

Mara Fuertes Gutiérrez

## 23 Español como segunda lengua y como lengua extranjera

**Abstract:** La enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera experimenta un progreso notable a partir del último cuarto del siglo XX, visible en el diseño de propuestas innovadoras relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística por hablantes no nativos: en cuanto al aprendizaje de la pronunciación, se reitera la necesidad de practicar los rasgos suprasegmentales; en el campo de la gramática, los especialistas intentan ofrecer descripciones operativas para los principales problemas que presenta para los estudiantes extranjeros; respecto al léxico, los estudiosos abogan por estudiar las unidades léxicas en su co-texto y contexto. Además, numerosos autores insisten en la importancia de incorporar en la enseñanza determinadas cuestiones de pragmática y de análisis del discurso que los aprendices deben manejar. No obstante, en ocasiones se observa cierta distancia entre los postulados teóricos y lo que sucede en la práctica. En este sentido, una de las principales tareas del docente consiste en conocer todas las propuestas disponibles para seleccionar la que considere más adecuada según el contexto en el que desempeña su labor.

**Keywords:** español como segunda lengua, español como lengua extranjera, competencia lingüística, pronunciación, gramática pedagógica, competencia léxica

### 1 Introducción

La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera (L2 y LE en adelante) ha experimentado un avance extraordinario hacia su profesionalización desde el último cuarto del siglo XX, tanto en su vertiente teórica y de investigación como en su aplicación práctica en el aula, por varios motivos, entre otros: 1) la publicación de documentos y herramientas trascendentales para la organización de la disciplina, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Language Policy Unit 2001, en adelante CEFR) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2007, en adelante PCIC); 2) la sistematización progresiva de la metodología aplicada a la adquisición, la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera; 3) el aumento de la presencia de la especialidad en las instituciones de educación superior, en particular a través de programas de máster y doctorado y de Grupos de Investigación Reconocidos; 4) la aparición de instrumentos de comunicación y órganos de expresión científica útiles para los expertos, en especial la constitución de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua*

*Extranjera* (ASELE) en 1987 o la fundación de múltiples publicaciones periódicas y editoriales especializadas en la sacar a la luz materiales, tanto de carácter teórico como práctico, relacionados con la materia; 5) los progresos experimentados por ciertos campos de los que se nutre, entre otros, dentro de las disciplinas lingüísticas, la lingüística aplicada, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística del corpus o el análisis del discurso, así como el surgimiento y popularización de las nuevas tecnologías de la información (cf. Sánchez Pérez 1992; Sánchez Lobato/Santos Gargallo 2005, 25–257; Lacorte 2014, 9–95).

Uno de los logros principales atañe a la renovación metodológica experimentada por los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo del siglo XX, cuando se desarrolla una gran variedad de propuestas para acometer esta tarea, que culmina con el triunfo del enfoque comunicativo. Entre las principales aportaciones de esta teoría, destaca su creencia en que el objetivo principal de la disciplina consiste en facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en español por hablantes no nativos, frente a los métodos anteriores, centrados casi en exclusiva en el tratamiento de la competencia lingüística. Así, la competencia comunicativa se juzga «responsable del uso efectivo y adecuado de la lengua en las distintas situaciones de comunicación» (Martín Peris 2005b, 474) y, de acuerdo con el CEFR, se divide a su vez en tres competencias interrelacionadas entre sí, a saber, las competencias lingüísticas, las competencias pragmáticas y las competencias sociolingüísticas, compuestas asimismo de varias subcompetencias (cf. Language Policy Unit 2001, 108–130). Conviene aclarar, no obstante, que esta clasificación debe interpretarse de modo flexible: por ejemplo, dentro de las competencias lingüísticas, el CEFR distingue la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica y resulta evidente que ciertos componentes de todas ellas participan también de las competencias pragmáticas y socioculturales. Además, los especialistas resaltan también la importancia del dominio de los signos no verbales para comunicarse de manera eficaz, así como la intervención necesaria en el proceso de adquisición de lenguas segundas o extranjeras de la denominada subcompetencia estratégica, definida como «acciones concretas –mecanismos, operaciones, planes, procedimientos, etc.– que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente para activar los recursos de aprendizaje y poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas en el cumplimiento de las tareas de comunicación» (Fernández 2005, 576; cf., por ejemplo, Llobera 1995, donde se recopilan varios de los textos clásicos más influyentes sobre esta cuestión; cf. asimismo Sánchez Lobato/Santos Gargallo 2005, 449–616). Además, el carácter aplicado de la materia implica que, para su manejo, deben considerarse también los aspectos relativos a su didáctica, entre otros los métodos, procesos y enfoques que pueden emplearse para desempeñar su labor principal.

Desde el punto de vista instrumental, además de los tratados de carácter general, el docente dispone de numerosa documentación relativa al español con la que informar su práctica: en primer lugar, se documentan, además de un *Diccionario de*

*términos clave de ELE* (Martín Peris et al. 2008), estudios que exploran de manera holística la materia (cf., entre otros, Giovannini et al. 1996; Sánchez Lobato/Santos Gargallo 2005); en segundo lugar, hay autores que evalúan los fundamentos epistemológicos de la disciplina desde diversos ángulos, como el examen de teorías, conceptos y metodologías clave, la programación o el diseño de cursos y el análisis materiales (cf., por ejemplo, entre los más destacados, Santos Gargallo 1999; Zanón 1999; García Santa-Cecilia 2000; Fernández 2003; Baralo 2011; Griffin 2011; Moreno García 2011); en tercer lugar, se registran textos especializados en la discusión acerca del tratamiento didáctico que debe aplicarse para la adquisición de la competencia comunicativa o alguna de sus partes; por último, también deben tenerse en cuenta los avances en la disciplina conocida como *Second Language Acquisition* o *SLA* –ASL en español– (cf. Geeslin 2014a). En general, se observa que cierto «furor metodológico» domina los estudios sobre la materia en los últimos años; no obstante, en la actualidad se aprecia un resurgimiento de las reflexiones sobre determinadas cuestiones relativas a la gramática, la pronunciación y el vocabulario españoles en el contexto de su enseñanza a no nativos a partir de enfoques novedosos que tratan de integrar los avances no solo de la gramática teórica, sino también de otras áreas de conocimiento como la pragmática o la lingüística textual.

## 2 La enseñanza de la pronunciación

A lo largo de las últimas décadas, se observa un incremento de las reflexiones acerca de la enseñanza de la pronunciación española en el aula de ELE, a cuyo auge contribuye, entre otros factores, el surgimiento del enfoque comunicativo: si bien todavía resulta frecuente el empleo de la lengua escrita como vía de acceso a las actividades de pronunciación, parece superada, en cambio, la creencia tradicional que defiende la escasa rentabilidad de su estudio por estudiantes no nativos, ya que se asume que su adquisición apenas entraña dificultades por el carácter del español de «lengua fonética» (cf. Poch Olivé 2004; Bartolí Rigol 2005; Usó Vicedo 2008, quienes critican estos planteamientos). Además, el enfoque comunicativo aplicado a su enseñanza conlleva, en principio, un cambio en el objetivo de la adquisición de esta competencia, ya que se prima la inteligibilidad sobre la corrección; sin embargo, en la actualidad, varios especialistas, tras evaluar el impacto negativo de una mala pronunciación, abogan por la implantación de metodologías centradas en su adquisición correcta, aunque quizá queda pendiente la incorporación de estos postulados teóricos a los diseños curriculares y los materiales didácticos (cf. Carbó et al. 2003; Llisterri 2003; Santamaría Busto 2010, así como Poch Olivé 1999; Gil Fernández 2007; 2012).

En particular, se establecen determinados agentes que afectan a la adquisición de la pronunciación: por una parte, cabe apuntar ciertos factores lingüísticos, como la distancia entre la lengua nativa y el español y su posible interferencia, el conociemien-

to de otras lenguas extranjeras y el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje (de inmersión o no inmersión); por otra parte, pueden añadirse determinados aspectos extralingüísticos, entre ellos la edad o varios condicionantes afectivos o psicosociales, si bien ninguno de ellos se juzga determinante en la adquisición de una pronunciación adecuada (cf. Gil Fernández 2007, 99–120 y 180; así como Verdía 2010. Además, de acuerdo con Poch (2004, s.p.), resulta posible predecir qué tipo de fenómenos pueden provocar interferencias en el nivel fonético, en concreto los sonidos del español inexistentes en la L1, los sonidos que muestran una distribución distinta en ambos idiomas y los que presentan «distinta <realización fónica> en español y en la lengua materna del alumno». A estos posibles problemas, Fernández González (2012, 199–200) añade la relación entre sonido y grafía, que puede variar entre lenguas, también apuntada por Moreno Cabrera (2010, 24–35), que en el caso del español afecta en especial a las consonantes palatales.

Para el tratamiento de la pronunciación en el aula, la metodología contemporánea defiende, en primer lugar, evitar la mediación de la escritura y, en segundo lugar, iniciar su enseñanza y, sobre todo, su corrección por los rasgos suprasegmentales, ya que se considera que, por una parte, los rasgos segmentales dependen de ellos y, por otra, cuestiones como la entonación, el ritmo, el tempo o el acento poseen una importancia mayor para lograr una comunicación eficaz que la realización precisa de sonidos concretos. Con relación a estas cuestiones, se dispone de datos escasos acerca de los procesos de adquisición de los rasgos suprasegmentales en español, en comparación con la información disponible acerca de la adquisición de los rasgos segmentales (cf. Henriksen 2014, 166), si bien se postula que «son los últimos en perderse a la hora de aprender una lengua extranjera» (Lahoz Bengoechea 2012, 111). Por este motivo, su aprendizaje y corrección tempranos facilitan a su vez el pronto dominio del español.

Para llevar a cabo la corrección fonética, Llisterri (2003) aconseja realizar un diagnóstico y establecer una jerarquía de errores detectados seguida del diseño de una programación para enmendarlos; con este objetivo, conviene distinguir entre dos tipos posibles de errores: «el error fonológico, que provoca una mala comunicación, y el error fonético, que denota un acento extranjero» (Luque 2012, 46). Así, al programar la corrección de la pronunciación, quizá debe insistirse, en los primeros estadios, en enmendar los errores fonológicos, para con posterioridad rectificar los fonéticos. Los especialistas, además, recomiendan cierto eclecticismo al tratar estas cuestiones en el aula (Gil Fernández 2007, 154–156; Villaescusa Illán 2009, 134): en concreto, en la actualidad se observa una influencia creciente en esta área de las pautas procedentes del método verbo-tonal, que insiste en la importancia de la percepción y la audición (cf. Vasiliev/Escudero 2014), la prosodia y el empleo de determinados recursos, entre otros la fonética combinatoria, para alcanzar una pronunciación adecuada en una lengua extranjera. Además, los verbo-tonalistas sugieren otras técnicas, entre ellas la pronunciación matizada o la tensión, para enmendar los errores de pronunciación, si bien tal y como apunta Gil Fernández (2007, 152), el empleo de este tipo de ejercicios

resulta más complejo en el aula de ELE. En este sentido, Iruela (2007) recomienda el uso de actividades capacitadoras, centradas en la práctica de cada uno de los rasgos de manera explícita, seguidas de actividades comunicativas. En cuanto al empleo de las nuevas tecnologías para la práctica de la pronunciación, parece clara su utilidad en la fase de percepción y audición, si bien faltan datos empíricos que demuestren la eficacia del aprendizaje de la pronunciación asistido por ordenador en la fase de producción (cf. Llisterri 2007).

## 3 La enseñanza de la gramática en el aula

### 3.1 El papel de la gramática en la adquisición del español como L2 y LE

La implantación del método comunicativo trae consigo también un decrecimiento del papel de la gramática –entendida en el sentido tradicional de morfología y sintaxis– en las clases de lenguas extranjeras, por la atención prioritaria que este enfoque presta, en particular en su aplicación más temprana y purista, al significado. No obstante, a finales de los años ochenta del siglo pasado, Michael Long desarrolla el concepto de *focus on form* ('atención a la forma'), con una extraordinaria acogida entre los especialistas, a través del cual promulga la necesidad, dentro del enfoque comunicativo, de detenerse en los rasgos formales que intervienen en los procesos comunicativos cuando los aprendices así lo requieran (cf., por ejemplo, Long 1991). Así, en la actualidad, en general se acepta la necesidad de reflexionar acerca de la gramática en el aula, si bien las distintas teorías difieren, por ejemplo, en el grado y el tipo de intervención e instrucción requeridas (cf. Castañeda Castro/Ortega Olivares 2001; Brucart 2009; Alonso Aparicio 2014, 18–33). En concreto, el tipo de instrucción que puede emplearse para tratar la gramática en el aula se encuentra determinado por varios factores lingüísticos (la dificultad específica del contenido que se desea presentar, por ejemplo) y extralingüísticos (como el perfil del estudiante, sus objetivos de aprendizaje y el contexto). No obstante, parece claro que, excepto quizá en aquellos programas dedicados a la formación de especialistas, las descripciones lingüísticas han de adaptarse a los aprendices, lo que supone plantearlas desde el punto de vista de la gramática pedagógica, cuyo objetivo «consiste en facilitar la comprensión tanto del sistema de la lengua como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos» (Martín Peris 1998, s.p.; cf. asimismo Moreno García 2004, 601).

Entre sus características, destacan su empleo moderado del metalenguaje, la selección de contenidos basada en la variación y el uso y –para algunos autores– su eclecticismo: de un lado, Martín Peris (1998) afirma que la gramática pedagógica «adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos»; de otro, Castañeda Castro/Ortega Olivares (2001, 19) consideran que debe seleccionarse un modelo teórico para «constituir la base para articular un programa lingüístico

dado». Sin embargo, esta segunda postura, aunque quizá resulte más coherente desde el punto de vista teórico, posee ciertos inconvenientes para los docentes, entre otros que la teoría elegida tenga pendiente explicar de manera apropiada un determinado fenómeno lingüístico o la posible necesidad de emplear conceptos demasiado técnicos o abstractos para lograr una exposición que combine la congruencia, la claridad y la validez sobre ciertas cuestiones (cf. Brucart ;1998, 38). Por tanto, en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y LE, se considera en general pertinente emplear distintos enfoques teóricos para dar cuenta de los fenómenos lingüísticos según su grado de adaptabilidad y rentabilidad (cf. Martí Sánchez/Ruiz Martínez 2014, 17); es más, Castañeda Castro/Ortega Olivares (2001, 16) entienden que «los pedagogos y profesores tendrán que seguir proponiendo, en mayor o menor medida [...] soluciones *a priori*, incluso intuitivas, a las urgencias del currículo y la clase».

No obstante, conviene recordar que si bien la gramática pedagógica, con independencia de su enfoque, debe aportar descripciones adaptadas a los aprendices, estas deben ser también rigurosas, es más, ha de evitarse simplificar en exceso los hechos de lengua, puesto que su presentación parcelada apenas puede entonces aplicarse fuera del aula (cf. Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo 2012, 16). Con relación a esto, los especialistas han de esforzarse también por encontrar explicaciones globales acerca de un fenómeno que en apariencia cuenta con diversas realizaciones heterogéneas: se desaconseja, en este sentido, el empleo de las llamadas listas de uso por su ineficacia cuando los estudiantes necesitan actualizar un determinado contenido (cf. Castañeda Castro/Ortega Olivares 2001, 21–22; Moreno García 2004; Matte Bon 2010, 108–109; Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo 2012). Además, cabe anotar que, a partir de la corriente que explora la aplicación de la lingüística cognitiva a la enseñanza del español como L2 y LE (cf., entre otros, Castañeda Castro 2004 o Llopis García 2009), se sugiere emplear una «descontextualización relativa» al presentar ciertos fenómenos lingüísticos a los hablantes no nativos, consistente en remover de los ejemplos «todo aquello que contribuya a la interpretación del significado de la forma objeto de interés que no sea la propia forma», pues así se logra «ofrecer al estudiante una tipología de ejercicios que le obliguen a establecer una asociación unívoca y exclusiva entre forma y significado» (Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo 2012, 62–63; cf. también Alonso Raya et al. 2005, quienes fundamentan la presentación de las distintas partes de la gramática en estas teorías).

## 3.2 Problemas clásicos de la enseñanza de la gramática

### 3.2.1 El modo verbal: el contraste entre el indicativo y el subjuntivo

La selección modal en español constituye una de las cuestiones más estudiadas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 y LE: se trata quizá de

uno de los aspectos que más debate genera también dentro de la gramática teórica (cf., entre otros, González Calvo 1995; Ridruejo 1999; Bosque 2012) y, como consecuencia, resulta complejo diseñar estrategias para su estudio en el contexto del español para extranjeros. Los exámenes llevados a cabo en el marco de las teorías de ASL determinan que las principales dificultades para los aprendices residen en el modo en el que interaccionan los distintos niveles de análisis lingüístico durante el proceso de adquisición y en las diferencias existentes entre la actualización de la modalidad entre el español y la correspondiente L1 (Collentine 2014, 273). Además, los resultados de estos estudios aconsejan la instrucción explícita para impartir este contenido (cf. Collentine 2014).

Sin embargo, existe una falta de acuerdo entre los especialistas acerca de cómo abordar su tratamiento en aula. En este sentido, se documentan numerosas propuestas que tratan de aportar explicaciones operativas del modo subjuntivo: por ejemplo, ciertos autores clasifican el subjuntivo por contraposición al indicativo, es decir, emplean un par de conceptos opuestos para definir ambos modos. Dentro de este bloque, cabe resaltar que en los últimos años se observa un avance destacado respecto a las descripciones tradicionales presentes hasta hace poco tiempo en los manuales gracias a la integración, en la gramática pedagógica, de los postulados de la gramática teórica en este campo: así, en general, se rechazan las propuestas que describen al subjuntivo como el modo de la irrealidad, de la subordinación, de la no actualidad o de lo desconocido, que, entre otros problemas, derivan en la creación de listados extensos de excepciones para dar cuenta de aquellos casos que no se ajustan a la norma. En cambio, las aportaciones más recientes se apoyan en explicaciones de carácter semántico-discursivo centradas en mostrar el significado del subjuntivo en conexión con las intenciones comunicativas del hablante. Así, por ejemplo, Matte Bon (1995), uno de los pioneros en esta tendencia, basa sus teorías en la oposición entre información nueva (expresada en subjuntivo) e información conocida (en indicativo); en la misma línea, Fábregas (2009, 171) propone partir de tres nociones para esclarecer la distribución del subjuntivo: 1) información asertiva, 2) información no asertiva e 3) información presupuesta. No obstante, quizá la propuesta más innovadora dentro de este primer grupo es la de Ruiz Campillo (2012), quien, a partir de los postulados de la gramática cognitiva, plasma la oposición entre el indicativo y el subjuntivo en términos de declaración / no declaración. A su vez, la declaración se divide en aserción («declaración positiva») y suposición («declaración aproximada»):

«a declaration is the formal expression of a subject's vision of the *represented world*, through which he establishes a particular state of things in that world, regardless of the degree of certainty that he has and expresses about the state of things [...] A declaration is the formal expression of what a subject wishes to make *public* that he knows (assertion) or thinks (supposition) [...]

In practice, I prefer to describe the modal contrast established by the subjunctive in terms of the negative concept of non-declaration. It suggests an attitude of declarative *inhibition* that in my

view is most immediately.... the concept of «mention», understood technically as mere «naming», as when we refer to «making mention» of something» (Ruiz Campillo 2012, 306–307).

Cabe destacar, como el propio Ruiz Campillo (2012, 325–326) aclara, que esta teoría se distancia de la interpretación de la oposición entre indicativo y subjuntivo en términos de aserción o no aserción, puesto que, de acuerdo con esta interpretación, el hablante expresa su visión del mundo sin comprometerse con la veracidad de sus afirmaciones. Además, este autor introduce el concepto de matriz como responsable de la selección modal, aspecto en el que coincide con Ridruejo (1999, 3221–3222): así, «mood selection becomes not a matter of identifying, for example, occurrences of the verb *pensar* or its «negation», but of being aware of the meaning of the matrix, interpreting its modal sense, and acting accordingly» (Ruiz Campillo 2012, 296). A continuación, sugiere una secuenciación en la presentación de los exponentes lingüísticos que responden a intenciones declarativas y no declarativas para abordar su estudio por los aprendices de español; dicha secuenciación progresa de formas más transparentes a más opacas en lo que se refiere a su interpretación en términos de «declaración»/«no declaración». Por último, Ruiz Campillo (2012) recomienda introducir a los aprendices el concepto de *play*, definido como «an apparent violation of the «law of usage» that in fact instrumentalizes its own law (the «law of meaning») to create a differentiating effect» (Ruiz Campillo 2012, 323). Este término le resulta útil para explicar, por ejemplo, determinados casos en los que es posible emplear los dos modos, que se interpretan como una elección deliberada del hablante, si bien presenta ciertas restricciones que deben aclararse a los aprendices.

Respecto a los autores que prefieren utilizar otros mecanismos para la explicación del subjuntivo, estos en general consisten en enumerar sus diversos usos: por ejemplo, Borrego Nieto, Gómez Asencio/Prieto de los Mozos (2000, 53–210) aportan explicaciones detalladas acerca de las reglas de uso de cada uno de los tiempos de subjuntivo; en la misma línea, García de María (2007) o Martín Sánchez/Nevado Fuentes (2007) explican el subjuntivo a partir de los contextos en los que aparece. Otros estudiosos abogan, en cambio, por el uso de enfoques eclécticos diseñados a partir de criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, por ejemplo Aletá Alcubierre (2003–2004), Gutiérrez Araús (2004, 85–99), Moreno García (2008) o Areizaga Orube (2009, 54–85). Por último, hay estudiosos que apuntan a que la única estrategia en algunos casos para adquirir el subjuntivo se concreta en la memorización (cf. López García 2005, 170).

Cada una de las propuestas empleadas para presentar el subjuntivo posee ventajas e inconvenientes. Por una parte, aquellas que se basan en la asunción de que el subjuntivo posee un significado general que se opone al indicativo evitan que se empleen las formas de manera mecánica sin prestar atención al significado y poseen la ventaja de aportar una explicación global que no depende de otros factores; además, intentan dar cuenta, a partir de una única regla, de todos los contextos sintácticos en los que aparecen los modos. Sin embargo, este planteamiento puede



ocasionar varios tipos de problemas a los estudiantes: en primer lugar, aunque se admita la validez de dicha generalización, puede resultar complicado adaptar conceptos tan abstractos al aula –en particular si los aprendices son, por ejemplo, niños o adolescentes–, así como catalogar los usos más opacos y, sobre todo, justificar las alternancias entre el indicativo y el subjuntivo posibles en ciertos contextos (cf. González Calvo 1995); en conexión con esto, a pesar de que Ruiz Campillo (2012, 325–327) insiste en las diferencias entre un listado de excepciones y el concepto de *play*, en la práctica, el impacto en el aprendiz se presume semejante. En segundo lugar, se corre el riesgo de que los estudiantes cometan sobregeneralizaciones y, por consiguiente, errores de producción, ya que «las nociones gramaticales más generales que podrían sustituir a las nociones parciales no resultan siempre igual de restrictivas» (RAE/AALE 2009, 1870; cf. asimismo Moreno García 2004, 606; 2008, 115).

Con relación al resto de los enfoques, los progresos en las explicaciones sobre el subjuntivo se materializan en cierta tendencia a reducir el número de reglas y a tratar de desvincularlas de su dependencia de determinadas construcciones sintácticas. No obstante, tal y como indican Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo (2012, 91–96), para poder presentar las reglas de manera eficaz se necesita en ocasiones acudir a explicaciones en las que interviene demasiado el contexto y, además, la integración de estas reglas en el enfoque comunicativo presenta dificultades, ya que se lleva a cabo de modo necesariamente parcelado.

Por tanto, podría concluirse que en la actualidad falta un método que permita explicar los usos del subjuntivo a los aprendices de español que contemple todos los contextos de manera satisfactoria. Sin embargo, de manera global se observan determinados avances compartidos por ambos enfoques: existe, en primer lugar, una tendencia a tratar de reducir el número de reglas que han de tenerse en cuenta para la selección modal, cuya expresión máxima se manifiesta en los intentos de analizarlo a partir de pares de oposiciones; además, la mayoría de las explicaciones parten del significado y la intencionalidad del hablante, es decir, se observa un decrecimiento de las descripciones basadas en criterios sintácticos; en este sentido, el mayor logro de las propuestas recientes acerca del tratamiento del subjuntivo en el aula de ELE se concreta, quizá, en la utilización del concepto de matriz en las presentaciones sobre el subjuntivo. El problema principal reside, no obstante, en que parece que por el momento no se dispone de «conceptos semánticos suficientemente precisos, y con la capacidad explicativa necesaria, para sustituir en todos los casos los análisis que *parcelan* las informaciones modales en función de las diversas estructuras sintácticas, por otros que las *integren* bajo una única etiqueta» (RAE/AALE 2009, 1870). Por último, cabe reseñar que la mayor parte de los autores abogan por adelantar la introducción del subjuntivo respecto a la propuesta del PCIC, que sugiere presentarlo a partir del nivel B1; en cambio, varios autores sugieren comenzar a explicarlo a partir de A1: García de María (2007, 24) encuentra, entre otras, ventajas psicológicas –no se asocia el presente solo al indicativo– y morfológicas –se vinculan los cambios de raíz entre ambos presentes–; Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo (2012, 102) añan-

den que además así no se limita la comunicación al tratar determinadas cuestiones en el aula (por ejemplo, la expresión de gustos).

### 3.2.2 El aspecto verbal: el contraste entre imperfecto e indefinido

En la actualidad, los estudios de gramática teórica definen el pretérito imperfecto a partir de dos rasgos: «el primer rasgo es el hecho de que el pretérito imperfecto es un tiempo que presenta las situaciones en su curso, es decir, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final [...] El segundo rasgo es de naturaleza déictica, referencial o anafórica» (RAE/AALE 2009, vol. 1, 1743); así, el primer aspecto vincula este tiempo verbal con el aspecto imperfectivo que lo caracteriza y el segundo con la necesidad de asociar «su denotación temporal con otra situación pasada» (RAE/AALE 2009, vol. 1, 1743). Sin embargo, existe un debate profundo respecto al tipo de interacción entre el aspecto y el tiempo que se actualiza en el caso del pretérito imperfecto e incluso acerca de la necesidad de emplear ambos conceptos para definir su papel gramatical.

Esta falta de acuerdo entre los estudiosos se refleja también en la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE: por ejemplo, Gutiérrez Araús (2004, 48–53) distingue entre tres funciones significativas del imperfecto «que se originan al combinarse su temporalidad específica con el semantismo del lexema verbal en que aparece, según se trate de *verbos de acción* o de *verbos de estado*» (p. 49), es decir, evita acudir a explicaciones aspectuales para determinar sus funciones. Desde una perspectiva distinta, Matte Bon (1995, vol. 1, 26–29) plantea una descripción discursiva del imperfecto según la cual el hablante utiliza este tiempo «para referirse a sucesos pasados que no le interesa relatar en sí, sino tan sólo en la medida en que constituyen rasgos o características de una situación que está tratando de reproducir lingüísticamente» (1995, vol. 1, 27); factores como el contexto, ciertas expresiones temporales, el semantismo del verbo o el conocimiento del mundo del hablante y el oyente, entre otros, contribuyen también de manera esencial al establecimiento de los distintos valores asignados al imperfecto. Asimismo, otros autores prefieren utilizar criterios más eclécticos en la presentación de este tiempo a los estudiantes no nativos y elaboran listas de uso del mismo: Borrego Nieto/Gómez Asencio/Prieto de los Mozos (2000, 25) distinguen entre el imperfecto como forma de lo habitual en el pasado, el imperfecto como escenario, el imperfecto dependiente de otro verbo (utilizado sobre todo en el estilo indirecto) y el imperfecto de cortesía. El principal problema de estas explicaciones reside en que se centran en describir cómo se usa el imperfecto sin contener, en cambio, una definición del mismo que dote al aprendiz de una herramienta predictiva más potente (cf. Palacio Alegre 2009, 2–3; Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo 2012, 156–170).

En este sentido, quizá la propuesta más completa que, en este momento, se propone encontrar un concepto operativo con el objetivo de enseñar a los estudiantes

de español el valor del imperfecto, se inspira en los postulados de la gramática cognitiva y parte de la oposición entre aspecto perfectivo («terminativo») e imperfectivo («no terminativo») que caracteriza al pretérito perfecto simple y al imperfecto respectivamente, de acuerdo con la interpretación de la gramática teórica del primer rasgo que caracteriza a este último como el tiempo que presenta una acción en su curso sin referirse a su inicio o conclusión (cf., entre otros, Chamorro/Castañeda 1999; Castañeda Castro/Ortega Olivares 2001; Ruiz Campillo 2005; Palacio Alegre 2009; Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo 2012, 156–170). Con relación a esto, el imperfecto se considera entonces el término no marcado en las relaciones aspectuales, es decir, mientras que los tiempos verbales con aspecto perfectivo señalan «acción terminada», aquellos con aspecto imperfectivo no aportan información acerca del final de la acción. Resulta fundamental comprender que este enfoque invalida, entonces, la definición del imperfecto como el tiempo de las acciones inacabadas: al utilizarlo, en realidad se omite especificar si dicha acción ha finalizado o no –si bien en ocasiones esta información se deduce gracias a otros elementos presentes en el enunciado–. Esta interpretación, además, justifica la compatibilidad entre el imperfecto y los predicados terminativos, como se documenta, por ejemplo, en el denominado imperfecto periodístico (cf. Castañeda Castro/Ortega Olivares 2001, 30). En definitiva, de acuerdo con esta teoría, en todos los contextos prevalece el valor del imperfecto como término no marcado en la distinción «terminativo» / «no terminativo», mientras que los llamados usos del imperfecto los determinan otros factores lingüísticos, como el contenido léxico del verbo, o contextuales, como nuestro conocimiento del mundo (Castañeda Castro/Ortega Olivares 2001, 32).

Para presentar esta interpretación en el aula de ELE, sus defensores entienden que, en el caso del imperfecto, el hablante se sitúa dentro de la acción, mientras que en el caso del indefinido se coloca fuera de ella. Además, a partir de esta idea, puede considerarse que el imperfecto es el «presente no actual»: «si con el presente nos referimos a hechos que suceden en el momento en que hablamos, con el pretérito imperfecto nos referimos a hechos que suceden (que sucedían) en el momento de la historia en que nos hallamos cuando la estamos narrando» (Palacio Alegre 2009, 5; cf. asimismo Castañeda Castro/Ortega Olivares 2001, 54). Esta regla permite explicar numerosos contextos para los que antes se aportaban reglas distintas. Sin embargo, presenta también ciertos inconvenientes: además de la dificultad que puede suponer, en ocasiones, para los estudiantes, distinguir entre ambas perspectivas, se observa que se trata de una regla descriptiva más que prescriptiva, tal y como apunta Palacio Alegre (2009, 27–28), puesto que en muchas ocasiones solo uno de los dos tiempos forma oraciones gramaticales –es decir, la selección no depende tan solo de la perspectiva que desee adoptar el hablante, sino que también intervienen factores de naturaleza discursiva o pragmática, entre otras–.

Además, de acuerdo con las investigaciones recientes en el campo de la lingüística teórica, parece que «el análisis del pretérito imperfecto como tiempo relativo o secundario es compatible con el aspecto imperfectivo que manifiesta este tiempo

verbal. Ambos rasgos son pertinentes y necesarios» (RAE/AALE 2009, vol. 1, 1744; cf. 1743–1767). En este sentido, se observa que, en el tratamiento de la oposición entre el pretérito perfecto simple y el indefinido, la «descontextualización relativa» propuesta por determinados especialistas incentiva el empleo de explicaciones basadas en el aspecto verbal, en consonancia con los avances de la lingüística teórica; para salvar las limitaciones que presenta dicha teoría en la actualidad, quizá se precisa encontrar una definición operativa del imperfecto que incorpore también el segundo rasgo que lo caracteriza de acuerdo con la mayoría de los gramáticos, para lograr así una descripción didáctica completa.

### 3.2.3 Usos de *ser* y *estar*

Otra de las cuestiones que más atención recibe en los manuales de aprendizaje del español como L2 y LE se concreta en la explicación acerca de los usos de *ser* y *estar*. Esto se debe a que un gran número de lenguas carece de esta dicotomía, por lo que se considera un aspecto difícil de adquirir por los no nativos; no obstante, determinados estudios anotan un índice de error bajo en los niveles avanzados referente a este contenido lingüístico (cf. Fernández 1997, 73–74; Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo 2012, 129 y 137). Además, quizá por estas particularidades, los estudios de adquisición del español como LE analizan con detalle este aspecto, de manera que se dispone de información relevante acerca del proceso mediante el cual los extranjeros aprenden a utilizar ambos verbos de manera adecuada –si bien debe tenerse en cuenta que la mayor parte de los estudios emplean participantes anglohablantes y en ocasiones no consideran todos los contextos de uso–:

«learners initially omit the copula and then overgeneralize *ser* to all contexts. This means that accuracy rates for *ser* are high across proficiency levels. *Estar* is gradually worked into the grammar, becoming more accurate in contexts where only *estar* is allowed before also becoming more accurate in contexts where *ser* and *estar* contrast. The acquisition of locatives and adjectives of condition takes place later and there is some disagreement as to which is completed first» (Geeslin 2014b, 223).

De manera frecuente, el contraste entre *ser* y *estar* suele analizarse en términos semánticos: la gramática tradicional considera *ser* la cópula «permanente» y *estar* la «temporal»; sin embargo, esta interpretación parece desestimada en la actualidad y, en cambio, las hipótesis recientes parecen mostrar acuerdo en que en términos generales *ser* indica «cualidad» y *estar* «estado». Además, varios autores elaboran también teorías basadas en distinciones sintácticas y pragmáticas o en una combinación entre todas ellas (cf. Holtheuer 2011, quien resume algunas de las propuestas más destacadas; cf. asimismo Fernández Leborans 1999 o Camacho 2012). Con independencia del enfoque, aceptar la hipótesis anterior relativa al significado de ambos verbos supone que «*ser* predicates are more relaxed than *estar* predicates in temporal

terms. Importantly, *ser* is seen as disconnected from the discourse while *estar* is seen as establishing a link to the discourse. [...] *estar* establishes a more close relation with the discourse than *ser*» (Holtheuer 2011, 45).

Ciertos autores redactan propuestas didácticas a partir de interpretaciones semejantes a las anteriores: por ejemplo, por una parte, Marín (2004) se basa en la distinción entre predicados acotados –que seleccionan *estar*– y no acotados –que emplean *ser*– (ampliada por Gumiel 2008 mediante el uso del concepto de *coacción*) y en la comparación de predicados con *ser* y *estar* con otras estructuras cuya formación y restricciones se asemejan a *estar*. Así, este contraste, en combinación con el cotejo con la L1, puede emplearse como instrumento predictivo para determinar si una construcción necesita *ser* o *estar*. Por otra parte, Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo (2012, 124–137) exportan los conceptos de «cualidad» y «estado» a la gramática pedagógica y plantean la dicotomía en términos de «consustancialidad» (*ser*) y «circunstancialidad» (*estar*), mediante los cuales tratan de dar cuenta de todos los contextos de aparición de estos verbos. Respecto a la aplicación de estas explicaciones en el aula de ELE, de aceptarse, resultan útiles quizá en los niveles avanzados o en cursos de español dirigidos a futuros especialistas, pero sin duda se juzgan demasiado complejas en otro tipo de contextos de aprendizaje, ya que, por una parte, las descripciones centradas en cuestiones formales requieren un conocimiento técnico elevado tanto de la L1 como de la L2 y, por otra, tal y como apunta Aletá Alcubierre (2005; 2008), la definición de términos como *cualidad* o *estado* puede suponer un problema por su complejidad y por la dificultad, en ocasiones, de precisar las diferencias entre ellos, si bien cabe añadir que cierta abstracción en las descripciones se considera necesaria para evitar generar explicaciones anecdóticas en exceso (como, por ejemplo, la de Morales/Smith 2008).

Por tanto, aunque se aclare al estudiante la naturaleza semántica más abstracta de la distinción entre *ser* y *estar*, conviene quizá emplear para ello herramientas más sencillas y concretas. Por ejemplo, Moreno Cabrera (2010, 66) sugiere «partir de dos casos extremos en donde la distinción es tajante y muy evidente. El verbo *ser* se utiliza en exclusiva para la identificación y *estar* para la localización». De estos significados, se puede derivar que *ser* también denota «identificación, definición, clasificación» y *estar* con significado de «situación» engloba «localización, estado»; este planteamiento permite dar cuenta de los usos atributivos de ambos verbos, así como de parte de las estructuras predicativas en las que se utilizan (a excepción, quizá, del uso locativo de *ser*). Otros autores proponen estrategias similares que también incluyen técnicas de sustitución para apreciar las diferencias entre ambos:

«El verbo *ser* [en predicados atributivos] no tiene contenido léxico alguno, solo expresa la equivalencia entre dos miembros que relaciona (A es B, A = B) y se utiliza cuando el hablante necesita identificar al oyente la entidad designada por el sujeto de la oración. El verbo *estar*, en cambio, es portador de un contenido más o menos preciso de «estado» con diversas facetas asociadas, desde la localización (*Juan está en casa*), el estado físico o anímico (*Juan está triste*) hasta el resultado (*El vaso está vacío*). Y, por ello, admite la sustitución por otros verbos. Se

establecería así una menos confusa dicotomía entre el verbo copulativo *ser* y el conjunto de verbos (incluido *estar*) que pueden también construirse con atributo: *Lo vi cansado, Estos días trabajo cansado, Me encuentro cansado, Me levanto cansado, Estoy cansado*. Vincular *estar* con otros verbos desde un principio servirá de orientación al estudiante a la hora de usarlo y distinguirlo de *ser*» (Aletá Alcubierre 2004, s.p.).

Una vez establecidas estas diferencias, conviene profundizar en el tratamiento de los dos contextos que pueden resultar más conflictivos para los estudiantes, que además coinciden con aquellos indicados por los especialistas entre los que se adquieren de modo más tardío: en primer lugar, en cuanto al uso locativo de *ser*, debe aclararse que se utiliza para expresar lugar y tiempo con sujetos de eventos, acontecimientos y sucesos; en segundo lugar, respecto al empleo de ambos verbos en combinación con adjetivos, la distinción entre «cualidad» y «estado» en este caso sí puede ayudar a resolver los ejemplos en los que solo uno de los dos verbos produce predicados gramaticales; en los casos de coocurrencia, deben analizarse por separado los contextos en los que se produce un cambio semántico del adjetivo, frente a aquellos en los que no se produce. Los primeros han de tratarse como unidades léxicas distintas; en cuanto a los segundos, puede resultar operativo recurrir a las diferencias aspectuales entre ambos verbos, en concreto a las diferencias entre *ser* sin marcas aspectuales y *estar* como resultativo o, de nuevo, acudir a las ideas de «cualidad» y «estado» (cf. Bosque 1990, 178; Baralo 2008, 2–3, entre otros). En cuanto al modo concreto de plantear estas cuestiones a los aprendices, a falta todavía de un mecanismo claro y experimentado que facilite su exposición pedagógica, conviene fomentar el auto-descubrimiento por parte del estudiante de los distintos matices aspectuales de *ser* y *estar* mediante el empleo de ejemplos contextualizados en situaciones comunicativas relevantes (Baralo 2008, 7; cf. asimismo Llopis García/Real Espinosa/Ruiz Campillo 2012, 137).

Asimismo, estas explicaciones han de combinarse con la exposición de las características sintácticas de las construcciones con ambos verbos (que, por supuesto, incluyan las restricciones a las que se encuentran sujetos –cf. Gutiérrez Araús 2004, 101–113–). También, debe recordarse que tanto *ser* como *estar* pueden funcionar como verbos auxiliares, si bien los hablantes no nativos parecen comprender sin dificultad estos contextos de uso de manera que su exposición en el aula debería resultar menos compleja que los contenidos anteriores. Por último, las numerosas colocaciones y expresiones en las que aparecen ambos verbos deben estudiarse junto al resto de unidades léxicas de la lengua.

### 3.2.4 Los pronombres personales: los valores de *se*

El aprendizaje de los pronombres presenta determinados problemas a los estudiantes de español como L2 y LE, por su morfología, sus funciones y determinadas características de algunos de ellos: para empezar, los hablantes no nativos deben memorizar

sus formas, automatizar la elección del pronombre en distintos enunciados y saber combinar los distintos pronombres cuando se utilizan en una misma oración. Además, al emplearlos, los aprendices deben tener en cuenta determinadas cuestiones de diversa índole que afectan a algunos de ellos, por ejemplo, las variedades de los pronombres sujeto en el español peninsular y en América, las reduplicaciones o los valores de *se*.

Los estudios recientes que tratan desde el punto de vista teórico los usos de la forma *se* en español reflejan el gran número de debates abiertos en torno a su naturaleza y origen, la clase o clases de palabras a la que pertenece y sus funciones y usos. Con respecto a este último punto, el principal objetivo de los autores que analizan los valores de *se* reside en aportar explicaciones que ordenen la extensa casuística que caracteriza su comportamiento en lengua española (cf. Mendikoetxea 1999; Sánchez López 2002; Azpiazu 2004). Esta heterogeneidad de usos complica la presentación de este contenido a los estudiantes extranjeros: así, su exposición tiende a aparecer de manera atomizada en los manuales didácticos destinados a la enseñanza del español como L2 y LE por el número de funciones tan diversas que puede desempeñar *se*, si bien las gramáticas para no nativos sí suelen dedicar un capítulo independiente a su exposición.

En general, la clasificación de usos de esta forma en los materiales didácticos se apoya en la sintaxis, de modo que se suele distinguir entre el *se* que forma parte de los verbos pronominales, el *se* reflexivo, el *se* recíproco, el *se* impersonal y el *se* de la voz pasiva. En cuanto a las explicaciones relativas a cada uno de los usos en particular, se observa que la voz media suele recibir una atención poco pormenorizada y bastante confusa; así, Martín Peris (2005a, 168), por ejemplo, considera que en muchos casos determinadas presentaciones aglutinan la ejemplificación de determinadas funciones diversas de *se* en torno a los verbos pronominales con un resultado ineficaz: «con ocasión de la presentación de estos verbos, muchas obras introducen explicaciones relativas a la construcción de la voz media, que resultan demasiado genéricas, insuficientes y poco útiles». Para resolver esta dificultad, Martín Peris (2005a, 170–177) sugiere emplear una clasificación ecléctica que combina la sintaxis con la semántica para una exposición pedagógica adecuada de los valores de *se*: en concreto, distingue entre usos reflexivos, usos recíprocos, pronominales, el *se* modificador léxico, aspectual, incoativo, el *se* de la voz pasiva e impersonal, el *se* de involuntariedad y, en vez de utilizar el concepto de la voz media, se detiene en el análisis de los usos de *se* con determinados verbos agrupados por campos semánticos, de manera que comenta el *se* con verbos de cambio y proceso, con verbos de disposición y actitud y con verbos de movimiento y estativos, con el objetivo de permitir «una intuición –primero– y una comprensión –después– de sus matices semánticos y sus reglas sintácticas» (Martín Peris 2005a, 169). En este sentido, Castañeda Castro/Melguizo Moreno (2006, 18–19) proponen iniciar el tratamiento de esta cuestión en niveles avanzados mediante la presentación del mayor número posible de valores de *se* a partir del mismo verbo antes de detenerse en explicaciones

pormenorizadas acerca de cada uno de los usos concretos, si bien reconocen la dificultad de encontrar un verbo que pueda utilizarse con *se* en diversos contextos gramaticales; en concreto, estos autores sugieren emplear *dormir/dormirse*.

En definitiva, para acometer el estudio de los valores de *se* por los aprendices no nativos, se recomienda, de acuerdo con los estudios recientes, la instrucción explícita a partir de una explicación global que muestre las distintas funciones y significados que puede adquirir, para después centrarse en los usos que pueden resultar más problemáticos. Con relación a esto, para evitar una lista de usos de *se* demasiado extensa, cabe la posibilidad de emplear los postulados de la gramática teórica y distinguir, en primer lugar, entre un *se* aspectual y un *se* diatético y, dentro de este, emplear criterios sintácticos y semánticos, tal y como propone Martín Peris (2005a), para mostrar a los estudiantes extranjeros las distintas maneras en las que opera esta forma en la lengua española.

### 3.2.5 El grupo nominal: los artículos

Los materiales didácticos destinados a la enseñanza del español como L2 y LE prestan una atención particular al estudio de cuestiones complejas relacionadas con el grupo verbal; no obstante, se observa que determinadas características del grupo nominal entrañan también dificultades en el proceso de adquisición de la lengua por hablantes no nativos. Entre ellas, los usos del artículo presentan ciertos problemas generados por dos causas distintas: de un lado, esta clase de palabras no constituye un universal lingüístico, de manera que no se actualiza en la L1 de muchos de los aprendices, a quienes se debe, por tanto, facilitar el conocimiento del significado, los usos y las particularidades de esta categoría gramatical; de otro lado, en las lenguas que sí emplean artículos, su distribución y sus funciones difieren con frecuencia de las del español, por lo que los estudiantes con este perfil también necesitan reflexionar acerca de dichas cuestiones.

Para acometer su estudio en el aula de ELE, conviene partir de una oposición tripartita entre artículo definido/artículo indefinido/ausencia de artículo, ya que esta distribución resulta más rentable que la clásica que olvida incluir en ella los contextos en los que se omite este determinante: por una parte, los estudiantes en cuya lengua no hay artículos, tienden a centrarse en la dicotomía artículo definido/indefinido y, como resultado, se producen errores de sobreutilización, pues desconocen que en español la ausencia de artículo también produce enunciados gramaticales (cf. Montero Gálvez 2011; Morimoto 2011, 25–26, 37; RAE/AELE 2009, 1043); por otra parte, dicha distinción permite mostrar y aclarar al aprendiz contextos en los que, desde el punto de vista sintáctico, las tres opciones son posibles. Con relación a esto, Laca (1999, 893) resume los principales condicionantes que determinan la presencia o ausencia de artículos en el grupo nominal:



«El problema de describir y justificar la distribución de los nombres o grupos nominales con y sin determinante es tanto más pertinente cuanto que lenguas que presentan sistemas de artículos en apariencia análogos divergen notoriamente en la casuística del uso de los artículos. Esta casuística, extremadamente compleja, está además a todas luces regida: a) por nociones ontológicas que, por su grado de abstracción y por su carácter fundamental, se encuentran entre las más difíciles de explicitar satisfactoriamente en la semántica de las lenguas naturales (así, las de individuo, materia, propiedad, especie, clase), b) por la sintaxis y la semántica oracional y c) por fenómenos que no pertenecen al campo de la gramática en sentido estricto, sino que derivan de consideraciones pragmáticas o bien caen dentro del terreno de la fijación fraseológica, caracterizable por un grado mayor o menor de arbitrariedad».

Por tanto, un tratamiento adecuado de los artículos en el aula de ELE implica atender a cuestiones sintácticas, semánticas y pragmáticas, además de mostrar al estudiante aquellas unidades léxicas en las que el artículo posee un papel relevante. Asimismo, para empezar, se necesita contar con una definición operativa del artículo que permita a estudiantes no especialistas comprender su función esencial: en este sentido, nociones como «definitud» o «información conocida» –más o menos aceptados por los especialistas (cf. Leonetti 1999)– pueden resultar opacas para el hablante no nativo y, como consecuencia, aumenta el riesgo de cometer errores. De este modo, si el aprendiz entiende que el artículo definido presenta «información conocida», resulta lógico que el hablante, al aplicar esta regla, componga un enunciado como \**No conozco a una novia de David* (cf. Morimoto 2011, 73).

En este sentido, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 y LE, conviene emplear definiciones más sencillas y operativas como la que aporta López García (2005, 101): «el artículo *el* sirve para señalar un elemento determinado en un conjunto; el artículo *un* para señalar uno cualquiera de los elementos de un conjunto; el artículo  $\emptyset$  para señalar un conjunto de un elemento» (cf. asimismo Santiago Alonso 2010, 195). Entonces conviene, como sugieren Castañeda Castro/Chamorro Guerrero (2014b, 198–202), que el estudiante comience a reconocer los contextos en los que estas formas contrastan: para ello, estos autores sugieren empezar por explicar la oposición entre artículo definido e indefinido, a continuación presentar las particularidades de los predicados que no requieren artículo y, por último, comentar aquellos contextos en los que las tres opciones generan enunciados gramaticales, puesto que resultan sin duda los más conflictivos.

Por tanto, la secuenciación didáctica correspondiente a los usos de los artículos debe progresar de más simple a más compleja, de manera que las explicaciones acerca del empleo de estos determinantes para las generalizaciones, en contextos valorativos y sus usos enfáticos deben reservarse para los niveles avanzados. Además, resulta necesario mostrar a los aprendices las restricciones sintácticas que afectan a cada una de las realizaciones, tanto en posición preverbal como posverbal, así como los usos del artículo con el sustantivo elidido o en combinación con otros determinantes y el empleo de *el* y *un* con sustantivos femeninos, si bien esta última cuestión no debería presentar especiales dificultades para los aprendices. No obstante, en general, conviene llevar a cabo presentaciones explícitas del artículo desde

su introducción en el nivel A1 para evitar la comisión de errores que pueden fosilizarse.

### 3.2.6 El orden de palabras

La enseñanza de cuestiones asociadas al orden de palabras en lengua española a estudiantes no nativos recibe una escasa atención tanto en los manuales dedicados a este fin como en el ámbito de los estudios teóricos especializados en la didáctica del español como L2 y LE, quizá porque suele resolverse mediante la generalización que determina que el orden de palabras es libre en español; así, de manera habitual aparece subordinado al tratamiento de otros contenidos: por ejemplo, la posición del adjetivo suele mencionarse al describir las particularidades de esta clase de palabras (cf., entre otros, Matte Bon 1995, 185–187). Se localizan, no obstante, algunos trabajos que sí discuten ciertos aspectos atinentes al orden de palabras en español, relacionados sobre todo con el proceso de su adquisición (cf., por ejemplo, Baralo 1997; 2011; Bernal 2007; Fernández Prieto/Abad Castelló 2011; Castañeda Castro/Chamorro Guerrero 2014a; Lozano 2014).

El manejo adecuado del orden de palabras en español implica, por parte del hablante, la utilización apropiada de determinadas reglas sintácticas y pragmáticas, al tratarse de un contenido transversal en cuya configuración intervienen tanto restricciones de carácter morfosintáctico como cuestiones asociadas, entre otros aspectos, a las intenciones del hablante (en particular en las construcciones de orden marcado con base gramatical y con base informativa respectivamente, cf. Padilla García 2005 y Villalba 2010, entre otros). Incluso los hablantes de lenguas con un orden de palabras similar al del español han de familiarizarse con estos parámetros, pues en estos casos también se observan determinadas diferencias de las que los aprendices han de ser conscientes para utilizar el español de manera eficaz (cf. Bernal 2007). En este sentido, los estudiantes deben conocer que el patrón básico del orden de palabras en español es SVO, pero, sobre todo, conviene fomentar la reflexión, si el contexto de aprendizaje lo permite, acerca de las implicaciones que dicho orden tiene en los distintos niveles de análisis lingüístico –por ejemplo, la colocación del foco informativo al final de los enunciados–, ya que su conocimiento facilitará a los estudiantes la utilización de un orden de palabras adecuado.

Una vez introducidas estas ideas generales, hay que detenerse, tal y como sugieren Fernández Prieto/Abad Castelló (2011), en el denominado, según su propia terminología, «orden fijo», es decir, en la explicación de aquellos contextos en los que el orden de palabras no puede alterarse, por ejemplo en la negación o en el orden de aparición de los pronombres en los enunciados; además, en este punto convendría estudiar también las denominadas construcciones de orden marcado con base gramatical, es decir, aquellos enunciados que presentan un orden distinto de SVO por restricciones morfosintácticas, en particular las oraciones interrogativas totales y

parciales. En particular, se juzga oportuno practicar de manera explícita las primeras, puesto que su adquisición se completa de modo más tardío que en el caso de las interrogativas parciales (cf. Lozano 2014, 307).

Además, en los niveles avanzados, conviene discutir las alteraciones del patrón básico del orden de palabras por otros motivos, como por ejemplo las construcciones de orden marcado con base informativa: en estos casos, al contrario de lo que sucede con construcciones de orden marcado con base gramatical, se producen oraciones gramaticales, si bien no todas son apropiadas para su actualización en todos los contextos (cf. Villalba 2010). Respecto a este contenido, en muchas ocasiones, las alteraciones del patrón básico que implican cambios semánticos o pragmáticos «represent a classic POS (poverty of the stimulus) phenomenon since they are (i) very subtle, (ii) neither obvious nor inferable from the input, and (iii) neither typically covered in Spanish language textbooks nor explicitly taught in the classroom» (Lozano 2014, 287), lo que supone una dificultad añadida para su aprendizaje. Por tanto, para explicar estas cuestiones, conviene introducir los conceptos de tema y rema junto con los de focalización (o topicalización), dislocación, tema vinculante y tema preposicional, en especial al presentar a los estudiantes la variedad coloquial del español peninsular (cf. Moreno Cabrera 2010, 125–127; Villalba 2010); en este sentido, ha de prestarse una atención específica a aquellas construcciones que dejan copia pronominal (en particular, la mayoría de las dislocaciones y los temas vinculantes) por los problemas adicionales que su empleo puede generar a los hablantes no nativos.

## 4 La enseñanza y el aprendizaje del léxico en el aula de ELE

La adquisición de la competencia léxica constituye un campo de estudio bastante explorado dentro de la didáctica del español como L2 y LE: se registran numerosos trabajos que llevan a cabo propuestas tanto teóricas como prácticas para su enseñanza y aprendizaje a partir de distintos enfoques con el objetivo de gestionar de manera adecuada la introducción de estos contenidos en el aula. De acuerdo con Jiang (2004, 418), se distinguen tres fases en la adquisición de vocabulario de una segunda lengua: en una primera etapa, se produce lo que él denomina la *asociación de palabras*, consistente en la traducción de los vocablos a la lengua nativa; en un segundo estadio, empiezan a surgir las relaciones y asociaciones con otros aspectos de la lengua meta; finalmente, se produce la integración completa. Se documentan, además, varios estudios acerca de la disponibilidad léxica de los aprendices del español que, por una parte, coinciden en las unidades que presentan un índice alto de disponibilidad y sugieren, por otra, la existencia de una correlación entre esta y el modo de instrucción (cf. Samper Hernández 2002; cf. asimismo Carcedo 1997–1998).

Una de las primeras cuestiones que el docente se plantea al programar el tratamiento del vocabulario en el aula de ELE se refiere a qué metodología utilizar con este objetivo. A lo largo de las últimas décadas, diversos especialistas diseñan propuestas acerca del modo más adecuado de enseñar vocabulario (cf. Hayas 2009): quizá el método más innovador es el llamado enfoque léxico, creado por Michael Lewis (1993; 1997), quien, a partir de la asunción de que el léxico se almacena en el cerebro en *chunks*, es decir, en unidades léxicas, elabora una teoría que da prioridad al aprendizaje del léxico por encima de la gramática, puesto que esta puede deducirse y adquirirse de manera progresiva a partir del empleo continuo de dichos *chunks*. En particular, este autor enumera veinte principios en los que apoya sus ideas: cabe señalar que, si bien este enfoque no se ha aplicado en su versión más extrema a la enseñanza del español como lengua extranjera, algunos de sus fundamentos sí han ejercido una influencia destacada entre los especialistas y, además, existen manuales diseñados a partir de sus postulados (cf. Sans Baulenas/Martín Peris/Garmendia 2011–2014; cf., asimismo, entre otros Higuera 2009). Por otra parte, Gómez Molina (1997) propone un modelo holístico de aprendizaje de léxico que consiste en diseñar una serie ordenada de tareas relativas a la unidad léxica que se desea aprender que incluyen observar sus cualidades morfosintácticas y sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas con otros elementos del sistema.

A pesar de las distintas ópticas adoptadas por cada uno de estos enfoques, todos ellos comparten determinados postulados esenciales aceptados por la mayor parte de los especialistas en la materia: en primer lugar, parece claro que la enseñanza y el aprendizaje del léxico debe fundamentarse en las unidades léxicas, no solo en las palabras (cf. Alvar Ezquerro 2004; Higuera 2009; Santamaría Pérez 2006 entre otros); en segundo lugar, se admite que comprender el significado de una palabra resulta insuficiente para emplearla de manera eficaz, de manera que deben tenerse en cuenta determinados factores lingüísticos y extralingüísticos que condicionan su uso; así, Higuera (2009, 114) sintetiza todas estas ideas y apunta que saber utilizar una palabra implica conocer

«1. La denotación y referencia; 2. El sonido o grafía, según el canal; 3. Las estructuras sintácticas en las que aparece; 4. Las peculiaridades morfológicas; 5. Las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar; 6. Las combinaciones sintagmáticas o palabras con las que normalmente se asocia; 7. El registro y si tiene más probabilidades de aparecer en la lengua hablada o escrita o ambas; 8. El contenido cultural; 9. Los usos metafóricos; 10. La frecuencia de uso.»

Más, adelante, Higuera (2009, 117) añade que las unidades léxicas también se deben saber utilizar de manera productiva y, por último, afirma que resulta esencial comprender su relación con las correspondientes unidades léxicas en la lengua materna de los aprendices. Por tanto, las actividades que se preparen con el objetivo de incrementar el caudal léxico de los hablantes no nativos de español han de tener en cuenta estos presupuestos: en concreto, «deben favorecer las estrategias de

asociación de las piezas léxicas a través de sus redes: asociaciones morfológicas, semánticas, léxicas, discursivas y pragmáticas» (Masid Blanco/Guerra Magdaleno 2013, 159). De hecho, estas autoras insisten en que el desarrollo de la competencia estratégica en paralelo al de la competencia léxica resulta particularmente importante, pues la adquisición de vocabulario siempre se mantiene activa. En este sentido, conviene facilitar a los estudiantes el acceso a corpus que puedan ayudarles en el aprendizaje de vocabulario, así como asesorarles en el manejo correcto de los diccionarios disponibles. Además, ha de orientárseles para que aprendan a reconocer los denominados «falsos amigos» en español (cf., entre otros, Moreno Cabrera 2010, 75–92).

Sin embargo, a pesar de todo el armazón teórico y metodológico disponible para la enseñanza del léxico a estudiantes extranjeros, apenas se cuenta con evidencia acerca de la implantación de estas estrategias en el aula de ELE; de hecho, un estudio reciente llevado a cabo por Miguel García (2005, 15) sobre la enseñanza del léxico del español a extranjeros revela que solo un tercio de los profesores planifica su adquisición. Por tanto, entre los retos pendientes en este campo, se encuentra el pilotaje y, si ha lugar, la implantación de las técnicas sugeridas por los estudiosos para lograr sistematizar la adquisición del vocabulario por los hablantes no nativos y así dotarlos de herramientas útiles para su estudio de manera autónoma.

## 5 Resumen y conclusión

A lo largo de los últimos años, se aprecia que la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 y LE se beneficia de los avances en determinadas disciplinas en las que se apoya; además, tras un periodo en el que la gramática adopta un papel secundario en el aula de ELE, en la actualidad se asiste a la reactivación de su estudio con fines didácticos con el objetivo de diseñar explicaciones operativas para la enseñanza de la lengua a estudiantes extranjeros. En este sentido, se documentan numerosas propuestas innovadoras para el tratamiento de diversas cuestiones que, de manera clásica, resultan problemáticas para los hablantes no nativos de español. Entre las novedades observadas, cabe resaltar, en primer lugar, que, frente a las explicaciones tradicionales basadas en exclusiva en criterios morfosintácticos, las teorías más recientes abogan por exponer además los factores pragmáticos, discursivos y de otro tipo que afectan a determinados hechos lingüísticos, con el objetivo de facilitar al estudiante la comprensión holística de dichos fenómenos. En segundo lugar, con relación a esto, se registran esfuerzos por evitar el empleo de las listas de usos y basarse, en cambio, en el significado esencial de las formas lingüísticas, si bien esta tendencia entraña la dificultad de extrapolar y expresar dicho significado en términos de la gramática pedagógica y, en cualquier caso, en ocasiones implica el manejo de conceptos demasiado abstractos que pueden resultar difíciles de comprender por los aprendices. En tercer lugar, estos planteamientos traen consigo la reconci-

liación entre los estudios de gramática teórica y los trabajos de gramática aplicada, de modo que esta se puede beneficiar también de los avances de aquella: esta cuestión se observa en particular en el caso de la lingüística cognitiva, pues la aplicación de sus postulados a los estudios de ELE ofrece enfoques originales para la exposición de determinados contenidos.

En cuanto a la enseñanza de la pronunciación y de la competencia léxica, cabe señalar que los estudios teóricos muestran progresos relevantes en forma de sugerencias para el tratamiento de ambas cuestiones en el aula de ELE; sin embargo, queda pendiente que dichos avances se piloten y agreguen de manera sistemática y coherente a los manuales disponibles para la enseñanza y el aprendizaje de español como L2 y LE y en general a la práctica docente. Asimismo, cabe dejar constancia de que faltan trabajos que generen pautas teóricas que guíen la incorporación plena de las competencias discursiva y pragmática (por ejemplo, los registros, la cortesía verbal, etcétera), así como el lenguaje no verbal, a los materiales didácticos.

Conviene destacar asimismo que el carácter instrumental y aplicado de la disciplina permite adoptar un enfoque ecléctico al presentar la materia a los estudiantes: por tanto, pueden emplearse diversos tratamientos, procedentes de teorías distintas, para el análisis de una única cuestión; de hecho, en ocasiones estos resultan compatibles y se complementan. Con respecto a esto, cabe precisar, no obstante, que el docente necesita poseer un conocimiento experto tanto de la lengua española como de las distintas alternativas didácticas existentes para presentar un hecho lingüístico: solo de este modo se puede seleccionar con garantías la perspectiva que mejor conviene a los estudiantes. Para ello, además, habrá de tener en cuenta, ante todo, el contexto en el que desempeña su tarea (enseñanza reglada o no reglada, contexto de inmersión o no inmersión, enseñanza presencial o virtual) y el perfil del aprendiz (por ejemplo, su edad, sus objetivos de aprendizaje o su lengua nativa).

## 6 Referencias bibliográficas

- Aletá Alcubierre, Enrique (2003–2004), *La oposición modal indicativo/subjuntivo en la gramática del español como lengua extranjera*, RedELE 2, s.p., <<http://goo.gl/ugyjCt>> (25.11.2014).
- Aletá Alcubierre, Enrique (2004), *Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar*, RedELE 3, <<http://goo.gl/cL4saV>> (25.11.2014).
- Alonso Aparicio, Irene (2014), *Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical*, in: Alejandro Castañeda Castro (ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, Madrid, SGEL, 9–38.
- Alonso Raya, Rosario, et al. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- Alvar Ezquerro, Manuel (2004), *La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera*, in: María Auxiliadora Castillo Carballo et al. (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 19–39.
- Areizaga Orube, Elisabet (2009), *Gramática para profesores de español como lengua extranjera (E/LE)*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos.

- Azpiazu Torres, Susana (2004), *Reflexiones en torno al clítico «se» en español*, Estudios de Lingüística 18, 7–20.
- Baralo, Marta (1997), *La organización del lexicón en lengua extranjera*, Revista de Filología Románica 14/1, 59–71.
- Baralo, Marta (2008), *Reflexiones sobre la selección de «ser» y «estar» en la interlengua española*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 3, 1–7.
- Baralo, Marta (2011), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- Bartolí Rigol, Marta (2005), *La pronunciación en clase de lenguas extranjeras*, Phonica 1, 1–27.
- Bernal, Joseph M. (2007), *El orden de palabras de la oración simple en español y en griego*, RedELE 9, <<http://goo.gl/uYMPY8>> (25.11.2014).
- Borrego Nieto, Julio/Gómez Asencio, José J./Prieto de los Mozos, Emilio (2000), *Aspectos de sintaxis del español*, Madrid, Santillana.
- Bosque, Ignacio (1990), *Sobre el aspecto en los adjetivos y en los adverbios*, in: Ignacio Bosque (coord.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra, 177–211.
- Bosque, Ignacio (2012), *Mood: Indicative vs. Subjunctive*, in: José Ignacio Hualde/Antxon Olarrea/Erin O'Rourke (edd.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Oxford, Blackwell, 373–394.
- Brucart, José María (1998), *Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera*, in: Ángela Celis/José Ramón Heredia (edd.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 17–43.
- Brucart, José María (2009, <sup>1</sup>1999), *La gramática y la teoría en ELE: coincidencias y discrepancias*, MarcoELE 9, 27–46, <<http://goo.gl/yLQU2M>> (25.11.2014).
- Camacho, José (2012), *«Ser» y «estar»: the individual/stage-level distinction and aspectual predication*, in: José Ignacio Hualde/Antxon Olarrea/Erin O'Rourke (edd.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Oxford, Blackwell, 453–476.
- Carbó Marro, Carme, et al. (2003) *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera*, Estudios de Lingüística 17, 161–180.
- Carcedo González, Alberto (1997–1998), *Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad*, Pragmalingüística 5–6, 75–94.
- Castañeda Castro, Alejandro (2004), *Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE*, RedELE 0, <<http://goo.gl/f1Cp5B>> (25.11.2014).
- Castañeda Castro, Alejandro/Chamorro Guerrero, María Dolores (2014a), *Adjetivos antepuestos y pospuestos al sustantivo. Problemas descriptivos y propuestas didácticas*, in: Alejandro Castañeda Castro (ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, Madrid, SGEL, 223–266.
- Castañeda Castro, Alejandro/Chamorro Guerrero, María Dolores (2014b), *Determinantes y cuantificadores del nombre. Problemas descriptivos y propuestas didácticas*, in: Alejandro Castañeda Castro (ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, Madrid, SGEL, 179–222.
- Castañeda Castro, Alejandro/Melguizo Moreno, Elisabeth (2006), *Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática cognitiva para la presentación de los usos del «se» en clase de ELE*, Mosaico 18, 13–20.
- Castañeda Castro, Alejandro/Ortega Olivares, Jenaro (2001), *Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE*, Estudios de Lingüística. Número Monográfico dedicado a «Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas», 1–84, <<http://goo.gl/ODFFT2>> (25.11.2014).
- Carbó, Carmen, et al. (2003), *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera*, Estudios de Lingüística 17, 161–180.

- Chamorro Guerrero, María Dolores/Castañeda Castro, Alejandro (1999), *Imperfecto e indefinido: valor general y usos discursivo-pragmáticos. Implicaciones didácticas*, in: María Carmen Losada Aldrey/José F. Márquez Caneda/Tomás Eduardo Jiménez Juliá (edd.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 529–536.
- Collentine, Joseph (2014), *Subjunctive in Second Language Spanish*, in: Kimberly L. Geeslin (ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition*, Chichester, John Wiley & Sons, 270–286.
- Fábregas, Antonio (2009), *Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE*, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada 8, 151–173.
- Fernández, Sonsoles (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fernández, Sonsoles (2003), *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen.
- Fernández, Sonsoles (?2005), *La subcompetencia estratégica*, in: Jesús Sánchez Lobato/Isabel Santos Gargallo (edd.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 573–592.
- Fernández González, Jesús (2012), *Sounding natural in a foreign language*, in: Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 194–217.
- Fernández Leborans, María Jesús (1999), *La predicación: las oraciones copulativas*, in: Ignacio Bosque/Violeta Demonte (edd.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid, Espasa-Calpe, 2357–2460.
- Fernández Prieto, Chus/Abad Castelló, Malena (2011), *Poniendo orden en las palabras. Ideas para practicar este exponente lingüístico en el aula de ELE*, in: Richard Bueno Hudson (ed.), *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, Madrid, Instituto Cervantes, 59–72.
- García de María, Javier (2007), *El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas 1/1, 1–28, <<http://goo.gl/mX0q2k>> (25.11.2014).
- García Santa-Cecilia, Álvaro (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- Geeslin, Kimberly L. (ed.) (2014a), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, Chichester, John Wiley & Sons.
- Geeslin, Kimberly L. (2014b), *The acquisition of the copula contrast in Second Language Spanish*, in: Kimberly L. Geeslin (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, Chichester, John Wiley & Sons, 219–234.
- Gil Fernández, Juana (2007), *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco/Libros.
- Gil [Fernández], Juana (ed.) (2012), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE*, Madrid, Edinumen.
- Giovannini, Arno, et al. (1996), *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa, 3 vol.
- Gómez Molina, José Ramón (1997), *El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica*, Revista de Estudios de Adquisición de la lengua Española 7, 69–93.
- González Calvo, José Manuel (1995), *Sobre el modo verbal en español*, Anuario de Estudios Filológicos 18, 177–203.
- Griffin, Kim (?2011), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- Gumiel Molina, Silvia (2008), *Sobre las diferencias entre «ser» y «estar». El tipo de predicado y el tipo de sujeto*, RedELE 13, <<http://goo.gl/hCO19B>> (25.11.2014).



- Gutiérrez Araús, María Luz (2004), *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- Hayas, Kasma Mohd (2009), *Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario*, in: Nicolás Arriaga Agrelo (ed.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Manila, Instituto Cervantes de Manila y Embajada española en Filipinas, <<http://goo.gl/wovwXq>> (25.11.2014).
- Henriksen, Nicholas (2014), *Suprasegmental Phenomena in Second Language Spanish*, in: Kimberly L. Geeslin (ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition*, Chichester, John Wiley & Sons, 166–182.
- Higueras, Marta (2009, 1998), *Aprender y enseñar léxico*, MarcoELE 9, 111–126.
- Holtheuer, Carolina (2011), *The distribution of «ser» and «estar» with adjectives. A critical survey*, Signos 44, 33–47, DOI: 10.4067/S0718-09342011000100003.
- Instituto Cervantes (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- Iruela, Agustín (2007), *Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, MarcoELE 4, 1–16, <<http://goo.gl/dZQyol>> (25.11.2014).
- Jiang, Nan (2004), *Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language*, The Modern Language Journal 88/3, 416–432.
- Laca, Brenda (1999), *Presencia y ausencia de determinante*, in: Ignacio Bosque/Violeta Demonte (edd.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1, Madrid, Espasa-Calpe, 891–928.
- Lacorte, Manuel (ed.) (2014), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, New York, Routledge.
- Lahoz Bengoechea, José María (2012), *La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo*, in: Juana Gil [Fernández] (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE*, Madrid, Edinumen, 93–132.
- Language Policy Unit (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe, <<http://goo.gl/jmHAEY>> (01.12.2014).
- Leonetti, Manuel (1999), *El artículo*, in: Ignacio Bosque/Violeta Demonte (edd.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1, Madrid, Espasa-Calpe, 787–890.
- Lewis, Michael (1993), *The Lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Hove, Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997), *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*, Hove, Language Teaching Publications.
- Llisterri, Joaquim (2003), *La enseñanza de la pronunciación*, Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4/1, 91–114.
- Llisterri, Joaquim (2007), *La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador*, in: Ricardo Marial Usó et al. (edd.), *Actas del XXIV congreso internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: Perspectivas aplicadas entre disciplinas*, Madrid/Castellón, Universidad Nacional de Educación a Distancia/Asociación de Lingüística Aplicada, 91–120.
- Llobera, Miquel (ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Llopis García, Reyes (2007), *Procesamiento del input y mejora del output para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 1/5, 100–123.
- Llopis García, Reyes (2009), *La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy*, RedELE 16, <<http://goo.gl/Cj31j5>> (25.11.2014).
- Llopis García, Reyes/Real Espinosa, Juan Manuel/Ruiz Campillo, José Plácido (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen.

- Long, Michael (1991), *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*, in: En Kees de Bot/Ralph B. Ginsberg/Claire Kramsch (edd.), *Foreign language-Research in crosscultural perspective*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 39–52.
- López García, Ángel (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco/Libros.
- Lozano, Cristóbal (2014), *Word Order in Second language Spanish*, in: Kimberly L. Geeslin (ed.) (2014), *The handbook of Spanish second language acquisition*, Chichester, John Wiley & Sons, 287–310.
- Luque, Soledad (2012), *La corrección de los errores de articulación*, in: Juana Gil [Fernández] (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE*, Madrid, Edinumen, 43–74.
- Marín, Rafael (2004), *Entre «ser» y «estar»*, Madrid, Arco/Libros.
- Martí Sánchez, Manuel/Ruiz Martínez, Ana María (2014), *La gramática en la enseñanza del español como LE*, *LinRed* 12, 1–34, <<http://goo.gl/7mImGo>> (25.11.2014).
- Martín Peris, Ernesto (1998), *Gramática y enseñanza de segundas lenguas*, *Carabela* 43, 5–32, <<http://goo.gl/9E08hL>> (25.11.2014).
- Martín Peris, Ernesto (2005a), *El pronombre «se» en la gramática de español para extranjeros: entre el vocabulario y la gramática*, in: Elisenda Bernal/Janet DeCesaris (edd.), *Palabra por palabra: estudios ofrecidos a Paz Battaner*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 161–178.
- Martín Peris, Ernesto (2005b), *La subcompetencia lingüística o gramatical*, in: Jesús Sánchez Lobato/Isabel Santos Gargallo (edd.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 467–490.
- Martín Peris, Ernesto, et al. (edd.) (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL, <<http://goo.gl/zqsj>> (25.11.2014).
- Martín Sánchez, Miguel A./Nevado Fuentes, Charo (2007), *En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE*, *Ogigia*. Revista electrónica de estudios hispánicos 2, <<http://goo.gl/tsuRij>> (25.11.2014).
- Masid Blanco, Ocarina/Guerra Magdaleno, Laura (2013), *La morfosintaxis como estrategia de adquisición de vocabulario en ELE*, *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui* 4, 155–172, <<http://goo.gl/kQAGWt>> (25.11.2014).
- Matte Bon, Francisco (1995), *Gramática comunicativa del español*, 2 vol., Madrid, Edelsa.
- Matte Bon, Francisco (2008), *El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información*, *MarcoELE* 6, 1–30.
- Matte Bon, Francisco (2010), *Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical*, *MarcoELE* 11, 83–111, <<http://goo.gl/8Kd44r>> (25.11.2014).
- Mendikoetxea, Amaya (1999), *Construcciones con «se»: medias, pasivas e impersonales*, in: Ignacio Bosque/Violeta Demonte (edd.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid, Espasa-Calpe, 1631–1722.
- Miguel García, Lourdes (2005), *La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula*, *MarcoELE* 1, 1–21, <<http://goo.gl/QhyrSG>> (25.11.2014).
- Montero Gálvez, Sonia (2011), *El artículo y otros fantasmas del nombre*, *RedELE* 21, <<http://goo.gl/WYjisy>> (25.11.2014).
- Morales, Manuel/Smith, Daniel J. (2008), *Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de «ser» y «estar» en español*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 3, 1–24, <<http://goo.gl/VsnZkc>> (25.11.2014).
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2010), *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera*, Madrid, Castalia.
- Moreno García, Concha (2004), *Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa*, in: María Auxiliadora Castillo Carballo et al. (edd.),

*Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 599–611.

- Moreno [García], Concha (2008), *Temas de gramática. Nivel superior*, Madrid, SGEL.
- Moreno García, Concha (2011), *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- Morimoto, Yuko (2011), *El artículo en español*, Madrid, Castalia.
- Padilla García, Xose (2005), *Pragmática del orden de palabras*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Palacio Alegre, Blanca (2009), *Preterito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el preterito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE*, RedELE 15, <<http://goo.gl/Wh4j1j>> (25.11.2014).
- Poch Olivé, Dolors (1999), *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- Poch Olivé, Dolors (2004), *La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera*. RedELE 1, <<http://goo.gl/6lDawK>> (25.11.2014).
- RAE/AALE = Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vol., Madrid, Espasa Libros.
- Ridruejo, Emilio (1999), *Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas*, in: Ignacio Bosque/Violeta Demonte (edd.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid, Espasa-Calpe, 3209–3252.
- Ruiz Campillo, José Plácido (2004, 1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*, Tesis doctoral, RedELE, Biblioteca Virtual 1, <<http://goo.gl/JS8JCA>> (25.11.2014).
- Ruiz Campillo, José Plácido (2005), *Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase*, Mosaico 15, 9–17.
- Ruiz Campillo, José Plácido (2012), *The Subjunctive in a Single Concept: Teaching an Operational Approach to Mood Selection in Spanish*, in: Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 274–329.
- Samper Hernández, Marta (2002), *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga, ASELE.
- Sánchez Lobato, Jesús/Santos Gargallo, Isabel (edd.) (2005), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Sánchez López, Cristina (ed.) (2002), *Las construcciones con «se»*, Madrid, Visor.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- Sans Baulenas, Neus/Martín Peris, Ernesto/Garmendia, Agustín (2011–2014), *Bitácora 1–4*, Barcelona, Difusión.
- Santamaría Busto, Enrique (2010), *Formación de recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE*, RedELE 20, <<http://goo.gl/APZvrF>> (25.11.2014).
- Santamaría Pérez, María Isabel (2006), *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Santiago Alonso, Gemma (2010), *De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español*, Verba hispánica 18, 187–197.
- Santos Gargallo, Isabel (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- Usó Viciado, Lidia (2008), *La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta*, Phonica 4, 104–130.
- Vasiliev, Polina/Escudero, Paola (2014), *Speech perception in Second Language Spanish*, in: Kimberly L. Geeslin (ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition*, Chichester, John Wiley & Sons, 130–145.

- Verdía, Elena (2010, <sup>1</sup>2002), *Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas*, *MarcoELE* 10, 223–242, <<http://goo.gl/UiDacl>> (01.12.2014).
- Villaescusa Illán, Irene (2009), *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*, in: Nicolás Arriaga Agrelo (ed.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Manila, Instituto Cervantes de Manila y Embajada española en Filipinas, 127–145, <<http://goo.gl/KuxrQR>> (25.11.2014).
- Villalba, Xavier (2010), *El orden de palabras en español*, Madrid, Castalia.
- Zanón, Javier (ed.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.