

Metalingüaje en el tratamiento de las denominaciones y valores de las formas *cantaría* y *habría cantado* en un corpus de gramáticas de ELE

Sergio Rodríguez-Tapia¹

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

Resumen. La explicación del sistema verbal del español en los materiales didácticos, entre los que se incluyen las gramáticas, sigue multitud de enfoques y de técnicas. Para hacer referencia a las formas canónicas *cantaría* o *habría cantado*, encontramos en estas gramáticas multitud de etiquetas o denominaciones (*condicional simple, condicional imperfecto, potencial...*; *antepospretérito, condicional compuesto, condicional pasado...*). Entre los usos de estas formas verbales (suposición, cortesía, etc.) también se encuentra sinonimia en la terminología empleada. Este artículo analiza empíricamente la terminología usada para hacer referencia a las formas verbales en *-ría*, así como a sus valores, en un corpus de 30 gramáticas de español como lengua extranjera. Para ello, se sigue un enfoque cuantitativo. Los resultados sugieren multiplicidad de denominaciones y valores: es posible hallar cierta coherencia en la conceptualización de la forma verbal desde la terminología empleada y una preponderancia de los valores no prototípicos frente a los prototípicos. **Palabras clave:** discurso docente; enseñanza explícita; lingüística aplicada; lingüística teórica.

[en] Metalanguage on the explanation of the terms and values of the form *cantaría* and *habría cantado* in a corpus of grammars of Spanish as a foreign language

Abstract. The explanation of the Spanish verbal system in teaching materials, including grammars, follows a variety of approaches and techniques. In order to refer to the canonical forms *cantaría* or *habría cantado*, we find in these grammars a large number of labels or denominations (*condicional simple, condicional imperfecto, potencial...*; *antepospretérito, condicional compuesto, condicional pasado...*). Among the uses of these verb forms (supposition, politeness, etc.) we also find synonymy in the terminology used. This article empirically analyses the terminology used to refer to Spanish verb forms in *-ría*, as well as their values, in a corpus of 30 grammars of Spanish as a foreign language. For this purpose, a quantitative approach is followed. The results suggest a multiplicity of denominations and values: it is possible to find a certain coherence in the conceptualisation of the verb form and a preponderance of non-prototypical values over prototypical ones.

Keywords: applied linguistics; classroom discourse; explicit instruction; theoretical linguistics.

Sumario: 1. Introducción. 2. Hipótesis y objetivos. 3. Fundamentación teórica. 3.1. Instrucción explícita y gramática. 3.2. Conocimiento consciente del sistema lingüístico y metalenguaje. 3.3. El discurso docente y los materiales didácticos. 3.6. Estudios basados en corpus, en torno a las formas verbales y sobre gramáticas de ELE. 3.4. Los valores (no) prototípicos de las formas verbales. 4. Metodología. 4.1. Enfoque y tipo de estudio. 4.2 Corpus, variables y criterios. 5. Resultados. 5.1. Denominaciones y terminología. 5.2. Valores y usos. 6. Conclusiones y futuras líneas de trabajo. Bibliografía.

Cómo citar: Rodríguez-Tapia, S. (2023). Metalenguaje en el tratamiento de las denominaciones y valores de las formas *cantaría* y *habría cantado* en un corpus de gramáticas de ELE, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 95, 67-80. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.90079>

1. Introducción

La explicación del sistema verbal del español en los materiales didácticos, entre los que se incluyen las gramáticas, atiende a multitud de enfoques y de técnicas. Para hacer referencia a las formas verbales canónicas *cantaría* o *habría cantado* (y sus conjugaciones), encontramos en estas gramáticas multitud de etiquetas o denominaciones (*condicional*

¹ Universidad de Córdoba (España).

Correo electrónico: l02rotas@uco.es

N.º ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3439-4891>

simple, condicional imperfecto, potencial...; *antepospretérito, condicional compuesto, condicional pasado...*) que provocan una situación de sinonimia (a veces parcial) dentro de y entre las gramáticas. La elección de una u otra denominación refleja cierta conceptualización de la forma verbal (ya sea eminentemente modal, formal, temporal, etc.). Además, entre los usos que encuentran estas formas verbales, la situación es similar, pues también encontramos sinonimia en la terminología empleada para hacer referencia a los distintos usos contextuales que tienen *cantaría* y *habría cantado*. Así, es posible hablar de valores de modestia, de sugerencia, de hipótesis, de futuro del pasado y de un largo etcétera. Estas denominaciones para las formas y para sus valores es dispar entre las gramáticas porque no todas consiguen las mismas denominaciones ni los mismos usos, lo que tiene implicaciones diversas en la práctica docente, especialmente en relación con el metalenguaje empleado en la instrucción explícita de la gramática.

El debate en torno a la enseñanza e instrucción explícita de la lengua ha vuelto a ser protagonista de numerosos trabajos tras las pruebas empíricas a su favor que comenzaron a surgir a finales del siglo XX y, especialmente, en los inicios del siglo XXI, como avalan los trabajos de Ellis (1994, 2002a), Norris y Ortega (2001) o Fernández (2008).

En el marco del proyecto TEORÍA-ELE, la relevancia de la teoría lingüística como base de la formación para la enseñanza de ELE ha sido ya justificada por Martínez-Atienza y Zamorano (2020a), quienes subrayan la compleja relación entre denominaciones y valores conceptuales en la rotulación de formas gramaticales, los criterios teóricos dominantes o la insuficiente atención a la incidencia del léxico en la determinación de los valores de las formas. A propósito del estudio de determinadas formas verbales (*cantará, cantaba* o *cantaría*) y su relación con algunas variables que mencionaremos posteriormente, también es posible hallar los resultados de Martínez-Atienza y Zamorano (2020b) y de Zamorano y Martínez-Atienza (2014, 2018 y 2020).

Guarda especial vinculación con esta investigación el trabajo de Zamorano y Martínez-Atienza (2020), que aborda la unidad verbal *cantaría* en un corpus de 20 gramáticas de ELE y que constituye los fundamentos metodológicos básicos de la investigación que aquí se presenta. En este trabajo se recupera la necesidad de un análisis atomizado de valores y funciones del sistema verbal del español (2020: 691) planteado por los mismos autores para las formas del pretérito imperfecto en 2018. Entre las conclusiones de este trabajo (2020: 689-690) sobre *cantaría*, se encuentran la multiplicidad de etiquetas denominativas en las gramáticas, el contraste con otras formas verbales (principalmente presente, futuro simple, futuro compuesto, pretérito imperfecto de indicativo y de subjuntivo, pretérito perfecto simple y la perífrasis verbal <ir a + infinitivo>), y la multiplicidad de valores prototípicos y no prototípicos, entre los que destaca el hecho de la preminente atención a sus valores modales y temporales, a la ubicación irregular como modo o como tiempo verbal o a la omisión del valor aspectual).

En este marco teórico general, nuestra investigación aborda el tratamiento explicativo del verbo, en concreto de las formas *cantaría* y *habría cantado* en un corpus de 30 gramáticas de español como lengua extranjera (ELE). En este sentido, este estudio analiza uno de los materiales didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el de las gramáticas pedagógicas, y se constituye como un estudio empírico que pretende destacar el papel de la lingüística teórica como herramienta útil en el diagnóstico de problemas o deficiencias en el ámbito de ejecución de la lingüística aplicada, en este caso, en el diseño de materiales.

En efecto, Thornbury (2011: 185) atribuye las implicaciones del diseño de materiales (entre muchos otros factores) a un clásico problema de lingüística aplicada, haciendo suyas las palabras de Cook (2003: 38), si bien es necesario considerar el papel que desempeña la lingüística teórica en el análisis de las teorías subyacentes a estos materiales. Basándose en Corder (1973: 135-6), Thornbury (2011: 190) reprocha que los estudios de la lingüística aplicada han seguido una tendencia más empirista que guiada por teorías concretas, lo que consideramos que podría llegar a explicar la falta de estudios teóricos sobre la enseñanza de lenguas en general y de español en particular hasta el inicio de la primera década del 2000. Esta cuestión también es rescatada por Tsui (2011: 282), quien, en el marco del discurso docente, destaca que: “Research in the 1970s and 1980s placed classroom discourse data at the centre of inquiry and studies were typically ‘data-heavy but theory-light’ (Donato 2004: 299). However, the last decade has seen more attention being given to theoretical motivation. The appropriation of theoretical frameworks from neighbouring disciplines has enriched our understanding of classroom discourse”. Al fin y al cabo, la adquisición de segundas lenguas requiere de herramientas tanto teóricas como metodológicas específicas, al tratarse de un fenómeno complejo y multidimensional (Myles, 2013: 46). He aquí el principal problema observado en los últimos años: el desequilibrio entre estudios empíricos con cimentación teórica sólida y la posterior aplicación a la práctica docente de los diversos descubrimientos teóricos.

Thornbury (2011: 195) justifica el uso de los métodos cuantitativos y cualitativos en la recogida y análisis de datos con el objetivo principal de identificar las actividades que emplean los distintos métodos de enseñanza de lenguas y su uso en el aula. Borg (2011: 222-223), por su parte, considera que no existen suficientes respuestas basadas en trabajos empíricos para las principales preguntas que afectan a la enseñanza de lenguas. Por ello, considera esencial la investigación sistemática tanto cualitativa como cuantitativa que permita arrojar luz a estas preguntas.

2. Hipótesis y objetivos

En este trabajo planteamos dos hipótesis principales:

- a) Las gramáticas cuentan con denominaciones muy diversas para referirse a las formas *cantaría* y *habría cantado*, si bien no en todas se incluye o explicita esta diversidad terminológica, lo que constituye una diferencia fundamental.

- b) Los valores predominantes en la explicación para *cantaría* y *habría cantado* no son prototípicos, es decir, temporales, sino que la exposición atiende a un criterio eminentemente modal que pretende explicar las formas verbales a partir de su uso para expresar situaciones probables o imposibles y para manifestar la conjetura.

Para comprobar estas hipótesis, se propone alcanzar los siguientes objetivos:

1. Diseñar un instrumento de análisis distribuido en categorías y valores específicos a partir de las investigaciones realizadas en el ámbito gramaticográfico y de la lingüística aplicada a ELE.
2. Identificar la frecuencia de aparición de la terminología empleada para explicar las formas *cantaría* y *habría cantado* y discriminar las gramáticas que usan exclusivamente una o más opciones denominativas. En este caso, determinar cómo se proyecta la variación terminológica.
3. Identificar la frecuencia de aparición de los valores prototípicos y no prototípicos asociados en la explicación de las formas *cantaría* y *habría cantado* y discriminar las gramáticas que presentan estos valores.

3. Fundamentación teórica

3.1. Instrucción explícita y gramática

En contraste con el rechazo del Enfoque Natural hacia la enseñanza explícita, la corrección de errores o la práctica de patrones, trabajos como los de Harley y Swain (1984) y Swain (1985) identificaron que una exposición amplia y significativa a la lengua no era suficiente para garantizar un nivel elevado de competencia comunicativa. A este tipo de trabajos se sumaron estudios como los de Ellis (1994, 2002a), que acreditaban que una exposición a la instrucción formal por parte de los discentes aparentemente contribuía a una adquisición más veloz y a un dominio comunicativo mayor que en aquellos discentes que no seguían un proceso de enseñanza-aprendizaje explícito. Cuando hablamos de instrucción formal (o explícita) nos referimos a que el docente y el material didáctico proporcionan información de forma expresa sobre cómo funcionan el sistema y discurso de la lengua que se adquiere. Ellis (1990, 2002b) aduce que cuando el discente cuenta con información sobre cierta forma gramatical es más probable que vincule cierto significado con dicha forma que si no contase con dicha información (teniendo en cuenta que existen factores muy variados que influyen en estas ventajas). Con todo, es posible hallar trabajos que defienden que ciertas actividades son más eficaces cuando están acompañadas de explicaciones gramaticales (Norris y Ortega, 2001; o Fernández, 2008).

Así, enfoques como el de Long (1991) de atención a la forma, combinan el foco en las formas verbales en contextos comunicativos significativos, en los que las formas sirven de instrumento útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Rubio, Passey y Campbell (2004: 162) mencionan que: "If meaning is paramount in CLT but attention to form is essential for developing accuracy and proficiency, the ideal teaching model would be one that requires attention to form while maintaining meaningful communication".

Fernández (2011: 157) sintetiza la relevancia del enfoque basado en la forma apoyándose en VanPatten (1996; 2003) y es que el esfuerzo dedicado por el discente a centrarse en el significado puede implicar una comprensión general, pero pueden existir aspectos lingüísticos en el *input* que no logre percibir, por lo que forma y significado no quedarían conectados. Este hecho podría conllevar más tiempo en la adquisición o, simplemente, la ausencia de adquisición. He aquí la relevancia de la atención a la forma para evitar que el discente pase por alto aquellas formas que son relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Conocimiento consciente del sistema lingüístico y metalenguaje

Si atendemos a las preguntas de qué debe conocer el docente de lenguas extranjeras, existen diferentes respuestas. Richards (1998: 1-30) distinguió que deben conocerse teorías sobre la enseñanza, habilidades de enseñanza, habilidades comunicativas, conocimiento sobre la materia (a nuestro juicio, este constituye el conocimiento metalingüístico), razonamiento pedagógico y habilidades sobre la toma de decisiones, y conocimiento contextual.

Diez años después, Macaro (2010) consideró que existen cuatro campos de investigación principales sobre la adquisición de segundas lenguas: sobre el conocimiento lingüístico, sobre la realización lingüística, sobre actitudes y percepciones, y sobre el procesamiento cognitivo de los discentes. Myles (2013: 48) también recupera el papel del sistema lingüístico que subyace a la actuación del discente entre algunas preguntas del estado de la cuestión en torno a la adquisición de segundas lenguas en los últimos años. En esta línea, Thornbury (2011: 192) revisa las seis dimensiones que afectan al concepto de método propuestas por Richards y Schmidt (2002: 330) y propone diez diferentes, de las cuales, nos interesan en nuestro estudio las cuatro siguientes: (a) la dimensión formal o funcional de la lengua (es decir, que el método de enseñanza conciba la lengua como un sistema estructurado e internalizado como un conjunto de reglas formales frente a un sistema de potenciales significados; (b) la naturaleza de la enseñanza de la segunda lengua, que se sintetiza en la instrucción formal frente a los procesos de aprendizaje incidental; (c) la dimensión que se focaliza bien en el producto, bien en el proceso como objetivos de la enseñanza (cf. Myles 2013: 46); y (d) la dimensión deductiva frente a la inductiva en las actividades o técnicas de enseñanza-aprendizaje. Myles (2013: 46) y DeKeyser y Botana (2019) también identifican estos intereses sobre adquisición de la competencia lingüística y comunicativa en contexto de instrucción.

El interés en la enseñanza explícita de la lengua reside en que sirve de doble instrumento: por una parte, permite al profesorado contar con una herramienta de comunicación precisa que diagnostique problemas y regule el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por otra, permite, al alumnado contar con un instrumento metacognitivo que le haga consciente del funcionamiento del sistema y de los problemas con los que se encuentra.

El interés por el conocimiento metalingüístico no es exclusivo de la enseñanza de segundas lenguas. Sus ventajas y beneficios también han sido protagonistas de estudios orientados al aprendizaje de la primera lengua. Gutiérrez (2018) y Gil y Gutiérrez (2022), por ejemplo, revisan en la enseñanza de español como primera lengua en España los problemas de la terminología gramatical (en concreto, los casos de polisemia y sinonimia terminológicas) y los desajustes que provoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Este hecho también se observa en la multiplicidad de etiquetas que reciben las diferentes formas del sistema verbal del español, como acreditan los estudios mencionados, y como pretendemos demostrar en este trabajo. Gutiérrez (2021: 37, 39) destaca la necesidad de un acercamiento científico a la lengua (lo que conlleva obviamente una reflexión de carácter metalingüístico) con el fin de atraer la atención de los discentes hacia la comprensión consciente del sistema lingüístico (de sus regularidades y contrastes).

Como avanzábamos, la utilidad y necesidad también se encuentran del lado del docente. Andrews (2007) estudia la conciencia lingüística del profesor (*teacher language awareness*), es decir, el conocimiento sobre el sistema lingüístico, y argumenta que ‘the possession of an adequate level of TLA is an essential attribute of any competent L2 teacher’ (2007: ix); Lantolf (2009: 270) también señala como necesidad en EE. UU.: “that foreign language (FL) teacher education programs need to (re)invest in courses designed to enhance the depth and breadth of explicit knowledge of the target language (TL) of their graduates”.

De hecho, la necesidad de estudios empíricos sobre el papel del metalenguaje en el aula de enseñanza de segundas lenguas es un reclamo de las últimas investigaciones: “there is evidence that improved knowledge about language can enhance teaching, it is also important to remember the point made above that such knowledge alone –when divorced from knowledge about teaching and knowledge about learners– will not guarantee effective classroom practice. In terms of empirical research, there is not much evidence of recent work on teachers’ knowledge about language and its use in teaching. More research is needed into how knowledge about language can be developed through LTE in ways that enable teachers to use it productively to support learning” (Borg, 2011: 220).

3.3. El discurso docente y los materiales didácticos

Esta investigación se entronca en los estudios sobre el discurso docente, entendido como todos aquellos elementos, no necesariamente lingüísticos, que tienen lugar en el aula de enseñanza de lenguas (Tsui, 2011: 274). Esta interacción guarda relación con la retroalimentación correctiva basada en la forma, que se enmarca en el enfoque de Long, y en la que se conceptualiza “from evaluation of learners’ response to provision of information for learners to confirm or disconfirm their hypotheses about the target language” (Tsui, 2011: 277-278). Una de las principales implicaciones teóricas del control del metalenguaje en el discurso docente se puede encontrar en el trabajo ya citado de Tsui cuya repercusión en los manuales de ELE apreciaremos al final de este trabajo: “First, as the field draws on theoretical concepts from a variety of disciplines, it is important to ensure that these concepts are explicitly and rigorously defined, with full awareness of their theoretical assumptions, irrespective of whether they have been adopted wholesale, extended or redefined. There does seem to be a potential danger that the same terminology may be used with different theoretical assumptions in the discussions” (Tsui, 2011: 282).

Uno de los instrumentos de enseñanza-aprendizaje y de comunicación con el discente son los materiales didácticos. El trabajo de Martín Peris (2022: 233) considera que los manuales de texto forman parte de los materiales didácticos, pero no menciona que las gramáticas (en nuestro caso, de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras) puedan formar parte de esta categoría. En nuestro estudio, el término *material didáctico* englobará tanto los manuales como las gramáticas de ELE.

Asimismo, subraya la necesaria relación entre teoría y materiales didácticos: “Todo análisis de MD se sustenta en una teoría, explícita o implícita, acerca de lo que es enseñar una LA [lengua adquirida] en contexto de escolarización. Importan de forma preeminente dos concepciones de base en esa teoría: qué sea hablar una lengua y qué sea aprenderla”, teniendo en cuenta que desempeñan un papel limitado y condicionado por su uso en el aula por parte del profesorado y del alumnado. A propósito de este trinomio de docente-material-discente, Martín Peris (2022: 237) menciona el trabajo de Tomlison (2012) para debatir en torno a las variables más relevantes en este proceso y, por tanto, en la investigación empírica que involucra esta relación: “¿cómo, por ejemplo, puede atribuirse al libro de texto determinado logro en el aprendizaje, y no a la buena calidad de la enseñanza, a la relación entre el profesor y la clase o a una exposición a la lengua meta efectuada al margen del libro de texto?”. El planteamiento de Tomlison guarda relación con nuestro trabajo, al pretender identificar qué elementos teóricos son los que provocan problemas en la enseñanza del sistema verbal del español.

3.4. Estudios basados en corpus, en torno a las formas verbales y sobre gramáticas de ELE

En los últimos años se han sucedido las investigaciones que usan materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras como corpus de análisis. Entre estos se pueden encontrar los de Rubio, Passey y Campbell (2004), Blanco (2010) o Fernández (2011). En el ámbito específico del verbo, es posible hallar estudios como los de Polo (2012) o Soler (2020), por mencionar solo algunos. Específicamente orientados al análisis del tratamiento del verbo

en gramáticas de ELE, se encuentran los estudios de Martínez-Atienza (2017) o de Bermejo (2021) para itálfonos, así como los trabajos ya mencionados de Zamorano y Martínez-Atienza (2018 y 2020).

Entre algunas de las conclusiones más relevantes de estos trabajos, se encuentran las que aquí sintetizamos. El trabajo de Rubio, Passey y Campbell se remonta a 2004 y comprueba el desajuste entre teoría y práctica en el diseño de manuales de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras para la instrucción del componente gramatical en la docencia universitaria en Estados Unidos. Trabajan con un corpus reducido de 8 manuales de español y alemán como lengua extranjera y se centran en la enseñanza de lenguas desde el enfoque comunicativo. Martínez-Atienza (2017) aborda en su estudio el análisis del verbo en cuatro gramáticas de ELE orientadas a itálfonos. De forma específica, trata la terminología en torno al tratamiento de las perífrasis verbales, la perspectiva lingüística de abordaje eminentemente semántica y la atención al contraste y diferenciación entre las lenguas española e italiana. Entre las conclusiones de Soler (2020: 113) se encuentra el exceso de simplificación que detecta en las explicaciones gramaticales, las ilustraciones prácticas y actividades de los manuales de ELE para el uso del pretérito perfecto compuesto. Por su parte, Fernández (2011: 156), que analiza un corpus de 6 textos, menciona la ausencia de investigaciones que debatan si las técnicas empleadas para la enseñanza de la gramática en los materiales didácticos se ajustan al cuerpo teórico existente en torno a la adquisición y enseñanza de la gramática. Es decir, destaca el desequilibrio entre práctica y teoría. En su artículo, usa como argumento el trabajo de Aski (2003) sobre manuales de italiano como lengua extranjera, en el que se reivindica la necesaria incorporación de la investigación en adquisición de segundas lenguas en la práctica docente y, especialmente en el diseño de materiales didácticos que reflejen esta necesaria fundamentación teórica (Fernández, 2011: 159).

3.5. Los valores (no) prototípicos de las formas verbales

En las investigaciones en torno a las formas verbales, se distinguen los valores prototípicos y no prototípicos (“valores contextuales” según la NGLE: 453), en la terminología de Zamorano y Martínez-Atienza, (2020: 674). Los primeros son caracterizadores del valor de la forma y parten del criterio temporal (pasado, presente o futuro). Los segundos son “colaterales de la forma desde el punto de vista funcional” y pueden clasificarse en un amplio abanico de usos y categorías (pragmáticos, formales, etc.). Esta distinción deriva de la de Rojo (1974), quien distingue los usos rectos, o prototípicos, de los dislocados, que emanan de los primeros y que también indican una relación temporal distinta a la primera. Rojo y Veiga (1999: 2913) señalan que estos usos dislocados se caracterizan por “una alteración en el significado temporal expresado por cada forma respecto del que constituye su uso recto, con la consecuencia de que el cambio de contenido temporal viene acompañado también de un cambio en el contenido modal determinado por la adición al valor indicativo o subjuntivo de algún nuevo matiz modal ajeno a la base notional en que se funda la oposición entre los dos modos señalados”.

Otros teóricos han definido la multiplicidad de usos como un caso de polisemia (“la multiplicidad de usos y valores no es solo fruto de la semántica básica del futuro en español, sino que intervienen otros factores como el aspecto, la persona gramatical, las relaciones jerárquicas entre los interlocutores o la escala de coste-beneficio, por citar solo algunos” (Escandell-Vidal, 2018: 17). Para esta investigadora, estos valores derivan de la coexistencia de dos sistemas: el del español en su estado sincrónico actual y el que conforman los vestigios de un sistema que ya no está en vigor (pp. 18, 25).

Así, en este trabajo distinguimos y analizamos los valores prototípicos de las formas en *-ría*, eminentemente temporales, por una parte, y todo el conjunto de valores no prototípicos (el resto), por otra.

4. Metodología

4.1. Enfoque y tipo de estudio

Este trabajo se inserta en un proyecto de mayores dimensiones que tiene como objetivo principal explicar las teorías que subyacen a los materiales didácticos en la enseñanza de ELE. Así, nos proponemos objetivos descriptivos basados en corpus (es decir, este trabajo constituye un estudio empírico que se cimienta en el enfoque de atención a la forma), que servirán para caracterizar las diferentes variables de estudio y obtener resultados teóricos que poder emplear en el futuro. Entre las justificaciones de la dimensión descriptiva de este estudio, consideramos necesario recuperar las palabras de Myles (2013: 47): “A theory aims at explaining the phenomenon under investigation, not merely describing it, and will therefore evolve through a cyclic process of systematic inquiry, in which the claims of the theory are assessed against empirical evidence”.

Nuestro estudio sigue una investigación primaria o empírica (Martín y Doquin, 2022: 29-30), basada en el análisis de materiales didácticos. Dado que el objetivo del proyecto es reflexionar sobre la coherencia teórica (y, por tanto, aplicada) en la enseñanza del sistema lingüístico del español en los materiales didácticos, a pesar de tratarse de una investigación de carácter básico o teórico, el fin último sirve a la lingüística aplicada en la concepción de dichos materiales, así como, posteriormente, a la práctica de la enseñanza aprendizaje (ibíd.: 31-32). Constituye una investigación de campo de carácter no experimental y adopta un enfoque analítico, que pretende prestar atención a las variables señaladas, y un objetivo hipotético-deductivo, que parte de los datos procedentes del análisis realizado al corpus.

El enfoque que seguimos es eminentemente cuantitativo, apoyado en análisis cualitativo, dada la necesidad de descubrir los patrones de comportamiento según las diferentes variables, y de nuestro interés en generalizar los re-

sultados al resto de la población de estudio. En el marco del diseño cuantitativo de nuestro estudio, la investigación sigue un diseño correlacional (pues pretendemos relacionar diferentes variables en su contexto natural) de tipo transversal (Mavrou, 2022: 98).

4.2. Corpus, variables y criterios

El corpus analizado está compuesto por 30 gramáticas de español para extranjeros (10 más que el estudio elaborado por Zamorano y Martínez-Atienza en 2020). Para su compilación se han tenido en cuenta diferentes variables: la lengua materna del público destinatario (no especificada, italiano, francés e inglés; algunas de las gramáticas están escritas en estas lenguas), el tipo de destinatario (gramáticas orientadas a docentes, discentes o a ambos), diversos enfoques teóricos (tradicionales, estructurales, cognitivos, comunicativos y eclécticos) y que abarquen desde mitad del siglo XX hasta 2016. El corpus ha sido seleccionado atendiendo a una estrategia de muestreo estratificado desproporcionado, para la cual se han seleccionado de forma aleatoria los manuales y gramáticas que debían cumplir las características y requisitos previos de los subgrupos definidos (lengua materna del destinatario, enfoques, etc.), que atienden a las variables que debemos analizar según las hipótesis planteadas. Las referencias y códigos correspondientes de estas gramáticas se consignan en la introducción del monográfico en el que se inserta este trabajo.

Por cada gramática se ha recogido la información que afecta a la explicación de las formas *cantaría* y *habría cantado* en una base de datos. Así, entre las variables recogidas en las 30 gramáticas se encuentran las denominaciones empleadas para hacer referencia a estas formas, su posible definición, los valores o usos registrados, los primeros y siguientes ejemplos, otras formas verbales con las que se suele contrastar en la explicación o aspectos relacionados con la variación lingüística. En este trabajo analizamos dos variables específicas: las denominaciones empleadas para referirse a las formas en *-ría* y los valores o usos asociados.

En cuanto a las denominaciones, se han recogido bajo una misma etiqueta o valor aquellos términos que corresponden con el equivalente interlingüístico directo (por ejemplo, *condicional simple*, *simple conditional*, *condizionale semplice* y *conditionnel simple* computan cuantitativamente bajo la etiqueta *condicional simple*) por razones estadísticas. En una misma gramática pueden indicarse una o más denominaciones para la misma forma en *-ría*, por lo que en ese caso se ha tenido en cuenta la multiplicidad de etiquetas en la base de datos con la que trabajamos.

Los valores y usos han sido determinados por aquellos consignados en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999, en los capítulos de Rojo y Veiga, y de Cartagena, 1999) y en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), en conjunción con otras investigaciones en torno a la forma *cantaría* ya publicadas (como la de Zamorano y Martínez-Atienza, 2020). La siguiente tabla sintetiza algunos de los valores encontrados en estas publicaciones.

Valor	<i>cantaría</i>			<i>Habría cantado</i>	
	Rojo y Veiga 1999	NGLE 2009	Zamorano y Martínez-Atienza 2020	Cartagena 1999	NGLE 2009
Apódosis			X		X
Atenuación	X	X	X		X
Concesión			X		
Condición imposible	X	X	X		X
Condición probable		X	X		
Consejo		X	X		
Deseo			X		
Estilo indirecto					X
Futuro del pasado	X	X	X		X
Modo verbal		X	X		
Narrativo/factual		X			
Retórico		X			
Rumor	X	X	X		X
Suposición	X	X	X	X	X

Tabla 1. Valores de las formas en *-ría* en el estado de la cuestión

Como es posible apreciar, la publicación de 2020 es la que consigna mayor número de usos para la forma *cantaría*, y la NGLE la que más valores relaciona para *habría cantado*. Una de las principales dificultades en este estudio (y, como veremos, también en el diseño de las gramáticas o de los manuales de ELE) es la diversidad denominativa bajo la cual un mismo valor queda identificado. Así, encontramos rótulos como los siguientes, que difieren, pero hacen referencia al mismo uso: a) cortesía, modestia, atenuación; b) apódosis, estructuras condicionales; c)

rumor, uso impropio, periodístico; d) concesión, reproche, réplica; e) suposición, duda, hipótesis, probabilidad, etc., por nombrar solo algunos.

Dados los diversos valores y usos contextuales (así como rótulos) que parecen mostrar estas formas, consideramos oportuno trabajar con categorías más amplias que agrupen los diferentes valores. A continuación, se detallan estas categorías, los diferentes fundamentos que las justifican y los ejemplos que sean precisos. A los valores anteriores se han añadido también aquellos encontrados en un análisis previo de las gramáticas y que no se recogen en las investigaciones hasta el momento. Nuestra taxonomía distingue tres grandes categorías de valores: semánticos, pragmáticos y formales. La más compleja de los tres es la primera, que se organiza en torno a tres subcategorías, que aglutina valores virtuales, temporales y modales.

Semántico									Pragmático			Formal			
Virtual			Temporal			Modal									
Modo verbal	Condición posible	Condición imposible	Futuro del pasado	Pasado	Narrativo / factual	Suposición	Rumor	Deseo	Consejo	Atenuación	Concesión	Retórico	Apódoxis	Estilo indirecto	Implícito

Tabla 2. Taxonomía de valores para *cantaría* y *habría cantado*

Algunos de estos valores se han analizado en otros trabajos que no se orientan a ELE o al análisis gramaticográfico. Los valores de virtualidad, deóntico, de improbabilidad y de cortesía asociados a las formas en *-ría* son abordados en Bajo (2017). También en un estudio sobre la evidencialidad de Polo (2012: 24) se listan algunos de los usos ya mencionados para la forma *cantaría* (hipotético, de atenuación, futuro en el pasado, modal, tanto deóntico como epistémico, y evidencial). Esta última categoría queda integrada en nuestra propuesta en diferentes valores, como el modal epistémico. Barrios (2017: 94, 111) ubica tangencialmente la forma en *-ría* como una de las expresiones de probabilidad para el B2, aunque esta forma verbal no es la protagonista del estudio.

Los valores virtuales agrupan una categoría especial de valores modales vinculados con la modalidad epistémica según Bajo (2017: 139). Por operatividad en este estudio, y para evitar diseñar un instrumento de análisis más complejo, la expresión de la irrealidad (situaciones condicionales reales e irreales) y de la probabilidad (situaciones condicionales posibles, probables e imposibles (*Iría a España si tuviera dinero*; 16G: 86; vs. *Si no le hubieras / hubieses hablado tan mal al director del centro, ahora estarías trabajando allí*; 03G: 356) quedan englobadas en la categoría de virtualidad. En esta categoría virtual también se incluyen las consideraciones que hacen algunas gramáticas de incluir la forma *cantaría* o *habría cantado* como tiempos de pasado de un modo condicionado (Castañeda, 2003: 99), paralelo al indicativo y subjuntivo.

La siguiente categoría se centra en el valor temporal, principalmente de pospretérito en la terminología de Bello (*Me prometió que escribiría*; 10G: 113), aunque también se consignan valores de pasado y de pasado narrativo o factual (*Ese mismo año, nuestro autor se volvió a España, donde moriría pocos meses después*; 22G: 44). La categoría semántico-modal integra la modalidad epistémica por un lado (suposición y condicional de rumor: *Serían las cinco cuando me desperté*; 17G: 54) y la modalidad deóntica, por otro (deseo y consejo: *Me gustaría estar ahora mismo en la playa*; 20G: 190).

La categoría pragmática, también relacionada con los valores modales en algunas publicaciones, integra los usos relacionados con la atenuación (*¿Te importaría pasarme la sal?*; 21G: 55), la concesión (*Sería muy rico, pero no lo parecía*; 18G: 168) y los usos retóricos (*¿Alguien se atrevería a decir que la “socialización” ha hecho más libres a los diarios?*; 06G: 221). Por último, la categoría estrictamente formal determina los usos de las formas en *-ría* en la apódoxis de las oraciones condicionales, en el estilo indirecto (*Ayer dijiste que tú harías la compra*; 09G: 17) o cuando es implícito.

La presencia de todos estos valores en las gramáticas se consigna en una base de datos, de manera que hay gramáticas que tienen asociados más valores que otras. Existen algunas precisiones que realizar con respecto al cómputo de algunos criterios. La principal diferencia entre los criterios de valor de condición probable e imposible y de apódoxis se da en el tipo de explicación que proporciona la gramática: si determina el uso de la forma en *-ría* por las situaciones imaginables o posibles de la realidad, se considera dentro de la categoría virtual; si se explica el uso de la forma en *-ría* en ciertos segmentos de las estructuras condicionales (normalmente en contraste con otras formas verbales, como el imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo), se clasificará dentro de la categoría formal. Algunas gramáticas combinan los criterios, por lo que la base de datos recoge ambos.

5. Resultados

5.1. Denominaciones y terminología

En nuestro corpus existen 12 denominaciones diferentes para referirse a *cantaría* y otras 12 para *habría cantado* (vid. tablas 3 y 4). Las perspectivas de conceptualización de las formas verbales son variadas, como analizaremos a continuación.

Denominaciones	Casos	% sobre el total de denominaciones	% sobre el total de gramáticas
Condicional simple	19	33,33	63
Condicional	16	28,07	53
Potencial	5	8,77	17
Pospretérito	3	5,56	10
Potencial simple	3	5,56	10
Condicional presente	3	5,26	10
Condicional imperfecto	2	3,51	7
Adquirido de virtual	1	1,85	3
Futuro hipotético	1	1,75	3
Futuro retrocedido	1	1,75	3
Presente en condicional	1	1,75	3
Potencial imperfecto	1	1,75	3
Total	56	100	

Tabla 3. Denominaciones para *cantaría*

Denominaciones	Casos	% sobre el total de denominaciones	% sobre el total de gramáticas
Condicional compuesto	15	27,78	50
Condicional perfecto	12	22,22	40
Condicional pasado	6	11,11	20
Potencial compuesto	5	9,26	17
Antepospretérito	4	7,41	13
Condicional	3	5,56	10
Potencial	2	3,70	7
[no aparece]	2	3,70	7
Potencial perfecto	1	1,85	3
Antefuturo hipotético	1	1,85	3
Adquirido de virtual	1	1,85	3
Pasado en condicional	1	1,85	3
Futuro retrocedido compuesto	1	1,85	3
Total	54	100	

Tabla 4. Denominaciones para *habría cantado*

Cantaría consigna más denominaciones en 22G y 07G (5 términos diferentes), seguidas de 10G, 21G y 25G (4 distintos). Por otra parte, *habría cantado* cuenta con mayor número de denominaciones en 22G (5 diferentes), seguida de 07G, 10G, 20G y 21G (4 distintos). El resto de las gramáticas emplea una o dos denominaciones. Se aprecia, así, que la atención a la variedad denominativa queda vinculada con las gramáticas anteriormente citadas.

Si pasamos a analizar la frecuencia de los términos más y menos empleados, se aprecia que la denominación más usada es la de *condicional simple*, con 19 casos y una presencia en el 63 % de las gramáticas. Le sigue casi de manera inmediata la denominación de *condicional* con 16 casos y muy de lejos las de *potencial*, *condicional presente* o *potencial simple*. Las dos primeras suman el 61,4 % de todos los casos documentados. En *habría cantado*, se prefiere la opción de *condicional compuesto*, con 15 casos y una presencia en la mitad de las gramáticas. Le sigue de cerca *condicional perfecto* y, tras esta, distan las alternativas de *condicional pasado* y *potencial compuesto*. Las dos opciones más empleadas alcanzan el 50 % de los términos documentados.

Estos rótulos, *condicional simple* y *condicional compuesto*, reflejan un doble criterio en la conceptualización de la forma verbal: por una parte, se usa una perspectiva semántica, al hablar de situaciones condicionales, es decir, que pueden ser virtuales, ya sean posibles o imposibles (ya veremos, de hecho, que se trata de dos de los valores más frecuentes que analizaremos) y, por otra, se aprecia un criterio formal, al hacer referencia a la estruc-

tura morfológica (es decir, si se trata de una forma que flexiona la base léxica –simple– o que incorpora una pieza gramatical como el verbo auxiliar *haber* –compuesta–). Lo relevante de esta combinación de etiquetas es la coherencia en el criterio que se aprecia en las gramáticas. Esta coherencia se mantiene en las otras denominaciones más frecuentes con otros criterios (*condicional presente-condicional pasado*; o *potencial simple-potencial compuesto*) a excepción del caso *condicional perfecto* (11 casos) frente a *condicional imperfecto* (solo 2). Esto permite justificar que en las gramáticas se suele concebir *habría cantado* desde el aspecto perfectivo, pero no *cantaría*, que apenas atiende al criterio aspectual como discriminante (solo se menciona el aspecto en 9G: 21, al ubicar *cantaría* en el aspecto imperfectivo).

En algunas gramáticas encontramos reflexiones de tipo metalingüístico en torno a la denominación *condicional*. Por ejemplo, López (2005: 157) (19G) menciona: “(...) también existe un futuro retrocedido, es decir, una forma que, aun mirando a un punto futuro, camina hacia el pasado: *vendría*. Las gramáticas españolas suelen llamarlo “condicional”, como si fuese una forma específica de las oraciones condicionales. Esto, evidentemente, no es así: lo tenemos en dicho tipo de oraciones (*si me escribieses, te contestaría*) junto con otras formas verbales, pero no hay nada condicional en una expresión como *dijo que vendría temprano*”. A pesar de que la crítica está fundada (no en realidad en el tipo de construcción condicional, que sigue un criterio formal, sino en la virtualidad de la situación que se refleja, es decir, en un criterio semántico), la opción de *futuro retrocedido* de López solo sustituye un criterio virtual por uno temporal (siendo, además, esta la única gramática donde se hace uso de *futuro retrocedido*).

Un dato relevante es el conjunto de gramáticas que solo usan una única denominación frente a aquellas que usan varias, así como las gramáticas que explicitan esa relación de sinonimia mediante estrategias diversas de reformulación parafrástica. Ilustraremos este caso con *cantaría* (vid. tabla 5). El primer bloque relaciona las gramáticas que solo usan una denominación, que se marcan en cursiva en la columna de la izquierda; en el segundo, las gramáticas que usan más de una denominación.

Número de términos	Término empleado	Número de gramáticas	Gramáticas
1	<i>Condicional simple</i>	8	01G, 02G, 03G, 04G, 15G, 18G, 28G, 30G
	<i>Condicional</i>	4	11G, 14G, 24G, 26G
	<i>Condicional presente</i>	1	05G
	<i>Futuro retrocedido</i>	1	19G
>1	Sin explicitar sinonimia	6	08G, 09G, 12G, 13G, 27G, 29G
	Explicitando sinonimia	9	06G, 10G, 16G, 17G, 20G, 21G, 22G, 23G, 25G
	Situación mixta	1	07G

Tabla 5. Unicidad y variación para *cantaría*

En el primer bloque se aprecia como casi la mitad de las gramáticas (14) usan solo una forma para hacer referencia a la forma *cantaría* (la mayoría usa el término *condicional simple*). Las otras 16 gramáticas del siguiente bloque usan más de un término diferente, pero la manera en la que se usan o combinan es dispar. Por ejemplo, hay 6 gramáticas que no explicitan la relación de sinonimia entre las diferentes opciones denominativas. En la gramática de Castro (2015) se usa el término *condicional simple* en las páginas 13, 21 o 170, pero a partir de la 162 se usa el término *condicional imperfecto*. En la presentación del anexo de las conjugaciones no se aprecia coherencia terminológica: normalmente hace uso del término *condicional imperfecto*, pero en el verbo *caber* se usa *condicional simple*. Lo llamativo es que en ningún apartado de la obra se declaran *condicional simple* o *condicional imperfecto* como sinónimos. Este hecho es relevante, porque queda sujeto al receptor discriminar que lo sean y, lo más importante, queda sujeto al receptor determinar en qué sentido se diferencian las denominaciones *simple* e *imperfecto* (especialmente atendiendo a la disparidad del criterio).

El segundo caso de uso de más de un término corresponde con las gramáticas que sí explicitan la sinonimia. Los mecanismos suelen ser variados, desde el uso de paréntesis a expresiones parafrásticas que emplean el verbo *llamar* o la conjunción *o*, como se aprecia en los siguientes ejemplos “El *condicional (también llamado potencial)* expresa una acción imperfecta y futura, medida desde un punto del pasado” (25G: 94); “La tradición lo llamaba *potencial (o condicional) simple*. Término propuesto por Bello: *pospretérito*. Otra denominación: *futuro hipotético*” (10G: 112).

Una mención especial merece la gramática 07G. En sus explicaciones es posible hallar dos denominaciones diferentes en lugares distintos: *potencial simple* (p. 98) y *condicional simple* (p. 100). Hasta la página 137 no se presentan como sinónimos “*condicional imperfecto o simple (presente)*”.

El uso o no de estos procedimientos de reformulación refleja esa conciencia lingüística del profesor a la que se refería Andrews en su trabajo de 2007, es decir, ese conocimiento sobre el sistema lingüístico que sirve como un instrumento más de enseñanza. Y creemos que ahí se encuentra la relevancia de la coherencia terminológica o, al menos, de la explicitación de las relaciones léxicas que se aprecian entre los rútilos.

Si se vinculan las denominaciones a los distintos enfoques de cada manual, no se aprecia tendencia relevante que permita relacionar ciertas denominaciones con determinados enfoques teóricos. Tampoco se aprecia relación alguna con el nivel de lengua de la gramática o el destinatario al que se dirige.

5.2. Valores y usos

En las gramáticas, los usos de estas formas verbales se detallan mediante ejemplos o explicaciones gramaticales (con mayor o menor profundidad o explicitud según la gramática). *Cantaría* y *habría cantado* comparten valores, pero no coinciden por completo con los que más se explican en las gramáticas. Si partimos del número de valores, destaca que *cantaría* cuenta con 67 valores computados más que *habría cantado*. Es posible que esto guarde relación con un menor número de usos contextuales de la forma compuesta frente a la simple, como también se puede deducir de los valores presentados en la tabla 1. En la tabla 6 se relacionan todos los valores computados y en el gráfico 1 aquellos más relevantes por sus coincidencias o divergencias.

Valores	Casos		% sobre el total de denominaciones		% sobre el total de gramáticas	
	<i>cantaría</i>	<i>habría cantado</i>	<i>cantaría</i>	<i>habría cantado</i>	<i>cantaría</i>	<i>habría cantado</i>
Apódoxis	11	8	6,92	8,08	37	27
Atenuación	22	1	13,84	1,01	73	3
Concesión	5	2	3,14	2,02	17	7
Condición imposible	8	20	5,03	20,20	27	67
Condición probable	17	2	10,69	2,02	57	7
Consejo	17	3	10,69	3,03	57	10
Deseo	14	6	8,81	6,06	47	20
Estilo indirecto	6	7	3,77	7,07	20	23
Futuro del pasado	16	16	10,06	16,16	53	53
Implícito	2		1,26		7	
Modo verbal	8	7	5,03	7,07	27	23
Narrativo/factual	1		0,63		3	
No hay		2		2,02		7
Pasado	2		1,26		7	
Retórico	1		0,63		3	
Rumor	4	3	2,52	3,03	13	10
Suposición	25	22	15,72	22,22	83	73
Total	158	99	100	100		

Tabla 6. Valores de *cantaría* y *habría cantado*

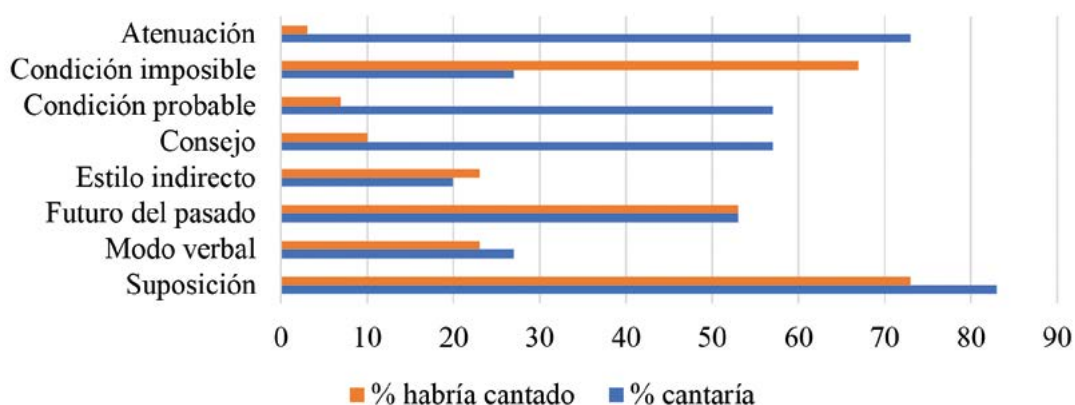


Gráfico 1. Similitudes y diferencias en los valores de *cantaría* y *habría cantado*

Para *cantaría*, el valor modal epistémico de suposición (es decir, los usos relacionados con la probabilidad, la conjetura o la hipótesis, ya sea en el presente, el pasado o el futuro) es el valor principal junto con el de atenuación

(los usos de cortesía o de modestia). Le sigue el valor virtual de situaciones probables y el valor modal deóntico de consejo (aquí se incluirían todas las sugerencias y obligaciones en sus distintos grados). Entre los cuatro más frecuentes, no hay ningún valor temporal, por lo que los valores más explicados para *cantaría* son no prototípicos (modal, pragmático y virtual). Pero si atendemos a las cifras, este hecho no es tan relevante, puesto que el cuarto puesto lo ocupa el valor de pospretérito, que se diferencia solamente en un caso con el valor de consejo: el valor de futuro del pasado aparece en 16 gramáticas, por lo tanto, el valor prototípico tiene presencia en el 53 % de ellas.

En el caso de *habría cantado*, los valores coinciden parcialmente. La suposición sigue siendo el valor más frecuente (presente en el 73 % de las gramáticas), seguido del valor de condición imposible, por el que se suele caracterizar *habría cantado* en combinación con el pluscuamperfecto de subjuntivo en la prótasis. El tercer valor más frecuente es el temporal de futuro del pasado, coincidente con *cantaría*. Así, en la explicación de *habría cantado* los valores no prototípicos modal y virtual son los más frecuentes, seguidos del valor prototípico temporal.

Existen valores muy residuales en las explicaciones, como acreditan los datos: narrativo, retórico, implícito, pasado o rumor (que suele tacharse de “uso impropio”: 03G, 10G, 29G). Contrastan especialmente la atenuación (apenas llega al 3 % de las explicaciones en las gramáticas para *habría cantado*), las condiciones imposibles y probables, que aparecen prácticamente de forma invertida para *habría cantado* y *cantaría* respectivamente (lo cual está relacionado estrechamente con los contrastes con otras formas verbales, principalmente pluscuamperfecto e imperfecto de subjuntivo respectivamente). *Consejo* y *deseo* también son mucho más frecuentes en la forma simple.

Ninguna gramática del corpus reúne los 16 valores de nuestro catálogo. Las gramáticas que más usos contextuales consignan para *cantaría* (vid. tablas 7 y 8) corresponden con 03G, 10G y 22G (con 10 valores distintos, entre los cuales coinciden: atenuación, condición probable, consejo, deseo, futuro del pasado, modo verbal, rumor y suposición), seguidos de 21G, 12G y 15G (8 valores distintos). 19G contrasta con tan solo 1 valor: el de apódosis. En cuanto a *habría cantado*, 12G consigna 8 valores distintos, y 03G y 15G, 7 valores distintos; entre los tres coinciden los valores de condición imposible, estilo indirecto, futuro del pasado y suposición. La forma compuesta no aparece en 24G ni 11G y solo consignan 1 valor en 25G (futuro del pasado; el tercero más frecuente) y en 17G (suposición, el más frecuente). Las únicas gramáticas que cumplen con todas las categorías en las dos formas son 12G y 15G (las dos orientadas a francófonos).

Categoría del valor	Casos		% del total de casos		N.º de gramáticas en las que aparece		% de gramáticas en las que aparece	
	<i>Cantaría</i>	<i>Habría cantado</i>	<i>Cantaría</i>	<i>Habría cantado</i>	<i>Cantaría</i>	<i>Habría cantado</i>	<i>Cantaría</i>	<i>Habría cantado</i>
Formal	20	15	12,20	15,46	17	13	57	43
Modal	60	34	37,74	35,05	27	24	90	80
Pragmático	28	3	17,61	3,09	23	3	77	10
Temporal	19	16	11,95	16,49	17	16	57	53
Virtual	37	29	22,56	29,90	24	22	80	73
Total	164	97	100	100				

Tabla 7. Categorías de valores para *cantaría* y *habría cantado*

Categoría	<i>Cantaría</i>	<i>Habría cantado</i>
Modal	01G, 02G, 03G, 04G, 05G, 06G, 07G, 09G, 10G, 11G, 12G, 13G, 14G, 15G, 16G, 17G, 18G, 20G, 21G, 22G, 24G, 25G, 26G, 27G, 28G, 29G, 30G.	01G, 02G, 03G, 04G, 05G, 07G, 08G, 09G, 10G, 12G, 13G, 14G, 15G, 16G, 17G, 18G, 20G, 21G, 22G, 26G, 27G, 28G, 29G, 30G
Virtual	01G, 03G, 04G, 05G, 06G, 07G, 08G, 09G, 10G, 11G, 12G, 13G, 14G, 15G, 16G, 17G, 20G, 21G, 22G, 23G, 26G, 27G, 28G, 29G.	01G, 03G, 04G, 06G, 07G, 08G, 09G, 12G, 14G, 15G, 16G, 18G, 19G, 20G, 21G, 22G, 23G, 26G, 27G, 28G, 29G, 30G,
Pragmático	01G, 02G, 03G, 04G, 05G, 06G, 08G, 09G, 10G, 12G, 13G, 15G, 17G, 18G, 20G, 21G, 22G, 25G, 26G, 27G, 28G, 29G, 30G.	03G, 12G, 15G,
Temporal	01G, 02G, 03G, 04G, 06G, 10G, 11G, 12G, 15G, 17G, 18G, 21G, 22G, 25G, 26G, 27G, 29G.	02G, 03G, 05G, 07G, 08G, 09G, 10G, 12G, 15G, 18G, 19G, 20G, 21G, 22G, 25G, 27G.
Formal	02G, 04G, 06G, 09G, 10G, 12G, 13G, 14G, 15G, 16G, 18G, 19G, 20G, 21G, 23G, 28G, 29G.	02G, 03G, 04G, 06G, 09G, 12G, 13G, 15G, 20G, 21G, 23G, 27G, 28G.

Tabla 8. Gramáticas según las categorías de valores para *cantaría* y *habría cantado*

Un aspecto relevante es que tanto *cantaría* como *habría cantado* coinciden en que los valores no prototípicos son los más frecuentes en las explicaciones, en concreto, las categorías modal (80-90 %) y virtual (80-73 %). Dis-

crepan claramente en la tercera categoría más frecuente: pragmática, en el caso de *cantaría* (77 %; principalmente por el valor de atenuación) y temporal, en el caso de *habría cantado* (53 %).

Como en el caso de las denominaciones, no existe una relación relevante entre los valores explicados y los enfoques teóricos, el nivel de lengua de la gramática o el destinatario.

6. Conclusiones y futuras líneas de trabajo

El presente artículo parte de los resultados del estudio de Zamorano y Martínez-Atienza (2020). Se diferencia de ellos esencialmente en el aumento del corpus de trabajo y del catálogo de valores analizado, así como por la incorporación de *habría cantado* como forma verbal que sirve en el contraste de resultados; por otra parte, se atiende a la relación de unicidad y variación explícita en las denominaciones.

La principal conclusión del trabajo tiene que ver con la multiplicidad de denominaciones y de valores de uso para explicar las formas verbales *cantaría* y *habría cantado* en las gramáticas de ELE, que tiene su génesis en la tradición gramaticográfica del español (cf. Zamorano, 2017).

Desde el punto de vista denominativo, en nuestro corpus se han identificado 12 denominaciones diferentes para referirse a *cantaría* y otras 12 para *habría cantado*. Estas denominaciones se conceptualizan atendiendo a diversos criterios, si bien los principales son el semántico y el formal. *Condición simple* y *condición compuesto* son, respectivamente, las opciones más empleadas en las explicaciones del corpus (aunque existen gramáticas que no usan estas denominaciones), lo que refleja cierta coherencia en la oposición de los términos de las formas verbales. Las explicaciones de estas formas verbales aparecen, bien empleando una sola opción denominativa (14 gramáticas), bien usando sinonimia (ya sea o no de forma explícita; lo que puede reflejar o no la conciencia lingüística del profesor defendida por Andrews, 2007: ix). A pesar de encontrar gramáticas que explicitan los diferentes términos que sirven para referirse a *cantaría*, existen gramáticas que son dispares en el uso terminológico, lo que conlleva que la identificación de la sinonimia y la discriminación de las posibles diferencias sea responsabilidad del alumnado. Este hecho puede suponer el germen de los problemas que señala VanPatten (1996, 2003) en relación con la falta de percepción de elementos relevantes por parte del alumnado.

A propósito de los usos, la terminología empleada para hacer referencia a los distintos valores contextuales también es muy diversa (se habla de atenuación, modestia o cortesía; de hipótesis, conjetura o suposición; de rumor o de uso impropio, etc.). Los datos acreditan que *cantaría* y *habría cantado* comparten valores, pero no coinciden por completo en los que más se explican en las gramáticas. Las explicaciones atienden especialmente a los valores no prototípicos, en concreto, las categorías modal (*cantaría*: 90 %, *habría cantado*: 80 %) y virtual (80 y 73 %). Discrepan de forma sobresaliente en la tercera categoría más frecuente: es pragmática en el caso de *cantaría* (77 %; principalmente por el valor de atenuación), y temporal en el caso de *habría cantado* (53 %).

Cantaría, por ejemplo, destaca por explicar la suposición, la atenuación, la condición probable, el consejo y el futuro del pasado como valor prototípico. Por su parte, *habría cantado* destaca por presentar la suposición, la condición imposible y el futuro del pasado. Existen valores muy residuales en las explicaciones, como acreditan los datos: narrativo, retórico, implícito, pasado o rumor. Contrasta especialmente la atenuación, así como el deseo y el consejo (a favor de *cantaría*). Peculiarmente, la explicación de las condiciones probables e imposibles es inversa: en la primera destaca el condicional simple (*Iría a España si tuviera dinero*, 16G: 86;) y en la segunda destaca el condicional compuesto (*Si no le hubieras / hubieses hablado tan mal al director del centro, ahora estarías trabajando allí*, 03G: 356).

Las gramáticas que más usos contextuales consignan para *cantaría* son 03G, 10G y 22G (con 10 valores distintos, entre los cuales coinciden: atenuación, condición probable, consejo, deseo, futuro del pasado, modo verbal, rumor y suposición). A propósito de *habría cantado*, 03G, 12G y 15G cuentan con mayor diversidad de usos, entre los que coinciden los de condición imposible, estilo indirecto, futuro del pasado y suposición.

Esta investigación se propone destacar el papel de la lingüística teórica como herramienta útil en el diagnóstico de problemas o deficiencias en el ámbito de ejecución de la lingüística aplicada, en este caso, en el diseño de materiales orientados a la enseñanza de ELE. Así, los resultados y conclusiones hasta aquí planteadas deben servir a la reflexión por parte de quienes diseñan materiales, y del profesorado de ELE, que puede contar con un instrumento para seleccionar gramáticas que sirvan en su labor.

En relación con una de nuestras hipótesis, el profesorado debe tener en cuenta (y el alumnado ser consciente de ello) que, en contraste con otras formas verbales, como podrían ser *canto*, *cantaba* o *cantaré*, en los que el criterio principal suele consistir en explicar el valor prototípico y, a partir de él, determinar el resto de los usos, los casos del *condicional simple* y del *condicional compuesto* son algo peculiares, dada la importancia que se les otorga a los valores no prototípicos. En este caso, el dominio del metalenguaje de las denominaciones y de los valores constituye una herramienta valiosa para hacer estas distinciones entre los valores de las formas verbales del sistema del español, como señalábamos en el cuerpo del artículo. El objetivo de esta explicitación debe ir encaminado a evitar los riesgos que señala Tsui (2011: 282). Sería conveniente en siguientes trabajos determinar cuál es el primer valor explicado en las gramáticas (ya sea mediante la posible definición de la forma verbal o de los primeros ejemplos que se usan).

Como hemos mencionado en este trabajo, las gramáticas son solo uno de los materiales pedagógicos. El material didáctico por excelencia es el manual, por lo que es clara la necesidad de contrastar los resultados aquí esbozados con un corpus de manuales de ELE, de manera que se puedan encontrar las principales divergencias entre gramáti-

cas y manuales orientados a ELE. Asimismo, para poder contrastar estos resultados empíricos que aportan una panorámica de la explicación del condicional simple y del condicional compuesto en las gramáticas de ELE, una línea futura debería analizar los valores que se pueden identificar en el discurso real y comprobar si cuantitativamente los usos más y menos frecuentes que acreditan los corpus coinciden o no (y de qué manera) con los valores aquí analizados en las explicaciones de las gramáticas de ELE.

Bibliografía

- Andrews, Stephen (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aski, Janice (2003). Foreign Language Textbook Activities: Keeping Pace with Second Language Acquisition Research. *Foreign Language Annals*, 36(1), 57-65. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01932.x>
- Bajo, Elena (2017). La expresión de la irrealidad en español. *Moenia*, 23, 95-146.
- Barrios, María José (2017). La expresión de la probabilidad en el nivel B2. Diagnóstico de dificultades. En María Cecilia Ainciburu (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del español. Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 83-114). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bermejo, 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 (Dir.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y otras lenguas románicas* (pp. 269-306). Madrid: Arco/Libros.
- Blanco, Ana (2010). Criterios para el análisis. La valoración y elaboración de materiales didácticos de español como LE/L2 para niños y jóvenes. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 71-92.
- Borg, Simon (2011): Language teacher education. En James Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 216-228). London: Routledge.
- Cartagena, Nelson (1999). Los tiempos compuestos. En Violeta Demonte y Ignacio Bosque (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 2936-2975). Madrid: Espasa Calpe.
- Cook, Guy (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, Stephen Pit (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Dekeyser, Robert M. y BOTANA, Goretti P. (2019). *Doing SLA Research with Implications for the Classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.52>
- Donato, Richard (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 284-302. <https://doi.org/10.1017/S026719050400011X>
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2002a). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. En Eli Heinkel y Sandra Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, Rod (2002b). Methodological Options in Grammar Teaching. En Eli Heinkel y Sandra Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 155-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Escandell-Vidal, María Victoria (2018). El futuro simple del español. Sistema natural frente a usos cultivados. *Verba Hispanica*, 26(1), 15-33. <https://doi.org/10.4312/vh.26.1.15-33>
- Fernández, Claudia (2011). Approaches to grammar instruction in teaching materials: a study in current L2 beginning-level Spanish textbooks. *Hispania* 94(1), 155-170.
- Fernández, Claudia (2008). Re-Examining the Role of Explicit Information in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 30(3), 277-305. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080467>
- Gil, Irene y Gutiérrez, Edita (2022). La terminología gramatical. En Bárbara Marqueta, Natalia López y Andrea Ariño (Eds.), *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica*. Madrid: Akal.
- Gutiérrez, Edita (2018). El laberinto de la terminología lingüística. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias* 1(1), 203-235. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- Gutiérrez, Edita (2021). La lingüística teórica en la enseñanza secundaria. *Revista Española de Lingüística* 51(2), 33-50. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.3>
- Harley, Britton, y Swain, Merrill (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En Alan Davies, Clive Cripser y Anthony Howatt (Eds.) *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lantolf, James P. (2009). Knowledge of language in foreign language teacher education. *Modern Language Journal* 93(2), 270-274.
- Long, Mike H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En Kees Bot, Ralph Ginsberg y Claire Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Macaro, Ernesto (2010). *The continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum.
- Martín, Susana y DOQUIN, Anna (2022). Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. 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. 27-48). Madrid: Arco Libros.
- 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, 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, 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>

- Mavrou, Irini (2022), Diseño de investigación y análisis de datos. 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. 89-114). Madrid: Arco Libros.
- Myles, Florence (2013), Theoretical approaches. En Julia Herschensohn y Martha Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 46-70). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729>
- Norris, John y Ortega, Lourdes (2001). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning* 50(3), 417-528.
- Polo, Anna (2012). Evidencialidad y tiempos verbales en un corpus de manuales académicos. *Orillas* 1, 1-28.
- NGLE – Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Richards, Jack y Schmidt, Richard (eds.) (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Richards, Jack C. (1998). *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojo, Guillermo y Veiga, Alexandre (1999), El tiempo verbal: los tiempos simples. En Violeta Demonte y Ignacio Bosque (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2; pp. 2867-2934).
- Rojo, Guillermo (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba: Anuario galego de filoloxía* 1, 68-149.
- Rubio, Fernando; Passey, Amber y Campbell, Selene (2004). Grammar in disguise: the hidden agenda of communicative language teaching textbooks. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 3, 158-176.
- Soler, Carlos (2020). Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 31, 91-118.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Susan Gass y Carolyn Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Thornbury, Scott (2011). Language teaching methodology. James Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 185-199). Abingdon/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203835654.ch13>
- Tomlison, Brian (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-149. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tsui, Amy B. M. (2011). Classroom discourse. En James Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 274-186). Abingdon/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203835654.ch13>
- Vanpatten, Bill (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Vanpatten, Bill (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex.
- Zamorano, Alfonso (2017). Gramatización de las formas en -ría en la tradición lingüística hispánica: la etapa preacadémica (1492-1771). *Moenia*, 23, 147-176.
- Zamorano, Alfonso y Martínez-Atienza, María (2014). Valores prototípicos y no prototípicos del pretérito imperfecto en español. Su hipótesis como focalizador de la enunciación. En S. Azpiazu (Ed.), *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español* (pp. 179-194). Lugo: Axac.
- Zamorano, 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, 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>