PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2025 | VOL. XXXIX 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2025
VOL. XXXIX/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Evaluación de originales: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

Periodicidad: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

Publicación en Internet: <https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>, <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>.

Bases de datos: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8ª edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

Envío de originales y suscripciones: Las colaboraciones deben enviarse a través de <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>.

Dirección de contacto: Secretariado de la Revista Philologia Hispalensis, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

Intercambios o canjes (Bibliotecas Universiarias): Solicítense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla
Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.
Portada: referencias.maquetacion@gmail.com
Depósito Legal: SE-354-1986
ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321
Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com
Imprime: Podiprint
Distribuye: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Equipo Editorial

Directora: Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria: Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora: Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas: M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España

Difusión en redes sociales

Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España
Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo de Redacción:

Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España
Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France
María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España
Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España
Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA
Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France
Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España
Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España
Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España
Daniela Marcheschi, Universitá degli Studi di Perugia, Italia
Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México
Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge
Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España
Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España
Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España
Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia
Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse
María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España
José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España
Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France
María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España
José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España
María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España
Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

Comité Científico

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trie, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

Consejo Asesor

Estudios Árabes e Islámicos
Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España
Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España
Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

Filología Alemana
Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España
Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España
María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

Filología Clásica - Latín
Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España
José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España
Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

Filología Clásica - Griego
Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France
Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia
Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

Filología Francesa
Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España
Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España
María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

Filología Italiana
Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España
Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de València - IULMA, España
Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

Lengua Española
Emilio Montero Cartelle, Universidade de Santiago de Compostela, España
Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España
Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

Lengua Inglesa
Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA
Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España
Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

Lingüística
Ángel López García, Universitat de València, España
Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España
Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

Literatura Española
Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España
Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia
Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

Literatura Hispanoamericana
Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

Literatura Inglesa
Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España
Ricardo Mairal Usón, UNED, España
Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

Teoría de la Literatura
José Domínguez Caparrós, UNED, España
Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España
Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

Revisores del volumen 39, número 1 (2025). Estudios Lingüísticos

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajoan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vílchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Techological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofia de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehíta, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / *Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts* 13

Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / *Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts* 15-30
Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido)
María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL)
Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14

Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / *Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses* 31-51
Goretti Prieto Botana (University of Southern California)
Carolina Castillo Larrea (University of Southern California)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01

Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / *Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2* 53-75
Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro)
Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perífrasis verbales / *Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases* 77-99
Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03

El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / *Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural* 101-125
Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04

El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / *The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students* 127-146
Eduardo España Palop (Universidad de Valencia)
Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05

La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / *The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions* 147-175
Carmen Ballestero de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA)
Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06

Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / *Instructional Explanations about Exclusive Uses of* Ser *and* Estar *Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity* 177-204
Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07

Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / *Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching* (*SLT*) *Classroom for Polish Students* 205-229
Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia)
Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08

Sección Varia

El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. *A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?*..... 233-254
Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09

Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / *Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica* 255-276
Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)
Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)
Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)
Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10

Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / *Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville*..... 277-299
María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11

Formas de tratamiento pronominales y *place making* variacional en Oaxaca de Juárez, México / *Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México*..... 301-318
Jannis Harjus (Universität Innsbruck)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12

Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / *Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students* 319-337
Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13

Reseñas de libros

Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346
Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)

Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352
María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8 353-356
Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)

María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp. ISBN: 978-84-15789-00-0 357-359
Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)

José Javier Rodríguez Toro: *La antroponimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6 361-365
Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PATRONES ESTRUCTURALES DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL: APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE L1 Y L2

STRUCTURAL PATTERNS OF SPANISH GRAMMAR: APPLICATIONS TO THE TEACHING OF L1 AND L2

Ana María Judith Pacagnini
Universidad Nacional de Río Negro
apacagnini@unrn.edu.ar
0000-0002-1430-0755
Ana María Marcovecchio
Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires
amarcovecchio@uca.edu.ar
0000-0003-4969-3349

Recibido: 18-04-2024 | Aceptado: 03-12-2024
Cómo citar: Pacagnini, A. M. J. y Marcovecchio, A. M. (2025). Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2. *Philologia Hispalensis*, *39*(1), 53-75. https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

Resumen

En este artículo planteamos un análisis sobre el lugar de la *gramática* en el aula de español como L1 y L2, con el fin de vincular la investigación teórica con la aplicación didáctica. Partimos de la hipótesis de que las *construcciones*, aun las más canónicas, poseen un empleo restringido pragmáticamente, y que la diversidad estructural de estas unidades desafía la consistencia entre la teoría gramatical y la práctica pedagógica. En efecto, las *insubordinadas*, configuraciones sintácticas que parecen vulnerar principios de la estructuración sintáctica (no obstante presentes en materiales utilizados para la enseñanza de la gramática del español para nativos y alóglotas actualmente en circulación dentro del ámbito universitario argentino), permiten ilustrar la conveniencia de un tratamiento en red de las construcciones, según patrones combinatorios que articulan restricciones gramaticales y condicionamientos pragmático-discursivos. Con esto, podemos ampliar, en línea con otras propuestas construccionistas, la sistematización gramatical en la enseñanza de lengua.

Palabras clave: enseñanza de la gramática en español (L1 y L2), construcciones, perspectivización, gramática de uso, conceptualización.

(CC BY-NC-SA 4.0)

Abstract

In this article we propose an analysis of the place of *grammar* in the classroom of Spanish as L1 and L2, with the aim of linking theoretical research with didactic application. We start from the hypothesis that *constructions*, even the most canonical, have a pragmatically restricted use, and that the structural diversity of these units challenges the consistency between grammatical theory and pedagogical practice. Indeed, the *insubordinates*, syntactic configurations which seem to violate principles of syntactic structuring (although present in materials used for the teaching of Spanish grammar for native speakers and allophones currently in circulation in the Argentinean university environment), allow us to illustrate the convenience of a networked treatment of constructions, according to combinatory patterns which articulate grammatical restrictions and pragmatic-discursive conditioning factors. With this, we can extend, in line with other constructionist proposals, the grammatical systematisation in language teaching.

Keywords: Spanish grammar teaching (L1 and L2), constructions, perspectivisation, usage grammar, conceptualisation.

1. Introducción

En el presente trabajo proponemos un debate reflexivo sobre la concepción de la *gramática* y el lugar que ocupa dentro del aula de español como L1 y L2. Nos centraremos, más específicamente, en la pedagogía de la gramática en el contexto áulico universitario y, en particular, en la concepción de la gramática que subyace al material didáctico elaborado para la implementación de estos abordajes. En efecto, algunos libros de texto y manuales de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) publicados en la última década, que circulan dentro del ámbito universitario argentino y que se utilizan en la enseñanza gramatical del español, apelan a las llamadas estructuras «insubordinadas», como las condicionales *truncadas* (consistentes en prótasis sin apódosis, *cfr*. *Si la palabra fuera confiable…*[1]). Este tipo de construcciones permite evaluar la consistencia de los vínculos entre la «gramática de uso» y la sistematización de los contenidos gramaticales en el aula (basada generalmente en los patrones construccionales más o menos canónicos en el español). En paralelo, cotejaremos algunos ejemplos obtenidos de producciones de estudiantes de Letras (que toman clases regulares de gramática del español como L1 dentro de las carreras de grado en el ámbito de una universidad nacional argentina), con el propósito de fortalecer nuestro análisis.

El eje de nuestro estudio es el concepto de *construcción sintáctica*, entendida esta como un emparejamiento de forma (sonora y morfosintáctica) y significado (Bybee, 2010; Traugott y Trousdale, 2013). En las *construcciones*, como unidades convencionalizadas que constituyen una red de rutinas combinatorias disponibles

[1] Ejemplos como este y otros del tipo de *Si Bill Gates se hubiera dedicado a la gastronomía…*, *Si el Che viviera…*, etc., extraídos del manual de español para extranjeros *Horizonte ELE 3* (Bianco y Rodríguez, 2014: 129-132), son abordados en § 4.1.

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

para los usuarios de una lengua, se expresa la sedimentación gramatical de unos determinados patrones combinatorios vinculados a diferentes formas de *perspectivización*. Estos esquemas oracionales son, por tanto, simbólicos, y se presentan como recursos que manifiestan distintas perspectivas sobre los acontecimientos a los que se alude (Marcovecchio, 2012; Marcovecchio y Pacagnini, 2019).

Con fines didácticos, creemos decisiva la integración de los patrones estructurales concernientes a lo fonético-fonológico, morfológico y sintáctico con las posibilidades interpretativas y los propósitos comunicativos de los hablantes, como la vía para articular, por un lado, lo lingüístico con lo cognitivo (esto es, la *conceptualización*); y, por otro, el empleo concreto de la lengua en unas determinadas situaciones comunicativas, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo para sensibilizar a los estudiantes acerca del grado de adecuación o no de las estructuras. En efecto, en el aula resulta indispensable promover la *atención a la forma lingüística*: para esta noción, proveniente de la didáctica de las lenguas, partimos de referencias insoslayables como los trabajos de Doughty y Varela (1998) y de Long y Robinson (1998). No obstante, desde un punto de vista psicolingüístico, también autores como Tomasello (2007) apuntan a que la atención es una clase de percepción intencional: se presta atención «a algunas cosas y no a otras de una forma que está directamente relacionada con la persecución de sus metas» (Tomasello, 2007: 92): es requisito que exista una *escena atencional conjunta* en cualquier proceso de aprendizaje cultural. Esto muestra que el modelo de la *atención a la forma lingüística* es psicolingüísticamente sostenible y se corresponde con el tratamiento de la enseñanza gramatical, de manera reactiva (abordar una determinada estructura cuando el aprendiente esté preparado), mediante *inputs realzados*, que favorezcan la captación, en el marco de actividades de interacción comunicativa con el docente (Alonso Aparicio, 2014).

La revitalización de la idea de que convocar la atención sobre la forma es la base del aprendizaje hace ineludible la observación sobre los tipos construccionales y su conexión con las diferencias de significado y la adecuación pragmática, asociadas, de manera abstracta, a cada estructura. Por ejemplo, en general, los esquemas transitivos codifican causatividad, frente a muchos de esos esquemas que, intransitivizados, expresan anticausatividad: *María abrió la puerta* > *La puerta se abrió* (*sola*). Esta oposición entre la configuración sintáctica y la interpretación de esa estructura tampoco es superflua a la hora de la adecuación para un empleo concreto en una situación de habla determinada, y requiere un tratamiento didáctico que la contemple.

En este sentido, consideramos central promover la reflexión gramatical a través de la generación o activación de inferencias acerca del *significado* que una cierta forma estructural expresa y los motivos para preferir una configuración sobre otra. Esto garantiza privilegiar como criterios didácticos la *motivación* y la *rentabilidad* que los docentes plantean en el aula de español como L1 y L2, o sea, la combinación apropiada entre el esfuerzo cognitivo que implica el aprendizaje, la automatización

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

del conocimiento y la destreza ampliada en la manipulación de los recursos lingüísticos. Además, permite conciliar la investigación teórica actualizada y su aplicación en la enseñanza de la lengua, con el fin de lograr mejoras decisivas: en este contexto, partir de una definición de *oración* que contemple diferentes tipos configuracionales y la red que los integra, se redimensiona como clave para la didáctica de la lengua.

Las oraciones, como cualquier unidad gramatical, incluso las más canónicas, se ven sujetas a restricciones de uso pragmático (*gramática de uso*, concebida desde una perspectiva *tridimensional*: Pacagnini 2012, 2021) y al caudal variacionista de cualquier lengua, aunque ese potencial de variación sintáctica esté más restringido que el de la variación léxica. Nuestro enfoque en ese sentido es compatible con otras propuestas que buscan articular perspectivas vinculadas a lo sociolingüístico con la enseñanza del español (Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee, 2022).

El interés remozado por el análisis constructivista (Gras, 2021) amplía el panorama de reflexión sobre las estrategias didácticas. De hecho, los proyectos de investigación que dirigimos, uno de la Universidad Nacional de Río Negro: La Fluidez en la Comunicación Académica Oral y Escrita de Estudiantes Universitarios No Hispanohablantes (PI UNRN 40 B 961) y otro de la Universidad Católica Argentina: 800 202103 00055 CT Neuropsicología, Psicolingüística y Gramática Cognitiva Aplicadas a la Enseñanza del Español, se encuadran en los lineamientos aquí esbozados. También han contribuido a consolidar la propuesta presentada en otro estudio previo (Marcovecchio y Pacagnini, 2019), a propósito del tratamiento de una cuestión gramatical apenas mencionada tanto en las gramáticas de español L1 como en los métodos de enseñanza de español como L2: las construcciones de interpretación adverbial (temporal, modal, causal, final, condicional, concesiva…) con infinitivos preposicionales, como *Se retiró **sin saludar***, *Se quedó dormido **al estar tan cansado, Para no haber nacido en un país hispanohablante,** se maneja muy bien en español.*

Estructuras como los infinitivos preposicionales constituyen la emergencia de un nuevo tipo de construcción en la sintaxis románica: de hecho, en el latín los infinitivos no ocupan la función de complemento de la preposición; no obstante, en las lenguas románicas se ha producido una extensión y diversificación de empleo de este patrón combinatorio, asociado a la erosión del sistema de casos latinos y a la conversión de los infinitivos en los mejores «candidatos» para las nominalizaciones deverbales. Y, en paralelo, mediante su combinación con preposiciones, han ampliado la expresión de las circunstancias en las que se inscriben los acontecimientos, o las conexiones causales entre aquellos, y también vínculos con el señalamiento hacia la situación enunciativa. Ante la irrupción de un emparejamiento innovador de forma gramatical y significado, es necesario que una teoría gramatical mantenga su poder descriptivo y explicativo.

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

Así, son los *cambios construccionales* los que ponen en tensión las explicaciones gramaticales: consisten en una reorganización de la red de construcciones, que «típicamente implican la expansión de la pragmática, la semantización de la pragmática, el desajuste entre la forma y el significado, y algunos pequeños cambios en la distribución» (Traugott y Trousdale, 2013: 27), dado que «el desarrollo del material gramatical se caracteriza por la coevolución dinámica del significado y la forma» (Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994: 20)[2]. Así, las oraciones entendidas como el «modelo» más representativo de los patrones combinatorios en una lengua, exhiben un conjunto de propiedades que atañen a la forma estructural articulada con un potencial de interpretación semántico y de uso concreto, convencionalizado en distintas situaciones comunicativas.

2. Aproximaciones a la definición de «oración»: necesidad de una unidad más abarcadora

Naturalmente, definir qué es una *oración* es un propósito que cualquier análisis gramatical busca satisfacer. En la historia de la lingüística como ciencia, diferentes escuelas han entendido el concepto de acuerdo con sus propias concepciones de qué es el lenguaje y cuáles son las metas de esta rama científica (Lyons, 1993). Así, el estructuralismo funcionalista del Círculo Lingüístico de Praga ha puesto énfasis en que la estructura sintáctica de una oración se asocia al dinamismo comunicativo; mientras que el generativismo, como contraposición a la perspectiva bloomfieldiana, propone que la estructuración oracional depende del conocimiento de unos principios de buena formación que habilitan el ejercicio de la creatividad lingüística (y no por la mera reproducción de hábitos de estímulo-respuesta).

Sin intenciones de un análisis exhaustivo, pero con un afán de contribuir a la reflexión sobre tendencias generales en la lingüística hispánica, podemos concluir que han predominado perspectivas:

1. más bien centradas en cuestiones formales,
2. otras que destacaron que las oraciones son unidades «de sentido completo», y
3. otras que han procurado poner en conexión la naturaleza «dual» de cualquier signo lingüístico.

2.1. ¿«Oración» vs. «enunciado»?

La delimitación entre *empiria* (experiencia) y *teoría* permite arribar a una primera distinción entre el *enunciado* como «unidad *real* de la comunicación» y la *oración*

[2] La traducción de ambas citas es nuestra.

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

como «unidad *abstracta* de la gramática». Ya en su *Semántica*, Lyons (1977) advertía que una oposición irreductible de esta índole lleva a que las descripciones que pueden brindar los lingüistas sean insuficientes para dar cuenta de muchas unidades. De esta dificultad, por supuesto, tampoco escapan las propuestas de definición de otras unidades menores (y no consideradas autónomas en el ámbito de la sintaxis), como *morfema* y *palabra*, por ejemplo.

Con este fundamento de que es imprescindible acudir a un nivel tal de abstracción que no permita confundir teoría y datos, la gramática generativa, entre otras perspectivas, introduce un concepto de *oración* articulado sobre categorías funcionales. En las obras gramaticales hispánicas que adoptan este enfoque, se aparta, entonces, la *oración* del *enunciado*. Según Di Tullio (2014: 92), hay que distinguir la «*unidad gramatical* […] que se define a partir de su construcción, tradicionalmente, la estructura de sujeto y predicado, caracterizada por los rasgos de concordancia entre ambos constituyentes y […] por la temporalidad)», de la «*unidad pragmática* […] que se define como unidad de comunicación […] su autonomía sintáctica, que se manifiesta tanto en el contorno tonal propio como en el significado completo, en términos de actos de habla».

Al tratarse de «unidades diferentes», de acuerdo con esta concepción, el objeto de estudio lingüístico debe ser la *oración*; y no «[l]as palabras, los grupos de palabras y las oraciones [que] pueden constituir *enunciados* por sí solos si se dan las condiciones contextuales y discursivas apropiadas» (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 73), correspondientes al *uso* de la lengua, una dimensión que queda fuera del foco de interés de la teoría lingüística. Esta confrontación de *oraciones* y *enunciados* provoca que predomine un recorte estricto sobre la forma abstracta de la construcción oracional y que no se vinculen otras configuraciones que no respondan al criterio canónico de la estructura predicativa de sujeto y predicado, con los significados que este tipo de configuraciones pueden codificar. En efecto, las oraciones particulares se insertan dentro de un *tipo* abstracto de estructuración oracional, y cada una de ellas es gramatical (si no, no podrían ser reconocidas como parte del repertorio de construcciones de una lengua).

Para cualquier docente u otro profesional cuyo trabajo requiera el análisis gramatical, la distancia entre la teoría y los datos concretos que plantea el generativismo resultaría tan amplia que, o bien debería apelar a un aparato formal teórico de altísima complejidad, o bien debería renunciar a una descripción en términos teóricos.

En síntesis, para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (y, en particular, para el trabajo docente, que es lo que nos compete en este artículo), es pertinente lograr una sistematización compatible con las condiciones de uso de estas construcciones.

2.2. La oración como «unidad de sentido completo»

Como hemos mencionado, ligar la definición de *oración* a «sentido completo» ha provocado ciertas controversias por las que esta asociación ha sido desplazada

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

habitualmente de la teoría gramatical. No obstante, en su versión original para la tradición hispánica (Alonso y Henríquez Ureña, 1938) remite a la manifestación de una determinada *actitud* (declarativa, interrogativa, desiderativa…) del contenido expresado.

Para Di Tullio (2014: 91), esta correspondencia que hoy podríamos establecer entre las oraciones y los actos de habla trae algunos inconvenientes, entre ellos, lo inadecuado de sostener que los límites de los actos de habla coincidirían con los de las oraciones. No obstante, la crítica más terminante que se hace desde posiciones como esta es que para aquellos enfoques que asimilan las *oraciones* a las *unidades comunicativas*, esto es, unidades en que puede fragmentarse un texto, la definición se realiza en términos extragramaticales: semánticos, pragmáticos y fonológicos.

Aquí nos inclinamos a favor de pensar que toda estructuración lingüística siempre es gramatical, y que las propiedades fonético-fonológicas, semánticas y pragmáticas son solidarias con la forma morfosintáctica. En todo caso, el desafío para la teoría gramatical es exhibir los patrones estructurales de las lenguas y establecer una red de configuraciones oracionales disponibles: así como el léxico no es un mero «listado» de piezas sueltas sino un conjunto establecido sobre el funcionamiento de principios que permiten la creación de nuevos ítems y las relaciones asociativas entre los elementos, también las construcciones constituyen una red cuyos miembros admiten ingresar en nuevas extensiones y muestran nexos sistemáticos entre los distintos tipos.

2.3. La oración como emparejamiento de forma y significado

En la tradición gramatical argentina, se puede advertir que una lingüista como Kovacci (1990- 1992) aúna conceptos clave provenientes de diferentes enfoques, congregados bajo el principio de que «dentro de la organización estratal de la estructura lingüística la gramática "realiza" las oposiciones de la semántica» (Kovacci, 1992: 16) para llegar a una definición de *oración* (Kovacci, 1990: 41-42):

> la unidad lingüística formada por dos componentes solidarios: a) *componente sintáctico*: una palabra o sintagma; y b) *componente suprasintáctico*: figura tonal. La figura tonal permite establecer unidades de sentido con autonomía sintáctica [...] permite fragmentar la cadena del habla de modo tal que cada unidad –la oración– manifieste el sentido que le presta determinada *actitud del hablante*, llamada también *modalidad* (aseverativa [...]; exhortativa[...]; interrogativa [...]; etc.). Como resultado de los *límites que la figura tonal le impone, el componente sintáctico es autónomo:* no está incluido en una unidad sintáctica mayor.

En su opinión, entonces, «la gramática codifica, pues, a) significados léxicos [...] y gramaticales [...], y b) predicaciones —de las que son vehículo las funciones sintácticas— que manifiestan las relaciones de "estados", "procesos" y "acciones" con sus participantes [...] y circunstantes» (Kovacci, 1992: 16). Esta aproximación es

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

satisfactoria para congeniar la teoría con los datos y, si bien este análisis ha tenido sus primeras versiones en artículos de la década de 1960, muestra su vigencia también en el «diálogo» posible con otras perspectivas más actuales, como es la *gramática de las construcciones*, enmarcada en el cognitivismo centrado en el uso.

En efecto, para Bybee (2006: 730), la *gramática* se puede concebir como «la organización cognitiva de la experiencia lingüística»[3], con lo cual la configuración gramatical es emergente del uso y consiste en la convencionalización de rutinas combinatorias; de ahí la «renovación» que experimentan las lenguas en sus redes de construcciones sintácticas, algo que se puede observar claramente con una mirada diacrónica. En el caso del español, la extensión de las perífrasis verbales, de los esquemas predicativos cuasirreflejos, de los infinitivos preposicionales, entre otras muestras, dan cuenta de la emergencia de patrones combinatorios poco asiduos en latín o inexistentes en esa lengua, indisociables del potencial significativo abstracto que la forma gramatical codifica.

En Goldberg (2013) se enumeran postulados compartidos por todas las propuestas construccionistas: que las construcciones son emparejamientos de forma y significado aprendidos (como las piezas léxicas), vinculadas en una red dentro de la que los nodos se asocian por relaciones de herencia; que la semántica se conecta directamente con la forma «superficial» (no habría un componente derivacional), y que en las lenguas se registra variación, por lo que las generalizaciones interlingüísticas pueden explicarse mediante procesos cognitivos generales o por ciertas funciones de las construcciones en cuestión.

En nuestra opinión, las consideraciones que hemos agrupado en este parágrafo § 2.3 fundan unos pilares sólidos tanto para la investigación lingüística teórica como para la aplicación, en particular, en el aula.

3. La necesidad de explicitar el conocimiento gramatical en el aula

Como venimos anticipando, si no se quiere abandonar la sistematización gramatical, la didáctica de la lengua implica el desafío de adoptar aproximaciones convenientes para acercar las explicaciones gramaticales a los datos de uso con los que se actualiza el trabajo concreto en el aula de español como L1 y L2.

Si recorremos distintas obras gramaticales, nos encontramos con la dificultad de la adscripción de distintos elementos a unas determinadas categorías lingüísticas («mayores» y «menores»), lo que parece responder a los efectos de prototipicidad (los más típicos y frecuentes representan los miembros centrales, mientras que los demás se caracterizan por su pertenencia periférica). En efecto, el uso concreto de la lengua también muestra que no todas las variantes se insertan bien dentro de los esquemas oracionales, si estos se plantean como formulaciones de altísima

[3] «The cognitive organization of language experience» (la traducción es nuestra).

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

abstracción. Por citar unos pocos autores, Rodríguez Ramalle (2008) trata los casos de los *infinitivos* y *gerundios independientes*: «¿*Decirle* yo a Juan lo que pienso de él? Ni loca» (Rodríguez Ramalle, 2008: 55), «Ella *limpiando*. No me lo creo» (Rodríguez Ramalle, 2008: 71); o Pérez Vázquez y Telli (2012) que relevan un abanico de empleos independientes de los infinitivos, en español y en italiano: «No pisar el césped» (Pérez Vázquez y Telli, 2012: 3), «¿No te gustan los pimientos? ¡*Haberlo dicho* antes! No hubiera hecho pisto» (Pérez Vázquez y Telli, 2012: 16). Como podemos notar, los ejemplos que ilustran este tipo de empleos, sin duda, constituyen estructuras predicativas, satisfactorias en términos gramaticales y de uso. Sin embargo, «vulneran» la idea de que el español requiere de la flexión verbal para una buena construcción de las oraciones; incluso traen a la discusión la noción de *insubordinación* (Evans, 2007; Gras, 2011; Rodríguez Ramalle, 2011).

Garachana y Sansiñena (2023) ponen el foco sobre la posibilidad de que el proceso de *reanálisis* de una oración subordinada como oración principal y su convencionalización hayan ocurrido ya en latín, con lo cual trabajar con datos históricos que recuperen muestras de la oralidad se presenta como un desafío relevante. Podemos adherir no solo a la pertinencia de este objetivo en diacronía, sino también en sincronía y con un enfoque variacionista. Para Evans (2007), que se produzcan formulaciones alternativas, sobre todo, para los actos de habla directivos, es un mecanismo orientado a la mitigación del carácter amenazante de esos actos (aunque también reconoce que no siempre el enunciado articulado con una estructura insubordinada resulta, en términos pragmáticos, más cortés que otras configuraciones). Este tipo de observaciones nos hace reflexionar sobre los retos en el diseño de las tareas didácticas, que deben atender, además, a la sensibilización y concientización sobre efectos pragmáticos y discursivos del uso de los recursos gramaticales.

Asimismo, y si bien no es lo más frecuente, el modo subjuntivo también admite usos «independientes». Gutiérrez Araus (2004: 92) los circunscribe exclusivamente a oraciones de modalidad desiderativa o dubitativa: «¡Que te *vaya* bien en Italia!», «Quizá no iré/ *vaya* esta noche al cine». No obstante, esta restricción colisiona con parte del ejemplo citado más arriba correspondiente a Pérez Vázquez y Telli (2012: 16): «¡Haberlo dicho antes [que no te gustan los pimientos]! No *hubiera hecho* pisto». Si bien desde un punto de vista canónico podrían considerarse estructuras «truncadas» (con el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en periodos condicionales en que se omite la prótasis), cualquier hablante nativo podría recobrar la información implícita, ya que la secuencia en la que aparece la construcción le ofrece pistas para recuperar lo que no está explícito y, además, porque es capaz de reconocer la inserción de construcciones específicas en redes más generales. De ahí que, en nuestra propuesta de análisis, apelemos a la necesidad de ampliar el marco oracional al *par adyacente* e incluir, de manera manifiesta en el aula,

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

la comparación y confrontación de distintos esquemas oracionales, según las oposiciones que se establecen en la red de construcciones.

En cuanto al *par adyacente*, Gras y Sansiñena (2020: 286-287) apelan a esta noción, proveniente del análisis conversacional, para dar cuenta de oraciones «insubordinadas» con *que*, cuyo análisis requiere contemplar «Un inicio [...] la primera parte de un par adyacente [...] no [...] proyectada en un turno anterior, lo que a menudo implica un cambio de tema» y «[u]na respuesta [...] una segunda parte de un par adyacente [...] proyectada en el turno previo». Claramente, con esta ampliación no se resigna el poder explicativo sobre muchos esquemas oracionales, no solo del español sino de tantas otras lenguas.

Por otro lado, el abordaje en red de las construcciones facilita que se establezcan las relaciones asociativas pertinentes para la sistematización, punto clave en la didáctica de la lengua. Esa organización sistemática, como en el trabajo del léxico, se asienta, con el foco puesto en el significado pragmático y discursivo, sobre las posibilidades de conmutación, de las configuraciones en que se elide información gramatical por otras (más) explícitas, a partir de mostrar los vínculos inferenciales entre segmentos (como los que se actualizan en los pares adyacentes) más el señalamiento hacia las condiciones de enunciación. Así, se exhiben los esquemas construccionales consolidados en el uso concreto de la lengua: en el caso de las estructuras insubordinadas, se advierten también tendencias interlingüísticas, elemento clave para reconocer ciertas correspondencias entre las lenguas. Esas regularidades dan indicio de que subyacen ciertos procesos cognitivos comunes en torno a la conceptualización de los «estados de cosas» y su simbolización en las estructuras lingüísticas.

Este marco es, entonces, el que utilizaremos en nuestra exposición sobre cómo incorporar nociones gramaticales en el trabajo concreto dentro del aula, tomando como ejes para el análisis algunos de los esquemas con prótasis oracionales: el de la prótasis sin apódosis explícita (del tipo de *Si supieras...*) y el del condicionante articulado con *como si* (*cfr. ¡Como si pudiera!*). Analizaremos la utilidad de estas construcciones para el trabajo con la gramática en el aula en el apartado siguiente.

4. Resultados

4.1. Utilidad de este tipo de estructuras «insubordinadas» en la enseñanza de la gramática del español como lengua segunda o extranjera (L2/ELSE)

Estructuras *insubordinadas* como las mencionadas en los apartados anteriores (prótasis condicionales «truncadas», infinitivos o gerundios independientes, oraciones con subjuntivo independiente, entre otras), contrariamente a lo que podría suponerse, resultan de suma utilidad para el trabajo con la gramática en el aula, tanto de L1 como de L2/ELSE desde los niveles básicos, no solo por su alta incidencia

(frecuencia y *rentabilidad*), sino por la oportunidad de invitar a la reflexión sobre la *relevancia de los factores pragmáticos y discursivos*, como los relativos a la actitud subjetiva de quien habla y la perspectiva que adopta, la incidencia de la expresión de la cortesía lingüística y la repercusión de cuestiones sociolingüísticas, de los que cualquier docente no se puede desentender en el aula.

De ahí que, por caso, las llamadas «frases fórmula» o «expresiones formulaicas» (que podrían definirse como producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque: Ellis, 2003, 2005; Gómez del Estal y Zanón, 1999; Gómez del Estal, 2004; Martí Contreras, 2015; entre otros), tan presentes y rentables en el aula de ELSE desde los niveles básicos, resulten ilustrativas. En realidad, muchas de estas versiones «ritutruncadas» terminan por procesos de la gramaticalización de las construcciones, esto es, de la construccionalización, reconfigurándose como patrones oracionales, con un esquema prosódico propio (que también las diferencia de sus pares completos). Efectivamente, pueden ser incorporadas por estudiantes que aún no han llegado al nivel umbral, dado que se aprenden como «frases hechas» en virtud de su potencial pragmático y discursivo. Así, quienes no han siquiera abordado el subjuntivo en clase las utilizan con funciones específicas y las ven en los libros de español desde los niveles iniciales.

En función de nuestro ámbito laboral y de nuestra inserción geográfica en el mundo hispanohablante, hemos seleccionado algunos ejemplos representativos de estructuras truncadas, particularmente de los periodos condicionales que nos han servido de modelo. Nos adherimos a un enfoque que prioriza una descripción gramatical no centrada en taxonomías rígidas, sino que alienta la inferencia de reglas que fomentan empleos que, aunque puedan considerarse «marginales» en cierto sentido, no vulneran los principios organizativos del sistema (Borrego Nieto, Recio Diego y Tomé Cornejo, 2019). Así, estos datos surgen de manuales de ELSE que han sido publicados en la República Argentina en la última década: *Horizonte ELE* 1 y 3 (A1 a B2 del MCER), del año 2014, y *Maratón ELE* (A1-B1 del MCER), de 2017. Si bien hemos realizado un minucioso análisis de los textos disparadores, de las sistematizaciones gramaticales y de la ejercitación propuesta a lo largo de estos materiales, por razones de espacio, como ya hemos señalado, nos centraremos en algunos fragmentos; en particular, casos de estructuras «truncadas» utilizadas como títulos de unidades o módulos (1), de textos *input* (2) o de actividades (3):

(1) ¿Y si viajamos? (Título Módulo 6, *Horizonte ELE* 1, nivel inicial, pág. 81)

(2) *Mundos imposibles*
¿Y si Cristóbal Colón no hubiera llegado a América?
(Título de un artículo de divulgación- Fuente: Revista *Conozca más*, marzo 2003, reproducido en *Horizonte ELE* 3, nivel intermedio, pág. 131).

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

(3) *Si estuvieras en mi lugar...*

1. Relacioná estas cuatro funciones con sus ejemplos.

— Dar excusas	—*Yo que vos, hablaría con él.*
— Objetar o dar la opinión contraria	—*¡Qué pena! No voy a poder ir el sábado. Es que tengo el cumpleaños de mi papá.*
— Reprochar	—*Vos siempre el mismo, nunca estás cuando te necesito.*
— Aconsejar poniéndose en lugar de otro	—*Para mí, no. No creo que lo esté haciendo a* propósito.

(*Maratón ELE*, curso intensivo de español para extranjeros, A1 a B1+, pág. 123).

Casos como los de (1), (2) y el título de la actividad citada en el ejemplo (3), en tanto que constituyen prótasis condicionales sin apódosis, serían clasificados como construcciones «truncadas o suspendidas» (*NGLE*, 2009: 3547), lo que conlleva también a cierta prescindencia de un abordaje sistemático. Su uso en los manuales, no obstante, se revela como un recurso didáctico apropiado para estimular la producción lingüística, precisamente porque serán los estudiantes los destinatarios de reaccionar ante una invitación o ante situaciones irreales contrafácticas o imposibles, y completar algo que se sugiere debe tener continuidad.

Otras de las estructuras que han despertado la atención de distintos investigadores han sido las de (4):

(4) ¡Como si tuvieras algo que hacer!

Una comparativa exclamativa «independiente», que ilustra uno de los esquemas disponibles en el español para las *insubordinadas*, configuración que también representa un desafío en la enseñanza del español en el aula de L1, como desarrollaremos en el apartado siguiente. Estos ejemplos de *insubordinación*, versiones «estructuralmente incompletas», fragmentos, «*anomalías*», como las llaman Huddleston y Pullum (2002: 1152) en su análisis de comparativas-condicionales del inglés como las de (5):

(5) *As if I would try to cheat you!*

son sumamente rentables en libros de texto. Están asociadas a una determinada función de uso (por caso, que quien habla sugiera un cierto cuestionamiento de la veracidad de lo expresado en la cláusula y que manifieste así su indignación) y se vuelven ineludibles en cualquier situación de enseñanza de la lengua en uso,

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

por su alta frecuencia en el lenguaje cotidiano. Por ende, se registran en materiales didácticos.

Esta perspectiva es retomada por Alba-Juez y Martínez Caro (2017), quienes realizan una interesante comparación acerca del uso de prótasis sin apódosis en inglés, en particular de prótasis truncadas con *If only...*

(6) *If only you'd told me earlier!*

Y en español:

(7) ¡Si tan solo pudiera verte!

Las autoras analizan este tipo de «minor clause types» (en términos de Huddleston y Pullum, 2002: 944), estructuras que podrían pensarse como «fragmentos condicionales» (y, en cierto modo, como construcciones problemáticas dentro de una mirada que deslinde su tratamiento gramatical), y destacan la función pragmática y expresiva (por oposición a sus contrapartes «completas»), que en (7), puede recubrir la manifestación de arrepentimiento o, incluso, un reproche.

También serían «problemáticos» muchos de los empleos del denominado *subjuntivo independiente*, como los de (8)-(11):

(8) ¡Que te garúe finito!

(9) ¡Que te calles!

(10) ¡Que nunca nos falte!

Estos usos del tiempo presente del subjuntivo, generalmente exhiben el valor de presente optativo, «mediante el cual se expresa un deseo cuya realización consideramos posible en el presente o futuro. [...] [P]odrían incluirse también aquí los presentes de mandato y de contingencia» (Porto Dapena, 1989: 125). En el aula de ELSE, se presentan dificultades a la hora de explicitar los criterios de selección modal (justamente por el carácter marginal para algunos enfoques gramaticales muy difundidos), dificultades que se asientan en la «carencia» de verbo regente. Sin embargo, forma parte de los contenidos del español como L2 (sobre todo, a partir del nivel B1 del MCER, o nivel «umbral»).

Respecto del posible abanico de interpretaciones pragmático-discursivas de las llamadas «oraciones independientes» introducidas por el complementante *que* (y en particular, como en los ejemplos que nos ocupan, de construcciones con *que*

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

+ subjuntivo), recientemente, tanto Sánchez López (2015) como Gras y Sansiñena (2017, 2020) las analizan. En estos casos, podríamos destacar el predominio de una lectura *imperativo-desiderativa*, como la de (8)-(10), en línea con lo planteado por Porto Dapena (1989); o bien una interpretación «exclamativo-evaluativa ("[Es increíble] que venga María"), dependiendo de características formales como la entonación y la selección del tiempo verbal» (Gras y Sansiñena, 2020: 274).

En cuanto este *que* inicial, Gras y Sansiñena (2020) consideran que estas construcciones pueden ligarse a un turno de habla previo, como respuesta, y también proyectan un turno posterior, como inicio. Por esto las llaman de *respuesta-inicio* y sugieren dos tipos de significados: o son ecoicas o son de autorrepetición. Con ellas, según los autores, quien habla dirige la atención del destinatario para que observe un estímulo o lo infiera del contexto de uso; también puede volver a traer un tema ya mencionado en situación comunicativa.

Ahora bien, en casos como el de (11),

(11) Que yo sepa…

como respuesta única, cabría pensar en una forma de atenuación de la fuerza ilocutiva por parte de quien habla, una mitigación de la orientación argumentativa de lo mencionado previamente. Es un recurso evidencial, en tanto sugiere una conexión con lo dicho en un segmento anterior, solidario, en la estructuración suprasegmental, con una línea tonal que insinúa que va a mantener el turno de habla[4]. Permite establecer así un contraste enfático, o segunda parte no preferida de un *par adyacente* (Gras y Sansiñena, 2020), en la que un hablante expresa algún tipo de desacuerdo o rechazo hacia lo dicho por su interlocutor, de forma general en la intervención inmediatamente previa.

En el mismo sentido, es indispensable, por sus implicancias interaccionales, reparar en el aula de ELSE en la alternancia modal entre el modo indicativo y el llamado «subjuntivo polémico» en concesivas factuales (Pacagnini, 2021, 2023), que incluso aparecen sin la apódosis o principal, como en (12):

(12) ¡Aunque usted no lo crea!

[4] Dentro de los significados *discursivos* de la entonación, puede considerarse la expresión de marcas referentes a los *turnos de habla* y a la *progresión de la información*: así, una clave alta puede indicar un cambio de tema o un contraste con el anterior, una clave media una continuación, y una clave baja una conclusión implícita en lo anterior; asimismo, los *focos* —información nueva— suelen ir marcados con un tono alto, un mayor esfuerzo y alargamiento vocálico en la vocal tónica de la palabra que se quiere focalizar, como en el ejemplo (14). Al respecto, véase Lahoz Bengoechea (2012: 101), Pacagnini (2023: 73).

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

En Pacagnini (2021: 9-10) se ha destacado el valor de este tipo de concesivas como estrategia retórica, en particular por el uso del modo subjuntivo llamado *temático* o *polémico*, sobre la base de criterios tales como la oposición información conocida/nueva o la irrelevancia argumentativa del obstáculo (de por sí inoperante) que se codifica en una prótasis concesiva. La elección de un modo u otro no necesariamente está motivada por criterios como «verdad»/«no verdad» (o mayor/menor probabilidad de verdad), sino por razones primordialmente discursivas (Pacagnini, 2021: 19). Por ello, y sobre todo a partir del nivel B2 del *MCER*, se torna fundamental presentar la alternancia modal, de manera que el aprendiz de ELSE, siendo sensible a factores como la prosodia y la posición de la prótasis concesiva, esté en condiciones también de utilizar el modo subjuntivo de interpretación factual de acuerdo con sus propósitos comunicativos. Las diferentes lecturas semánticas e implicancias pragmáticas también comprenden el uso de *aunque* como introductor de una prótasis ubicada como el segundo miembro de la construcción, con un nítido valor restrictivo (con mayor relieve informativo: Flamenco García, 2011; Pacagnini, 2023).

Ahora bien, frente a *concesivas insubordinadas* como las de (12), en las que la prótasis se encuentra «trunca» (y ya no tenemos la «pista» de su posición respecto de la apódosis), parecería que nuevamente, como en los ejemplos de (3), (7) y (11), podría activarse una interpretación en parte diferente de la de su par «completo»: en este caso, la conjunción actúa como una especie indicio evidencial, en la medida en que de alguna manera se «enlaza» con algo evocado, ya sea por haber sido mencionado previamente, o sugerido a partir de una imagen, por ejemplo.

4.2. Abordaje de estructuras «insubordinadas» en la enseñanza de la gramática del español como L1

Aun cuando la enseñanza de la gramática esté dirigida a la formulación de *conocimiento explícito* (mediante la formalización de reglas que dan cuenta del funcionamiento del sistema lingüístico), el objetivo final debería ser el de facilitar el proceso del *conocimiento implícito* de aquellas estructuras gramaticales que, a través de *juicios de gramaticalidad*, permiten lograr una producción lingüística espontánea y, fundamentalmente, adecuada en términos discursivos. La importancia de este proceso, si bien parece más evidente en aprendices no nativos (quienes deben internalizar el sistema de la L2 que están adquiriendo, de modo de construir esos patrones de gramaticalidad), también se revela como altamente necesaria y pertinente en el aula de español como L1, incluso en niveles superiores, de formación de licenciados en Letras o de profesores de Lengua y Literatura, donde las diferencias entre conceptos centrales como *gramaticalidad, aceptabilidad* y *corrección* deben focalizarse desde las primeras asignaturas del área.

Esto se acentúa cuando los estudiantes de licenciatura o profesorado de letras, aun siendo nativos se enfrentan a estructuras como las presentadas en § 4.1, que

resultan «fragmentarias» o que simplemente no responden a los patrones canónicos vistos en la bibliografía (y que muchas veces suelen centrarse en el concepto de oración como unidad «de sentido completo»). Sin embargo, estas estructuras, como hemos visto, son sumamente rentables y de alta frecuencia, no solo en la conversación cotidiana, sino incluso en géneros de circulación académica. De hecho, en nuestra práctica docente (y en el nivel universitario de «formación de formadores») asistimos a menudo a este tipo de desafíos que deben afrontar nuestros alumnos.

Como situación emblemática, podemos citar el caso de un grupo de estudiantes de la asignatura Gramática II de las carreras de Letras de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN, Argentina)[5], quienes debían recabar un corpus (basado en *realia*, es decir, material auténtico) con el objetivo de preparar un examen final que tenía como eje las relaciones interoracionales en distintos niveles (coordinación y subordinación). A la hora de intentar abordar el material con la bibliografía que habitualmente está presente en cualquier programa universitario, algunos de estos estudiantes manifestaron la imposibilidad de realizar el análisis de varias de las estructuras por considerarlas «incompletas», incluso cuando les resultaran aceptables (y no dudaran de su gramaticalidad).

A continuación, y por razones de extensión, se recuperan solo algunos de los ejemplos que fueron motivo de consulta. Entre paréntesis se indica su procedencia:

(13) [...] *es como si tu cariño abriera una sucursal.* (Viñeta final de una historieta de Mafalda, de Quino)[6].

(14) *El dolor que tenga, tengo que tragarlo como si fuera una bestia de la selva*. (Carta de Violeta Parra a Gilbert Farre, enero de 1964)[7].

[5] Se trata de un grupo de 27 estudiantes de las carreras licenciatura en Letras y profesorado en Lengua y Literatura de la UNRN (carreras ambas de cuatro años de duración); la materia Gramática II es la cuarta materia de la orientación Ciencias del Lenguaje, que se cursa en el segundo semestre de tercer año (luego de Introducción a las Ciencias del Lenguaje, Lingüística y Gramática I —en la cual se aborda fundamentalmente la oración simple—). En Gramática II el eje está puesto en la oración compuesta (relaciones paratácticas, coordinación) y la oración compleja (relaciones hipotácticas, subordinación). Los estudiantes de esta asignatura rinden dos exámenes parciales y un trabajo final que luego defienden en una presentación oral. Para este trabajo, deben recolectar corpus de textos auténticos que les permita ejemplificar los fenómenos abordados a lo largo de la asignatura.

[6] Se transcribe el diálogo completo de las cuatro viñetas de la historieta (entre Mafalda y su madre embarazada):

Mafalda: Miguelito tiene miedo de que lo quiera menos cuando llegue mi hermanito.

Madre: Ahá.

Mafalda: En realidad, yo también tengo miedo de que me quieras menos cuando él llegue.

Madre: ¡Pero tontita! ¡A vos nunca voy a dejar de quererte ni un poquito!

Mafalda: Sí, ya sé, pero es como si tu cariño abriera una sucursal.

[7] Se transcribe el fragmento completo analizado por la estudiante: «Parece que los chinitos no se han hecho para mí. Parece que no estoy en este mundo porque siempre me encuentro volando muy

(15) *Hay algo en el aire como si todo el mundo quisiera olvidarse de que tiene oídos* [...]. («Lucas, sus pudores», Julio Cortázar, tomado por la estudiante de http://www.geocities.ws/juliocortazar_arg/lucaspudores.htm).

En la bibliografía consultada, los estudiantes habían hallado que en estos casos las condicionales a) pueden funcionar como «término de SP»: *Lo dijo como si no supiera nada del asunto* (Di Tullio, 2014: 341) y que, además, b) pueden asimilarse a las construcciones que contienen elipsis de algún segmento, como en *Si Luis está de acuerdo, yo* {*no~también*} o *Si quieren, pueden fumar* (*NGLE*, 2009: 3546-3547).

Sin embargo, mientras lo postulado en a) no les permitía resolver el análisis del periodo condicional en términos del esquema prótasis + apódosis (más allá de la discusión sobre el estatuto preposicional de la conjunción comparativa *como* que parecería inferirse de su consideración como núcleo de SP), lo señalado en b), aunque se lo incluya dentro de lo que la *NGLE* (2009: 3547) denomina *condicionales truncadas o suspendidas*, funciona para casos en los que hay un contenido lingüístico en el contexto inmediato que puede reponerse (en los ejemplos citados, *estar de acuerdo* o *poder fumar*), de modo que permita satisfacer los criterios de lo que se considera *elipsis.*

La RAE admite que la construcción «*Como si* + subjuntivo» puede ser utilizada en enunciados independientes, a menudo exclamativos, para negar de forma más categórica la inferencia descrita; por ejemplo, en ¡Qué ilusiones se hacen! ¡Como si el peligro pudiera pasar alguna vez! se niega enérgicamente que ese peligro sea pasajero (*NGLE*, 2009: 3421). Sin embargo, en este caso, no hallamos casos de construcciones «totalmente independientes» en el corpus seleccionado por los estudiantes, aunque estos las consideraran «truncadas».

En los trabajos de tutoría previos al examen, se revisaron varias de estas construcciones, incluyendo las de los ejemplos (13)-(15), desde una perspectiva que permitiera vincular las proyecciones discursivas de la gramática oracional, concebida en un sentido amplio e incorporando algunos factores fundamentales, como la ubicación de la cláusula.

De este modo, se las abordó como estructuras comparativo-condicionales que suelen aparecer en posición pospuesta al verbo principal —*es* en (13), la perífrasis verbal *tengo que tragar*[*lo*] en (14), y *hay* en (15)—. En todos estos casos el hablante deja en suspenso la prótasis (cuya irrealidad busca realzar), dando por sentado que el oyente sabrá reponer la apódosis, a partir de la función «geminada» que establece la estructura comparativa (Kovacci, 1990):

sola. El dolor que tenga, tengo que tragarlo como si fuera una bestia de la selva» (www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/RC/RC0231455.pdf).

(15) *a.*[…] *es como* [*ocurriría*] *si tu cariño abriera una sucursal.*

(16) *a. El dolor que tenga, tengo que tragarlo como* [*lo haría*] *si fuera una bestia de la selva.* (Carta de Violeta Parra a Gilbert Farre, enero de 1964)[8].

(17) *a. Hay algo en el aire como* [*lo habría*] *si todo el mundo quisiera olvidarse de que tiene oídos* […].

También se propuso una segunda posibilidad de análisis, en la que se pueda abordar *como si* como una partícula o locución conjuntiva, en la que la combinación corresponda a la suma de los valores aportados por separado por cada una de las dos conjunciones[9], que siempre va seguida de pretérito imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, lo cual resalta la irrealidad o la imposibilidad del evento mencionado en la cláusula, como en los ejemplos de (13): «el cariño de la madre de Mafalda no abre una sucursal», (14): «Violeta Parra no es realmente una bestia de la selva» y (15): «el mundo no puede olvidarse efectivamente de que tiene oídos». Según entendemos, es el comportamiento conectivo de «como» el que activa la recuperación de lo no explícito por la función geminada de la estructura comparativa. En simultáneo, la condicional en modo subjuntivo, con sus posibles lecturas de irrealidad («altamente improbable», «imposible» o «contrafáctico»), por oposición paradigmática con la expresión de lo real, pone en relieve la imposibilidad del evento manifestado en la predicación de la prótasis, y con esto, se suma la sugerencia de ciertas reacciones emotivas propias de quien habla (sorpresa, resignación, etc.).

5. Discusión

Si retomamos lo expuesto hasta aquí, resulta evidente que toda unidad lingüística que puede realizarse en el habla concreta necesariamente codifica a) una determinada forma gramatical que se asocia a un determinado significado, y b) ciertas convenciones de adecuación de uso.

En otras palabras, a la hora de definir *oración*, y sobre todo con vistas a su aplicación en un contexto de enseñanza-aprendizaje, preferimos priorizar una perspectiva *multidimensional* sobre la dicotomía *unidad gramatical* vs. *unidad pragmática.*

[8] Se transcribe el fragmento completo analizado por la estudiante: «Parece que los chinitos no se han hecho para mí. Parece que no estoy en este mundo porque siempre me encuentro volando muy sola. El dolor que tenga, tengo que tragarlo como si fuera una bestia de la selva» (www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/RC/RC0231455.pdf).

[9] La *NGLE* (2009: 3420) señala que, desde esta perspectiva, podría considerarse que *como si* tendría una función sintáctica análoga a la de un adverbio relativo.

La interpretación de una *estructura gramatical en uso* exige siempre la recuperación de información tanto explícita (el *cotexto*) como implícita (el *contexto*). Así, las oraciones, en tanto construcciones conformadas por un «ramillete» de propiedades fonético-fonológicas, morfosintácticas solidarias con unas posibilidades de significado semántico y unas convenciones de empleo situacional, están sujetas a efectos de *prototipicidad* y, por ende, pueden ser abordadas incluso si no tienen la forma más «canónica» de sujeto y predicado o si exponen especies de contraejemplos (como los presentados en § 4.1 y § 4.2), los cuales deben analizarse como estructuras gramaticales del español, aunque tengan mayores restricciones de uso adecuado que otras.

En este sentido, en trabajos previos (Marcovecchio y Pacagnini, 2019; Pacagnini, 2023), ya habíamos considerado estrategias para la didactización paulatina de la gramática en el aula que activaran la sensibilización o concientización de los aprendices sobre aspectos formales (suprasegmentales y morfosintácticos) con vistas a su proyección pragmático-discursiva. Dentro de estos factores incluimos a) las características prosódicas de las construcciones (posibilidad de conformar una unidad melódica propia); b) su estructuración morfosintáctica; c) el orden de los constituyentes (en tanto factor clave para la detección de la estructura informativa), y d) la *paradigmatización*, es decir, la inserción de distintos ejemplares dentro de un conjunto organizado. Un enfoque que anime a la comparación y confrontación de las construcciones dentro de una red de configuraciones facilita el reconocimiento de patrones combinatorios, ciertas regularidades «abstractas» que delimitan el caudal de variación. Con esto, también se impulsa la organización de las posibles extensiones de los tipos construccionales.

En Marcovecchio y Pacagnini (2019: 41), asimismo, destacamos la pertinencia de un enfoque como el basado en *tareas* (Puren, 2004; Ellis, 2005; Pacagnini, 2012) para la enseñanza de las estructuras gramaticales. Este encuadre metodológico considera que todo proceso de aprendizaje incluye necesariamente el *uso real* de la lengua en el aula y una intervención activa de los estudiantes, lo que conlleva su participación en los procesos de atención y sistematización de aspectos formales del *input* lingüístico. Desde esta perspectiva, entonces, la gramática vuelve a ocupar un lugar prioritario, entendida en sentido «amplio», y concebida como una *Gramática de uso*[10]. Así, las reglas se infieren de dispositivos gramaticales que activan la concientización lingüística, incluidos en los llamados *textos disparadores*, en tanto «gatillan» el proceso inferencial. Es por ello por lo que, al planificar la progresión de los contenidos gramaticales, siempre se prioriza la *rentabilidad* (y la *frecuencia de uso*) por sobre otros posibles criterios como la llamada *complejidad estructural*.

[10] Para ampliar el concepto de gramática *de uso* y su aplicación en el aula desde una perspectiva *tridimensional* (*gramática reflexiva, de aprendizaje y de referencia*), véase Pacagnini (2012, 2021).

ISSN 1132-0265
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02

6. Reflexiones finales

En este trabajo hemos procurado presentar un análisis desde una perspectiva que permita aunar la descripción gramatical, cognitiva e interaccional en la delimitación de las unidades, en particular en la búsqueda de una definición «operativa» de *oración* con vistas a una aplicación en la clase de gramática del español como L1 y L2, en un contexto áulico de prácticas de «sensibilización» o «concientización lingüística» sobre datos reales.

El objetivo final es que los aprendices internalicen el uso de estas construcciones y las produzcan espontáneamente, a través de tareas «orientadas a la lengua» que fomenten los juicios de gramaticalidad y favorezcan su autorregulación y autoevaluación.

Los docentes se enfrentan a un doble desafío: por un lado, seleccionar disparadores adecuados (que contengan estructuras rentables y de uso cotidiano); por otro, diseñar e implementar tareas en las que la reflexión sobre la gramática surja del contexto comunicativo, sin dejar de lado la estructuración de la forma suprasegmental y morfosintáctica de las oraciones en solidaridad con las posibilidades de interpretación semántica y de factores pragmáticos y discursivos. Consideramos que, de esta manera, los contenidos gramaticales pueden contribuir a la sistematización indispensable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Financiación

Este trabajo se enmarca en dos proyectos de investigación, uno financiado por la Universidad Nacional de Río Negro: La Fluidez en la Comunicación Académica Oral y Escrita de Estudiantes Universitarios No Hispanohablantes (PI UNRN 40 B 961, dirigido por la Dra. Ana Pacagnini) y otro con financiación de la Universidad Católica Argentina: Neuropsicología, Psicolingüística y Gramática Cognitiva Aplicadas a la Enseñanza del Español (800 202103 00055 CT dirigido por la Dra. Ana Marcovecchio).

Contribución de las autoras

- Concepción y diseño: (AP y AM).
- Redacción del borrador: (AP y AM).
- Revisión crítica del artículo: (AM).
- Recogida de datos: (AP).
- Análisis e interpretación de los datos: (AP y AM).
- Revisión final del artículo: (AP).
- Investigadoras principales de los proyectos que han permitido el estudio: (AP y AM).

Referencias

Alba-Juez, L. y Martínez Caro, E. (2017). *Estudio comparativo de la 'insubordinación' en inglés y en español, con especial énfasis en su función expresiva. Trabajo presentado en el XLVI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. UNED, Facultad de Filología.

Alonso Aparicio, I. (2014). Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. En A. Castañeda Castro (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos* (pp. 9-38). Sociedad General Española de Librería.

Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938). *Gramática Castellana* (2 tomos). Losada. Marcovecchio (2012). Marcovecchio y Pacagnini (2019). Pacagnini (2012). Pacagnini (2021). Pacagnini (2023).

Bianco, F. y Rodríguez, J. (2014). *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Universidad Nacional de Córdoba.

Borrego Nieto, J., Recio Diego, Á. y Tomé Cornejo, C. (2019). Dos aportaciones de la NGLE a la enseñanza del español LE/L2: Panhispanismo y descripción gramatical. *Journal of Spanish Language Teaching*, *6*(2), 217-231. https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986

Bybee, J. (2006). From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language*, *82*(4), 711-733. https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186

Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526

Bybee, J., Perkins, R. y Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [MCER]. Editorial Anaya.

De Souza Faría, J., Hojman, I. y Stefanetti, E. (2017). *Maratón ELE*. Eudeba.

Di Tullio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.

Doughty, C. y Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 114-138). Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. (Obra original publicada en 1994).

Ellis, R. (2005). Enfoques pedagógicos y teorías generales sobre el aprendizaje de lenguas. En *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes* (pp. 3-63). Auckland UniServices Limited, Universidad de Auckland.

Evans, N. (2007). Insubordination and its Uses. En I. Nikolaeva (Ed.), *Finiteness. Theoretical and Empirical Approaches* (pp. 366-431). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199213733.003.0011

Flamenco García, L. (2011). Sobre la versatilidad de aunque. En V. Escandell Vidal, M. Leonetti y C. Sánchez López (Eds.), *60 problemas de Gramática* (pp. 412-417). Akal.

Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. y Klee, C. A. (2022). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT).

Journal of Spanish Language Teaching, *8*(2), 105-113. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448

Garachana, M. y Sansiñena, M. S. (2023). ¿Cómo explicar el cambio lingüístico marginal? Los modelos lingüísticos actuales y el estudio de los marginalia. *Boletín de Filología* (*Santiago*), *58*(1), 13-46. https://doi.org/10.4067/S0718-93032023000100013

Goldberg, A. (2013). Constructionist Approaches. En T. Hoffmann y G. Trousdale (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 15-31). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0002

Gómez del Estal, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. En J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (Eds.), *Forma 8: gramática, enseñanza y análisis* (pp. 83-107). SGEL.

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). Tareas formales para la gramática en la clase de español. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 73-100). Edinumen. Serie Estudios

Gras, P. (2011). *Gramática de Construcciones en interacción: propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español* [Tesis doctoral dirigida por Estrella Montolío Durán]. Universitat de Barcelona.

Gras, P. (2021). La Gramática de Construcciones. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, ISSN-e 1893-3211, *10*(1), [Ejemplar dedicado a *The Grammar of Clitics*], 43-61. https://doi.org/10.7557/1.10.1.5805

Gras, P. y Sansiñena, M. S. (2017). Exclamatives in the Functional Typology of Insubordination: Evidence from Complement Insubordinate Constructions in Spanish. *Journal of Pragmatics*, *115*, 21-36. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.04.005

Gras, P. y Sansiñena, M. S. (2020). Un caso de variación pragmático-discursiva: Que inicial en tres variedades dialectales del español. *Romanistisches Jahrbuch*, *71*(1), 271-304. https://doi.org/10.1515/roja-2020-0012

Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Arco.

Huddleston, R. y Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316423530

Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical, tomo I*. Arco Libros.

Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical, tomo II*. Arco Libros.

Lahoz-Bengoechea, J. M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 93-132). Edinumen.

Long, M. H. y Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research, and Practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge University Press.

Lyons, J. (1993). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Teide.

Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: Una introducción*. Paidós. (Original work published 1977)

Marcovecchio, A. M. (2012) De las circunstancias de los eventos a las de la emisión: gramaticalización y evidencialidad. En E. Vucheva (Coord.), *El español: territorio de encuentros* (pp. 65-75). Sofía: Editorial de la Universidad "San Clemente de Ojrid".

Marcovecchio, A. M. y Pacagnini, A. M. J. (2019). Prótasis condicionales con infinitivos preposicionales. Su sistematización en el aula de ELSE. *Lenguaje y Textos*, (50), 39-49. https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12334.

Martí Contreras, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en la enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo. *Normas*, (5), 171-195. https://doi.org/10.7203/Normas.5.6818

Pacagnini, A. M. J. (2012). *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1483

Pacagnini, A. M. J. (2021). Construcciones concesivas: Estrategias de didactización en ELSE. Quintú Quimün. *Rivista di Linguistica*, (5), 1-25.

Pacagnini, A. M. J. (2023). Estructuras concesivas y prosodia: Su enseñanza en el aula de español como segunda lengua. *Cuadernos de la ALFAL*, *15*(2), 65-82.

Porto Dapena, J. A. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Arco Libros.

Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum, Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, *13*(1), 31-36. https://doi.org/10.30827/Digibug.28348

Pérez Vázquez, M. E. y Telli, F. M. (2012). *Infinitivos independientes en español e italiano*, *mediAzioni*, *12*, 1-21. mediazioni.sitlec.unibo.it

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española, Morfología-Sintaxis I y Sintaxis II* [NGLE]. Espasa.

Rodríguez Ramalle, T. M. (2008). *Las formas no personales del verbo*. Arco Libros.

Rodríguez Ramalle, T. M. (2011). Sobre si y la organización del margen preverbal en español. *LEA: Lingüística española actual, 33*(2), 199-222.

Sánchez López, C. (2015). The Mapping between Semantics and Prosody: Evidence from Spanish main Sentences with the Form <que + Vsubj>. *48th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea*. Leiden.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.

Traugott, E. y Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679898.001.0001

FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA