

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/clac.90077>

Análisis del tratamiento de las formas *canto* y *cante* en un corpus de manuales de ELE: terminología, valores, ejemplos, actividades e imágenes

Adela González Fernández¹

Recibido: 21 de julio de 2022 / Aceptado: 28 de octubre de 2022

Resumen. Esta investigación pretende analizar el tratamiento que reciben el presente de indicativo y el presente de subjuntivo (formas *canto* y *cante*) en un corpus constituido por veinticinco manuales de español como lengua extranjera (ELE), que abarcan desde el nivel B1-B2 hasta el nivel C1-C2. En concreto, se analiza la terminología utilizada por los distintos manuales para rotular estas formas, los valores atribuidos a ambas a través de los primeros ejemplos, en términos de prototipicidad y no prototipicidad, así como las actividades y las imágenes empleadas para la descripción y explicación de las mismas. El objetivo último del artículo es contribuir al análisis de los manuales de ELE desde un punto de vista teórico y reivindicar la importancia de la inclusión del componente teórico en el aula para la obtención de mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: presente de indicativo; presente de subjuntivo; ELE; teoría gramatical.

[en] Analysis of the Treatment of the Spanish Forms *Canto* and *Cante* in a Corpus of SFL Textbooks: Terminology, Values, Examples, Activities and Images.

Abstract. This research aims to analyse the treatment of the Spanish present indicative and the present subjunctive (forms *canto* and *cante*) in a corpus of twenty-five textbooks of Spanish as a Foreign Language (SFL), ranging from level B1-B2 to level C1-C2. Specifically, we will address the terminology used by the different textbooks to label these forms, the values attributed to them through the first examples, in terms of prototypicality and non-prototypicality, as well as the activities and images used to describe and explain them. The ultimate aim of the article is to contribute to the analysis of SFL textbooks from a theoretical point of view and to claim the importance of including the theoretical component in the classroom in order to obtain better results in the teaching-learning process.

Keywords: Spanish present indicative; Spanish present subjunctive; SFL; grammatical theory.

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos, hipótesis y metodología. 3. Breve caracterización del corpus. 4. Las formas *canto* y *cante*: análisis de los datos. 4.1. Terminología. 4.2. Ejemplos. 4.3. Actividades. 4.4. Imágenes. 5. Recapitulación y conclusiones. Bibliografía.

Cómo citar: González Fernández, A. (2023). Análisis del tratamiento de las formas *canto* y *cante* en un corpus de manuales de ELE: terminología, valores, ejemplos, actividades e imágenes, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 95, 49-65. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.90077>

1. Introducción

La especialización que se ha alcanzado en la lingüística teórica es uno de los aspectos que más dificulta la existencia de una relación de diálogo entre los especialistas y los gramáticos, en general, y entre los primeros y los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas, en particular (Pastor Cesteros, 2000; Brucart, 2005; Santos Gargallo y Hernando Velasco, 2018). Esta falta de conexión existente entre unos y otros radica, según Licerias (1996), en diversos aspectos, entre los que destacan, en primer lugar, las divergencias entre los objetivos de una disciplina y de la otra. A este factor, otros autores, como Brucart (2005), añaden la escasa presencia de la semántica y del componente léxico en los modelos de enseñanza de lenguas, así como la consideración de la oración como unidad de análisis, aspectos ya superados en gran medida mediante los modelos formales.

¹ Universidad de Córdoba (España).

Correo electrónico: adela.gonzalez@uco.es

N.º ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6593-1701>

Sin embargo, la necesidad de integrar el componente gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua ha sido desde hace ya bastantes años apoyado por una amplia y rigurosa bibliografía que avala la hipótesis de que una adecuada adquisición de segundas lenguas en contextos formales de aprendizaje requiere el dominio de conocimientos metalingüísticos que se encuentren insertos en teorías lingüísticas específicas. En este sentido, Pastor Cesteros (2005: 638) afirma que la utilización de la reflexión metalingüística –que define como el “pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla”– en el aula viene determinada por la conveniencia del uso de una determinada terminología, de conceptos teóricos básicos, de estrategias y estilos de aprendizaje y de la tipología de actividades utilizada. Esta investigación pretende dar un paso más con respecto a este planteamiento, al entender que esta reflexión se trata de un elemento central e imprescindible para un correcto aprendizaje de segundas lenguas, en la línea de Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza (2014, 2018 y 2020), y de Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar (2020a, 2020b).

Partimos, por tanto, de la hipótesis de que el profesorado de segundas lenguas –y, en concreto, del español como lengua extranjera (en adelante, ELE)– debe poseer una sólida formación metalingüística que le permita desarrollar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, porque consideramos que esta es la única manera de ejercer un adecuado control sobre la formación lingüística que le ofrezca a su alumnado en lo que se refiere a los presupuestos de formación, criterios de enseñanza, selección de materiales, etc. En concreto, el profesorado de ELE debe conocer, fundamentalmente, las teorías lingüísticas subyacentes a los materiales que utilice en el aula y, de forma más específica, la bases sobre las que se sustentan la terminología empleada, los ejemplos, las actividades y el resto de los recursos utilizados. Esta reflexión lingüística puede considerarse, según este planteamiento, “una estrategia de aprendizaje” que favorece la “autonomía del aprendiz”, porque permite la monitorización, la comparación entre la L1 y la L2 y porque también posibilita al estudiante realizar inferencias a partir de la información disponible (Pastor Cesteros, 2005: 641 y 642), a la vez que facilita el aprendizaje de otros aspectos como, por ejemplo, el significado.

Así pues, este artículo acomete el estudio de un corpus constituido por veinticinco manuales de español como lengua extranjera comprendidos entre los niveles B1-B2 y C1-C2. En concreto, se centra en el análisis de las formas *canto* y *cante* a partir de la terminología, de los valores expresados a través de los ejemplos, de los ejercicios utilizados para practicar ambas formas y, por último, de las imágenes que acompañan a la teoría o a los ejercicios. Esta investigación se inserta en el marco de dos proyectos de investigación, un I+D+i del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) dirigido por el Prof. Dr. Zamorano Aguilar y un I+D+i del Programa Operativo FEDER Andalucía, del que también el Dr. Zamorano es IP, junto con la Prof.^a Dra. Martínez-Atienza de Dios, que reúne no solo los manuales en los que se basa este trabajo, sino también treinta gramáticas de español como lengua extranjera. No atendemos en esta investigación a las gramáticas, que serán estudiadas en futuros trabajos.

La selección de los manuales se debe a su uso generalizado como material didáctico en el aula de ELE. Así lo confirma Martín Peris (2022: 223) lo define cuando indica que:

El libro de texto es el material didáctico por antonomasia. Suele consistir en un manual del alumno, editado conjuntamente con unos complementos [...]; además, suele usarse acompañado de un tratado gramatical especialmente concebido para el aprendizaje de la LA [lengua adicional] y de un diccionario, generalmente bilingüe.

Es, según el autor, “un artefacto cultural” que ha experimentado una difusión prácticamente generalizada en todos los sistemas educativos.

Por su parte, Muñoz Pérez (2017) considera el manual un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con los docentes y los discentes, y los considera “uno de los posibles ejes sobre los que articular un proyecto de renovación pedagógica” (Martín Peris, 2022: 239). Sin embargo, según el autor, eso solo será posible “siempre que queden claras las bases lingüísticas y educativas en que se apoy[en], sean coherentes con el currículo explícito y logren sortear las resistencias que pueden hallar en los diferentes agentes (autoridades, editores, creadores de los MD, docentes y evaluadores)” (Muñoz Pérez, 2017: 181).

Estos manuales, además, poseen unas características particulares que los diferencian de otros materiales, como, por ejemplo, de las gramáticas de español como lengua extranjera. Martín Peris (2022: 234 y 235) las resume en los siguientes puntos:

- (1) En primer lugar, su objetivo principal no es el desarrollo cognitivo ni la interiorización de conocimiento explícito y formalizado, sino el desarrollo de competencias de uso de la lengua.
- (2) Además, su público no siempre son personas jóvenes en su etapa formativa, sino también adultos ya formados y, en muchas ocasiones, profesionales de alta capacitación y nivel intelectual.
- (3) Y, por último, su contenido no es una traslación o adaptación del conocimiento científico y cultural propio de otras asignaturas, sino una combinación de muestras de discurso en una LA [lengua adicional], información metalingüística y propuestas de ejercitación.

2. Objetivos, hipótesis y metodología

Sobre la base de los presupuestos expuestos en la introducción de este trabajo, nuestro principal objetivo es contribuir al análisis de los manuales de ELE desde un punto de vista teórico, con el fin de servir de ayuda a las y los

docentes en su selección para el aula. A partir de este objetivo general, la investigación pretende cubrir los siguientes objetivos específicos:

- (1) Estudiar las formas *canto* y *cante* en los manuales que conforman corpus.
- (2) Conocer la terminología empleada por los distintos autores para referirse a estas dos formas y su modo de empleo en los manuales, es decir: si se realiza de manera homogénea, si es consistente, si responde a algún objetivo, etc.
- (3) Identificar y clasificar los ejemplos aportados en los distintos manuales desde el punto de vista de su función, del lugar en el que aparecen y de los valores que ejemplifican.
- (4) Averiguar el tipo de actividades propuestas por los autores y comprobar en qué grado contribuyen a la adquisición del contenido gramatical.
- (5) Estudiar las imágenes que acompañan a la descripción gramatical y a las actividades, y evaluar su utilidad.

Para la consecución de los fines investigadores marcados, adoptaremos una metodología cuantitativa y cualitativa, necesaria para una correcta y completa interpretación de los datos del corpus. Desde el punto de vista metodológico, utilizaremos una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, para lo que se analizará la terminología empleada por los autores de los manuales para consignar las formas *canto* y *cante* (cf. apartado 4.1), se extraerán y analizarán los valores que se les asignan a ambas formas a partir de las primeras ejemplificaciones (cf. apartado 4.2), así como las actividades empleadas para trabajarlas (cf. apartado 4.3) y las imágenes que las acompañen, en su caso (cf. apartado 4.4).

3. Breve caracterización del corpus

El corpus de este trabajo está constituido, como se indica en la introducción (cf. apartado 1), por veinticinco manuales de español como lengua extranjera. En esta investigación, nos referiremos a cada una de las obras con un código específico que coincide con el del resto de investigaciones realizadas en el seno de los proyectos de investigación en los que se enmarca este artículo, para aportar coherencia a los trabajos y facilitar al lector el seguimiento. Este código se puede consultar en la introducción del presente monográfico.

A partir de la lectura del prólogo o de la introducción, así como de la estructura de las unidades didácticas, detectamos, en la mayor parte del corpus, la pretensión de concebir los manuales desde una perspectiva comunicativa. Sin embargo, se deduce del análisis que estos no ofrecen grandes oportunidades para dejar de contemplar al alumnado de una forma homogénea, con escasas alternativas individualizadas o posibilidad de diferentes respuestas, de la misma forma que se presta poca atención a las variedades lingüísticas. Así, de los veinticinco manuales que conforman nuestro corpus, 15 han sido clasificados como eclécticos (un 62 % del total); 3, como estructuralistas formales (13 %); y 6, como estructuralistas funcionales (25 %):

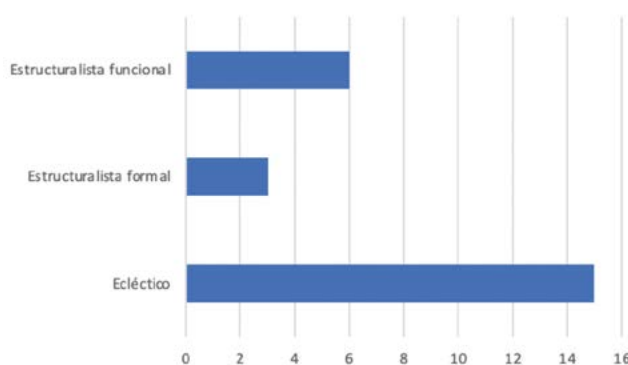


Gráfico 1. Marco teórico del corpus

Trabajaremos, por tanto, con un corpus en el que el eclecticismo es el marco teórico y metodológico predominante, hecho que, por otra parte, es la tendencia generalizada en la tradición, no solo de los manuales de ELE, sino también de las gramáticas. Afirma Kumaravadelu (1994, en línea) que esto es así porque el método ecléctico se ha defendido para superar las limitaciones de un método concreto. Sin embargo, continúa el autor, “los que proponen el eclecticismo tienen como objetivo promover «la combinación cuidadosa y fundamentada de ideas sólidas con fuentes sólidas en un todo armonioso que proporciona los mejores resultados»” y, “a pesar de estas buenas intenciones, el eclecticismo en la clase degenera invariablemente en una pedagogía poco sistemática, sin fundamentos y acrítica” (Hammerly, 1991: 18). Como señala Stern (1992: 11), la “debilidad de la postura ecléctica consiste en que no ofrece criterios para determinar cuál es la mejor teoría, ni proporciona los principios para incluir o excluir aspectos que forman parte de las teorías o prácticas existentes”.

La mayoría de los manuales, por tanto, tiene una fuerte presencia del enfoque comunicativo, basado en diversas teorías, que parten de la hipótesis de que el lenguaje es un instrumento de comunicación y de que conocer la gramática de una lengua no es suficiente para comunicarse. Sin embargo, en este trabajo partimos de la base de que, para enseñar una lengua como instrumento de comunicación, y para solventar el problema señalado por Stern (1992), es absolutamente necesario sustentar el marco didáctico con una perspectiva teórica sólida, clara y justificada.

Los niveles que cubren los manuales del corpus van del B1-B2 del MCERL y un C1-C2, aunque estos últimos, en algunas obras, están marcados como “avanzado”. Existe, además, una obra en la que no hay referencia al presente de indicativo (32M); de la misma forma, los manuales 48M y 55M tampoco mencionan el presente de subjuntivo de forma específica. Es importante, no obstante, tener en cuenta que, aunque se dé esta circunstancia, 48M ofrece ejercicios para trabajar con *cante* y 55M lo utiliza en ejemplos para explicar las oraciones de relativo y la formulación de amenazas.

4. Las formas *canto* y *cante*: análisis de los datos

4.1. Terminología

Generalmente, las denominaciones utilizadas para las distintas formas verbales suelen ser indicativas de los valores otorgados a las mismas, lo que hace del análisis de estas etiquetas una herramienta de gran utilidad a la hora de conocer el planteamiento teórico de los autores en sus materiales. En ciertos tiempos, es frecuente la heterogeneidad terminológica, como suele ocurrir con las formas *cantaba* (*pretérito imperfecto*, *copretérito imperfecto*, *pasado ampliado*, etc.), *cantaría* (*condicional*, *condicional simple*, *condicional imperfecto*, *condicional presente*, *pospretérito*, *futuro retrocedido*, etc.) o *cantará* (*futuro*, *futuro simple*, *futuro imperfecto*, *futuro absoluto*, *futuro de indicativo*, *presente de virtual*, *presente del modo condicionado*, etc.), por citar algunas. En el caso del presente de indicativo, así como en el de su homónimo en el subjuntivo (*canto*, *cante*), por el contrario, no existe gran variedad terminológica en los manuales que conforman nuestro corpus.

Así, las etiquetas empleadas para denominar la forma *canto* son *presente de indicativo* y *presente*. La primera se encuentra en 13 de los manuales analizados y la segunda, en 12, esto es, un 52 % y un 48 %, respectivamente, lo que significa que no existe realmente una tendencia que predomine sobre la otra. Este planteamiento se ve, además, reforzado por el hecho de que muchos de los autores no utilizan una única etiqueta para la forma *canto*: 15 de los 25 manuales del corpus utilizan indistintamente las dos etiquetas –*presente* y *presente de indicativo*– en, al menos, dos ocasiones, aunque realmente no dejamos de estar ante una mera variación estilística que parte de la consideración del presente de indicativo como el presente por antonomasia. No obstante, la clasificación recién realizada en estos dos grandes grupos atiende al claro predominio de una etiqueta frente a la otra. Resulta llamativo, además, que la mayoría de aquellos que emplean en alguna ocasión las dos nomenclaturas son los que utilizan de forma generalizada *presente de indicativo*, mientras que los que optan por referirse a la forma como *presente*, apenas usan *presente de indicativo* (como máximo, en dos ocasiones, y siempre en la explicación sobre el condicional o las oraciones temporales, para evitar confusión con la forma correspondiente del modo subjuntivo). Así, de las 13 obras que se decantan por *presente de indicativo*, 10 lo combinan en alguna ocasión con la etiqueta simple, mientras que de las 12 que preferían *presente*, solo 5 emplean la mixta en las ocasiones mencionadas, lo que muestra una clara preferencia por la forma elegida en este segundo caso, y, por otra parte, aporta sistematicidad a la teoría. En la siguiente tabla se resumen estos datos:

Etiqueta	Nº de manuales que la prefieren	Porcentaje	Nº de manuales que combinan etiquetas
Presente de indicativo	13	52 %	10 (40 %)
Presente	12	48 %	5 (20 %)

Tabla 1. Distribución terminológica de la forma *canto*

Se observa, a través de la terminología, una tendencia unitaria a la atribución de valores semánticos de tiempo a la forma *canto*, con total ausencia de etiquetas tempo-formales, como podría ser, por ejemplo, *presente simple*, o tempo-aspectuales. En concreto, la etiqueta *presente de indicativo* presenta un valor tempo-modal y entronca con el paradigma clásico de organización verbal (Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar, 2020b: 193).

La conclusión de estos datos es una tendencia a la simplificación de la terminología como opción metodológica, que contrasta con la utilización de otra etiqueta, la de *presente histórico*, que, aunque en ningún momento es utilizada por los autores como denominación única para esta forma, sí está presente en 5 manuales, de manera alternativa, para hacer referencia al valor no prototípico del tiempo que la propia nomenclatura indica. Esto ocurre en los manuales de 41M, 49M, 52M, 53M y 55M. Todos ellos, salvo 41M, que es de nivel B2, pertenecen a un nivel avanzado (C1 o C1-C2); sin embargo, no observamos relación entre la utilización de este tipo de etiquetas y la preferencia por *presente de indicativo* o, simplemente, *presente*.

No se trata de los únicos manuales que recogen en la explicación o en los ejercicios este valor semántico-temporal de la forma verbal ni, tampoco, es este el único valor no prototípico que contemplan, aunque sí son los únicos

que emplean esta denominación específica. Ocurre en todos los que emplean *presente histórico*, salvo en el 53M, de nivel C1-C2, que también utiliza *presente de mandato* como etiqueta reveladora de otro valor no prototípico del tiempo verbal.

En el caso de la forma *cante*, la denominación *presente de subjuntivo* es unánime en todos los materiales analizados. Se trata de una etiqueta de carácter tempo-modal que viene determinada por la clara intención de distinguir esta forma de su equivalente en el modo indicativo.

Por tanto, dejando a un lado la forma *cante*, que, como hemos visto, recibe un tratamiento terminológico uniforme en los textos del corpus, podemos establecer una clasificación tripartita para la forma *canto*:

- (1) Los que utilizan la etiqueta simple *presente* (48 %).
- (2) Los manuales que utilizan la etiqueta mixta *presente de indicativo* (52 %). En este segundo grupo podemos establecer una subcategoría formada por aquellos manuales que de forma mayoritaria utilizan la etiqueta mixta, pero que, en algunas ocasiones, acuden a la simple (76,9 %). Recordemos que solo 5 de los que se decantaban por la forma simple emplean la mixta y únicamente en explicaciones muy concretas en las que se recurre a contrastes con otros tiempos.
- (3) Aquellos que emplean una etiqueta adicional que se refiere específicamente a uno de los valores (no prototípicos) de la forma: *presente histórico* o *presente de mandato* (20 %).

La baja frecuencia de aparición de la forma mixta en los manuales que combinan ambas etiquetas y que utilizan la simple en una o dos ocasiones y en contextos muy específicos es el motivo por el que no consideramos establecerlo como un grupo independiente.

En definitiva, podemos considerar la terminología empleada para estas dos formas transparente con respecto a los valores semánticos otorgados, y también en cuanto a la distinción modal entre *canto* y *cante*. Sin embargo, creemos que una mayor claridad explicativa pasaría por algún tipo de apoyo teórico que evitara confusiones a la hora de atomizar formas verbales mediante valores muy concretos, ya que esto no solo puede inducir al aprendiz a pensar que se trata de un tiempo independiente, sino que excluye muchos otros usos de las formas. Concluimos, además, que no existen factores relacionados ni con la variable nivel ni con la de marco teórico-metodológico que influyan en la decisión de los autores de optar por una etiqueta u otra.

4.2. Ejemplos

En las obras gramaticales, los ejemplos son “objetos discursivos”, es decir, “una forma de discurso perteneciente a la gramática a través de la cual se ofrece una representación de la lengua objeto descrita, que muestra la lengua o al menos una parte de ella” (Colombat *et al.*, 2010: 101, *apud* Escudero Paniagua, 2020: 220). En palabras de Escudero Paniagua (2020: 220), los ejemplos sirven como “una técnica probatoria”, esto es, “una herramienta de ilustración de teorías, reglas, categorías o cualquier otra cuestión gramatical”. Por esta razón, consideramos que queda justificada la utilidad del análisis de los ejemplos, elementos realmente reveladores de los planteamientos teóricos de los autores.

Analizaremos aquí, fundamentalmente, las primeras ejemplificaciones de las formas *canto* y *cante* que aparecen en los manuales y la conceptualización, prototípica o no, que se realiza de estas formas. La hipótesis con la que trabajamos es que el primer ejemplo utilizado en la explicación del tiempo verbal en concreto suele contener el valor prototípico de la unidad que ejemplifica (Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza, 2018), mientras que los que ocupan lugares sucesivos, aunque no dejan de ser propios de la forma en cuestión, pertenecen a los que incluiríamos dentro de la categoría de valores no prototípicos. El uso de ejemplos en los manuales que conforman nuestro corpus es heterogéneo no solo en cuanto a la tipología, sino también en cuanto a la función y, fundamentalmente, en el número.

A continuación, presentamos una clasificación de los ejemplos analizados –los primeros que aparecen en cada obra–atendiendo a distintas variables. En primer lugar, aquellos que aportan ejemplos para las formas del presente de indicativo y del presente de subjuntivo. Este es el caso de dos de los manuales: el 32M y el 48M, que no ejemplifican la forma *canto* –el último, recordemos, tampoco trabaja con *cante*–. No parece que el nivel de los destinatarios influya en esta circunstancia, puesto que el primero es nivel B2 y el segundo, C1, y, además, las obras pertenecen a los mismos niveles que el resto de los manuales que sí ejemplifican esta forma.

En segundo lugar, a partir del análisis de los manuales que ofrecen ejemplos, se ha tenido en cuenta a) el valor concreto de la forma que se conceptualiza a través de la ejemplificación, b) la prototipicidad o no del valor² –recordemos que, para una misma forma verbal, es frecuente que existan varios valores prototípicos y varios no prototípicos–, c) la correspondencia entre la explicación teórica y el valor contenido en el ejemplo utilizado para dicha explicación y d) el lugar que ocupa el ejemplo en el manual. Atendiendo a estas variables, se ha establecido la siguiente clasificación:

² Algunos manuales indican de forma expresa el valor asignado a las formas. Sin embargo, la multiplicidad de valores y, sobre todo, la gran variedad terminológica utilizada por los distintos autores y editoriales hacen que resulte necesario unificar los resultados. Por ello, tanto la terminología, como los valores prototípicos (VP) y los no prototípicos (VNP) empleados en este trabajo para el análisis de los datos son los utilizados por la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009).

(1) Manuales cuyo primer ejemplo representa el primer valor o el predominante que aparece en la explicación gramatical que aporta el manual. Es decir, ambos valores mantienen una correspondencia entre sí. Dentro de este grupo podemos distinguir dos casos:

(1.1) Aquellos en los que el valor representado en este primer ejemplo es prototípico (VP). Por ejemplo:

(a) *Yo, normalmente, si tengo que comprar algo importante un ordenador, un electrodoméstico, me voy a un centro comercial, me inspira más confianza*

En este caso, el manual explica que uno de los valores de la forma *canto* es la expresión de *acciones habituales*, que es, precisamente, la que se ejemplifica en el fragmento. Es decir, la explicación y la primera ejemplificación coinciden. Además, se trata de uno de los VP de tipo semántico temporal de esta forma. Esta parece ser la combinación más adecuada con vistas a un manual ordenado y coherente, sin embargo, no siempre ocurre así, como veremos en los siguientes grupos. Otro ejemplo lo encontramos en:

(b) *Si tomas determinadas precauciones, no pasa nada*

Se trata de una “condición real”, según indica el manual, es decir, un período condicional que es característico del *presente genérico*. Vemos, además, que tanto ejemplo como valor teórico explicado coinciden y en ambos casos es un valor prototípico.

(1.2) Aquellos en los que el valor del primer ejemplo no es prototípico (VNP). Por ejemplo:

(a) *Por qué no ahorras un poco y te compras un coche*

En este caso, el primer valor de la forma *canto* y los que aparecen en el ejemplo son el de *sugerir o aconsejar*, valores que no se encuentra dentro de los prototípicos del presente de indicativo.

(b) *Y por la noche hago una fiesta en casa, ¿te vienes?*

Aquí se observa un valor *prospectivo* del presente, que es precisamente el que se explicita en la teoría, pero no por ello es uno de los valores prototípicos asociados a esta forma.

(2) Manuales en los que no coincide el valor del primer ejemplo con el VP de la explicación gramatical. Es decir, se presenta como frecuente un uso o varios de la forma, generalmente de carácter prototípico, pero, a la hora de ejemplificarlo, se utiliza un ejemplo que no se corresponde con la explicación. En este segundo grupo se pueden dar cuatro circunstancias:

(2.1) Que el primer ejemplo contenga un VP, pero no sea prototípico el valor aportado en la explicación gramatical. Como ocurre, por ejemplo, en:

(a) *Ya, ya lo sé, aunque es millonario, ¿sabes?*

En este caso se puede observar que el ejemplo muestra un valor *caracterizador o descriptivo*, una variante del *presente generalizador* que no expresa hábitos, sino características. Por tanto, el valor representado por el ejemplo es VP. Sin embargo, el primer uso explicado en este manual es el del VNP del *presente histórico*; es decir, el uso otorgado a la forma verbal en cuestión no es prototípico, pero sí lo es el del primer ejemplo aportado. Esto solo puede ocurrir cuando ejemplo y explicación no se corresponden, lo que tiene como consecuencia que el ejemplo no sirve para caracterizar el valor presentado.

(b) *No tengo nada que sirva para arreglar el grifo*

En lo que respecta al subjuntivo, la cuestión de la prototipicidad está regida por cuestiones de tipo sintáctico. Sin embargo, este aspecto no encuentra cabida en los manuales, que otorgan valores semánticos a la forma *cante*, siempre en función de la unidad léxica principal, generalmente, o de alguna otra unidad contextual. En este caso, el manual aclara que el subjuntivo se utiliza para negar la existencia de algo. Sin embargo, el valor prototípico, como decimos, no puede ser en este modo de tipo semántico, sino sintáctico. Esta cuestión es de suma importancia, puesto que el aspecto que aquí se está analizando es el valor de la forma verbal desde el punto de vista teórico, lo que explica que, efectivamente, se puede utilizar el ejemplo aportado para negar la existencia de algo, pero no es el valor que representa la forma, que se acopla perfectamente a los valores sintácticos del subjuntivo.

(2.2) Que el primer ejemplo no sea prototípico, pero sí lo sea el primer valor explicado, como ocurre en:

(a) *¿Te sientas?*

El ejemplo muestra un presente de *mandato o deóntico*, que suele utilizarse para dar órdenes, instrucciones o para realizar sugerencias o peticiones. Este presente deóntico no es un valor prototípico de la forma *canto*. Sin embargo, la explicación gramatical indica que el presente de indicativo se utiliza en las oraciones temporales con la fórmula *cuando + presente*, uso que constituye una variante del *presente generalizador* en los casos en los que “cuando” equivale a “siempre que” y funciona como inductor de genericidad. Lo que aquí ocurre es, entonces, que el uso explicado sí contiene un valor prototípico, pero no coincide con el primer ejemplo que, además, no tiene valor prototípico.

(2.3) Que ni el primer valor explicado ni el ejemplo sean prototípicos. Este caso se aprecia en el siguiente ejemplo:

(a) *La Revolución francesa estalla en 1789*

Como podemos observar, se trata de un *presente histórico* que, como ya hemos explicado más arriba, no es un valor prototípico del presente de indicativo. Por otro lado, la explicación gramatical no se refiere a este presente histórico, sino al deóntico o *de mandato* (“expresar una sugerencia o una orden”), que, por su parte, tampoco es prototípico. Cuando esto ocurre, por tanto, los autores de los manuales no presentan los valores prototípicos ni en la explicación ni en el ejemplo y, además, estos no coinciden entre sí.

(2.4) Que el valor explicado sea prototípico y el ejemplo también, aunque no se trate del mismo valor. Presentamos esta situación como virtualmente posible, aunque no se da dentro de las casuísticas que aparecen en nuestro corpus.

En síntesis, el porcentaje de obras en las que el primer ejemplo y el primer valor explicado en el manual coinciden es de un 61 %, frente a un 39 % de manuales en los que no coinciden (*vid.* Gráfico 2). Este aspecto es importante en los manuales, dado que, si partimos de la idea de que la función principal del ejemplo es la de servir de instrumento para ilustrar la teoría y las reglas, puede resultar confuso para los discentes encontrarse con esta falta de correspondencia:

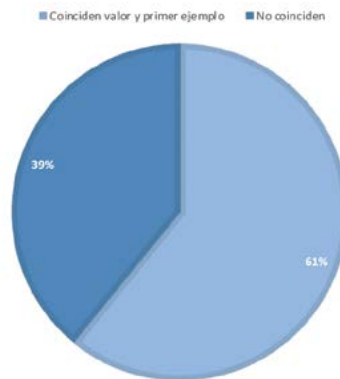


Gráfico 2. Coincidencia entre valor de la ejemplificación y valor de la explicación gramatical de la forma *canto*

En lo que respecta a la prototipicidad de las primeras ejemplificaciones, en el Gráfico 3, se puede observar el amplio porcentaje de casos en los que el primer ejemplo es VNP, que alcanza un 44 % del total de los ejemplos:

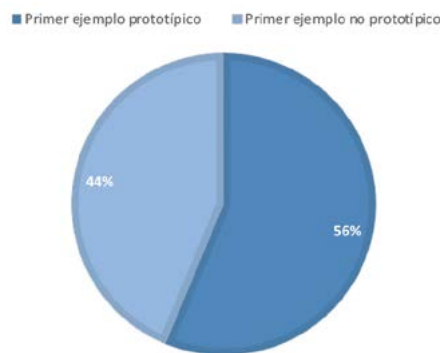


Gráfico 3. Prototipicidad del primer ejemplo en la forma *canto*

Un último aspecto que ha sido analizado con respecto a la relación entre el contenido teórico y los ejemplos que lo representan tiene que ver con el lugar en el que ambos se encuentran en el manual (Gráfico 4). Parece razonable pensar que los ejemplos aparecerán junto a la explicación de la forma verbal trabajada; sin embargo, esto ocurre solo en un 65 % de las ocasiones, frente a un 35 % en el que la primera ejemplificación y la teoría que esta pretende ilustrar se encuentran en distintas páginas y, con frecuencia, incluso en distintas unidades didácticas o secciones del manual. Esto, no obstante, es frecuente en los manuales, ya que este tipo de obras suele presentar la información gramatical segmentada y, con frecuencia, aporta muestras de lengua para extraer posteriormente la regla, a partir del método inductivo.

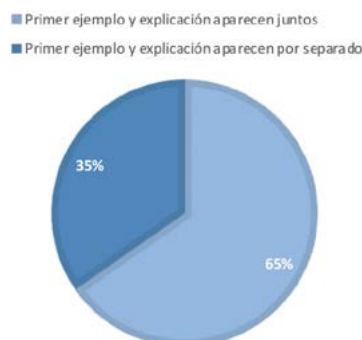


Gráfico 4. Lugar de aparición del primer ejemplo de la forma *canto* con respecto a la explicación gramatical

Este aspecto resulta importante porque justificaría el hecho de que exista una frecuencia tan alta de casos en los que no coinciden el valor del primer ejemplo y el de la explicación gramatical. De hecho, los porcentajes son bastante próximos, de forma que en un 39 % de las ocasiones no coinciden los valores entre el ejemplo y la explicación, y existe un 35 % de casos en los que la primera ejemplificación y la explicación gramatical no se encuentran en la misma sección del manual.

En lo que respecta a la conceptualización de los ejemplos, la mayoría de los manuales la acometen de manera individualizada, aunque encontramos algunos en los que el valor se explicita mediante el contraste con otras formas verbales, como en 47M (nivel C1), cuyos autores, para explicar el uso de *canto* en las condiciones reales, lo contrastan con *cantaré*: *Si tengo tiempo, iré/voy al gimnasio*. Este mismo manual, por otra parte, no realiza mención explícita al subjuntivo, aunque aparece a la hora de explicar algunos de sus usos (no prototípicos si tenemos en cuenta las restricciones sintácticas que caracterizan al subjuntivo), como la “expresión del desconocimiento”. Precisamente los autores de este manual, en otro libro de texto dos años posterior (48M) –también para nivel avanzado–, son los que tampoco hacen referencia a ninguna de las dos formas analizadas en este trabajo, como se ha explicado más arriba. En 54M, se observa el mismo contraste: “Si termino pronto de trabajar, te envío/enviaré un mensaje”. Curiosamente, este aspecto, explicado a través de los ejemplos, no se trabaja en 48M en las actividades, que son de corte estructuralista funcional, ni el manual ofrece ejercicios explícitos para ninguna de las formas, que son explicadas en un apéndice gramatical. En el subjuntivo no se han localizado ejemplos de contraste.

En la siguiente tabla se especifican los manuales que pertenecen a cada grupo:

Coinciden el valor del primer ejemplo y el primer valor consignado en la explicación teórica	
Ambos son VP	31M, 33M, 35M, 37M, 38M, 39M, 45M, 47M, 49M
Ambos son VNP	34M, 36M, 40M, 41M, 42M, 43M
No coinciden el valor del primer ejemplo y el primer valor consignado en la explicación teórica	
El ejemplo consigna VP y la teoría, VNP	54M, 50M
El ejemplo consigna VNP y la teoría, VP	54M
Tanto el ejemplo como la teoría consignan VNP	44M, 46M, 53M, 55M

Tabla 2. Presencia de VP y VNP en ejemplos y teoría

Podemos concluir, en lo que a los valores se refiere, que los ejemplos de la forma *canto* explicitan valores de diverso tipo, entre los que predominan los temporales y los modales, y que casi la mitad de los valores aportados por los primeros ejemplos no son prototípicos. Recordemos que solo un 56 % de los ejemplos de *canto* recogen valores prototípicos, frente a un 4 % que son no prototípicos. A partir de los valores presentes en la NGLÉ (2009), concluimos que los ejemplos prototípicos se concentran en los siguientes valores semántico-temporales:

- (1) Presente habitual o cíclico (24 %): *Yo vivo en Holanda*.
- (2) Presente puntual (24 %): *El novio busca el traje al mismo tiempo que la novia hace la lista de boda; Quiero una cerveza*.
- (3) Presente genérico, presentado en la mayoría de las ocasiones mediante la estructura sintáctica condicional (10 %): *Si tomas determinadas precauciones, no pasa nada*.
- (4) Presencia en estructuras con “cuando”, cuando este funciona también como inductor de genericidad (5 %): *Cuando nos reunimos, lo pasamos muy bien; La gente empieza a reciclar más cuando se hacen campañas en las escuelas*.

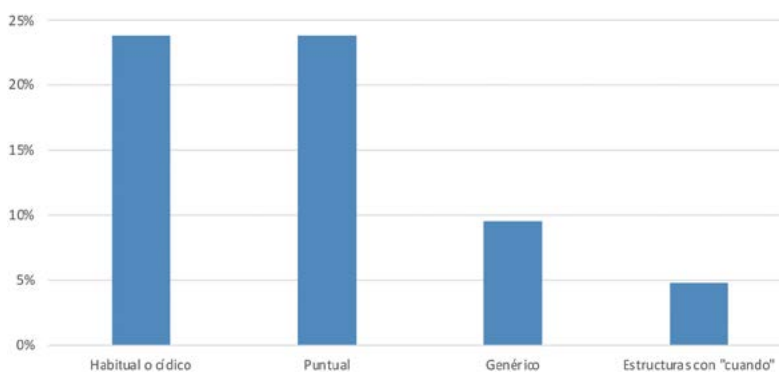


Gráfico 5. Valores prototípicos asignados a la forma *canto* en los manuales del corpus

Los valores no prototípicos son más variados y se clasifican en las siguientes categorías:

(1) Temporales:

- (I) Presente histórico (5 %): *La Revolución francesa estalla en 1789*. Este es el caso en el que con más frecuencia no se corresponde el primer ejemplo con la explicación.
- (II) Presente prospectivo (5 %): *Y por la noche hago una fiesta en casa, ¿te vienes?*
- (III) Presente de futuro en construcciones condicionales (10 %): *Si no tienes claro qué hacer con tu vida y te gustan las redes sociales estudia community manager; Si termino pronto de trabajar, te envío/enviaré un mensaje.*

(2) Modales:

- (I) Modal epistémico (5 %): *Creo que alguien lee en voz alta.*
- (II) Modal deóntico (10 %): *Por qué no ahorras un poco y te compras un coche.*
- (III) Modal axiológico (5 %): *Veo que la globalización tiene sus ventajas y desventajas.*

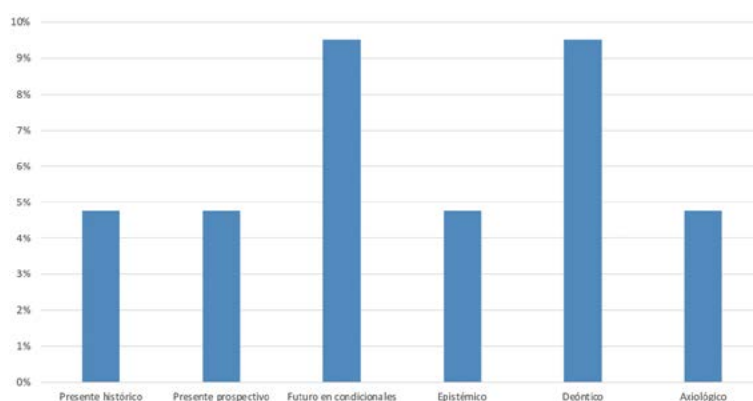


Gráfico 6. Valores no prototípicos asignados a la forma *cante* en los manuales del corpus

Conviene aclarar que la clasificación de los valores aquí presentada, tanto de los VP como de los VNP, es el resultado del análisis de los ejemplos recogidos. Los manuales consignan estos valores a través de las ejemplificaciones, o bien sin hacer referencia explícita a los mismos, o bien incluyéndolos en categorías similares, en algunos casos, o más generales, en otros. Es decir, los ejemplos consignan valores que no aparecen recogidos en la teoría o que se incluyen dentro de otros.

El funcionamiento del subjuntivo difiere considerablemente con respecto al del modo indicativo, cuyos principales valores son, fundamentalmente, de tipo temporal, tempo-aspectual o modal, y suele existir un criterio unitario para la clasificación. En el subjuntivo asistimos a un debilitamiento casi total del carácter aspectual y del temporal, lo que hace que este modo se rija por otros parámetros de funcionamiento. Esto no implica que no existan valores semánticos, como hipótesis, futuro, finalidad, recomendación, deseo, etc., pero el empleo del subjuntivo está absolutamente regido por el entorno sintáctico en el que se encuentra, por lo que los usos prototípicos son una cuestión de tipo sintáctico.

Sin embargo, en nuestros manuales, estas restricciones sintácticas no siempre aparecen explicitadas en las explicaciones, que tienden a hacer referencia a los usos semánticos, aunque los ejemplos, naturalmente, estén contruidos con la estructura sintáctica requerida por el uso concreto. De esta forma, en ejemplos como: *Te recomiendo que pruebes el esquí acuático*, el uso del subjuntivo viene determinado por restricciones sintácticas, pero el valor que indica el manual es el de recomendación. Es decir, se sigue un criterio semántico con respecto a la unidad léxica de la oración principal. Del total de las primeras ejemplificaciones para *cante*, solo un 24 % hace algún tipo de mención al criterio sintáctico como exigencia para su formación o utilización, y siempre con el valor semántico como punto de partida. Los usos que predominan son: finalidad, opinión y desconocimiento (15 % cada uno): *Una vez al mes voy para que me hagan una limpieza de cutis, Me pone nerviosa que mi marido llegue tarde, No te preocupes, dondequiera que estemos, lo encontraremos*; recomendación, deseo (10 % cada uno): *Te sugiero que vayas a ver la última película de Almodóvar, Esperamos que les resulten útiles las orientaciones*; y el resto (5 %), advertencia: *Como no bebas dos litros de agua al día, no te hidratarás suficientemente*; futuridad: *Cuando los españoles descubran que en España no solo hay playas, a lo mejor estas zonas se encarecen*; duda: *No creo que alguien lea en voz alta*, etc. Se resumen estos valores en el siguiente gráfico (Gráfico 7):

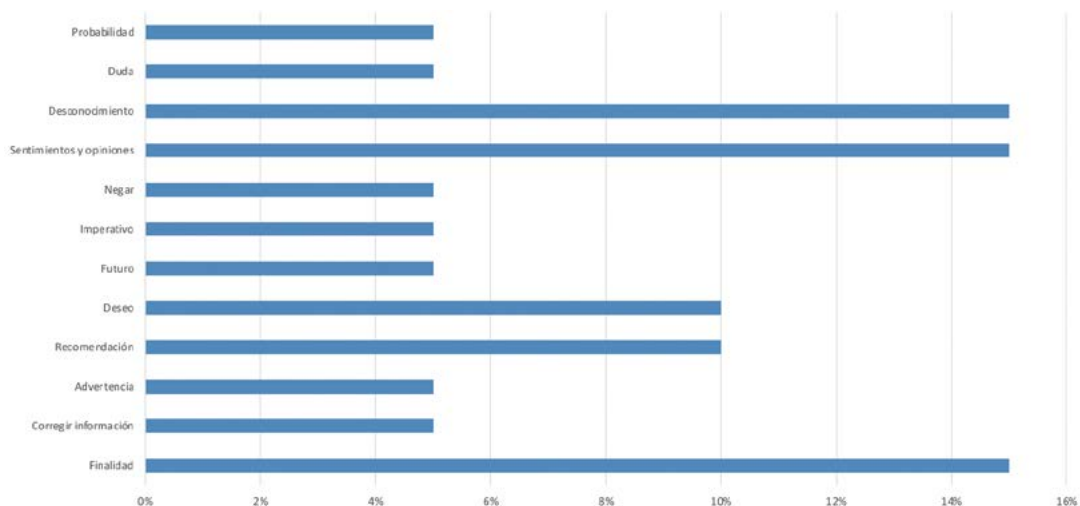


Gráfico 7. Valores asignados a la forma *cante* en los manuales del corpus

En el caso de *cante*, el porcentaje de coincidencia entre la explicación y el primer ejemplo es de un 71 %, y en un 62 % (Gráfico 8) de las ocasiones estos dos elementos aparecen juntos, frente a un 38 % en el que aparecen por separado (Gráfico 9). De nuevo consideramos que existe una correspondencia alta de casos en los que el hecho de que explicación y primer ejemplo concurren en la misma sección está directamente relacionado con la disparidad de valores entre ambos.



Gráfico 8. Coincidencia entre valor de la ejemplificación y valor de la explicación gramatical de la forma *cante*

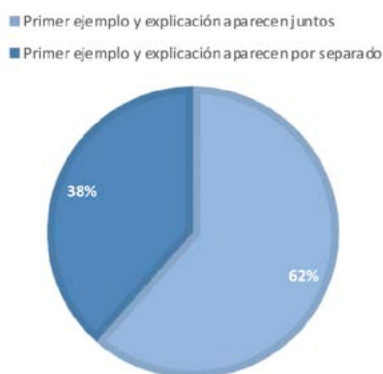


Gráfico 9. Lugar de aparición del primer ejemplo de la forma *cante* con respecto a la explicación gramatical

En cualquier caso, aunque los usos de la forma *cante* puedan tener valores semánticos, lo que podemos considerar valor prototípico en el subjuntivo es el tipo de rección sintáctico-semántica, que obliga al empleo de una determinada forma del subjuntivo. Es decir, la parte semántica es una cuestión secundaria dentro de un valor prototípico, que será de tipo sintáctico.

Por último, aunque no nos detendremos en este aspecto, señalaremos que el modelo predominante de ejemplos es de tipo sintético, es decir, se proporcionan al discente elementos aislados o formas paradigmáticas, frente a los de tipo analítico, que suelen concurrir en forma de párrafos, fragmentos, textos completos, etc. (Muñoz Pérez, 2017: 279), y, en el caso de las formas que analizamos, de unidades oracionales o inferiores, y no textuales.

4.3. Actividades

Como ya se ha explicado más arriba (*vid. supra* 3), una de las características de los manuales de español como lengua extranjera, en general, y, evidentemente, de los que se conciben con un marco teórico ecléctico, es la de no seguir de forma sistemática una determinada corriente lingüística. Aunque suponga la integración de aportaciones de diversos marcos teóricos de manera conjunta, esto no impide que no estén basados en determinados presupuestos teóricos. La mayoría de los manuales evidencian, de modo muy sintético, unas bases teóricas, bien de forma explícita o bien a través de la exposición de los objetivos que se marcan o de los planteamientos que presentan.

Estos presupuestos teóricos toman forma no solo en la estructura de los materiales, sino en la atención hacia las formas, en el tipo de construcción didáctica, en la atención a la actitud del aprendiente o en la explicitación del enfoque contrastivo, como señala Bermejo Calleja (2021: 275) para las gramáticas. Por ello, consideramos también en este trabajo la atención a las actividades de los manuales del corpus como elemento que evidencia el enfoque teórico adoptado.

Autores como Martín Peris (1996) defienden que los manuales tienen la capacidad para promover estas actividades de aprendizaje, que son el resultado de la interrelación de aquellos con la acción de docente y discente. Ello provoca que se establezca una relación de interdependencia entre ambos. Casi todos los manuales eclécticos hacen hincapié, desde la introducción, en el enfoque comunicativo. Por ejemplo, los autores de 33M, en el prólogo, prometen: “te presentamos acciones que te van a permitir prepararte para usar el español correctamente en los contextos que necesitas”; o los de 34M, quienes anuncian, que el texto “nació con la ilusión de ofrecer una herramienta moderna, eficaz y manejable con la que llevar al aula de español los enfoques comunicativos más avanzados”; o en 39M, cuyos autores presentan “un manual con objetivos y actividades claramente definidos y progresivos para construir un saber hacer lingüístico y comunicativo con el que interactuar en un contexto hispanohablante”.

Por el contrario, los manuales de corte estructuralista no suelen explicitar su enfoque de forma tan manifiesta. Algunos de ellos simplemente no hacen mención del marco teórico, mientras que otros aluden a la atención a la forma, a la norma o a la corrección formal, como 50M, que se define como un método en el que “subyace como punto de partida lo normativo”.

Clasificaremos las actividades recogidas en los manuales del corpus partiendo de la propuesta de Muñoz Pérez (2017), con algunas modificaciones:

- (1) Inserción de ítems: el aprendiente debe rellenar huecos que los autores han seleccionado deliberadamente.

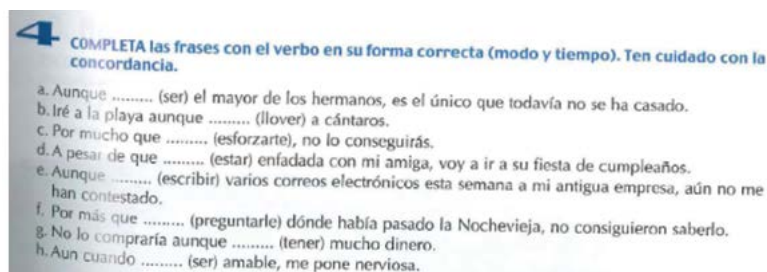


Imagen 1. Ejercicio de inserción de ítems, extraído de 40M

- (2) Selección entre ítems: el discente elige la opción correcta entre dos alternativas. A diferencia del anterior, aquí se presentan los elementos insertos en el lugar en el que les corresponde. La selección puede ser binaria o múltiple.

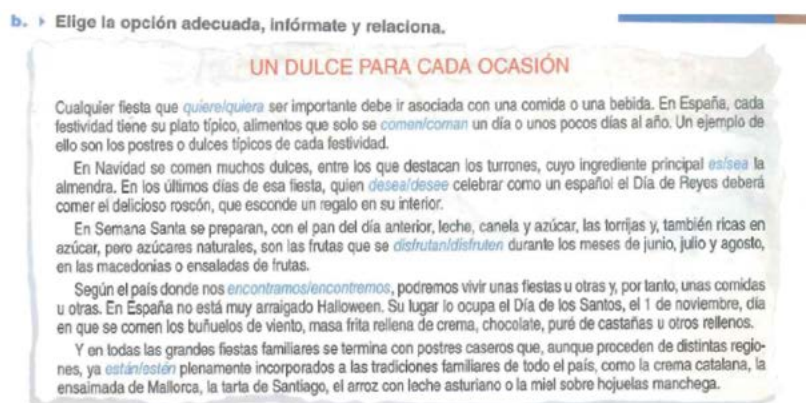


Imagen 2. Ejercicio de selección de ítems, extraído de 42M

- (3) Detección de ítems: sobre una muestra de la lengua se debe buscar algún elemento que cumpla alguna función, que caracterice algún texto, que contenga algún error, etc.

4 EL USO DE AUNQUE PARA REFERIRSE A HECHOS FUTUROS

A. Observa los ejemplos y marca con una R los que expresan un hecho real y con una P aquellos en que se presenta algo como posibilidad.

1. Con mucha frecuencia, en las redes sociales la mayoría de la gente, aunque no piensa ir, pone que va.
2. Todavía no nos han dicho si van o no, pero, aunque no vayan, podemos ir nosotros.
3. Aunque somos muy amigas, nos conocemos desde que éramos pequeños, no le podré decir esto.
4. Mira, no creo que Tere se enfade, pero, aunque se ofenda, no pienso ir.
5. Ella haría cualquier cosa por ti y, aunque no le gustara, te iría a ver.

Imagen 3. Ejercicio de detección de ítems, extraído de 38M

- (4) Reformulación de ítems: se ha de realizar algún cambio o transformación sobre el input proporcionado.

E. Pasa las frases a la forma negativa.

1. Creía que estaban diciendo la verdad.
2. Me parece que tienen que invertir más en campañas informativas.
3. Es cierto que van a reducir el desecho de contaminantes al río.
4. Creía que era la mejor manera de actuar.
5. Me parece que saben las consecuencias de sus actos.
6. Me parecía que era algo fácil.

Imagen 4. Ejercicio de reformulación de ítems, extraído de 38M

- (5) Relación entre ítems: el aprendiente debe establecer o desvelar algún tipo de vínculo entre dos elementos.

3 ¿Para qué fueron?

a. Relaciona ahora cada una de estas finalidades con su estructura y su explicación.

g Gramática

Conectores finales

a (que)
a efectos de
al objeto de
con motivo de (que)
con (el) objeto de (que)
con el fin de (que)
con idea de (que)
con el propósito de (que)

Finalidad

1. Con el objeto de conocer nuestra red de centros de estética, visitanos.
2. He ido varias veces a que me dieran un masaje relajante.
3. Una vez al mes voy para que me hagan una limpieza de cutis.
4. Hace unos días fui con idea de blanquearme los dientes.
5. Pedí cita con el propósito de que me hicieran una pedicura.
6. He ido varias veces a depilarme la espalda.
7. Les invitamos a asistir con el fin de que conozcan nuestras instalaciones.

Estructura

- a. con infinitivo
- b. con presente de subjuntivo
- c. con pret. imperfecto de subjuntivo

Explicación

- a. el sujeto es diferente y la acción se sitúa en el pasado.
- b. el sujeto es el mismo.
- c. el sujeto es diferente y la acción se sitúa en el presente.

Imagen 5. Ejercicio de relación entre ítems, extraído de 31M

- (6) Reflexión metalingüística: permite que el alumno descubra el funcionamiento subyacente de la lengua a partir de la observación de datos lingüísticos.

Los tiempos verbales.
 a. Observa el cuadro y formula un ejemplo en cada estructura.

Con, con solo, solo con	+ infinitivo	Para expresar una condición mínima.	
Solo si	+ presente de indicativo	Para expresar una condición posible.	
	+ imperfecto de subjuntivo	Para expresar una condición poco probable.	
Como	+ presente de subjuntivo	Para expresar una advertencia.	
Con que, con tal de que, siempre que A menos que, a no ser que, excepto que, salvo que En caso de que	+ presente de subjuntivo	Para expresar una condición posible.	
	+ imperfecto de subjuntivo	Para expresar una condición poco probable.	

Imagen 6. Ejercicio de reflexión metalingüística, extraído de 33M

- (7) Respuestas abiertas: el discente responde a preguntas de manera libre en cuanto al contenido. Aunque el tema esté prefijado, la respuesta no es previsible.



Imagen 7. Ejercicio de respuestas abiertas, extraído de 33M

- (8) Respuesta a preguntas cerradas: se pide al aprendiente que responda a cuestiones relacionadas con el discurso a partir de una muestra de lengua y cuya respuesta se encuentra en la misma.

c. A partir de estos minidiálogos inventa oraciones concesivas, como en el ejemplo.

1. • ¿Utilizas agenda electrónica? - No. ¿Por qué? • Porque es un instrumento muy útil. - Pues a mí no me interesa.	• Aunque la agenda electrónica sea un instrumento muy útil, a mí no me interesa.
2. • No le han dado el premio. - Pues se lo merecía.	• _____
3. • ¿Aprobaste el examen? - No, y eso que estuve estudiando seis horas diarias.	• _____
4. • Este verano me iré de vacaciones al extranjero. - Pero si no tienes dinero. • No importa. Me iré de vacaciones al extranjero.	• _____
5. • Vete a la cama. - Es que no tengo sueño. • Me da igual. He dicho que te vayas a la cama.	• _____

Imagen 8. Ejercicio de respuesta a preguntas cerradas, extraído de 39M

- (9) Producción libre oral: se requiere una tarea de producción oral a partir de algún tipo de indicación, pero con un alto grado de imprevisibilidad.

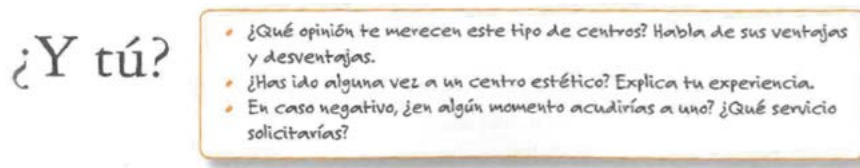


Imagen 9. Ejercicio de producción libre oral, extraído de 31M

- (10) Producción libre escrita: se requiere una tarea de producción escrita a partir de algún tipo de indicación, pero con un alto grado de imprevisibilidad.



Imagen 10. Ejercicio de producción libre escrita, extraído de 31M

Los tipos de actividades explicados son los predominantes en los manuales que conforman el corpus de trabajo, que, a pesar de mostrar diferencias entre sí, comparten algunos aspectos. En general, los manuales se muestran conservadores en lo que respecta a la preferencia por el nivel [intra]oracional, en detrimento de la competencia discursivo-textual. Además, independientemente del marco teórico al que se adscriba el manual, son frecuentes las actividades de tipo estructuralista, como las de inserción, selección, detección, reformulación y relación de ítems, es decir, “mechanical drills”, en terminología de Paulston (1972), esto es, actividades que apenas necesitan comprensión o la necesitan en un grado mínimo, de tipo mecánico y convergentes en cuanto a la respuesta. Esta tendencia de corte más tradicional se ve compensada, en los manuales eclécticos, mediante la inclusión de ejercicios de expresión oral y escrita libre y de respuesta abierta, o “communicative drills”, es decir, actividades que requieren la comprensión profunda de un estímulo, de tipo creativo, comunicativo y divergentes. Por otra parte, los manuales que defienden un enfoque comunicativo también ofrecen más actividades del nivel intraoracional que de tipo discursivo.

Las actividades de producción libre, tanto oral como escrita, están infrarrepresentadas en comparación con las dirigidas, de la misma forma que los ejercicios de sensibilización gramatical son más infrecuentes que los de práctica o las tareas formales.

En todo caso, incluso los manuales que se definen como comunicativos no terminan de abandonar la atención a la forma, enfoque propio de las teorías funcionalistas tradicionales, aunque, naturalmente, viran hacia el contenido mucho más que los estructuralistas. Probablemente, en línea con las conclusiones de Muñoz Pérez (2017), esto se debe a una reminiscencia del modelo de las 3P, esto es: a) presentación de reglas, b) práctica controlada con ejemplos y c) producción o práctica más creativa (fundamentalmente corrección de errores), modelo que ha demostrado su insuficiencia, como indica Pastor Cesteros (2005: 642).

En los manuales del corpus, existe una considerable preferencia por las actividades relativas a la forma *cante*, frente a *canto*, y, además, en muchas ocasiones, estos ejercicios buscan el contraste con otras formas temporales. En cualquier caso, no parece sistemática ni la cantidad ni el tipo de ejercicios dedicados a ambas formas, y tampoco parece relacionarse con el marco metodológico o con el nivel del manual. De hecho, un 52 % de los manuales no tienen, o prácticamente no tienen, actividades para *canto*, pero, sin embargo, un 38,5 % de estos manuales son de nivel C1, mientras que el resto son B2 o B2.1. El subjuntivo goza de una mayor dedicación de ejercicios, como demuestra el porcentaje de manuales que lo trabajan, que es del 84 %, todos menos 34M, 35M, 36M y 37M.

4.4. Imágenes

El análisis del material gráfico encontrado revela que las imágenes e ilustraciones no constituyen un recurso didáctico esencial para los autores en ninguno de los manuales en el proceso de enseñanza aprendizaje de estas formas verbales. Recordemos también que ninguno parte de un enfoque cognitivista, algo que, con certeza, supondría un cambio en los resultados. A la luz del material recogido, se han establecido tres grandes grupos de imágenes e ilustraciones:

- (1) Con función estética u ornamental: la imagen pretende ser un elemento motivador para el aprendiente, pero no aporta información útil para el contenido. Pueden ser estéticas puras o de apoyo a un ejercicio o a un ejemplo (o constituir el ejemplo en sí misma). Las que se muestra a continuación son imágenes ornamentales de apoyo a un ejercicio, a la teoría y a la teoría con función de ejemplo, respectivamente:

2 Completa los huecos que aparecen en las siguientes declaraciones usando el presente, el pretérito imperfecto de subjuntivo o el infinitivo.

	<p>1. «No me gustaría que la gente (idealizar) <i>idealizara</i> a mi padre; era un ser humano». (Oribe Rodríguez de la Fuente, ambientalista español)</p>		<p>3. «No me molesta que me (comparar, ellos) _____ con Penélope Cruz». (Inma Cuesta, actriz española)</p>
	<p>2. «Comemos muy bien en el País Vasco porque nos encanta (comer, a nosotros) _____». (Karlos Arzuñano, cocinero)</p>		<p>4. «No me gustaría que me (mandar, ellos) _____ al banquillo». (Ariel Ortega, futbolista argentino)</p>

Imagen 11. Imágenes con función estética de apoyo a un ejercicio extraídas de 41M

EXPRESAR SENTIMIENTOS Y REACCIONES

Se utiliza una expresión de sentimiento (como *me da pena, me molesta, me alegra, me da miedo...*) + infinitivo si el sujeto es el mismo (si se reacciona ante lo que hacemos).
Me alegra celebrar mi cumpleaños.
A mi amigo le da pena cambiarse de colegio.
 Se utiliza con *que* + subjuntivo si los sujetos son distintos (si se reacciona ante lo que hacen normalmente o ahora otras personas).
Me alegra que tú celebres tu cumpleaños.
A mi amigo le da pena que yo me cambie de colegio.
 Se utiliza con *que* + imperfecto de subjuntivo si los sujetos son distintos y se habla en pasado.
Me gustó que tú celebraras tu cumpleaños.




Imagen 12. Imagen con función de estética de ejemplo extraída de 38M

- (2) Imágenes constitutivas de los ejercicios: la ilustración forma parte del ejercicio propiamente dicho. Habitualmente consiste en una imagen que debe ser descrita por el discente o contiene un elemento a partir del cual se debe ejecutar la actividad:

b. Observa el cuadro y después compara estas fotografías con las que aparecen en la primera página de esta unidad. Expresa sorpresa.




Expresar sorpresa		
<p>Con fórmulas exclamativas</p> <p>¡Es increíble! ¡Es sorprendente! ¡Qué sorpresa! ¡Qué casualidad! ¡Qué me dices! ¡Me dejas de piedra / helado...! ¡No me lo puedo creer!</p>	<p>Con fórmulas interrogativas</p> <p>¿(¡)Hablas en serio? ¿Lo dices en serio? ¿Bromeas? ¿Estás de broma? ¿Cómo es posible? ¿De verdad? ¿Estás seguro/a?</p>	<p>Con la construcción verbo (+ adjetivo) + que + Subjuntivo</p> <p>Me sorprende que... Me llama la atención que... Es / Resulta increíble que... No es posible que...</p>
 <p>Es increíble que... los animales mueran por culpa del hombre.</p>	 <p>Me sorprende que las playas...</p>	 <p>No es posible que...</p>

Imagen 13. Imagen constitutiva de un ejercicio extraída de 39M

- (3) Imágenes explicativas: contribuyen a clarificar el contenido gramatical, que aparece también codificado expresamente de forma escrita:

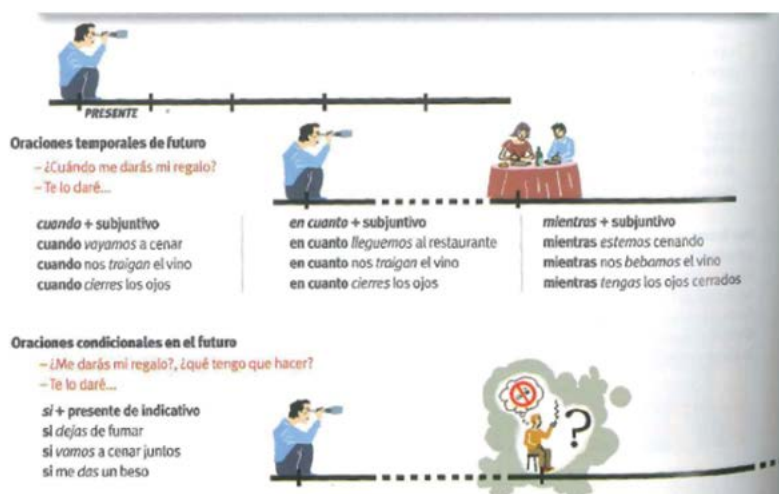


Imagen 14. Imagen explicativa extraída de 43M

Solo un 32 % de los manuales –38M, 39M, 41M, 43M, 44M, 46M, 47M, 55M– utiliza imágenes para la ilustración de los tiempos verbales y, en concreto, de las formas *canto* y *cante*. De estos ellos, solo uno, 43M contiene imágenes de tipo explicativo. El resto, como vemos, utiliza a veces imágenes como parte constitutiva de los ejercicios (siempre para ejercicios de producción libre oral o escrita) y, fundamentalmente de tipo ornamental. En cuanto al marco metodológico, el 62 % de los que aparecen con imágenes o ilustraciones pertenecen al enfoque estructuralista.

5. Recapitulación y conclusiones

Los manuales contribuyen a la renovación en la praxis del profesorado y en su formación, como afirma Martín Peris (2022: 234), pero esta viene propiciada por la adopción de materiales innovadores y, sobre todo, con base científica sólida. Por ello, resulta de suma importancia atender a las relaciones entre teoría y práctica en el aula de ELE. El análisis realizado en este artículo sobre las unidades *canto* y *cante* y su tratamiento en el corpus de manuales en lo que respecta a la terminología, los ejemplos, los valores, los ejercicios y las imágenes nos permite establecer las siguientes conclusiones:

1. El estudio de la terminología desvela que las etiquetas son transparentes para las dos formas estudiadas. La forma *canto* se polariza entre los manuales que emplean la etiqueta exclusivamente temporal o tempo-modal, con pequeñas incursiones de la etiqueta “presente histórico”, que, en realidad solo se refiere a este valor concreto. Existe unanimidad para la denominación presente de subjuntivo en *cante*. Consideramos conveniente, en todo caso, un mayor apoyo teórico que justificara la atomización de *canto* a través de valores muy concretos para evitar así la identificación de alguno de estos valores, como el presente histórico o el deóntico, con una forma específica e independiente.
2. Con respecto a los ejemplos, podemos concluir que los de la forma *canto* explicitan valores de diverso tipo, entre los que predominan los temporales y los modales, y que gran parte de los valores aportados por los primeros ejemplos no son prototípicos, entre los que destacan los modalizados. De hecho, solo un 56 % de los ejemplos de *canto* recoge valores prototípicos, frente a un 44 % que son no prototípicos. El tratamiento del subjuntivo es distinto en cuanto a la prototipicidad, que viene marcada por cuestiones sintácticas, aunque los manuales otorgan valores semánticos determinados por la unidad léxica de la oración principal. Consideramos que la falta de correspondencia entre el primer ejemplo y el valor explicado, así como la aparición dispersa de ejemplos y explicaciones y los distintos tratamientos de los valores no solo dentro de un mismo manual, sino para un mismo nivel, puede provocar una confusión en los aprendientes que solo puede ser paliada con unas bases teóricas claras y coherentes. Aunque, en este sentido, no podemos perder de vista la naturaleza de los manuales frente a otros materiales, como, por ejemplo, las gramáticas, puesto que estos están diseñados secuencialmente y divididos en unidades didácticas que trabajan por acumulación de conocimientos previos, lo que propicia este hecho. Concluimos, por tanto, que nuestra hipótesis inicial queda probada parcialmente, ya que existe un gran porcentaje de casos donde el valor del primer ejemplo no es prototípico. Además, la proporción entre los tipos de unidades lingüísticas para ilustrar ciertos fenómenos y los que se seleccionan después para ejercitarlos no es equilibrada.
3. En cuanto a las actividades, los manuales del corpus muestran una clara preferencia por las relativas a la forma *cante*, y se sintetizan fundamentalmente en actividades mecánicas de influencia tradicional, en muchas

ocasiones en contraste con otros tiempos, de respuesta convergente, que se ven compensadas en cierto modo con actividades de expresión oral y escrita de respuesta abierta.

4. La mayoría de las imágenes de los manuales son de tipo ornamental, aunque se utilizan muy poco para ilustrar las formas estudiadas. Esto invalida, en estos manuales, los beneficios que Sánchez Benítez (2009) defiende de las imágenes y refuerza nuestra hipótesis acerca de que, sin una base teórica adecuada, lo que podría llegar a constituir un recurso didáctico puede resultar inapropiado o banal.

Constatamos, a la luz de los resultados, la importancia de atender, de forma conjunta, a las relaciones que se establecen entre teoría y práctica en los manuales de ELE, sobre la base del enfoque teórico y metodológico de los mismos, con el objetivo de obtener el máximo provecho de los materiales y de su aplicación en el aula. Esperamos, en consecuencia, que el análisis y los resultados de nuestro trabajo resulten útiles al profesorado de ELE para su docencia y, asimismo, para sus posibles investigaciones y elaboraciones de gramáticas y de materiales de ELE.

En la línea en la que Pastor Cesteros (2000: 34) señalaba a principios de siglo algunas de las últimas tendencias teóricas entre la lingüística y la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, en este trabajo pretendemos, en última instancia, contribuir a reducir la distancia “enorme e injusta” entre la lingüística y la enseñanza de segundas lenguas, con el objetivo de que exista un beneficio mutuo de los conocimientos de ambos y bajo la premisa de que “en todo buen profesor de idiomas una sólida formación lingüística es inseparable del bagaje didáctico”.

Bibliografía

- Bermejo Calleja, Felisa. (2021). El pretérito perfecto compuesto en las gramáticas pedagógicas de ELE utilizadas en Italia (2015-2019). En Carmen Quijada van den Berghe y José Jesús Gómez Asencio (Dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y otras lenguas románicas* (pp. 269-306). Madrid: Arco/Libros.
- Brucart, Josep Maria, (2005). La gramática y teoría lingüística en ELE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica de ELE*, 3, en línea. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_07_Brucart.pdf?documentId=0901e72b80e063f1
- Escudero Paniagua, Francisco. (2020). Los ejemplos de la categoría *nombre* en la Gramática de Salvá. *Revista de investigación lingüística* 23, 219-249. Doi: <https://doi.org/10.6018/rii.410491>
- Kumaravadivelu, Bala. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching, Trad. de Marcos Cánovas. En *Tesol Quarterly* 28(1), 27-48. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm
- Liceras, Juana M. (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Martín Peris, Ernesto. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/286731>
- Martín Peris, Ernesto. (2022). El análisis de materiales didácticos desde la investigación. En Isabel Santos y Susana Pastor (Eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 229-244). Madrid: Arco Libros.
- Martínez-Atienza, María y Zamorano Aguilar, Alfonso (2020a). La teoría lingüística como base de la formación para la enseñanza de ELE. *Culture Crossroads* 15, 163-182.
- Martínez-Atienza, María y Zamorano Aguilar, Alfonso. (2020b). Teoría lingüística y enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis metodológico, terminológico y conceptual del futuro simple de indicativo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 81, 181-208. <https://doi.org/10.5209/clac.67938>
- Muñoz Pérez, Julián. (2017). *Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/680534>
- Pastor Cesteros, Susana. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes de lengua española* 26, 38-45.
- Pastor Cesteros, Susana. (2005). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En María Auxiliadora Castillo Carballo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de Asele. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 638-645). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Paulston, Christina Bratt. (1972). Structural Pattern Drills: A Classification. En Harold Allen y Russell Campbell (Eds.), *Teaching English as a Second Language* (pp. 129-138). New York: McGraw-Hill.
- Sánchez Benítez, Gema. (2009). El uso de las imágenes en clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *MarcoELE* 8, 1-17. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Santos Gargallo, Isabel y Hernando Velasco, Alicia. (2018). *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- Stern, Hans Heinrich. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Martínez-Atienza, María (2014). Valores prototípicos y no prototípicos del pretérito imperfecto en español. Su hipótesis como focalizador de la enunciación. En Susana Azpiazu (Ed.), *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español* (pp. 179-194). Lugo: Axac.
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Martínez-Atienza, María (2018). La forma *cantaba* en las gramáticas de español como lengua extranjera: propuestas teóricas y contraste de corpus. *SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica* 27, 1151-1180. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.18292>
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Martínez-Atienza, María. (2020). La unidad verbal *cantaría* en las gramáticas de ELE: teorías lingüísticas subyacentes, terminología, valores y categorización. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 33(2), 667-694. <https://doi.org/10.1075/resla.18023.zam>