

Una propuesta metodológica para la investigación gramatical en ELE

SOFÍA GUTIÉRREZ BÖHMER

*Universidad de Buenos Aires
sofia.bohmer@filo.uba.ar*

Recibido: 15 de octubre de 2019 – Aceptado: 30 de octubre de 2019

Resumen: En este trabajo, me propongo establecer los contornos de una heurística que haga posible que el modelo de lengua que resulte de su elaboración tenga la capacidad potencial de llevar a un hablante no nativo a un nivel (casi) nativo, intervención pedagógica mediante. Para ello, me referiré a las brechas que con frecuencia emergen de la división misma de las disciplinas que se ocupan de la enseñanza de segundas lenguas, hechos que favorecen la caída en una visión fijista de la verdad, es decir, entender que los resultados de un estudio empírico, por su propia rigurosidad, serán apropiados para cualquier realidad a la que se los aplique. Esto excede la discusión sobre el marco teórico-gramatical. Aquellos que nos dedicamos al Enfoque Cognitivo-Prototípico entendemos que es el que enfoque más comprehensivo; sin embargo, las etapas del trabajo científico están atravesadas por el sesgo del investigador, por lo que se vuelve necesario mantener una vigilancia que sea, además, específica al campo de empleo, en nuestro caso, ELE. Propondré, por tanto, que las descripciones lingüísticas que aspiren a la aplicación ELE deberán cumplir con cuatro requerimientos: economía, alcance explicativo, discrecionalidad y reversibilidad. En último lugar, haré mención a dos trabajos previos que, aunque preliminares, han sido realizados en línea con esta perspectiva.

Palabras clave: gramática – ELE – metodología de la investigación ELE – enfoque cognitivo-prototípico

A methodological proposal for grammar research in Spanish AFL

Abstract: In this paper, I aim to outline an heuristics that would make it possible for its resulting language model to potentially take a non-native speaker to a native level - with prior pedagogical intervention. To this end, I will refer to the gaps emerging from the very division of the disciplines dealing with Second Language Teaching. This favors a fixist view of truth: understanding that results of empirical studies will be, for their

own rigor, appropriate for any field to which they apply. This surpasses the discussion on the theoretical approach. Those of us who work with the Cognitive-Prototypical Approach understand that it is the most comprehensive approach; however, every stage of scientific work is crossed by researchers' bias. This is why it is necessary to maintain a surveillance that is also specific to the field of use, in our case, ELE. I will, therefore, propose that linguistic descriptions aspiring to an ELE application must meet four requirements: economy, explanatory scope, discretionality and reversibility. Finally, I will mention two previous works which, although preliminary, have been carried out in line with this perspective.

Keywords: Grammar – Spanish FL – Spanish FL Research Methodology – Cognitive-Prototypical Approach

1. Introducción

En el tiempo que llevo dando clases, tuve la ocasión de conocer adultos no nativos con un dominio admirable del español. Estoy pensando puntualmente en una persona que ha vivido en Buenos Aires por más de 8 años y cuya lengua de comunicación predominante es el español. Adicionalmente, ha estudiado la lengua activamente por 12 años y ha residido en España y en Paraguay antes de vivir en Argentina. Me refiero a una persona que es percibida como hablante nativa por aquellos que no la conocen. Y sin embargo, hay todavía algunos aspectos de la gramática que se le escapan, no solo en el apuro de la comunicación, sino también al reflexionar sobre el tema. Muchos de estos aspectos son, sin gran sorpresa, cuestiones controvertidas de la gramática del español, aunque no son los únicos casos.

Las posibles explicaciones para estos errores persistentes podrían involucrar características personales del aprendiente (inteligencia, aptitud, personalidad, motivación y actitudes, creencias y edad de adquisición según Lightbown y Spada, (2017[2013])); otros aspectos sin duda influyentes como lengua materna y condiciones socio-económicas, la posibilidad de contacto diario con la lengua y el tiempo de estudio; de igual modo, intervienen aspectos pedagógicos (método, material, limitaciones de la currícula, etc.) entre muchos otros. Cada experto ha tratado o tratará de dar una explicación para estos casos a partir de su propia experiencia y área de dominio.

Sin embargo, con frecuencia emerge una brecha metodológica autogenerada por los límites mismos de las disciplinas involucradas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y de la Enseñanza de Segundas Lenguas (ESL) en general. Un ejemplo de esto es la brecha entre teóricos sin bajada práctica y pedagogos que no hacen teoría. La Enseñanza de Segundas Lenguas tiende a tomar los contenidos provistos por la gramática teórica (GT) tal y como estos resultan de la práctica teórica y alienta una exploración pedagógica construida sobre la base de los mismos; por el otro lado, la GT, aún cuando se ocupa de la ESL, se preocupa poco por que sus planteos sean aplicables, puesto que será el profesional ESL quien medie entre el conocimiento lingüístico y el alumno.

Los beneficios de poder salvar esta brecha son numerosos: hallar el modelo gramatical más eficiente para el proceso ESL, desarrollar un nuevo terreno en el que confrontar los postulados de la GT, desentrañar qué parte del comportamiento del adquirente de una lengua segunda (L2) le pertenece al proceso de adquisición y qué parte le corresponde a las deficiencias del modelo de lengua utilizado (objeto de interés de la Adquisición de Segundas Lenguas, en adelante ASL).

Esta propuesta aspira a consolidar los primeros lineamientos de una heurística para la investigación gramatical en ELE que logre reconstruir teóricamente la categoría completa del fenómeno observado (el modo subjuntivo, el pronombre clítico *se*, etc.) de modo tal que permita recorrer el hecho lingüístico hasta el último matiz de significado en un orden que tenga sentido para un hablante no nativo.

En la sección 2, voy a describir brevemente algunas de las dificultades con las que se topan las disciplinas tal y como quedan delimitadas; voy a recorrer, luego, los beneficios del Enfoque Cognitivo Prototípico como marco teórico para la ESL; en el apartado 4, comenzaré a delinear esta heurística para la investigación gramatical ELE; en último lugar, daré algunos ejemplos surgidos de estudios piloto previos.

2. El problema

Como ya mencioné, existen ciertos problemas que resultan de la delimitación de las disciplinas (GT, ESL y ASL) tal y como está dada. A continuación, trataré de identificar algunos de los conceptos que funcionan como verdaderos eslabones entre las disciplinas y las problemáticas que acarrearán. Algunos de ellos son: la problemática de qué gramática enseñar en ESL, la noción de *sobregeneralización* para ASL y el problema del rigorismo tecnológico tanto para ESL como para GT.

Empecemos entonces con la **ESL**. El objetivo último de esta disciplina es desarrollar la metodología más adecuada para la enseñanza de una L2, de modo tal que sus métodos se adecúen a los procesos naturales de adquisición de la misma (Long y Larsen-Freeman, 2014 [1991]: 38). En este proceso, a su vez, se da el debate respecto del o los enfoques teóricos más adecuados para la enseñanza. Martín Sánchez, por caso, reflexiona sobre la elección del enfoque teórico-gramatical más adecuado y dice que “el profesor debe buscar información y trabajar con las diferentes gramáticas que existen: tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica o descriptiva” (2010: 61). Por otro lado, para una aproximación didáctica a los principales usos del clítico *se*, Castañeda Castro y Melguizo Moreno toman una postura fuerte por la Gramática Cognitiva partiendo, empero, de clasificaciones propuestas por autores, muchos de los cuales no pertenecen al enfoque elegido o, incluso, al mundo de ESL (Castañeda Castro y Melguizo Moreno, 2006).

A su manera, ambos estudios han partido de la premisa de que cualquier trabajo teórico metodológicamente riguroso será igualmente útil para la práctica áulica, siempre que haya una mediación pedagógica. Esta confianza absoluta en la rigurosidad de un

método es lo que Bourdieu, Chamboredon y Passeron han dado en llamar *rigorismo tecnológico* (2002[1975]: 21).

El problema del *rigorismo tecnológico* es que la producción científica no es un ciclo en el que, como en una línea de montaje, cada fase se organiza en orden cronológico con respecto a las otras (observación, hipótesis, experimentación, teoría) y cada una está provista de una técnica particular cuya utilización valida los resultados automáticamente y para todos los casos (Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002 [1975])). Por el contrario, lo que sucede es que en cada una de las operaciones epistemológicas de la investigación científica está presente todo el ciclo: toda experimentación contiene ya sus supuestos teóricos, todos los hechos que convalidan una teoría valen lo mismo que la teoría que validan, etc. Por esto, los autores nos instan a buscar *rigores específicos*, es decir, a reflexionar críticamente sobre la elección y delimitación del objeto de estudio, sobre el enfoque teórico, sobre los métodos de recolección de datos y sobre los procedimientos para analizar dichos datos. En suma, el proceso completo debe estar sometido a evaluación.

La **ASL**, por otro lado, se ocupa de estudiar la adquisición de una lengua no primaria. Es

the study of why most second language learners do not achieve the same degree of knowledge and proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why only some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language. Additionally, second language acquisition is concerned with the nature of the hypotheses (whether conscious or unconscious) that learners come up with regarding the rules of the second language (Gass y Selinker, 2008[1994]: 1).

De entre todas las nociones relevantes surgidas en el marco de esta disciplina, me interesa rescatar para este trabajo uno de los cinco procesos psicolingüísticos de la estructura psicológica latente que, según Selinker, modelan la interlengua¹, a saber, la noción de “transferencia de la enseñanza” (*Transfer of training* [Selinker, 1972: 215]). “La transferencia de la enseñanza ocurre cuando el aprendiente de una lengua segunda aplica reglas que han sido enseñadas por instructor o por los libros de texto” (Tarone, 2006: 749). La razón por la que esta noción es relevante para ESL ya ha sido enunciada por Richards:

In a foreign language setting, where the major source of the input for English is the teaching manual and the teacher, the concept of transfer of training may be a basic analytic approach, since many of the errors observable are directly traceable to the manner of presentation of the language features in the school course (Richards, 1972: 89).

Pero la transferencia de la enseñanza también es relevante para la ASL, puesto que necesitamos primero precisar con mayor claridad qué errores producidos en interlengua

¹ Selinker define *Interlengua* como un sistema lingüístico separado basado en el *output* observable que resulta del intento del aprendiente de producir normas de la lengua meta (Selinker, 1972: 214).

son errores inducidos por el modelo de lengua utilizado para, luego, ser capaces de describir el proceso de adquisición de una L2 en sí mismo.

Ahora bien, si ESL tiende a tomar el conocimiento gramatical tal y como este surge de una práctica gramatical teórica que no pone su vigilancia crítica al servicio de ESL, los errores causados por la transferencia de la enseñanza bien podrían estar causados, en primera instancia, por los contenidos teórico-gramaticales, problema que atañe directamente a la GT. En consecuencia, el campo de la GT, y en especial de la que se ocupa de la ESL, no es sin desafíos; por el contrario, los mismos se presentan por partida triple:

- i. El desafío que conlleva hacer investigación teórica para ser utilizada posteriormente de manera práctica;
- ii. El desafío al que se enfrenta el gramático nativo al momento de plantear una teoría sobre su L1 para ser adquirida como L2;
- iii. El desafío con el que se encuentran los diferentes enfoques teóricos al momento de reconciliar sus propios postulados con los objetivos de ESL.

El primer desafío de la GT, hacer investigación teórica para su ulterior utilización práctica, es no caer en *rigorismo tecnológico* del que hablamos previamente al considerar que una gramática teórica, por ser rigurosa, será válida para todos los casos y, por lo tanto, adecuada para su uso práctico. Este problema se presentará para cualquier enfoque teórico adoptado que no haya contemplado la aplicación a ESL en todas las fases del proceso de investigación.

El segundo desafío, hacer teoría sobre una L1 para su aplicación como L2, se parece mucho a aquello que Lévi-Strauss decía sobre el pensamiento *bricoleur*:

[...] el ingeniero trata siempre de abrirse un pasaje y de situarse *más allá*, en tanto que el *bricoleur*, de grado o por fuerza, permanece *más acá* (1964: 40)[.]

Y es que pocos objetos de estudio nos retienen *más acá* que la propia lengua materna. Y sin embargo, la lejanía es a veces mejor distancia de observación, especialmente si el fenómeno observado es de grandes dimensiones. El contacto con hablantes no nativos tiene precisamente este beneficio: la observación no naturalizada de los fenómenos de la L1 del investigador obliga a tomar distancia, beneficio que no solo repercute en la ESL, sino en la misma práctica teórica. Por todo esto, no estoy de acuerdo con la afirmación de Corder de que, para ser descriptivamente adecuada, una gramática debe estar de acuerdo con las intuiciones del hablante nativo (1981: 59). Muy por el contrario, considero que una gramática descriptivamente adecuada debe proponerse responder de manera eficiente a las dificultades que pueda tener un hablante no nativo en el proceso de adquisición de un fenómeno de la lengua meta lo más lejano posible a su propia L1.

El tercer desafío es aquel con el que se encuentran los diferentes enfoques teóricos al momento de reconciliar sus propios postulados con los objetivos de ESL. Si continuamos en línea con la propuesta por Bourdieu, Chamboredon y Passeron, aquello que una corriente teórico-lingüística entiende por lenguaje (su premisa primordial) será relevante para establecer si es más o menos adecuada para su enseñanza como L2. En otras palabras, si observación, hipótesis, experimentación y teoría son fases que están interrelacionadas y se presuponen mutuamente en cada momento de la investigación científica, entonces la concepción de lenguaje contenida en la teoría influirá necesariamente en los resultados y, en consecuencia, en la aplicación de esos resultados. A modo de ejemplo, voy a enfocarme en la concepción de lenguaje que tienen el estructuralismo y el generativismo y daré breve cuenta de los problemas que estas concepciones presentan. Para ello, voy a seguir a Cuenca (2003), quien los compara en función de tres perspectivas complementarias del lenguaje:

- a) El lenguaje es un sistema social en la medida en que es un medio de socialización y se desarrolla en entornos colectivos.
- b) El lenguaje es un sistema individual porque todos tenemos un conocimiento propio del sistema social.
- c) El lenguaje es una actividad individual porque cualquier lengua es una abstracción que resulta de la integración de las actividades individuales de todos sus hablantes.

Para el estructuralismo, deudor del modelo saussuriano, el lenguaje es una serie de convenciones codificadas colectivamente, mientras que el habla es el conjunto de combinaciones efectivamente producidas mediante el código y, por tanto, una actividad psicológica individual. Para los estructuralistas, la lingüística debe ocuparse solo del sistema social.

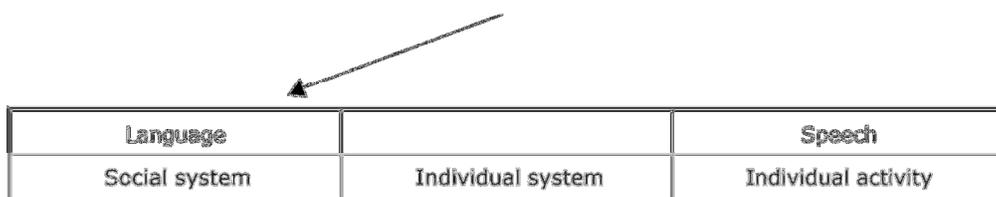


Figura 1. Estructuralismo

Pero entonces, si la lingüística debe ocuparse solo del sistema social, la teoría gramatical que de ella surja fallará en proveer herramientas teóricas para que un estudiante de L2, como individuo cognoscente, pueda apropiarse del sistema social de manera individual y ponerlo en uso.

Desde el punto de vista generativista, lo que incumbe a la lingüística es la competencia lingüística individual, entendida como la habilidad innata de un hablante oyente de entender y producir un número teóricamente infinito de cadenas lingüísticas

con un número finito de elementos. La competencia se opone a la actuación, que es la producción real de enunciados y que contiene errores y rasgos que no derivan del sistema de manera obvia.

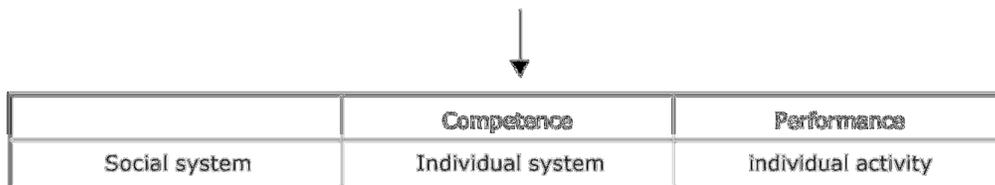


Figura 2. Generativismo

El fracaso de la aplicación de la Gramática Transformacional a la enseñanza ya fue atestiguado por Krashen, quien explica que esta es una teoría de la competencia del adulto más que una teoría del proceso mediante el cual el adulto ha adquirido esa competencia: no es una teoría del proceso de la adquisición de una lengua (Krashen, 1982: 6).

El enfoque teórico que mejor se ajuste a la enseñanza de una L2 deberá, entonces, contemplar necesariamente las tres perspectivas del lenguaje planteadas por Cuenca (2003).

3. Marco teórico: el enfoque cognitivo-prototípico

El ECP se puede considerar como la teoría más comprensiva del uso, pues su objetivo es estudiar e interrelacionar los tres aspectos del lenguaje: como sistema social, como sistema individual y como actividad individual (Íbid: 2). Algunos de sus principios básicos dan cuenta de esta triple concepción:

- a) El lenguaje no es una facultad autónoma, sino más bien está relacionado a otras habilidades cognitivas humanas (Lenguaje como **sistema individual cognitivo**).
- b) La gramática es emergente, es decir, el resultado de rutinas discursivas exitosas (Hopper, 1988). (Lenguaje como **sistema social**).
- c) El hablante busca comunicarse de manera exitosa, lo cual está siempre en la base de la selección de formas (buscando correlacionar una forma con un significado por claridad), sean estas formas elementos fonéticos, morfémicos, semánticos o gramaticales (Lenguaje como **actividad individual**).

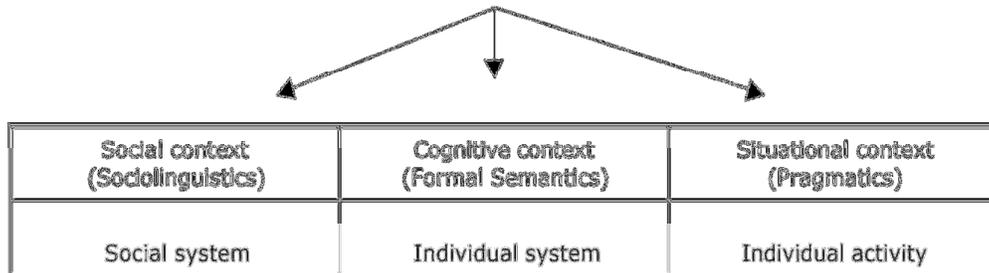


Figura 3. Lingüística cognitiva

A decir verdad, la implementación de los principios del Enfoque Cognitivo en la enseñanza ELE no es completamente novedosa. Existen ya diversos trabajos al respecto (Melguizo Moreno, 2005; Castañeda Castro y Melguizo Moreno, 2006; Llopis García, 2011; Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012; Real Espinosa, 2013; Alhmoud y Castañeda Castro, 2015; Ruiz Campillo, 2019; entre tantos otros).

Las diferencias entre estos trabajos y mi propuesta se derivan de la disciplina desde la que se analizan los fenómenos gramaticales: Los autores mencionados han realizado su investigación desde el marco de la enseñanza ELE o ASL, razón por la cual los estudios cuantitativos realizados, cuando los hay, están orientados a medir el desempeño de los alumnos para evaluar si el enfoque metodológico utilizado tiene un efecto significativo en el aprendizaje, entre otras cosas. Por esto, en la prosecución de su objetivo, el foco se corre del análisis empírico de la lengua y las conclusiones, así, se terminan extrayendo de analizar usos comunes en oraciones sin contexto. Aquí, en cambio, se propone analizar los datos desde la GT, más puntualmente desde el ECP, con una metodología que exige el trabajo sobre un cuerpo de datos y una evaluación de los resultados que ponga realmente a prueba su eficiencia en la aplicación.

4. Un rigor específico

Esta heurística parte de la premisa de que en cada fase del proceso de exploración se deberá contemplar las necesidades de un aprendiente de la L2 bajo estudio. Esto está claro en la fase de observación, en la que el fenómeno a estudiar se desprende de las dificultades que este pueda o no presentarle a un hablante no nativo. No obstante, al momento de analizar los datos o formular una hipótesis tendemos a volvernos hacia nuestras intuiciones o conocimientos previos y nos quedamos *más acá*. Por eso, diez años después de Lévi-Strauss y el pensamiento *bricoleur*, Bourdieu, Chamboredon y Passeron reconocían para el oficio sociológico las mismas dificultades respecto de su objeto y asignaban al análisis estadístico un rol clave:

Como durante la observación y la experimentación el sociólogo establece una relación con su objeto que, en tanto relación social, nunca es de puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas [...] Al desmontar las totalidades concretas y evidentes que se presentan a la intuición, [...] el análisis estadístico contribuye a hacer posible la construcción de relaciones nuevas, capaces, por su carácter

insólito, de imponer la búsqueda de relaciones de un orden superior que den razón de éste (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, (2002 [1975]): 28).

Pero los estudios estadísticos por sí mismos no bastan. En la fase de selección del objeto de estudio, se debe perseguir que el recorte de la materia gramatical sea lo más “observable” posible para un hablante no nativo. Luego, habiendo recortado cuidadosamente el objeto de estudio, la hipótesis inicial debería aspirar a no ser refutada con una simple búsqueda en Google. Esta afirmación tan evidente no lo es tanto, ya que trabajos notablemente minuciosos la han dejado pasar. En la era de internet, ya no podemos permitirnos estos descuidos. En el siguiente apartado, ejemplificaré con dos estudios piloto.

El análisis cuantitativo, previa operacionalización de las variables, buscará que sus resultados cumplan con determinados requisitos. No se pretende decir por “buscar” que se alterará los resultados para encontrar aquello que se busca; pero sí se hará pie en la convicción de que no hay una sola gramática observacionalmente adecuada (Corder, 1981: 59) y de que, por tanto, debemos “encontrar” aquella que sea más adecuada para el objetivo perseguido. Los requisitos son: *economía*, *alcance explicativo*, *discrecionalidad* y *reversibilidad*.

Entiendo por *economía* la propiedad del contenido explicativo de ser enseñable/adquirible desde su primera formulación. Por supuesto, se cuenta con que los resultados teóricos serán volcados en una secuencia didáctica, pero se perseguirá que los mismos requieran la menor cantidad de palabras posibles y/u otra/s medida/s de economía.

El segundo criterio es el de *alcance explicativo*. Para alcanzar esta condición, la economía antes mencionada no deberá ir en detrimento de su poder descriptivo, es decir, que los principales elementos explicativos surgidos de la investigación deberán estar presentes.

La tercera condición, la de *discrecionalidad*, controlará que haya consistencia entre la discrecionalidad que plantea una lengua como actividad individual y la discrecionalidad de la regla que lo explica. Así pues, la regla para la selección de formas discretas (*esto* o *eso*) no la puede plantear una escala gradual (más cerca, más lejos). Se deberá tratar de definir, entonces, esa línea cognitiva que hace que un hablante termine optando por una forma u otra en un determinado contexto.

La *reversibilidad* constatará que la hipótesis, tal y como queda planteada, no *sobregenera* o *infragenera*. Estas nociones, tomadas de la Lingüística Generativa, ayudan a controlar que el modelo desarrollado no “prevea muchas más combinaciones de las que son realmente posibles (sobregenerar)” (Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009: 241) o que, por el contrario, no sea capaz “de especificar todos los miembros del conjunto” (infragenerar) (Íbid: 75). Esto quiere decir, a los efectos de la ESL, que si un hablante de una L1 distante opera con esta regla de la L2, podrá potencialmente utilizar la forma en todos los contextos en los que se utiliza y en ninguno en el que no se utilice. Esta idea es complementaria al “principio de reversibilidad” de Ruiz Campillo, que distingue reglas descriptivas (Con expresiones de emoción aparece el subjuntivo) de

reglas operativas (Si usas una expresión de emoción, usa el subjuntivo) (Ruiz Campillo, 2019: 3). Este autor describe una gramática operativa como

una gramática que intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, que defina las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa, en persecución de ese significado final. Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el significado de la forma. (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 20)

Sin embargo, añadido a esta propuesta la necesidad del *rigor específico* aquí planteado, para lograr describir un hecho lingüístico más allá de los usos corrientes, cubriendo cada viso de significado en un orden que tenga sentido para un hablante no nativo y que sea cotejable con datos empíricos de la lengua en uso.

Para controlar que se cumplan los tres requisitos se esperará que los test estadísticos aplicados a la muestra devuelvan resultados de gran nivel de relevancia; asimismo, se realizarán con sujetos aprendientes experimentos, cuasi experimentos u otras formas de experimentación que presenten un nivel de complejidad que exceda los usos más comunes.

5. Trabajos previos

A continuación describiré brevemente dos trabajos piloto que he realizado en busca de este rigor aplicado a ELE.

5.1. La inacusatividad desde la perspectiva de la enseñanza ELE: el caso del verbo “florece”

El primer estudio piloto se realizó sobre el comportamiento del clítico *se* junto al verbo *florece* (Gutiérrez Böhrer, 2019). Lo que me ha motivado en la selección del par *florece/florecese*, a diferencia de otros verbos posibles, es la unanimidad con que la literatura considera que este verbo pertenece a una categoría que no admite clítico *se*.

Para un breve estado del la cuestión, Mendikoetxea (1999) clasifica los verbos intransitivos en inergativos e inacusativos; los primeros son aquellos que “denotan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente” mientras que los últimos “denotan bien estados o bien eventos no agentivos” (Mendikoetxea, 1999: 1579). A su vez, los verbos inacusativos son divididos en dos grandes grupos semánticos: verbos de cambio de estado y ubicación (CEU) como *florece*, *romperse*, *venir*, etc. y verbos de existencia y aparición tales como *aparecer*, *existir*, *vivir*, *morir*, etc. Los primeros se clasifican nuevamente en dos subcategorías: eventivos de causa externa (*romperse*) y finalmente eventivos de causa interna (*florece*). Desde esta perspectiva, la pertenencia de los verbos a una u otra de las categorías propuestas se establece a través de los rasgos semánticos del verbo y de los argumentos que selecciona y se confirma mediante pruebas de transformación sintáctica. El

comportamiento del clítico *se* se toma como prueba de pertenencia: por ejemplo, un verbo intransitivo inacusativo será de causatividad interna si no acepta construcción pronominal. Escandell Vidal, Leonetti y Sánchez López (2011) también retoman la idea de Mendikoetxea para explicar otros fenómenos pronominales.

Fernández Lagunilla y de Miguel (2000) parten de la hipótesis de que los predicados verbales “pueden descomponerse en diferentes fases o no descomponerse” (Fernández Lagunilla y de Miguel, 2000: 14) y proponen ocho clases de eventos. *Florecer* queda contenida en la clase (6) un logro compuesto (L3), que es un evento delimitado que culmina en un punto (la fase final) y va seguido de un proceso. La pertenencia de un verbo a algunas de las categorías explicará que la construcción sea pronominal o no (Los L3, por ejemplo, no admiten pronombre). García Fernández (2011) critica que la estructura interna de fases pueda explicar el funcionamiento del *se* aspectual y da por contraejemplo el par *fallecer* y *morir(se)* de estructura subeventiva y significado idéntico y que, aún así, se diferencian en su comportamiento pronominal.

Hidalgo Alfageme (2013) se enfoca en el comportamiento de *se* en los verbos CEU de Mendikoetxea (1999). La explicación dada por este autor se basa en las relaciones meronímicas. A estos efectos, analiza los verbos y confecciona una tabla especificando la relación entre el todo y sus partes (La Figura 2 contiene solo verbos de cambio de estado, no los de ubicación):

	CUALQUIER PARTE SUFRE EL CAMBIO	UNA PARTE DETERMINADA SUFRE EL CAMBIO
VERB OS CON SE	(a) <i>Se rompió</i> : El todo hereda el cambio de cualquiera de sus partes, ya que si una parte se rompe, el todo se rompe también.	(c) <i>Se arrodilló</i> : El todo hereda el cambio de una parte, la cual no sufre el cambio (Si una persona se arrodilla, no se puede decir que la rodilla se arrodille).
VERB OS SIN SE	(b) <i>Creció</i> : El todo no hereda el cambio de algunas de sus partes pues, si una parte del cuerpo crece, no significa que la persona también lo haga.	(d) <i>Gritó</i> : El todo hereda el cambio de una parte determinada, que participa en el cambio (Si una persona grita, su garganta también grita).

Figura 4. Cuatro relaciones meronímicas propuestas por Hidalgo Alfageme.

Teomiro García (2009, 2013) adhiere al generativismo minimalista. Para explicar la imposibilidad de *se* en construcciones como “La rosa floreció” y la necesidad de *se* en aquellas como “El vaso se rompió”, las diferencia en función del nivel semántico más profundo. En un análisis muy elemental, lo que propone es que *la rosa*, en “La rosa floreció” surge en el componente semántico como Objeto de un verbo que, en este mismo nivel, carece de agente. Por el principio de proyección, que sostiene que toda oración tiene que tener un sujeto en la proyección sintáctica, *la rosa* se mueve a la posición de especificador de la flexión.

No obstante todos estos trabajos, una simple búsqueda en internet reveló lo contrario. Para el análisis, pues, trabajé con un corpus constituido por foros y blogs de cultivo y

relevé 48 ocurrencias de *florecese* y 68 de *florece* distribuidas entre 48 hablantes cada uno de los cuales utiliza ambas variantes.

La hipótesis inicial establecía que, en una oración de sujeto inanimado, el hablante utilizará el pronombre cuando el sujeto sea conceptualizado como Paciente y no lo usará cuando lo conceptualice como Agente. Esta hipótesis buscaba dar sustento teórico a la mirada provista de una alumna de nivel B1 sobre el fenómeno, quien, enfrentada a la pregunta sobre la diferencia entre 1.(a) y (b), estableció que (a) es “una acción que el celular hizo” mientras que, en (b), “puede ser que alguien le tiró algo”.

(1)

El celular sonó.

El celular se rompió.

La interpretación de mi alumna (“el celular hizo algo”) va en contra de propuestas de larga tradición, como las antes expuestas, para las que el celular, por su propio contenido semántico [-voluntad], será siempre un Paciente y nunca un Agente.

Los atributos que decidí cuantificar en el corpus para dar cuenta de una mayor o menor agentividad del sujeto inanimado son (a) el motivo del florecimiento y (b) la expectativa del hablante respecto del tiempo de florecimiento. La enunciación del motivo del florecimiento por parte del hablante (“Se floreció por el calor”) indica que el hablante está conceptualizando al sujeto vegetal como afectado por factores externos, es decir, como Paciente. La expectativa del hablante en relación con el momento del florecimiento (“Se floreció antes de tiempo”) sugiere una mayor agentividad del hablante/cultivador en los procesos biológicos de la planta, lo que la ubica nuevamente en el rol de Paciente.

La presencia o ausencia de ambos atributos por separado han resultado significativos para explicar la presencia del pronombre, pero es la suma de los dos rasgos la que ha arrojado los valores más significativos (p-valor <.00001).

En una bajada pedagógica, los resultados se podrían volcar en la siguiente afirmación: si “la cosa” de la que se está hablando “puede realizar la acción” gracias a sus propia energía inherente, entonces el verbo no llevará pronombre *se*. Si, por el contrario, la cosa no puede realizar la acción por carecer del rasgo necesario para hacerlo (no tiene la energía requerida), o si ha realizado la acción como consecuencia de un evento externo (“Se floreció por el calor”) o en contra de las expectativas del hablante (“Se floreció sola”) el verbo tendrá *se*. Algunas experimentaciones informales me han sugerido que esta manera de abordar el problema mejora el desempeño de algunos alumnos respecto del uso del clítico en estos contextos.

5.2. Análisis de la construcción *lo que es*. Hacia una Gramática de la Aplicación

En este trabajo, me propuse analizar el comportamiento de la construcción *lo que es* en casos como (2a), poniendo especial vigilancia crítica en que su descripción sea, si bien teórica, adecuada para su ulterior aplicación en ELE (Gutiérrez Böhmer, 2020).

(2)

[La metafísica] es una de las cosas que aprendí / lo que más me gusta ¿viste? / es *lo que es* mi cable a tierra [MONV_M22_022]²

La metafísica es una de las cosas que aprendí, lo que más me gusta ¿viste? Es mi cable a tierra.

Al momento de buscar respuestas, la reducida literatura teórica se movía en dos direcciones: o bien desarrollaba el fenómeno de manera muy sucinta, haciendo solo una breve mención de su significado y uso (Carbonero Cano, 2001; Pérez Álvarez, 2014), o bien lo desarrollaba de manera intrincada (Lastra y Butragueño, 2016), volviendo difícil una adaptación pedagógica. Por otro lado, se ha partido de la premisa de que *lo que es* es una perífrasis de relativo (Es Juan el que viene / El que viene es Juan / Juan es el que viene)³ y se la ha comparado con otras construcciones con *lo que*. Por otro lado, desde la corrección de estilo se ha mencionado que su ausencia no afecta las condiciones de verdad (2b), razón por la cual se desalienta su uso⁴.

El trabajo más minucioso corresponde a Lastra y Butragueño (2016), quienes describen este fenómeno que han llamado PIR (perífrasis informativa de relativo) como un marcador de prominencia informativa que refiere siempre al foco. Para su descripción, han detallando 14 características que, en ocasiones, también son compartidas por otras estructuras con *lo que*. Las características propuestas son: (a) la invariabilidad de *lo que*; (b) el carácter objetival del correferente; (c) la naturaleza referencial de *lo*; (d) la relación predicativa entre *lo* y el correferente; (e) la explicitud y posición consecuente del correferente, así como su dominio oracional y carácter de frase nominal; (f) la función informativa desempeñada por el consecuente; (g) la concordancia no categórica entre el verbo débil y el consecuente; (h) el carácter no extraíble del consecuente; (i) la tendencia al presente en el verbo débil y la improbabilidad de que reciba prominencia prosódica; (j) la existencia de PIR prototípicas y PIR periféricas; (k) la modulación de la fuerza ilocutiva por medio de algunos casos de PIR; (l) la naturaleza no epistémica, no evidencial y habitualmente no contrastiva de las PIR; (m) el papel de la cuantificación y de la negación; y (n) el carácter comúnmente aseverativo de los actos de habla en los que se instalan las PIR.

Sin embargo, mi primera aproximación al significado inicialmente opaco de la construcción (hipótesis inicial), señaló en una dirección diferente. Utilizando el recurso de la paráfrasis, encontré que *lo que es* podía ser reemplazado sin mayor dificultad con *por ejemplo* (3).

(3)

y planificás lo que vas a hacer / las escenas de la parte de obra / eh / *lo que es* canciones / música / coros y todo [MONV_H11_035]

² Los ejemplos, salvo especificación contraria, pertenecen al Corpus PRESEEA-Montevideo (2007), Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América [<http://www.linguas.net/preseea>].

³ Esta estructura ha sido también llamada *estructura de realce, copulativa enfática de relativo, construcción o forma de relieve y oración hendida*. Para los fines de este trabajo, dichas nominaciones son permutables.

⁴ Un ejemplo de ello se puede encontrar en el sitio Fundéu BBVA (2014).

y planificás lo que vas a hacer / las escenas de la la parte de obra / eh / *por ejemplo* canciones / música / coros y todo

Así, si *lo que es* puede ser parafraseado con *por ejemplo*, se debe postular la hipótesis de que la construcción funciona como un marcador discursivo (MD), más específicamente de concreción o ejemplificación. Por lo tanto, he comparado los rasgos de las PIR con los de las perífrasis de relativo (PdR) y he encontrado que 9 de los 14 atributos atribuidos a las PIR no son compartidos por las PdR⁵.

Al mismo tiempo, *lo que es* se asemeja a los MDs en general y a los de concreción en particular en que los MDs también presentan diferentes grados de gramaticalización, no pueden ser destacados por una PdR ni ser negados, hay MDs de concreción cuyo correferente aparece en posición pospuesta y es de carácter nominal, hay MDs de concreción que ocurren comúnmente en enunciados aseverativos y hay casos en los que la marca de ejemplificación puede ser elidida, generando cambios en el significado; los MDs de concreción, aunque suelen referirse al foco, también pueden ser topicalizadores y ser de naturaleza contrastiva y no contrastiva. Por todo esto, he considerado pertinente incluir la forma en esta categoría.

A continuación, he organizado en una tabla (Tabla 5) los rasgos asignados por Lastra y Butragueño a las PIR (Lastra y Butragueño, 2016) que son compartidos por los MDs en general o por los MDs de concreción en particular.

<p>La invariabilidad de <i>lo que</i></p> <p>La concordancia no categórica entre el verbo débil y el consecuente</p> <p>La tendencia al presente en el verbo débil</p> <p>El carácter no extraíble del consecuente, es decir, que el consecuente no puede ser destacado por una PdR</p> <p>El papel de la negación: es posible en la oración principal pero no dentro de la PIR</p>	MDs	<p>Los MD son unidades invariables. Se admite, no obstante, que no todos los MDs están igualmente gramaticalizados (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4060).</p> <p>Los MDs no se pueden destacar por medio de una PdR por tratarse de unidades no integradas en la oración (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4067).</p> <p>Los MDs no pueden ser negados (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4067).</p>
<p>Posición consecuente del correferente y carácter de frase nominal</p>	MDs de concreción	<p>Sobre <i>como</i>, Fernández Bernárdez dice que “precede siempre al segmento ejemplificador: carece de movilidad. Además, el ejemplo suele estar formulado como un sintagma nominal” (Fernández</p>

⁵ En las PdR, el pronombre relativo no es invariable como en las PIR; en las PdR, el elemento escindido no es de carácter predominantemente objetival; en las PdR, el constituyente escindido es extraíble y en las PIR no; en las PdR, el pronombre relativo no es equivalente a tener que ver con, etc.; las PdR presentan mayor concordancia que las PIR; las PdR no presentan una tendencia al presente como las PIR; las PdR no son cuantificables; las PdR presumiblemente no presentan una distribución social como las PIR; ninguna de las variables de las PdR propone el verbo cópula inmediatamente después del relativo.

El carácter comúnmente aseverativo de los actos de habla en los que se instalan las PIR

La existencia de PIR prototípicas y PIR periféricas: las PIR casi siempre son prescindibles (PIR prototípicas), en contraste con las que no cumplen con criterios de eliminabilidad (PIR periféricas)

La función informativa de las PIR: refieren al foco en el 88.2% de los casos, pero que también pueden “desempeñar cualquier función informativa” (2016: 275)

La equivalencia entre las PIR y *lo que tiene que ver con* o *lo que se refiere a*, sugerida por Lastra y Butragueño en el inciso (h)

El papel de la cuantificación: cierto número de casos presentan un cuantificador, casi siempre *todo*.

La naturaleza habitualmente no contrastiva de las PIR. Cuando presenta contraste, suelen recurrir a elementos espacio-temporales.

Bernárdez, 1994-1995, 121).

Fuentes Rodríguez estableció que los marcadores de ejemplificación se distinguen de acuerdo a los diferentes tipos de modalidad oracional que permiten: *por ejemplo* puede combinarse con cualquier modalidad, frente a *así* que se utiliza con más frecuencia con declarativas (Fuentes Rodríguez, 1987, 190).

Fernández Bernárdez sostiene que la elisión de una forma de ejemplificación puede indicar que los casos expuestos son los únicos ejemplos posibles; la ausencia también puede suponer la imposición brusca de un tema en lugar de una propuesta; en tercer lugar, la presencia/ausencia a veces determina la oposición de «ejemplificación» frente a adición, entre otras razones (Fernández Bernárdez, 1994-1995, 113-115).

González Díaz encontró que 100 de los 242 casos analizados de *por ejemplo* presentan un valor focalizador y que en 50 de los 242, el elemento de concreción posee una función topicalizadora/tematizadora (González Díaz, 2013, 75).

Esto pone de manifiesto una gran relación semántica de las PIR con los MDs de topicalización. Ya hemos hablado de la doble función de los MDs de ejemplificación.

Si bien no he encontrado ejemplos de cuantificación en marcadores de concreción, sí existe en construcciones como *en lo que respecta a*, *lo que tiene que ver con*, etc.

González Díaz ha cuantificado, solo para *por ejemplo*, 27 usos contrastivos de 242 casos estudiados (González Díaz, 2013, 75).

Tabla 5. Comparación de los rasgos propuestos por Lastra y Butragueño (2016) con los rasgos de los MDs en general y de los MDs de concreción en particular

Esta diferencia va más allá de un problema ontológico y se constituye como un problema para la aplicación. Un estudio empírico como el trabajo de Lastra y Butragueño es observacionalmente adecuado: se describe la construcción mediante rasgos advertibles y mensurables. El problema comenzará en el momento en que se quiera aplicar el contenido en la enseñanza ELE, pues ¿cómo pedagogizar los 14 incisos propuestos para las PIR? O bien, ¿cómo hacer de la descripción genérica de la función (las PIR refieren al foco) una descripción ELE operativa? Entender *lo que es* como un marcador de concreción vuelve la construcción más “enseñable”.

6. Conclusión

Así como la aspiración última de un médico es ver la sanación completa de sus pacientes, el sueño de un investigador de la gramática ELE es describir los hechos lingüísticos con el mayor grado de efectividad posible, para que el modelo de lengua resultante tenga la capacidad potencial de llevar a un hablante no nativo de la lengua

más distante a través de todas las instancias de la interlengua hasta alcanzar un nivel nativo (¿por qué no soñar?).

La discusión sobre el marco teórico-gramatical más adecuado para la enseñanza de segundas lenguas se dio y se seguirá dando. Muchos investigadores piensan (pensamos) que el ECP, como enfoque comprensivo, es el que mejor puede responder a las necesidades de un hablante que desea adquirir una L2. Sin embargo, atenemos solo a los resultados del enfoque teórico elegido, tal y como estos surgen de la práctica teórica, es seguir una lógica fijista de la verdad: mal que nos pese, no existe un anillo para gobernarlos a todos.

En este trabajo, me he propuesto comenzar a bosquejar los contornos de la heurística que haría posible el sueño del gramático ESL. Para ello, es fundamental reconocer los eslabones que unen a las diferentes disciplinas que intervienen en el proceso, para tratar de salvar las brechas que con frecuencia se crean por la división disciplinar. Estas divisiones favorecen la caída en el *rigorismo tecnológico*, esta confianza absoluta en el rigor científico que valida ciertos resultados de una vez y para siempre por la mera aplicación del método científico. Sin embargo, en cada etapa del trabajo científico está presente el sesgo del investigador, razón por la cual hay que bregar por *rigores específicos*, en nuestro caso, rigores que apunten a vigilar todo el proceso que llevará a la construcción de la gramática más adecuada para la ESL.

Esta vigilancia debe controlar que no sean solo los problemas elegidos para la investigación ESL (aquellos que generan dificultades al aprendiente) y los métodos pedagógicos utilizados al final del camino los únicos que contemplen al futuro hablante en su horizonte. El recorte del objeto de estudio debe ser “observable” por un hablante no nativo, la hipótesis tiene que ser adquirible, incluso surgir de la consulta con los mismos alumnos, la operacionalización debe conducir a resultados estadísticamente significativos que, no obstante, deben ser luego probados con sujetos aprendientes.

Desde la lingüística teórica, debemos inaugurar, además de una colaboración más estrecha y un debate más abierto y fluido con quienes se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera, como recomienda Matte Bon (1998: 58), un pensamiento interdisciplinario que solo puede beneficiar a la disciplina.

Referencias bibliográficas

- ALHMOUD, Zeina y CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro, 2015, “Más de gramática, más que gramática. De gramática cognitiva y enseñanza de ELE”, *Revista Electrónica DobleELE*, 1, Universidad de Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean Claude y PASSERON, Jean-Claude, (1975), 2002, *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI ed., 1975.
- BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ REXACH, Javier, 2009, *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Ediciones Akal.
- CARBONERO CANO, Pedro, 2001, “Las construcciones con *lo que* y su uso en el habla de Sevilla”, en *Sociolingüística Andaluza* 12. *Identidad Lingüística y Comportamientos Discursivos*, 1, pp. 63-98.

- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y 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”, en *Mosaico*, 18, pp. 13-20.
- CORDER, Stephen P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CUENCA, M. J., 2003, “Cognition, Pragmatics and Grammar”, disponible en línea en www.gencat.net/presidencia/llengcat/noves
- ESCANDELL VIDAL, María V., SÁNCHEZ LÓPEZ, María C. y LEONETTI, Manuel (eds.), 2011, *60 problemas de gramática: dedicados a Ignacio Bosque*, Madrid, Akal.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, Cristina, 1994-1995, “Marcadores textuales de ‘ejemplificación’ textual”, en *E.L.U.A.*, 10, pp. 103-144.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina y DE MIGUEL, Elena, 2000, “El operador aspectual *se*”, *Revista Española de Lingüística*, 30, 1, pp. 13-43.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, 1987, *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis, 2011, “Algunas observaciones sobre el *se* aspectual”, en Cuartero Ota, Juan, GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis y SINER, Carsten (eds.), *Estudios sobre perífrasis y aspecto*, Munich, Peniopo, pp. 43-71.
- GASS, Susan M. y SELINKER, Larry, (1994), 2008, *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (3rd edition), New York, Routledge.
- GONZÁLEZ DÍAZ, Consuelo, 2013, “Uso de por ejemplo, por lo menos, de repente y otros operadores de concreción en el español hablado de Caracas”, en *Boletín de Lingüística*, 25, 39-40, pp. 61-91.
- GUTIÉRREZ BÖHMER, Sofía, 2019, “La inacusatividad desde la perspectiva de la enseñanza ELE: el caso del verbo ‘florecer’”, en BORZI, Claudia y MENÉNDEZ, Enrique (Comp.), *Lingüística Cognitiva. Discurso - Gramática - Enseñanza* (1^{ra} edición), San Luis, Nueva Editorial Universitaria.
- GUTIÉRREZ BÖHMER, Sofía, 2020 (en prensa), “Análisis de la construcción lo que es. Hacia una Gramática de la Aplicación”, en *Revista Caracol*, 19, San Pablo, USP.
- HIDALGO ALFAGEME, Carlos A., 2013, “El *se* de los verbos inacusativos de movimiento y de cambio de estado. Una aproximación meronímica”, disponible en línea en <https://munishop.muni.cz/public/soubory/Obsahy/210-6657-Obsah.pdf>
- HOPPER, Paul, 1998, “Emergent Grammar”, en M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, New Jersey, LEA, 155- 175.
- KRASHEN, Stephen D., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael, (1991), 2014, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York, Routledge.
- LASTRA, Yolanda y BUTRAGUEÑO, Pedro M., 2016, “Allá llega a lo que es el pueblo de San Agustín: El caso de la perífrasis informativa con *lo que es* en ‘el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México’”, en *Lingüística y Literatura*, 69, pp. 269-293.

- LÉVI-STRAUSS, Claude, 1964, *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LIGHTBOWN, Patsy y Spada, Nina, (2013), 2017, *How languages are learned* (4th edition), China: Oxford University Press.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, 2011, *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Colección Monografías, 14, ASELE.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, REAL ESPINOSA, Juan M. y RUIZ CAMPILLO, José P., 2012, *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen, Colección Biblioteca Edinumen de Didáctica. Claves para la enseñanza del español.
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A., 2010, “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”, en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 8, pp. 59-76.
- MATTE BON, Francisco, 1998, “¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?”, en ASELE, *Actas IX. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramático*, Santiago de Compostela, pp. 57-79.
- MELGUIZO MORENO, Elisabeth, 2005, “El Sr. Se y su extraña familia. Una aproximación cognitiva a la presentación de los usos de se en clase de E/LE”, Memoria de Máster en Enseñanza de Español/ELE. Universidad de Granada, disponible en línea en <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:24bebc6-886b-40e5-875e-2171e01e0519/2007-bv-07-14-melguizo-pdf.pdf>
- MENDIKOETXEA, Amaya, 1999, “Construcciones inacusativas y pasivas”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (eds.), *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 1575-1629.
- PÉREZ ÁLVAREZ, Bernardo E., 2014, “Funciones oracionales y discursivas de la construcción *lo que*”, en Bogard Sierra, Sergio (ed.), *Del léxico al discurso. La construcción gramatical del sentido en español*, México, El Colegio de México, pp. 71-98.
- REAL ESPINOSA, Juan M., 2013, “Una revisión crítica de la enseñanza de los tiempos del pasado: ¿son ciertas las reglas que prescribimos?”, disponible en línea en https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/64_real.pdf
- RICHARDS, Jack C., 1972, “Social Factors, Interlanguage, and Language Learning”, reimpresso de *Language Learning*, 22, 2, en Richards, Jack C. (ed.), 1974, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman.
- RUIZ CAMPILLO, José P., 2019, “Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos”, disponible en línea en https://www.academia.edu/39140058/Seis_reglas_para_una_gram%C3%A1tica_operativa._Un_ant%C3%ADdoto_contra_el_caos
- SELINKER, Larry, 1972, “Interlanguage”, en *IRAL*, 10, pp. 209-231.
- TARONE, Elaine, 2006, "Interlanguage", en BROWN, Keith (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Boston, Elsevier, pp. 747–751.

- TEOMIRO GARCÍA, Ismael I., 2009, “Léxico activo y pseudo-opcionalidad en los verbos pronominales del español y neerlandés”, disponible en línea en <http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es/lycc/files/teomiro2.pdf>
- TEOMIRO GARCÍA, I., 2013, “Variación y pseudo-opcionalidad en los verbos pronominales del español y neerlandés”, *Revista Onomázein*, 27, pp. 144-157.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María A. y PORTOLÉS LÁZARO, José, 1999, “Los marcadores del discurso”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (eds.), *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 4215-4244.