les pregunto a ustedes de indemnizar para lo que sucedi. [L1 árabe, B1]

Para obtener las ocurrencias de localización espacial y temporal del CAES, en primer lugar, se han descargado todos los casos de *cópula + preposición* y de *cópula + adverbio*. Luego, se han seleccionado manualmente los ejemplos correspondientes a la expresión de la localización. Por último, se han incluido los casos de *cópula + SN* que han podido identificarse como una expresión de la localización temporal, tal como en el ejemplo siguiente:

- (20) Mi llegada **es el lunes**, en el día 20 de mayo por la mañana, y mi partida en el domingo, el día 26 de mayo, por la noche. [L1 portugués, A2]

Al etiquetar los resultados como localización temporal o espacial, se ha tenido que tomar en cuenta todo el contexto de la oración con el fin de determinar la adecuación o inadecuación de la cópula según el tipo de sujeto.

Los adverbios que más aparecen en este tipo de contexto son *lejos* y *cerca* (para la localización espacial) y *tarde*, *mañana* y *hoy* (para la localización temporal). Aquí encontramos el único contexto en el que entra en juego la variación lingüística, diatópica y/o diafásica, en cuanto a la selección de *ser* y *estar*. En lo que respecta a la variación diafásica, existe evidencia del uso de *ser* + *lejos* para la localización espacial en el habla coloquial, tanto entre locutores nativos de español americano (ejemplo (21)), como en el caso del español peninsular (ejemplo (22)). La *NGLE* señala que «en la lengua conversacional se usa a veces *ser* con atributos locativos adverbiales y preposicionales cuando se identifica un lugar (*No es muy lejos (...)*), y también cuando el atributo expresa una ubicación, una dirección o una distancia aproximada (...)» (RAE y ASALE 2009: 2816):

- (21) El problema de Estrasburgo es que **es lejos**. Ella quiere algo más cerca. (citado en García Márkina 2013: 151)
- (22) DESI.- Está bien. Vaya descuidado. (Agarra el asa de la maleta y en esa postura dice a ELOY.) Anda que ya hace falta coraje para irse tan lejos.
ELOY.- No **es lejos** Madrid, hija. (Delibes, *La hora roja*, 1987, CREA, RAE: en línea)

En lo que atañe a la variación diatópica, en la variedad colombiana, las construcciones impersonales con referencia temporal con adverbios como *tarde*, *temprano*, o incluso locuciones como *de noche* se construyen con *estar*:

- (23) Nadie dice nada; el autor del relato tampoco, pues se da cuenta que **está tarde** y sale corriendo para su casa, porque su esposa lo recriminará por su falta de puntualidad. (Espinosa 2017: 576)
- (24) –Gabriel–le dije al criado–, ensilla ahora mismo.
–¡Pero ya **está de noche!**–me contestó asombrado. (Eduardo Villa 2005: 244)

Para el presente estudio, no es posible determinar cuál es la variedad de español que aprenden los alumnos que han participado en la constitución del CAES. Por esta razón, no puede saberse si la selección de la cópula en las construcciones como la del ejemplo (25) obedece a que en el habla coloquial de la variedad que aprende el estudiante se selecciona con frecuencia *ser*

con este tipo de adverbios, o si, por el contrario, ha seleccionado la cópula sin tener conocimiento de lo anterior, en cuyo caso cabe cuestionarse sobre la adecuación al registro. En cambio, el ejemplo (26) se considera incorrecto, ya que en ninguna variedad del español resulta correcta la localización de entidades animadas mediante *ser*, por lo que la inadecuación es indiscutible:

- (25) Ocurre que fui para la disco, que **#es un poco lejos** de mi casa, en taxi, con mis amigos¹³. [L1 portugués, B1]
- (26) La verdad es que cuando uno fuma, se comparte el humo con todas las personas que ***son cerca**. [L1 inglés, B2]

Los casos en los que se ha considerado correcta la selección de *ser* corresponden a construcciones cuyo sujeto se interpreta de manera clara como un evento, tal como en los siguientes casos: un congreso (27) o los estudios (28).

- (27) El dirección del congreso **és en la Universidad de Madrid**, por favor me informa se el congreso és próximo del hotel y me envía los precios (...) [L1 portugués, A2]
- (28) Ben jelloun nació en Fes, su familia estaba bien educada, sus primeros estudios **eran en el msid**. le gusta mucho leer, le encantaba jugar con los amigos de la calle. [L1 árabe, A2]

Los ejemplos (27) y (28) se consideran correctos en cuanto a la selección del verbo, no así en lo que toca a la construcción global, que presenta diversos problemas. En (27), dado el sujeto «dirección del congreso», se espera una dirección de tipo calle y número, o bien, si se conserva el SP «en la Universidad», el sujeto más adecuado sería simplemente «el congreso». Asimismo, el ejemplo (28) se considera correcto, aunque el tiempo verbal no lo sea.

Por último, en los niveles A1 y A2, el uso de *ser* para la localización es más frecuentemente incorrecto que correcto (*cf.* la Gráfica 4 del subapartado anterior). En estos niveles, se han obtenido únicamente 25 casos de localización de tipo eventivo (en los que se espera *ser*) y, de manera general, son correctos (19 casos de un total de 25). Sin embargo, en dichos niveles,

¹³ «La disco» podría quizás concebirse como un sujeto eventivo. Sin embargo, aquí se analiza como una localización espacial, pues parece referirse a un establecimiento, como lo son un cine o un restaurante. En este sentido, resulta difícil parafrasear la oración mediante ‘tener lugar’ u ‘ocurrir’, formas que equivalen a una localización eventiva: *#La disco tiene lugar en el centro*.

la mayoría de las ocurrencias de localización en las que interviene *ser* (90 casos) corresponden a sujetos no eventivos, para los que se espera *estar*. El mayor número de usos inadecuados de *ser* se dan entonces en las locativas no eventivas, tanto con adverbios (ejemplos (25) y (26) *supra*) como con SP (ejemplos (29) y (30)):

- (29) Cuando mi hermana ***era en el hospital**, Billy se visitó is trayó un juego para mi hermana. [L1 inglés, A2]
- (30) Hola Andres, ***soy en Dublin** ese semana pero ***era en española** el semana pasada. [L1 inglés, A2]

No obstante, no es posible concluir a la luz de los resultados que las construcciones locativas sean realmente un área problemática para los niveles A1 y A2, puesto que la selección inadecuada de *ser* es minoritaria (únicamente 84 casos de un total de 500 ocurrencias en estos niveles).

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE EL USO DE SER Y ESTAR EN CONTEXTOS DE NO ALTERNANCIA: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

Los trabajos sobre *ser* y *estar* que se han realizado en el campo de la investigación acerca de la enseñanza de L2 corresponden tanto a estudios experimentales como a propuestas didácticas. En cuanto a los estudios empíricos, en general, se pone en marcha un protocolo experimental con el fin de recoger datos que permitan evaluar el alcance de determinadas hipótesis. De esta manera, se han evaluado, entre otras hipótesis, la influencia de la instrucción formal sobre el proceso de aprendizaje (Macías Barrés 2013), el efecto de las características del método didáctico empleado (Cheng 2002, Barozzi 2014) y la incidencia del tipo de explicación gramatical adoptada para la intervención didáctica (Valdez 2018). En lo que respecta a las propuestas didácticas, de la bibliografía especializada se desprende la necesidad de dejar de lado lo que se denomina la «concepción tradicional» (Aletá Alcubierre 2005: 3) a la hora de enseñar *ser* y *estar*, es decir, evitar la referencia a la oposición entre lo permanente y lo transitorio, respectivamente. Las alternativas que se han propuesto son diversas: una de ellas consiste en la creación de listas nociofuncionales que relacionan, por ejemplo, el uso de *ser* con la expresión de la profesión (*soy enfermero*), la procedencia (*soy de Venezuela*) y la posesión (*esto es mío*). Esta perspectiva es una de las más extendidas (*cfr.* Cuesta Serrano 2007) y es, de hecho, la que se privilegia en la descripción de

los contenidos gramaticales sobre *ser* y *estar* en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006).

Si bien de manera general la lingüística funcional significó un cambio positivo para la enseñanza de las L2 (*cfr.* Lapaire 2003), se ha cuestionado la pertinencia de presentar listas de los usos de *ser* y *estar* a los aprendices de español como L2. Sin negar la imposibilidad de encontrar una única «regla» para describir los verbos en cuestión, Aletá Alcubierre (2005, 2008) propone un modelo de didactización de las diferencias entre *ser* y *estar* basado en la oposición aspectual ILP/SLP presentada más arriba¹⁴. Para el investigador, lo más importante es no introducir la oposición *ser/estar* en los estadios iniciales de la enseñanza, sino más bien comenzar con la presentación de contextos en los que no existe alternancia entre las cópulas. Desde su punto de vista, la enseñanza precipitada de las diferencias semánticas entre construcciones atributivas del tipo *ser/estar verde* no hace sino crear confusión en los aprendices. Tal perspectiva es compartida por Baralo (2008) quien, además de criticar la presentación de listas exhaustivas de adjetivos que cambian de significado según se empleen con *ser* o con *estar*, recalca el hecho de que en general tales listas prescinden de todo tipo de información contextual y pragmática. Lo esencial es entonces trabajar con muestras de lengua suficientemente contextualizadas¹⁵.

La base de datos analizada para el presente estudio impide sacar conclusiones en cuanto al tipo de método didáctico más pertinente o a la influencia de otros factores, tales como las características del profesorado o del contexto educativo (p. ej. de la enseñanza en inmersión). Sin embargo, los resultados obtenidos permiten poner en perspectiva algunas de las propuestas didácticas mencionadas. Como se ha visto, la evidencia empírica reunida parece indicar que tanto los contextos de atribución nominal como los de atribución locativa no presentan mayores dificultades para los aprendices de español como L2. Frente a tal tipo de contextos, los aprendices seleccionan en general la cópula adecuada, independientemente de su nivel de competencia y de la L1. En otras palabras, los contextos de no alternancia que se han estudiado corresponden a casos particulares en los que los factores interlingüísticos

¹⁴ Puede encontrarse una didactización complementaria de la oposición *ser/estar* basada en una descripción aspectual de los verbos en el trabajo de Silvagni (2013).

¹⁵ También se señala explícitamente la importancia de utilizar muestras de lengua contextualizadas en el trabajo de Llopis García et al. (2012) y, de manera implícita, en la propuesta didáctica de Delbecque, Masschelein y Vanden Bulcke (2012).

(la influencia de la L1) y los intralingüísticos (las características propias del sistema español) no parecen ser frenos para el proceso de adquisición de los verbos *ser* y *estar*.

A partir de los datos recabados, se comprueba el interés de organizar el proceso de enseñanza a partir de los contextos de no alternancia entre *ser* y *estar*, tal y como se ha propuesto en los trabajos citados más arriba. La presentación temprana de los dos verbos por separado, atendiendo a objetivos funcionales distintos, permite sentar las bases para la distinción entre *ser* y *estar*. Por ejemplo, podrían reducirse entonces las listas nocio-funcionales a la expresión de la localización empleando *estar*, por un lado, y la de la profesión y la nacionalidad por medio de *ser*, por el otro. Sin establecer necesariamente una oposición entre las cópulas, se añadirían luego otras funciones complementarias, sobre todo si se trata de casos en los que se mantiene la no alternancia entre los verbos. La relación por separado de cada una de las formas con contenidos semánticos particulares deberá realizarse, como se ha propuesto, a través de ejemplos debidamente contextualizados. De esta manera, no se pondrá tanto el acento en el verbo en sí, sino más bien en la construcción sintáctica en su globalidad (el tipo de sujeto sintáctico y las características del atributo) y en algunos de los factores pragmáticos que entran en juego (los objetivos comunicativos del hablante, el registro, entre otros).

Persiste la cuestión de los contextos de alternancia entre las cópulas. Como se sabe, los contextos de atribución adjetival corresponden a aquellos que más dificultades suscitan entre los aprendices de español como L2. Determinar un modelo de didactización que integre estas construcciones implica construir y analizar una base de datos mucho más amplia en la que los contextos de alternancia se integren al análisis. Asimismo, es necesario considerar otros factores intervinientes, entre los que se encuentran los objetivos (poner el acento en el conocimiento metalingüístico o en la competencia comunicativa), el tiempo destinado a la instrucción y/o la motivación de los aprendices. Cabe destacar que, desde una perspectiva longitudinal, los resultados obtenidos indican que no existen divergencias significativas en cuanto a la adquisición de *ser* y *estar* en los contextos de no alternancia: en todos los niveles analizados, la selección de la cópula es correcta en una amplia mayoría de los casos. Dicho de otra manera, en la interlengua de los aprendices de español como L2, la correcta selección de la cópula en los casos de no alternancia analizados parece estabilizarse desde los primeros esta-

dios, lo que podría contribuir a la adquisición de nuevos conocimientos en cualquier etapa ulterior del proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, los casos de alternancia en la atribución adjetival (conocimiento nuevo que debe adquirirse) podrán presentarse a partir de las construcciones en las que la alternancia no es posible (conocimiento que ya integra la interlengua). En definitiva, se propone que la intervención didáctica se fundamente en los conocimientos previos de los aprendices para garantizar un aprendizaje significativo (*cf.* Ausubel 2000).

La terminología adoptada y la descripción de los contextos de no alternancia, que dará pie a la presentación de los contextos de alternancia, dependerá de los presupuestos lingüísticos subyacentes a la descripción didáctica. Sin embargo, en numerosos modelos se toma como referencia la delimitación entre, por un lado, la «identificación» (Vega y Vega 2006, Silvagni 2013) y la «categorización» (Delbecque 2000, Escandell Vidal y Leonetti 2002) para describir los usos de *ser* y, por otro, la «localización» (Delbecque 2000, Vega y Vega 2006, Silvagni 2013) para dar cuenta del empleo de *estar*¹⁶.

A partir de estas etiquetas, podrán incorporarse otras nuevas de manera más o menos explícita, ya sea la distinción SLP/ILP o la oposición entre la categorización y la deixis, por citar solo algunas de las que se han propuesto para describir el uso de *ser* y *estar*. A modo de ilustración, la operación de localización concreta de una entidad en el mundo sociofísico parecería ser una buena vía de acceso a la adquisición de los usos de *estar*¹⁷. Luego, podrá irse de dichos casos de localización concreta hacia el dominio de lo abstracto. Podría seguirse entonces un razonamiento del tipo: *Pedro está en su casa* → *Pedro está lejos* → *Pedro está en contra* → *Pedro está contento*¹⁸. Poder evaluar la eficacia de este tipo de acercamiento a la enseñanza de *ser* y *estar* presupone el análisis de datos obtenidos a partir de un estudio empírico.

Por último, en cuanto a la incidencia de los factores emocionales en el proceso de enseñanza de una L2 (*cf.* Arnold 2006), el hecho de que los

¹⁶ Nótese que Vega y Vega (2006) realizó una experiencia con alumnos francófonos para determinar en qué medida las etiquetas empleadas para describir los usos de *ser* y *estar* (*identificación* y *localización*, entre otras) son comprendidas de manera intuitiva. Si bien pueden realizarse algunas críticas al protocolo experimental, los resultados parecen indicar que los alumnos francófonos logran comprender intuitivamente dichas denominaciones a la hora de describir el uso de las cópulas.

¹⁷ De hecho, existe evidencia empírica que muestra que la adquisición del verbo *estar* se inicia a partir de frases locativas en el caso de la L1 (*cf.* Espinosa Ochoa 2019).

¹⁸ En lo referente a la metaforización de los estados concebidos como localizaciones, pueden consultarse las referencias presentadas en el trabajo de Van Gorp (2014).

aprendices tomen conciencia de que ya dominan ciertos aspectos del uso de *ser* y *estar* podría influir en su motivación. Identificar que ya existen contextos que pueden manejar genera en los alumnos una imagen positiva de sí mismos y, por ende, un incremento en la motivación intrínseca (*cfr.* Fenouillet 2003).

Asimismo, hacer notar que los contextos que no permiten la alternancia corresponden a casos no problemáticos permite abordar el estudio de las cópulas tranquilizando a los aprendices (y al profesorado) en la medida en que esto muestra que el uso de *ser* y *estar* no es ni un misterio de la lengua (Cirot 1931: 288), ni una anarquía del sistema (Crespo 1946: 25) y, por lo tanto, no es imposible de dominar.

5. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, las construcciones de *ser* y *estar* que más atención han recibido en los estudios lingüísticos y de didáctica del español como L2 son las atributivas con adjetivo –y en menor medida, las construcciones con participio–. Al ser el contexto en el que se da mayor alternancia entre ambos verbos, se considera como el más complejo. Algunos trabajos de didáctica proponen comenzar la enseñanza con los contextos no problemáticos, es decir, los que restringen la alternancia, antes de presentar ambos verbos juntos como alternativas para ciertos adjetivos, los sintagmas preposicionales locativos o los participios. Sin embargo, existen pocos estudios sobre las construcciones consideradas «no problemáticas». Este trabajo exploratorio se ha enfocado justamente en estos contextos de no alternancia para verificar por medio de datos empíricos si efectivamente estas construcciones no presentan dificultades para los aprendices de español. Los resultados parecen confirmar que la selección inadecuada de la cópula es muy baja en este tipo de construcción, independientemente del nivel de competencia y de la L1. En estudios ulteriores, podrá evaluarse de manera más amplia si la distinción entre contextos de alternancia y de no alternancia constituye un criterio general que permita predecir la adquisición de otros tipos de alternativas concurrentes. En otras palabras, ¿se adquieren también más fácilmente los contextos en los que no existe alternancia en la selección modal (indicativo o subjuntivo) o entre los tiempos verbales (pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto), por ejemplo?

Cabría preguntarse si, además del hecho de que la alternancia entre *ser* y *estar* esté altamente restringida en los contextos de atribución nominal y

locativa, existen otras razones para explicar que dichos usos se adquirieran en los primeros estadios. Una manera de continuar la investigación consistiría en evaluar la influencia del tipo de explicación metalingüística que suscita cada clase de contexto de aparición de las cópulas sobre el aprendizaje y, por consiguiente, la actuación de los estudiantes de español. Más precisamente, para dar cuenta de una ocurrencia tal como *María está en su casa*, tanto el profesor como el aprendiz recurren a la noción de localización que, en la medida en que se fundamenta en categorías concretas que pueden relacionarse fácilmente con una experiencia en el mundo real, no conduce a explicaciones metalingüísticas abstractas. En cambio, en casos como *es/está feliz*, poder aprehender la alternancia, en general, implica recurrir a nociones (cambio de estado, aspecto) que no se comprenden de manera intuitiva, con el riesgo inherente de conceder más tiempo y energía a intentar dominar las etiquetas metalingüísticas que a centrarse en el uso efectivo de estos verbos. Asimismo, se podría optar por la simplificación de dichas etiquetas y entonces recurrir a nociones más aprehensibles, pero inexactas (como la oposición temporal/permanente), lo que no necesariamente facilitaría el proceso de adquisición de las cópulas.

Los resultados de este estudio y las nuevas hipótesis de trabajo deberán ponerse igualmente en perspectiva respecto de otros aspectos de *ser* y *estar*, como son la alternancia en otros contextos sintácticos o la interacción de alguna de las cópulas con otros verbos (*v.g. haber* y *estar*). De esta manera, podría obtenerse una visión más completa de la evolución de la interlengua. En definitiva, este estudio exploratorio propone evidencia empírica valiosa a partir de un corpus de aprendices, con el fin de delimitar nuevas hipótesis y reflexiones didácticas que no pretenden proponer un único método de enseñanza, sino aportar guías de trabajo con el objetivo de acompañar el aprendizaje del español como L2. El alcance de dichas reflexiones didácticas solo podrá evaluarse por medio de estudios confirmatorios ulteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALETÁ ALCUBIERRE, E. (2005): “Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*”, *Revista electrónica de didáctica* 3, pp. 1-9.
- ALETÁ ALCUBIERRE, E. (2008): “*Ser* y *estar* con adjetivos. ¿Cualidades o estados?”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 2(3), pp. 1-10.

- ANDRADE, M. J. (1919): "The Distinction between *Ser* and *Estar*", *Hispania* 2(1), pp. 19-23.
- ARNOLD, J. (2006): "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?", *Ela. Études de linguistique appliquée* 144(4), pp. 407-425.
- AUSUBEL, D. P. (2000): *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht: Springer Science/Business Media.
- BARALO, M. (2008): "Reflexiones sobre la selección de 'ser' y 'estar' en la interlengua española", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 2(3), pp. 1-7.
- BAROZZI, A. (2014): "Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos 'ser' y 'estar' por estudiantes angloparlantes: Una comparación de enfoques metodológicos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 16, pp. 107-141.
- CHENG, A. C. (2002): "The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of 'Ser' and 'Estar'", *Hispania* 85(2), pp. 308-323.
- CIROT, G. (1931): "*Ser* and *estar* again", *Hispania* 14, pp. 279-288.
- COLLENTINE, J. y Y. ASENSIÓN-DELANEY (2010): "A Corpus-Based Analysis of the Discourse Functions of *Ser/Estar* + Adjective in Three Levels of Spanish as FL Learners", *Language Learning* 60(2), pp. 409-445. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00563.x>)
- CRESPO, L. (1946): "Los verbos *ser* y *estar* explicados por un nativo", *Hispania* 29(1), pp. 45-55.
- CUESTA SERRANO, J. (2007): "¿Es posible simplificar los usos de *ser* y *estar* en la enseñanza de ELE?", *RedELE* 10, pp. 1-8.
- DELBECQUE, N. (2000): "Las cópulas *ser* y *estar*: categorización frente a deixis", *Revista española de lingüística aplicada* Vol. Extra 1, pp. 239-280.
- DELBECQUE, N., D. MASSCHELEIN y P. VANDEN BULCKE (2012): *El uso de ser y estar*. Mechelen: Plantyn.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2018): "Evidential commitment and feature mismatch in Spanish *estar* constructions", *Journal of Pragmatics* 128, pp. 102-115. (<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.004>)
- ESCANDELL VIDAL, M. V. y M. LEONETTI (2002): "Coercion and the Stage/Individual distinction", in J. Gutierrez-Rexach (ed.): *From Words to Discourse*. New York/Amsterdam: Elsevier, pp. 159-179.
- ESPINOSA, J. M. (2017): "Vuelos sobre lo Nuevo. Ciencia Ficción en Colombia 1928-1936", *Revista Iberoamericana* 83, pp. 565-585.

- ESPINOSA OCHOA, M. R. (2019): “La perífrasis aspectual “estar” + gerundio en español infantil. Entre el conocimiento previo y la influencia del *input*”, *Revista Signos* 52(101), pp. 759-779. (<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300759>)
- FALK, J. (1979): *SER y ESTAR con atributos adjetivales. Anotaciones sobre el empleo de la cópula en catalán y en castellano*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- FENOUILLET, F. (2003): *La motivation*. Paris: Dunod.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (1999): “La predicación. Las oraciones copulativas”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2357–2460.
- GARCÍA MÁRKINA, Y. (2013): *Recherches sur l’opposition entre ser et estar en espagnol. Historique de la question et application à l’étude des variations dans leurs emplois en espagnol spontané contemporain au Mexique*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- GARCÍA MÁRKINA, Y. (2018): “Les constructions attributives (*être* + adjectif): *ser* ou *estar* ?” in C. Ballestero de Celis y Y. García Márkina (dirs.): *L’épreuve de traduction CAPES et Agrégation d’espagnol*. Malakoff: Armand Colin, pp. 101-126.
- GEESLIN, K. L. (2014): “The acquisition of the copula contrast in second language Spanish”, in K. L. Geeslin (ed.): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. West Sussex: John Wiley & Sons, pp. 219-234.
- GUTIÉRREZ, M. (1994): *Ser y estar en el habla de Michoacán, México*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- LAPAIRE, J.-R. (2003): “Enseigner la grammaire d’une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures”, ponencia presentada el 4-5 de diciembre de 2003 en el *Colloque - Les contenus culturels dans l’enseignement scolaire des langues vivantes*.
- LLOPIS GARCÍA, R., J. M. REAL ESPINOSA y J. P. RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- MACÍAS BARRÉS, D. (2013): *Faits de langue, problèmes d’acquisition et intervention pédagogique : le cas des temps verbaux, du choix modal et de l’opposition ser/estar en espagnol*. Paris: Université Paris Ouest - Nanterre - La Défense.
- MARÍN, R. (2004): *Entre ser y estar*. Madrid: Arco Libros.

- MARTÍNEZ-GIBSON, E. A., S. RODRÍGUEZ-SABATER, C. C. M. TORIS y J. R. WEYERS (2010): "To Be: A Study of *Ser* and *Estar* in Second Language Learners of Spanish", *Southern Journal of Linguistics* 31(1), pp. 49-74.
- NAVAS RUIZ, R. (1986 [1963]): *Ser y estar. El sistema atributivo del español*. Salamanca: Publicaciones del Colegio de España.
- PÉREZ-JIMÉNEZ, I., M. LEONETTI y S. GUMIEL-MOLINA (eds.) (2015): *New perspectives on the study of ser and estar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]: *Corpus de referencia del español actual*. CREA. (<http://www.rae.es>)
- RYAN, J. M. y B. A. LAFFORD (1992): "Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: *Ser* et *Estar* and the Granada Experience", *Hispania* 75(3), pp. 714-722.
- SILVAGNI, F. (2013): *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Madrid: Arco Libros.
- VALDEZ (2017): "Evidencialidad en la atribución copulativa: el caso de *ser/estar claro*", *Signo y Seña* 31(1), pp. 105-125.
- VALDEZ, C. (2018): *Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas*. Francia/Bélgica: Université Rennes 2, Katholieke Unuversiteit Leuven.
- VALDEZ, C. (2020): *Ser y estar: desde el análisis lingüístico hasta la enseñanza de español L2. ASELE (Asociación para la enseñanza del español lengua extranjera)*: Colección Monografías (Tesis doctorales), 24.
- VAN GORP, L. (2014): *El porqué de la docena de verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Hacia una aclaración cognitiva y funcional*. Leuven: Katholieke Unuversiteit Leuven.
- VANPATTEN, B. (1985): "The Acquisition of *ser* and *estar* by Adult Learners of Spanish: A Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence", *Hispania* 68(2), pp. 399-406.
- VANPATTEN, B. (1987): "Classroom Learners' Acquisition of *Ser* and *Estar*: Accounting for Developmental Patterns", in B. VanPatten, T. R. Dvorak y J. F. Lee (eds.): *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. Cambridge: Newbury House, pp. 19-32.
- VANPATTEN, B. (2010): "Some Verbs Are More Perfect than Others: Why Learners Have Difficulty with *ser* and *estar* and What It Means for Instruction", *Hispania* 93(1), pp. 29-38.

- VEGA Y VEGA, J. J. (2006): “Être, Ser y Estar. Lingüística y *ménage à trois*”, in M. Bruña (ed.): *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 948-966.
- VILLA, E. (2005): “Un ramo de pensamientos”, in D. H. Tamayo Ortiz y H. Botero Restrepo (comp.): *Inicios de una literatura regional: la narrativa antioqueña de la segunda mitad del siglo XIX*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía, pp. 233-249.
- WOOLSEY, D. (2008): “From theory to research: Contextual predictors of “*estar* + adjective” and the study of the SLA of Spanish copula choice”, *Bilingualism: Language and Cognition* 11(03), pp. 277-295. (<https://doi.org/10.1017/S1366728908003519>)

Queísmo y dequeísmo en el discurso de hablantes de ELE

TERESA RODRÍGUEZ MONTES
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Queísmo y *dequeísmo* constituyen dos ejemplos de variación sintáctica del español actual ampliamente estudiados en las últimas décadas. Estos fenómenos, analizados generalmente de forma conjunta, pese a considerarse tendencias lingüísticas opuestas, presentan diferencias en su producción y percepción asociadas a factores lingüísticos, sociolingüísticos y psicolingüísticos. Estas dos variantes no normativas se documentan, con diferente frecuencia, en el discurso de hablantes nativos, sin embargo, el hecho de que su aparición no se limite al ámbito del español como lengua materna posibilita la realización de un análisis contrastivo. Por ello, tener en cuenta los supuestos teóricos y empíricos establecidos a partir de estudios desarrollados en el mundo hispánico podría ayudar a entender qué factores influyen en su producción en ELE y facilitar la comprensión de los resultados obtenidos en esta investigación.

En suma, el propósito de este capítulo es valorar la presencia del *(de)queísmo*¹ en el discurso de hablantes no nativos tomando como referencia los ejemplos localizados en el Corpus de aprendices de español (CAES), con el objetivo de responder a las siguientes cuestiones: a) cuál de estos fenó-

¹ Se emplea el término *(de)queísmo* para hacer referencia al *queísmo* y al *dequeísmo* de forma conjunta.

menos se registra con mayor frecuencia, b) qué incidencia tiene cada uno de ellos en función de la L1 y del nivel de dominio de los aprendices, c) cuáles son los factores que ejercen una mayor influencia en la producción de estas variantes no normativas, c) en qué contextos sintácticos se producen habitualmente, d) cuáles son las posibles causas que favorecen su aparición, y e) qué similitudes y diferencias pueden establecerse con respecto al ámbito del español como L1.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: QUEÍSMO Y DEQUEÍSMO

El *Diccionario Panhispánico de Dudas* (RAE y ASALE 2005: en línea)² define el *queísmo* como «la supresión indebida de una preposición (generalmente *de*) delante de la conjunción *que*, cuando la preposición viene exigida por alguna palabra del enunciado» y el *dequeísmo* como «el uso indebido de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando la preposición no viene exigida por ninguna palabra del enunciado». El queísmo aparece en construcciones con verbos pronominales (1), no pronominales (2) y locuciones verbales (3) que se construyen con un complemento de régimen, así como con sustantivos y adjetivos (4) que rigen un complemento preposicional. El dequeísmo se documenta en la construcción de oraciones subordinadas sustantivas con función de sujeto (6), de complemento directo (7) o de atributo. Con menor frecuencia, ambos fenómenos aparecen también en locuciones conjuntivas —ejemplos (5) y (8)—³:

- (1) Pocos **se acuerdan ø que** durante algunos meses hizo el papel de Superman (...) [año 2002]⁴
- (2) Y te **convences ø que** ahora no es el momento de seguir con el propósito. [año 2015]
- (3) Los europeos se están empezando a **dar cuenta ø que** no siempre es así (...) [año 2013]

² En adelante *DPD* (RAE y ASALE 2005).

³ Ejemplos extraídos del *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) (RAE y ASALE: en línea). Medio: Escrito. Bloque: No ficción. Soporte: Prensa e Internet.

⁴ Existen otras estructuras en las que aparecen estos fenómenos que no se contemplan en este estudio debido a su menor frecuencia de aparición. Para más información, véase Gómez Torrego (1999).

- (4) (...) estoy **seguro ø que** se hablará de una especie totalmente extinguida. [año 2001]
- (5) **A pesar ø que** la Asamblea Nacional había cerrado sus sesiones (...) [año 2019]
- (6) (...) es posible **de que** no puedas realizar bien los entrenamientos para subir el nivel. [año 2011]
- (7) Y pensar **de que** hay miles de millones como esas... [año 2006]
- (8) **A medida de que** disponemos de mayor tecnología para realizar estudios (...) [año 2015]

Estas incorrecciones normativas se relacionan también con la omisión o inserción incorrecta de otras preposiciones, pues el queísmo puede producirse al eliminar *a*, *con*, *en* o *por* (*insistir que* por *insistir en que*), y el dequeísmo al insertar la preposición *de* en lugar de la exigida por la estructura (*fijarse de que* por *fijarse en que*)⁵. Asimismo, el DPD (RAE y ASALE 2005) reconoce que los verbos *advertir*, *avisar*, *cuidar*, *dudar* e *informar*, en sus acepciones más comunes, admiten ambas construcciones (*advertir [algo] a alguien* o *advertir de algo [a alguien]*), y que la locución condicional *con tal (de) que*, así como las temporales *antes (de) que* y *después (de) que* son igualmente válidas con o sin preposición. Por ello, aunque estos ejemplos contribuyan a aumentar la confusión del hablante cuando tiene que utilizar estructuras construidas con *que* o *de que*, no se consideran representativos del (*de*)queísmo.

Con respecto a la expansión de estas variantes sintácticas, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009) reconoce que se han extendido de forma desigual en los países hispanohablantes y que, aunque se documentan más en el español americano que en el europeo, aparecen con frecuencia en los dos. De la misma manera, señala que ambos se atestiguan más en el registro oral que en el escrito, pero que, pese a su constante aparición, ninguno de los dos goza de prestigio en el nivel culto del español contemporáneo, por lo que se recomienda evitarlos. Sin embargo, a pesar de estas similitudes, el queísmo y el dequeísmo presentan notables diferencias en su producción y percepción que conceden a ambas variantes una especial complejidad y que dificultan, en ocasiones, su tratamiento como fenómenos especulares.

⁵ En este capítulo, centrado en la inserción u omisión incorrecta de la preposición *de* ante *que* conjuntivo, se ha prescindido de los contextos sintácticos señalados.

Una de las cuestiones más relevantes que concierne a las alternancias producidas entre *de que/ø que* y *que/de que* es que el dequeísmo suele estar mucho más estigmatizado y, por tanto, tiende a aparecer con menor asiduidad en las producciones de hablantes nativos: «en general el queísmo se percibe como una anomalía menos marcada que el dequeísmo. (...) De hecho, se atestigua con mayor frecuencia en los registros formales, y algunas de sus variantes están considerablemente extendidas» (RAE y ASALE 2009: 3252). Esta constatación lleva a plantear como uno de los objetivos principales de este estudio confirmar si la omisión incorrecta de la preposición se atestigua también en más ocasiones en el discurso de los aprendices de español.

El hecho de que las estructuras queístas sean más habituales puede deberse, según Almeida (2009), a dos motivos principales: a) que los procesos de elisión suelen ser más comunes y se consideran más naturales que los procesos de inserción; b) que el peso de la norma estándar del castellano no es tan fuerte en el caso del queísmo como en el del dequeísmo. La primera hipótesis se construye sobre una tendencia general que afecta a todas las lenguas, por lo que resulta válida para justificar la aparición de la variante queísta en las producciones lingüísticas de hablantes nativos y no nativos. Sin embargo, la segunda se ve afectada también por factores relacionados con los planos sociolingüístico y psicolingüístico, que, a su vez, son claves para comprender por qué estas contradicciones de la norma no se perciben igual. En el ámbito de ELE, como en el discurso de hablantes nativos, cabe tener en cuenta tanto la primera como la segunda hipótesis.

Para llevar a cabo un análisis de los factores que pueden condicionar la aparición del (*de*)*queísmo*, en primer lugar, se ha prestado atención al nivel lingüístico, dado que el cruce de estructuras, hipótesis defendida por numerosos autores (Rabanales 1974, Arjona 1978, Lázaro Carreter 1981, Náñez 1984, Gómez Torrego 1991, Almeida 2007), constituye una de las razones principales que suele aducirse para explicar ambos fenómenos. En nuestra lengua existen estructuras con proximidad léxica y semántica (*recordar/tener el recuerdo de*), con proximidad semántica, pero no léxica (*recordar/acordarse de*), así como verbos y locuciones con doble régimen que pueden comportar un cambio de significado o no (*cuidar*). Según esta teoría, estas semejanzas entre elementos contruidos con y sin preposición provocarían cierta inseguridad en el hablante y desembocarían en la producción de queísmos y dequeísmos.

En el nivel lingüístico, ha de considerarse además la naturaleza de la preposición *de*. Como afirma Rabanales (1974: 51), «las dos tendencias (...)

deben tener también su fundamento en el carácter altamente polisémico de la preposición *de*, y de las preposiciones en general, hasta el punto de resultar anodina su presencia o ausencia en una expresión». No obstante, la extensión del queísmo en el español actual lleva a suponer que la escasa entidad semántica y fónica de la preposición favorecería su omisión más que su inserción. Además, el hecho de que su función quede reducida a la de un mero relacionante cuya desaparición no impide, en absoluto, la comprensión del sintagma, puede contribuir a su eliminación. Por otra parte, Gómez Torrego (1991) señala la posibilidad de que nos encontremos ante un fenómeno de fonética sintáctica relacionado con la relajación del segmento *de* en contextos intervocálicos, como ocurre en *la calle (de) Goya* o *un vaso (de) vino*.

Con respecto al alcance de estas hipótesis, el cruce de estructuras se presenta como una explicación válida para ambos casos, ya que puede condicionar la incorrecta inserción u omisión, mientras que las características fonéticas y semánticas de la preposición *de* suelen funcionar como causas explicativas del queísmo. En relación con su aplicabilidad en ELE, parece plausible que el estudiante experimente dificultades en el aprendizaje de construcciones con cierta semejanza entre sí y que la abstracta significación de la preposición *de*, así como su facilidad de omisión en los planos fonético y semántico, favorezcan su desaparición. A estas explicaciones, válidas para justificar la presencia de estos fenómenos en los hablantes nativos y no nativos, habría que añadir el reto que supone el aprendizaje y uso correcto de las preposiciones para el estudiante de ELE, y considerar que la confusión entre las diferentes formas y usos podría fomentar también la aparición de estas desviaciones normativas.

Queísmo y *dequeísmo* se vinculan también con aspectos sociolingüísticos; ya Arjona (1978) señalaba la hipercorrección como posible causa, dado que el hablante puede introducir la preposición *de* cuando no se requiere, porque sabe que hay contextos en los que debe hacerlo y viceversa. La actitud de rechazo hacia una u otra variante depende de las circunstancias del hablante, así como de los usos y percepciones aceptados como prestigiosos en su comunidad lingüística, aunque la evolución de estas variantes parece haber provocado que, en líneas generales, el dequeísmo se perciba con mayor estigmatización. En línea con estos planteamientos se encuentran la opinión de García Yebra (1990), que afirma que el queísmo se produce frecuentemente por temor a incurrir en el dequeísmo, y las conclusiones de Almeida (2010: 43):

la actitud negativa hacia la estructura estándar *de que* se debe probablemente a que los hablantes la identifican con una estructura lingüística dequeísta. (...) Conscientes de que el dequeísmo es un fenómeno agramatical o incorrecto, los individuos valoran de forma negativa cualquier construcción *de que*, independientemente de que ésta sea aceptada o no por la norma estándar.

Como causa del dequeísmo, también se han barajado hipótesis funcionalistas, según las cuales el segmento *de* adquiriría un valor semántico-pragmático. Esta teoría, formulada por García (1986), defiende que la preposición cumple una función comunicativa en el discurso. Así, podría a) indicar independencia semántica de la secuencia que introduce con respecto a la cláusula principal (DeMello 1995), b) utilizarse como factor de distanciamiento para eludir la responsabilidad de la afirmación o como elemento atenuador de verbos asertivos (Bentivoglio y D’Introno 1977), o c) servir como marcador de evidencialidad para señalar la falta de compromiso con la verdad (Schwenter 1999, Demonte y Fernández Soriano 2005).

Finalmente, se han propuesto explicaciones vinculadas con el nivel psicolingüístico, como el efecto paralelo o *priming* (Mollica 1991, Almeida 2009), que establece que la repetición de estructuras escuchadas previamente o la aparición del segmento *de* favorecen la aparición de la variante no normativa *de que*. En cualquier caso, parece que no es una única causa la que justifica estos usos, sino que son varios factores los que, en su conjunto, ocasionan la incorrecta elisión o inserción de la preposición. Estos planteamientos constituyen el punto de partida para estudiar ambos fenómenos, por lo que determinar su aplicabilidad en ELE puede resultar de utilidad para explicar los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

Este apartado tiene como objetivo fundamental evaluar la presencia del (*de*)*queísmo* en las producciones de hablantes no nativos de español, con el fin de establecer cuáles son las posibles causas de aparición y qué variables ejercen una mayor influencia. Este análisis descriptivo se estructura en dos bloques: un análisis cuantitativo que muestra la frecuencia de aparición de ambas variantes sintácticas según el nivel de dominio y la L1 de los aprendices, y un análisis cualitativo que persigue explicar los resultados obtenidos y establecer cuáles son los contextos en los que estos fenómenos se documentan con mayor frecuencia, así como determinar semejanzas y divergencias

en relación con el español nativo. Para ello se han recopilado e interpretado los ejemplos queístas y dequeístas y se ha hallado la proporción de errores a partir de las unidades lingüísticas registradas en función de las dos variables consideradas (nivel y L1).

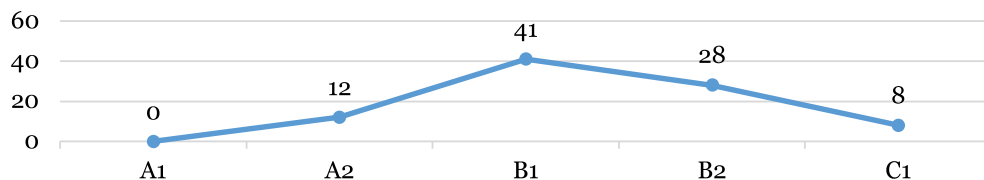
La metodología de búsqueda ha estado condicionada por la estructura de las variantes lingüísticas estudiadas. La localización de ejemplos dequeístas se ha realizado a partir de la secuencia *de que*; tras identificar las oraciones que incluían esta secuencia, se ordenaron en función del elemento anterior y se seleccionaron aquellas que contenían la variante no normativa *de que*; por último, se clasificaron según el nivel y la L1, y se analizaron los contextos sintácticos en los que se enmarcaban. La búsqueda de queísmos, que entraña siempre mayor dificultad, suele realizarse partiendo de una estructura gramatical concreta, como ‘verbo + *de* + *que*’, o un lema determinado, por ejemplo, *acordarse*. En esta ocasión, se filtraron los resultados mediante la opción «elementos gramaticales próximos» para ordenarlos tomando como referencia el elemento precedente: ‘adjetivo calificativo/sustantivo común/verbo + *que* conjunción’. Una vez recopiladas las estructuras queístas, se clasificaron según el nivel y la L1, y se estudiaron los contextos de aparición.

3.1. Análisis cuantitativo

En este apartado se presenta el análisis cuantitativo de los ejemplos queístas y dequeístas, con el objetivo de determinar si alguno de estos dos fenómenos se produce con mayor frecuencia y cuál es la incidencia de cada uno en función del nivel y la L1 de los aprendices. En el corpus se localizan 94 estructuras no normativas: 89 ejemplos con formas queístas y 5 ejemplos con formas dequeístas. La falta de uniformidad entre ambos errores confirma, también en el ámbito de ELE, uno de los supuestos constatados en el ámbito de estudio del español nativo: el queísmo aparece con mayor asiduidad, por lo que está más extendido e instaurado en las producciones lingüísticas que el dequeísmo. Esta tendencia, ligada a la percepción del queísmo como una incorrección apenas perceptible, es válida, por tanto, para ambos grupos de hablantes. Si bien en este caso no es posible conocer cómo percibe el aprendiz estas variantes, los resultados parecen apuntar que el dequeísmo estaría también más estigmatizado en ELE.

En primer lugar, se analiza el número de ocurrencias queístas según la variable nivel de dominio, representado en la Gráfica 1:

GRÁFICA 1. Distribución del queísmo por niveles en el CAES.



Estos datos muestran que las construcciones queístas aparecen por primera vez en A2 (12). Esta tendencia ascendente alcanza su valor máximo en el nivel B1 (41), a partir del cual los errores descienden conforme aumenta el nivel de los aprendices, pues en B2 se localizan 28 ejemplos y en C1 8, cifra que implica un descenso aún más notable en esta transición. Por tanto, en los estadios intermedios de aprendizaje (B1 y B2) es en los que se documenta con más frecuencia la variante queísta (69). No obstante, el hecho de que el número de unidades lingüísticas registradas⁶ en el corpus no sea uniforme obliga a contrastar el número de ocurrencias con el total de unidades lingüísticas recogidas en cada nivel para dotar al estudio de mayor objetividad. Considerar de forma aislada los ejemplos y no tener en cuenta qué proporción representan con respecto a las estadísticas generales puede ofrecer una imagen sesgada del alcance real del queísmo en el CAES. Para evitarlo, en la Tabla 1 figuran el total de unidades lingüísticas registradas (ULR) en cada nivel y el número de ocurrencias del fenómeno (NO), así como la frecuencia relativa (FR), hallada a partir de los datos anteriores:

TABLA 1. Frecuencia relativa del queísmo por niveles.

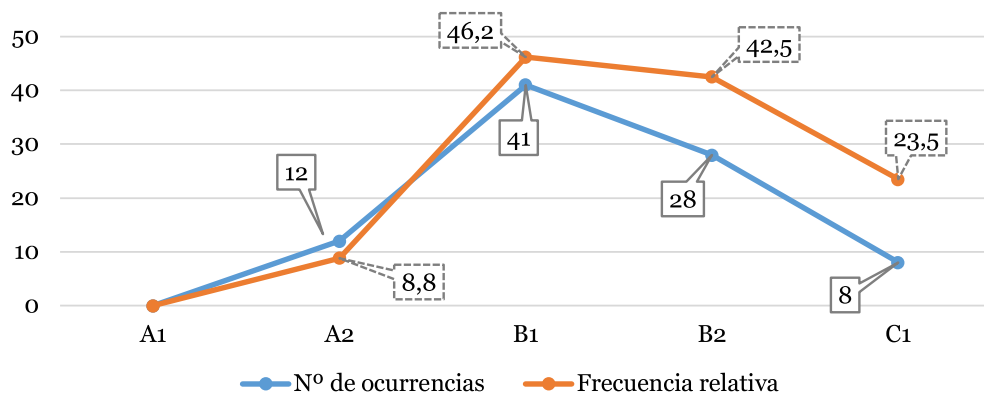
Nivel	A1	A2	B1	B2	C1
ULR	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988
NO	0	12	41	28	8
FR %	0	8,8	46,2	42,5	23,5

Estos resultados se ilustran en la Gráfica 2, que refleja una tendencia semejante para ambos valores, aunque la línea que representa la frecuencia relativa muestra un ascenso aún más pronunciado entre el A2 y el B1, y un descenso

⁶ En todo el capítulo se ha tomado como referencia el número de unidades lingüísticas registradas sin signos de puntuación, cifras, fechas, símbolos y nombres propios.

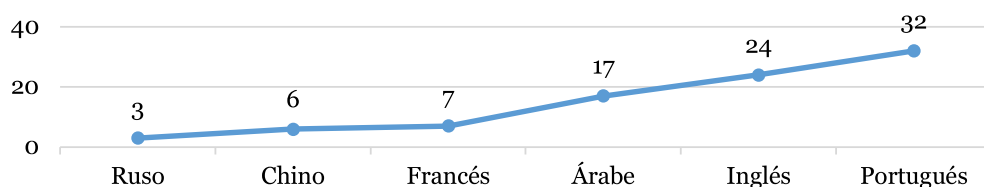
más moderado conforme aumenta el nivel. Las diferencias más notables emergen en los niveles B2 y C1, puesto que la frecuencia relativa muestra que la disminución no es tan notable, especialmente entre el B1 y el B2, niveles entre los que apenas difieren las cifras. Asimismo, aunque el número de ocurrencias es similar en el A2 y el C1, la frecuencia relativa muestra que la incidencia del queísmo es mayor en C1 y que el descenso de las estructuras queístas no es tan significativo, lo que indica que esta incorrección tiene todavía una incidencia considerable en este nivel:

GRÁFICA 2. Número de ocurrencias y frecuencia relativa del queísmo por niveles en el CAES.



En segundo lugar, se presenta el análisis de los resultados obtenidos para la variante no normativa *o que* en relación con la L1 de los aprendices. La Gráfica 3 representa la cuantificación de los errores queístas según esta variable:

GRÁFICA 3. Distribución del queísmo según la L1 de los aprendices.



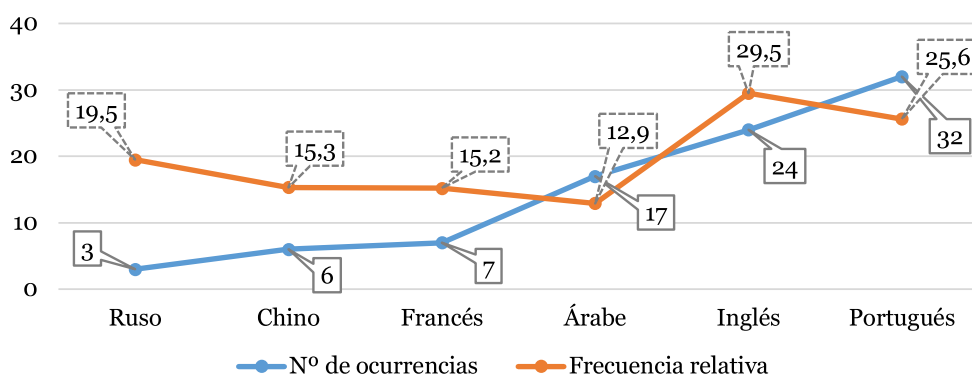
De acuerdo con estos datos, los hablantes cuya L1 es el ruso son quienes presentan menos problemas en el uso de estas estructuras (3), seguidos de los hablantes de chino mandarín (6) y francés (7). Asimismo, el número de

ocurrencias en las producciones de los aprendices de estas tres lenguas es muy similar, especialmente entre los estudiantes ELE de L1 chino y francés, y muy bajo en relación con el de las tres lenguas restantes. Como se observa, los errores aumentan significativamente en el discurso de los aprendices de L1 árabe (17) e inglés (24), en cuyas muestras se documenta una incidencia del queísmo mucho más elevada. Finalmente, el número de ocurrencias en el discurso de los hablantes lusófonos asciende a 32, lo que representa el valor máximo y supone, aproximadamente, una tercera parte del total. Sin embargo, tal y como se ha explicado en la cuantificación por niveles, es necesario contrastar estos datos con el total de unidades lingüísticas registradas para valorar el alcance del queísmo de forma más objetiva. Los datos incluidos en la Tabla 2 muestran que el número de ocurrencias difiere notablemente con respecto a los valores relativos y la Gráfica 4 ilustra estas variaciones:

TABLA 2. Frecuencia relativa del queísmo por L1.

L1	Ruso	Chino	Francés	Árabe	Inglés	Portugués
ULR	15 408	39 296	46 137	131 380	81 494	124 985
NO	3	6	7	17	24	32
FR %	19,5	15,3	15,2	12,9	29,5	25,6

GRÁFICA 4. Distribución del queísmo según la L1.

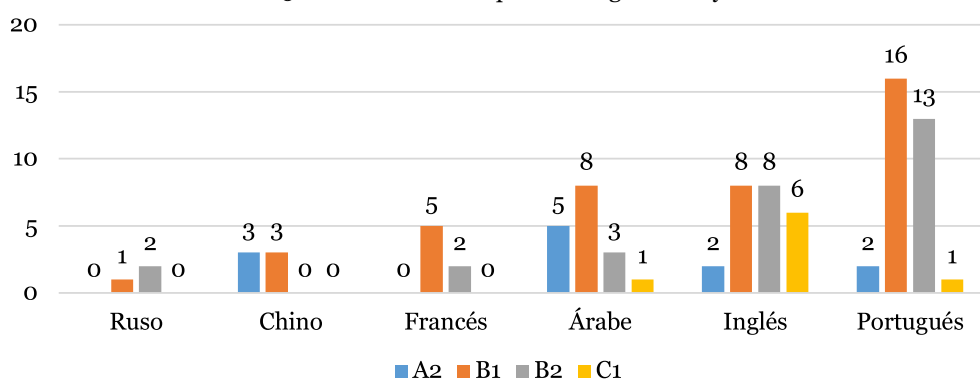


La incidencia del queísmo en las producciones de hablantes de ruso es mayor según la frecuencia relativa. Esto sucede también en el caso de los estudiantes de L1 chino y francés, quienes, por otra parte, no presentan variaciones en el

análisis conjunto, pues son de nuevo los hablantes cuyas muestras representan la tercera y la segunda cifra más baja respectivamente. Los enunciados de los aprendices arabófonos ilustran una tendencia opuesta: la frecuencia relativa muestra que la incidencia del error es, en realidad, la más baja del conjunto. Con respecto a los resultados de los estudiantes de L1 inglés, los valores relativos son los más elevados, de modo que el queísmo aparece en su discurso con mayor asiduidad de la reflejada por el número de ocurrencias. Finalmente, con los aprendices de L1 portugués sucede lo mismo que con los de árabe: la tendencia se invierte y, por otra parte, el valor de la frecuencia relativa confirma que, tras los anglófonos, son quienes más dificultades presentan en el uso de estas estructuras.

Para cerrar este apartado, en la Gráfica 5 se representa de forma conjunta el número de ocurrencias de acuerdo con el nivel y la L1⁷. Como se observa, el patrón, ascendente hasta B1 y descendente en los niveles posteriores, es similar en casi todas las muestras, aunque las diferencias entre niveles son mucho más acusadas en el caso de los aprendices lusófonos. La excepción la constituyen los ejemplos de los hablantes cuyas L1 son el ruso y el chino mandarín; no obstante, la escasez de estructuras queístas en las producciones de estos aprendices y el hecho de no poder contrastar estos datos con las ULR en el CAES tomando conjuntamente como referencia el nivel y la L1 dificulta establecer conclusiones más precisas.

GRÁFICA 5. Distribución del queísmo según la L1 y el nivel.



⁷ El CAES no incluye las estadísticas de ULR según nivel y L1 de forma cruzada, por lo que no es posible extraer la frecuencia relativa de estas variables de forma conjunta. Por esta razón, solo se proporciona el número de ocurrencias.

Finalmente, en lo que concierne al dequeísmo, únicamente se han detectado 5 casos. Estas estructuras se distribuyen de la siguiente forma: 4 se documentan en muestras de aprendices sinohablantes (2 en el nivel B1 y otras 2 en B2) y una en la muestra de un hablante lusófono de nivel B2. La escasa incidencia de esta incorrección imposibilita realizar una comparación en función de la L1 y el nivel, pero estos resultados arrojan una conclusión clara: la variable no normativa *de que* tampoco goza de amplia difusión entre los aprendices de ELE, quienes apenas insertan esta preposición en las construcciones que no la requieren. Esta escasez de ejemplos dequeístas ocasiona que el análisis cualitativo, desarrollado en el siguiente apartado, se centre fundamentalmente en los usos queístas.

3.2. Análisis cualitativo

Para llevar a cabo un análisis cualitativo del queísmo se han interpretado los valores de las frecuencias relativas obtenidas a partir de la L1 y el nivel. Además, con el fin de contrastar los resultados entre la variante normativa *de que* y la no normativa *ø que*, se han identificado las estructuras correctas correspondientes a los ejemplos queístas localizados. En la Tabla 3 se presentan los contextos sintácticos en los que se registran estas construcciones, clasificados según la función desempeñada por el sintagma preposicional introducido por *de* y con el número de ocurrencias entre paréntesis⁸:

TABLA 3. Número de ocurrencias queístas y de su variante correcta según el contexto sintáctico⁹.

Complemento de régimen	Verbos pronominales	<i>acordarse</i> <i>alegrarse</i> <i>enterarse</i> <i>olvidarse</i>	(16/2) (1/1) (4/2) (3/2)
	Verbos no pronominales	<i>convencer</i>	(2/1)
	Locuciones verbales	<i>darse cuenta</i>	(15/17)

⁸ El primer valor representa el número de estructuras queístas, 'sintagma + *ø que*', y el segundo, el número de estructuras correspondientes formuladas correctamente, 'sintagma + *de que*'.

⁹ No se incluyen en la tabla los contextos en los que se han hallado estructuras correctas, pero no queísmos, como ocurre, por ejemplo, con el sustantivo *noticia*, el adjetivo *harto* o la locución *haber duda*.

Complemento preposicional argumental	Adjetival	<i>convencido seguro</i>	(1/3) (35/8)
	Nominal	<i>conciencia duda hecho idea prueba teoría</i>	(1/0) (1/1) (2/8) (2/1) (1/1) (1/0)
Locución	Preposicional	<i>a pesar en caso</i>	(1/7) (2/3)
	Adverbial	<i>en contra</i>	(1/0)

Estos datos muestran que los mayores índices de queísmo se documentan con los siguientes núcleos: *seguro* (35), *acordarse* (16) y *darse cuenta* (15), pues de las 89 oraciones queístas, 66 contienen estas construcciones. Estos resultados ponen de relieve que las estructuras que más dificultad presentan a los aprendices de ELE se corresponden con los contextos en los que el queísmo suele aparecer más habitualmente en el español nativo. En efecto, Gómez Molina y Gómez Devís (1995) observan en su estudio que la variante \emptyset *que* se usa más a menudo en las estructuras ‘verbo pronominal + *de que*’, ‘verbo compuesto + *de que*’, ‘adjetivo + *de que*’. Asimismo, de acuerdo con estos autores, el verbo con más empleos queístas es *acordarse*. La conclusión que arroja esta información es que los contextos de uso más frecuentes coinciden en ambos grupos de hablantes, por lo que el análisis efectuado se centra, fundamentalmente, en el estudio de estos contextos mayoritarios, ya que, además, las ocurrencias queístas que contienen los núcleos restantes se reducen a algunos ejemplos aislados.

3.2.1. La variable nivel de dominio

A continuación se presenta el análisis cualitativo de los resultados obtenidos según el nivel de dominio. Las frecuencias relativas más bajas de la variante \emptyset *que* se registran en los primeros niveles: el valor más bajo aparece en A2 y en A1 no se documenta ningún queísmo. En principio, estos datos indican que un menor dominio lingüístico implica una menor presencia del error, lo que resulta bastante insólito si se acepta que en este estadio de aprendizaje apenas se ha desarrollado la competencia gramatical. Por ello, quizá sea plausible considerar la falta de conocimiento lingüístico como

causa de la inexistente producción de este tipo de estructuras y, en consecuencia, de los errores asociados a estas.

Con el fin de contrastar que las construcciones ‘sintagma + *de que* + oración completiva’ no son propias de estos niveles, se ha acudido al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) para revisar cuándo se propone la enseñanza de este tipo de estructuras. Esta obra incorpora en su inventario de gramática las funciones de complemento preposicional regido y complemento argumental preposicional en el nivel B1, cuando el núcleo es un sustantivo o pronombre (*v.g., pensar en problemas, la construcción del edificio*). Cuando el núcleo es una subordinada sustantiva, estas estructuras se tratan en los niveles posteriores: se introducen en B2, y en C1 se presentan verbos con una mayor complejidad y que pueden ser causantes de los cruces entre estructuras análogas (*acordarse de/recordar*), y la construcción ‘sustantivo + complemento argumental preposicional + *que* + oración completiva’ (*el temor de que te vayas*). A continuación, se recoge toda la información gramatical relacionada con estas funciones sintácticas:

- 15.1. Oraciones subordinadas sustantivas [en 15. Oraciones compuestas por subordinación¹⁰]
- B2. En función de complemento preposicional, con verbos que seleccionan uno o dos complementos: *Me niego a responder/El director me invitó a salir de la sala.*
- C1. En función de complemento del nombre:
- Con nombres deverbales seguidos de la preposición *de*: *el deseo de volver.*
 - Con nombres no deverbales seguidos de la preposición *de*: *la idea de habernos reunido.*
- 12.2.5. Complemento preposicional regido (en 12.2. Complementos [en 12. El sintagma verbal])
- B2. El complemento es una proposición subordinada: *contar con que vengas.*
Construcciones que rigen preposición: *darse cuenta de, no reparar en.*
- C1. Verbos pronominales que rigen preposición: *acordarse de/recordar, atreverse a/osar, burlarse de/burlar.*

¹⁰ En este apartado no se mencionan las subordinadas sustantivas flexionadas en ningún nivel, por lo que se ha incluido la referencia correspondiente a las subordinadas sustantivas de infinitivo.

10.2. Complementos y modificadores [en 10. El sintagma nominal]

B2. Complementos oracionales introducidos por preposición:

- En infinitivo: *interesado en asistir*.
- Con verbo flexionado: *interesado en que vengas*.

11.2. Complementos y modificadores [en 11. El sintagma adjetival]

C1. Modificadores oracionales:

- Completiva/sustantiva introducida por preposición en infinitivo o con verbo conjugado: *El temor a perderte/El temor de que te vayas*.

Esta revisión indica, en primer lugar, que en los niveles A1 y A2 no se contempla la enseñanza de estructuras que se prestan a la aparición de queísmos. Esta información apoya la idea de que la falta de conocimiento del aprendiz pueda provocar que no las incorpore en su discurso o no lo haga habitualmente. Asimismo, el hecho de que en B1 se introduzcan las funciones de complemento preposicional regido y de complemento argumental preposicional le permitiría descubrir estas estructuras, lo que lo llevaría a intentar producir sus propias construcciones, independientemente del grado de corrección con el que lo hiciera. Por otra parte, la enseñanza de estructuras proclives al queísmo, que comienza en el nivel B2, reforzaría estos planteamientos y favorecería que, a partir de este nivel, el aprendiz tuviera a su disposición herramientas para advertir su error y corregirlo. Finalmente, en el nivel C1 se plantea la enseñanza de la estructura ‘núcleo + preposición + *que*’ con verbos pronominales que implican una mayor complejidad y con núcleos nominales; la introducción de cuestiones más complejas le permitiría ampliar la diversidad léxica e incorporar en su discurso estas construcciones con un mayor grado de corrección al afianzar sus conocimientos.

Como añadido, cabe mencionar que, a pesar de no haber analizado en profundidad el dequeísmo debido a su escasa representación en el corpus, es interesante remarcar que los contenidos de esta obra confirmarían que, en este caso, el motivo de la baja incidencia de la variante dequeísta no sería la falta de conocimiento de las estructuras que propician su aparición, ya que las oraciones subordinadas de complemento directo, en las que se localiza esta incorrección en el español nativo en múltiples ocasiones, se introducen en A1.

En cualquier caso, la información incluida en este documento de referencia sirve como guía para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y fundamenta, desde una perspectiva teórica, los resultados obtenidos. Con el obje-

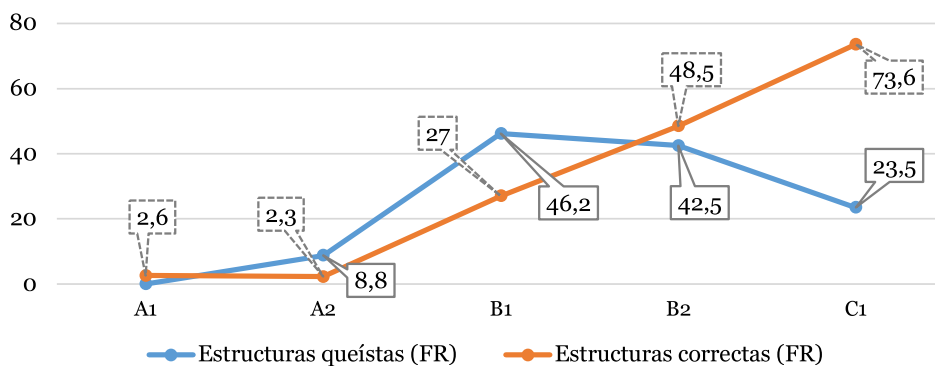
tivo de contrastar estos planteamientos con muestras reales que los avalen, se ha efectuado una segunda búsqueda de las construcciones normativas para poder tener en cuenta la proporción de estructuras correctas y erróneas en el CAES, y se ha hallado su frecuencia relativa. La Tabla 4 muestra el número de ocurrencias de las estructuras queístas (EQ) y de sus correspondientes estructuras correctas (EC) según el nivel:

TABLA 4. Frecuencia relativa de las estructuras queístas y correctas por nivel.

Nivel	A1		A2		B1		B2		C1	
ULR	113 905		136 085		88 798		65 924		33 988	
	EQ	EC	EQ	EC	EQ	EC	EQ	EC	EQ	EC
NO	0	3	12	3	41	24	28	32	8	25
FR	0	2,6	8,8	2,3	46,2	27	42,5	48,5	23,5	73,6

Estos datos confirman que el nivel B2 supone un punto de inflexión, puesto que es en el que comienzan a invertirse los valores. La frecuencia relativa presenta una evolución inversamente proporcional: a medida que disminuyen los errores, aumentan las construcciones normativas. En otras palabras, el aprendiz incorpora más a menudo estas estructuras conforme mejora sus conocimientos lingüísticos. Asimismo, los ejemplos queístas disminuyen porque se corrigen, no porque desaparezcan los contextos sintácticos que favorecen su aparición, tal y como sucedía en los niveles inferiores. En la Gráfica 6 se ilustra esta evolución:

GRÁFICA 6. Frecuencia relativa de las estructuras queístas y correctas por nivel.



Si se examina cada nivel de forma particular, sorprende que en A1 se registren tres estructuras correctas. La explicación quizá resida en que se trata de ejemplos emitidos por hablantes lusófonos; la semejanza entre estas dos lenguas favorece el desarrollo de la competencia gramatical y facilita que un aprendiz de L1 portugués formule antes determinadas construcciones que otro cuya L1 sea, por ejemplo, el árabe, y aun con más razón si estos ejemplos contienen construcciones análogas que funcionan en ambas lenguas con la estructura 'de que'. Exactamente lo mismo sucede en el nivel A2, pues los ejemplos correctos que aparecen en el discurso de estos hablantes tienen también correspondencia entre ambas lenguas:

- (9) (...) temprano tuve **la noticia de que** [a notícia de que] hoy vai ocurrir la fiesta de cumple años de Isadora. [L1 portugués, A1]
- (10) Atencion, quiero los mandar **la información de que** [a informação de que] yo no puedo llegar cedo. [L1 portugués, A1]
- (11) **Estoy segura de que** [estou segura de que] el trabajo será muy agradable. [L1 portugués, A1]
- (12) Yo tuve **la impresión de que** [a impressão de que] los muzulmanos son muy machistas. [L1 portugués, A2]
- (13) Jesus revolucionó la religión judaica, puesto que sus **conceptos de que** [os seus conceitos de que] para Diós todos eran iguales fueron ineditos. [L1 portugués, A2]

En el nivel A2 se localizan también los primeros queísmos en las producciones de hablantes del resto de lenguas nativas: la frecuencia relativa de las estructuras incorrectas, notablemente superior (8,8) a la de las correctas (2,3), confirma la dificultad que presenta la formulación de estas construcciones en este nivel. Los ejemplos muestran que, en líneas generales, se trata de oraciones sencillas y que los contextos más usuales se corresponden con los más comunes: cuatro se documentan con el verbo *acordarse* y seis con el adjetivo *seguro*:

- (14) ¿**Os acordáis ø que** yo habia dicho que iba a el Egipto? [L1 portugués, A2]
- (15) Ella es muy simpatica también, **me acuerdo ø que** un día vimos... [L1 chino mandarín, A2]
- (16) **Estoy segura ø que** el año que viene voy a ir a un sitio mas interesante. [L1 árabe, A2]
- (17) y **estoy seguro ø que** era las mejores vacaciones de mi vida hasta entonces. [L1 inglés, A2]

Una vez superados los niveles iniciales, la frecuencia relativa de la estructura ‘*de que* + subordinada’ aumenta considerablemente en B1 (27), al igual que la de su variante no normativa (46,2). Estos datos indican que el estudiante incorpora en su discurso este tipo de construcciones con mayor asiduidad y que, aunque a veces logre ajustarse a la norma, el escaso desarrollo de la competencia gramatical en este aspecto provoca que lo habitual sea la producción de *queísmos*. Asimismo, aparecen por primera vez los verbos pronominales *acordarse*, *alegrarse*, *enterarse* y *olvidarse*, y la locución verbal *darse cuenta*. Lo más remarcable es que, cuando los hablantes introducen esta locución por primera vez, el número de producciones correctas (12) supera al de las incorrectas (8), lo que parece apuntar que esta construcción se aprende e interioriza con relativa facilidad. A continuación, se muestran algunos ejemplos que ilustran el uso de nuevos verbos pronominales —ejemplos (18) a (20)— y las producciones correctas con el núcleo *darse cuenta* —ejemplos (21) y (22)—:

- (18) Te pregunto sobre tu dirección porque **me acuerdo \emptyset que** no te temes mudar te, en contrario de yo. [L1 árabe, B1]
- (19) **Me alegro \emptyset que** te esté saliendo bien lo de el trabajo. [L1 inglés, B1]
- (20) Cuando por fin **se entera \emptyset que** no tiene la llave se queda muy asustado. [L1 inglés, B1]
- (21) Cuando llegué a Japón, **me dió cuenta de que** mi maleta negra no había llegado con el avión, a decir la verdad, su compañía la [L1 chino mandarín, B1]
- (22) Cuando terminó, **se dió cuenta de que** habían cinco personas y él sentados pero solo habían cinco sillas! [L1 portugués, B1]

En el nivel B2, la tendencia general se invierte: la frecuencia relativa de las formas correctas (48,5) supera a la de las erróneas (42,5). De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, el aprendiz, al poseer un mejor control gramatical, formula estas oraciones con un grado de corrección mayor. Si se atiende a los contextos sintácticos, la principal diferencia reside en que no figura ningún ejemplo, ni correcto ni incorrecto, con el verbo *acordarse*. Lo más remarcable en este nivel es que la mitad de las ocurrencias *queístas* (14) están representadas por la estructura ‘*estar seguro \emptyset que*’, cuya variante correcta solo figura en dos ejemplos, lo que parece indicar que esta expresión presenta importantes dificultades de interiorización para los aprendices:

- (23) **Estoy segura** \emptyset **que** si puedo hacer este programa será bueno para mis estudios y tendré una experiencia muy rica. [L1 árabe, B2]
- (24) Puedo perservar con mis estudios y **estoy segura** \emptyset **que** puedo ganar reconocimiento para el universidad. [L1 inglés, B2]
- (25) Sin embargo, desde niño siempre **estaba seguro** \emptyset **que** estudiaría derecho y después sería abogado de casos comerciales. [L1 portugués, B2]

Finalmente, los resultados obtenidos en el nivel C1 apoyan la idea de que conforme progresa el conocimiento lingüístico del aprendiz disminuyen los errores: la frecuencia relativa del queísmo se reduce con respecto a la de los niveles anteriores (23,5) y asciende notablemente la de las estructuras correctas (73,6), sin embargo, esta incorrección tiene todavía una presencia acusada en este nivel. Sería interesante observar qué ocurre en C2, nivel en el que se presupone un conocimiento lingüístico similar al de un nativo, para confirmar la evolución esperada según los resultados y la naturaleza del fenómeno: un mejor control gramatical de este tipo de estructuras. A su vez, del total de queísmos documentados en este nivel (8), la mitad aparece con la locución verbal *darse cuenta* (4), dos con los verbos pronominales *acordarse* (1) y *enterarse* (1), uno con el verbo no pronominal *convencer*, y solo uno de ellos como complemento preposicional argumental de *seguro*:

- (26) No habia pasado ni veinte minutos cuando **me di cuenta** \emptyset **que** habian apagado la electricidad y gas. [L1 inglés, C1]
- (27) La madre, por fin **se acuerda** \emptyset , **que** ella en un acceso de locura sufoco a sus hijos con un almohada y después se suicidó. [L1 portugués, C1]
- (28) Cuando por fin **se entera** \emptyset **que** no tiene la llave se queda muy asustado. [L1 inglés, C1]
- (29) Señor Mendoza le **convence** a Nieto \emptyset **que** venga a el rancho. [L1 inglés, C1]
- (30) Por cierto, hay un error sobre el precio y **estoy seguro** \emptyset **que** con consideración de la situación cambien la cuenta. [L1 inglés, C1]

Como conclusión, cabe decir que los datos y ejemplos expuestos muestran que la variante no normativa \emptyset *que* sigue una evolución positiva en el estudiante de ELE que, progresivamente, incorpora esta estructura de forma correcta en sus producciones. Esto indica que el conocimiento gramatical es clave para interiorizar y utilizar estas construcciones de manera adecuada. Asimismo, los contextos sintácticos en los que aparece este error se corres-

ponden con los más habituales en el español nativo, por lo que es posible confirmar que en español hay una serie de estructuras en las que el queísmo surge con relativa facilidad, tanto en el discurso de hablantes nativos como en el de no nativos.

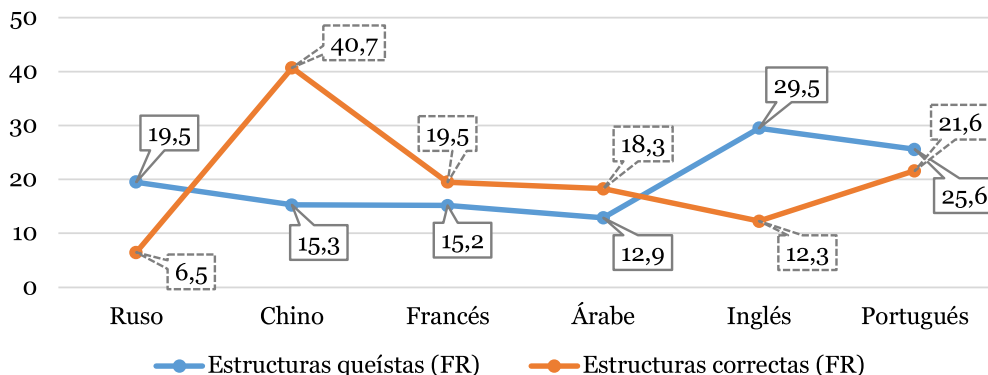
3.2.2. La variable L1

Una vez analizados los resultados de la frecuencia relativa en función de la variable nivel, se ha efectuado también una segunda búsqueda de los casos normativos, paralela a la de los errores queístas, para hallar la frecuencia relativa de ambos tipos de construcciones según la L1. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 5 y se ilustran en la Gráfica 7:

TABLA 5. Frecuencia relativa de las estructuras queístas y correctas por L1.

Nivel	Ruso		Chino		Francés		Árabe		Inglés		Portugués	
ULR	15 408		39 296		46 137		131 380		81 494		124 985	
	EQ	EC	EQ	EC	EQ	EC	EQ	EC	EQ	EC	EQ	EC
NO	3	1	6	16	7	9	17	24	24	10	32	27
FR %	19,5	6,5	15,3	40,7	15,2	19,5	12,9	18,3	29,5	12,3	25,6	21,6

GRÁFICA 7. Frecuencia relativa de las estructuras queístas y correctas por L1.



Estos resultados revelan importantes diferencias entre las muestras de los aprendices de las seis lenguas incluidas en el CAES. Antes de comenzar a analizar estos datos, hay que subrayar que el tamaño de la muestra de hablantes de L1 ruso condiciona que las conclusiones extraídas a partir de estos datos

tengan una menor representatividad que en otras lenguas. Además, es posible que este hecho sea el causante del bajo número de ocurrencias localizado, tanto queístas (3) como normativas (1). Asimismo, el hecho de que no haya unidades lingüísticas registradas en el nivel C1 en esta L1 dificulta aún más la extracción de conclusiones, por lo que sería interesante comprobar cómo evolucionan estas tendencias con una muestra de ejemplos más amplia.

Los hablantes de chino mandarín ilustran un caso especial, pues la frecuencia relativa de las estructuras correctas es la más elevada en este caso (40,7) y difiere considerablemente del valor representado por las estructuras incorrectas (15,3), localizadas en B1 (12) y B2 (4). Este dato es todavía más significativo si se tiene en cuenta que en el corpus no hay ninguna muestra que incluya producciones de sinohablantes de nivel C1: si el corpus contuviera unidades lingüísticas en este nivel, lo esperable sería que la frecuencia relativa de producciones correctas aumentara todavía más. Estos datos indican que los aprendices de L1 chino mandarín son quienes interiorizan estas construcciones con mayor facilidad y que, con respecto a las estructuras utilizadas, tanto los ejemplos queístas (ejemplos (31) y (32)) como los correctos (ejemplos (33) y (34)) se enmarcan en los contextos más comunes:

- (31) Ella es muy simpática también, **me acuerdo ø que** un día vimos una mayonesa cayó en el central de la calle... [L1 chino mandarín, A2]
- (32) Pero el empleo me explicaba mucho y me dijo que estaba **seguro ø que** encontraba mi maleta. [L1 chino mandarín, B1]
- (33) Cuando llegué a Japón, **me dió cuenta de que** mi maleta negra no había llegado con el avión (...) [L1 chino mandarín, B1]
- (34) **Estoy muy seguro de que** podre desarrollar continuamente mis intereses. [L1 chino mandarín, B2]

Por otra parte, aunque no se haya llevado a cabo un análisis cualitativo del dequeísmo, es importante remarcar que cuatro de las cinco estructuras erróneas se localizan en las producciones de sinohablantes. Esto indica que, al contrario de lo que sucede con el resto de aprendices, estos presentan más errores de inserción incorrecta de la preposición que de omisión. Por esta razón, sería interesante comprobar si la inserción incorrecta se da también con otras preposiciones en una muestra más grande, puesto que en el CAES no se registran ejemplos en los que la estructura 'preposición (diferente a *de*) + *que*' sea incorrecta.

- (35) Y **recuerdo de que** tienes la ropa como eso. [L1 chino mandarín, B1]
- (36) Tengo en **cuenta de que** trabajas en la Universidad de [L1 chino mandarín, B2]
- (37) ¡No **dejes de que** tu pulmón llore! [L1 chino mandarín, B2]
- (38) (...), **de manera de que** me interesa mucho de¹¹ solicitar la posgrado de su universidad. [L1 chino mandarín, B2]

Los aprendices de L1 árabe representan la frecuencia relativa de errores más baja (12,9) de toda la muestra. El valor de las estructuras correctas (18,3), similar al obtenido en el caso de los hablantes de francés (19,5) y portugués (21,6), indica que los arabófonos no presentan problemas particulares al utilizar estas estructuras. Asimismo, la distribución de las estructuras correctas (6 en B1, 7 en B2 y 13 en C1) e incorrectas (5 en A2, 8 en B1, 3 en B2 y 1 en C1) confirma la tendencia general y los contextos en los que se documentan las incorrecciones se corresponden, mayoritariamente, con los habituales:

- (39) Te pregunto sobre tu dirección porque **me acuerdo ø que** no te temes mudar te. [L1 árabe, B1]
- (40) (...) **estoy segura ø que** si puedo hacer este programa será bueno para mis estudios y tendré una experiencia muy rica. [L1 árabe, B2]
- (41) Después de unos años y a el salir de la carcel, **se dan cuenta ø que** el ministro se ha cambiado por otro (...) [L1 árabe, C1]

La muestra de los hablantes de francés constituye un caso especial, dado que lo esperable sería encontrar un mayor número de estructuras queístas debido a la transferencia negativa que podría ejercer la L1. Las construcciones con la estructura ‘verbo/adjetivo/sustantivo + *de que*’, en francés no llevan preposición: *estoy seguro de que* > *je suis sûr que*, *me acuerdo de que* > *je me souviens que*, *me di cuenta de que* > *je me suis rendu compte que*. Sin embargo, la frecuencia relativa del queísmo representa uno de los valores más bajos (15,2) en relación con el resto de la muestra, mientras que la obtenida en las estructuras correctas (19,5) es superior a la de los hablantes de árabe y se aproxima a la de los hablantes de portugués. Con respecto a la tendencia general no se aprecian variaciones, aunque sí es remarcable que en

¹¹ En este ejemplo se aprecia también otro error de inserción incorrecta de la preposición *de*, aunque este tipo de fenómeno, conocido como *deísmo*, no se ha tratado en este capítulo.

C1 no se registran queísmos, pero sí cinco ejemplos correctos en los contextos sintácticos en los que usualmente aparece este fenómeno:

- (42) A el llegar a Fez **me di cuenta** \emptyset **que** su compañía aérea había perdido mi equipaje. [L1 francés, B1]
- (43) **Me acuerdo** \emptyset **que** habías encontrado un alojamiento para un amigo común, Antoine. [L1 francés, B1]
- (44) No **estoy segura** \emptyset **que** –por ejemplo– los hospitales se preocupen realmente de eso y tal vez haya mucha gente que no sepa. [L1 francés, B2]

El caso más interesante lo plantean los hablantes de L1 inglés y portugués, ya que representan las frecuencias relativas del queísmo más elevadas, lo que indica que son los aprendices que se enfrentan con más dificultades al utilizar estas construcciones. La frecuencia relativa del queísmo en la muestra de portugués L1 (25,6) es más elevada que la obtenida para las estructuras correctas (21,6), y la concentración de estructuras incorrectas se da en los niveles intermedios: B1 (16) y B2 (13). La mayoría de estos errores se produce al emplear el adjetivo *seguro* (10) y el verbo *acordarse* (7), pero en C1 se produce una mejora importante, puesto que solo aparece un error (*acordarse que*). Asimismo, son los únicos hablantes que utilizan el verbo *olvidarse* (los restantes emplean la variante no pronominal *olvidar*), por lo que los tres ejemplos erróneos se dan en estudiantes de esta L1 (ejemplo (47)):

- (45) Yo no sabía lo que hacer y empecé a llorar, pero luego **me acordé** \emptyset **que** tenía un móvil y podía llamar la. [L1 portugués, B1]
- (46) ...ahora estoy buscando nuevos horizontes profesionales los cuales **estoy seguro** \emptyset **que** no los encontraré en Brasil (...) [L1 portugués, B2]
- (47) No **te olvides** \emptyset **que** si te fumas en lugares públicos estas matando personas y ya no eres solo un fumante mas. [L1 portugués, B2]

Es importante remarcar que, en este caso, el aprendiz se enfrenta al mismo problema que un nativo de lengua española, ya que estas son las únicas lenguas romances en las que se documentan los fenómenos no normativos *queísmo* y *dequeísmo*. Esta realidad se refleja en diversos estudios, como el realizado por Delicado Cantero (2014), en el que se expone que la variación de la presencia de la preposición en oraciones completivas es bastante común en español y portugués con la mayoría de los verbos preposicionales (pronominales o no). Esto también ocurre con los sustantivos y adjetivos que se

construyen con complementos preposicionales, e incluso con preposiciones y adverbios complejos, lo que lleva a que se produzcan variaciones en la frecuencia de uso y en el grado de aceptación entre los hablantes. De este modo, en ambos idiomas existen estructuras relacionadas léxica o semánticamente y que se construyen, en función del núcleo del sintagma, con *que* o con *de que*. Por tanto, el hablante de portugués tiene una doble dificultad, puesto que el cruce de estructuras afecta a ambas lenguas, aunque los resultados confirman que la opción preferida suele ser prescindir de la preposición.

En el caso de los aprendices anglófonos, se confirma que estos son quienes se enfrentan con más dificultades al construir estas estructuras, ya que la frecuencia relativa del queísmo es la más alta (29,5) y la de las estructuras correctas, la segunda más baja (12,3). Según el nivel, los errores se distribuyen de la siguiente forma: 2 en A2, 8 en B1, 8 en B2 y 6 en C1. Asimismo, son los aprendices que más variedad de contextos utilizan, como ilustran los siguientes ejemplos:

- (48) **El hecho ø que** la familia tuvieron dos hijos, uno que tuvo 20 y otro 22 años hacía mi tiempo más divertido. [L1 inglés, A2]
- (49) ...y me anda queriendo vender **la idea ø que** tomar siestas durante el día es una excelente idea. [L1 inglés, B1]
- (50) El fiscal usó esta película en el juicio, y **convenció** el juez ø **que** este ladrón era culpable. [L1 inglés, B1]
- (51) **En caso que** habais perdido las maleta o despuesto la, voy a describir la otra vez. [L1 inglés, B1]
- (52) ...entonces no **tengo duda ø que** seguirían a frecuentar tales lugares. [L1 inglés, B2]
- (53) Cuando por fin **se entera ø que** no tiene la llave se queda muy asustado. [L1 inglés, C1]

En esta ocasión, es importante también tener en cuenta la potencial influencia de la L1 del aprendiz: cuando un anglófono aprende las construcciones en las que una subordinada completiva actúa como complemento de un nombre, la interferencia puede deberse al funcionamiento de este tipo de estructuras en su lengua materna: *mi idea del mundo* > *my idea of the world*, *mi idea de que Juan es culpable* > *my idea that John is guilty* (Brucart 2005). Tal y como reconoce este autor, estos ejemplos muestran que, cuando el complemento de *idea* es nominal, el inglés marca la dependencia funcional por

medio de la preposición; sin embargo, cuando el complemento del sustantivo es una subordinada completiva, se prescinde de la preposición porque la propia oración incluye ya una marca de subordinación. Este planteamiento subraya la idea de que la L1 del aprendiz juega un papel importante en la adquisición de determinadas estructuras, especialmente cuando se trata de lenguas que presentan cierta semejanza entre sí.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE EL QUEÍSMO Y EL DEQUEÍSMO: TRATAMIENTO Y CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

En este apartado se abordan diversas cuestiones relacionadas con la didáctica de los fenómenos presentados en ELE. Si se toman como referencia los planteamientos expuestos hasta ahora, cobra sentido la idea de que, como consecuencia de la estigmatización que sufre el dequeísmo y de la consolidación del queísmo, pueda prestarse más atención a la corrección de la variante *de que*. Aun así, es recomendable enseñar al estudiante a reconocer y a evitar ambas incorrecciones, objetivo que se logrará solo si se entiende la gramática como un componente indispensable en la enseñanza de español, que ayudará al aprendiz a resolver dudas y a evitar gran parte de los errores que se cometen cuando se está aprendiendo un idioma. De este modo, la aplicación de una metodología que potencie el desarrollo de la competencia lingüística favorecerá la interiorización de las cuestiones gramaticales y, por tanto, el uso correcto de la lengua, lo que será enormemente beneficioso para mejorar la competencia comunicativa.

Como reconoce Gómez Torrego (1994), enseñar gramática es una tarea absolutamente necesaria para el aprendizaje y dominio del español como segunda lengua. Este autor afirma que el estudio de la gramática ayudará al discente también a no incurrir en errores que cometen frecuentemente los hablantes nativos sin tener consciencia de ello, puesto que su capacidad de reflexión lo ayudará a dilucidar cuándo la secuencia *de que* es correcta o, por el contrario, cuándo la preposición está indebidamente ausente, permitiéndole detectar si se ha incurrido en dequeísmo o en queísmo. Esta idea no implica que el objetivo del proceso de aprendizaje deba ser exclusivamente la competencia lingüística, sino el desarrollo de una conciencia gramatical que permita al aprendiz incorporar los conocimientos y habilidades adquiridos a su realidad comunicativa, es decir, lograr que entienda la gramática como una vía para interiorizar este tipo de estructuras. Esto favorecerá, además, la

comprensión del funcionamiento de la lengua meta, algo esencial para avanzar en el aprendizaje del idioma.

Para que se alcance con éxito el proceso de interiorización de estas estructuras, Gómez Torrego (1994) afirma que el profesor tendrá que advertir estos usos no normativos y explicarlos, siempre que sea posible, a partir del propio sistema lingüístico y, para ello, debe enseñar cómo detectar el fenómeno. Existen diversas formas de hacer consciente al hablante de que estas incorrecciones integran su discurso; Millán Chivite (1994) destaca la identificación de la función de la proposición y la conmutación de la subordinada por un sustantivo léxico o por un infinitivo. La primera, dirigida a quienes poseen un buen conocimiento sintáctico de la lengua, podría ocasionar al aprendiz más dificultades que beneficios, pues advertir si la subordinada funciona como sujeto, complemento directo o atributo, o como el término de un sintagma preposicional encabezado por *de*, resulta de una complejidad excesiva. La segunda posibilidad, más asequible tanto para hablantes nativos como no nativos, con o sin conocimientos gramaticales, puede ser de ayuda en más de un apuro lingüístico en el que se planteen preguntas como: *¿acordarse que o acordarse de que?*

Asimismo, aunque con un poco de práctica sea factible aprender a sustituir la subordinada por un un sustantivo, un pronombre o un infinitivo con soltura, debemos recordar que ese conocimiento intuitivo de la lengua no es igual para el hablante nativo que para el aprendiz de ELE, por lo que se deben ofrecer otras posibilidades que compensen esta carencia. Por esta razón, es absolutamente necesario enseñar este tipo de construcciones con la preposición que las acompaña, hacer hincapié en cuándo es incorrecto añadir u omitir el segmento *de* e incluir múltiples ejemplos, pues solo así estaremos facilitando desde el primer momento la interiorización de estas estructuras. El hecho de que el estudiante disponga de una lista de verbos, locuciones, sustantivos y adjetivos con su preposición correspondiente no será de gran utilidad para comunicarse en un contexto real, y la memorización del listado tampoco mejorará la automatización de estas cuestiones cuando se comunique utilizando la lengua meta. Simplemente, servirán como referencia cuando tenga alguna duda, por ejemplo, cuando realice un ejercicio de expresión escrita fuera del aula.

Por otra parte, si bien en determinadas ocasiones los correctores automáticos son una ayuda para revisar el texto y evitar así errores gramaticales, hemos de enseñar a nuestros estudiantes a que sean precavidos y entiendan

que un buen conocimiento gramatical les será mucho más útil que un corrector, porque siempre será más fiable. Para favorecer esta concienciación, bastaría con pedirles que escribieran las siguientes frases en el procesador de textos: *Me alegra de que estés bien y me alegro que estés bien*, y observarían el alcance de la revisión gramatical automática, pues, mientras que se produce la detección del dequeísmo, el queísmo pasa desapercibido. Así, parece lógico animar al aprendiz a que sea él mismo quien posea las herramientas necesarias para detectar estos problemas y corregir sus propias incorrecciones, pero ¿qué ocurre cuando su conocimiento gramatical no es suficiente para lograrlo? Es entonces cuando surge una pregunta recurrente para el profesor de ELE: ¿cómo y cuándo he de hacer determinadas correcciones para que el estudiante pueda beneficiarse lo máximo posible de ellas?

En este caso, el profesor de ELE que disponga de un buen conocimiento gramatical y esté familiarizado con el *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006) sabrá que se trata de errores a los que no debe prestarse una atención excesiva en los niveles iniciales, pues, que el aprendiz intente incorporar en su discurso construcciones que van más allá de los conocimientos lingüísticos propios del nivel es siempre un síntoma de progreso. Por tanto, según lo expuesto hasta ahora, parece comprensible que no haya una focalización específica en el *(de)queísmo* hasta que el estudiante se aproxime al nivel umbral. Asimismo, será clave tener en cuenta el objetivo de nuestra clase, ya que, aunque enseñar y aprender gramática es determinante para progresar en el manejo del idioma, es comprensible que, en una clase dedicada a la práctica de destrezas orales, la corrección de este tipo de errores se convierta en un objetivo secundario.

Una vez resueltas (al menos, teóricamente) estas cuestiones, surge, quizá, la más compleja de todas: ¿cómo se trabajan estas nociones en el aula? Si bien en un curso de nivel intermedio-superior centrado en la competencia gramatical es posible tratar y practicar de forma específica estas cuestiones, en el resto de circunstancias quizá lo más recomendable sea incorporar progresivamente estos contenidos lingüísticos y hacer las aclaraciones pertinentes para que el alumno comience a concienciarse de la existencia de estos usos no normativos. Por otra parte, es de vital importancia aceptar que no todas las estructuras que favorecen la aparición de estas incorrecciones se manifiestan con la misma asiduidad, por lo que es aconsejable valorar su grado de operatividad; cuestiones como la frecuencia de uso en el ámbito del español L1 o el análisis de errores en hablantes de

ELE deben tenerse en cuenta para centrarse en unas u otras estructuras. En este sentido, los corpus brindan una oportunidad excelente para que profesor y alumno adviertan el alcance real del aspecto lingüístico que se persigue mejorar.

Las muestras de lengua que aquí se han expuesto no sirven únicamente para que el profesor sepa que las construcciones *darse cuenta de que*, *estar seguro de que* y *acordarse de que* plantean problemas a sus estudiantes, sino también para que utilice toda la información que acompaña a cada uno de los ejemplos como un apoyo en sus clases. Por ejemplo, mostrar al aprendiz incorrecciones que han cometido otros hablantes de su misma L1 o que se encuentran en su mismo nivel de aprendizaje puede ser ventajoso, no solo para realizar un ejercicio de detección de errores a partir de un contexto comunicativo real, sino para hacerle reflexionar sobre la naturaleza de su fallo y, lo más importante, para enseñarle que se trata de errores que otros también han cometido y superado. Poner en práctica estas cuestiones ayudará, sin duda, a fomentar una enseñanza reflexiva y dinámica de la gramática.

Además, es esencial recordar que en este caso se trata de aspectos lingüísticos vinculados con el aprendizaje de las preposiciones, una tarea ardua en el aprendizaje de idiomas. Como reconoce Perea Siller (2007), en este ámbito encontramos una gran heterogeneidad de factores que inciden en la elección de los hablantes: no solo la lista de las preposiciones es amplia, sino que además los usos se diversifican en función de variables sintácticas y semánticas. Por tanto, si las preposiciones son un aspecto lingüístico considerablemente complejo, no es de extrañar que eliminar los usos queístas y dequeístas suponga un reto añadido para el aprendiz. Las diferencias tanto en el nivel semántico como en el funcional dentro de una misma lengua o la no equivalencia de estos usos entre diferentes idiomas son problemas que dificultan automatizar el uso de estas partículas. De este modo, considerar el contraste existente entre las preposiciones en la L1 del aprendiz y el español mejorará el enfoque de estas cuestiones, pues ayudará al docente a plantearlas de forma diferente en función del perfil del alumnado. Así, dependiendo de si la clase está formada por un grupo de hablantes monolingües o si las lenguas de los aprendices guardan o no similitud con estas estructuras, el planteamiento variará.

Por otra parte, el trabajo con materiales reales se ve favorecido por la constante aparición de estas incorrecciones en el discurso de hablantes nativos. Esto permite acercar el habla cotidiana a nuestros alumnos y trabajar

de forma dinámica con la lengua, a la vez que sienten que ellos mismos son capaces de corregir, incluso, a un nativo. Animar a nuestros estudiantes a que estén alerta para detectar estas continuas incorrecciones en las intervenciones orales o escritas de políticos, periodistas, cantantes, deportistas o cualquier otro ciudadano de a pie será una tarea relativamente fácil (e, incluso, divertida). Además, el acceso a internet brinda una gran oportunidad para consultar todo tipo de materiales en los que los dequeísmos y queísmos (especialmente estos últimos) están a la orden del día:

- (54) **¿Te acuerdas que**, cuando todo estuviera bien, prometimos buscarnos?
[Juancho Marqués, canción, 2020]
- (55) Yo sé, y **soy consciente que**, desde la Comunidad de Madrid... [Cristina Cifuentes, rueda de prensa, 2018]
- (56) **Estoy seguro que** ayudará a mucha gente [Jordi Évole, Twitter, 2018]
- (57) **Me alegro que** te esté gustando! Gracias!! [Pau Gasol, Twitter, 2011]

Como conclusión, se propone un modelo de enseñanza gramatical basado en el uso actual de la lengua cuyo fin es fomentar un aprendizaje reflexivo, dinámico y práctico. Para que el proceso se realice con éxito y las nociones interiorizadas se conviertan en una herramienta que facilite la comprensión y expresión del idioma, se debe valorar la influencia de todos estos factores. Igualmente, tratar de superar la falta de motivación y de interés provocada por la enseñanza de estas y otras cuestiones gramaticales será clave para formar hablantes con una buena competencia comunicativa. Solo así ayudaremos a nuestros alumnos a alcanzar su objetivo principal: adquirir un dominio del idioma que permita comunicarse de manera eficaz y superar los obstáculos que puedan surgir durante el intercambio de información.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha analizado la presencia del (*de*)queísmo en las producciones de hablantes no nativos de español registradas en el CAES. A pesar de que el número de estructuras localizadas no sea lo suficientemente representativo como para hablar de supuestos aplicables al ámbito de ELE de forma generalizada, estos resultados pueden considerarse un indicador acerca de cómo influyen el nivel de dominio y la L1 en la interiorización y producción de estas estructuras. Asimismo, los datos obtenidos permiten conocer las principales dificultades a las que se

enfrenta el aprendizaje de español al incorporar estas construcciones en su discurso. Finalmente, este análisis da cuenta de las tendencias, posibles causas y contextos establecidos en el ámbito del español L1 que son aplicables a ELE, lo que permite verificar las hipótesis que se han planteado a partir de muestras de nativos.

En primer lugar, las producciones incluidas en el CAES revelan que el *queísmo* y el *dequeísmo* encuentran en sus respectivas frecuencias de aparición el primer punto en común en el discurso de nativos y no nativos: la ausencia incorrecta de la preposición aparece más asiduamente que la inserción en ambos grupos de hablantes. Partiendo del hecho de que el *queísmo* es el fenómeno documentado de forma mayoritaria en el corpus, se han considerado las posibles causas que motivan la inserción incorrecta de la preposición en las producciones de los nativos extensibles a los aprendices de español, así como las que plantean una dificultad añadida: la economía lingüística constituye una de las principales explicaciones, pues se trata de una hipótesis universal que suele afectar a todas las lenguas; por su parte, el cruce de estructuras análogas muestra cómo no haber interiorizado una determinada estructura normativa afecta tanto a los hablantes de español como L1 como a los que están aprendiendo la lengua.

Al hecho de que existan estructuras semejantes se suma la naturaleza de la preposición *de*, cuya entidad semántica y fónica es tan abstracta y escasa que favorece que se prescindiera de ella, lo que enlaza con una causa que afecta al estudiante de español (o de cualquier otra L2) y que se acepta como una dificultad añadida con respecto a las que están vigentes en el ámbito del español L1: el aprendizaje de las preposiciones. Según los tres tipos de errores que pueden producirse con el uso de preposiciones, a saber, omisión, adición y confusión, el *queísmo* se relaciona con el primero y el *dequeísmo* con el segundo, aunque, por supuesto, la confusión entre las diferentes preposiciones y sus usos favorezca también estos fenómenos. En este caso, la preposición *de* es capaz de transmitir tantos significados que ha terminado por desdibujar su semántica, lo que favorece su eliminación y dificulta al aprendiz interiorizar todos los valores que puede representar.

A todo ello se suma la influencia de la L1 del aprendiz. En efecto, las transferencias lingüísticas pueden condicionar la aparición de estas variantes no normativas, especialmente del *queísmo* para hablantes de inglés y francés, y del *(de)queísmo* para los de portugués. De esta forma, el cruce de estructuras puede tener una mayor incidencia en los hablantes de lenguas

que poseen cierto grado de semejanza, como en el caso de los aprendices lusófonos, quienes, al estar expuestos al queísmo y al dequeísmo también en su L1, podrían terminar por incorporar en sus producciones español errores propios de su lengua materna.

En relación con la hipótesis de la hipercorrección, su aplicación de forma generalizada plantea más dificultades, puesto que depende de la experiencia de cada alumno. Por ejemplo, si ha aprendido el idioma en un contexto de inmersión en el que se haya hecho patente la preferencia de *que* sobre *de que* (o viceversa) o si sus profesores han incorporado o evitado a toda costa alguno de estos errores en su discurso, es posible que se haya ejercido cierta presión que haya favorecido la interiorización de alguno de estos usos lingüísticos. Sin embargo, debido a la imposibilidad de valorar estas cuestiones de forma individualizada, no se ha considerado la hipercorrección como una causa directa, aunque la posible implantación y difusión de un modelo de español en el que predominan las formas queístas podría condicionar que el alumno perciba la estructura *de que* como errónea.

Según esta idea, el hablante nativo, en un intento de evitar la secuencia *de que* (con independencia de que sea correcto o no el uso de la preposición), estaría favoreciendo la creación de un modelo de lengua predominantemente queísta. Esto podría causar que el aprendiz, expuesto a estos usos lingüísticos, terminara por incorporarlos a su producción y por rehusar la secuencia *de que*. Así, la actitud negativa del nativo hacia el dequeísmo y su escaso rechazo hacia el queísmo ocasionaría la propagación de esta variante lingüística de forma indirecta en ELE. Esta idea se ve reforzada por el hecho de que los contextos en los que suelen aparecer con mayor incidencia los errores queístas son prácticamente los mismos en español L1 que en español LE: verbos pronominales (*acordarse, enterarse, olvidarse*) y locuciones verbales (*darse cuenta*) que necesitan un complemento de régimen, y adjetivos (*seguro, convencido*).

Finalmente, con respecto a la didáctica de estos fenómenos en el aula de ELE, es importante subrayar que el tratamiento de ambas incorrecciones normativas se limita, en ocasiones, a la introducción de alguna recomendación que busca hacer hincapié en la construcción correcta de una estructura determinada. Por supuesto, el hecho de que el estudiante encuentre breves notas informativas con ejemplos resulta útil para que recuerde de vez en cuando este tipo de errores, pero es necesario ir más allá. El objetivo principal es claro: concienciar al aprendiz de que interiorizar cómo funcionan determi-

nadas estructuras es algo verdaderamente útil para mejorar sus capacidades comunicativas. Así, aunque integrar de forma correcta estas nociones gramaticales en el aula plantee un reto, si el profesor lo acepta, no solo estará favoreciendo que sus alumnos se comuniquen de forma más eficaz, sino que también se estará dando a sí mismo la oportunidad de convertirse en un profesional más competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. (2007): “Tres tesis sobre el dequeísmo”, *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 25, pp. 49-58.
- ALMEIDA, M. (2009): “*Priming* y efectos mecánicos en la variación lingüística: el (de)queísmo en una comunidad canaria”, *Boletín de filología: Universidad de Chile* 44(1), pp. 11-37.
- ALMEIDA, M. (2010): “El (de)queísmo en una comunidad urbana canaria: norma social y actitudes”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 16, pp. 29-47.
- ARJONA, M. (1978): “Anomalías en el uso de la preposición de en el español de México”, *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* 16, pp. 67-90.
- BENTIVOGLIO, P. y F. D’INTRONO (1977): “Análisis sociolingüístico del dequeísmo en el habla de Caracas”, *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la lengua española* 1, pp. 58-82.
- BRUCART, J. M. (2005): “La gramática y la teoría lingüística en ELE: coincidencias y discrepancias”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 3. (https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_07Brucart.pdf?documentId=0901e72b80e063f1)
- DELICADO CANTERO, M. (2014): “*Dequeísmo* and *queísmo* in Portuguese and Spanish”, in P. Amaral y A. M. Carvalho (eds.): *Portuguese-Spanish Interfaces. Diachrony, synchrony, and contact*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 95-120.
- DEMELLO, G. (1995): “El dequeísmo en el español hablado contemporáneo: un caso de independencia semántica”, *Hispanic Linguistics* 6/7, pp. 117-152.
- DEMORTE, V. y O. FERNÁNDEZ SORIANO (2005): “Features in COMP and syntactic variation: the case of ‘(de)queísmo’ in Spanish”, *Lingua*, 115, pp. 1063-1082.
- GARCÍA, E. (1986): “El fenómeno (de)queísmo desde una perspectiva dinámica del uso comunicativo de la lengua”, *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*. México: UNAM, pp. 46-65.

- GARCÍA YEBRA, V. (1990): “Sobre ‘dequeísmo’ y ‘queísmo’”, *ABC* (22/07/90), p. 50.
- GÓMEZ MOLINA, C. y B. GÓMEZ DEVÍS (1995): “Dequeísmo y queísmo en el español hablado en Valencia. Factores lingüísticos y sociales”, *Anuario de Lingüística Hispánica* 11, pp. 193-220.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1991): “Reflexiones sobre el dequeísmo y el queísmo en el español de España”, *Español actual. Revista de español vivo* 55, pp. 23-44.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1994): “La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua”, in J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, pp. 79-85.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1999): “La variación en las subordinadas sustantivas: dequeísmo y queísmo”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2105-2148.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- LÁZARO CARRETER, F. (1981): “Dequeísmo”, *La Gaceta Ilustrada* (17/07/1981), p. 17.
- MILLÁN CHIVITE, A. (1994): “Estrategias didácticas para el reconocimiento del dequeísmo y del queísmo”, in S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: Imagraf Impresores, pp. 59-69.
- MOLICA, M. C. (1991): “Processing and morpho-semantic effects in complementation in Brazilian Portuguese”, *Language Variation and Change* 3, pp. 265-274.
- NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1984): “Sobre dequeísmo”, *Revista de Filología Románica* 2, pp. 239-248.
- PEREA SILLER, F. J. (2007): “Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE”, *MarcoELE* 5, pp. 1-13. (<https://www.marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf>).
- RABANALES, A. (1974): “Queísmo y dequeísmo en el español de Chile”, *Estudios filológicos y lingüísticos. Homenaje a Ángel Rosenblat*. Caracas: Instituto Pedagógico, pp. 413-444.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. (<https://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas>).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA [en línea]: *Corpus del español del siglo XXI. CORPES* (<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>)
- SCHWENTER, S. (1999) “Evidentiality in Spanish Morphosyntax. A Reanalysis of (de)queísmo”, in M. J. Serrano Montesinos (ed.): *Estudios de Variación Sintáctica*. Madrid: Vervuert, pp. 65-87.

La explotación de los recursos de citación directa en el discurso escrito de los estudiantes de ELE

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Los procedimientos de cita directa en español han sido estudiados desde múltiples ópticas y disciplinas, y su análisis sigue siendo, en la actualidad, tema de investigación lingüística. Se conciben como estilo directo aquellas construcciones en las que confluye un enunciado de un hablante que retoma las palabras de otro y las reproduce en su propio discurso. Formalmente, la construcción prototípica de estilo directo está conformada por una expresión introductora (un verbo declarativo en forma personal, principalmente *decir*, con un sujeto antepuesto u omitido) y la reproducción de un discurso destacado tipográficamente entre comillas y separado de la expresión introductora, normalmente, por dos puntos. Lo más habitual, atendiendo a la posición de los dos miembros que conforman la construcción, es que la cita se posponga a la expresión introductora.

Parece ampliamente demostrado que el clásico esquema de las construcciones de estilo directo introducidas por el verbo *decir* ha ido evolucionando a lo largo de los dos últimos siglos (*cfr.* Verdín Díaz 1970) y ha derivado en esquemas más alejados del prototipo, llegando a fijarse en la lengua algunas variantes conformadas en torno a otros predicados, que no solo expresan el valor locutivo propio del estilo directo, sino que aportan al mensaje una información ilocutiva añadida. Este hecho se debe, principalmente, a una búsqueda de estilo en el discurso, que evita la repetición monótona de estruc-

turas, explotando todas las posibilidades formales y semánticas que permite la construcción.

Sin embargo, no existen estudios que atiendan al análisis de discursos en estilo directo producidos por aprendices de español, algo que resulta interesante para conocer el modo en que estos estudiantes asimilan, reproducen y explotan un tipo de construcción con unas particularidades tan especiales como esta. El objetivo que se persigue con el análisis de los enunciados en esta investigación es, por tanto, determinar el grado de explotación de los recursos de cita directa que se advierte en los textos escritos por los aprendices de ELE. Para ello, se parte del estudio de las construcciones más prototípicas y se trata de establecer una tipología de las variantes más y menos comunes, basada fundamentalmente en criterios formales y semánticos. El resultado del análisis permite establecer el grado de explotación de los recursos de citación directa en función de la L1 de los aprendices y de su nivel de español.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: LOS PROCEDIMIENTOS DE CITACIÓN DIRECTA EN EL DISCURSO ESCRITO

Los recursos de citación directa han sido ampliamente estudiados en múltiples trabajos sobre la lengua española y la lengua inglesa, principalmente. Las perspectivas adoptadas por los especialistas en el discurso directo en español varían en función de un aspecto fundamental: la consideración de la construcción como fenómeno sintáctico o discursivo. Mientras el sector más tradicionalista (*cf.* Gutiérrez Ordóñez 1986 y 1997 o RAE y ASALE 2009) defiende la existencia de una relación sintáctica entre los miembros de las construcciones de estilo directo, otros especialistas (*cf.* Verdín Díaz 1970, Fuentes Rodríguez 1998 o Maldonado González 1991 y 1999) observan una relación, en mayor o menor medida, de índole discursiva. En todo caso, se trata de estudios que abordan la cuestión del estilo directo a partir de construcciones prototípicas y casos particulares que admiten explicaciones congruentes basadas en ejemplos *ad hoc*, pero descartan los enunciados producto del uso real que los hablantes hacen de la lengua.

Tomando en consideración una secuencia prototípica de estilo directo, del tipo *María dijo: “no vi a Marta en la facultad”*, cabría pensar, como defiende la gramática tradicional, que la expresión introductora *María dijo* es una oración principal que introduce la cita directa *“no vi a Marta en la facultad”* con valor de oración subordinada sustantiva y función de com-

plemento directo, pese a la ausencia de nexos, siguiendo la analogía de su equivalente en estilo indirecto (*María dijo que no vio a Marta en la facultad*). Sin embargo, esta posibilidad solo parece válida para aquellos verbos introductores transitivos con valor semántico declarativo en los que la conmutación al estilo indirecto es posible o, incluso, para verbos que rigen un complemento preposicional, como sugiere Gutiérrez Ordóñez (1986); pero deja sin explicar otras muchas secuencias que no pueden ser parafraseadas en estilo indirecto sin introducir elementos que no están en la secuencia original, como “*¡Buenos días!*”, *saludó el conserje* o “*Nombre y apellidos*”, *me espetó el examinador al entrar en el aula*.

Los postulados de Maldonado González (1991 y 1999) señalan la existencia de una relación de «adyacencia discursiva» entre los dos miembros del estilo directo que, a diferencia del indirecto (donde la relación de subordinación es clara), se adscribiría a un modo de yuxtaposición. No obstante, esta teoría entremezcla conceptos sintácticos y discursivos que no terminan de aclararse y se basa en construcciones con verbos prototípicos (principalmente, declarativos), lo que nuevamente deja sin explicar muchas secuencias de estilo directo habituales en la lengua en uso. Por ejemplo, en narrativa, serían comunes construcciones de estilo directo del tipo *María sonrió: “ahí viene Marta”* o “*¿Cómo que Marta no viene?*”, *se indignó María*. Este tipo de secuencias, con verbos más atípicos, solo podrían explicarse mediante una concepción discursiva del estilo directo (y no sintáctica), como defienden Verdín Díaz (1970) o Fuentes Rodríguez (1998), lo que lleva, de nuevo, a replantear la pertinencia de las teorías tradicionalistas.

Existen estudios más recientes que se han centrado en el estudio del estilo directo oral (*cf.* Gallucci 2010) y escrito a partir de corpus de ejemplos de lengua real. En el caso de la lengua escrita, los autores se han centrado, principalmente, en la periodística (*cf.* Méndez García de Paredes 2000) y la narrativa (*cf.* Reyes 1984). En Estévez-Rionegro (2017) se realiza una aproximación a la problemática del estilo directo desde una perspectiva semántica, sintáctica y discursiva a partir de un corpus de ejemplos de lengua oral, teatral, periodística y narrativa. Sin embargo, resulta útil y novedoso abordar el análisis a partir de las creaciones de los aprendices de español, en tanto que aporta una visión de cómo se desarrollan estas construcciones en un sistema lingüístico en pleno proceso de aprendizaje.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

Las facilidades de búsqueda y recuperación de textos que ofrece el Corpus de Aprendices de Español han permitido extraer una muestra de 101 secuencias de cita directa, con la finalidad de explorar el uso que hacen los aprendices de español de este procedimiento en sus discursos escritos. Para ello, la recuperación de los enunciados se ha realizado exclusivamente a partir del criterio «elemento gramatical» y se ha basado en la búsqueda de signos ortográficos propios de la construcción (dos puntos, comillas y guiones). En todos los casos se han respetado los signos de puntuación originales, de modo que se advertirán alternancias entre tipos de comillas y de guiones en la reproducción de ejemplos a lo largo del trabajo.

Para la selección, se han tomado en consideración solo aquellas secuencias que cumplen estrictamente las características del estilo directo: dos discursos pertenecientes a dos hablantes y dos momentos comunicativos diferentes que confluyen en un mismo enunciado, en el que uno acoge al otro y lo reproduce manteniendo su propio sistema modo-temporal y deíctico. Estos dos discursos constituyen los dos miembros propios de las construcciones de estilo directo y recibirán, en lo sucesivo, las denominaciones de «expresión introductora» y «cita».

Las siguientes tablas reflejan la distribución del número de ocurrencias para cada uno de los niveles y lenguas analizadas, así como el cálculo de su frecuencia relativa:

TABLA 1. Frecuencia relativa de las construcciones de cita directa por niveles.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988
Número de ocurrencias de cita directa	2	11	71	4	13
Frecuencia relativa ‰	1,75	8,08	79,95	6,06	38,24

TABLA 2. Frecuencia relativa de las construcciones de cita directa por L1.

L1	Árabe	Chino	Francés	Inglés	Portugués	Ruso
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	131 380	39 296	46 137	81 494	124 985	15 408
Número de ocurrencias de cita directa	17	18	11	17	26	12
Frecuencia relativa ‰	12,93	45,80	23,84	20,86	20,80	77,88

Como se puede apreciar en la primera tabla, el nivel B1 registra un número de ocurrencias mucho mayor que los demás. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) es clave en este sentido, puesto que el B1 es el nivel en el que se introducen estos conceptos y cuando los aprendices comienzan a estudiar y, por tanto, también a utilizar los procedimientos de cita directa. El hecho de que, en los niveles B2 y C1, se reduzca significativamente el número de ocurrencias puede deberse a que los aprendices ya dominan, además del anterior, otros modos de reproducción del discurso, como puede ser el estilo indirecto, que exige un mayor conocimiento de la gramática y la correlación modo-temporal a la hora de trabar sintácticamente en su discurso un enunciado emitido en un momento y un contexto comunicativo diferentes. Mientras que el estilo directo permite la reproducción original del discurso, con sus deícticos y sus marcas gramaticales propias (*María dijo: “vivo aquí, en casa de mi abuela, porque yo quiero”*), el estilo indirecto exige la adaptación del discurso original al discurso de quien lo reproduce (*María dijo que vivía allí, en casa de su abuela, porque ella quería*). Parece comprensible que, en niveles más bajos, los aprendices acudan al estilo directo para introducir citas en sus discursos y que, en los niveles más altos, tiendan al empleo de construcciones que les permitan hacer gala de un mayor dominio de la gramática y la sintaxis, como puede ser el adaptar los deícticos del discurso reproducido al discurso propio, a través de procedimientos de cita más complejos, como el estilo indirecto.

En cuanto a la lengua materna de los aprendices, a pesar de registrarse un mayor número de ocurrencias de los aprendices de L1 portugués, los datos de la frecuencia relativa que se muestran en la segunda tabla indican que son los de L1 ruso quienes más explotan este fenómeno, seguidos de los

de L1 chino mandarín y con una considerable diferencia con respecto a los aprendices de otras lenguas maternas.

A la hora de reflejar gráficamente los datos que resultan del análisis, se ha optado por diferenciar dos posibilidades de explotación de los recursos de cita directa: por una parte, la que responde a cuestiones formales, como la estructura o los aspectos gramaticales internos y externos de la construcción; y, por otra, la que se basa en aspectos semánticos, relacionados, principalmente, con la elección del verbo que introduce la cita.

En ambos casos, como se desglosa en el análisis cualitativo del apartado 3.2., se parte del modelo prototípico para establecer una tipología de variantes más o menos recurrentes en el discurso de los aprendices. Así, el esquema formal considerado prototípico de la cita directa es aquel en el que los dos miembros están expresados de forma explícita, con la cita pospuesta a una expresión introductora cuyo núcleo es un verbo en forma personal con un sujeto antepuesto u omitido. Desde el punto de vista semántico, el verbo introductor de cita prototípico es *decir* y, por ende, todos los declarativos, específicamente aquellos que expresan, sin matices, el acto locutivo. Las construcciones de discurso directo que, en mayor o menor medida, se alejan de estos modelos son las que evidencian la superación del prototipo y la explotación de los recursos de citación hacia nuevas formas discursivas menos monótonas y más elaboradas.

3.1.1. Aspectos formales

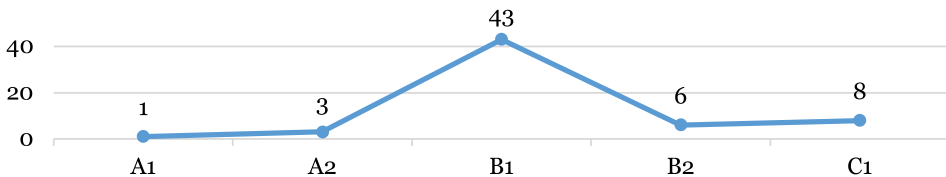
De los 101 ejemplos analizados, se observan desviaciones de la construcción prototípica en 61, lo que, *a priori*, puede indicar un importante dominio de los recursos de citación directa por parte de los aprendices, que los lleva a explotar las posibilidades que ofrece la construcción a la hora de insertarla en sus discursos escritos. Estas desviaciones atañen a diferentes aspectos de la estructura formal del estilo directo, como la configuración de la construcción, la posición de sus miembros o los elementos de cada uno de ellos, especialmente, de la expresión introductora. Así, para determinar la explotación de las construcciones de cita en cuanto a la forma por parte de los aprendices de ELE, se han agrupado como no prototípicas las que presentan las siguientes particularidades: amalgama entre el estilo directo y el indirecto, anteposición de la cita a la expresión introductora, posposición del sujeto en la expresión introductora, omisión del verbo de la expresión introductora, empleo de formas verbales en forma no personal, expresión de un sintagma nominal

con función de complemento directo en la expresión introductora y modo de conexión con el macrodiscurso. Cada una de estas posibilidades, como se verá en el apartado dedicado al análisis cualitativo, suponen un modo de explotación de la construcción y de enriquecimiento del discurso.

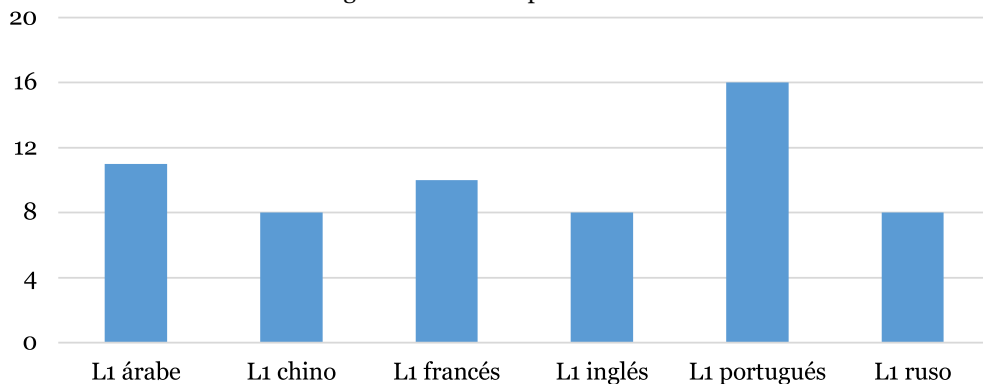
Como muestra la Gráfica 1, es en el nivel B1 donde se observa una mayor tendencia hacia el uso de construcciones de estilo directo menos prototípicas, contrastando, especialmente, con los niveles más bajos del *MCER* (Consejo de Europa 2001). Conviene recordar, en este punto, que el nivel B1 también es en el que más casos de cita se registran, probablemente por las razones señaladas con anterioridad. La distribución del número de ocurrencias por niveles es la que sigue: 1 en A1, 3 en A2, 43 en B1, 6 en B2 y 8 en C1.

En cuanto a la L1 de los participantes, son los hablantes de portugués los que muestran una mayor tendencia a la alteración de la construcción prototípica y a la explotación de sus distintas posibilidades de inserción en el discurso. Quizá podría deberse a una mayor familiaridad con la lengua española por proximidad lingüística, que se refleja en un mayor dominio de ciertos recursos discursivos, entre los que puede estar el estilo directo. Como evidencia la Gráfica 2, no parece existir una relación entre la familia de lenguas y la mayor o menor explotación de la secuencia; de modo que el hecho de ser el español una lengua románica no implica que los hablantes de otra lengua románica manifiesten un mayor dominio de los recursos de citación, puesto que son los aprendices de L1 árabe quienes se sitúan en segundo lugar, por encima de los aprendices de L1 francés. La distribución del número de ocurrencias por lenguas es la siguiente: 11 en L1 árabe, 8 en L1 chino mandarín, 10 en L1 francés, 8 en L1 inglés, 16 en L1 portugués y 8 en L1 ruso.

GRÁFICA 1. Distribución del grado de explotación formal de las construcciones de cita directa por niveles en el CAES.



GRÁFICA 2. Distribución del grado de explotación formal de las construcciones de cita directa según la L1 de los aprendices en el CAES.

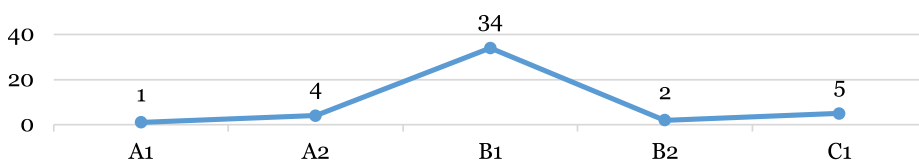


3.1.2. Aspectos semánticos

El estudio semántico de los verbos introductores de cita directa registrados en la muestra analizada revela una menor creatividad por parte de los aprendices a la hora de seleccionar las formas verbales que al disponer formalmente los elementos de la construcción. El verbo *decir* es, como en el español nativo, el mayoritariamente empleado en los cinco niveles, con un total de 55 ocurrencias, mientras que las 46 restantes presentan otros verbos de proceso verbal (registrados en todos los niveles), de proceso mental y contextuales (ambos presentes solo en el nivel B1), así como otras expresiones complejas, del tipo *hacer una pregunta* o *plantear una pregunta* (registradas en los niveles B1, B2 y C1).

De nuevo, como se observa en la Gráfica 3, son los aprendices del nivel B1 quienes explotan más las posibilidades semánticas de los recursos de cita directa, en consonancia con la desviación de la estructura formal prototípica, es decir, el empleo de verbos diferentes a *decir*. Los datos, en cuanto al número de ocurrencias por nivel, se distribuyen de este modo: 1 en A1, 4 en A2, 34 en B1, 2 en B2 y 5 en C1.

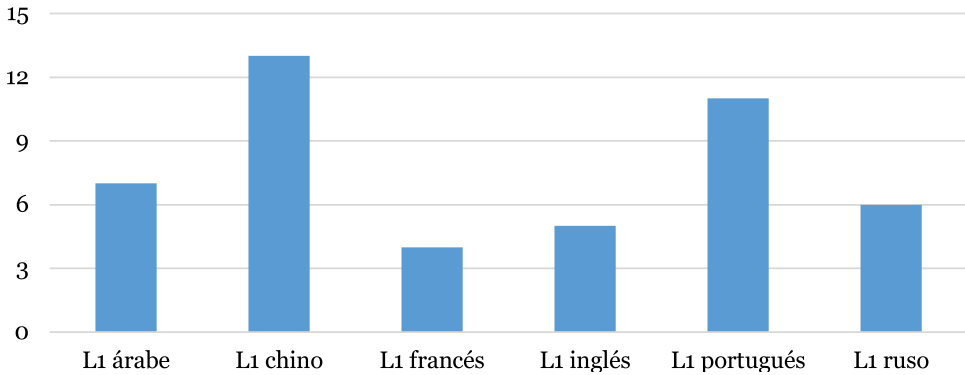
GRÁFICA 3. Distribución del grado de variedad semántica de los verbos introductores de cita directa por niveles en el CAES.



En lo referente al verbo o expresión introductora de la cita directa en el discurso, los hablantes de L1 chino mandarín son los que registran una mayor variedad, mientras que los de L1 francés son los que menos se alejan de las fórmulas prototípicas. Por tanto, tampoco en este caso parece que exista una relación entre la familia de lenguas y la explotación semántica de la construcción, puesto que, como refleja la Gráfica 4, la diferencia entre los hablantes de L1 francés y los hablantes de L1 portugués es considerable. La distribución del número de ocurrencias registradas en cada lengua es la que sigue: 7 en L1 árabe, 13 en L1 chino mandarín, 4 en L1 francés, 5 en L1 inglés, 11 en L1 portugués y 6 en L1 ruso.

Cabe señalar que tanto *decir* como otros verbos de proceso verbal se registran en todas las L1, mientras que los verbos de proceso mental aparecen en los textos de los aprendices de L1 ruso, chino mandarín, árabe y portugués; los contextuales son exclusivos de los aprendices de L1 inglés y, por último, las expresiones complejas se aprecian en los de L1 chino, portugués y árabe.

GRÁFICA 4. Distribución del grado de variedad semántica de los verbos introductores de cita directa según la L1 de los aprendices en el CAES.



3.2. Análisis cualitativo

En este apartado se estudia la forma de las construcciones de estilo directo y la semántica de los verbos introductores de cita. Con la finalidad de mostrar los datos de un modo más pormenorizado y exhaustivo, la distribución del contenido de los aspectos formales se presenta desglosada en dos grandes apartados: la estructura formal de las secuencias (3.2.1.) y las cuestiones que atañen a la variedad semántica de los verbos introductores de cita (3.2.2.).

3.2.1. Estructura formal de las construcciones de cita directa

La estructura formal de las construcciones es el aspecto en el que existe una mayor uniformidad en los discursos escritos de los aprendices de español. En todos se observa el uso sistemático de construcciones prototípicas, en las que se da la confluencia de los dos miembros del estilo directo (expresión introductora y secuencia citada), sin prescindir de ninguno, ni presentar alteraciones formales. Un ejemplo ilustrativo podría ser el siguiente:

- (1) Entonces mi marido, enseñando el Ministerio al policía, dijo: “Trabajo allí y estamos yendo a Bruselas por el trabajo. Mi esposa es residente en Francia”.
[L1 francés, B1]

Como se puede observar, la expresión introductora *Entonces mi marido, enseñando el Ministerio al policía, dijo* (formada por el verbo declarativo por antonomasia *decir* en forma conjugada, precedido por un sujeto y otros complementos periféricos, y seguido del signo ortográfico de los dos puntos) inserta en el discurso la secuencia de cita pospuesta *Trabajo allí y estamos yendo a Bruselas por el trabajo. Mi esposa es residente en Francia*.

Ahora bien, en la muestra analizada, se registran también enunciados que contrastan con esta tendencia general y presentan una amalgama entre el estilo directo y el estilo indirecto. Se trata de un abuso lingüístico propio del discurso periodístico que ha sido tratado en diferentes estudios lingüísticos y que Reyes (1984) denomina «cita mixta». Este fenómeno discursivo se detecta en el nivel A1 de los hablantes de L1 árabe, pero, sobre todo, en el nivel C1 de los hablantes de L1 inglés, que producen, con más frecuencia, enunciados de este tipo:

- (2) Lo siento Bilal pero mi amigo en a el hospital llama me y me diga que “Yo tengo ir ahora porque tengo un enfermo espera me”. [L1 árabe, A1]
- (3) (...) ricas, y eso vemos más tarde cuando Paco está mirando a la ciudad desde lejos, y dice que “hay dos ciudades en Barcelona , nuestro y suyos”. [L1 inglés, C1]

En ambos casos, se emplea una expresión introductora propia del estilo indirecto (verbo declarativo + *que*) seguida de una cita entrecomillada, que mantiene su forma discursiva, gramatical y deíctica original, como es propio del estilo directo.

En lo que concierne a los aspectos gramaticales internos, cabe atender a dos cuestiones interrelacionadas entre sí: la posición de los miembros de la construcción (expresión introductora y cita) y los elementos principales de la expresión introductora de la cita (sujeto y núcleo del predicado). Con respecto a la posición de sus miembros, las construcciones de estilo directo admiten tres posibilidades: anteposición de la cita a la expresión introductora, posposición de la cita a la expresión introductora o interposición de la expresión introductora en la secuencia citada. Resulta llamativo que, en la muestra analizada, no se contemple ningún caso de interposición, tan común en el discurso escrito. Por el contrario, la tendencia general es la de posponer la cita a la expresión introductora, de acuerdo con el esquema más prototípico de la construcción:

- (4) (...) y cuando fue el tiempo de tomar el cafe mi tia ofreció el cafe a el hombre y le preguntó: quiere un poco de asucar en el cafe??????? [L1 árabe, B1]

Solo en un caso aislado de un hablante de L1 francés y tres de L1 portugués (todos ellos aprendices de nivel B1), se observa la anteposición de la cita a la expresión introductora. En estos casos, y como se detallará más adelante, la posición de la cita obliga a la posposición del sujeto al verbo dentro de la expresión introductora. Lo contrario (una cita antepuesta a una expresión introductora formada por un sujeto que precede al verbo) daría como resultado un enunciado nada frecuente en la lengua española. El ejemplo que sigue ilustra el tipo de construcciones de cita antepuesta registradas en la muestra del corpus:

- (5) Tu me has llamado, y porque no contestaba, empezé a escuchar voces en el fondo.. y entendí hablabas de mí a su amiga y que querías que yo escuchase - dijo Jorge. [L1 portugués, B1]

Atendiendo exclusivamente al miembro correspondiente a la expresión introductora y a los elementos que la constituyen, es relevante observar, también, la posición del sujeto con respecto al verbo introductor de la cita, puesto que permite establecer en qué contextos puede darse cada posibilidad en función, a su vez, de la posición de los dos miembros de las construcciones de estilo directo. De este modo, la omisión del sujeto en la expresión introductora es la opción mayoritaria, lo que constituye exactamente la mitad de los ejemplos analizados (51). En estos casos, en los que el sujeto se omite (normalmente,

porque ha sido expresado en el discurso previo y es fácilmente recuperable), la posición de los miembros de la construcción no se ve condicionada y es posible tanto la anteposición como la posposición de la cita a la expresión introductora; sin embargo, en la muestra manejada solo se registran ejemplos del segundo tipo:

- (6) Cuando mi marido volvió, encontró la casa llena de velas y me dijo: ¿Qué pasa no hay luz? [L1 árabe, B1]

Cuando los aprendices expresan explícitamente el sujeto del verbo introductor de la cita, lo hacen, mayoritariamente, anteponiéndolo al mismo. En todos los casos, la expresión introductora se pospone a la cita, pues lo contrario daría como resultado una construcción agramatical. Así lo ilustran los enunciados que siguen:

- (7) a. Yo pensé en ese momento: “!Que motos tan hermosos!”. [L1 ruso, B1]
 b. *”!Que motos tan hermosos!” , yo pensé en ese momento.

Una minoría de casos (concretamente, 6) ejemplifican el fenómeno opuesto: la posposición del sujeto al verbo dentro de la expresión introductora. Todos ellos se registran en el discurso de los aprendices de nivel B1 y B2, de hablantes de L1 francés y L1 portugués. La aparición del sujeto en posición pospuesta motiva la anteposición de la expresión introductora a la cita, como ocurre en la mayoría de los enunciados:

- (8) Te juro que no! -decía ella, ya loca, acordando se de todo que habia dicho. [L1 portugués, B1]

Ante una construcción de este tipo, no sería habitual en español (aunque formalmente es posible) invertir la posición de los miembros de la construcción (*Decía ella: “te juro que no”*), salvo que esa distribución responda a razones de composición del propio discurso. En este caso, la presencia de determinados elementos, como conjunciones o secuencias tematizadas, provocan que tanto el sujeto del verbo introductor como la cita se pospongan a la expresión introductora. Este fenómeno solo se observa en los hablantes de L1 francés, y los dos casos registrados responden a la misma causa: la presencia de la conjunción *como* que introduce la construcción de estilo directo a través de una cláusula subordinada adverbial de modo, como ilustra el ejemplo que sigue:

- (9) (...) minima experiencia de la montaña y todos veíamos este proyecto como bastante “imposible”, pero como decía Marc Twain “no sabían que era imposible, pues lo han hecho”. [L1 francés, B1]

En lo que se refiere al verbo de la expresión introductora, aparece explícito en todos los casos analizados, excepto en uno, perteneciente a un aprendiz de nivel B1 de L1 árabe, donde se omite, porque el contenido de la expresión introductora es suficiente para la comprensión del enunciado y el sentido declarativo se extrae del contexto y de la propia construcción de estilo directo:

- (10) (...) todas dias buscaba en oficinas, escuelas... pero, cada dia la misma respuesta: no es possible [L1 árabe, B1]

En la mayoría de los casos, el verbo aparece conjugado, en forma simple o compuesta, y en tiempos de presente o de pretérito. Sin embargo, existen ejemplos de formas no personales del verbo, sobre todo, en gerundio, presentes en los discursos de los hablantes de L1 chino mandarín (aprendices de nivel B1) y de L1 árabe (aprendices de nivel C1), como es común en el español nativo:

- (11) (...) se echó en la cama, empezó a acariciar su propio pecho, y pidiendo “Quiero bicicleta , quiero bicicleta!” [L1 chino mandarín, B1]

También se registran, aunque en menor medida, casos de infinitivo en los niveles A2 y B1 de los hablantes de L1 portugués y L1 ruso, respectivamente. El ejemplo que sigue es especialmente significativo por el empleo de la locución prepositiva *en vez de* que introduce el verbo en infinitivo, dando lugar a dos construcciones de estilo directo, cada una de las cuales constituye un miembro de una estructura contrapuesta:

- (12) Pero en vez de decir “Es una tortura para mi” dije “Es una tortuga para mi”. [L1 ruso, B1]

En otras ocasiones, algunos aprendices recurren a las perífrasis verbales como formas introductoras de cita directa, otorgando matices modales o aspectuales al discurso. Esto se observa en los aprendices de nivel C1 de L1 inglés y en los de nivel B1 hablantes de L1 árabe y L1 ruso. Véase, a continuación, un ejemplo de cada tipo (modal o temporal) de perífrasis registrada:

- (13) Claro que tenía que decir “A mi me gustaría montar a un caballo”, pero aun no sabía la diferencia. [L1 ruso, B1]
- (14) A un momento me fui muy loca y empecé a gritar : “¡No puedo ver nada, no puedo ver, estoy siega!” [L1 árabe, B1]

Por último, cabe destacar aquellos casos en los que la forma introductora es un verbo seguido de un sintagma nominal que actúa como su complemento directo, como muestra el siguiente ejemplo:

- (15) (...) había una presentadora que, cuando empezó la emisión de programas, decía la misma frase: “queridos espectadores van ustedes a ver en su pequeña pantalla...” Como nosotros, teníamos un televisor pequeño (...) [L1 árabe, B1]

La relevancia de estas estructuras estriba, precisamente, en la función sintáctica del sintagma nominal, puesto que contribuye a cuestionar la principal hipótesis defendida por la gramática tradicional en cuanto a la caracterización sintáctica del estilo directo como un tipo de subordinación sustantiva que concibe la cita como un complemento verbal en función de complemento directo. Enunciados como el anterior, frecuentes también en español nativo, demuestran que, en la expresión introductora, además del sujeto, también puede aparecer un complemento directo explícito cuando el verbo es transitivo, lo que cuestiona la posibilidad de que la secuencia de cita pueda cumplir esta función sintáctica.

Además de comprobar la estructura interna de las construcciones de cita directa, es importante, también, atender al modo en que se integran en el macrodiscurso y mediante qué procedimientos gramaticales lo hacen. Con respecto a esta cuestión, se observa que, en la mayoría de los discursos escritos, los aprendices disponen las construcciones de estilo directo de manera aislada, esto es, como enunciados independientes, separados por signos de puntuación y sin conjunciones ni conectores que las enlacen con el discurso previo o posterior. Así lo ilustra el siguiente ejemplo:

- (16) A el observar le de más cerca reconoció el padre Thumper, el conejo querido de los vecinos. -¡Tú, psicópata de piel!, gritó el papa. [L1 francés, B1]

Sin embargo, en 28 de los 101 casos analizados, los aprendices enlazan las construcciones de estilo directo al macrodiscurso mediante mecanismos de coordinación y subordinación, o de ambos. La tendencia general es el empleo

de conjunciones coordinadas copulativas, aunque también se registran casos de conjunciones disyuntivas y adversativas:

- (17) (...) se quedó espantada y gritó: ¿Que haces em mi coche? y el hombre le respondió que era de el. [L1 portugués, B1]
- (18) Se nota que Rosalio se siente muy mal por lo sucedido pero por fin dice, "Yo no soy para cosas sentimentales y suspiritos". [L1 inglés, C1]

Por su parte, los mecanismos de subordinación solo se registran en los hablantes de L1 francés de los niveles B1 y B2. Se trata en todos los casos de oraciones adverbiales de modo introducidas por la conjunción *como*. De igual manera, es en los discursos de los mismos hablantes donde se encuentran mecanismos de coordinación y subordinación paralelos, que enriquecen considerablemente su calidad sintáctica. Obsérvese, por ejemplo, el siguiente enunciado:

- (19) (...) escribir en español, idioma que me sale de vez en cuando, o, como lo escribió una poeta francesa: hablo "hoy más (veces) que ayer, pero menos que mañana". [L1 francés, B2]

En general, y a la vista del análisis formal de las construcciones, la tendencia a la explotación del estilo directo que se percibe en los aprendices de ELE sigue unas pautas similares a las propias de los hablantes de español nativo, descritas en Estévez-Rionegro (2017), lo que revela una asimilación tanto de los procedimientos de enriquecimiento de los enunciados como de ciertos vicios lingüísticos muy habituales, por ejemplo, en el discurso periodístico en español, como la amalgama entre estilo directo e indirecto.

3.2.2. Variedad semántica de los verbos introductores de cita directa

Como se ha mencionado con anterioridad, más de la mitad de los ejemplos analizados contienen construcciones de cita directa introducidas por el verbo *decir*. Todos los aprendices recurren a la forma más prototípica y la empleada en la lengua española por antonomasia. Sin embargo, la otra mitad de los casos recurre al empleo de otros verbos que aportan otros matices semánticos al acto declarativo. De este modo, en la muestra de ejemplos analizada, se registran predicados que podrían clasificarse, de acuerdo con Estévez-Rionegro (2017), como verbos de proceso verbal (declarativos, de

modo de dicción y de pregunta y petición), de proceso mental (de cognición) y contextuales (discursivos), así como otras expresiones complejas.

Dentro de los verbos de proceso verbal, se hallan formas declarativas (además de *decir*) como *contestar*, *llamar* y *responder*; formas de modo de dicción como *gritar*, y formas de pregunta y petición como *preguntar* y *pedir*. El empleo de estos verbos permite a los aprendices enriquecer semánticamente sus discursos y evita el uso constante y reiterado del mismo verbo introductor, otorgando mayor fluidez al estilo. El siguiente ejemplo resulta significativo a este respecto, en tanto que reproduce una conversación en estilo directo haciendo gala del dominio lingüístico y la riqueza léxica mediante el uso de un verbo diferente para cada secuencia de cita (*decir*, *preguntar* y *llamar*):

- (20) Cuando volví, llamé a la puerta, y dije "¡Abra la puerta!" Ecuché que me preguntó "¿Quién es?" Por frío estaba muy impaciente, y llamé otra vez en voz alta "¡Abra la puerta!" [L1 chino mandarín, B1]

Como verbo de proceso mental, se repite considerablemente el de cognición *pensar*, el más prototípico en el español nativo como introductor de citas pertenecientes al plano del pensamiento:

- (21) Chuando yo miraba a el espejo, yo pensaba: ¿si yo lavo a mi cara frecuentemente, podría ser más blanco? [L1 chino mandarín, B1]

En cuanto a los verbos contextuales, se encuentra únicamente el discursivo *continuar*, también uno de los más prototípicos de su clase, que hace referencia al transcurso de un discurso ya iniciado:

- (22) Y entonces, yo continué, "En realidad, estás una chica." [L1 inglés, B1]

Por último, se registran otras expresiones complejas aisladas en aprendices de L1 chino mandarín, portugués, árabe y ruso. Se trata de las siguientes: *hacer una pregunta*, *hacer la siguiente pregunta*, *plantear una pregunta*, *tener (algo) que preguntar* y *venir una pregunta*. Sirva como ejemplo ilustrativo de uno de los casos el que sigue:

- (23) Así que la profesora llegó, se presentó a la clase y hizo la primera pregunta: "¿Alguien ha visto alguna película en el cine esta semana?". [L1 portugués, B1]

Fórmulas como la del ejemplo (23) contribuyen a reiterar la idea de que el verbo puede llevar un complemento directo explícito dentro de la expresión introductora de la cita, lo que exige reformular ciertas hipótesis tradicionalistas que asignan esta función a la secuencia citada. También el verbo contextual discursivo *continuar* y el declarativo *llamar*, por su estructura argumental y su valor semántico y sintáctico, obligan a reconsiderar parte de las teorías tradicionalistas que defienden la relación sintáctica de hipotaxis entre los miembros de las construcciones de estilo directo.

En todo caso, las formas verbales registradas como introductoras de cita directa en el discurso escrito de los aprendices de español muestran una tendencia a la variedad semántica similar a la que se observa en el español nativo, y que responde a una búsqueda de fluidez y estilo en la redacción.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE LA EXPLOTACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE CITACIÓN DIRECTA: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

El análisis realizado muestra un buen dominio general, por parte de los aprendices de español, de los procedimientos de cita directa, además de cierta creatividad a la hora de explotar las construcciones prototípicas para adaptarlas al macrodiscurso en que se insertan, tanto desde un punto de vista formal como semántico. El aprovechamiento de este potencial, perceptible principalmente en los niveles medios, puede ser uno de los retos del profesor de ELE, que puede guiar a los aprendices hacia nuevas formas de exploración de los recursos de cita directa, a partir de distintos contextos discursivos (prensa, narrativa...) que incidan en la especialización en cada uno de ellos de unos procedimientos de cita u otros. Del mismo modo, sería útil orientar al alumno a la producción de textos escritos basados en otros procedimientos de citación, como el estilo indirecto, el estilo directo libre o el estilo indirecto libre, y fomentar, así, el empleo de nuevos modos de expresión del discurso referido y el pensamiento en la producción de textos.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) incluye los procedimientos de cita en el apartado dedicado a las tácticas y estrategias pragmáticas, y establece una tipología entre estilo directo, estilo indirecto y citas encubiertas. Los niveles en los que comienzan a trabajarse estos contenidos son el B1 y el B2, mientras que los niveles C1 y C2 están orientados a profundizar y perfeccionar su uso; en el último nivel se introducen, además, unas nociones básicas sobre el estilo indirecto libre. En lo que concierne, concretamente, al estilo directo, el *Plan curricular* (Instituto Cer-

vantes 2006) se limita a establecer, para los niveles B, las principales marcas de las construcciones, especialmente, de carácter ortográfico y entonativo, y los verbos que comúnmente actúan como introductores de la cita y que denomina «de comunicación». En los niveles C, por su parte, las nociones sobre las construcciones de estilo directo aluden al empleo de verbos que añaden información o comentan la cita (como *gritar*, *susurrar*, *reprochar*, *reclamar*, etc.) y a la posibilidad de omitir el verbo de dicción en la lengua oral, marcando la elisión mediante un tonema suspensivo. Se trata de estrategias discursivas que permiten a los aprendices enriquecer sus redacciones, especialmente en el ámbito de la narración (donde proliferan las secuencias de discurso referido), al evitar la constante repetición de los mismos verbos y estructuras, como sería la prototípica cita directa con el verbo *decir*. De este modo, los aprendices de español, como los nativos, ponen en práctica el empleo de verbos que enlazan semánticamente la cita con el contexto discursivo, sin necesidad de recurrir a los declarativos más prototípicos, y esto se refleja en la variedad semántica que recoge el corpus analizado.

Sin embargo, sería interesante para el profesor de ELE lograr una mayor especialización de los aprendices en el uso de los distintos procedimientos de cita directa de acuerdo con el tipo de discurso al que se enfrentan, ya que parece demostrado que hay ciertos verbos introductores de estilo directo y cierta tendencia a la disposición formal de las construcciones que se emplean con mayor frecuencia en cada modalidad discursiva. Así, la lengua oral, como la teatral, presenta una serie de estrategias de citación que difiere de aquellas que son propias del lenguaje periodístico escrito y de las empleadas en la narrativa (*cf.* Estévez-Rionegro 2017). Las características de cada tipo de discurso condicionan, de algún modo, las estrategias de inserción de citas en estilo directo, por lo que podría resultar oportuno explorar los recursos de citación desde esta perspectiva (qué permite cada tipo de discurso y qué no).

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos, se puede destacar el buen dominio, por parte de los aprendices, de los recursos de citación directa, así como de sus procedimientos discursivos. En general, los estudiantes hacen gala de un correcto manejo de las diferentes posibilidades que ofrece la construcción, tanto en cuanto a su estructura formal como a la semántica del verbo introductor, lo que les permite explorar distintas variantes, más o menos alejadas del prototipo, que adecuan de forma acertada al contexto discursivo. Parece,

por tanto, que los aprendices de ELE están perfectamente familiarizados con las construcciones de cita en español y, de algún modo, esto los lleva a tratar de enriquecer la construcción y, con ello, enriquecer también la calidad de sus discursos. En este sentido, el despliegue de formas de citación directa parece responder a una finalidad estilística, que evita la repetición constante de fórmulas prototípicas y establece una relación semántica entre la cita y el contexto discursivo que va más allá del mero acto locutivo.

Esta tendencia es exactamente la misma que se percibe en español nativo: a la hora de narrar en estilo directo, los hablantes no solo disponen formalmente las construcciones en función del contexto discursivo, sino que también seleccionan con el criterio oportuno las formas verbales introductoras que conectan semánticamente la cita con el macrodiscurso y aportan matices al acto locutivo (*cfr.* Estévez-Rionego 2017). Este hecho no debe pasar desapercibido en las aulas de ELE, sino suscitar el interés en obtener un mayor rendimiento en la producción escrita del alumnado, permitiéndole desarrollar sus propias estrategias discursivas a partir de modelos que contemplen todas las posibilidades de explotación de los recursos de la lengua.

El Corpus de Aprendices de Español se revela como una herramienta de gran utilidad para la investigación en enseñanza y aprendizaje de ELE, pues almacena un corpus empírico que permite múltiples perspectivas de análisis sobre el producto lingüístico real de los estudiantes. Captar los puntos fuertes y débiles de sus discursos escritos puede facilitar la detección y corrección temprana de errores, pero también, como ocurre en este caso, de manifestaciones favorables en el dominio de determinadas estructuras de la lengua. El aprovechamiento de estos conocimientos sólidamente fijados en los estudiantes puede acelerar el aprendizaje y guiarlo hacia otros niveles del discurso y de la lengua, explorando sus posibilidades más allá de las estructuras prototípicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya/Instituto Cervantes.
- ESTÉVEZ-RIONEGRO, N. (2017): *Las construcciones de estilo directo en español. Estudio de corpus*. Tesis doctoral inédita. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1998): “Estructuras parentéticas”, *Lingüística del español actual* 20, pp. 138-174.

- GALLUCCI, M. J. (2010): *Discurso directo y discurso indirecto en el habla de Caracas*. Tesis de magíster. Caracas: Universidad de Venezuela.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1986): "Observaciones sobre el estilo directo en español", *Estudios Humanísticos. Filología* 8, pp. 23-38.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997): "Reflexiones sobre la función incidental", in M. Iglesias Bango (ed.): *Gramma-Temas 2*. León: Universidad de León, pp. 77-110.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (1991): *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid: Taurus Universitaria.
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (1999): "Discurso directo y discurso indirecto", in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3549-3595.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (2000): "Análisis de las formas de introducir el discurso ajeno en los textos periodísticos: el contexto reproductor", in J. J. De Bustos Tovar (ed.): *Lengua, discurso, texto: I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Visor, pp. 2081-2098.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REYES, G. (1984): *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos. Biblioteca Románica Hispánica.
- VERDÍN DÍAZ, G. (1970): *Introducción al estilo indirecto libre en español*, *Revista de Filología española*, anejo CXV. Madrid: CSIC.

TERCERA PARTE:
Estudios sobre enunciados discursivos

El subjuntivo en la expresión de la concesión: una mirada desde el español como lengua extranjera

CARMEN BALLESTERO DE CELIS
Université Sorbonne Nouvelle

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del subjuntivo en la didáctica del español como lengua extranjera cuenta con una amplia bibliografía que, desde perspectivas diferentes, busca fundamentalmente reflexionar sobre una manera más eficaz de enseñar un modo que se sigue considerando como un escollo en la adquisición del sistema verbal de esta lengua. En palabras de Matte Bon (2008: 1):

El subjuntivo es uno de los grandes problemas de los que se ocupan desde hace siglos las gramáticas y al que todavía no se han dado respuestas satisfactorias. Se han escrito miles de páginas pero el tema sigue despertando interés, preocupación, angustia y polémica. Es uno de los objetos privilegiados de las observaciones de quienes luchan en defensa de la pureza de la lengua. En la didáctica de la lengua se considera desde siempre como un obstáculo con el que se encuentran los aprendientes extranjeros, incluso cuando en su propia lengua el subjuntivo funciona de manera muy parecida al español.

El presente capítulo se centra en la adquisición y la enseñanza en ELE del uso de este modo en la construcción concesiva, con una atención particular por su empleo factual, esto es, cuando hace referencia a acontecimientos que el locutor presenta como constatables en la realidad extralingüística¹. En la

¹ Se entiende así en este trabajo la factualidad como una manifestación de la modalidad epistémica, en otras palabras, como la expresión del grado de certeza que el emisor muestra con respecto a la verdad de lo que enuncia.

medida en que el objeto de análisis es el modo verbal y no un estudio de los diferentes mecanismos para la expresión de la concesión, la reflexión que se propone en las líneas que siguen se centra exclusivamente en las construcciones marcadas por la conjunción *aunque*, pues no se documenta en el CAES ningún uso de otros nexos que también permiten la selección modal, como *aun cuando*, *a pesar de que* o *pese a que*.

En el apartado 2 se propone una definición de la relación concesiva y se presentan, mediante una síntesis de las diferentes explicaciones que han recibido en la literatura gramatical, los usos del modo subjuntivo en la expresión de la concesión. A continuación, la investigación planteada en estas páginas se divide en dos grandes subapartados: el primero (3.1.) está dedicado al análisis cuantitativo de las ocurrencias de este modo en las construcciones concesivas, lo que permite observar su frecuencia de uso por nivel de dominio de la lengua y según la L1 de los aprendices; el segundo subapartado (3.2.) ofrece un análisis cualitativo de estos datos, gracias al cual se podrá reflexionar sobre la selección modal que se opera en estas construcciones, prestando especial atención a aquellas en las que la forma verbal hace referencia a un acontecimiento factual. De entre estas, serán objeto de análisis aquellas que, sin considerarse incorrectas, plantean, en los contextos en los que aparecen², problemas de adecuación pragmática. Tal es el caso del ejemplo siguiente, en el que un subjuntivo hubiera permitido jerarquizar mejor la información:

- (1) Cuando era nina, iria a restaurantes con mi familia en NJ, donde fumar no estaba prohibido.
 Mi padre, madre, hermano y yo no fumabamos (y ni fumamos hoy tampoco); todavia despues de regresar de esos lugares, el olor de fumo estaria en nuestra coche, ropa y pelo.
 Eso significa que respirabamos el fumo de otros tambien, aunque ningunos de nosotros **fumabamos**. [L1 inglés, B2]

Son precisamente estos usos considerados como pragmáticamente inadecuados los que, en el apartado 4, llevan a un análisis de gramáticas pedagógicas y manuales de ELE, con el objetivo de proponer una serie de orientaciones de carácter didáctico que pretenden contribuir a mejorar la enseñanza de este

² El análisis presentado en este trabajo se limita a una observación del entorno discursivo de los enunciados y no ha podido contar con una variable esencial de la que carece todo corpus: la intención comunicativa del aprendiz. Integrar esta variable permitiría sin duda ofrecer una reflexión más sólida y concluyente sobre los datos recabados.

modo en el aula de español. Finalmente, en 5, se presentan las conclusiones de las reflexiones expuestas.

2. Descripción teórica del fenómeno estudiado: el subjuntivo en la concesiva con *aunque*

Antes de abordar el fenómeno de la selección modal en este tipo de construcciones, es indispensable proponer una definición de la relación concesiva, pues no hay común acuerdo en las descripciones que de esta relación ofrece la literatura gramatical. De manera general, en las gramáticas tradicionales del español, la proposición concesiva es la que expresa una objeción o dificultad que resulta sin embargo inoperante, dado que no impide el cumplimiento de la principal³. En palabras de Álvarez Prendes (2006: 89-90):

En lo que atañe a la lengua española, las oraciones concesivas han sido tradicionalmente concebidas como aquellas oraciones que expresan una objeción o dificultad para el cumplimiento de lo que se dice en la oración principal, sin que esto impida su realización (RAE 1973: 557; Gili Gaya 1964: 322; también Alarcos 1994: 373). Las gramáticas tradicionales se limitaron, por lo general, a reflejar esta somera caracterización semántica del fenómeno para pasar a continuación a enumerar los distintos nexos susceptibles de introducir ese tipo de oraciones. Sólo aquellas oraciones subordinadas que presentasen explícitamente alguno de los nexos enumerados resultarían concesivas y manifestarían, por consiguiente, una objeción o dificultad a lo expresado en la oración principal.

Esta definición se revela no obstante limitada, pues, como señala López García en su *Gramática del español* (1994: 166), una proposición concesiva no expresa forzosamente una objeción:

El primer problema surge a propósito del término objeción. En *A la familia Rodríguez le van bien los negocios: aunque Juan es bastante rico, su hermano todavía lo es más* no parece poder afirmarse que la riqueza de Juan representa una objeción respecto a la de su hermano, ni mucho menos un obstáculo para la misma. Un caso parecido, si cabe más notable, es el de *aunque ya tenía un fuerte resfriado, ahora*

³ Se ha recurrido también a otras nociones como las de «causa ineficaz» (Alcina y Bleuca 1975: 1000, Matte Bon 1992: 212, Flamenco García 1999: 3813), «anticondición» (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos 1986: 69-70) o «condición no suficiente» (Rodríguez Rosique 2008: 179), nociones que suscitan también debate y sobre las que el presente trabajo no podrá profundizar. Para un estudio más detallado, *vid.* Ballesteros de Celis (2017).

he pescado la gripe: evidentemente el resfriado no sólo no obstaculiza la gripe, sino que lo normal es contraerla como consecuencia del resfriado anterior.

En el campo de la lingüística hispánica, Rivarola Rubio (1982: 866) fue el primero en constatar que lo que caracteriza a una construcción concesiva es su carácter presuposicional. De una manera más concreta, como afirman Veiga y Mosteiro Louzao (2006: 108-109), toda concesiva presupone una expectativa:

La semántica de la concesividad parte de la presuposición de una “expectativa” formulable como $p \rightarrow \sim q$, es decir de la previa asunción de que el cumplimiento de p debiera constituir impedimento para el de q , a pesar de lo cual ambos términos tendrán lugar por igual.

En el caso concreto de nuestro anteriormente observado ejemplo

(43e) *aunque venga Julia, iremos al cine*,

esta formulación concreta de nuevo los términos p y q en respectivamente *venir Julia* e *ir nosotros al cine*, pero ahora con el término implicado transmutado presuposicionalmente a su negación: el ejemplo presupone que la venida de Julia debiera implicar que *no fuésemos al cine*, pero expresa el cumplimiento del segundo acontecimiento a pesar de su expectativa de negación en caso de que el primero también se cumpla.

La construcción concesiva puede así definirse como una construcción presuposicional en la medida en que presupone una relación implicativa subyacente, relación implicativa que resulta negada por la propia construcción concesiva. La noción de «obstáculo» permite explicar enunciados como el tan recurrente *Aunque llueva, saldré*, puesto que la lluvia se entiende, según nuestras convenciones⁴, como un impedimento para salir, que resulta finalmente inoperante. Ahora bien, un enunciado como (1), el presentado en la introducción, no puede interpretarse recurriendo únicamente a la noción de obstáculo, pues es difícil entender ‘no fumar’ como un impedimento para respirar el humo de otros. Para evidenciar la estrategia concesiva de este ejemplo, es necesario presuponer una relación implicativa subyacente, según la cual la enunciación ‘no fumar’ implica la ausencia de una enunciación como

⁴ En su estudio dedicado a la concesión en español, Chevalier, Launay y Molho (1983) reflexionan sobre las convenciones sociales que rigen la implicación subyacente a la relación concesiva señalando, no sin humor, que en este ejemplo concreto las convenciones de un caracol serían completamente diferentes.

‘respirar humo’, relación implicativa que resulta negada por la construcción concesiva que formula el aprendiz, puesto que se verbaliza efectivamente lo contrario: *respirabamos el fumo de otros tambien, aunque ningunos de nosotros fumábamos*. Dos son así las características esenciales de una relación concesiva: la presuposición y la negación.

En la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009), si bien es cierto que los académicos pretenden, mediante la noción de «contraexpectativa», reflejar el carácter presuposicional de estas construcciones, siguen recurriendo a términos como «dificultad», «impedimento» u «obstáculo» que simplifican la relación concesiva y que por tanto se revelan limitados para describirla:

El contraargumento que aporta la apódosis expresa una dificultad o un impedimento salvable, y niega, en consecuencia, la expectativa que se infiere de la prótasis. Se suele decir por ello que los períodos concesivos introducen una situación de contraexpectativa. La prótasis resulta ser, en definitiva, una condición ineficaz, un obstáculo que se puede superar y que contradice lo que la apódosis afirma (RAE y ASALE 2009: 3599).

Son, sin embargo, estos términos los que siguen apareciendo en muchas gramáticas y manuales de español como lengua extranjera, dificultando la comprensión de todas aquellas construcciones en las que la concesiva no expresa propiamente un obstáculo, sino simplemente una enunciación que debería haber implicado la negación de lo enunciado en la llamada oración principal. En otras palabras, la construcción concesiva expresa una expectativa que finalmente se ve contradicha.

Más allá de los distintos nexos que pueden marcar la construcción, lo que supone una dificultad para el aprendiz de español es el modo verbal de la forma empleada en la prótasis. Para explicar este modo, se ha recurrido a diferentes oposiciones de las que sin duda la más extendida es la que opone el indicativo, entendido como modo de la realidad, al subjuntivo, concebido como modo de la no realidad. Esta es la definición que presentaba en su día el *Esbozo* (RAE 1973: 557-558) y que tantas gramáticas y manuales de español lengua extranjera siguen proponiendo para enseñar el modo de la concesiva:

Las subordinadas concesivas pueden hallarse en indicativo o en subjuntivo. En el primer caso se afirma la existencia efectiva de un obstáculo para el cumplimiento de lo enunciado en la principal; pero la dificultad se rechaza por ineficaz: en *Aunque*

llueve, saldré, la lluvia es un hecho real. Cuando el verbo subordinado está en subjuntivo, la dificultad se siente como posible: *Aunque llueva, saldré*, la lluvia es una dificultad posible.

Desde esta misma perspectiva referencialista, en la que la lengua se confunde con la realidad, se ha recurrido a otra oposición según la cual el indicativo, modo de la experiencia se opone al subjuntivo, modo de la no experiencia. Así es como, por ejemplo, Fernández Álvarez (1987: 59) explica el modo de la concesiva:

Esto quiere decir que el indicativo (experiencia) se emplea cuando el hablante ha experimentado o conoce con certeza el hecho introducido por *aunque*; mientras que el subjuntivo (no experiencia) se usa cuando el hablante no tiene experiencia personal de la acción, o aunque la tenga, le interesa, le conviene o simplemente prefiere presentarla como dudosa y, en su consecuencia, como no experimentada.

Ahora bien, tiempo atrás, Vallejo (1922: 49) se había ya dado cuenta de que una concesiva en subjuntivo no hace forzosamente referencia a un acontecimiento hipotético o no experimentado:

Así en español, conforme a esta fundamental⁵ [refiriéndose a la cita de Meyer-Lübke], se tiene: «Saldré, aunque llueve» (real) y «saldré mañana, aunque llueva» (hipotético). Pero además se emplea el subjuntivo en frases concesivas que no encajan en el segundo caso de la regla: *Luego si vos / obráis afrentosos hechos, / aunque seáis hijo mío, / dejáis de ser caballero*.

En un estudio posterior, «Sobre un aspecto estilístico de D. Juan Manuel», Vallejo (1925: 63-85) utiliza por primera vez la denominación de «subjuntivo polémico»⁶ para hacer referencia a este uso aparentemente particular del subjuntivo.

⁵ Se refiere a la cita de Meyer-Lübke (1890-1906: 673) en la que el lingüista suizo reconoce que la explicación que opone el indicativo como modo de lo real al subjuntivo como modo de lo hipotético presenta variadas excepciones:

Dans les propositions concessives, on peut (...) employer les deux formes verbales, selon que la concession renferme quelque chose de réel ou seulement quelque chose d'hypothétique. Mais, pour simple que soit cette règle fondamentale, on rencontre pourtant, si l'on entre dans les détails, des dérogations de toute espèce.

⁶ Esta denominación, como señala Veiga (1992), la toma Vallejo prestada de Dittmar (1897) y ha sido también adoptada por Seco (1954 [1930]) y Montero Cartelle (1992). No es, sin embargo, la única, pues lingüistas como Rivarola Rubio (1982) se refieren a este subjuntivo como «subjuntivo presuposicional», otros como Lázaro Mora (1982) lo denominan «subjuntivo dialéctico».

Si bien es cierto que no son pocos los lingüistas que han recurrido a una neutralización modal ante la dificultad de justificar este empleo factual del subjuntivo⁷, parece haber en la actualidad común acuerdo en considerar que una perspectiva pragmática se revela esencial para explicar este uso. Concretamente, es el estatus de la información presentada en la concesiva el criterio determinante para aclarar este empleo del subjuntivo. Así lo explica Veiga (1992: 305):

Evidentemente tanto en *aunque yo soy viejo* como en *aunque yo sea viejo* (ejemplos comentados por Vallejo 1925: 67), la realidad y el grado de conocimiento de esta por parte del hablante son los mismos; la oposición modal se traduce aquí en la presentación del hecho en cuanto a su carga de información frente a la asunción del mismo como obvio o previamente conocido.

Pocas son las obras gramaticales de español como lengua extranjera que integran esta perspectiva pragmática en la explicación de la selección modal de una concesiva. Entre las que sí lo hacen, destaca por su claridad expositiva el libro dedicado al uso del subjuntivo de Borrego Nieto, Gómez Ascencio y Prieto de los Mozos (1990: 166 [1986]), en el que los autores exponen con precisión los dos factores que determinan la selección modal: 1) el carácter de hecho posible o no; 2) el carácter informativo o no de la prótasis. El segundo factor, el carácter informativo, es el que permite explicar por qué en algunas concesivas que hacen referencia a un evento factual se utiliza el subjuntivo: «Efectivamente en las frases concesivas, se usa subjuntivo cuando el hablante conoce (hecho real) la acción y, de alguna manera o por alguna razón, piensa o presupone que su oyente también la conoce (o no considera necesario informarle)» (1990: 167 [1986]).

Una obra que también incorpora esta perspectiva pragmática es la *Gramática comunicativa del español* de Matte Bon (1992: 212-213), en la que el autor consigue integrar a su explicación el subjuntivo hipotético, ofreciendo así al aprendiz una descripción lingüística unitaria de este modo:

⁷ Son numerosos los autores que, como Porto Dapena, defienden que en los contextos en los que el indicativo y el subjuntivo son intercambiables, este intercambio no implica una diferencia de significación: «No es, efectivamente, lo mismo *Aunque hace frío saldré a la calle/Aunque haga frío saldré a la calle* mientras que da igual decir *Aunque eres mi hijo, no te voy a ayudar* = *Aunque seas mi hijo, no te voy a ayudar*» (1991: 232).

Cuando la información presentada en la oración concesiva introducida por *aunque* es nueva para el interlocutor, o cuando se la presentamos como información nueva, el verbo de la oración concesiva introducida por *aunque* va en indicativo, aunque también se encuentran usos de *aunque* seguidos de un tiempo virtual (futuro o condicional).

Por otra parte, cuando la información mencionada en la oración concesiva introducida por *aunque* no constituye información nueva (porque se trata de algo que los dos interlocutores ya saben y aceptan o porque el enunciador no dispone de elementos que le permitan informar), el verbo va en subjuntivo. También va en subjuntivo cuando la información tiene carácter hipotético (ya que formular una hipótesis es evocar la relación *sujeto - predicado*, sin presentarla como información).

En suma, la alternancia indicativo/subjuntivo en estos contextos factuales viene regulada por aspectos pragmáticos: el entorno discursivo se revela pues esencial.

A la vista de estas consideraciones teóricas, el objetivo del apartado que sigue es presentar un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo de los enunciados concesivos del CAES en los que se utiliza el modo subjuntivo, con una atención particular por aquellos en los que se hace referencia a un acontecimiento factual, con el propósito de estudiar la competencia de los aprendices de español en ese tercer dominio gramatical que Martí Sánchez (2004) denomina la «pragmagramática».

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

La búsqueda en el CAES de las construcciones con *aunque*⁸ arroja un total de 165 ocurrencias, de las que 110 se construyen con indicativo, 43 con subjuntivo y un número muy reducido, tan solo 12, sin una forma verbal conjugada o sin ninguna forma verbal⁹. De los 43 subjuntivos de este corpus, 16 son hipotéticos y casi el doble, 27, son factuales. Se presentan a continuación los

⁸ Incluimos también los enunciados en los que *aunque* se escribe erróneamente (*aun que*, *aún que*, *aúnque*) cuando resulta evidente por el contexto que se trata de una construcción concesiva (10 ocurrencias en total presentan este error ortográfico en la conjunción).

⁹ Se encuentran tanto enunciados con formas verbales no personales (*La película no tiene mucha lógica, pues aunque sabiendo que la misión de Wonderer era encontrar otros seres humanos, Melanie lleva a la huésped hasta su tío, que vivía en el desierto*) como enunciados sin forma verbal (*Con esos tipos de actitudes, si puede haber, aunque de una manera lenta, un concientización general a respecto de los males causados pelo tabaco para la salud, no apenas de quien lo utiliza, pero también para todos los que están cerca de ellos*).

datos a través de gráficas, en las que se muestra el número de ocurrencias, y de tablas, en las que se calcula la frecuencia de uso relativa.

La Gráfica 1 y la Tabla 1 ofrecen el número de ocurrencias y la frecuencia de uso de los subjuntivos hipotéticos documentados en el CAES, teniendo en cuenta el nivel de dominio del español:

GRÁFICA 1. Distribución de los subjuntivos hipotéticos por niveles en el CAES.

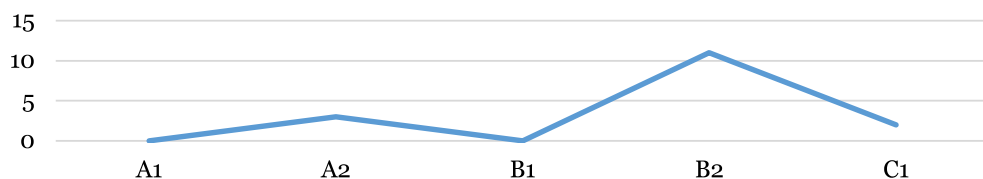


TABLA 1. Frecuencia de uso de los subjuntivos hipotéticos por niveles en el CAES.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988
Número de ocurrencias de subjuntivos hipotéticos	0	3	0	11	2
Frecuencia relativa %	0	2,20	0	10	5

Como puede observarse en la Gráfica 1, el nivel en el que se documentan más ocurrencias es el B2, y es también, como se indica en la Tabla 1, el nivel en el que con más frecuencia se emplea este subjuntivo. Llama sin embargo la atención la escasez de enunciados en el nivel C1, únicamente 2, así como su baja frecuencia de uso, 5 frente a 10 en B2.

La Gráfica 2 y la Tabla 2 presentan el número de ocurrencias y la frecuencia de uso de los subjuntivos hipotéticos registrados en el CAES según la L1 de los aprendices:

GRÁFICA 2. Distribución de los subjuntivos hipotéticos según la L1 de los aprendices en el CAES.

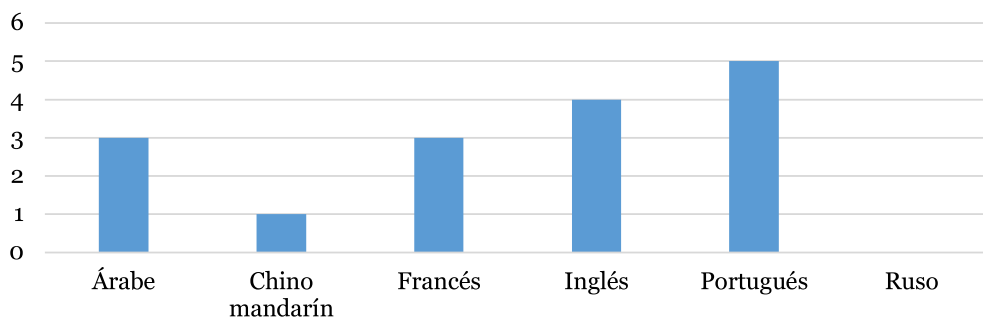


TABLA 2. Frecuencia de los subjuntivos hipotéticos según la L1 de los aprendices en el CAES.

L1	Árabe	Chino	Francés	Inglés	Portugués	Ruso
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	131 380	39 296	46 137	81 494	124 985	15 408
Número de ocurrencias de subjuntivos hipotéticos	3	1	3	4	5	0
Frecuencia relativa ‰	2,28	2,54	6,5	4,9	4	0

La Gráfica 2 describe un reparto bastante equilibrado de las ocurrencias con la excepción del chino mandarín, con solo una, y del ruso, lengua en la que no se registra ninguna. En cuanto a la frecuencia de uso, aunque las cifras resultan también bastante equilibradas, destaca el grupo de francófonos con la frecuencia más alta (6,5) seguido del grupo de lengua materna inglés (4,9).

A continuación, se presentan los datos de los subjuntivos factuales teniendo en cuenta los mismos criterios: en un primer lugar, el nivel de los aprendices en la L2; en segundo lugar, su lengua materna. La Gráfica 3 y la Tabla 3 muestran la distribución de las ocurrencias y la frecuencia por niveles:

GRÁFICA 3. Distribución de los subjuntivos factuales por niveles en el CAES.

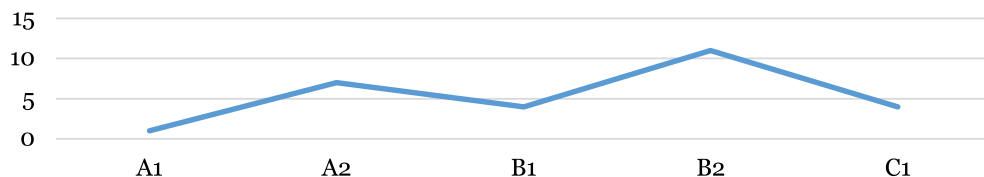


TABLA 3. Frecuencia de uso de los subjuntivos factuales por niveles en el CAES.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988
Número de ocurrencias de subjuntivos factuales	1	7	4	11	4
Frecuencia relativa ‰	0,87	5,14	4,50	16,68	11,7

Atendiendo a la distribución del subjuntivo factual según los distintos niveles, la Gráfica 3 muestra un incremento sorprendente en el uso de este subjuntivo en las primeras etapas de aprendizaje, ya que desde el nivel A1 hasta el A2 el número de ocurrencias aumenta considerablemente. Ahora bien, es en el nivel B2 en el que más casos se documentan y donde la frecuencia de uso es más elevada. Se esperaría que en el nivel C1, el de un «usuario competente», según el *MCER* (Consejo de Europa 2001), el número de ocurrencias fuera también importante, esto es, que al menos se mantuviera, pero los datos recogidos indican sin embargo que los aprendices hacen un menor uso de este empleo del subjuntivo en el nivel superior. Finalmente, si consideramos los cinco niveles en conjunto, se aprecia que existen diferencias muy marcadas entre ellos, siendo el B2 el nivel en el que más se utiliza este subjuntivo factual.

La Gráfica 4 y la Tabla 4 presentan el número de ocurrencias y la frecuencia de uso de los subjuntivos factuales documentados en el CAES según la L1 de los aprendices:

GRÁFICA 4. Distribución de los subjuntivos factuales según la L1 de los aprendices del CAES.

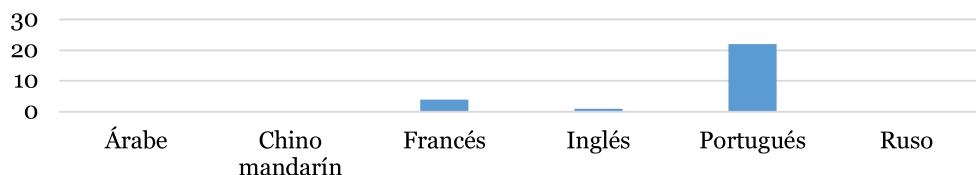


TABLA 4. Frecuencia de uso de los subjuntivos factuales según la L1 de los aprendices del CAES.

L1	Árabe	Chino	Francés	Inglés	Portugués	Ruso
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	131 380	39 296	46 137	81 494	124 985	15 408
Número de ocurrencias de subjuntivos factuales	0	0	4	1	22	0
Frecuencia relativa ‰	0	0	8,66	1,2	17,6	0

Se constatan también diferencias muy marcadas cuando abordamos la distribución del empleo del subjuntivo factual según la L1 de los aprendices, pues, como se observa en la Gráfica 4, el intervalo existente entre el grupo que más lo utiliza y el que menos es considerable. Así, de un total de 26 ocurrencias, solo 1 de ellas ha sido producida por un aprendiz anglófono, 4 por aprendices francófonos y el resto, 21 ocurrencias, corresponden a enunciados producidos por el grupo de lusófonos. Los hablantes de L1 árabe, chino mandarín y ruso presentan, por tanto, una notable dificultad a la hora de emplear el subjuntivo con este valor, que habría que estudiar con detenimiento para determinar si existe algún problema más allá de la ausencia de ejemplos ofrecidos por el CAES para los hablantes de estas lenguas.

En suma, en lo que concierne al empleo del subjuntivo, tanto hipotético como factual, como puede observarse en la primera y la tercera gráficas, el nivel en el que se documentan más ocurrencias es el B2 (11 para cada uno). Aunque la frecuencia de uso difiere (10 para el subjuntivo hipotético y 16,68 para el factual), se trata en ambos casos de la más elevada en comparación con el resto de niveles. El resultado es esperable si se atiende a lo que estipula el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006):

B2

Aunque

- Factual con subjuntivo
 - *Me ha dicho que vaya.*
 - *Aunque te lo haya dicho, no vayas.*
- No factual con indicativo y subjuntivo
 - *Aunque viviría muy feliz allí, prefiero lo conocido.*
 - *Aunque me lo pidiera de rodillas, no lo haría.*

El B2, nivel avanzado, es efectivamente el nivel en el que los aprendices comienzan a utilizar con mayor frecuencia el modo subjuntivo. Llama por tanto la atención la escasa frecuencia de uso en el nivel C1 (5 para el subjuntivo hipotético y 11,7 para el subjuntivo factual), en el que se supone que su empleo está adquirido. Harían sin duda falta más datos para poder llegar a conclusiones certeras, pero se puede deducir de las cifras presentadas que el uso del subjuntivo se debilita, lo que lleva a concluir que parece necesario un mayor trabajo de consolidación de este modo en el nivel superior, para que el subjuntivo de estas construcciones no se limite a formar parte del conocimiento pasivo de los aprendices.

Si se tiene en cuenta la lengua materna de los estudiantes, es necesario separar el análisis del uso del subjuntivo hipotético del factual, pues, a diferencia de lo que ocurre teniendo en cuenta el nivel de dominio de la lengua, los resultados no presentan coincidencias. Así, en lo que concierne al subjuntivo hipotético, los resultados recogidos muestran un gran equilibrio (Gráfica 2 y Tabla 2), con la excepción del ruso en cuyos hablantes no se registra ninguna ocurrencia¹⁰. En cuanto al uso del subjuntivo factual, los resultados obtenidos distan mucho de mostrar un equilibrio: son los aprendices lusófonos los que destacan con mucha diferencia por su manejo de este empleo del subjuntivo.

Tras la presentación de estas gráficas y tablas, cabe preguntarse qué pueden indicar estos datos sobre la manera en la que los aprendices de español utilizan el subjuntivo en las construcciones concesivas. Para ello, resulta imprescindible sobrepasar el análisis cuantitativo y realizar un análisis cua-

¹⁰ Sería interesante profundizar este estudio para determinar si esta ausencia esconde una dificultad de los aprendices de L1 ruso con el uso del modo subjuntivo en este tipo de construcciones, dado que tampoco se documenta para esta lengua ocurrencia alguna de subjuntivo factual.

litativo que permita reflexionar sobre el uso de este modo, con el objetivo de aportar mejoras en su planteamiento didáctico.

3.2. Análisis cualitativo

Lo que más llama la atención después de haber analizado cuantitativamente las ocurrencias recogidas en el CAES es que son los aprendices lusófonos los que producen más enunciados con subjuntivos factuales. La explicación de tan elevado uso podría encontrarse en la lengua materna de estos hablantes, pues en portugués las concesivas se construyen con subjuntivo (Castilho 2010: 377): «Gramaticalmente, as adversativas se expressam no indicativo e se situam em segundo lugar na sentença complexa; as concessivas se expressam no subjuntivo, que é o modo da subordinação, e se colocam em primeiro lugar na sentença complexa».

Para poder determinar si los lusófonos hacen uso de este subjuntivo factual porque son conscientes de su valor pragmático o si simplemente lo utilizan porque realizan una transferencia de su lengua materna, es necesario comprobar primero si en estas construcciones también utilizan el indicativo y, si es así, examinarlas para verificar que la alternancia modal responde a criterios pragmáticos. El análisis realizado permite constatar en primer lugar que los aprendices de lengua materna portugués utilizan indicativo después de *aunque* (se registran 15 enunciados), a pesar de que en su lengua materna las concesivas no se construyan con este modo. En segundo lugar, es significativo señalar que, cuando utilizan el indicativo, lo hacen en la gran mayoría de los enunciados (13 de los 15 casos registrados) para vehicular información considerada por el locutor como nueva. Tal es el caso del ejemplo siguiente:

- (2) Tengo admiración y mucho interés en conocer más sobre la lengua española, pues la influencia de ella en la lengua portuguesa, y en consecuencia en la cultura brasileña, es fortísima.
Además, con este curso, podré comprender mejor las diferencias regionales de esta lengua en los países hispano hablantes y iniciar mi maestría con más informaciones académicas.
Aunque desde ya **solicito** la admisión en el programa, tengo algunas dudas.
[L1 portugués, B2]

El indicativo de la concesiva permite al aprendiz presentar la información que en ella se expresa en un primer plano discursivo y así dar especial rele-

vancia a la solicitud de la admisión en el programa, que es justamente el objetivo de la tarea.

Ahora bien, cuando la información presentada en la concesiva es considerada por el locutor como presupuesta, el modo al que recurre de manera general el aprendiz de lengua materna portugués es el subjuntivo. Baste como ejemplo el enunciado siguiente:

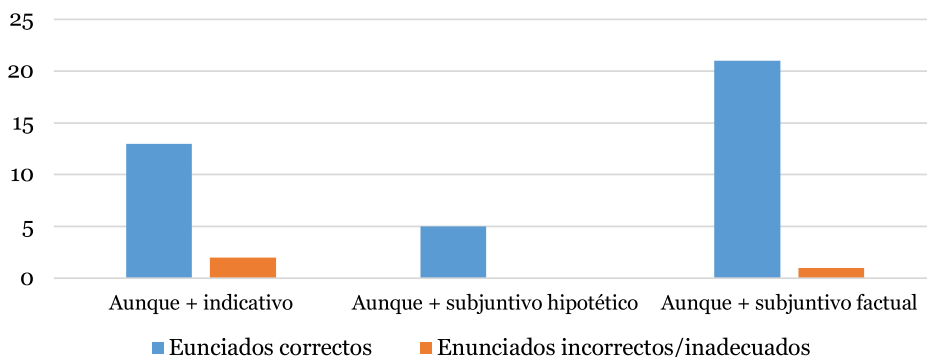
- (3) Como ya no es la primera vez que me quedo en vuestro Hotel, me gustaría saber las promociones que tienen disponibles para las fechas del quince de Abril hasta el treinta de Abril.

Aunque **sea** Semana Santa espero que aún hayan fechas disponibles para el tipo de habitación que deseo y que el precio no sea muy alto porque como sabéis esta crisis no nos deja gastar mucho y se que vuestro Hotel hace precios de acuerdo con las fechas y tienen en cuenta aquellos que vuelven a vuestro Hotel. [L1 portugués, A2]

Se puede por tanto concluir que los aprendices de L1 portugués, más allá de transferir un empleo de su lengua materna, saben hacer uso del subjuntivo factual, pues los enunciados analizados permiten constatar un dominio de los criterios pragmáticos que rigen la alternancia modal: solo se registran dos enunciados que resultan discursivamente inadecuados en el contexto en el que están utilizados y uno incorrecto¹¹. El control del que hacen muestra se ve sin duda favorecido por el uso sistemático del subjuntivo en este tipo de construcciones en su lengua materna, en las que también se emplea para hacer referencia a eventos factuales, lo que explica el sorprendente número de ocurrencias registradas en el nivel A2, nivel en el que, según los planteamientos del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006), todavía no se ha introducido el uso de este modo. En la siguiente gráfica se presentan los datos relativos a la corrección y adecuación del modo verbal en los enunciados producidos por lusófonos:

¹¹ El único error que se registra consiste en una vacilación respecto a la morfología de la forma verbal: *Pienso en trabajar futuramente con periodismo cultural, mejor dicho, en reportajes sobre la literatura española, un tema muy rico, pero casi totalmente olvidado por la prensa brasileña y del Río Grande do Sur, aún que esteamos pegados a Uruguai y Argentina.* [L1 portugués, B2]

GRÁFICA 5. Corrección/adequación del modo verbal en los enunciados producidos por aprendices lusófonos.



Después de los aprendices de L1 portugués, aunque a distancia, la frecuencia de uso más alta de este subjuntivo factual (un 8,66) corresponde a los aprendices cuya lengua materna es el francés. No parece anodino señalar que el francés utiliza también el subjuntivo en este tipo de construcciones, en las que este modo se emplea cuando la concesiva hace referencia a un acontecimiento factual¹²: «Dans le cas où c'est le procès de la subordonnée qui est concerné, quant le fait est considéré comme certain, les conjonctions ou locutions conjonctives sont essentiellement *bien que, quoique* : *Je sors bien qu'il pleuve*» (Béchade 1994: 283). Un análisis de los enunciados concesivos producidos por este grupo de aprendices muestra que los francófonos dominan también los criterios pragmáticos que rigen la selección modal en este tipo de construcciones. Sirvan como ejemplo los dos enunciados siguientes:

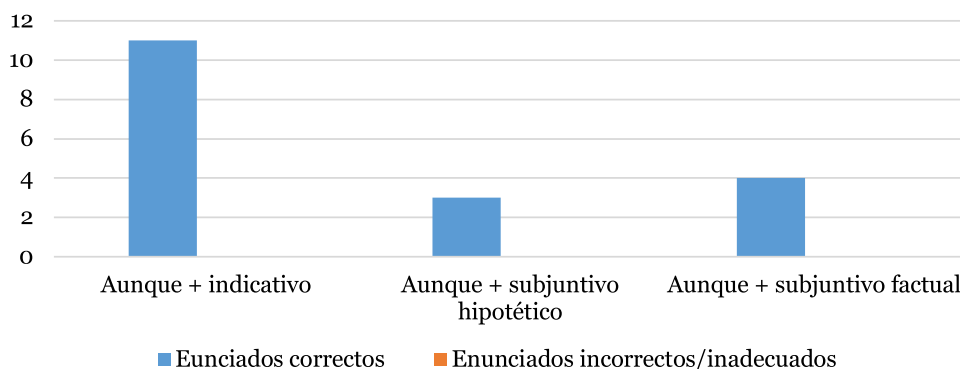
- (4) Empezé a fumar a los catorce años y lo dejé con muchas dificultades a los veintitres años y nunca volvi a fumar aunque **fumo** muy amenudo en mis sueños.
[L1 francés, B2]
- (5) Desde la mañana hasta la tarde, con todo lo necesario para pasar un día agradable, comida, bebida, juegos de cartas.
Estaba como un día de descanso para los campesinos, un día de alegría.

¹² La proposición concesiva puede en francés construirse tanto con indicativo como con subjuntivo. Si bien es cierto que uno de los nexos más frecuentes, la locución conjuntiva *même si*, se construye con indicativo, la mayoría de los nexos concesivos (*bien que, quoique, encore que...*) exige un subjuntivo. En francés el modo depende pues del nexo empleado.

Creo que en todos lugares donde pasa este acontecimiento, es lo mismo : es un momento de felicidad aunque los ciclistas **pasen** muy rápido y que no podemos verlos mucho. [L1 francés, B1]

En (4) el indicativo permite presentar la información de la concesiva como información nueva, esto es, en un primer plano discursivo. En (5) el subjuntivo responde a la voluntad del aprendiz de dejar lo expresado por la concesiva en un segundo plano, pues se trata de una información que considera conocida por su interlocutor (es sabido que los ciclistas en las carreras circulan a gran velocidad). Lo que considera relevante informativamente aparece en indicativo: *no podemos verlos mucho*. En la siguiente gráfica se presentan los datos relativos a la corrección y adecuación del modo verbal en los enunciados producidos por francófonos:

GRÁFICA 6. Corrección/adequación del modo verbal en los enunciados producidos por aprendices francófonos.

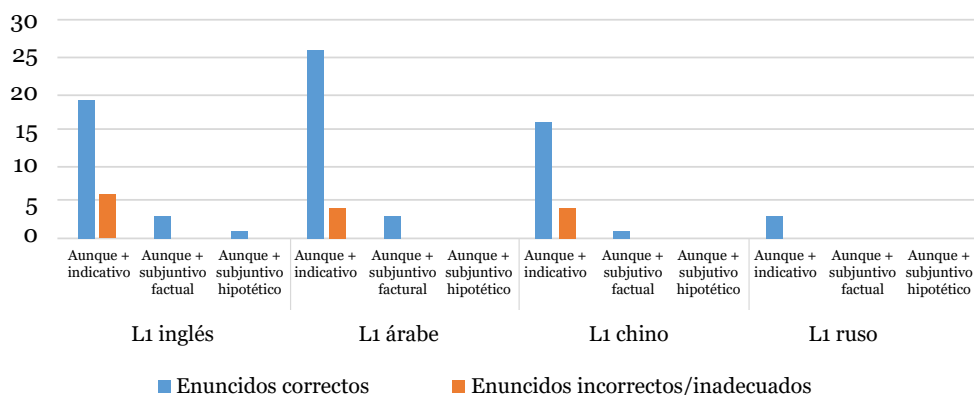


Una hipótesis plausible es que los aprendices en cuyas lenguas maternas el subjuntivo permite hacer referencia a eventos factuales no parecen tener problemas para integrar y hacer uso del valor pragmático de este modo. Sin embargo, en las otras L1, lenguas no romances, en las que no hay un modo equivalente al subjuntivo, los datos parecen mostrar dificultades en la adquisición de este uso del subjuntivo. La siguiente gráfica expone los datos relativos a la corrección y adecuación en la selección modo verbal¹³ en los

¹³ No se incluyen por tanto como enunciados incorrectos aquellos en los que se constata un error relacionado con la morfología del tiempo verbal, como por ejemplo: *Por lo tanto yo no querría perder el tiempo y de repente me inscribí en el curso. Aunque yo poseo un educación técnica y maestría económica, pero principalmente me gusta estudiar las lenguas*. [L1 ruso, B2]

enunciados producidos por hablantes de lengua materna inglés, árabe, chino mandarín y ruso:

GRÁFICA 7. Corrección/adequación del modo verbal en los enunciados producidos por aprendices de lenguas no romances.



Como muestra la Gráfica 7, no se registra ninguna ocurrencia de subjuntivo factual entre los aprendices de lengua materna árabe, chino mandarín y ruso, y se documenta solo una por parte de un aprendiz anglófono. No se trata, sin embargo, de una carencia vinculada al desconocimiento de la morfología del subjuntivo, pues, con excepción de los hablantes de lengua materna ruso, los aprendices de las otras L1 sí lo utilizan en concesivas que hacen referencia a acontecimientos hipotéticos. Un análisis de los enunciados en los que *aunque* aparece con indicativo muestra que, si no se registran casos de subjuntivo factual, no es porque los aprendices no necesiten hacer uso de este empleo del subjuntivo, sino porque parecen desconocer su valor pragmático. En otras palabras, lejos de tratarse de un uso prescindible, no contar con este subjuntivo en determinados contextos lleva a producir enunciados, aunque no agramaticales, sí inadecuados en los entornos discursivos en los que aparecen. En efecto, el estudio realizado permite identificar al menos dos tipos de inadecuación pragmática; la primera es la que ilustran los tres siguientes enunciados:

(6) Todavía es la verdad.

Pero, hace cinco años, fue atacado por una araña, y sufrió de problemas de corazón hasta su muerte algunas meses después.

Aunque se murió, todavía pienso en ella como mi heroína. [L1 inglés, B1]

- (7) Cuando era niña, iría a restaurantes con mi familia en NJ, donde fumar no estaba prohibido.
 Mi padre, madre, hermano y yo no fumábamos (y ni fumamos hoy tampoco); todavía después de regresar de esos lugares, el olor de fumo estaría en nuestra coche, ropa y pelo.
 Eso significa que respirábamos el fumo de otros también, **aunque ningunos de nosotros fumábamos**. [L1 inglés, B2]
- (8) El protagonista “Gordon Ghecko” se hizo famoso en la original y que llevamos mucho tiempo esperando el momento en que saliera esta segunda película para verlo de nuevo.
 El aspecto que más me gustó fue de ver una película que nos enseña un poco sobre la interpretación de lo que pasa en la famosa calle de Nueva York ‘Wall Street’.
Aunque es una película y no es una verdadera historia, también nos da una sensación de como es la industria financiera mundial. [L1 inglés, C1]

En estos tres enunciados de aprendices de lengua materna inglés la inadecuación pragmática se explica por el contexto: en los tres la información que se expresa en la concesiva ha sido presentada con anterioridad, esto es, está ya discursivamente activada. En el primero, se nos ha hablado ya de la muerte de la heroína en la línea que precede a la concesiva (*sufrió de problemas de corazón hasta su muerte algunas meses después*); en el segundo el hecho de no fumar ha sido también presentado previamente (*Mi padre, madre, hermano y yo no fumábamos*), y en el tercero la información de que se trata de una película ha aparecido ya en dos ocasiones (*esta segunda película, una película que nos enseña*). Si bien es cierto que las formas indicativas no son incorrectas, en este contexto resultan inadecuadas pragmáticamente, pues el indicativo sería muestra de la voluntad del locutor de resaltar informativamente lo que enuncia, énfasis que en este contexto discursivo resulta innecesario. Se espera así que, cuando el locutor retome estas informaciones, lo haga en subjuntivo, puesto que no son nuevas para el interlocutor. Un subjuntivo en estos contextos resultaría en consecuencia más adecuado pragmáticamente: *Aunque se haya muerto, aunque ninguno de nosotros fumáramos, Aunque sea una película*.

Lo mismo ocurre en los siguientes enunciados de aprendices de lengua materna árabe:

- (9) después una hora cuando estuvimos en el medio de la calle nuestra coche se paro y mi amigo no pudo mover conducirlo es que el coche se averio als once

por la mañana hacia mucho calor y intentamos embujar el coche pero el coche es muy grande y no podemos moverlo .estuvimos muy enfadados no sabemos que podemos hacer y llamamos otro amigo para que lleve otro coche y luego le esperamos una hora y cuando llego no ayudo mucho entonces podemos solucionar el problema pero no continuamos a la casa de mi amigo porque todo estaba enfadado y cansado y decidimos hacer otro paseo luego . cuando el coche se averio he recordado muchas storias similare que pasaron con mi padre cuando era pequeño. **aunque eestuvimos enfadados** pero era una storia muy graciosa y rara...[L1 árabe, B1]

- (10) Sin embargo, algunas investigaciones afirman que al fumar un cigarrillo, te quita un minuto de tu propia vida, a ver ¿Cuantos cigarrillos fumas en el día? Contiene un porcentaje de nicotina, además otras sustancias que llevan a la destrucción del cuerpo humano.
Y Como es sabido, fumar perjudica la salud, y en cada año la gente mueren, pero, se nota que **aunque la gente esta matando a si mismo**, sigue fumando, saboreando sin renunciar, y esto se debe a al desconocimiento de la gente a ese fenómeno. [L1 árabe, B2]

En el enunciado (9) antes de la concesiva se ha hecho ya referencia al enfado en dos ocasiones: *estuvimos muy enfadados, todo estaba enfadado*. En el (10) lo que se expresa en la concesiva, que la gente se está matando a sí misma, aparece también previamente, aunque no con las mismas palabras: *te quita un minuto de tu propia vida*. En los dos casos parece pues que un subjuntivo en estos contextos hubiera sido más conveniente desde una perspectiva discursiva: *aunque estuviéramos enfadados, aunque la gente se esté matando así misma*.

La inadecuación pragmática no se explica sin embargo de la misma manera en los siguientes enunciados de aprendices de lengua materna chino mandarín:

- (11) Tantos días que no nos vemos.
Te echo de menos y siempre quiero verte inmediatamente.
Aunque estás en el país muy remoto para mí, nuestra amistad nunca ha cesado. [L1 chino mandarín, B1]
- (12) Para mi, estoy totalmente apoyado a fumar en lugar público.
En primer lugar es que soy un fumador y en segundo, soy sé pensar, claro que todo el mundo sabe pensar pero las personas que prohípe fumar en lugar público no saben pensar.

En un lugar público podemos hablar, respirar **aunque producen mucho CO₂**, también podemos conducir coches, motos, camiones, **aunque producen mucho aire contaminados**. [L1 chino mandarín, B2]

A diferencia de los enunciados anteriores, de (6) a (10), en estos dos la información que se expresa en la concesiva no está discursivamente activada, sino que se trata en ambos casos de una información contextualmente presupuesta. En el ejemplo (11) la inadecuación del indicativo responde al hecho de que no resulta necesario indicar al interlocutor su propia localización, pues se presupone que este la conoce, en otras palabras, sabe en qué país se encuentra. Un subjuntivo hubiera permitido presentar esta información como secundaria, relegándola a un segundo plano discursivo: *Aunque estés en un país muy remoto para mí, nuestra amistad nunca ha cesado*. En el ejemplo (12) el carácter anómalo del indicativo se explica porque lo que se expresa en la concesiva forma parte de un saber común: cuando uno respira, produce CO₂; los vehículos motorizados contaminan. El empleo de un subjuntivo en este enunciado hubiera permitido hacer cómplice al lector de unos argumentos que no constituyen para él una información nueva: *también podemos conducir coches, motos, camiones, aunque produzcan muchos aires contaminados*.

En suma, el estudio de los entornos discursivos de los enunciados recuperados permite establecer dos tipos de inadecuación: un primer tipo vinculado al contexto, en el que la inadecuación de la forma verbal se explica por no tener en cuenta una información previamente verbalizada, y un segundo tipo relacionado con el contexto, en el que el carácter inapropiado de la forma verbal empleada responde a la no consideración de un saber que se presupone compartido.

Los enunciados presentados revelan que las inadecuaciones señaladas no son propias de un nivel determinado, lo que lleva a pensar que el desconocimiento del valor pragmático del subjuntivo es una carencia vinculada a la enseñanza de este modo desde los primeros niveles en los que aparece y no a las diferentes etapas en las que se escalona su adquisición. En cuanto a la lengua materna, sería necesario un estudio más en detalle, cuando el corpus incorpore más datos, para determinar si la lengua de los aprendices está asociada a un tipo concreto de inadecuación. Dicho de otra manera, serían indispensables más enunciados de aprendices de L1 inglés o árabe para sacar la conclusión de que los hablantes de estas lenguas maternas muestran difi-

cultades cuando se trata de retomar una información que ya ha sido previamente verbalizada. Asimismo, se necesitarían más enunciados de aprendices de L1 chino mandarín para concluir que estos tienen problemas en el uso de los modos verbales a la hora de expresar un saber compartido. Por último, sería deseable, como se ha señalado, poder integrar a esta reflexión la intención comunicativa de los aprendices.

En síntesis, como evidencian los datos de la Gráfica 7, las inadecuaciones identificadas en los enunciados de aprendices de lenguas no romances se producen exclusivamente en contextos factuales, lo que lleva a concluir que las concesivas hipotéticas no les plantean mayores dificultades. El problema surge así cuando la concesiva hace referencia a un evento factual, al que se asocia sistemáticamente el modo indicativo. Todo apunta, como se ha indicado previamente, a que la ausencia de subjuntivos factuales en las producciones de aprendices de L1 árabe y chino mandarín, al igual que el escasísimo uso que se hace de este valor modal entre las producciones de anglófonos, no se explica por el desconocimiento de la morfología de este modo, pues sí se emplea en contextos hipotéticos, sino por el hecho de no conocer su valor pragmático. El objetivo del siguiente apartado es precisamente reflexionar sobre la manera en que los manuales de ELE explican el subjuntivo en este tipo de construcciones, con una atención particular a las explicaciones propuestas para incluir su dimensión pragmática¹⁴.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE EL MODO SUBJUNTIVO EN LA EXPRESIÓN DE LA CONCESIÓN: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

A pesar de las aportaciones de la pragmática a la enseñanza de lenguas¹⁵, como se muestra a continuación, muchos son los materiales de español como lengua extranjera que todavía hoy siguen presentando una explicación puramente referencialista de la selección modal en este tipo de construcciones. Así, no son pocos los manuales o gramáticas en los que aún se explica que, si lo expresado por el verbo es real, se emplea el indicativo; si no lo es, se utiliza en cambio el subjuntivo. Tal es el caso por ejemplo de la gramática pedagógica de Castro (2010: 105), *Uso de la gramática española*, en la que para describir el subjuntivo factual se recurre a una explicación que se pre-

¹⁴ Los materiales seleccionados no cubren todos los niveles de competencia contemplados en este trabajo, pues la selección modal de la concesiva se explica únicamente a partir del nivel intermedio.

¹⁵ Para una perspectiva general, *cfr.* Rodríguez Rosique (2008) y las referencias que contiene.

seña como una excepción («No obstante...») y que resulta cuando menos contradictoria:

No obstante se usa el Subjuntivo en ocasiones en las que el hablante está seguro de la concesión pero, aún así, él no la considera una dificultad real:

Aunque me haya enfadado contigo, yo te quiero.

Aunque haga frío, yo quiero salir de todos modos¹⁶.

Parece difícil deducir de estos enunciados que el hablante no considere el enfado o el frío como dificultades reales. Oponer el indicativo como modo de lo real al subjuntivo como modo de lo hipotético lleva a explicaciones incoherentes y en consecuencia a prácticas que resultan difícilmente realizables. El ejercicio propuesto por esta gramática (2010: 108)¹⁷, plantea, como era de esperar, numerosos problemas:

5. Subraye el verbo adecuado.

Ej.: 1. Aunque en aquel tiempo no **quería/quiera** reconocerlo, todavía no se había repuesto de su enfermedad. (...)

5. Aunque **sabe/sepa** que me molesta mucho, vuelve a casa cada día a las tantas. (...)

7. Aunque **es/fuera** el Director General, no tiene derecho a pedirme que trabaje por dos. (...)

9. De pequeños, en invierno, aunque **hacía/haga** un frío horrible, teníamos que ir andando al colegio, que estaba a 5Km de nuestra casa. (...)

11. No le he dicho nada, pero aunque se lo **diga/dijera**, no serviría de nada. (...)

13. Yo, aunque no me he **casado/casara** nunca, he tenido varias relaciones estables. (...)

15. Aunque Juana y yo nos **conocemos/conociéramos** desde hace mucho tiempo, nunca hemos hablado íntimamente. (...)

17. Aunque ella **era/sea** una mujer práctica, a veces se dejaba llevar por la imaginación.

Únicamente en los enunciados de 9, 15 y 17 solo una de las dos formas es posible, si bien la elección de la forma verbal no requiere una reflexión sobre la categoría modo, pues es el contexto temporal el que determina la forma adecuada: si en 9 se selecciona *hacía* y no *haga* no es por una cuestión

¹⁶ Las explicaciones de los manuales recogidas en este apartado se presentan en formato cita y tal y como aparecen en las fuentes originales.

¹⁷ En esta y en las siguientes prácticas analizadas, se incluyen únicamente los enunciados del ejercicio en los que se utiliza la conjunción *aunque*.

modal, sino por el contexto pasado del enunciado y si, en 15 se selecciona *conocemos* y no *conociéramos*, es porque el pretérito perfecto de la principal inscribe la operación verbal en el presente. En el resto de los enunciados las dos formas son posibles, puesto que el subjuntivo puede perfectamente, como el indicativo, hacer referencia a un evento factual. Huelga decir cuán difícil puede resultar para un profesor de ELE llevar al aula un ejercicio de este tipo en el que se pide subrayar el verbo adecuado cuando en la mayoría de los enunciados ambas formas son posibles.

Aunque sean poco numerosos, sí se encuentran manuales que integran la dimensión pragmática de la categoría modo, como es el caso de *Gente 3* (2005: 115). Su escueta exposición olvida, sin embargo, un uso fundamental del subjuntivo, el que hace referencia a hechos hipotéticos:

CONTRAPONER INFORMACIÓN

Información presentada como nueva

***Aunque** es caro/**tiene** colesterol, se vende bien.*

Información presentada como presupuesta:

*Aunque sea caro/**tenga** colesterol, se vende bien.*

Además, no se plantea en este manual ninguna práctica de la selección modal con la que trabajar esta distinción, tampoco en el cuadernillo de trabajo que completa el libro del alumno, cuya finalidad es precisamente consolidar las destrezas lingüísticas. Lo que sí encontramos en este material complementario es una explicación diferente del llamado subjuntivo factual, pues ya no es el estatus de la información expresada en la concesiva lo que condiciona el modo verbal, sino la voluntad del locutor de no pronunciarse (*Gente* 2005: 116):

Cuando el hablante no quiere pronunciarse sobre si sucede o no la acción introducida por **aunque** o a **pesar de que**, el verbo va en subjuntivo:

- *Yo creo que los platos precocinados son muy artificiales.*
- *Sí, pero, aunque sean de mala calidad, se consumen cada vez más.*

(el hablante no dice si son o no de mala calidad)

Si bien es cierto que el estatus de la información y el propósito del locutor están intrínsecamente relacionados (el locutor no se pronuncia sobre lo expresado en la concesiva porque lo considera una información presupuesta y por lo tanto secundaria), no parece conveniente desde una perspectiva didáctica cambiar el enfoque del análisis, pues puede crear confusión.

Otra gramática pedagógica que sí explica el subjuntivo factual es la *Gramática de uso del español* de Aragonés y Palencia (2009: 232), pero de nuevo de una manera tan limitada que no permite tampoco una práctica eficaz de la selección modal:

También se usa un verbo en subjuntivo para referirse a una acción o situación considerada cierta en respuesta a una objeción.

– *No me gusta la sopa.* – **Aunque** *no te guste la sopa, tienes que comértela.*

Sin duda, en un contexto como el ilustrado en este manual, en el que la información de la concesiva ha sido ya presentada con anterioridad, el subjuntivo es el modo adecuado, pero no el único. En otras palabras, un contexto dialógico en el que la construcción concesiva responde a un enunciado previo no es el único contexto en el que el subjuntivo puede referirse a una acción o situación considerada como cierta. En el ejercicio que este manual propone para la práctica de la selección modal, se encuentran precisamente enunciados no dialógicos en los que el subjuntivo no solo funciona perfectamente, sino que parece el modo más adecuado, como lo sugieren los autores en el modelo:

12.2. Complete con los verbos entre paréntesis en indicativo, subjuntivo o infinitivo.

1. Aunque me (llamar) *llame* Roberto, no le contestaré. (...)
4. Aunque hoy (levantarse) tarde, tengo sueño. (...)
7. Aunque normalmente (ir) andando, hoy prefiero el autobús. (...)
9. Aunque (hacer) muy buen tiempo, no pudimos bañarnos.

Como se puede comprobar, la práctica de la selección modal propuesta por esta gramática vuelve a poner en apuros al profesor de ELE, pues de nuevo ambos modos resultan perfectamente correctos: *Aunque hoy me he levantado/haya levantado tarde, tengo sueño; Aunque normalmente voy/vaya andando, hoy prefiero el autobús; Aunque hacía/hiciera muy buen tiempo, no pudimos bañarnos.* La falta de un contexto más amplio es sin duda la razón por la que no se puede elegir entre una forma u otra.

Se encuentran por otra parte materiales en los que se propone una explicación adecuada que sin embargo no se ve acompañada de una práctica eficiente. Este es el caso de *Abanico* (2010: 206):

¿Montse come mucho?			
SÉ QUE SÍ	SÉ QUE NO, O NO ESTOY SEGURO		
y quiero informar del hecho	pero considero el hecho como una información compartida	y, por lo tanto no puedo comprometerme con esa información	
aunque come	aunque coma	aunque coma	aunque comiera
INDICATIVO • Oye, Montse no engorda, ¿no? • ¡Qué va! Está siempre así de delgada. Aunque come mucho, ¿sabes? • ¿De verdad?	SUBJUNTIVO • Esto no va a ser bastante porque Montse come mucho. • Sí, pero aunque coma mucho, no va a decir nada. Es muy educada.	SUBJUNTIVO • ¿Será esto suficiente para Montse? ¿Ella come mucho? • Pues no lo sé. Pero aunque coma mucho, es bastante, creo yo.	

Se trata de una explicación clara y bien ejemplificada, en la que se tiene en cuenta el contexto discursivo en el que aparece la concesiva, aunque no completa: olvida el imperfecto de subjuntivo que hace referencia a un hecho que el locutor considera como información compartida. Un ejemplo como el siguiente en el que se habla en pasado de Montse y de todo lo que comía hubiera permitido ilustrar este uso: *–Todo era poco para Montse porque comía mucho. – Sí, pero aunque comiera mucho, no decía nunca nada.*

El ejercicio que propone este manual (2010: 207), aunque original y ocurrente¹⁸, no permite la práctica de la selección modal, pues todos los enunciados que tiene que producir el aprendiz deben construirse en subjuntivo; la única práctica es por tanto la elección del tiempo verbal (presente o imperfecto):

8. ¡Vale la pena!

a. Francisco Recuerda piensa que un viaje por el Amazonas puede ser tan maravilloso que vale la pena soportar todos los inconvenientes que encuentran sus amigos, que son unos aguafiestas. Escribe las respuestas de Francisco, recordando que él intentará quitar importancia a todas las objeciones considerándolas muy improbables (imperfecto de subjuntivo). Pero cuidado: ¡no siempre es posible!

Vamos a pasar mucho calor à ¡Aunque pasemos mucho calor!

Podríamos encontrar animales salvajes.

No nos hemos preparado.

Es muy probable que no podamos ver la televisión. (...)

¹⁸ No se ha reproducido la presentación visual del ejercicio por cuestiones de espacio.

Ahora bien, aunque sean poco numerosos, sí cuenta el profesor de ELE con materiales que permiten una explicación adaptada y una práctica eficiente de la selección modal en la concesiva. Un ejemplo es *El ventilador* (2006: 189). La única objeción de este manual es el metalenguaje utilizado, tal vez excesivamente especializado para una clase de ELE incluso de un nivel avanzado:

MATRICES TRIFÁSICAS (I)

Con algunas matrices que no tienen un significado modal en sí mismas (**aunque...**, **a pesar de...**, **pese a...**, **porque...**) seleccionamos Indicativo o Subjuntivo dependiendo de nuestra actitud modal ante la información que introducimos en cada caso, es decir, de la fase en que estamos considerando el argumento.

Cuando la información que introducimos es...

Un argumento principal que el hablante declara.	(2a)	Ind.
Un argumento principal que el hablante cuestiona.	(2b)	Subj.
Un argumento secundario (aceptado) que el hablante solo menciona para decir algo en relación con él.	(2c)	

La práctica planteada es, además de eficiente, completa, pues permite ilustrar cada uno de los empleos modales¹⁹. Este es el ejercicio propuesto:

6. APLICAMOS LA LEY (AUNQUE...)

a. Aquí tenéis algunos diálogos y enunciados donde se utilizan las formas *aunque* (o algunas de sus variantes) y *porque*. ¿Sabréis usar el modo (Indicativo – Subjuntivo) más adecuado en cada caso?

1. ¿Tomamos una cerveza?

Bueno, **aunque no llev....** dinero, ahora que me acuerdo. (...)

4. ¡Dios mío! ¡Mi mujer nos ha visto!

No creo. Pero no te preocupes: **aunque nos h....** visto, no se imaginará nada. (...)

6. Ya sé que es muy raro, pero no lo puedo evitar: tengo que comprarlo, **aunque teng....** que pasar todo el mes sin comer.

Para cada uno de los enunciados se proporciona contexto suficiente para distinguir si el hecho al que la concesiva hace referencia es o no factual. Si no lo es, el aprendiz solo podrá cuestionarlo y deberá utilizar por lo tanto el subjuntivo. Si en cambio se trata de un hecho factual, dispone de dos opciones:

¹⁹ Solo se reproducen los enunciados en los que aparece la conjunción *aunque*.

declararlo a través del indicativo o simplemente mencionarlo a través del subjuntivo, en el caso de que el hecho constituya un argumento aceptado. En el enunciado 1 el contexto es suficiente para determinar que la forma verbal más adecuada es un presente de indicativo porque lo que busca el locutor es informar a su interlocutor de que no lleva dinero, pues tal vez este último, si acepta tomar esa cerveza, tenga que invitarlo (*aunque no llevo dinero*). En el enunciado 4 el contexto se revela también suficiente para interpretar que el hecho al que se refiere la concesiva es un argumento secundario, puesto que ya ha sido presentado previamente: la forma verbal más adecuada es por tanto el pretérito perfecto de subjuntivo (*aunque nos haya visto*). En el último, el valor prospectivo de la perífrasis verbal *tener que* lleva a interpretar el evento expresado en la concesiva como hipotético y a cuestionar por consiguiente el argumento por ella expresado: el único modo posible en este enunciado es consecuentemente el subjuntivo (*aunque tenga que pasar todo el mes sin comer*). La práctica propuesta por este manual muestra así que es esencial un contexto discursivo claro para poder realizar una verdadera práctica de la selección modal en este tipo de construcciones.

Este breve análisis de materiales pone de manifiesto que es indispensable superar explicaciones referencialistas en las que el subjuntivo se sigue presentando como el modo de lo hipotético, pues este acercamiento no permite abarcar la realidad lingüística del español, confrontando a docentes y a aprendices con explicaciones y ejercicios que, tal y como se plantean, resultan irrealizables. En segundo lugar, este análisis pretende advertir que, para integrar la dimensión pragmática, es necesario elegir de manera clara la perspectiva teórica adoptada sin variar los enfoques lingüísticos y con un metalenguaje accesible para los aprendices de una L2, y, sobre todo, sin olvidar que es en los ejemplos y en la práctica donde mejor se observa la realidad de la lengua. Por último, se ha querido evidenciar que una práctica eficiente requiere ejercicios con un contexto claro y con un cotexto seleccionado con creatividad e ingenio, sin duda, pero todo con precisión.

5. CONCLUSIONES

El trabajo presentado pretende contribuir a la reflexión sobre la didáctica del subjuntivo en el ámbito del español lengua extranjera a partir de una cuestión lingüística concreta: la selección modal que se opera en la construcción concesiva. Pese a la influencia de las explicaciones de la gramática tradicional en las que se adopta una perspectiva esencialmente referencialista

que confunde el modo verbal con la realidad a la que hace referencia, parece haber común acuerdo en la actualidad en considerar que una perspectiva pragmática se revela esencial para explicar la forma verbal empleada en la prótasis de estas construcciones. Cuando la concesiva hace referencia a un evento hipotético, el único modo posible es el subjuntivo; ahora bien, cuando hace referencia a un evento factual, ambos modos son posibles. La elección del modo en este caso depende del estatus de la información presentada en la concesiva: si el locutor la considera información nueva, el modo más adecuado será el indicativo; si, por el contrario, la considera información presupuesta, el modo más adaptado discursivamente será el subjuntivo.

Con el objetivo de estudiar el uso de este subjuntivo factual en la interlengua de los aprendices de ELE, el presente trabajo ha procedido a un análisis cuantitativo y cualitativo de los enunciados concesivos marcados por la conjunción *aunque*, única conjunción concesiva entre las que admiten la selección modal registrada en el corpus. En lo que concierne al nivel de dominio de la lengua, los datos obtenidos han permitido corroborar que la aparición del llamado subjuntivo factual en las concesivas se da en el nivel B2, como estipula el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), nivel en el que también se utiliza con mayor frecuencia el subjuntivo que hace referencia a eventos hipotéticos. Sin embargo, se ha observado también una disminución de la frecuencia de uso del subjuntivo en el nivel C1, lo que lleva a concluir que parece necesario un mayor trabajo de consolidación de este modo en el nivel superior para que el subjuntivo de estas construcciones no se limite a formar parte del conocimiento pasivo de los aprendices.

En lo referente a la lengua materna, los datos analizados han permitido sacar conclusiones interesantes sobre la interlengua: los aprendices de lenguas maternas romances (lusófonos y francófonos), en las que el subjuntivo puede también hacer referencia a eventos factuales, no parecen tener problema para integrar y hacer uso del valor pragmático de este modo. En cambio, en las otras L1 (inglés, árabe, chino mandarín y ruso), en las que no hay un modo propiamente subjuntivo, los datos muestran claramente las dificultades a las que los aprendices de estas lenguas maternas se enfrentan en la adquisición de este uso del subjuntivo. Si bien es cierto que no se registran enunciados agramaticales, sí se documentan enunciados discursivamente inadecuados. Dos son los tipos: un primero vinculado al cotexto, en el que la inadecuación de la forma verbal se explica por no tener en cuenta una información previamente verbalizada, y un segundo tipo relacionado con el contexto, en el que el carácter inapropiado del modo verbal empleado res-

ponde a la no consideración de un saber que se presupone compartido. Las inadecuaciones señaladas no son propias de un nivel de aprendizaje determinado, lo que lleva a pensar que el desconocimiento del valor pragmático del subjuntivo es una carencia vinculada a la enseñanza de este modo desde los primeros niveles en los que aparece y no a las diferentes etapas en las que se escalona su adquisición. Ahora bien, aunque harían falta más datos para confirmarlo, el tipo de inadecuación sí parece estar vinculado con la lengua materna: los aprendices de L1 inglés y árabe muestran dificultades cuando se trata de retomar una información que ya ha sido previamente verbalizada, mientras que los aprendices de lengua materna chino mandarín cuando se trata de expresar un saber compartido. El estudio de estas inadecuaciones interroga directamente sobre la manera en la que se explica y se practica el llamado subjuntivo factual en el aula de ELE.

La reflexión didáctica propuesta en el último apartado, en el que se analiza una serie de materiales de ELE, pretende mostrar que la enseñanza de este uso del subjuntivo no parece una tarea resuelta en muchos de ellos. Las insuficiencias teóricas y las prácticas inviables de algunos manuales, que siguen anclados en explicaciones ampliamente superadas, complican sobremanera la adquisición de empleos modales que funcionan en ocasiones de forma semejante en la lengua materna de los aprendices. El análisis de estos materiales permite afirmar que para describir el modo de una concesiva es imprescindible integrar la perspectiva pragmática en la explicación gramatical, de una manera clara y con un metalenguaje asequible para los aprendices de ELE. No obstante, la explicación lingüística, por completa y comprensible que sea, no será suficiente si no se ve acompañada de una práctica en la que los ejercicios planteados aporten suficiente contexto para poder ejercitar eficientemente una cuestión lingüística que supera los límites tradicionales de la gramática.

La reflexión planteada en estas páginas se sitúa pues en ese tercer dominio gramatical, denominado por Martí Sánchez (2004) la pragmagramática, en la que se reflexiona sobre la explotación pragmática de la gramática. Las conclusiones del presente estudio buscan así contribuir al desarrollo de lo que podría llamarse la *competencia pragmagramatical*, en la que la gramática se vincula directamente a la intención comunicativa del aprendiz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
ALCINA J. y J. M. BLECUA (1975): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

- ÁLVAREZ PRENDES, E. (2006): “Hacia una tipología de los enunciados concesivos”, in M. Villayandre Llamazares (ed.): *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica, pp. 88-110.
- BALLESTERO DE CELIS, C. (2017): “La construcción concesiva: lo que se interpreta y lo que se codifica” in I. Arroyo, S. Musto, V. y Ripa (eds.): *Sistema, codificación en interpretación. Aproximaciones al análisis de la lengua y su didáctica en una perspectiva metaoperacional*. MarcoELE 24, pp. 30-38.
- CASTILHO, A. (2010): *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- BÉCHADE, H. D. (1994): *Grammaire française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BORREGO NIETO, J. J. GÓMEZ ASENCIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1990 [1986]): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- CHEVALIER, J. C., M. LAUNAY y M. MOLHO (1983): “De la concession en espagnol. Le signifiant AUN/AUNQUE”, *L'information grammaticale* 18, pp. 3-8.
- DITTMAR, A. (1897): *Studien zur Lateinischen Moduslehre*. Leipzig: Teubner.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. (1987): *El subjuntivo*. Madrid: Edelsa.
- FLAMENCO GARCÍA, L. (1999): “Las construcciones concesivas y adversativas”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3805-3878.
- GILI GAYA, S. (1964): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- LÁZARO MORA, F. A. (1982): “Sobre aunque adversativo”, *LEA: Lingüística española actual* 5(1), pp. 123-130.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1994): *Gramática del español*. Madrid: Arco Libros.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2004): *Estudios de Pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español. 2, De la idea a la lengua*. Madrid: Difusión.
- MATTE BON, F. (2008): “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”, *MarcoELE* 6, pp. 1-30.
- MEYER-LÜBKE, W. (1890-1906): *Grammaire des langues romanes*. Paris: H. Welter.

- MONTERO CARTELLE, E. (1992): “Tendencias en la expresión de la concesividad en el castellano medieval”, *Verba: Anuario galego de filoloxía* 19, pp. 107-128.
- PORTO DAPENA, J. A. (1991): *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- RIVAROLA RUBIO, J. L. (1982): “Las construcciones concesivas y restrictivas en español (hipotaxis y parataxis)”, in G. Bellini (ed.): *Actas del Séptimo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Roma: Bulzoni, pp. 865-874. (http://cvc.cervantes.es/obref/aih/aih_vii.htm).
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. (2008): *Pragmática y Gramática: condicionales concesivas en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SECO, R. (1954 [1930]): *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.
- VALLEJO, J. (1922): “Notas sobre la expresión concesiva”, *Revista de Filología Española* 9, pp. 40-51.
- VALLEJO, J. (1925): “Sobre un aspecto estilístico de D. Juan Manuel”, *Homenaje ofrecido a Menéndez Pidal: Miscelánea de estudios lingüísticos, literarios e históricos 2*. Madrid: Hernando, pp. 63-85.
- VEIGA, A. (1992): *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- VEIGA A. y M. MOSTEIRO LOUZAO (2006): *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

MATERIALES ANALIZADOS

- ARAGONÉS, L. y R. PALENCIA (2009): *Gramática de uso del español B1-B2*. Madrid: SM.
- CASTRO, F. (2010): *Uso de la gramática española (avanzado)*. Madrid: Edelsa.
- CHAMORRO, M. D., G. LOZANO, A. RÍOS et al. (2006): *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA y N. SANS (2005): *Gente 3*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍNEZ GILA, P. y B. MUÑOZ ÁLVAREZ (2010): *Abanico*. Barcelona: Difusión.

Análisis contrastivo de las partículas *pues/pois/puis*: empleos discursivos de la forma *pues* en el español como L2

FABIANA ÁLVAREZ-EJZENBERG
Université de Picardie Jules Verne
Université Paris-Est Créteil

1. INTRODUCCIÓN

La partícula española *pues*, proveniente de la voz latina *post*, ha desarrollado valores semánticos y funcionamientos discursivos que aparecen también en la partícula portuguesa *pois*, pero no en su cognado francés *puis*:

- (1) a. María estaba muy sedienta, **pues** se bebió toda la jarra de agua.
b. A María estaba com sede, **pois** bebeu todo o jarro de água.
c. *María avait très soif, **puis** elle a bu toute la carafe d'eau.

Por otra parte, mientras que la partícula francesa *puis* puede expresar una sucesión temporal o espacial entre dos elementos, *pues* y *pois* han perdido esta capacidad:

- (2) a. Marie a ouvert la porte, **puis** elle est partie.
b. *Marie abrió la puerta, **pues** se fue.
c. *A Marie abriu a porta, **pois** foi embora.

Estas diferencias invitan a observar los empleos de la partícula *pues* en aprendices de ELE, con especial atención en aquellos cuyas lenguas nativas son el francés y el portugués. Para ello, se comienza por describir el comportamiento semántico-pragmático de la partícula desde un enfoque contrastivo con sus cognados *puis* y *pois*. A continuación se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los empleos de *pues* recabados en el CAES y se comparan los usos correctos e incorrectos de los aprendices de lengua nativa francés y portugués, con el objetivo de analizar las dificultades específicas respectivas. En último lugar, se proponen algunas actividades destinadas a facilitar su aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: VALORES Y FUNCIONES DE LAS PARTÍCULAS PUES, POIS Y PUIS

La partícula española *pues*, la portuguesa *pois* y la francesa *puis* proceden de la voz latina *POST*, cuyo funcionamiento ha dejado huella en las tres. El sentido de posterioridad, tanto locativa como temporal, del étimo latino le permite cumplir tres funciones: adverbio (*servi, qui post erant* [los esclavos que estaban detrás], *multis post annis* [muchos años después]), preposición (*post urbem* [detrás de la ciudad], *post urbem conditam* [desde la fundación de la ciudad], *post homines natos* [desde que hay hombres]) y prefijo verbal (*post-habeo*), función menos frecuente y sin duda más tardía, como se señala en Ernout y Meillet (1959 [1939]: s.v. *post*).

Contrariamente a *puis*, *pues* ha desarrollado funciones y valores diferentes a los de *POST*, a pesar de heredar de este la noción básica de posterioridad y de vehicular en los orígenes de la lengua una posterioridad temporal de unos hechos con respecto a otros¹. En su desarrollo evolutivo, su alcance se ha ido modificando y ha dejado de expresar una posterioridad de lo verbalizado en el enunciado, para empezar a vehicular una posterioridad de una enunciación con respecto a otra, entendida esta como una acción lingüística llevada a cabo por un locutor cuyo producto es el enunciado.

¹ En el *Liber Regum* (siglos XII y XIII), *pues* aparece como adverbio que expresa una posterioridad temporal de unos hechos con respecto a otros, siempre dentro de una sucesión de acontecimientos: *Adam ouo dos fillos, Kaym & Abel. Mato Kaym ad Abel. E pues ouo Adam otro fillo, qui ouo nomme Seth.* (Anónimo (1194-1211): *Liber Regum*: 33. CORDE, RAE: en línea) [Adán tuvo dos hijos, Caín y Abel. Mató Caín a Abel y después Adán tuvo otro hijo, quien tuvo por nombre Set]. Véase Álvarez-Ejzenberg y Piedehierro-Sáez (2019: 10).

La descripción de la partícula ha sido abordada no solo en las obras lexicográficas y las gramáticas generales del español, sino también en trabajos especializados sobre partículas discursivas (Santos Río 2003, Briz, Pons y Portolés 2008, Fuentes Rodríguez 2009) y en numerosas contribuciones colectivas y monográficas (Mariner Bigorra 1981, Casado Valverde 1993, Sicot-Domínguez 1998, Martín Zorraquino y Portolés 1999, Calsamiglia y Tusón 1999, Iglesias Recuero 2000, Portolés 2001, Dorta Luis y Domínguez García 2001, Porroche Ballesteros 2002, Montolío 2002, Vande Castele y Fuentes Rodríguez 2019, entre las más destacadas).

Martín Zorraquino y Portolés (1999) destacan tres empleos principales de la partícula: conjunción causal, adverbio conector consecutivo y comentar. La conjunción causal introduce una explicación del contenido expresado en el segmento precedente, es átona y está precedida de pausa. El adverbio conector consecutivo presenta al segmento del discurso en el que se encuentra como su consecuente y se caracteriza por ser tónico, encontrarse entre pausas y no aparecer al inicio del segmento del discurso en el que va incluido. Por último, el *pues* comentar, más frecuente en el discurso oral, presenta el segmento que inicia como un comentario nuevo en relación con el segmento anterior y está situado en posición inicial del segmento discursivo en el que se incluye sin estar seguido de pausa. Contrariamente a la conjunción causal *pues*, que introduce una proposición causal, el *pues* conector consecutivo y el *pues* comentar son, según estos autores, marcadores discursivos, ya que son unidades que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación, sino en el discurso, al guiar las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4057). En ambos casos, su significado no es denotativo, sino pragmático: introducen información nueva y la cohesionan con lo dicho en el discurso anterior.

Porroche Ballesteros (2002), basándose principalmente en las contribuciones de Portolés (1989), Martínez (1990), Álvarez (1990) y Alarcos Llorach (1992), distingue tres tipos de *pues*: causal «explicativo-continuativo», incidental o consecutivo, y continuativo o enlace extraoracional cuando funciona como unidad fática para mantener el hilo de la conversación. En cuanto a Dorta Luis y Domínguez García (2001), las autoras también describen tres funciones de la partícula: conectora, organizadora o de estructuración del discurso y reformuladora. La función conectora introduce una consecuencia de lo expresado en el enunciado anterior. Cuando funciona como estructurador del discurso, la partícula presenta nueva información en relación con el

tema-marco. Es su función reformuladora, *pues* ejerce operaciones discursivas tales como ejemplificar, corregir, parafrasear o recapitular.

Según el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons y Portolés 2008), *pues* es una partícula discursiva cuando presenta el miembro del discurso que introduce como una continuación que transmite información nueva. El diccionario distingue este uso del conjuntivo, que introduce una explicación o justificación a lo dicho anteriormente. Por su parte, en el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez 2009: 294-297) se distinguen seis usos: conector consecutivo, ordenador discursivo continuativo, ordenador discursivo interactivo, conector de oposición, operador informativo y ordenador discursivo de cierre.

Además de los usos que se acaban de describir, cabe señalar el de la locución *pues bien* (Fuentes Rodríguez 1993, Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4084, Briz, Pons y Portolés 2008: s.v. *pues bien*). Esta unidad funciona como un comentador que aparece seguido de pausa al inicio del segmento que lo incluye (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4084), cuyo empleo es más frecuente en el registro formal (Briz, Pons y Portolés 2008: s.v. *pues bien*), tanto en estructuras dialógicas como en las no dialógicas. En ambos casos, el miembro introducido por *pues bien* es un comentario pertinente en relación con lo dicho anteriormente. En discursos dialógicos, como indican Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4085), se supone que el receptor del discurso está de acuerdo con lo expuesto en el primer miembro.

Teniendo en cuenta las clasificaciones y descripciones que se acaban de presentar, podemos concluir que *pues* cumple tres funciones semántico-pragmáticas básicas: conjunción causal², conector consecutivo y comentador o enlace extraoracional.

Al igual que *pues*, su cognado portugués *pois* introduce la causa cuando funciona como conector explicativo (Mateus Mira et al. 1989: 569, Cunha y Cintra 2017 [1985]: 595): *Tio Couto estava sombrio, pois aparecera um*

² Según la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009: 3463), *pues* introduce causales externas al predicado, ya sean explicativas o causales de la enunciación. Las primeras justifican el contenido proposicional que se describe en la proposición principal. Así, en *Todas las luces estaban apagadas, pues se esperaba un ataque de la aviación*, la espera de un ataque explica el hecho de que las luces estuvieran apagadas («y lo estaban porque esperaban un ataque de la aviación»). En el caso de las causales de la enunciación, lo expresado en la proposición principal es una deducción a la que llega el hablante, cuya causa introduce en la subordinada. En el ejemplo *Todas las luces estaban apagadas, pues la ciudad no se veía desde el aire*, el hablante deduce o conjetura que el hecho de no ver la ciudad desde el aire se debe a que las luces estuvieran apagadas.

*investigador da polícia perguntando por Gervásio*³ (Cunha y Cintra 2017 [1985]: 600) [El tío Couto estaba triste, pues había aparecido un investigador de la policía preguntando por Gervasio]. También tiene significado causal la locución *pois que*, a diferencia de la conjunción locutiva española *pues que*, frecuente en español antiguo, que solo conserva su valor causal en español actual en la lengua literaria (RAE y ASALE 2009: 2461). Como conjunción conclusiva, *pois* introduce una oración que expresa la consecuencia de la oración que la precede: *Ele não conhece bem o caminho, pode, pois, enganar-se* (Mateus Mira et al. 1989: 573) [Él no conoce bien el camino, puede, pues, equivocarse].

Además de conector causal y consecutivo, *pois* funciona como marcador discursivo cuando aparece en secuencias reactivas (Lima 2002, Borba 2002) para introducir un segmento cuyo contenido expresa sorpresa en relación con lo dicho anteriormente, para esclarecer o justificar algo ya presentado, para mostrar consentimiento o comprensión respecto a lo anterior, y, como partícula fática, para mantener el canal de comunicación entre el oyente y el hablante. Finalmente, como su cognado *pues bien* en español, la locución *pois bem* aparece en secuencias reactivas para introducir un comentario con respecto a lo expresado en el segmento anterior.

En cuanto a la partícula *puis*, los numerosos autores que la analizan le asignan diferentes categorías y funciones: conector temporal y enumerativo (Riegel, Pellat y Rioul 1994: 1046-8), adverbio de coordinación (Dubois y Lagane 2004 [1973]: 133, Arrivé, Gadet y Galmiche 1986: 191), partícula narrativa (Weinrich 1989: 135) o adverbio temporal (Grevisse y Goosse 2007 [1986]: 1261). En relación con su significado, *puis* ha mantenido los usos y valores de *POST*, y expresa hoy, como la voz latina, una noción básica de sucesión que le permite vehicular diversos efectos de sentido como ilustran los ejemplos de la Tabla 1 (Bras, Le Draoulec y Vieu 2001: 111): sucesión temporal, sucesión espacio-temporal desde la perspectiva de un observador, sucesión lógica o adición de un nuevo elemento en una enumeración.

Como se acaba de mostrar, cada una de las tres partículas presenta complejidades semántico-pragmáticas particulares como resultado de diferentes

³ De manera similar a *pues*, *pois* puede introducir dos tipos de oraciones causales. La partícula es descrita como conjunción de subordinación causal cuando introduce la causa de lo enunciado en la proposición principal, como en este ejemplo. Por otro lado, es catalogada como conjunción de coordinación explicativa cuando introduce una justificación de la enunciación del primer miembro: *Dorme cá, pois quero mostrar-lhe as minhas fazendas*. (Cunha y Cintra 2017 [1985]: 595) [Duerma aquí, pues quiero enseñarle mis tierras].

evoluciones diacrónicas. Numerosos efectos de sentido de *pues* son, en la mayoría de los casos, similares a los de *pois*; sin embargo, no corresponden a ninguno de los usos de *puis*. Desde una óptica didáctica, esto nos lleva a formular la hipótesis de que, para el aprendiz de L1 francés, la asimilación de cada uno de los valores de la partícula española puede resultar más costosa que para el aprendiz de L1 portugués.

En la siguiente tabla se resumen y ejemplifican los valores de las tres partículas:

TABLA 1. Empleos de las partículas *pues*, *pois* y *puis*.

	Pues	Pois	Puis
Causal	Nos vamos, pues se nos ha hecho tarde. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 3611)	Tío Couto estaba sombrío, pois aparecera um investigador da polícia perguntando por Gervásio (Cunha y Cintra 2017 [1985]: 600) [El tío Couto estaba triste, pues había aparecido un investigador de la policía preguntando por Gervasio]	X
Consecutivo	La vergüenza es temor de ser sorprendido en falta por la mirada ajena. Es, pues , un sentimiento que es mejor no sentir. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4099)	Ele não conhece bem o caminho, pode, pois , enganar-se. (Mateus Mira et al. 1989: 573) [Él no conoce bien el camino, puede, pues , equivocarse]	X
Comentador	— Música, tío, música. — Pues allá va la música... (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4084) Veo con cierto asombro en EL PAÍS del 4 de octubre que se produjeron “retrasos de hasta 100 minutos en Barajas”. Pues bien , el vuelo Madrid-Ginebra, que debería despegar a las 18.45, despegó de hecho a las 22.40, esto es, con un retraso de 235 minutos (<i>El País</i> , <i>apud</i> Briz, Pons y Portolés 2008: s.v. <i>pues bien</i>)	Como é que a senhora soube da prisão?— Pois não estou falando que veio polícia aqui e revirou a casa toda? (Borba 2002, s.v. <i>pois</i>) [¿Cómo supo usted del arresto? —¿ Pues no le estoy diciendo que vino la policía aquí y revolió toda la casa?] Outros antecipavam que nós não teríamos apoio para as reformas. Pois bem , se enganaram. (Borba 2002, s.v. <i>pois</i>) [Otros anticipaban que no tendríamos apoyo para las pensiones. Pues bien , se equivocaron]	X

	Pues	Pois	Puis
Conector temporal	X	X	Des gens entraînent, puis ressortaient. (Green, <i>apud</i> Rey-Debove y Rey 2015 s.v. <i>puis</i>) [Entraba gente, luego/ después salía]
Conector enumerativo	X	X	Et je voyais qu'il s'était baissé, puis qu'il riait, puis qu'il avait une drôle de pose et qu'il reniflait fort (Giono, <i>Un de Baumugnes</i> , <i>apud</i> Bras, Le Draoulec y Vieu 2001: 211) [Y yo veía que él se había agachado, luego que reía, luego que tomaba una postura rara y que olisqueaba fuerte]

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

Los datos recabados en el CAES dan cuenta de 361 empleos de la partícula *pues*, repartidos de la siguiente manera: 55 ocurrencias en aprendices de L1 árabe, 17 en L1 chino mandarín, 26 en L1 francés, 30 en L1 inglés, 224 en L1 portugués y 9 en L1 ruso:

GRÁFICA 1. Distribución de la partícula *pues* según la L1 de los aprendices en el CAES.

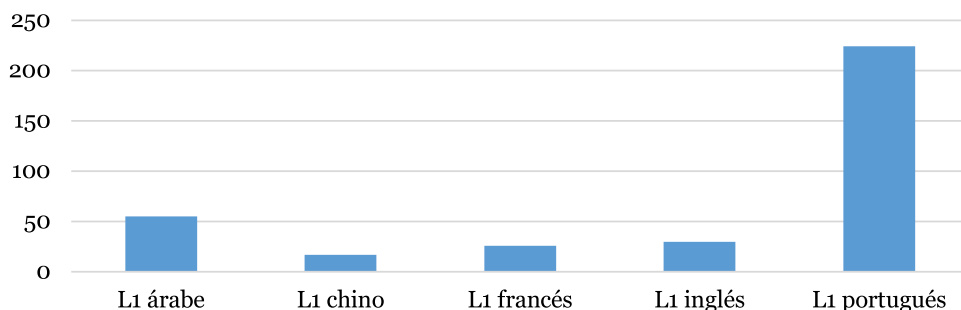


TABLA 2. Frecuencia relativa de *pues* por L1.

L1	Árabe	Chino	Francés	Inglés	Portugués	Ruso
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	131 380	39 296	46 137	81 494	124 985	15 408
Número de ocurrencias de <i>pues</i>	55	17	26	30	224	9
Frecuencia relativa %	41,8	43,2	56,3	36,8	179,2	58,4

Estos datos muestran una marcada frecuencia de empleo de la partícula en los aprendices de lengua nativa portugués en relación con la de los aprendices de las otras L1. La frecuencia de uso relativa en francés, muy inferior a la de los aprendices de L1 portugués, se ubica en la tercera posición detrás de los aprendices de L1 ruso. La menor frecuencia de uso se da en los aprendices cuya lengua nativa es el inglés.

En cuanto a los niveles, encontramos 58 incidencias en el nivel A1, 97 en A2, 103 en B1, 48 en B2 y 55 en C1:

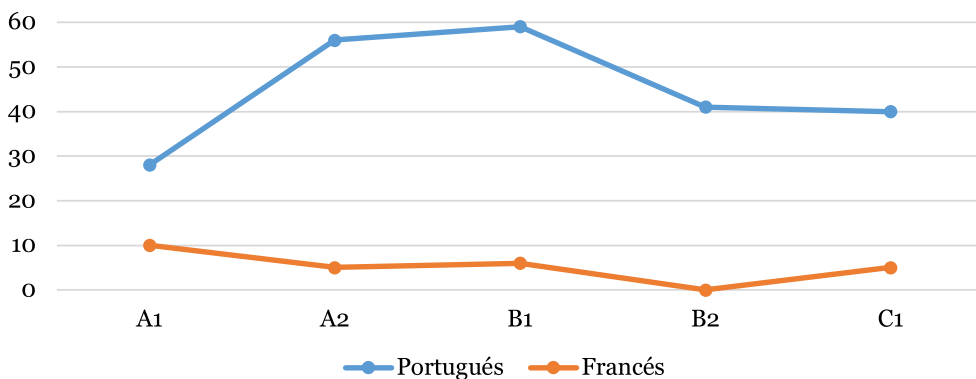
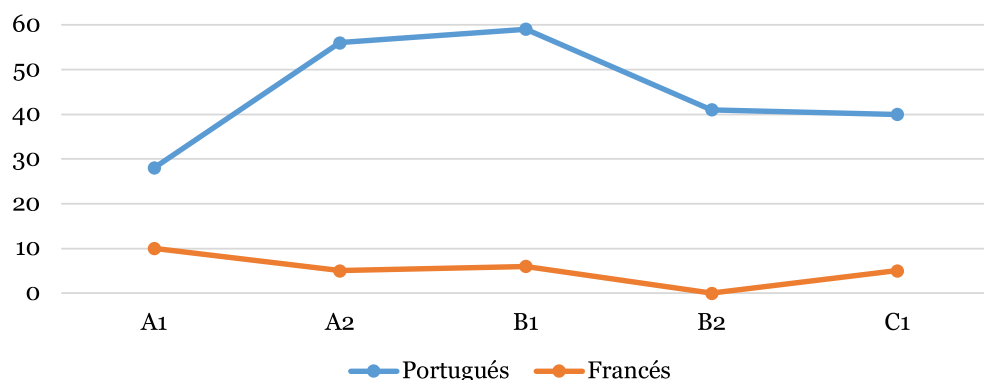
GRÁFICA 2. Distribución de la partícula *pues* por niveles en el CAES.

TABLA 3. Frecuencia relativa de *pues* por niveles.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988
Número de ocurrencias de <i>pues</i>	58	97	103	48	55
Frecuencia relativa ‰	50,9	71,2	115,9	72,8	161,8

Centrándonos en los aprendices de lenguas nativas de origen latino, el número de incidencias en las producciones de hablantes francófonos es de 10 en el nivel A1, 5 en el A2, 6 en el B1, ninguno en el B2 y 5 en el C1; por otra parte, en la muestra de aprendices de L1 portugués se documentan 28 incidencias en el nivel A1, 56 en el A2, 59 en el B1, 41 en el B2 y 40 en el C1:

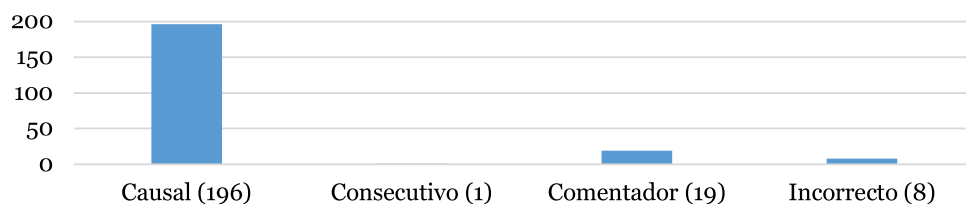
GRÁFICA 3. Distribución de la partícula *pues* por niveles en los aprendices de francés y portugués como L1 en el CAES.



Los siguientes gráficos muestran la repartición de los empleos causales, consecutivos, como ordenador y los usos anómalos en aprendices de L1 francés y portugués:

GRÁFICA 4. Repartición de empleos de *pues* en aprendices de L1 francés en el CAES.



GRÁFICA 5. Repartición de empleos de *pues* en aprendices de L1 portugués en el CAES.

Los textos de aprendices cuyas L1 son el francés y el portugués muestran resultados muy dispares: mientras que el uso como ordenador es mayoritario en los hablantes de L1 francés, en los aprendices de L1 portugués se destaca el empleo causal. En cuanto a los usos incorrectos, que se analizan en 3.2., los aprendices de L1 portugués han producido solo 8 enunciados no correctos de un total de 224 incidencias, es decir, en un 3,5 % de los casos, mientras que los de L1 francés lo han hecho en 6 de los 26 empleos en total, o sea, en un 23 % de las ocurrencias totales.

3.2. Análisis cualitativo

Este apartado se centra en el análisis de los ejemplos producidos por los aprendices francófonos y lusófonos. Entre los 26 empleos de *pues* provenientes de los aprendices de L1 francés, la partícula con valor causal ha sido utilizada solo en 4 casos (el 15,3 % de las ocurrencias totales), todos correspondientes a un solo aprendiz del nivel C1:

- (3) Me centraré en describir con brevedad “El Havre”, **pues** creo que de “The Artist” se hablará bastante más en las próximas semanas. [L1 francés, C1]
- (4) Por si fuera poco, el precio altísimo de la luz no les impide no cumplir con su parte del contrato **pues** en lo que lleva de mes, ya he tenido como cinco cortes de electricidad. [L1 francés, C1]
- (5) Me llamo X. XXX XXX, con número de contrato XXXXXXXXXX, cambié mi contrato de gas y electricidad hace dos meses **pues** su compañía entró en contacto conmigo para proponerme mejores condiciones de las que gozaba antes. [L1 francés, C1]
- (6) Este cuento, además de ser bonito, me parece muy útil actualmente **pues** su fondo es realmente social, trata tanto de la pobreza de trabajadores precarios en países ricos como del problema actual de las políticas anti-inmigración de la comunidad europea (Francia en cabeza). [L1 francés, C1]

Contrariamente, los 196 empleos causales de *pues* en L1 portugués, que ilustramos con los dos ejemplos siguientes, representan el 87,5 % de todas las incidencias de la partícula:

- (7) Estoy escribiendo este correo electrónico para informarle de mis padres, **pues** él quieren viajar para tu ciudad. ¡Contame todo! [L1 portugués, A1]
- (8) Aquí en Francia todo corre por lo mejor! Mis padres van venir a vivir aqui también el proximo año **pues** como sabes en Portugal la vida está muy mala con la crise! [L1 portugués, B1]

Con valor consecutivo, la partícula es empleada solo una vez por los aprendices de L1 portugués:

- (9) Me gustó mucho la presentación de las habitaciones y saber que tiene como pequeños “chalets” donde se puede estar tranquilo y con privacidad. Gostaría **pués** de hacer la reserva de uno de esos “chalets”, de los que se encuentran un poco más afastados de la casa principal (...) [L1 portugués, C1]

En cuanto a los aprendices de L1 francés, cabe recordar que no producen ningún enunciado correcto con *pues* consecutivo. La incorrección se debe a que *pues* se encuentra en la posición inicial del segmento que se interpreta como la consecuencia de lo expresado en el segmento precedente:

- (10) Había vivido cuatro años en Roma, pero nunca antes me había parado la policía. Ocurrió justo el día de la nuestra salida. El policía me pidió el permiso de conducir, **pues** tuve mucho miedo. [L1 francés, B1]

Tuve mucho miedo constituye la consecuencia de lo dicho en el miembro anterior (*El policía me pidió el permiso de conducir*), *pues* puede presentar la consecuencia siempre y cuando no se encuentre en posición inicial (*tuve, pues, mucho miedo*), como ocurre con este ejemplo. El *pues* consecutivo evita la posición inicial, que sí es la habitual cuando funciona como comentar. Es posible que el aprendiz haya calcado la sintaxis del conector francés *alors*, una de las varias equivalencias que brindan los diccionarios bilingües. El conector *alors* con sentido consecutivo puede colocarse en posición inicial del miembro que expresa la consecuencia (*Il n’y a pas de bus, alors je suis venu a pied* [No hay bus, así que he venido a pie]), contrariamente al uso consecutivo de *pues*, que no aparece en esta posición inicial. Encontramos el mismo error en los dos ejemplos siguientes:

- (11) hola mama, hola papa! llegarà tarde este noche y no me essperen porque con aymane ir al cine para ver la pelicula de “DESTINATION FINAL 5” y la pelicula se acaba a las 11 de la tarde y en la fin de la pelicula vamos a comer en macdonald **pues** llego a medianoche. [L1 francés, A1]
- (12) Admiro el por hacía sus suenos. Aunque el es famoso, el es normal y no es antipático como otros celebridades. El es 6 ´ 2” **pues** el es muy alto. [L1 francés, A2]

En cuanto a su uso como ordenador, los datos de los aprendices de ambas lenguas muestran también resultados desiguales. En efecto, los aprendices de L1 portugués utilizan la partícula con este valor en 19 ocasiones, un 8,4 % de las incidencias, mientras que los de L1 francés recurren a esta función en 13 de los 26 empleos totales, es decir, en el 50 % de todas las ocurrencias. Los enunciados de estos últimos aprendices reflejan la diversidad discursiva de *pues* como comentador, característico de la lengua coloquial. Así, en algunos contextos, se utiliza como soporte para introducir información nueva, relacionada con otra verbalizada previamente (13) o no verbalizada (14):

- (13) Pero tengo que contarte lo de Cláudia, está casada con Francisco, te acuerdas de Francisco? El chico rubio de nuestra clase, el que no hablaba con nadie. **Pues** esta casada con el, y ella también ya no habla con nadie. [L1 francés, B1]
- (14) Qué estas haciendo? Trabajas en el banco todavía? **Pues**, todavía estoy trabajando en el Instituto del Patrimonio. [L1 francés, B1]

El marcador funciona en estos ejemplos de enlace entre la nueva información *todavía estoy trabajando en el Instituto del Patrimonio* y la información previa implícita del tipo *Te preguntará qué es de mi vida*. En ciertos casos, sin embargo, sirve como simple soporte para iniciar un relato:

- (15) Hola ¡¿qué tal? **pues** voy a contaros mis últimas vacaciones. [L1 francés, A2]

En la correspondencia informal contextualizada en el ejemplo que aparece a continuación, el locutor inicia el correo cumpliendo con las normas de cortesía –interesarse por la situación de su interlocutor– y a continuación emplea *pues* para expresar el propósito del mismo: pedirle un favor. La partícula tiene, por lo tanto, la función de simple *vínculo* entre dos segmentos que se suceden en la enunciación:

- (16) y tu trabajo, está bien? ¿No te molestan tus superiores como lo hacían antes?
Pues, te escribo para pedirte que me busques, si no te fastidias demasiado,
una habitación en Barcelona. [L1 francés, B1]

Asimismo, funciona como comentador en los dos casos contextualizados en el siguiente ejemplo: en el primero, la información nueva es la que el locutor ofrece acerca de su familia (*son nombrosos*, etc.); en el segundo, la situación afectiva actual de su madre (*ha encontrado un hombre...*):

- (17) ¿Cómo estás?
Quiero te hablar de mi familia, en tu correo electrónico, te solicitame por qué te hablas de mí familia...
Pués... Son nombrosos... Mi padres son divorciados y tienen hacer los vidas cada unos de sus lados, pero mi madre con yo.
Se llama Sylvie, trabaja en la escuela con niños discapacitados, es una mama excepcional, le quiero mucho... Tiene 43 años.
Pués, ha encontrado un hombre y se marza con ello, se llama Jean-Yves, es un profesor de pianó, es simpatico. [L1 francés, A1]

Ambos casos revelan que el aprendiz de L1 francés ha incorporado su valor básico de *vínculo* que no implica necesariamente una relación argumental entre los segmentos relacionados.

Por otra parte, en el ejemplo siguiente, que contextualiza una carta de reclamo formal, el *pues* comentador es utilizado incorrectamente en lugar del comentador *pues bien*. Como se ha señalado en el segundo apartado, seguida de pausa, la locución comentadora *pues bien* permite validar lo dicho en un segmento anterior para introducir luego un comentario en relación con el segmento anterior, función pragmática más adecuada en este texto escrito de carácter formal:

- (18) Muy Señor mio:
Le envío esta carta para hacerle saber que estoy una reciente cliente de su compañía y que no se pasa como esperaba.
Pues el servicio no ha sido bueno, he tenido cortes durante 5 días en los 30 días del mes y para colmo la primera factura que he recibido es más alta de lo que me habían prometido por teléfono. [L1 francés, C1]

En efecto, al emplear *pues bien* la locutora supone que el receptor del discurso asume lo expuesto en el primer miembro, su insatisfacción con el servicio de compañía, para luego comentar lo que se expresa en el segundo miembro, es decir, el motivo de la insatisfacción.

Como ya se ha señalado al inicio del apartado, los aprendices de L1 portugués han producido un número mucho más elevado de enunciados correctos que los de L1 francés, la mayoría con valor causal. Este resultado puede explicarse por el hecho de que, al igual que su cognado español *pues*, la partícula portuguesa *pois* introduce la causa y la consecuencia, y además se emplea como comentador en secuencias reactivas. Como también se ha indicado anteriormente, *pois* presenta la causa a través de la locución *pois que*, a diferencia de la conjunción locutiva española *pues que* con valor causal, frecuente en español antiguo, que solo conserva su uso en español actual en la lengua literaria. Esta diferencia permite entender los cinco empleos anómalos de la locución *pues que* en los textos de los aprendices de L1 portugués, que, en contextos no literarios, son el resultado de la interferencia del valor causal de la locución portuguesa *pois que*⁴:

- (19) En cierto punto los dos que eran como hermanos, incluso sendo capaz de asesinar a un hombre para salvar la vida del otro, empiezan a pelear, pues lo que al principio se llevaba bien, gana otras proporciones, **pues que** ambos empiezan a sentir celos de Karina y eso hace con que su amistad se quede abalada y que cada un elija un camino diverso. [L1 portugués, C1]
- (20) Además, caso sea posible la reserva, qme gustaria saber concretamente como hacer la reserva, **pues que** en vuestra página de internet no está presente la información de que yo necesito para hacerlo. [L1 portugués, A1]

Contrariamente a *pois*, la forma francesa *puis* no funciona ni como conector causal ni como partícula consecutiva. Como se indica en el segundo apartado, desde los orígenes de la lengua francesa, *puis* vehicula la sucesión temporal y espacial, valor transferido en los tres empleos incorrectos de *pues* recabados en el corpus:

- (21) Hola, ¿que tal?
Soy um hombre jubilato de 68 años alto. hay estando professor de mathematicos **pues** director de una escuela. [L1 francés, A1]
- (22) Eramos séis : mi mujer y yo, mi hija y su novio, mi hijo y un buen amigo.
Hacia absulutamente ningun vente, pero no importaba : el tiempo era magnifico, podimos nadar en el mar varios veces por dia.

⁴ Del total de siete empleos anómalos en L1 portugués, cinco transfieren los valores de *pois que* a *pues que*.

Pues era muy bien por mi hija que hizo corto la clavícula hace tres semanas.
[L1 francés, A2]

- (23) Nació en Lyon la misma año que mi.
Hicimos los mismos estudios y después el ha partido a Paris para trabajar
como un financiero.
Después Aurélien ha abierto un primer bar/restaurante, **pués** un segundo y
ahora un tercero! [L1 francés, A2]

En resumen, los usos anómalos en los aprendices de L1 portugués y francés corresponden en su mayoría a errores de interferencia causados por la paronimia de las formas *pues*, *pois* y *puis*. Sin embargo, el porcentaje de empleos desviados es menor en los aprendices de L1 portugués, lo que puede explicarse por el hecho de que *pois* ha desarrollado valores causales, consecutivos y como ordenador de la información equivalentes a los del español.

Del total de los empleos de *pues* procedentes de los aprendices de L1 francés, el 50 % corresponde al marcador discursivo comentador, característico de la lengua oral coloquial. En cambio, los aprendices de L1 portugués solo lo emplean en un 8 % de los casos, a pesar de que la partícula portuguesa *pois* también funciona como comentador. En cuanto al valor causal, que también vehicula su cognado portugués *pois*, este representa el 87,5 % de los empleos en los enunciados producidos por los hablantes lusófonos. Los francófonos, por el contrario, solo recurren al *pues* causal en 4 ocasiones, lo que representa el 15,3 % de los empleos totales.

En relación con los usos incorrectos, estos constituyen solo el 3,5 % del total de los empleos de los hablantes de L1 portugués y pueden explicarse por la paronimia entre las formas *pues que* y *pois que*. En los aprendices de L1 francés, sin embargo, el porcentaje es mayor (el 34,6 % de los casos). Varios de estos errores también pueden deberse a un fenómeno de paronimia, al calcarse en *pues* la función enumeradora de *puis*, y, en otros casos, a la posición inicial errónea de la partícula para introducir la consecuencia.

Por último, llama la atención que, de los tres valores de *pues*, el consecutivo sea casi inexistente en los enunciados de ambos grupos de aprendices. De hecho, los aprendices de L1 portugués lo emplean en una sola ocasión, y en ningún caso los de L1 francés. Sería, por tanto, conveniente analizar en un trabajo posterior los enunciados que contienen oraciones consecutivas en ambos grupos, con el objetivo de describir su frecuencia de uso e identificar los conectores que las introducen, y, de este modo, poder completar nuestro análisis.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE EL EMPLEO DE LA FORMA *PUES* POR PARTE DE LOS APRENDICES DE L1 FRANCÉS Y PORTUGUÉS: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

Las partículas discursivas, de las que *pues* forma parte, son palabras que no proporcionan significado denotativo, sino procedimental: su función es contribuir a la estructuración del discurso. Por esta razón, a pesar de ser denotativamente o referencialmente «superfluas», como indica Martín Zorraquino (2004), es imprescindible que el aprendiz conozca sus propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas para poder desarrollar su competencia discursiva.

Las tres funciones de *pues*, causal, consecutiva y como comentador, son posibles gracias a su significado procedimental fundamental, que le permite establecer una relación entre una anterioridad y una posterioridad enunciativas (Sicot-Domínguez 1998). Según el contenido de los segmentos puestos en relación y la situación comunicativa, la partícula contribuirá a interpretar el segmento que introduce como la causa o la consecuencia de lo dicho en el primer segmento, o como un comentario en relación con lo expresado anteriormente. Por este motivo, conocer su equivalente a través de las definiciones que brindan los diccionarios bilingües resulta insuficiente para que el aprendiz incorpore sus efectos de sentido, tanto más para el aprendiz de L1 francés, en cuya lengua no existe un único signo que vehicule su heterogeneidad funcional: *car, puisque, donc, alors, eh bien, etc.* (cfr. Martín Zorraquino 2004). En suma, para conocer su valor resulta imprescindible su contextualización.

Para facilitar la enseñanza-aprendizaje de las funciones de *pues*, pensamos que es conveniente comenzar por una fase de reconocimiento de las mismas, a través de la observación del contenido de los segmentos puestos en relación. A continuación proponemos una actividad cuyo objetivo es el reconocimiento del uso consecutivo, el menos empleado en el CAES por los aprendices de L1 francés y portugués:

a) Identifique los conectores y locuciones que introducen la consecuencia:

1. Estamos en verano y los días se alargan; podemos aprovechar, *pues*, para pasear hasta tarde.
2. Estamos en verano y los días se alargan; así *pues*, podemos aprovechar para pasear hasta tarde.
3. Estamos en verano y los días se alargan; por (lo) tanto, podemos aprovechar para pasear hasta tarde.
4. Estamos en verano y los días se alargan; podemos aprovechar para pasear hasta tarde, por (lo) tanto.

b) Conteste las preguntas:

1. ¿Cuál es la consecuencia de que los días se alarguen en verano?
2. Identifique los conectores que introducen la consecuencia:
3. Podemos usar y al inicio del miembro que expresa la consecuencia.
4. Podemos usar al final del miembro que expresa la consecuencia.
5. No usamos al inicio del miembro consecutivo.

La siguiente actividad busca distinguir el uso causal del consecutivo, que va a depender del contenido de los segmentos relacionados:

c) Lea los enunciados 1 y 2 y conteste las preguntas:

1. Los hielos se derriten, *pues* la temperatura global del planeta aumenta.
2. La temperatura global aumenta, los hielos, *pues*, se derriten.

Pues introduce la causa en la oración ...

Pues introduce la consecuencia en la oración ...

Para introducir la causa, *pues* se coloca ...

Para introducir la consecuencia, *pues* se coloca ...

Una vez reconocidas sus especificidades sintáctico-pragmáticas, se pasará a la fase de aplicación:

d) A es la causa de B. Ordene A y B utilizando el conector <i>pues</i>:	
A	B
1. La temperatura global aumenta	a) Los animales no logran adaptarse
2. El cambio climático va muy deprisa	b) Las enfermedades transmitidas por el agua aumentan
3. Las industrias vierten sus desechos en ríos	c) Los habitantes de las zonas y mares pobres son los más afectados
4. El entorno natural se ve afectado	d) Los hielos se derriten
e) Indique si lo dicho en la columna B es la causa o la consecuencia de lo dicho en la columna A. Luego, relacione A y B con el conector <i>pues</i>, como en los ejemplos:	
A	B
<i>El cambio climático se está acelerando</i>	<i>Los animales no logran adaptarse</i>
B consecuencia	
El cambio climático se está acelerando; los animales, <i>pues</i> , no logran adaptarse.	
A	B
<i>Los animales no logran adaptarse</i>	<i>El cambio climático se está produciendo muy deprisa</i>
B causa	
Los animales no logran adaptarse, <i>pues</i> el cambio climático se está produciendo muy deprisa.	
A	B
<i>Los casquetes polares se están fundiendo</i>	<i>El nivel del mar está subiendo</i>
<i>Las inundaciones son cada vez más frecuentes</i>	<i>Algunas poblaciones desaparecerán</i>
<i>Se registran cada vez más olas de calor</i>	<i>El cambio climático afecta a todas las regiones del mundo.</i>
<i>Los habitantes de países en vías de desarrollo son los más afectados</i>	<i>Dependen del entorno natural afectado.</i>
<i>Se observan más enfermedades transmitidas por el agua</i>	<i>El cambio climático repercute en la salud.</i>
<i>Las temperaturas medias globales aumentan</i>	<i>Algunas especies correrán más peligro de extinción</i>

Esta explotación didáctica, dirigida a estudiantes con un nivel alto de competencia lingüística en español, propone una práctica que permite poner en contraste el valor consecutivo con respecto al causal, con el objetivo de que los aprendices no solo reconozcan, sino también integren correctamente la función consecutiva de esta partícula.

5. CONCLUSIONES

Los errores que surgen en la «interlengua» (Selinker 1972) o «competencia transitoria» (Corder 1967) de los aprendices de lenguas extranjeras, es decir, en el sistema lingüístico que utilizan en una etapa del aprendizaje, son un paso obligado en el proceso de adquisición y son indicadores de la dificultad para asimilar la lengua meta.

El análisis del empleo de la forma *pues* en las tareas de los aprendices de ELE recogidas en el CAES muestra una gran disparidad entre los errores de la interlengua de los aprendices de L1 francés y portugués. En ambos casos, la mayoría de los errores son de tipo interlingüístico, ocasionados por la paronimia de los cognados *pues*, *pois* y *puis*: los aprendices de L1 portugués han producido menos errores que los de L1 francés, posiblemente debido a los valores discursivos equivalentes entre las formas *pues* y *pois*. Sin embargo, aunque emparentadas por etimología, la no equivalencia de los valores de las formas *pues* y *puis* se manifiesta en mayores usos anómalos y en menores empleos causales de la voz española en los aprendices de L1 francés.

Resulta interesante comprobar que, para el aprendiz de L1 francés, la dificultad en el dominio de los valores discursivos de *pues* es doble en relación con la que se deben enfrentar los aprendices de L1 portugués: por un lado, existe el desafío, compartido por todos los aprendices de una lengua extranjera, de interiorizar las funciones argumentativas de causa y consecuencia en la construcción del discurso; por otro lado, debido a que *pues* y *puis* no tienen significados equivalentes, se añade la dificultad de que no existe un único signo que contenga los diferentes valores de *pues* (*alors*, *donc*, *car*, *eh bien*, etc.).

En definitiva, la complejidad de la partícula *pues* radica en que establece una anterioridad y una posterioridad enunciativa, y los sentidos causales, consecutivos o de comentador que vehicula dependen del contenido de los miembros que conecta. El contexto es, por lo tanto, fundamental en la interpretación del sentido que aporta y debe ser tenido en cuenta en la elaboración de las actividades para el aula de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, E. (1992): "Pues", *Gramma-temas*, 1. Universidad de León, pp. 11-26.
- ALVAREZ, A. (1990): "Funciones y valores de *pues* en español", *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística* (Tenerife, 2-6 de abril de 1990). Madrid: Gredos, pp. 307-317.

- ÁLVAREZ-EJZENBERG, F. y C. PIEDEHIERRO SÁEZ (2019): “PUES vs. PUIS: la posterioridad de la enunciación frente a la posterioridad del enunciado. Estudio de las partículas en los primeros textos en lengua francesa y española”, in J. V. Lozano (ed.): *Nouvelles perspectives en linguistique ibéro-romane*, Collection *ELIR* 2. Rouen: Publications électroniques de l’Eriac–LibeRo (CD-Rom), pp. 199-223.
- ARRIVÉ, M., F. GADET y M. GALMICHE (1986): *La grammaire d’aujourd’hui: guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.
- BORBA, F. (2002): *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Editora Ática.
- BRAS, M., A. LE DRAOULEC y L. VIEU (2001): “French Adverbial Puis between Temporal Structure and Discourse Structure”, in M. Bras y L. Vieu (eds.): *Semantic and Pragmatic Issues in Discourse and Dialogue: Experimenting with Current Dynamic Theories*. *CRiSPI* 9. Oxford: Elsevier, pp.109-146.
- BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. (www.dpde.es).
- CASADO VALVERDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco Libros.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CORDER, S. P. (1967): “The significance of learners’ errors”, in B. Malmberg y G. Nickel (eds.): *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, pp. 161-170.
- CUNHA, C. y L. CINTRA (2017 [1985]): *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon.
- DORTA LUIS, J. y N. DOMÍNGUEZ GARCÍA (2001): “Polifuncionalidad discursiva y comportamiento prosódico prototípico del marcador *pues*”, *Español actual* 75, pp. 43-53.
- DUBOIS, J. y R. LAGANE (2004 [1973]): *La nouvelle grammaire du français*. Paris: Larousse.
- ERNOUT, A. y A. MEILLET (1959 [1939]): *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: C. Klincksieck.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993): “Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*”. *ELUA: Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante* 9, pp. 295-221.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- GREVISSE, M. y A. GOOSE (2007 [1986]): *Le bon usage*. Bruxelles: De Boek/ Duculot.

- IGLESIAS RECUERO, S. (2000): “La evolución histórica de *pues* como marcador discursivo hasta el siglo XV”, *Boletín de la Real Academia Española. Cuaderno CCLXXX*, pp. 209-307.
- LIMA, J. P de (2002): “Grammaticalisation, subjectification and the origin of phatic markers, in W. Wischer y G. Diewald (eds.): *New reflections on grammaticalisation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 363-378.
- MARINER BIGORRA, S. (1981): “*Pues y doncs adversativos*”, *Logós Semantikós, Studia Lingüística in Honores Eugenio Coseriu* 4, pp. 289-297.
- MARTÍNEZ, H. (1990): “Del *pues* ‘temporal’ al ‘causal’ y ‘continuativo’”, *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística* (Tenerife, 2-6 de abril de 1990). Madrid: Gredos, pp. 599-610.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2004): “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE”, in M. A. Castillo Carballo (coord.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 53-70.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4050-4213.
- MATEUS MIRA, M. H., A. M. BRITO, I. DUARTE e I. FARIA (1989): *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MONTOLÍO, E. (2002): “La conexión en el texto académico. Los conectores”, in E. Montolío (coord.): *Manual Pragmático de Escritura Académica*. Barcelona: Ariel, pp. 105-164.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (2002): “Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/pero*”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 9, pp. 35-54.
- PORTOLÉS, J. (1989): “El conector argumentativo *pues*”, *Dicenda* 8, pp. 117-133.
- PORTOLÉS, J. (2001 [1998]): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- REY-DEBOVE, J. y A. REY (dirs.) (2015): *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française: versión numérique*. Paris: Le Robert.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]: *Corpus diacrónico del español*. CORDE (<http://corpus.rae.es/creanet.html>)
- RIEGEL, M., J. C. PELLAT y R. RIOUL (1994): *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.

- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", in B. Malmberg y G. Nickel (eds.): *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, pp. 209-231.
- SICOT-DOMINGUEZ, M. S. (1998): "Le relateur *pues*: du signifiant à la fonction", in G. Luquet (ed.): *Travaux de Linguistique Hispanique. Actes du VII Colloque de Linguistique Hispanique*. Paris: PSN.
- VANDE CASTEELE, A. y C. FUENTES RODRÍGUEZ (2019): "La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo *pues*", in M. González Sanz y V. Pérez Béjar (eds.): *Macrosintaxis en construcción*, Anexo VI de *ELUA: Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante*, pp. 201-216.
- WEINRICH, H. (1989): *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier Hatier.

Los marcadores discursivos de cierre en el español como lengua extranjera

ANA MARÍA RAMOS SAÑUDO
Université Paris Nanterre

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los marcadores discursivos cuenta ya con una larga tradición dentro de la investigación lingüística, pero, en los últimos años, se ha producido un aumento considerable de las contribuciones dedicadas a ellos, ampliándose cada vez más el campo de acción y adoptándose perspectivas de lo más diversas. Nosotros, en este trabajo, nos interesamos por la adquisición y la enseñanza en español lengua extranjera (ELE) de un grupo de marcadores discursivos de cierre¹: *al fin*, *al final*, *en fin*, *finalmente* y *por fin*. Todos ellos comparten la misma base léxica y tienen en común, además de una serie de propiedades morfosintácticas, la capacidad de indicar el término de una acción o de un discurso, pero se diferencian considerablemente en cuanto a sus valores discursivos. Por ello, se abordará la presencia de estos marcadores en el Corpus de Aprendices de Español (CAES) atendiendo principalmente a sus propiedades semántico-pragmáticas, pues no solo es en este nivel donde afloran las principales especificidades de cada uno de ellos, sino que además desde esta perspectiva podremos observar mejor la manera en que los aprendices de ELE emplean estos marcadores, lo que nos ayudará

¹ Hemos decidido dejar de lado otros marcadores de cierre que también se construyen en torno a la base léxica *fin*, como son *a fin de cuentas*, *al fin y al cabo* y *en definitiva*, por encontrarse poco representados en el CAES.

a reflexionar acerca de cómo tratarlos en clase para favorecer su correcto aprendizaje.

Tras un primer apartado en el que presentamos las características generales de la categoría de los marcadores discursivos de cierre, nuestro trabajo está a continuación dividido en dos grandes partes: la primera está dedicada al análisis cuantitativo de las ocurrencias que de las cinco unidades estudiadas ofrece el CAES, lo que nos ha permitido observar tendencias de uso muy dispares entre unos hablantes y otros, y también en función del marcador del que se trate; la segunda parte presenta un análisis cualitativo de estos datos, gracias al cual hemos podido dar cuenta de la existencia de un conjunto muy variado de usos que no se adaptan a la norma. Estos usos que de una u otra forma se alejan de lo normativo² dan pie, en el último apartado, a una serie de propuestas de carácter didáctico que pretenden contribuir a mejorar la enseñanza de estos marcadores a estudiantes de ELE.

Sirvan para concluir esta introducción un par de ejemplos tomados del CAES que ilustran el centro de nuestro interés: la coexistencia, en distintos momentos de la interlengua de los aprendices, de usos rectos (1) y desviados (2) de estos marcadores de cierre. Cabe entonces preguntarse en qué consisten exactamente esos usos desviados y en qué medida el nivel de español o la L1 del aprendiz pueden ser factores determinantes para su aparición.

(1) ¡querida Carmen !

¿Qué tal?

¿Cómo esta la familia?espero que todo esta muy bien pasando y que **por fin** has integrado en el trabajo,yo se que estabas sufriendo mucho ultimamente ,pero tienes que tener paciencia ,y coges la experiencia que necesitas y después si quieres cambiar cambias y no passa nada. [L1 árabe, B1]

(2) Por eso escribo para solicitar si es posible que me admiten en vuestra universidad de un lado, de otro, para que me invien todas las informaciones sobre la duración del curso y su precio.

Además como saqe soy extranjera me interesa saber si me voy a beneficiar de una beca y de resedencia universitaria.

Por fin les comunico que he obtenido mis diplomas con buenas notas y que hablo más de tres lenguas y personalmente soy dinamica y responsable.

En espera de vuestra respuesta, reciba mis saludos cordiales. [L1 árabe, B2]

² Hablamos de «usos desviados» o de «errores» para referirnos al alejamiento de los valores discursivos establecidos para estos marcadores en la lengua española, considerando siempre que se trata de marcas propias de la interlengua de los aprendices.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: LOS MARCADORES DISCURSIVOS DE CIERRE

Para delimitar la categoría de los marcadores discursivos de cierre, partimos de la definición realizada por Portolés (2001: 25-26) que considera de manera general que

los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Así pues, desde los distintos planos que, añadiéndose al contenido dictal, constituyen el nivel macroestructural del discurso –enunciación, modalidad, información y argumentación–³, este tipo de unidades indican al receptor la manera en la que debe procesar la información comunicada.

Dentro del vasto conjunto de los marcadores discursivos, es posible distinguir una categoría de ordenadores u organizadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés 1999, Garcés Gómez 2008, Domínguez García 2016), entre los cuales se encuentran los marcadores de cierre. Estos últimos comparten con los demás marcadores discursivos la mayoría de sus características, como por ejemplo el carácter periférico externo a la predicación oracional, la libertad posicional en el enunciado⁴ o la gramaticalización⁵. Ahora bien, en lo que respecta a su situación en el texto, los marcadores de cierre se caracterizan por aparecer en posición media y, sobre todo, final, siendo muy raro encontrarlos en posición inicial absoluta, pues en general hacen referencia a algo previo a lo que se pone fin. Aquellos casos en los que un

³ Apoyándonos en la Lingüística pragmática (Fuentes Rodríguez 2017 [2000]), consideramos la existencia, más allá del contenido enunciado, del plano modal, que implica la valoración subjetiva de dicho contenido; del plano enunciativo, que concierne a la manera en que los contenidos son actualizados y formulados en una situación de enunciación determinada; del plano informativo, que se ocupa de la disposición de los contenidos atendiendo a su novedad o a su relevancia, y del plano argumentativo, que permite configurar los contenidos dentro de una estrategia conducente a convencer de cierto punto de vista al receptor.

⁴ En efecto, aunque se observa una preferencia por la posición inicial, resulta posible encontrar marcadores discursivos de cierre ocupando otras posiciones en el enunciado.

⁵ A pesar de constituir secuencias gramaticalizadas, los marcadores que nos ocupan mantienen parcialmente el significado de uno de sus componentes, la base léxica *fin*. Ello es debido a que el significado de estas unidades, si bien es fundamentalmente procedimental, no ha borrado por completo en su proceso de gramaticalización el significado conceptual original.

marcador de cierre figura al principio del texto son, de hecho, especialmente sintomáticos de la existencia de otros valores discursivos que se han añadido al de cierre y que, como veremos, han llegado a imponerse a él⁶. En cuanto a su estructura, se caracterizan por contar con un elemento léxico cuyo significado remite a la noción de cierre (*para terminar, por último, en fin*).

En lo que concierne a las propiedades semántico-pragmáticas comunes a los ordenadores del discurso, Garcés Gómez (2008: 48) señala que su función es «establecer una ordenación lineal, jerárquica o no, de los miembros que integran una serie enunciativa y, desde el punto de vista informativo, señalar las partes que la componen». Se conjugan, por tanto, la función de organización informativa y la de estructuración textual global. A este respecto, Borreguero Zuloaga (2015: 162) apunta la existencia de una macrofunción metadiscursiva que agrupa todas aquellas funciones desempeñadas por los marcadores discursivos y otros elementos que reflejan la estructura interna del discurso. Dichas funciones conciernen, por ejemplo, al orden de presentación de los argumentos o a los cambios temáticos en el discurso, como pueden ser el cierre de un tema o de una interacción.

Teniendo todo esto en cuenta, podemos afirmar que la especificidad como grupo de los marcadores de cierre consiste en la ordenación informativa del texto, señalando la última de sus partes y participando así de la construcción de su estructura, por lo que ejercen una función metadiscursiva. En este sentido, y puesto que contribuyen a organizar la información, estos marcadores constituyen importantes procedimientos de cohesión y hacen del texto una unidad coherente. Ahora bien, es importante advertir que el funcionamiento de estas unidades no solo debe ser considerado desde el punto de vista enunciativo, pues su rol como indicadores de cierre puede implicar distintos planos discursivos. Se hace entonces preciso retomar la distinción establecida por Halliday y Hassan (1976, citado por Garcés Gómez 2008: 36-37) entre el tiempo de los acontecimientos, cronológico, externo al texto; y el tiempo de la narración, discursivo, interno al texto. Así, mientras que algunos marcadores,

⁶ Con todo, en estos casos suele haber un contexto previo implícito o sobreentendido que permite seguir interpretando el valor de cierre del marcador. Es lo que sucede en (3), donde *por fin* se sitúa al inicio de una carta, justo tras las fórmulas de cortesía y saludo, para indicar el final de un proceso (los estudios universitarios) conocido por el interlocutor y que provoca el alivio del hablante:

(3) ¿y como está tu trabajo?

¿ sigues en el mismo trabajo ? .

Por fin he graduado de la universidad, ¡gracias a Dios!, y quiero venir a Barcelona para continuar mis estudios y por eso estoy escribiendote esa carta. [L1 árabe, B1]

como *finalmente*, pueden funcionar con ambos tiempos, otros, como *al final*, solo lo hacen con uno de ellos para señalar, en este caso, el último hecho que cierra un proceso anterior. Lo podemos apreciar en los siguientes ejemplos del CAES, en los que *finalmente* indica un cierre cronológico en (4) y uno enunciativo en (5), y *al final* introduce el último acontecimiento de una serie en (6):

- (4) Sofia, mi hermana, lloraba mucho.
Y yo estaba muy calma, yo comí, pasee, conocí el parque para después encontrarme com mis padres en el lugar combinado.
En los otros días en Orlando, yo compre, yo pasee, y después, **finalmente**, yo fui a la Disney. [L1 portugués, A2]
- (5) Además, ¿usted podría decirme si existe una residencia universitaria ?
Tambien ¿cuanto tiempo dura el programa?
¿Cuántas horas durante la semana los estudiantes tienen que pasar en clase?
y **Finalmente**, otra pregunta que tengo es ¿cómo es la vida social en su ciudad? [L1 inglés, B2]
- (6) Tambien pude visitar un juego del footbal.
Tu sabes que no me interesa jugar o simplemente ver este deporte, pero ese juego fue maravilloso.
Al final, nosotros fuimos a islas canarien. [L1 ruso, A2]

Por otra parte, es preciso realizar otra distinción entre los marcadores que solamente ordenan, indicando secuencialidad, y los que, además de ordenar, también pueden presentar otros valores, por ejemplo argumentativos o reformulativos. Vázquez Veiga (1995: 365) destaca a este respecto que las funciones textuales de «cierre», «conclusión» y «resumen» se encuentran muy próximas, lo que puede dificultar la delimitación de los valores y usos discursivos de este tipo de marcadores. Es lo que hemos observado en el caso de tres de nuestras unidades: *finalmente*, *al final* y *en fin*, que en determinados contextos pueden añadir a su valor de cierre otros valores argumentativos (de conclusión, por ejemplo) o recapitulativos, como vemos en (7), (8) y (9):

- (7) Otro de los últimos argumentos favorables al fumo es que sustiene muchos empleos y es la origen de una parte importante de los pressupuestos de ciudades que tienen plantaciones de tabacao, es decir, los impuestos del tabaco son altos y geran una gran cantidad de recursos para las intendencias e gobiernos.
Por otro lado, es interessante observar que hay muchas encuestas que demuestran que el gasto en salud para tratar los dependientes de tabaco son mucho mas dispendiosos.

Finalmente, es posible concluir que esta es una ecuación simples para la sociedad: combater al fumo es lo mejor en todos aspectos, incluso el económico. [L1 portugués, B2]

- (8) Bueno, yo no pudiera hacer más nada!
 Cuando mi novio llegó, la calle tenía tanto coche y la música estaba tan alta que él luego descubrió que era su fiesta de cumpleaños.
Al final, a él le gustó mucho encontrar todos sus amigos, pero quién tuvo una noche que nunca más olvidara fue yo, que tuve que limpiar toda la casa sola hasta el otro día! [L1 portugués, B1]
- (9) las razones porque me gusta rafa y admirolo están:1- rafa estuve con el pueblo Palestino en la epoca de la guerra a Gazza en 2009 , y no fue de casa en el día de navidad porque estuve triste al palestinos.2- es un madridista muy importante y me gustareal madrid también.
en fin , rafa es una persona que me gusta mucho. [L1 árabe, A2]

Antes de pasar al análisis de ocurrencias, presentamos un esquema que recoge los principales valores discursivos de los cinco marcadores considerados, dejando de lado algunos valores contextuales más secundarios⁷. Se trata de una síntesis elaborada a partir de las descripciones detalladas que encontramos en Fuentes Rodríguez (1993), Vázquez Veiga (1995), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Garcés Gómez (2008) y Domínguez García (2014, 2016).

TABLA 1. Esquema de los principales valores discursivos de los marcadores de cierre considerados.

<i>Al fin</i>	Valor modal de alivio
	Cierre cronológico (sin correlatos previos)
<i>Al final</i>	Culminación de un proceso (tras una serie de acontecimientos o avatares que pueden o no estar explicitados)
	Resultado veritativo
	Conclusión (a veces mezclada con un valor cronológico)
<i>En fin</i>	Reformulación recapitulativa (que a veces funciona como conclusión)
	Reformulación correctiva
	Cierre discursivo
	Cambio de tema
	Fin de una enumeración

⁷ Por ejemplo, el valor contextual recapitulatorio-digresivo de *al fin* (Domínguez García 2016: 58) o el modal de resignación de *en fin* (Fuentes Rodríguez 1993: 181).

Finalmente	Cierre cronológico
	Cierre discursivo
	Fin de una enumeración
	Conclusión
	Resolución (tras dudas o contexto desfavorable)
Por fin	Valor modal de alivio
	Fin de una enumeración

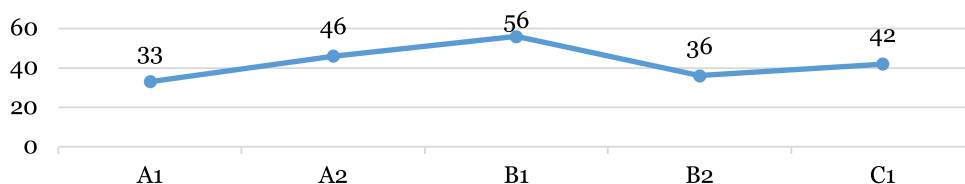
3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

La búsqueda en el CAES de los cinco marcadores objeto de estudio arroja un total de 213 ocurrencias. Analizamos a continuación su frecuencia de aparición teniendo en cuenta, por una parte, el nivel de los aprendices en la L2 y, por otra, la L1 que poseen, para finalmente observar la presencia de cada una de las unidades por separado.

Atendiendo a la distribución de los marcadores de cierre por niveles, la Gráfica 1 muestra que no existen diferencias muy marcadas entre los cinco niveles considerados en conjunto, siendo la mayor distancia –entre el nivel A1 y B1– de solo 23 ocurrencias:

GRÁFICA 1. Distribución de los marcadores de cierre por niveles en el CAES.



Entre el nivel A1 y el B1 el número de ocurrencias casi se duplica, lo que podría hacer pensar que este aumento a lo largo de las primeras etapas de aprendizaje responde al hecho de que los marcadores suponen un cierto grado de complejidad discursiva y requieren de un dominio consecuente de la L2, con lo cual resultarían más frecuentes a partir de niveles intermedios y, sobre todo, avanzados. Sin embargo, actualmente suele favorecerse la utilización de marcadores discursivos desde las fases iniciales de apren-

dizaje, como lo indica el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Además, en el caso de las cinco unidades que nos ocupan, el CAES arroja unos mejores resultados en el nivel B1 que en B2 y C1, lo que viene a confirmar que en absoluto se trata de unidades exclusivas de los niveles más avanzados.

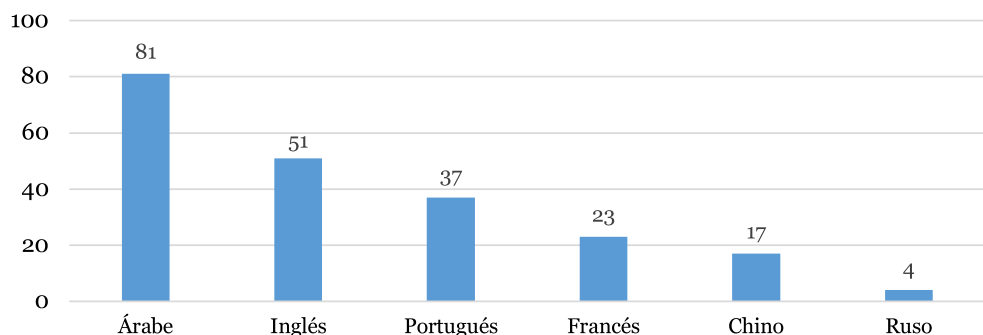
Ahora bien, si tenemos en cuenta la frecuencia relativa, podemos advertir que es en el nivel C1 donde la frecuencia de uso de los marcadores de cierre es netamente más elevada, llegando más o menos a duplicar la registrada en los niveles intermedios y a cuadruplicar la de los niveles iniciales:

TABLA 2. Frecuencia relativa de los marcadores de cierre por niveles.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	113 905	136 085	88 798	65 924	33 988
Número de ocurrencias de los marcadores de cierre	33	46	56	36	42
Frecuencia relativa %	28,9	33,8	63	54,6	123,5

Una situación muy distinta es la que concierne a la distribución de los marcadores de cierre según la L1 de los aprendices, pues, como se observa en la Gráfica 2, el intervalo existente entre el grupo que más los utiliza y el que menos es considerable:

GRÁFICA 2. Distribución de los marcadores de cierre según la L1 de los aprendices en el CAES.



Se observa que, de un total de 213 ocurrencias, solo 4 de ellas han sido producidas por aprendices rusófonos, mientras que 81 –77 más– lo han sido por

el grupo de arabófonos. Los hablantes de L1 ruso presentan, por tanto, una notable dificultad a la hora de emplear los marcadores de cierre, que habría que estudiar con detenimiento para determinar si existe algún problema más allá de la escasez de ejemplos ofrecidos por el CAES.

En efecto, como vemos en la Tabla 3, el número total de unidades lingüísticas registradas en el CAES difiere mucho entre hablantes de L1 ruso y árabe, pero aun así la gran diferencia existente en cuanto a los marcadores de cierre sigue siendo llamativa y no parece explicarse únicamente por factores cuantitativos. Por otra parte, se advierte que los estudiantes anglófonos son quienes han producido un mayor número de marcadores de cierre en términos de frecuencia relativa. Los siguen muy de cerca los aprendices de L1 árabe, que además se sitúan a la cabeza en número de ocurrencias con casi el triple que los de L1 francés y casi el doble que los de L1 portugués. En este último caso, la diferencia en el uso de los marcadores de cierre entre hablantes lusófonos y arabófonos resulta muy curiosa, dado que la cantidad total de unidades lingüísticas de aprendices de L1 portugués registradas en el CAES es muy similar a la de los aprendices de L1 árabe:

TABLA 3. Frecuencia relativa de los marcadores de cierre por L1.

L1	Árabe	Chino	Francés	Inglés	Portugués	Ruso
Unidades lingüísticas registradas en el CAES	131 380	39 296	46 137	81 494	124 985	15 408
Número de ocurrencias de los marcadores de cierre	81	17	23	51	37	4
Frecuencia relativa %	61,6	43,2	49,8	62,5	29,6	25,9

Tras esta visión general, es el momento de examinar una tercera gráfica y otras dos tablas que recogen los datos relativos al uso de estos marcadores por separado, lo que nos resultará de utilidad de cara al análisis cualitativo que llevamos a cabo en el siguiente apartado. Debemos precisar que, en los resultados ofrecidos, han sido excluidos dos tipos de ocurrencias: por una parte, las que constituyen usos predicativos de la secuencia y que, por tanto, presentan un funcionamiento oracional que no se corresponde con el del marcador, como vemos en (10); por otra, las que no responden exactamente a la estructura de las locuciones que aquí estudiamos y que, a diferencia de ellas, no se han gramaticalizado como marcadores en español (*en el final, el final, en el fin...*), como sucede en (11):

- (10) Puedo comparar ese tipo de drama con, por ejemplo, Abrazos Partidos de Almodóvar.
En el cual solo se puede entender toda la historia se uno prestar mucha atención del empezar **al fin**. [L1 portugués, C1]
- (11) [...] pues si hay disponibilidad para la proxima semana quiero reservar una habitacion doble con un bano independiente y prefiro la habitacion calmab con vistas al mar.. etc yo quiero tambien fiestas culturales en el hotel y minibar hasta la madrogada, y **en el final** quiero saber los percios y si puedo bajar con la trajeta gracias. [L2 árabe, A2]

GRÁFICA 3. Distribución de los marcadores de cierre según su número de ocurrencias en el CAES.

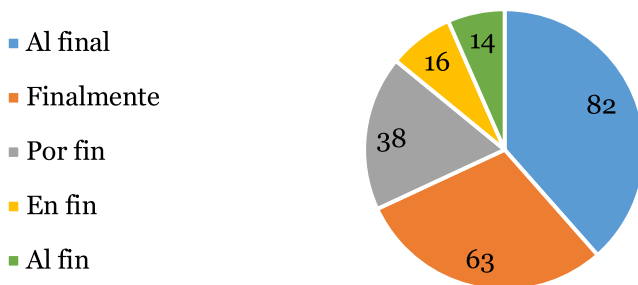


TABLA 4. Distribución de cada marcador de cierre por niveles en el CAES.

	A1	A2	B1	B2	C1	Total
Al final	6	17	28	14	17	82
Finalmente	13	21	16	9	4	63
Por fin	8	4	9	8	9	38
En fin	2	2	2	2	8	16
Al fin	4	2	1	3	4	14

TABLA 5. Distribución de cada marcador de cierre según la L1 de los aprendices en el CAES.

	L1 árabe	L1 inglés	L1 portugués	L1 francés	L1 chino	L1 ruso	Total
Al final	36	12	12	6	13	3	82
Finalmente	24	19	13	6	1	0	63
Por fin	9	12	7	8	1	1	38
En fin	6	5	3	1	1	0	16
Al fin	6	3	2	2	1	0	14

Al observar estos datos, llaman especialmente la atención *al final* y *al fin*, dos marcadores que se asemejan desde el punto de vista de su forma y que, sin embargo, presentan una gran diferencia en cuanto a su uso. Se trata, respectivamente, del más y del menos empleado por los aprendices, con casi seis veces más ocurrencias en el caso de *al final*, 82, frente a 14 de *al fin*. Señalemos de paso que, con solo dos ocurrencias de diferencia, *al fin* y *en fin* comparten una presencia similar en el corpus y resultan las unidades significativamente menos utilizadas.

Para casi todos los marcadores, los resultados más altos se encuentran entre los hablantes de L1 árabe, a excepción de *por fin*, que es más utilizado entre los de L1 inglés. En el polo opuesto, los resultados más bajos corresponden por lo general a los aprendices de L1 ruso y chino, con la única salvedad del marcador *al final*, que se encuentra poco representado entre los de L1 ruso y francés.

En lo que respecta al nivel de dominio de la lengua, los resultados son muy diversos. Así, en el caso de *al final*, el mayor número de ocurrencias se documenta en el nivel B1, mientras que para *finalmente* se registra en el A2 y para *en fin* en el C1. En cuanto a *por fin*, los resultados están bastante igualados, siendo ligeramente superiores en los niveles B1 y C1. Por último, *al fin* presenta curiosamente una mayor frecuencia de uso en los dos niveles más alejados entre sí: A1 y C1. Estos resultados por niveles resultan sorprendentes si tenemos en cuenta que en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) ninguno de estos marcadores figura en los niveles A1-A2: *finalmente* y *al final* lo hacen en el B1, *en fin* en B2 y *por fin* y *al fin* solo en C1. Como vemos, las tendencias de uso observadas en el CAES solo concuerdan con lo propuesto en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* –y parcialmente– en el caso de *al final* y *en fin*.

Llegados a este punto, cabe preguntarse qué pueden indicarnos estos datos acerca de la manera en la que los aprendices de español utilizan estas unidades; para ello, resulta imprescindible sobrepasar el análisis cuantitativo y aplicar un análisis cualitativo, pues solo de este modo puede apreciarse el uso tan variado que los aprendices hacen de estos marcadores. Dicho de otro modo, el análisis cualitativo permite demostrar que, tras estas cifras ligadas a la frecuencia de uso en nuestro corpus, existe un funcionamiento muy distinto, unos valores discursivos muy dispares que no siempre se corresponden con los valores normativamente asignados para estos marcadores en la lengua española.

3.2. Análisis cualitativo

Lo primero que llama la atención al analizar cualitativamente las ocurrencias recogidas en el CAES es que los errores en el uso de estos marcadores tienen que ver con su funcionamiento pragmático, es decir, con la atribución equivocada de un determinado valor discursivo en el plano enunciativo, argumentativo, dictal o modal. Por ello, abordamos en primer lugar cada uno de estos planos para señalar qué marcadores han experimentado un desplazamiento hasta llegar a adoptar un funcionamiento que normativamente no les corresponde. Al final del apartado determinamos en qué medida los factores ligados a la L1 de los aprendices y a su nivel en la L2 pueden estar relacionados con este tipo de usos desviados con respecto a la norma.

Comenzamos destacando el uso en el plano enunciativo de marcadores que suelen funcionar por lo general en el nivel dictal y que, en todo caso, no admiten ciertos valores enunciativos. Es lo que sucede cuando *al final*, que frecuentemente sirve para indicar la última etapa cronológica de un proceso, es utilizado en el plano enunciativo como ordenador discursivo (12) o como introductor del último término de una enumeración (13):

- (12) Otra cosa, de los estudiantes del programa, ¿dónde suelen vivir?
¿O en las residencias de la Universidad o en pisos en la ciudad?
Al final, si pudiera destacar una sola cualidad del programa, ¿qué sería?
Quiero agradecerle por tomar el tiempo de hablar conmigo sobre el programa de la Universidad de Argentina.
A la espera de sus prontas noticias, le saludo atentamente, [L1 inglés, B2]
- (13) hola mi amigo,¿que tal?espero bien
yo vivo con mi hermanas (asma y soka) en marrakech,mi familia vive en otro ciudad porque mi padre trabaja y no puede venir a qui,dia a dia yo hecho menos,vimos sola mente en las vacaviones,yo contenuo a marrakech mi enseñar .para conocer mas mi familapuedo dar sus nombres y edad ,yo tengo 5 hermanos (Asma 24años,Soka 20años,Mohamed 8años **al final** Aya 6 años) y mi padre y mi madre lo que quiero y lo que tengo en el mundo. [L1 árabe, A1]

Así, en (12), el uso del marcador *al final* es incorrecto porque de lo que se trata es de organizar las distintas preguntas que el hablante dirige a su interlocutor, indicando que a continuación va a formular la última de ellas. Este funcionamiento en el plano enunciativo no forma parte de los valores propios de este marcador, como tampoco lo es en el caso de (13), donde *al final* señala que el término que va a ser enunciado (*Aya 6 años*) constituye el último de una serie previa, cerrando de este modo la enumeración.

También encontramos usos de *al fin* y *por fin* como marcadores de cierre discursivo en el plano enunciativo, cuando en realidad se trata de unidades que fundamentalmente traducen una modalidad emotiva. Lo vemos en (14), donde *al fin* es utilizado como cierre de una sucesión discursiva, a pesar de que, como recuerda Garcés Gómez (2008: 67), este marcador no ha desarrollado un valor de ordenador discursivo para señalar el segmento final de una serie. Tampoco se ajusta a su uso normativo el ejemplo (15), en el que el marcador explicita una reformulación recapitulativa⁸ en la que el pronombre *todo* recoge de manera sintética los términos anteriormente formulados (*la lengua española, su cultura, su historia*):

- (14) El programa que proponéis es muy interesante y me gustaría saber las condiciones de admisión: cuál es el nivel que requeréis, cuál es la limitad de edad. También, si es posible, de informarme cómo function vuestra organización, y, la formación de los profesores y el programa de cada curso: sujetos, horarios **Al fin** me gustaría conocer el precio de ese programa y si hay posibilidad de obtener una becas y un piso en una residencia universitaria porque vivó en Maruecos y que debería hacer un grán efuerzo financiero para seguir ese programa en vustra universidad. [L1 francés, B2]
- (15) Creo que puedo conseguir hacer el curso una vez que estoy jubilada y grande interés.
Quiero dedicarme cada vez más a la lengua española y también a su cultura, história **al fin** todo.
En mi vida académica siempre fue muy dedicada, responsable con las tareas y con las pruebas. [L1 portugués, B2]

Algo similar vemos en (16), donde el hablante utiliza erróneamente *por fin* para introducir el último término de su discurso, en este caso la última de sus preguntas; o en (17), donde es empleado, además de como cierre discursivo, con un valor recapitulativo y conclusivo, a medio camino entre la enunciación y la argumentación, lo que correspondería más bien a *en fin*:

- (16) ¿Gostarí de os preguntar se tienen disponibilidad de reserva para el próximo día dos de noviembre, desde el dos hasta el cinco de noviembre?
¿Cuánto es el precio para los tres días, y cuál son las condiciones de reserva?

⁸ *Al fin* asume aquí erróneamente un valor de resumen del discurso precedente, introduciendo una reformulación recapitulativa que es, además, presentada como la información más importante, tal y como lo hacen algunos marcadores de reformulación (Fuentes Rodríguez 1993: 193).

Por fin, os pregunto ¿se es posible hacer una reserva por internet o teléfono?
[L1 portugués, A2]

- (17) Aquí en Tanger no tengo muchos amigos para salir, cenar fuera, ver películas.. Me gusta viajar para ver nuevos sitios, hacer deporte, ir de compras, salir de fiestas la noche, visitar mi familia, escuchar musica, ir a la biblioteca, chatear con mis amigos de españa ...

Por fin asi es mi vida :) [L1 árabe, A1]

Por su parte, el marcador *finalmente* es también empleado en (18) dentro del plano enunciativo con un valor discursivo equivocado. En efecto, lo que el locutor quiere es poner fin a su texto, introduciendo una fórmula de cortesía (*espero que no te aburro*) dirigida a su interlocutor antes de invitarle a escribirle o llamarlo. Por ello, habría sido más adecuado el marcador *en fin*, con el que «si bien a veces hay intención de abreviar, también se observa en no pocas ocasiones un deseo de finalizar, de no extenderse más, de concluir» (Vázquez Veiga 1995: 376).

- (18) yo se que tu tienes un diccionnario español muy interesante que lo busco en la biblioteca de mi universidad pero no lo encuentro ,entonces ¿puedes prestarme este libro?,yo lo necessitaré en mis estudios el proximo mes.

finalmente espero que no te aburro ,puedes enviar me un mensaje electrónico o llamar me en el número 12 85 957 5
cuidate mucho y hasta luego [L1 árabe, B1]

En lo que respecta al plano argumentativo, pueden observarse algunos usos de *al final* y *por fin* como marcas de un proceso de reconsideración, asumiendo erróneamente un rol similar al de *a fin de cuentas*, como sucede en (19) y (20):

- (19) Con este tema no fue diferente: es 2012 y ya varias ciudades prohíben que los fumadores se queden cerca del restante de la humanidad.

¿Se acuerdan de cuando habían sitios en los aviones para fumantes y para los otros?

Para mí eso siempre me he parecido muy raro: **al final**, ¿cómo es posible dividir un espacio cerrado entre unos que expelen humazo y otros que no, donde se comparte el mismo aire?

Seguro que por eso se ha prohibido el humacito de los cigarrillos en los lugares públicos.

Y me parece perfecto. [L1 portugués, B2]

- (20) Por eso me parece lógico que en algunos países es prohibido fumar no solo en restaurantes, cafés etc. sino en los parques también.

Yo totalmente apoyo las medidas y esfuerzos del gobierno contra el tabaco y las empresas que producen cigarillas porque es horrible ganar por el precio de la salud de la gente.

Calro que el estado recibe los impuestos de estas empresas pero este problema **por fin** cuesta muchísimo a economía del país porque mas tarde o mas temprano habré que gastar dinero para curar las enfermedades causadas por tabaco.

En mi opinión las medidas podrían ser mas estrictas si este problema se trata de la salud del pueblo. [L1 ruso, B2]

En (19), el marcador explicita un proceso de reconsideración de los enunciados expuestos, que aparecen enfrentados, tal y como señala Fuentes Rodríguez (1993: 183) para *a fin de cuentas*. Vemos efectivamente una oposición polifónica entre dos puntos de vista: el primero considera que antes era normal separar a los fumadores de los no fumadores en los aviones, y el segundo que es raro separarlos así. Esta oposición se resuelve a favor del segundo punto de vista, que se presenta como más fuerte a través de la justificación que se expone a continuación: no es posible dividir un espacio cerrado en el que se comparte el mismo aire. Este argumento final, contrario al primer punto de vista, implica que es necesario reconsiderarlo, e inclina la balanza argumentativa hacia el segundo punto de vista, que parece resultar más decisivo. En este ejemplo, el marcador *a fin de cuentas* permitiría justificar de manera más clara la decisión del hablante por el segundo punto de vista, en lugar de por el primero, indicando así el cambio en la orientación argumentativa de su discurso. Este funcionamiento se asemeja al de concesivos como *después de todo*, pero va un paso más allá mediante la reconsideración que permite superar la objeción inicial y señalar la conclusión que se considera argumentativamente más relevante. En este sentido, resulta muy interesante en cuanto a la organización informativa del texto, pues deja ver la escala de valores del hablante y lo que considera de mayor importancia.

En (20), el hablante compara el dinero que el estado recauda a través de los impuestos al tabaco con el dinero que le cuesta tratar las enfermedades que este provoca. El enunciado *este problema cuesta muchísimo a la economía del país* funciona como una conclusión-recapitulación del proceso evocado, para decir que el tabaco supone más un gasto que una fuente de ingresos para el estado. Así pues, podemos también considerar aquí un contexto en el que se contraponen dos puntos de vista que son reconsidera-

dos mediante la exposición de un argumento final en favor de uno de ellos, decantándose entonces la argumentación hacia dicho punto de vista.

Por otra parte, observamos que en ocasiones son utilizadas como marcas de cierre cronológico en el nivel dictal unidades propias del plano enunciativo, como *en fin*, o del modal, como *al fin* o *por fin*. Podemos apreciarlo en (21), (22) y (23):

- (21) Durante la película el joven empieza a caer a la tentación de buscar formas ilegales de generar más negocio para su jefe y **en fin** terminó yendo a la cárcel, con su jefe, por haber participado en actividades ilegales. [L1 inglés, C1]
- (22) Tu país es muy interesante. al primero visite la DC para ver los sitios históricos y los museos y las murales especialmente estos de O'Gorman, poco irlandés no? y Diego Rivera, Frida Kahlo. todos maravillosos.
Después fui a Guaymas y también es una ciudad muy interesante con universidad y muchas flores y muchas cosas hechas a mano.
Al fin fui al sur para tomar sol y visitar los sitios mayas. [L1 inglés, A2]
- (23) No quise comerla!
Una amiga mía me dijo a tratarla.
Por fin, yo la comí la comida misteriosa y realicé que era pollo!
La comida 'chuchó' es un estilo de cocinar en los pueblos!
¡Que suerte! [L1 inglés, B1]

En (21), el hablante utiliza erróneamente *en fin* para introducir el desenlace de la película que está resumiendo y expresar de este modo el final de los acontecimientos que tienen lugar en la trama, para lo cual debería haber empleado *finalmente* o *al final*, que además permiten trasladar el valor resultativo a este contexto. En (22), *al fin* indica el último término de una sucesión cuyas etapas aparecen ordenadas y marcadas mediante *primero* y *después*, función que habría correspondido a *finalmente* o *al final*. En (23), *por fin* está indicando el cierre de un proceso previo que implica una situación desfavorable a la realización de la acción que finalmente tiene lugar. Es decir, el hablante declara que no tenía la intención de probar una comida «misteriosa» –lo que crea un contexto no propicio para la acción de probar la comida– y, sin embargo, decide comerla, por lo que lo correcto habría sido utilizar *finalmente* o *al final*, que tienen entre sus posibles valores el de cierre cronológico-resultativo⁹.

⁹ En este tipo de casos, a su valor de cierre se añade un valor resultativo por cuanto lo enunciado supone la culminación del proceso relatado, que pasa por varias fases temporales (Domínguez García 2016: 25).

En cuanto al ámbito de la modalidad, es posible advertir un empleo poco adecuado del marcador *finalmente* en el que expresa un valor modal de alivio o satisfacción por un acontecimiento que se produce tras un tiempo de espera. Se trata de un valor que *finalmente* solo presenta de forma contextual (Fuentes Rodríguez 1993: 179) y que, de hecho, no aparece registrado en los diccionarios. En el CAES encontramos bastantes ejemplos de este valor modal más propio de *por fin* o *al fin*¹⁰, como (24):

- (24) Trabaja mucho, és un grand worholic!
 Ya mi madre, Lila, tiene también 58 años, pero és licenciada en Psicología en los medios de los años 70 por la Universidad Estadual de Londrina (UEL).
 En este año, **finalmente** jubilase despues de casi 35 años dedicada a la Salud Pública del Estado y su banderas progresistas. !
 Los dos son muy diferentes!, [L1 portugués, A1]

Como vemos, el funcionamiento de *finalmente* como marca de cierre cronológico que señala el último acontecimiento en el nivel dictal ha experimentado en este caso un desplazamiento hacia el ámbito de la modalidad al introducir una valoración de dicho acontecimiento por parte del hablante. Así, en (24), no se trata únicamente de que su madre vaya a jubilarse este año, sino de que dicho acontecimiento supone una gran satisfacción al tratarse de algo muy anhelado que se produce tras un largo periodo de tiempo. El marcador sobrepasa, de esta manera, el nivel dictal y, desde el plano modal, introduce una evaluación emotiva acerca del contenido enunciado.

Cabría esperar que, siendo de los cinco marcadores estudiados el segundo más empleado, *finalmente* presentara un gran número de usos alejados de la norma. Sin embargo, no es así, pues *finalmente* es el marcador más polivalente de los aquí considerados y, normativamente, admite usos tanto dictales como enunciativos y argumentativos, lo que explica que pueda adaptarse con facilidad a contextos muy diferentes sin incurrir en un uso erróneo. Por el contrario, otras unidades como *al fin* y *por fin*, cuyo funcionamiento es más restringido y que, por tanto, han desarrollado unos valores discursivos más precisos, dan lugar a errores mucho más frecuentemente. A medio camino se sitúan los marcadores *al final* y *en fin* que, a pesar de contar con un mayor porcentaje de usos rectos, suponen un problema con demasiada frecuencia, como podemos ver en la Tabla 6:

¹⁰ Concretamente, hemos detectado 17 ejemplos de este uso desviado, de un total de 63 ocurrencias del marcador *finalmente*.

TABLA 6. Distribución de los usos desviados de cada marcador de cierre en el CAES.

	Total de ocurrencias	Usos desviados
<i>Al final</i>	82	32 (39 % del total)
<i>Finalmente</i>	63	19 (30,2 % del total)
<i>Por fin</i>	38	23 (60,5 % del total)
<i>En fin</i>	16	7 (43,7 % del total)
<i>Al fin</i>	14	14 (100 % del total)

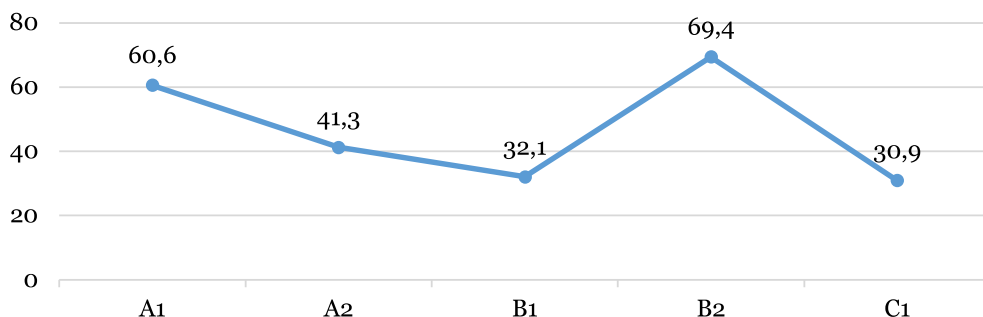
Terminamos este análisis señalando que, a diferencia de otro tipo de unidades lingüísticas, los usos erróneos de estos marcadores discursivos no están directamente ligados al nivel de conocimiento del español, apareciendo en una cantidad considerable tanto en las producciones de aprendices de nivel inicial como intermedio o avanzado, como se aprecia en la Gráfica 4. Se observan, sin embargo, algunas tendencias interesantes. Así, aunque advertimos una disminución progresiva de los errores del nivel A1 al B1, existe un acusado aumento de los mismos en el nivel B2, con más del doble de usos desviados que en el nivel anterior, pasando de un 32,1 % a un 69,4 %¹¹. En C1, sin embargo, vuelve a descender hasta situarse de nuevo en torno al 30 % de los ejemplos totales de este nivel. Pensamos que el aumento de errores en B2 puede deberse al mayor grado de exigencia de las tareas solicitadas en este nivel, que a menudo implican una mayor elaboración argumentativa y complejidad discursiva. Esto produciría en un primer momento una proliferación de los errores, pues el estudiante necesita emplear más marcadores para argumentar y organizar su discurso, pero, posteriormente, daría lugar a una fase de consolidación y dominio, ya dentro del nivel de perfeccionamiento que supone el C1.

Con respecto a la L1 de los aprendices, se advierte cierta nivelación entre las seis lenguas, siendo la mayor diferencia de apenas 11 puntos porcentuales entre la L1 que presenta mejores resultados –el árabe– y la que presenta más problemas –el francés–. No resulta posible, por tanto, relacionar directamente el uso desviado de un marcador con un determinado perfil de estudiante, ya que los diferentes errores aquí mencionados se encuentran indistintamente en todas las L1 consideradas en el CAES. A esto se une, como acabamos de ver, el hecho de que los usos desviados no son exclusivos de un

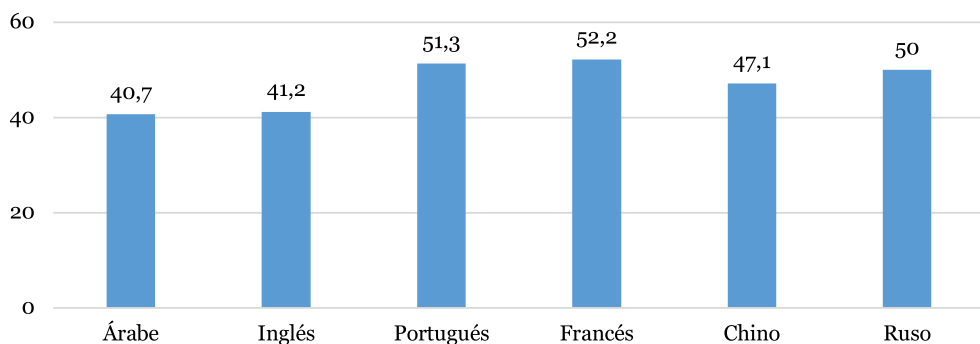
¹¹ En las Gráficas 4 y 5 presentamos el porcentaje de usos desviados con respecto al total de ocurrencias de cada marcador.

nivel de L2 en concreto, lo que en el fondo nos indica que los aprendices perciben en general estos marcadores como sinónimos y que a menudo eligen uno u otro de forma aleatoria.

GRÁFICA 4. Distribución de los usos desviados de los marcadores de cierre por niveles en el CAES.



GRÁFICA 5. Distribución de los usos desviados de los marcadores de cierre según la L1 de los aprendices en el CAES.



Quisiéramos concluir con una cifra rotunda que da cuenta de la complejidad del fenómeno que estamos estudiando y de sus repercusiones en el ámbito del ELE: de las 213 ocurrencias totales que hemos reunido de estos cinco marcadores, 95 –el 44,6 %– constituyen usos desviados con respecto a la norma. Dicho de otro modo, casi la mitad de las veces que un aprendiz ha empleado una de estas cinco unidades, lo ha hecho de manera errónea, atribuyéndole un valor discursivo equivocado. Además, como hemos visto, la situación no es más halagüeña si tomamos cada uno de los marcadores por

separado, ya que en el mejor de los casos casi un tercio de las ocurrencias corresponden a usos desviados y, en el peor, la totalidad de ellas lo son. Por ello, creemos muy necesario preguntarnos qué podemos hacer como docentes de ELE para abordar adecuadamente estas unidades en clase y lograr una mejor adquisición por parte de los estudiantes.

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE LOS MARCADORES DISCURSIVOS DE CIERRE: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

Nuestros análisis han puesto en evidencia que, con bastante frecuencia, los aprendices de ELE experimentan dificultades para delimitar el valor discursivo de los marcadores de cierre. Esta constatación viene a confirmar el postulado según el cual la utilización correcta de los marcadores discursivos representa uno de los aspectos más difíciles de adquirir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Meléndez Quero 2010: 238). En efecto, como bien apunta Meléndez Quero (2016: 90), «la utilización de estos signos discursivos requiere un alto grado de competencia de la lengua por parte de hablantes no nativos». Así lo han demostrado las tendencias por niveles observadas en nuestro corpus que, obviando el repunte de errores en el nivel B2 ya comentado, corroboran el mejor manejo de estos marcadores en niveles superiores. Con todo, el porcentaje de usos desviados de la norma sigue siendo demasiado importante incluso entre aprendices con una buena competencia lingüística, lo que indica la existencia de un problema particular en el proceso de aprendizaje de este grupo de marcadores y la necesidad de reflexionar con detenimiento sobre su enseñanza.

Es preciso también recordar que el aprendizaje de los marcadores discursivos representa una cuestión esencial que se enmarca dentro de la consideración de aspectos pragmáticos junto a los propios de la gramática¹², como lo señala Garrido Rodríguez (2000: 323): «en la enseñanza del español lengua extranjera también es necesario sobrepasar el límite oracional para que los alumnos sean capaces de adquirir las estructuras y las estrategias discursivas que les permitan ir desarrollando su competencia comunicativa». Sin entrar a valorar aquí la relación entre gramática y pragmática, lo que parece evidente es que esta última debe ser integrada en la enseñanza de ELE, como

¹² Algunos autores, como Martí Sánchez (2004), hablan de «pragmagramática» para referirse a este «enriquecimiento pragmático de la gramática», en relación con la gramática comunicativa.

lo han puesto de manifiesto numerosas investigaciones (Portolés 2004, Vera Luján y Blanco Rodríguez 2014, Dumitrescu y Andueza 2018, entre otras).

En este sentido, pensamos que los marcadores discursivos, como unidades pragmáticas fundamentales, deben ser abordados desde los primeros niveles de enseñanza y que es un error esperar a los niveles superiores para trabajarlos en clase. Sería, así pues, preciso irlos introduciendo progresivamente desde el nivel A1, intensificando su estudio a partir del nivel B1 y pres-tándoles una especial atención en el nivel B2, que, como hemos visto, supone un aumento de las dificultades debido a la mayor complejidad discursiva que generalmente requieren las tareas propias de este nivel. Su tratamiento debe ser, además, sistemático y suficientemente profundo, integrándolos dentro de unidades didácticas que traten cuestiones culturales y que tengan objetivos lingüísticos diversos, más allá de abordar un determinado marcador o grupo de marcadores. Se trata, en definitiva, de concederles un lugar propio entre los diversos recursos lingüísticos que irá adquiriendo el estudiante para el desarrollo de las diferentes estrategias comunicativas.

Según la definición que hemos adoptado, los marcadores permiten guiar las inferencias que se realizan en la comunicación. Por ello, nos parece importante que los aprendices tomen conciencia de cuáles son estas inferencias y de cómo los marcadores las guían, de manera que se puedan prevenir los errores más recurrentes que hemos constatado en el uso de las cinco unidades analizadas. Así, por ejemplo, ha quedado patente la dificultad que existe con respecto a *por fin* y *al fin*, dos marcadores de cierre con un claro valor modal, que sin embargo no son percibidos como tales por los aprendices. Debe, por tanto, incidirse de manera especial en su funcionamiento pues, aunque indiquen un cierre, no sirven para organizar la información en el plano enunciativo ni para introducir el último acontecimiento en el nivel dic-tal, siendo a todas luces necesario explicitar el valor modal que les es propio.

En niveles iniciales, nos parece adecuado llamar la atención sobre los valores discursivos de base asociados a la función de cierre, dejando de lado todo valor contextual. Se pretende así destacar el funcionamiento prototípico de cada unidad para, en niveles intermedios y avanzados, ir introduciendo otros valores discursivos posibles. Este proceso de introducción puede ponerse en marcha a partir del nivel B2 –por ser el nivel donde surgen más problemas–, siguiendo las tres fases descritas por Torre Torre (2016: 397): de aproximación, focalización y puesta en práctica, que permiten respecti-

vamente conocer la existencia de estas unidades, entender su significado y utilizarlas, mezclando de este modo el enfoque deductivo e inductivo¹³.

En primer lugar, dentro de la fase de aproximación, se busca que los aprendices reconozcan estos marcadores de cierre, que figurarían en textos de diversa naturaleza que contuvieran también otro tipo de marcadores. El objetivo es que los estudiantes sean sensibles a la existencia de un grupo de marcadores discursivos en español formados en torno a la base léxica *fin* y que comiencen a familiarizarse con sus diferentes estructuras morfológicas.

En segundo lugar, en la fase de focalización, se proponen distintos tipos de actividades que lleven a tratar la cuestión de los marcadores de cierre con raíz *fin*, para que los aprendices sean conscientes de que, a pesar de sus semejanzas formales, difieren en su funcionamiento. Adaptando algunos de los recursos recogidos por Torre Torre (2016), proponemos mostrar textos (por ejemplo procedentes del CAES) para que los estudiantes observen el funcionamiento de cada marcador, deduzcan su significado y expliquen en qué contexto se pueden usar¹⁴; ofrecerles pequeños textos con dos marcadores posibles para que elijan uno justificando por qué se escoge ese y se descarta el otro, realizar ejercicios tradicionales de completar huecos, observar textos en los que el marcador en cuestión esté acompañado por otro entre paréntesis a fin de explicar en qué casos y por qué ambos pueden ser intercambiables¹⁵, aportar textos con errores que habría que corregir (atendiendo a la posición, morfología, funcionamiento intra/extrapredicativo, valor discursivo...), etc. Debemos tener siempre presente que, en función de la competencia lingüística de los estudiantes y del contexto socioeducativo de aprendizaje, unas

¹³ Las tres fases no formarían parte de una única unidad didáctica, sino que serían abordadas progresivamente a lo largo de diferentes unidades, pudiendo además estar la segunda y la tercera fases intercaladas.

¹⁴ Dado que estaríamos ante una clase de nivel intermedio-avanzado que ya conocería algunas de estas unidades, sería quizás interesante introducir la diferencia entre tiempo cronológico/externo y tiempo discursivo/interno, sin por supuesto utilizar terminología lingüística ni llevar demasiado lejos la reflexión. A partir de un corpus de ejemplos, los estudiantes tendrían que discernir si se trata de un valor cronológico (relacionando enunciados en el nivel del *dictum*) o discursivo (organizando el texto en el plano enunciativo).

¹⁵ De este modo advertirían los estudiantes, por ejemplo, que *por fin* y *al fin* suelen ser intercambiables como marcas modales de alivio, o que *finalmente* puede conmutar con *al final* cuando existe un valor conclusivo.

actividades serán más pertinentes que otras¹⁶, no siendo en cualquier caso el objetivo realizar todas ellas una tras otra.

Para la concepción de este tipo de ejercicios, pueden ser útiles las obras dedicadas específicamente a los marcadores discursivos en ELE (por ejemplo, Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013), o los diccionarios de marcadores (como los de Santos Río 2003, Briz, Pons y Portolés 2008, Fuentes Rodríguez 2009, Holgado 2017). Resulta asimismo interesante explotar distintos corpus de español, como el CREA (RAE: en línea) o el CORPES XXI (RAE y ASALE: en línea) y, por qué no, aprovechar los recursos que ofrecen corpus de aprendices como el CAES, que constituyen una abundante fuente de ejemplos tanto de usos rectos como desviados.

Dentro de esta segunda fase de focalización, podría añadirse una serie de ejercicios de tipo contrastivo destinados a llamar la atención sobre la necesidad de disociar el funcionamiento de estas unidades en español y en las respectivas lenguas maternas, principalmente en el caso de lenguas romances como el francés o el portugués. No se trataría, por tanto, de un ejercicio de traducción directa o inversa, sino más bien de una verdadera confrontación de dos marcadores que, a pesar de adoptar formas muy similares en ambos idiomas, poseen valores discursivos diferentes. Es el caso, por ejemplo, del francés *enfin* como marca de alivio (Cadiot et al. 1985: 212, Franckel 1987: 45, Hansen 2005: 54), que equivaldría a *por fin* en español, y no a *en fin*.

En cuanto a la tercera fase, la de puesta en práctica, se pueden plantear actividades de producción semidirigida en forma de tareas que impliquen la utilización específica de este grupo de marcadores. Este tipo de tareas se asemejarían a las que encontramos en el CAES, pues constituirían ejercicios de expresión escrita monologal, aunque algunos formatos, como el e-mail o la carta, impliquen cierto grado de dialogismo. En lo que concierne a la concepción de las tareas, es preciso tener en cuenta no solo los objetivos comunicativos y gramaticales, sino también la tipología textual, pues si por ejemplo se trata de una reclamación, se esperará un mayor uso de marcadores con valores argumentativos, mientras que, si es un relato de las últimas vacaciones, será el valor de cierre cronológico el que aparezca con más frecuencia.

¹⁶ No será lo mismo un grupo de aprendices de nivel B2 que C1, ni tampoco un grupo de adolescentes o uno de adultos, ni un tiempo lectivo de una hora semanal o uno de cuatro.

Por otra parte, dado que en la enseñanza de una lengua extranjera es importante diversificar los contextos discursivos a los que se expone a los estudiantes, junto a los ejercicios de producción escrita mencionados deben organizarse actividades de interacción oral en las que el estudiante ponga en práctica lo aprendido en unas condiciones de producción marcadas por la inmediatez. Este tipo de actividades de interacción oral tendrían, además, un impacto en la manera de emplear los marcadores de cierre, tanto por el menor grado de planificación del discurso oral con respecto al escrito como por su carácter dialogal (Garcés Gómez 2008: 35-36). En consecuencia, el aprendiz tendría que adaptar el tipo de marcadores que utiliza, por ejemplo, a la hora de hacer frente a una alteración del orden discursivo inicialmente previsto, en caso de haber sido interrumpido durante la interacción, o para expresar con más claridad la conclusión final de su argumentación y convencer al interlocutor que tiene delante.

En estas actividades de intercambio oral pueden incluso participar hablantes nativos de español, como sucede en el caso de los dispositivos *tándem*, cuyos beneficios para el aprendizaje de lenguas extranjeras son de sobra conocidos (Helmling 2002, Tejedor-Cabrera et al. 2018, Tardieu y Horgues 2019) y que cada vez son incluidos con más frecuencia entre la oferta académica de muchas instituciones. Además, al favorecer el intercambio lingüístico no guiado, los dispositivos *tándem* resultan muy apropiados para un uso real, poco planificado y espontáneo de los marcadores discursivos. Destaquemos finalmente que, gracias a las nuevas tecnologías, es posible poner en marcha programas *tándem* a distancia, en los cuales se realizan intercambios sincrónicos orales o escritos¹⁷.

En resumen, creemos conveniente combinar dos tipos de práctica de los marcadores discursivos de cierre: sincrónica, con interacciones en tiempo real (juegos de rol, *tándem*...) y asincrónica, mediante la realización tanto de tareas escritas como de ejercicios de reflexión metalingüística – individual, seguida de una puesta en común colectiva– acerca del uso recto o desviado de estas unidades en distintos contextos. Todo ello, recordemos, sin hacer una clase de Lingüística ni sobrepasar el marco impuesto por un público de no especialistas. No sería lo mismo, sin embargo, en una clase dirigida a la formación de profesores de lengua española, en la que

¹⁷ Estos dispositivos a distancia suelen ofrecer resultados muy positivos para los estudiantes, como así lo demuestra el estudio de Martos y Kaminski (2016) sobre la adquisición de marcadores discursivos en un escenario de aprendizaje online sincrónico dentro de un programa de *e-tándem*.

podría profundizarse más en este tipo de reflexiones teóricas, así como en el análisis de errores desde la perspectiva de la gramática contrastiva, favoreciendo de esta manera que esos estudiantes –y futuros docentes de español– desarrollen sus propias estrategias de reparación de errores y de enseñanza de estas unidades.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos estudiado la representación y el comportamiento de *al fin*, *al final*, *en fin*, *finalmente* y *por fin* en el CAES, con el objetivo de evaluar el uso que los aprendices de español hacen de estos cinco marcadores de cierre, para poder así mejorar su tratamiento en clase de ELE.

Tras haber definido y delimitado nuestro objeto de estudio, el análisis cuantitativo de los datos nos ha permitido constatar que, si bien existen grandes diferencias en el número de resultados obtenidos en función de las distintas L1, no es el caso en lo que concierne al nivel en la L2. Así, en el CAES son, con mucho, los aprendices de L1 árabe los que más ocurrencias han producido y los de L1 ruso los que menos. En cuanto al nivel de español, el B1 es el que más ocurrencias presenta y el A1 el que menos, pero las diferencias entre los distintos niveles no son muy marcadas.

Gracias al análisis cualitativo que hemos desarrollado a continuación, hemos podido constatar que casi la mitad de las ocurrencias recogidas en el CAES constituyen usos desviados con respecto a la norma. En este tipo de usos, no hemos observado diferencias importantes con relación a la L1 del aprendiz. Sin embargo, en lo que concierne al nivel de español, sí se ha advertido un acusado repunte de los errores en el nivel B2, probablemente debido al tipo de tareas encomendadas, que requieren de una mayor complejidad discursiva. Estos resultados nos han llevado a concluir que los aprendices eligen a menudo estas unidades de manera aleatoria, partiendo de la idea de que son expresiones en cierto modo sinónimas, lo que nos ha impulsado a establecer una tipología de errores que tiene en cuenta el valor semántico-pragmático que presentan los marcadores en contexto y que resumimos en la Tabla 7¹⁸, junto a los principales valores discursivos normativos ya recogidos en la Tabla 1:

¹⁸ Los diferentes usos desviados de cada marcador aparecen ordenados en función de su frecuencia en el CAES, de mayor a menor.

TABLA 7. Esquema de los principales valores discursivos normativos descritos por los autores y de los principales usos desviados encontrados en el CAES para cada marcador de cierre.

	Principales valores normativos	Principales usos desviados
<i>Al final</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Culminación de un proceso (tras una serie de acontecimientos o avatares explicitados o no) · Resultado veritativo · Conclusión (a veces mezclada con un valor cronológico) 	<ul style="list-style-type: none"> · Cierre discursivo · Fin de una enumeración · Reconsideración
<i>Finalmente</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Cierre cronológico · Cierre discursivo · Fin de una enumeración · Conclusión · Resolución (tras dudas o contexto desfavorable) 	<ul style="list-style-type: none"> · Modal de alivio · Cierre discursivo, deseo de finalizar
<i>Por fin</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Valor modal de alivio · Fin de una enumeración 	<ul style="list-style-type: none"> · Cierre discursivo · Cierre cronológico · Recapitulativo-conclusivo · Reconsideración
<i>En fin</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Reformulación recapitulativa (que a veces funciona como conclusión) · Reformulación correctiva · Cierre discursivo · Cambio de tema · Fin de una enumeración 	<ul style="list-style-type: none"> · Cierre cronológico
<i>Al fin</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Valor modal de alivio · Cierre cronológico (sin correlatos previos) 	<ul style="list-style-type: none"> · Cierre cronológico (con correlatos previos) · Cierre discursivo · Recapitulativo

Los diferentes errores tienen que ver fundamentalmente con el distinto funcionamiento de los marcadores en el plano enunciativo, argumentativo, modal o dictal, cuando se les atribuye un campo de acción más amplio del que en realidad tienen, o unas posibilidades discursivas que no les son propias. Así, un marcador eminentemente cronológico como *al final* es erróneamente utilizado como ordenador discursivo, e, inversamente, un marcador de funcionamiento enunciativo como *en fin* es sin embargo empleado para ordenar acontecimientos en el nivel dictal. Otras veces un valor modal contextual es interpretado como un valor propio del marcador, como ocurre con *finalmente*, que puede moverse sin problemas entre el *dictum*, la enunciación y la argumentación, pero que no funciona en el *modus* sino de manera

secundaria. En cambio, *por fin* y *al fin* sí muestran prioritariamente un valor modal, pero el primero se extiende por el plano enunciativo, por ejemplo, cuando se malinterpreta como cierre discursivo, mientras que el segundo lo hace por el nivel dictal cuando señala un cierre cronológico resultativo.

En cuanto a la frecuencia de aparición de estos errores en el CAES, *al fin* destaca por presentar únicamente usos desviados. Le siguen *por fin* y *en fin* con un alto porcentaje de errores. *Al final* se sitúa el penúltimo y *finalmente* es el que menos problemas presenta –casi un tercio del total de sus ocurrencias–, debido seguramente a su versatilidad y polivalencia.

Estos análisis han confirmado la necesidad de reflexionar acerca de la enseñanza de los marcadores de cierre en el aula de ELE y nos han llevado a realizar algunas propuestas para intentar mejorar su tratamiento y prevenir errores. Por una parte, nos parece necesario ir introduciendo progresivamente los marcadores de cierre desde los niveles iniciales, además de abordar de manera específica aquellas unidades que han generado más problemas (*al fin* y *por fin*), explicando claramente su valor modal. Por otra, a partir del nivel B2 aconsejamos seguir una estrategia en tres fases (de aproximación, focalización y puesta en práctica), con el objetivo de que los aprendices lleguen a distinguir los diferentes valores de estos marcadores y los empleen de manera adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORREGUERO ZULOAGA, M. (2015): “A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones”, in A. Ferrari y L. Lala (eds.): *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*. Firenze: Franco Cesati, pp. 151-170.
- BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. (www.dpde.es).
- CADIOT, A, O. DUCROT, B. FRADIN y T. B. NGUYEN (1985): “*Enfin, marqueur métalinguistique*”, *Journal of Pragmatics* 9, pp. 199-239. ([https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90025-6)).
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2014): “Marcadores discursivos con la raíz *fin-*: criterios para un uso adecuado”, *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 26, pp. 214-234.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2016): *Organizadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- DUMITRESCU, D. y ANDUEZA, P. L. (eds.) (2018): *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. London/New York: Routledge.

- FRANCKEL, J. J. (1987): “*Fin en perspective : finalement, enfin, à la fin*”, *Cahiers de linguistique française* 8, pp. 43-68.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993): “Conclusivos y reformulativos”, *Verba* 20, pp. 171-198.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2017 [2000]): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÉS GÓMEZ, M. P. (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana. (<https://doi.org/10.31819/9783865278661>).
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000): “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”, in M. Franco, C. Figueroa, J. de Cos Cantos et al. (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 323-330.
- HEMLING, B. (ed.) (2002): *L'Apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Éditions Didier.
- HANSEN, M. B. M. (2005): “From prepositional phrase to hesitation marker. The semantic and pragmatic evolution of French *enfin*”, *Journal of Historical Pragmatics* 6(1), pp. 37-68. (<https://doi.org/10.1075/jhp.6.1.03mos>).
- HOLGADO, A. (2017): *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. New York: Peter Lang. (<https://doi.org/10.3726/b11456>).
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2004): *Estudios de Pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. y S. FERNÁNDEZ GÓMIZ (2013): *Los marcadores discursivos. Para estudiantes y profesores. Español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.
- MARTOS, J. J. y B. KAMINSKI (2016): “Marcadores discursivos y alemán como lengua extranjera: uso en aprendientes de alemán en un escenario *online*”

- sincrónico”, *Philologia Hispalensis* 30(1), pp. 103-122. (<https://doi.org/10.12795/PH.2016.i30.06>).
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2010): “Comment expliquer la signification des particules discursives d’une langue étrangère?”, *Les Cahiers de l’APLIUT XXIX* (1), pp. 137-151. (<https://doi.org/10.4000/apliut.994>).
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2016): “La enseñanza de la gramática del discurso en la formación de hispanistas no nativos: el caso de los marcadores”, in C. Ballester de Celis y C. Piedehierro Sáez (eds.): *Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español*, MarcoELE 22, pp. 89-105.
- PORTOLÉS, J. (2001): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]: *Corpus de referencia del español actual*. CREA. (<http://www.rae.es>).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA [en línea]: *Corpus del español del siglo XXI*. CORPES. (<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>).
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- TARDIEU, C. y HORGUES, C. (eds.) (2019): *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. London/New York: Routledge. (<https://doi.org/10.4324/9780429505898>).
- TEJEDOR-CABRERA, J., J. J. MARTOS RAMOS y L. TRAPASSI (eds.) (2018): *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria*. Berlin: Peter Lang.
- TORRE TORRE, A. M. (2016): “Una propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores discursivos ‘Venga, vamos y anda’ en la clase de E.L.E.”, *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 28, pp. 382-424.
- VÁZQUEZ VEIGA, N. (1994-5): “Una aproximación a algunos marcadores con función textual de ‘resumen’, ‘conclusión’ y ‘cierre’”, *ELUA* 10, pp. 349-390. (<https://doi.org/10.14198/ELUA1994-1995.10.18>).
- VERA LUJÁN, A. y M. BLANCO RODRÍGUEZ (2014): *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Notas finales

AGRADECIMIENTOS

La publicación de este volumen no habría sido posible sin el apoyo económico e institucional del Grupo “Gramática del español” de la Universidade de Santiago de Compostela y del equipo de CLESTHIA (*Langage, systèmes, discours* - EA 7345) de la Université Sorbonne Nouvelle. Esta colaboración surge y se desarrolla gracias a una estancia de investigación para llevar a cabo un proyecto posdoctoral financiado por la Xunta de Galicia (referencia ED481B 2018/036), del que este volumen forma parte.

Las editoras, en nombre de todos los autores, deseamos agradecer especialmente su participación a todos los evaluadores que, con gran generosidad, han contribuido a la mejora de la calidad de los trabajos que conforman esta obra.

RECUERDO

Quisiéramos mencionar, para el recuerdo, que la mayor parte del trabajo de edición y coordinación del presente volumen se completó en el periodo del confinamiento provocado por la Covid-19 en Europa, de marzo a junio de 2020. Durante aquellos difíciles meses, este proyecto nos abrió una gran ventana a la que asomarnos para no dejarnos llevar por el desánimo y resistir a las interminables horas de encierro. Este volumen es, pues, el resultado de un intenso trabajo que con empeño e ilusión consiguió por momentos hacernos olvidar todas las distancias.

*Le travail, entre autres avantages, a celui de raccourcir les journées
et d'étendre la vie.*
(Denis Diderot)

