

La teoría verbal en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis contrastivo de los valores y la terminología del presente de indicativo en un corpus de manuales y gramáticas

The Verbal Theory in Spanish as a Foreign Language: A Contrastive Analysis of Values and Terminology of the Present Form in a Corpus of Textbooks and Grammars

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el tratamiento que recibe el presente de indicativo en un corpus de materiales didácticos constituido por treinta gramáticas y veinticinco manuales de español como lengua extranjera (ELE), de distintos niveles y lenguas. El estudio se enmarca en una investigación más amplia que pretende acometer el estudio teórico del sistema verbal español y su conceptualización en la enseñanza de ELE, bajo la premisa de que la enseñanza de lenguas, en general, y del español, en particular, debe conjugar la reflexión teórica y la práctica docente para obtener resultados satisfactorios. En concreto, en esta investigación analizamos la forma *canto* a partir de la terminología que se utiliza para denominar esta forma verbal y de las primeras ejemplificaciones que de ella aparecen en las obras del corpus para, a continuación, determinar cuáles son los valores asignados a esta forma y su conceptualización prototípica o no prototípica, y contrastar los resultados entre las gramáticas y los manuales. Para ello, nos basamos en los valores establecidos por Fernández Ramírez (1986) y por la *Nueva gramática de la lengua española* (1999) y llevamos a cabo una clasificación *ad hoc* que nos permite recoger la totalidad de casos encontrados. Los resultados demuestran que, en contra de lo que cabía esperar, existe un alto porcentaje de valores no prototípicos en las primeras ejemplificaciones, sobre todo de los manuales, y que, por otro lado, los recursos utilizados para explicar los valores desde el punto de vista teórico son dispares y poco sistemáticos, lo que conlleva una excesiva simplificación de la teoría y dispersión de los valores ejemplificados. Estos resultados nos llevan a concluir que una mejora de la calidad de la enseñanza en ELE pasa por una sólida formación teórica y metalingüística que permita un aprendizaje explícito y consciente del alumnado. Esperamos, también, que el trabajo sea útil para los profesionales de la enseñanza de lenguas en el diseño y selección de materiales.

Autoría

ADELA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba, España
adela.gonzalez@uco.es
<https://orcid.org/0000-0001-6593-1701>

Para citar este artículo:

González Fernández, A. (2023). La teoría verbal en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis contrastivo de los valores y la terminología del presente de indicativo en un corpus de manuales y gramáticas, *ELUA*, 40, 81-100.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.24527>

Recibido: 04/02/2023

Aceptado: 24/04/2023

© 2023 Adela González Fernández

Financiación: Este artículo se inscribe en el marco de las actividades de dos proyectos I+D+i: (1) "Contribución al desarrollo de la competencia metalingüística. Teoría Lingüística y formación para la enseñanza de ELE. Aplicación al sistema verbal del español" [P20-00127], Proyecto I+D+i del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020), cuyo IP es el Dr. Alfonso Zamorano Aguilar; (2) "Teoría lingüística y formación para la enseñanza de ELE: aplicación al sistema verbal español", Proyecto I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020, cuyos IPs son el Dr. Alfonso Zamorano Aguilar y la Dra. María Martínez-Atienza de Dios.



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Palabras clave:

teoría lingüística; español como lengua extranjera, verbo, presente de indicativo, materiales didácticos.

Abstract

The aim of this article is to analyse the treatment of the present indicative tense in a corpus of teaching materials consisting of thirty grammars and twenty-five textbooks of Spanish as a foreign language (SFL), of different levels and languages. The study is part of a broader research project which aims to undertake the theoretical study of the Spanish verbal system and its conceptualisation in SFL teaching, and which is grounded on the firm conviction that language teaching, in general, and Spanish language teaching, in particular, must combine theoretical reflection and teaching practice in order to obtain satisfactory results. Specifically, in this research we analyse the present indicative on the basis of the terminology used to refer to this verb form and the first examples that appear in the works of the corpus, in order to determine the values assigned to it and its prototypical or non-prototypical conceptualisation, and to compare the results between the grammars and the textbooks. To do so, we start from the values established by Fernández Ramírez (1986) and by the *Nueva gramática de la lengua española* (1999) and we carry out an *ad hoc* classification that allows us to compile all the cases found. The results show that, contrarily to what might be expected, there is a high percentage of non-prototypical values in the first exemplifications, especially in the textbooks, and that, on the other hand, the resources used to explain the values from a theoretical point of view are diverse and unsystematic, which leads to an oversimplification of the theory and a dispersion of the values exemplified. We conclude that an improvement in the quality of teaching in SFL requires a solid theoretical and metalinguistic training that allows explicit and conscious training of students. We also hope that this work will be useful for language teaching professionals in the design and selection of materials.

Keywords:

Linguistic Theory; Spanish as a Foreign Language; Verb; Present Indicative; Teaching Materials.

1. INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y CONOCIMIENTO EXPLÍCITO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Los estudios de Long (1983, 1985 y 1988) iniciados en los años ochenta del siglo pasado, y continuados en las décadas posteriores, fueron el inicio de la integración de los principios de la adquisición de segundas lenguas con la enseñanza de idiomas a partir del diseño de herramientas e instrumentos pedagógicos que rompieron con la tendencia predominante hasta entonces del aprendizaje de lenguas en contextos naturales (Ortega, 2001: 7), demostrando que la enseñanza guiada en el aula obtenía mejores resultados que la adquisición en contextos naturales:

While comprehensible input *may* be necessary *and* sufficient for SLA [Second

Language Acquisition]¹, instruction may simplify the learning task, alter the processes and sequences of acquisition, speed up the rate of acquisition and improve the quality and level of the SL ultimate attainment. In other words, while identifying the simplest, least powerful, theory is the goal of SLA research, that theory (alone) will not necessarily constitute the soundest basis for SL teaching, precisely because it is the simplest, *minimal* solution (Long, 1988, p. 124).²

No es este el único autor consciente de la necesidad de una instrucción formal y una enseñanza explícita de los aspectos gramaticales, necesarias para alcanzar un nivel aceptable de competencia comunicativa. A este respecto, ya encontramos por las mismas fechas opiniones como las de Harley y Swain (1984) y Swain (1985) o Ellis (1994, 2002).

1 La aclaración es nuestra.

2 El texto resaltado es del autor.

Las investigaciones posteriores por parte de especialistas en lingüística, en concreto, en enseñanza de lenguas y en psicolingüística, se han ido inclinando con cada vez más fuerza hacia la importancia de la reflexión metalingüística en el proceso de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas, en general, y de español como lengua extranjera (en adelante, ELE), en particular, llegando a la conclusión de que la reflexión teórica acerca del sistema lingüístico de la L2 es fundamental para la adquisición de la misma, como señalan, entre otros, Bialystok (1999), Kim (2003) o Perales (2004). Esta reflexión metalingüística, definida por Pastor Cesteros (2005, p. 638) 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”, es la que les permite a los discentes “automatizar los conocimientos explícitos en gramática (saberes declarativos)”, para los que “necesita asociar las estructuras de la lengua a los usos que los hablantes nativos hacen de ellas” (Salazar Perafán, 2013, p. 61). Esta idea es reafirmada por Gaonac’h (2006) cuando explica que las capacidades metalingüísticas del adulto son las que le permiten utilizar el conocimiento que ya posee sobre la lengua para asimilar rápidamente la información del sistema de la L2. Además, Pastor Cesteros (2005, pp. 641 y 642) concibe la reflexión metalingüística como una “estrategia de aprendizaje” por tres motivos: 1) “faculta la monitorización” — permite autocorregir el habla—; 2) “posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2”, lo que repercute positivamente en la adquisición de los conocimientos en la L2 que ya poseemos en la L1; y 3) permite “realizar inferencias” que nos ayuden a predecir significados o datos a partir de la información de la que disponemos.

También Long (1991) incide en la importancia de la teoría en la enseñanza de lenguas para evitar metodologías que conduzcan a la falta de resultados aceptables por parte del alumnado. Para ello, además, es necesario considerar la lengua como un objeto en sí misma, y no como un medio para acceder a otro tipo de conocimientos:

The absence of either a widely accepted theory of language learning or a solid

empirical base for classroom practice has rendered language teaching vulnerable to some drastic pendulum swings of fashion over the years, the coming and going of various unconventional and unlamented “Wonder Methods” being an obvious example. This has even been true with respect to perhaps the most basic question of all, and one which inevitably affects the way a course designer approaches the thorny issue of grammar in the communicative classroom: Is teaching a new language more successful when the main focus is the L2 as *object* or the L2 as a *medium*³ of communication while students are learning something else, like history, culture, or geography of a society where the L2 is spoken? (*ibid.*, p. 36).

A partir de esta reflexión, Long (*ibid.*, pp. 36-44) presenta las tres conocidas opciones básicas que se pueden seguir para el diseño de una programación de enseñanza de lenguas extranjeras: 1) la *atención a las formas*, de tipo sintético, que suele consistir en dividir la lengua en fragmentos discretos y secuenciar los elementos en función de la frecuencia o de la dificultad de estos. Este modelo es el considerado hoy en día como el enfoque tradicional y suele consistir en la explicitación de reglas gramaticales, repetición de modelos, memorización de diálogos, ejercicios de transformación, ejercicios de corrección de errores, etc. Se relacionan con la atención a las formas los métodos de gramática tradicional, estructural, nociofuncional, audiovisual, silencioso, etc.; 2) la *atención al significado*, que, al contrario que el anterior, es de tipo analítico y, en lugar de partir de la propia lengua, parte del discente y del proceso de aprendizaje, y se centra en el significado. Surge como respuesta a la atención a las formas y parte de la base de que la L2 se adquiere de forma similar a la L1, con lo que cualquier programa de aprendizaje consciente y explícito resulta inútil. Esto conduce a los defensores de este enfoque a la reconstrucción de entornos que simulen las condiciones de adquisición de la primera lengua en el proceso de enseñanza aprendizaje de la segunda. Se centran en la atención al

3 El texto resaltado es del autor.

significado el enfoque natural, propuesto por Krashen y Terrel, los programas franceses de inmersión en Canadá o el programa mínimo de enseñanza de lenguas de Newmark y Reibel; y 3) la *atención a la forma*, también de tipo analítico, pero con el foco puesto en dirigir la atención del alumnado hacia los elementos lingüísticos (palabras, colocaciones, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) dentro de un contexto consciente. Esto resulta en la consideración de la lengua como objeto, no como medio, y en un tipo de actividades centradas en la forma, pero que surgen en el entorno de contextos significativos y que no están programadas con antelación, como ocurre en la atención a las formas, sino que surgen en función de la interacción entre los discentes y el tema en cuestión. Esta tercera opción, que constituye uno de los principios metodológicos de la enseñanza de lenguas basada en tareas, es para Long la más deseable, puesto que mantiene las ventajas del enfoque analítico y, por otro lado, supera sus limitaciones.

En esta línea se mueven también los trabajos de VanPatten (1996; 2003), Rubio, Passey y Campbell (2004) o Fernández (2011), quienes manifiestan la necesidad de estudiar desde un punto de vista teórico los materiales didácticos y los manuales con el objetivo de contribuir a la mejora en la enseñanza de idiomas desde la propia investigación lingüística; o Cook (2003) y Thornbury (2011), quienes no dudan en atribuir a la lingüística aplicada la responsabilidad de velar por un método apropiado de enseñanza de lenguas. Tsui (2011, p. 274), por su parte, califica de “emergencia” centrarse en el discurso en el aula de lenguas extranjeras desde el punto de vista teórico, pues es la única forma de enfrentarse al futuro y a los retos que se le presentan, al igual que Borg (2011), quien no solo insiste en la importancia de la formación del profesorado de lenguas y del conocimiento explícito y su traslado al aula, sino que apremia a la comunidad científica a abordar estos estudios de forma empírica, tanto cuantitativa como cualitativamente.

A partir de estos planteamientos, y sobre la base de una amplia bibliografía, en este trabajo defendemos, al igual que lo hemos hecho en

otros elaborados en el marco del proyecto de investigación que respalda este trabajo (González Fernández, en prensa), la necesidad de integrar el componente gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y, en concreto, de ELE, en línea con las propuestas de Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza (2014, 2018 y 2020), y de Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar (2020a, 2020b), puesto que constituye un elemento nuclear para la correcta adquisición de las mismas. Por tanto, de la misma forma que en investigaciones previas (González Fernández, en prensa), también aquí partimos de la hipótesis de que el profesorado de segundas lenguas debe favorecer la reflexión metalingüística en el aula, para lo que es necesario que posea una formación metalingüística y teórica sólida, que será sobre la que desarrolle un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el profesorado de ELE debe conocer, fundamentalmente, las teorías lingüísticas subyacentes a los materiales que utilice en el aula y, de forma más específica, las bases sobre las que se sustentan la terminología, los ejemplos, las actividades y el resto de los recursos utilizados.

Por tanto, con la intención de contribuir a los estudios teóricos para su aplicación en el aula de ELE, en este artículo llevamos a cabo el análisis de la forma verbal *canto* a partir de su aparición en un corpus de materiales didácticos de español como lengua extranjera. En concreto, el trabajo se centra en el análisis de esta forma a partir de la terminología y de los valores expresados a través de los primeros ejemplos. El artículo se realiza en el marco de dos proyectos de investigación, un I+D+i del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) y un I+D+i del Programa Operativo FEDER Andalucía, dirigidos por Investigador 1 y por Investigador 2, respectivamente.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En consonancia con los aspectos expuestos en el epígrafe previo, en este trabajo nos marcamos tres objetivos generales, a saber:

- (1) Demostrar la importancia del análisis teórico y, en concreto, de las formas verbales, de los manuales y gramáticas

de español como lengua extranjera, así como la necesidad de adoptar los enfoques teórico y metodológico en la práctica en el aula de ELE.

- (2) Aportar al profesorado de ELE información útil y respaldada desde un punto de vista teórico para facilitar la tarea de la selección de materiales para el aula.
- (3) Reducir la brecha existente entre los especialistas teóricos en enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE y los profesionales del sector, fundamentalmente, el profesorado.

Estos objetivos generales se concretan en otros cuatro, más específicos, que son:

- (1) Constatar la posible multiplicidad de valores presentes, recogidos en los primeros ejemplos, en estos manuales y gramáticas para la forma del presente de indicativo, así como la terminología empleada.
- (2) Analizar y contrastar la presencia y la predominancia, o no, de valores prototípicos y no prototípicos.
- (3) Evaluar si la terminología empleada y los valores presentados vienen determinados por el destinatario del manual.
- (4) Contrastar el tratamiento del presente entre los manuales y las gramáticas.

Las hipótesis con las que trabajamos y a partir de las cuales se estructuran los objetivos planteados son:

- (1) La terminología empleada para designar la forma verbal *canto* tiende a la homogeneidad entre los distintos materiales didácticos y es transparente en cuanto a los valores que se consignan.
- (2) El primer ejemplo utilizado en la explicación del tiempo verbal en concreto —en nuestro caso, *canto*— suele contener el valor prototípico de la unidad que ejemplifica, en la línea de lo expuesto por Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza (2018) en trabajos previos.
- (3) La variable nivel es decisiva a la hora de favorecer la inclusión ciertos valores

en las primeras ejemplificaciones —los prototípicos—, ya sea desde el punto de vista teórico o práctico, y a la hora de minimizar o eliminar la aparición de los no prototípicos.

Consideramos, además, que los objetivos están en consonancia con las líneas y direcciones que Pastor Cesteros (2000, p. 38) ya presentaba a comienzos de siglo en los estudios teóricos relacionados con la lingüística y la enseñanza de lenguas, y que hoy aún siguen vigentes. Las sintetizamos a continuación:

- (1) El estudio sobre cómo influye la teoría lingüística en la enseñanza de lenguas, en general, y de español como lengua extranjera, en particular.
- (2) La reflexión sobre la mejor manera de aprovechar toda la información que ofrece la lingüística teórica en la enseñanza del español.
- (3) La evaluación de la presencia que pueda llegar a tener la reflexión metalingüística en el aula de ELE.
- (4) La posibilidad de utilizar esta reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje del discente.
- (5) Y, por último, y especialmente relevante no solo para el presente artículo, sino para los proyectos en los que este se encuadra, la importancia de la formación lingüístico-teórica del profesorado.

3. METODOLOGÍA Y CORPUS

3.1. Enfoque y método

Desde el punto de vista metodológico, en este trabajo desarrollamos un estudio basado en corpus de tipo empírico y descriptivo. El corpus lo constituyen cincuenta y cinco obras que constituyen el material didáctico —manuales y gramáticas— sobre el que se sustenta la investigación. Seguimos, por otra parte, el método hipotético-deductivo, de carácter cuantitativo y apoyado en la descripción cualitativa posterior, en el que se establecerán correlaciones entre distintas variables para tratar de verificar la hipótesis inicial.



Para identificar las distintas fuentes, 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 mencionados y publicadas tanto en este volumen monográfico como en otros trabajos relacionados para aportar coherencia a los mismos y facilitar al lector el seguimiento. Este código se puede consultar en la introducción del presente número monográfico.

3.2. Descripción del corpus

En la mayoría de las obras del corpus se observa un predominio del eclecticismo como marco teórico y metodológico, seguidas de las de tipo estructuralista y, finalmente, cognitivas y tradicionales. Por otra parte, predomina la apuesta, anunciada desde el prólogo o desde la introducción, por la perspectiva comunicativa, aunque, como hemos comprobado en investigaciones previas (González Fernández, en prensa), abundan los ejercicios de respuesta convergente, centrados en el nivel intraoracional, y de tipo estructuralista. En concreto, de los veinticinco manuales que conforman nuestro corpus (Gráfico 1), 16 han sido clasificados como eclécticos (un 64 % del total); 3, como estructuralistas formales (13 %); y 6, como estructuralistas funcionales (25 %). En cuanto a las gramáticas (Gráfico 2), un 63,3 % de ellas son eclécticas (19 de 30); un 13,3 %, de tipo estructuralista formal (4 de 30), al igual que las de corte tradicional; y, con menor frecuencia de aparición, tres de ellas son cognitivas (10 %):

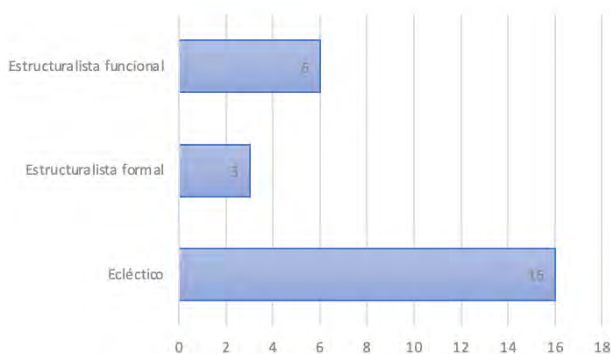


Gráfico 1. Distribución de los manuales según su marco teórico

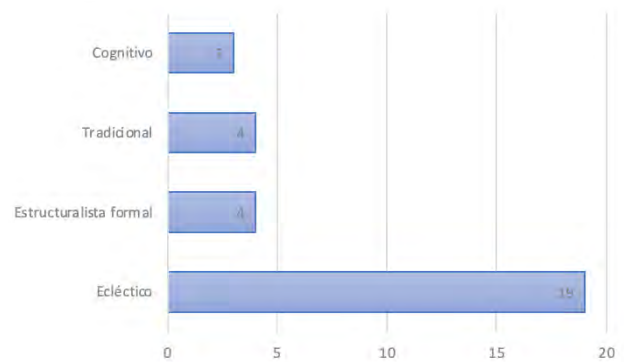


Gráfico 2. Distribución de las gramáticas según su marco teórico

Destaca, como se puede observar en los gráficos, la elección del eclecticismo como marco teórico y metodológico, lo que conecta con la tendencia actual en los materiales didácticos. Esta opción, sin embargo, no está exenta de críticas que ven en ella debilidades propiciadas por la pobreza teórica y la falta de una base sólida que no aporta principios para la toma de decisiones teóricas ni metodológicas (Stern, 1992, Kumaravadivelu, 1994). En esta investigación, como en otras previas (González Fernández, en prensa), consideramos fundamental apoyar el marco didáctico en una perspectiva teórica sólida, clara y justificada para superar las limitaciones que se puedan encontrar en los distintos materiales.

Los destinatarios de los materiales son, fundamentalmente, estudiantes de ELE, aunque algunos de ellos mencionan que también pueden ser útiles para el profesorado (9G, 20G, 26G y 27G). Son escasas, aunque también aparecen, aquellas obras que restringen sus receptores, como 10G, que señala expresamente que está diseñada para el Máster de Formación del Profesorado en Español como Lengua Extranjera; 19G, destinada exclusivamente al profesorado; o 43M, que se dirige a estudiantes Erasmus. Otros, por el contrario, se dirigen a un público mucho más general, como 28G, o 22G, que espera ser útil no solo para extranjeros, sino también para hablantes nativos del español. En cuanto a la lengua de redacción, integran el corpus dos gramáticas escritas en italiano (4G y 7G); cinco, en francés (5G, 11G, 12G, 15G y 17G); y otras cinco, en inglés (6G, 13G, 14G, 16G y 26G). Esta última especifica que su destinatario es aquel discente cuya lengua

materna sea el inglés, al igual que hacen 20G y 21G, que, a pesar de estar escritas en español, se dirigen al estudiantado itálfono. Por otro lado, el año de publicación de las gramáticas abarca desde 1957 hasta 2016, mientras que los manuales corresponden a fechas más recientes que oscilan entre los años 2006 y 2019.

Conforman, por último, el material de trabajo, obras que abarcan todos los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), pero con una mayor presencia de los niveles B2 —también B1/B2 o B2/C1 o *intermedio*— (34,5 %), y C1 —también C1/C2 o *avanzado*—, con un 27 %. Aunque en la mayoría de los casos los materiales hacen referencia explícita al nivel según lo establecido en el *Marco*, en algunas ocasiones se indica mediante términos como *inicial*, *intermedio* o *avanzado*.

3.3. Valores y ejemplos

Los valores obtenidos y analizados en este trabajo se clasifican a partir de las categorías de *valores prototípicos* y *no prototípicos*, en la línea de Zamorano Aguilar y Martínez-

Atienza (2014), también denominados *usos rectos y traslaticios*, *usos rectos y trasladados*, *usos rectos y dislocados* (Rojo, 1974; Rojo y Veiga, 1999), etc. Estos mismos investigadores (*ibid.*, 2020, p. 674) definen los primeros como “primarios o caracterizadores de la forma” y los segundos como “secundarios o colaterales de la forma desde el punto de vista funcional”.

Para el establecimiento de esta clasificación se han analizado los valores del presente de indicativo a partir de los establecidos por la gramática de Fernández Ramírez (1986) y por la *Nueva Gramática de la Lengua Española*, *NGLE* (1999). Para unificar la enorme variedad terminológica de los valores existente entre los teóricos y en las gramáticas y manuales estudiados (que en ocasiones utilizan términos específicos y, en otras, una explicación), se ha optado por utilizar la terminología de la *NGLE* (1999) para su empleo a lo largo de todo este trabajo y para sistematizar los datos obtenidos. A continuación (Tabla 1), ofrecemos una tabla en la que se recogen los valores que Fernández Ramírez (1986) y la *NGLE* (1999) establecen para el presente de indicativo, y añadimos su consideración como valores prototípicos (VP) o no prototípicos (VNP):

VALOR	FUENTE		PROTOTIPICIDAD	
	Fernández Ramírez (1986)	NGLE (2009)	VP	VNP
Presente puntual, actual o momentáneo	x	x	x	
Presente que otorga fuerza ilocutiva a los verbos realizativos		x	x	
Presente genérico o generalizador	x	x	x	
Presente habitual o cíclico	x	x	x	
Presente caracterizador o descriptivo	x	x	x	
Presente gnómico		x	x	
Presente en estructuras con “cuando”, si este funciona como inductor de genericidad		x	x	
Presente empírico	x		x	
Presente continuo, actual, ampliado o extendido		x	x	
Presente progresivo	x		x	
Presente histórico	x	x		x
Presente analítico	x	x		x
Presente de sucesos recientes / pasado inmediato		x		x
Presente narrativo	x	x		x
Presente prospectivo	x	x		x
Presente voluntativo	x			x
Presente de mandato / deóntico	x	x		x
Valores irreales del presente que pueden ser prospectivos o retrospectivos	x	x		x

Tabla 1. Valores del presente de indicativo según Fernández Ramírez (1986) y la *NGLE* (2009)



VALOR		NIVEL			
		B1	B2	C1	C2
Presente	Presente gnómico, permanente o general	x			
	Presente de las condiciones con valor actual	x			
	Presente normativo o presente por imperativo		x		
	Presente histórico			x	
	Presente voluntativo con valor actual (incluye el de amenaza)				x
Futuro	Presente de las condicionales con valor de futuro	x			
	Presente voluntativo con valor de futuro (incluye el de amenaza)				x
Pasado	Valor de pasado, para actualizar la información		x		
	Presente analítico (en pies de foto)				x

Tabla 2. Recomendaciones del PCIC de los usos del presente de indicativo por niveles

También se ha consultado el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para establecer qué usos del presente de indicativo se aconsejan para cada nivel. Se pueden consultar en la tabla anterior.

En el análisis de los valores de la forma verbal que nos atañe, hemos partido del estudio de las primeras ejemplificaciones aportadas tanto en los manuales como en las gramáticas. Nos basamos en la concepción de Chevillard *et al.* (2007: p. 6), que entienden que “Nous donc convenus d’appeler, dans un texte grammatical, tout objet linguistique, quelle que soit sa structure, issu de la langue objet: tout fragment de la langue objet inséré dans le discours grammatical”, y también de Kistereva (2015), que los define, de forma muy similar, como: “tout fragment issu de la langue objet du discours grammatical concernant la langue-objet, extrait d’un ensemble d’usages, mis en avant pour observer un ensemble de faits similaires et invoqué a des fins de démonstration et de preuve”. La utilidad de los ejemplos como herramienta para la obtención de datos relacionados con aspectos gramaticales, entre otros, ha sido ya demostrada en otras investigaciones (Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza, 2018; Zamorano Aguilar, 2019; González Fernández, 2022, entre otras), que consideran, como ya hicieran Colombat *et al.* (2010, p. 101), que 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”⁴ (Colombat *et al.*, 2010, p. 101, *apud* Escudero Paniagua, 2020, p. 220). Precisamente Escudero Paniagua, quien centra gran parte de su investigación en estos microtextos (2017, 2019, 2020 y 2021), opina que los ejemplos sirven como “una técnica probatoria”, esto es, “una herramienta de ilustración de teorías, reglas, categorías o cualquier otra cuestión gramatical” (*ibid.*, 2020, p. 220).

Al igual que en investigaciones previas, partimos de la hipótesis de 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; González Fernández, en prensa), mientras que los que ocupan lugares sucesivos, aunque no dejan de ser valores propios de la forma en cuestión, pertenecen a los que incluimos dentro de la categoría de valores no prototípicos.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Terminología

En los estudios teóricos sobre el verbo, un elemento de especial interés es la terminología que los autores de los manuales y de las gramáticas emplean para designar las distintas

4 La traducción es de Escudero Paniagua.

formas verbales. Esto ocurre porque, en muchas ocasiones, los términos representan los valores y los usos que se les suelen asignar a estas formas, por lo que resulta un elemento de gran utilidad para su estudio.

Con todo, la terminología utilizada para el presente de indicativo no solo está bastante consensuada en los materiales del corpus, sino que resulta poco variada, a diferencia de lo que pueda ocurrir con otras formas verbales mucho más propensas a adquirir distintas nomenclaturas.

Las denominaciones predominantes para la forma *canto* pivotan entre la etiqueta simple, *presente*, y la etiqueta mixta, *presente de indicativo*. Se observa, a partir del análisis, que las obras que conforman el corpus, a pesar de que muchas de ellas alternan las etiquetas en alguna ocasión (fundamentalmente debido a la variación estilística), suelen mostrar preferencia bien por la mixta o bien por la simple, y, tanto los manuales como las gramáticas se decantan en su mayoría por la mixta, esto es, *presente de indicativo*. Este predominio, no obstante, es más claro en las gramáticas, con un 77 % de obras que la prefieren, frente a un 52 % de los manuales. En la tabla 3 sintetizamos el número y el porcentaje de gramáticas y de manuales que utilizan ambas denominaciones:

A estos dos rótulos se les suma otro, que resulta llamativo teniendo en cuenta la claridad terminológica de las dos etiquetas que acabamos de presentar: *presente histórico*. Este tipo de presente, como hemos visto en el apartado anterior (*vid. supra* 3.3), no constituye una forma en sí misma, como ocurre con *presente* o *presente de indicativo*, sino que realmente está consignando uno de los valores no prototípicos de este tiempo. Sin embargo, su uso está bastante generalizado, a pesar de que sea el único valor que adquiere terminología propia. En otras palabras,

mientras que el resto de valores de *canto*, tanto los prototípicos como los no prototípicos, están incluidos en las etiquetas *presente* o *presente de indicativo*, algunos manuales y gramáticas atomizan este valor mediante la asignación de una denominación específica. A partir del análisis, observamos este fenómeno en un 20 % de los manuales (41M, 49M, 52M, 53M y 55M) y en un 10 % de las gramáticas (3G, 4G y 9G).

Todos los manuales en los que ocurre son de nivel avanzado (C1 o C1-C2), salvo 41M, que pertenece al nivel B2, lo que puede suponer que la variable nivel es la que determina, aunque sea solo en estos casos, el empleo de esta terminología, sin bien es cierto que en el caso de las gramáticas podemos ver mayor variedad en lo que al nivel del destinatario respecta, ya que 3G pertenece al nivel B1-B2, 4G es de nivel B1-C1 y 9G se corresponde con el nivel avanzado. El hecho, por otra parte, de que estas obras utilicen la denominación de *presente histórico* no implica que el resto no consignen este valor concreto, sino que son las únicas que lo atomizan con una etiqueta independiente. El resto de valores (prototípicos y no prototípicos) no adquieren denominación específica, con la excepción del manual 53M, perteneciente a un nivel C1-C2, que también individualiza terminológicamente otro valor no prototípico mediante la utilización del rótulo *presente de mandato*.

En todos los casos se trata de una terminología transparente en lo que respecta a los valores semánticos otorgados a la forma y concluimos una tendencia unitaria de atribución de valores semántico-temporales o tempo-modales, no solo en los manuales —como ya afirmamos en González Fernández (en prensa)—, sino también en las gramáticas, aunque en ellas la preferencia por la etiqueta mixta es más frecuente que en los manuales. No obstante, y a pesar de la claridad semántica que aporta la etiqueta *presente histórico* —o la mucho menos

ETIQUETA	Nº DE MANUALES QUE LA PREFIEREN	PORCENTAJE	Nº DE GRAMÁTICAS QUE LA PREFIEREN	PORCENTAJE
Presente de indicativo	13	52 %	23	77 %
Presente	12	48 %	7	23 %

Tabla 3. Terminología empleada en manuales y gramáticas para la forma *canto*



frecuente de *presente de mandato*—, su empleo puede provocar confusiones teóricas debido a la atomización de la forma. Esto supone la asignación de un estatus de independencia temporal que iguala estos valores a otras formas, como el presente de indicativo, lo que puede provocar que dejen de ser considerados simplemente usos de una misma forma, lo que implica asignarle un estatus que lo distancie de los usos y lo acerque a su consideración como forma independiente, al nivel del propio presente de indicativo.

4.2. Ejemplos y valores

El análisis de los ejemplos arroja unos resultados muy dispares en lo que respecta a la conceptualización de los valores y de su correlación entre la primera ejemplificación y la prototipicidad, o no, de los mismos.

Para clasificar y, posteriormente, realizar el trabajo, se han agrupado los ejemplos de las distintas obras atendiendo a cuatro variables (como también se hace en González Fernández, en prensa, para el análisis aislado de los manuales), que son: a) el valor asignado a la forma verbal en la primera ejemplificación, b) la prototipicidad o no del mismo —recordemos que, para una misma forma verbal, es frecuente que existan varios valores prototípicos y varios no prototípicos—, c) la correspondencia entre la teoría gramatical presentada (con respecto a los valores y usos de la forma) y el valor que aparece en el ejemplo utilizado para ilustrar la explicación teórica y d) el lugar donde se presenta el primer ejemplo en el manual o en la gramática —si aparece junto a la teoría

o no—. Atendiendo a estas variables, las posibilidades combinatorias encajan en las siguientes categorías (Tabla 4):

- A. El valor consignado en el primer ejemplo se corresponde con el primer valor explicado en la teoría o con el valor predominante en la explicación gramatical. Dentro de esta primera categoría, puede ocurrir que este valor —tanto el del ejemplo como el de la explicación, puesto que es el mismo— sea prototípico (VP) o que no lo sea (VNP).
- B. El valor del primer ejemplo no se corresponde con el primer valor, o el predominante, aportado desde el punto de vista teórico. O, dicho de otro modo, la explicación gramatical presenta como frecuente, o como principal, uno o varios usos de la forma verbal —que, generalmente, suele ser VP, aunque puede ocurrir que no lo sea— y, sin embargo, el primer ejemplo en el que aparece dicha forma no se corresponde con el de la explicación. En este segundo gran bloque, las posibilidades combinatorias se multiplican, puesto que pueden darse cuatro casos distintos: a) que el primer ejemplo contenga un VP y el principal valor de la teoría sea VNP; b) al contrario que en a), puede ocurrir que el valor del ejemplo sea VNP y el de la explicación teórica sea VP; c) que ninguno de ellos sea VP; y d) que ambos sean VP, pero que no se correspondan entre sí, o que consignen valores distintos.

Por ejemplo, para A.1, encontramos casos como los siguientes:

		1º ejemplo		Teoría	
		VP	VNP	VP	VNP
A. Ejemplo y teoría consignan el mismo valor	Tipo A.1	✓		✓	
	Tipo A.2		✓		✓
B. Ejemplo y teoría consignan distintos valores	Tipo B.1	✓			✓
	Tipo B.2		✓	✓	
	Tipo B.3		✓		✓
	Tipo B.4	✓		✓	

Tabla 4. Relaciones entre valores en las primeras ejemplificaciones y en la teoría



(1) ¿A dónde vas? Voy a mi casa (9G)

El ejemplo consiga un valor puntual, actual o momentáneo (VP), que es el mismo de la primera explicación que aparece.

(2) Si tomas determinadas precauciones, no pasa nada (38M)

Estamos ante una “condición real”, según indica el manual, es decir, un período condicional que es característico del *presente genérico*, con lo que tanto el ejemplo como el valor teórico explicado coinciden y, en ambos casos, es un VP.

Los siguientes ejemplos son representativos del tipo A.2:

(1) Por qué no ahorras un poco y te compras un coche (34M)

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

(2) Y por la noche hago una fiesta en casa, ¿te vienes? (43M)

Aquí vemos un valor *prospectivo* del presente, que coincide con el presentado en la teoría, pero no por ello es uno de los valores prototípicos asociados a esta forma.

El tipo B, es decir, aquellos casos en los que el valor del ejemplo difiere del de la propia teoría, lo podemos observar en los ejemplos siguientes:

Para B.1, encontramos:

(1) Ya, ya lo sé, aunque es millonario, ¿sabes? (49M)

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.

Para B.2:

(1) ¿Te sientas? (44M)

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 VP 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. Por lo tanto, vemos cómo el valor de la explicación es VP, pero no coincide con el valor del primer ejemplo que, además, es VNP.

El tipo B.3 lo tenemos, entre otros, en el ejemplo que sigue:

(1) El baile empieza a las diez (26G)

Donde podemos observar que se utiliza el presente con *valor prospectivo* (VNP) y, sin embargo, aunque la teoría también presenta un VNP, ya que explica en primer lugar que uno de los valores del presente es el *presente narrativo*, no se corresponde con el aportado con el ejemplo.

En ninguna de las obras analizadas se da el caso de que ambos valores sean VP sin corresponderse entre sí, lo que convierte al tipo B.4 en posible desde un punto de vista teórico (por ello ha sido incluido en la clasificación teórica), pero no rastreable en nuestro corpus.

En la siguiente tabla (Tabla 5) se muestran las gramáticas y los manuales que pertenecen a cada tipo. No aparecen las gramáticas 11G y 14G, ni los manuales 32M y 38M, porque ninguno de ellos ejemplifica esta forma:

	Gramáticas	Manuales
Tipo A		
A.1	1G, 2G, 4G, 6G, 7G, 8G, 9G, 12G, 15G, 16G, 17G, 18G, 20G, 21G, 22G, 24G, 25G, 27G, 28G, 29G, 30G	31M, 33M, 35M, 37M, 38M, 39M, 45M, 47M, 49M
A.2	13G, 23G	34M, 36M, 40M, 41M, 42M, 43M
Tipo B		
B.1	19G	50M
B.2	3G, 5G,	51M, 52 M, 54M
B.3	10G, 26G,	44M, 46M, 53M, 55M

Tabla 5. Distribución de las gramáticas y los manuales en categorías

El análisis de la prototipicidad del primer ejemplo es llamativo, sobre todo, en los manuales, ya que el porcentaje de primeras ejemplificaciones que contienen VNP es solo de un 56 %, frente a un 44 % de los casos en los que encontramos primeros ejemplos con VP, algo que, en principio, puede parecer poco recomendable para el alumnado.

Por otro lado, si comparamos las ocasiones en las que el primer ejemplo y la aportación teórica no aparecen en la misma sección o página del manual, podemos comprobar que el porcentaje es muy similar al de los casos en los que el valor introducido por el primer ejemplo no coincide con el primer valor que aparece en la explicación o con el que se concibe como más importante. Así, en un 35 % de las ocasiones, estos elementos no se encuentran en la misma página y, con frecuencia, incluso en unidades didácticas o secciones del manual distintas. El porcentaje es muy próximo al 39 % de los casos en los que el valor presentado en el ejemplo no se identifica con el de la explicación. Este hecho es el que explica la falta de correspondencia en estos casos.

Estos parámetros son muy distintos en las gramáticas, que presentan un porcentaje mucho más elevado de prototipicidad para el primer ejemplo (82 %) respecto a los manuales. Si bien los datos no tienen relación entre sí, este es, precisamente, el porcentaje de casos en los que el valor consignado de forma teórica se corresponde con el expresado en el primer ejemplo que aparece. Así, mientras que en los manuales coincidía un 61 % de los casos, en las gramáticas el porcentaje alcanza un 82 %. También contrasta con los manuales el lugar

de aparición del primer ejemplo con respecto a la explicación teórica, que, en el caso de las gramáticas, los encontramos juntos en el 100 % de los casos.

Estos resultados se explican si atendemos a la propia naturaleza de los dos tipos de materiales didácticos que conforman el objeto de estudio de este trabajo, puesto que los manuales presentan la información de manera secuenciada, por niveles y acumulativa, al contrario que las gramáticas, que lo hacen en bloque y de forma más sistemática. Por otra parte, estos datos explican también los resultados obtenidos en la tabla 5.

Podemos observar a continuación la comparación entre manuales y gramáticas en el gráfico 3:

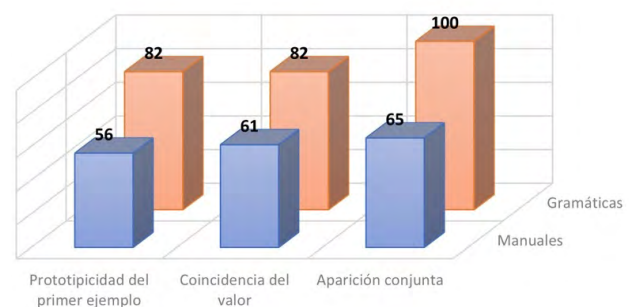


Gráfico 3. Comparación entre manuales y gramáticas de prototipicidad, coincidencia y lugar de aparición de ejemplos y explicación teórica.

En lo que respecta a los valores encontrados tras el análisis de los manuales, los ejemplos de la forma *canto* explicitan valores de diverso tipo,

entre los que predominan los temporales y los modales, y 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 VP, frente a un 44 % que son VNP—. A partir de los valores presentes en la *NGLE* (2009), concluimos que los ejemplos prototípicos se concentran en los siguientes valores semántico-temporales (Gráfico 4):

- (1) Presente habitual o cíclico (24 %): *Yo vivo en Holanda* (35M).
- (2) Presente puntual (24 %): *El novio busca el traje al mismo tiempo que la novia hace la lista de boda* (31M); *Quiero una cerveza* (51M).
- (3) Presente genérico, presentado en la mayoría de las ocasiones mediante la estructura sintáctica condicional (10 %): *Si tomas determinadas precauciones, no pasa nada* (38M).
- (4) Presencia en estructuras con “cuando”, cuando este funciona también como inductor de genericidad (5 %): *Cuando nos reunimos, lo pasamos muy bien* (45M); *La gente empieza a reciclar más cuando se hacen campañas en las escuelas* (35M).

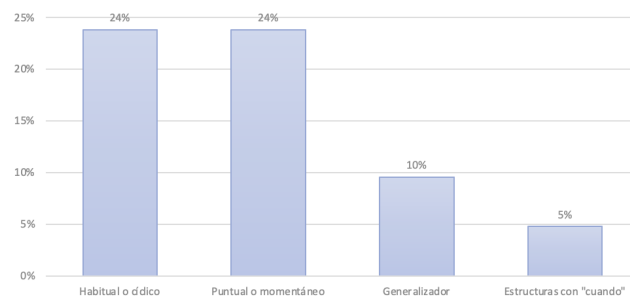


Gráfico 4. Valores prototípicos asignados a la forma *canto* en los manuales del corpus.

Los valores no prototípicos son más variados y se clasifican en las siguientes categorías (Gráfico 5):

a) Temporales:

- (1) Presente histórico (5 %): *La Revolución francesa estalla en 1789* (53M). Este es el caso en el que con más frecuencia existe falta de correspondencia entre primer ejemplo y la explicación.

(2) Presente prospectivo (5 %): *Y por la noche hago una fiesta en casa, ¿te vienes?* (43M).

(3) 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* (42M); *Si termino pronto de trabajar, te envío/enviaré un mensaje* (54M).

b) Modales:

(1) Modal epistémico (5 %): *Creo que alguien lee en voz alta* (50M).

(2) Modal deóntico (10 %): *Por qué no ahorras un poco y te compras un coche* (34M).

(3) Modal axiológico (5 %): *Veo que la globalización tiene sus ventajas y desventajas* (41M).

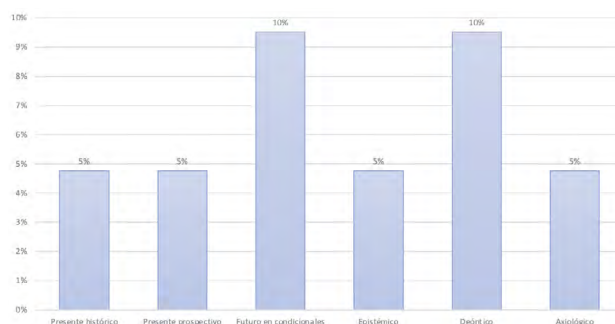


Gráfico 5. Valores no prototípicos asignados a la forma *canto* en los manuales del corpus.

En el caso de las gramáticas, los VP predominantes son, como en los manuales, también de tipo semántico-temporal, aunque algo más variados que en estos. En orden descendiente de frecuencia recogemos los siguientes (Gráfico 6):

(1) Presente puntual o momentáneo: es el más común, con un 41 %: *Llaman a la puerta* (20G).

(2) Presente generalizador, con un 23 % de aparición: *Llueve mucho en Irlanda* (6G).

(3) Presente continuo o ampliado (5 %): *Hablo español* (16G).

(4) Presente progresivo (18 %): *¿Qué haces por aquí?* (22G).

(5) Presente cíclico (9 %): *Primero desayuno y después me visto* (2G).

(6) Presente gnómico (5 %): *La Tierra gira alrededor del sol* (10G).

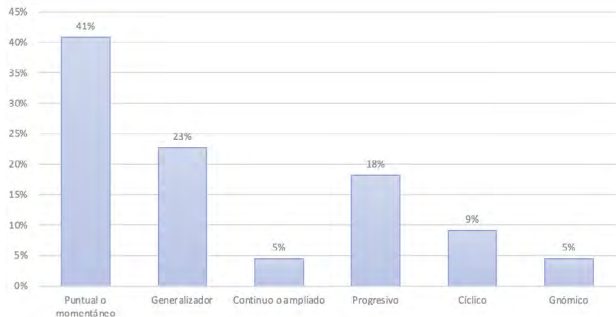


Gráfico 6. Valores prototípicos asignados a la forma *canto* en las gramáticas del corpus

También, al igual que en los manuales, las gramáticas concentran los valores no prototípicos en temporales y en modales. No existe gran contraste en cuanto a la tipología de VNP, ya que solo hay un tipo menos de valor (no aparece el epistémico) —aunque los demás no son exactamente coincidentes, como vemos—. Sí encontramos diferencia con respecto al número de VNP, que son más numerosos en los manuales. Todos se encuentran en la misma proporción (17 %), salvo el presente de futuridad, que suma un 33 %. Son los siguientes (Gráfico 7):

a. Temporales:

(1) Presente histórico (17 %): *Viran a babor para cerciorarse y el mar los repele* (13G).

(2) Presente narrativo (17 %): *Ayer la veo por la calle y ni me saluda* (23G).

(3) Presente que indica futuridad (33 %): *El baile empieza a las diez* (26G).

b. Modales:

(1) Deóntico (17 %): *Ahora mismo vas (pero enseguidita, ¿me oyes?) y se las devuelves al tío* (5G).

(2) Axiológico (17 %): *Te digo que este abrigo te está largo* (19G).

La terminología de la clasificación que acabamos de presentar es el resultado del

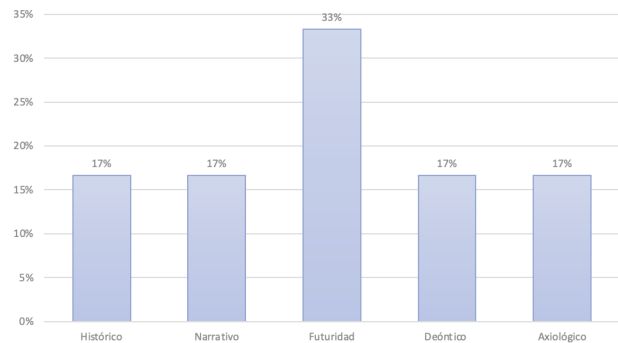


Gráfico 7. Valores no prototípicos asignados a la forma *canto* en las gramáticas del corpus

análisis de los ejemplos del corpus. Los valores que recogemos aquí, tanto los VP como los VNP, no siempre aparecen con esta nomenclatura en las gramáticas ni en los manuales, que utilizan etiquetas mucho menos variadas y generales para la totalidad de valores que hemos obtenido del análisis pormenorizado. En otros casos, en lugar de usar la denominación de un valor concreto, se ofrece una explicación o, incluso, se aportan etiquetas distintas a las habituales que suelen aparecer en las obras gramaticales de referencia. A continuación, se pueden observar algunos de estos casos:

a. En 10G, se explica que el presente de indicativo se puede usar para expresar “simultaneidad en el origen” (p. 99). Sin embargo, el ejemplo contiene un presente gnómico que queda completamente oculto bajo la explicación anterior: *La Tierra gira alrededor del sol* (p. 99).

b. De una forma similar, 54M indica que esta forma se usa para expresar “simultaneidad en el presente” (p. 184), valor que ejemplifica de la siguiente forma: *Escucho las noticias mientras preparo la cena* (p. 184). En este caso, el valor consignado en el ejemplo es un presente habitual o cíclico, mucho más específico que lo expresado por la teoría.

c. 18G generaliza también cuando afirma que si el presente es actual, coincide con el momento de habla: “el presente puede ser actual, en ese caso es simultáneo con el momento del acto de habla” (p. 86). Naturalmente, al añadir un ejemplo,

este necesariamente consigna un valor específico que se pierde en la explicación, que, en este caso, es un presente puntual, actual o momentáneo: *Hola, ¿cómo estás?* (p. 86).

- d. Encontramos un caso similar en 20G, que afirma que “el presente se usa cuando la acción expresada por el verbo coincide con el momento en el que hablamos (momento de la enunciación) aunque puede haber comenzado antes y terminar después” (p. 183). Esta explicación, sin embargo, se concreta en el ejemplo con un valor de presente progresivo: *Llaman a la puerta* (p. 183).

Es definitiva, los ejemplos consignan valores que no aparecen recogidos en la teoría o que se incluyen dentro de otros, como “simultaneidad al momento del habla” (el más frecuente), mediante la utilización de términos, etiquetas o explicaciones más abarcadores. Esta opción teórica y metodológica adoptada por los autores de las obras didácticas contribuye a diluir muchos valores, que realmente están presentes en los ejemplos, mediante su neutralización teórica. Coinciden estos datos con los resultados sobre el pretérito perfecto compuesto obtenidos por Soler Montes (2020), quien concluye una excesiva simplificación de los usos de esta forma en los manuales de ELE.

Concluimos, por tanto, que los VP del presente de indicativo pertenecen a categorías semántico-temporales y los VNP se corresponden con categorías temporales y modales. En la comparación de los valores entre las gramáticas y los manuales, hay muchos de estos que son comunes a ambos tipos de materiales didácticos, aunque la distribución es diferente. Por ejemplo, mientras que en las gramáticas extraemos seis VP distintos, —puntual o momentáneo, generalizador, continuo o ampliado, progresivo, habitual o cíclico y gnómico—, en los manuales, solo cuatro —habitual o cíclico, puntual o momentáneo, generalizador y en estructuras con “cuando”—. Además, el VP que mayor frecuencia se registra en las gramáticas es el puntual o momentáneo y en los manuales es el habitual o cíclico (junto con el puntual), que, sin embargo, es el cuarto en orden de aparición en las gramáticas. Los

menos frecuentes en las gramáticas son el gnómico y el continuo o ampliado, que son, precisamente, los que no aparecen en los manuales, los cuales incluyen la presencia en estructuras con “cuando”, a diferencia de las gramáticas.

Al contrario de lo que sucede con los VP, es en los manuales donde se observa una mayor variedad de VNP, entre los que destacan los modalizados —presente histórico, presente prospectivo, presente de futuro en condicionales, modalidad epistémica, modalidad axiológica y modalidad deóntica—, mientras que en las gramáticas la variedad es menor —presente histórico, presente narrativo, futuridad, deóntico y axiológico—. Tampoco coincide aquí el grado de presencia de los valores. En las gramáticas, el más frecuente es el de futuridad, quedando los otros cuatro al mismo nivel, mientras que en los manuales la modalidad deóntica y el presente con valor de futuro en las condicionales son los más numerosos y los cinco restantes menos, todos con el mismo porcentaje.

Si atendemos a las recomendaciones del PCIC en lo que respecta a los niveles formativos que se corresponden con los valores, en general, se observa una mayoritaria adscripción bastante fiel a estas directrices. Teniendo en cuenta que los valores recomendados son acumulativos por niveles —recordemos, además, que únicamente analizamos las primeras ejemplificaciones—, solo encontramos dos manuales en los que existe una falta de correspondencia entre los valores consignados en el primer ejemplo y las indicaciones del PCIC. Estas obras con 41M, de nivel B2, que introduce el presente histórico, VNP recomendado por el PCIC para nivel C1; y 43 M, de nivel B1-B2, cuyo primer ejemplo para el presente de indicativo expresa futuridad, recomendada para C2.

Por último, con el objetivo de conocer cuánto espacio se le dedica al presente de indicativo en las gramáticas y en los manuales y contrastarlos entre sí, explicitaremos el número promedio de páginas y el porcentaje total de la obra empleados para su descripción. Aunque nos centramos en la forma *canto*, que es la que nos interesa en este trabajo, puede consultarse, para más información acerca de la distribución de la descripción gramatical



explícita en los materiales del corpus, Bermejo Calleja (en prensa).

De media, las gramáticas estudiadas le dedican al presente de indicativo 4,48 páginas del número total de páginas que componen la obra, mientras que los manuales destinan 2,6 páginas de media. Para normalizar los resultados, se ha calculado también el porcentaje que estas cantidades de páginas suponen en los dos grandes grupos de materiales didácticos, lo que ha dado como resultado un porcentaje mucho más igualado: *canto* ocupa un 1,5 % de media en las gramáticas; en los manuales se queda bastante cerca, con un 1,3 %. No obstante, no debemos olvidar la forma fragmentada, dispersa y, en muchos casos aislada, en la que los manuales presentan tanto la descripción gramatical explícita como los ejemplos, lo que implica que el 1,3 %, o las 2,6 páginas de media, no están dedicadas íntegramente al presente de indicativo, algo que sí ocurre en las gramáticas. De hecho, como indica Bermejo Calleja (en prensa), pueden establecerse tres tipos de manuales según la distribución que realizan de la teoría: a) aquellos en los que la información gramatical aparece intercalada en distintos puntos de la unidad didáctica, es decir, entre los textos, las imágenes, las actividades, etc., o en una sección fija de cada unidad; esto ocurre en un 60 % de los casos; b) los que ofrecen un espacio dedicado íntegramente a la teoría al final de cada unidad, aunque observa la autora que este modelo es menos frecuente y solo se da en un 17 % de los manuales; y c) los manuales que ofrecen un apéndice gramatical al final del volumen, que conforman un 42 % del total. Como puede deducirse de los porcentajes, algunos manuales pueden optar por más de una de las opciones simultáneamente.

En concreto, las obras que más espacio dedican al presente de indicativo son 6G, 22G, 39M y 55M, y las que menos, 7G, 15G, 17G, 18G, 20G, 33M, 35M y 45M.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha acometido el estudio del tratamiento que se le da a la forma *canto* en un corpus de manuales y gramáticas de ELE

y se suma a los estudios teóricos gramaticales y, en particular, sobre la teoría verbal, con la convicción de que las reflexiones aquí vertidas son de gran utilidad para el avance del español como lengua extranjera, no solo desde el punto de vista teórico, sino también desde el práctico, porque la única manera de detectar deficiencias en el diseño de materiales o en la adopción de metodologías y de aportar soluciones específicas de estos planteamientos es a partir de la lingüística teórica.

Asegura Pastor Cesteros (2005, p. 640) que no es suficiente para la asimilación de un contenido lingüístico la mera explicación por parte del profesorado, ni siquiera lo es para, que, al menos, lo conozca. Si, además, los docentes carecen de una formación metalingüística adecuada, que garantice y explique sus decisiones docentes desde un punto de vista terminológico, metodológico, práctico y teórico, la formación lingüística del alumnado está abocada al fracaso. La instrucción debe ser consciente, explícita y coherente, y debe estar cimentada sobre la base de fundamentos teóricos sólidos, de manera que el profesorado consiga despertar una conciencia metalingüística en su alumnado. Este es el primer paso para luego ser capaz de seleccionar los instrumentos que apoyen la propia explicación y que contribuyan a alcanzar esa concienciación.

A partir de los objetivos marcados al inicio de esta investigación, y en lo que respecta a la cuestión terminológica, concluimos que, a pesar del relativo consenso a la hora de denominar la forma *canto* entre los distintos materiales que conforman el corpus, es de vital importancia controlar el uso que se les da a las distintas denominaciones, porque el término que se utilice es la primera aproximación que tiene el discente a la forma y es clave para la conceptualización que haga de ella.

Los resultados obtenidos demuestran que, de manera general, la terminología empleada para etiquetar esta forma es transparente desde el punto de vista semántico, pero la utilización de las denominaciones de valores concretos como referencia al propio tiempo, como es el caso de *presente histórico*, pueden desembocar en la atomización de estos valores y, en otras ocasiones, a la neutralización de

otros. Por ello, es esencial tomar conciencia del peligro que supone utilizar sin aclaración previa etiquetas que no dejan de ser propias de uno de los valores de la forma en cuestión o de ejemplificar usos de la forma bajo etiquetas generales. Tsui (2011) insiste en la importancia de este aspecto cuando afirma que:

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, p. 282).

Con respecto al análisis de los valores consignados en las primeras ejemplificaciones, los resultados demuestran que en las obras del corpus predominan los de tipo temporal y modal. Las gramáticas explicitan más tipos de valores que los manuales, sobre todo VP, y, además, la prototipicidad en las primeras ejemplificaciones es muy superior a la de los manuales, propiciada, en parte, por la propia organización interna característica de un tipo de material y de otro. A partir de estos datos, por tanto, nuestra hipótesis inicial queda probada solo parcialmente, debido al alto porcentaje de casos en los que el valor del primer ejemplo es VNP. Los resultados obtenidos se han unificado y cohesionado a partir de la clasificación y la terminología propuestas por la *NGLE* (2009), lo que ha permitido comparar los datos entre las gramáticas y los manuales. La conclusión, en este sentido, es que la amplísima variedad de denominaciones, de valores y de recursos para explicarlos desde el punto de vista teórico provoca errores conceptuales que pueden desembocar en confusiones entre valores, ya que en muchos casos se diluyen en categorías más abarcadoras y, en otros, o bien desaparecen o bien quedan atomizados, como hemos visto más arriba. Esto ocurre de forma sistemática en las distintas obras, independientemente del nivel al que pertenezcan, con lo que consideramos que la variable nivel no influye ni en el aspecto

terminológico ni en los valores explicados. Por lo tanto, no creemos que la principal deficiencia se encuentre en la presencia de numerosas primeras ejemplificaciones con VNP, sino en el tratamiento teórico que se realiza de los valores, mediante la utilización de recursos dispares y poco sistemáticos, lo que, una vez más, viene a corroborar la hipótesis de la necesidad de atender a las relaciones entre teoría y práctica en el aula de ELE. Además, la proporción entre los tipos de unidades lingüísticas para ilustrar ciertos fenómenos y los que se seleccionan después para ejercitarlos no es equilibrada, como ya se ha comprobado en González Fernández (en prensa) no solo para el presente de indicativo, sino también para el presente de subjuntivo. Se evidencia aquí, por tanto, un desequilibrio entre teoría y práctica, al igual que concluyen Rubio, Passey y Campbell (2004), Fernández (2011) o Soler Montes (2020); este último, además, también percibe una pérdida de valores en los materiales analizados.

Con esta investigación, hemos pretendido contribuir a los estudios teóricos en el ámbito del español como lengua extranjera no solo con la intención de resultar de utilidad de forma práctica en el aula, ofreciendo al profesorado información pertinente para la concienciación teórica y para el diseño y selección de materiales, sino también en el ámbito científico, con los propósitos de ahondar en la reflexión teórica y de reducir la distancia existente entre los expertos teóricos en ELE y los profesionales de la enseñanza. Esta falta de conexión, reconocida por numerosos investigadores (Liceras, 1996; Pastor Cesteros, 2000; Brucart, 2005; Santos Gargallo y Hernando Velasco, 2018) es consecuencia, por un lado, de la falta de correspondencia entre los objetivos de los especialistas teóricos y los docentes, y, por otro, de la alta especialización alcanzada por la lingüística teórica. En este sentido, los trabajos futuros complementarán al presente estudio con la inclusión de todos los ejemplos y las explicaciones teóricas sobre la forma verbal del presente de indicativo, lo que permitirá contrastar los resultados obtenidos de las primeras ejemplificaciones con el tratamiento del resto de ejemplos y de valores, y comprobar si los problemas encontrados persisten o no.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo Calleja, F. (en prensa). El imperativo en manuales de ELE. En A. Zamora Aguilar y M. Martínez-Atienza (coords.) y M. C. Gargía Manga, A. González Fernández y S. Rodríguez-Tapia (eds.), *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE*. Tirant Humanidades.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00046>
- Borg, S. (2011). Language teacher education. En J. Simpson (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 216-228). Routledge.
- Brucart, J. M., (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_07Brucart.pdf?documentId=0901e72b80e063f1
- Chevillard, J.-L.; Colombat, B.; Fournier, J.-M.; Guillaume, J.-P. y Lallot, J. (2007). L'exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types). *Langages*, 166(2), 5-31. <https://doi.org/10.3917/lang.166.0005>
- Colombat, B.; Fournier, J.-M. y Puech, C. (2010). *Historie des idées sur le langage et les langues*. Klincksieck.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. En E. Heinkel y S. Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 17-34). Lawrence Erlbaum.
- Escudero Paniagua, F. (2017). Los ejemplos empleados para diferenciar el pasado simple del compuesto (1769-1864): tipos, funciones, fuentes y contextualizados. *Orillas: revista d'ispanística*, 6, 571-595.
- Escudero Paniagua, F. (2019). Análisis contrastivo de la ejemplificación en las gramáticas de Ballot. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 37. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/74343>
- Escudero Paniagua, F. (2020). Los ejemplos de la categoría *nombre* en la Gramática de Salvá. *Revista de investigación lingüística*, 23, 219-249. <https://doi.org/10.6018/ril.410491>
- Fernández, C. (2011). Approaches to grammar instruction in teaching materials: a study in current L2 beginning-level Spanish textbooks. *Hispania*, 94(1), 155-170.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española. 4 El verbo y la oración*. Volumen ordenado y completado por Ignacio Bosque. Arco Libros.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Hachette.
- González Fernández, A. Relaciones entre gramática e ideología en la Gramática de la lengua castellana según ahora se habla (1847) de Vicente Salvá. *Verba*, Anuario Galego de Filoloxía, 49, 1-24. <https://doi.org/10.15304/verba.49.6990>
- González Fernández (en prensa). 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*, 98.
- Harley, B., y Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En A. Davies, C. Criper y A. Howatt (eds.) *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh University Press.
- Kim, J. K. (2003). *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français* [Tesis doctoral, Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle].
- Kistereva, M. (2015). *L'exemple dans les grammaires de l'Europe occidentale des XV et XVI siècles* [Tesis doctoral, Université Libre de Bruxelles].
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching, Trad. de Marcos Cánovas. En *Tesol Quarterly*,

- 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Síntesis.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382. <https://doi.org/10.2307/3586253>
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. En Hyltenstam, K. y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-110). Multilingual Matters.
- Long, M. H. (1988). Instructed interlanguage development. En Beebe, L. (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). Newbury House.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. John Benjamins, 39-52. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Martínez-Atienza, M. y Zamorano Aguilar, A. (2020a). La teoría lingüística como base de la formación para la enseñanza de ELE. *Culture Crossroads*, 15, 163-182. <https://doi.org/10.55877/cc.vol15.188>
- Martínez-Atienza, M. y Zamorano Aguilar, A. (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>
- NGLE-Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Ortega, L. (2001). Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 5-80). Estudios de Lingüística. <https://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.08>
- Pastor Cesteros, S. (2005). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En M. A. 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). Universidad de Sevilla.
- Pastor Cesteros, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes de lengua española*, 26, 38-45.
- PCIC-Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Perales, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 329-349). SGEL.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 1, 68-149. <http://hdl.handle.net/10347/2724>
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal: los tiempos simples. En V. Demonte y I. Bosque (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2 (pp. 2867-2934). Espasa.
- Rubio, F.; Passey, A. y Campbell, S. (2004). Grammar in disguise: the hidden agenda of communicative language teaching textbooks. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 3, 158-176.
- Salazar Perafán, L. (2013). El desarrollo de la reflexión metalingüística en aprendientes adultos de ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5, 59-87.
- Santos Gargallo, I. y Hernando Velasco, A. (2018). *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera*. Arco/ Libros-La Muralla.
- Soler Montes, C. (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. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163387006/html/>
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Thornbury, S. (2011). Language teaching methodology. En J. Simpson (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 185-199). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203835654.ch13>
- Tsui, A. B. M. (2011). Classroom discourse. En J. Simpson (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 274-186). Routledge.
- Vanpatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Ablex.
- Vanpatten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw-Hill.
- Zamorano Aguilar, A. 2019. Gramática y marcas de ideología en el *Tratado Elemental de la lengua castellana (1915)* de Rufino Blanco y Sánchez. *Anuario de Estudios Filológicos*, 42, 285-305. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.42.285>
- Zamorano Aguilar, A. y Martínez-Atienza, M. (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). Axac.
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Martínez-Atienza, M. (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, A. y Martínez-Atienza, M. (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>