

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO
EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS.
INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO
DE LAS FILOLOGÍAS, LA LENGUA Y EL DERECHO

Coords.

MARÍA VELERO REDONDO
MARÍA TABUENCA BENGOA
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

Dykinson, S.L.

2022

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS.
INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS,
LA LENGUA Y EL DERECHO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson, S. L.

Madrid - 2022

N.º 79 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-491-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson, S.L. ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. NUEVAS ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS VINCULADAS A LAS LENGUAS Y AL DERECHO.....	12
MARÍA VALERO REDONDO MARÍA TABUENCA BENGOA CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ	

SECCIÓN I

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS

CAPÍTULO 1. SEGUNDAS LENGUAS, UNIVERSIDAD Y APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	21
GEMA GUEVARA RINCÓN	
CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	36
CRISTINA MORILLA GARCÍA	
CAPÍTULO 3. THE CONNECTIONIST NATURE OF EFL TEACHING: AN INNOVATIVE INSIGHT FROM DYNAMIC SYSTEMS THEORY.....	53
DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 4. SIMILES AND CONCEPTUAL METAPHORS IN THE CONCEPTUALIZATION OF TERTIARY STUDIES IN SPANISH AND ENGLISH.....	70
LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 5. HOW DO LANGUAGE EXPERTS CONCEPTUALIZE BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION IN A MONOLINGUAL CONTEXT? A SERVICE-LEARNING APPROACH.....	95
MARTA JAÉN CAMPOS DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 6. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL BILINGÜES EN ALEMANIA.....	117
FRANCISCA FERRE PÉREZ	

CAPÍTULO 7. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROPIAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD	134
VÍCTOR PÉREZ BÉJAR	
OLGA JULIÁN MARISCAL	
ESTER BRENES PEÑA	
FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER	
CAPÍTULO 8. LA MEJORA DE LA LECTOESCRITURA EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL A1 MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARES EN LAS ACTIVIDADES DE DICTADO	155
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA	
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS CRÍTICO DEL <i>PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES</i> SOBRE LAS ORACIONES COPULATIVAS CON <i>LO</i> DE CARÁCTER VALORATIVO [<i>LO BUENO ES QUE</i> + INDICATIVO/SUBJUNTIVO]: NUEVAS FRONTERAS GRAMATICALES Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	169
FABIO LOPORCARO	
JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA	
MARÍA FELISA BERMEJO CALLEJA	
CAPÍTULO 10. REQUEST CONSTRUCTIONS IN SONINKE AND ENGLISH: A PRELIMINARY PEDAGOGICAL APPROXIMATION.....	189
MARIYAMUO NIMAGA NIMAGA	
LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 11. PEDAGOGY OF CARE IN THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION TEACHING THROUGH JOY HARJO'S POETRY	209
CARMEN GARCÍA-NAVARRO	
MANUEL JOSÉ LÓPEZ-MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 12. UNA PROPUESTA DE LECTURAS INTERDISCIPLINARES PARA LA ENSEÑANZA DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	225
LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 13. RETOS PRESENTES Y FUTUROS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y CULTURA FRANCESA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (UV)	240
CINTA GALLEN TORRES	
CAPÍTULO 14. LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA CULTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (FRANCÉS)	256
CELIA SANZ PÉREZ	
SYRINE DAOUSSI	

CAPÍTULO 15. MÚSICA, FRASEOLOGÍA Y SEGUNDAS LENGUAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS 274
GEMA GUEVARA RINCÓN

CAPÍTULO 16. LA HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA CONTADA POR LOS ALUMNOS: EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA 288
MERCEDES SOTO MELGAR

CAPÍTULO 17. EL ENFOQUE METODOLÓGICO *FLIPPED CLASSROOM* Y SU APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LINGÜÍSTICA 308
DOINA REPEDE

SECCIÓN II
EL USO DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS

CAPÍTULO 18. HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL AULA DE INGLÉS: USO Y APLICACIONES 327
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

CAPÍTULO 19. THE BENEFITS OF THE USE OF MALL APPLICATIONS IN SECOND LANGUAGE TEACHING 348
MARÍA VALERO REDONDO
CRISTINA MORILLA GARCÍA
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 20. LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS BASADO EN TECNOLOGÍA MÓVIL (*MALL*) COMO REFUERZO PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE GRAMÁTICA VERBAL EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA (NIVEL A1)..... 370
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA

CAPÍTULO 21. EL METAVERSO Y LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS 387
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 22. ENCOURAGING STUDENT AUTONOMY IN EFL AND ESP SPEAKING PRACTICE: FLIP AND ANCHOR 406
KAREN JACOB
YOLANDA JOY CALVO BENZIES

CAPÍTULO 23. ENHANCING STUDENTS' ORAL COMMUNICATION PROFICIENCY. A PRELIMINARY STUDY ON THE USE OF ANCHOR WITH TOURISM ESP LEARNERS.....	435
YOLANDA JOY CALVO BENZIES KAREN JACOB	
CAPÍTULO 24. ANIMACIÓN A LA LECTURA EN EL EEES: BOOKTUBE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE FLE.....	460
ANA BELÉN SOTO	
CAPÍTULO 25. INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO TÁNDEM: INGLÉS-ESPAÑOL. ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO/ TANDEM LANGUAGE EXCHANGE: ENGLISH-SPANISH. INTERNATIONALIZATION STRATEGIES FOR UNIVERSITY STUDENTS	476
EVA PELAYO SAÑUDO	
CAPÍTULO 26. INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS VIRTUALES COMO ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA Y PRÁCTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL.....	490
CINTA GALLEN TORRES* Y MYLÈNE TERRO*	
CAPÍTULO 27. DEVELOPING ACADEMIC LANGUAGE AND SKILLS AS A SUPPORT FOR CONTENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL OF AN OPEN EDUCATIONAL RESOURCE.....	507
MARTA MARTÍN-GILETE	
CAPÍTULO 28. FLIPPED CLASSROOM IN ESP TEACHING: A STRATEGY TO ENHANCE ORAL PERFORMANCE	524
MARIA ISABEL MANSILLA AMAYA MARIA BARRIO	
CAPÍTULO 29. USING SKETCH ENGINE TO ENHANCE THE LEARNING OF SPECIFIC VOCABULARY IN ENGLISH FOR ENGINEERING STUDENTS.....	540
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ	

SECCIÓN III

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ÁREAS DE TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 30. LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA EN CLASE DE TRADUCCIÓN Y SUS POSIBILIDADES COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA	554
CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ	

CAPÍTULO 31. ASPECTOS PROFESIONALES Y DEONTOLÓGICOS EN CLASE DE TRADUCCIÓN: NEGOCIACIÓN DE UN CONTRATO DE CESIÓN DE DERECHOS EN EL SECTOR EDITORIAL.....	570
MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA	
CAPÍTULO 32. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) EN LA ASIGNATURA DE TRADUCCIÓN GENERAL DE LA B (INGLÉS): UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	592
ALBA MONTES SÁNCHEZ ANA MARÍA RUBIO JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 33. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CLASES DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: CIENTÍFICO-TÉCNICA, JURÍDICA- JUDICIAL Y LITERARIA	609
FRANCISCO GODOY TENA	
CAPÍTULO 34. LA FASE DE DOCUMENTACIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICO-COMERCIAL: CONTRASTE ENTRE PERCEPCIÓN OBJETIVA Y SUBJETIVA.....	624
LETICIA MORENO PÉREZ BELÉN LÓPEZ ARROYO	
CAPÍTULO 35. CAT GRATUITAS PARA TEXTOS HÍBRIDOS MÉDICO-JURÍDICOS: CAFETRAN ESPRESSO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN (ALEMÁN-FRANCÉS-ESPAÑOL).....	636
ALBA MONTES SÁNCHEZ FRANCISCO LUQUE JANODET	
CAPÍTULO 36. METODOLOGÍA DIDÁCTICA MULTIMODAL EN EL AULA DE TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA Y BIOSANITARIA ...	653
GISELLA POLICASTRO PONCE	
CAPÍTULO 37. EL LÉXICO ENOTURÍSTICO Y SU ADQUISICIÓN A PARTIR DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA DE FLE	671
FRANCISCO LUQUE JANODET	
CAPÍTULO 38. LA POSEDICIÓN DE TEXTOS ENOTURÍSTICOS: UNA PROPUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN (ESPAÑOL-FRANCÉS-ALEMÁN).....	687
FRANCISCO LUQUE JANODET ALBA MONTES SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 39. IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.....	705
Rocío GÓMEZ-CRISÓSTOMO	

CAPÍTULO 40. APRENDIZAJE ACTIVO DE LA TIPOGRAFÍA EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO-CEU.....	721
MARÍA TABUENCA BENGOA	
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ	

SECCIÓN IV
INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS
DE LENGUA ESPAÑOLA

CAPÍTULO 41. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS Y LITERATURA: INVESTIGANDO AUTORES EN UN CLUEDO LITERARIO	744
GEMA GUEVARA RINCÓN	
CAPÍTULO 42. EL JUEGO: ESTRATEGIA CAUTIVADORA DEL SIGLO XXI PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LOS AÑOS INICIALES (1º).....	759
SANTIAGO CIFUENTES ARIAS	
CAPÍTULO 43. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS MEDIANTE EL USO DEL <i>STORYTELLING DIGITAL</i> EN LAS REDES SOCIALES: REVISIÓN SISTEMÁTICA	773
KATHERINE VALERIA SUÁREZ MÁRQUEZ	

SECCIÓN V
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO

CAPÍTULO 44. CLASES EN LOS TIEMPOS DE YOUTUBERS: CÓMO LLEGAR AL ALUMNO Y USO DE HERRAMIENTAS COLABORATIVAS PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN Y TRABAJO EN EL AULA EN DERECHO.	792
ALBERTO HIDALGO CEREZO	
CAPÍTULO 45. EXPERIENCIA DOCENTE DE GAMIFICACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS MEDIANTE EL RECURSO A “ESCAPE ROOMS” Y “BREAKOUTS”	808
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ	
CAPÍTULO 46. LA PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES EN EL ECOSISTEMA DIGITAL.....	825
MARCELA ADRIANA TAGUA	

CAPÍTULO 47. FORMACIÓN PERMANENTE Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS	833
ÁNGELES SOLANES CORELLA	
CAPÍTULO 48. INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS ..	855
ANA COLOMER SEGURA	
CAPÍTULO 49. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS EN DERECHO PROCESAL PENAL.....	870
SONIA CANO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 50. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC): APLICACIÓN EN LOS PROCESOS JUDICIALES.....	884
GERMAN MARTINEZ PRATS	
CAPÍTULO 51. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL A TRAVÉS DEL CINE.....	897
SONIA CANO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 52. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL CINE Y LAS SERIES DE TV.....	911
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ	
CAPÍTULO 53. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL PLANTEAMIENTO Y DISCUSIÓN DE CASOS PRÁCTICOS EN GRUPO	926
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ	
CAPÍTULO 54. CASOS INTERACTIVOS PARA SESIONES ASÍNCRONAS DE DERECHO MERCANTIL.....	941
MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ	
CAPÍTULO 55. BLENDLEDMER II: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE <i>BLENDED LEARNING</i> EN DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LA REALIZACIÓN DE VÍDEOS.....	954
ISABEL FERNÁNDEZ TORRES	

ANÁLISIS CRÍTICO DEL *PLAN CURRICULAR*
DEL INSTITUTO CERVANTES SOBRE LAS ORACIONES
COPULATIVAS CON *LO* DE CARÁCTER VALORATIVO
[*LO BUENO ES QUE* + INDICATIVO/SUBJUNTIVO]:
NUEVAS FRONTERAS GRAMATICALES Y
SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

FABIO LOPORCARO

Universidad de Granada y Universidades de Génova y Turín

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA

Universidad de Granada

MARÍA FELISA BERMEJO CALLEJA

Universidad de Turín

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se centra en las oraciones copulativas de carácter valorativo encabezadas por el artículo neutro. Estas presentan unas estructuras básicas del tipo <lo + adjetivo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (a) o <lo que + verbo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (b). Véanse los siguientes ejemplos que aporta la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) (RAE y ASALE, 2009):

(1) Lo raro es que no {vi ~ viera} huellas (p. 3587).

(2) Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga} caso (p. 3585).

En este marco, el concepto de valoración (Nowikow, 1995) abarca todos aquellos adjetivos y verbos que expresan reacciones anímicas y toda forma de enjuiciamiento. Así, sobre la base de la categorización de Bermejo Calleja (2020, p. 39-40), podemos encuadrar en esta clase semántica adjetivos como *bueno*, *curioso*, *extraño*, *lógico*, *malo*, *mejor*,

normal, peor, etc.; y verbos como *aburrirse de, alegrarse de, consolar, dar pena, divertir, doler, encantar, preocupar, etc.*

Como puede comprobarse en los ejemplos (1) y (2), cuando uno de estos adjetivos o verbos es introducido por *lo* en una oración copulativa, el verbo subordinado (Vs) admite tanto el indicativo como el subjuntivo. En cambio, ello no se produce, por lo general, si la estructura de la oración valorativa es <*ser* + adjetivo + *que* + subjuntivo> (c) o <verbo + *que* + subjuntivo> (d) (NGLE, 2009; Bermejo Calleja, 2020)³², como en los siguientes ejemplos extraídos de la NGLE (2009):

(3) Era raro que alguien denunciase a un compañero (p. 3547).

(4) ¡Adoro que me hayáis invitado! (p. 3542)

Ahora bien, con relación al funcionamiento informativo de las oraciones valorativas de tipo (a) y (b), existen teorías sintácticas y modales que se excluyen mutuamente. A este respecto, recientes hallazgos en lingüística aplicada (Loporcaro *et al*, en prensa) han proporcionado una primera solución concluyente a este problema descriptivo. De tal manera, este estudio pretende determinar cómo dicho problema se ha manifestado en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se analiza la obra de referencia principal para la creación de contenido didáctico, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006).

1.2. PROBLEMA DESCRIPTIVO

Las teorías contrastantes que se presentarán se fundamentan en los conceptos de tema y rema, por lo que es importante partir de su definición:

Se llama tradicionalmente información conocida o información temática (también *tema, soporte, apoyo, apoyatura* y *fondo*, o *fondo común*, entre otras denominaciones) aquella que el hablante supone conocida por el interlocutor, tanto si ha sido presentada expresamente como si no es así. Se suele denominar, en cambio, *información nueva* o *información remática* (también *rema, aporte, figura* o *comentario*, igualmente entre otros

³² Existen algunas “escasas excepciones” (NGLE, 2009, p. 3541) a este uso exclusivo del subjuntivo. Sin embargo, profundizar esta cuestión queda al margen de nuestros objetivos, pues para ello se remite al § 25.5b de la NGLE (2009). En este sentido, la mención de las estructuras de tipo (c) y (d) es aquí necesaria para contrastarlas con las de tipo (a) y (b).

términos) la que se proporciona como relevante en alguna situación discursiva para completar la información temática. El tema constituye, por tanto, la base sobre la que se apoya la información que se presenta como nueva (NGLE, 2009, p. 5520-5221).

Sobre la base de estas nociones, es posible leer las diversas teorías informativas inherentes a las oraciones valorativas con *lo*. En este sentido, respecto a las implicaciones del modo en las oraciones de tipo (a), en la NGLE (2009) se sostiene que:

El que dice *Lo raro es que no vi huellas* (ejemplo de Caballero Bonald citado en el apartado precedente) presenta como novedad ese hecho, a la vez que predica de él su extrañeza. La oración subordinada en indicativo expresa, por tanto, el contenido de una aseveración. Si se hubiera dicho *Lo raro es que no viera huellas*, el hablante habría expresado su sorpresa por cierta información que presentaría implícitamente como parte del trasfondo del discurso, por tanto, como si fuera compartida por su interlocutor (§ 25.6l, p. 3586-7).

Similarmente, en lo concerniente a las construcciones (b) —que forman parte de las estructuras definidas copulativas enfáticas (NGLE, 2009, § 25.6h) o ecuacionales (Aarcos Llorach, 1994, § 362 y § 400)—, se afirma:

La diferencia de significado que se obtiene en pares como *Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga}* caso es leve, pero perceptible. Cabe pensar que con esta perífrasis se logra, en la lengua general, el mismo contraste que en ciertas variedades del español americano se consigue sin ella, ya que —como se acaba de recordar— algunos hablantes admiten la variación modal en *Me molesta que no me {hace ~ haga} caso*. Estos hablantes no precisan, pues, la fórmula de relieve para resaltar que la subordinada en indicativo constituye la información que desean presentar como nueva. La mayor parte de los hispanohablantes necesitan, en cambio, la perífrasis para expresar este matiz, ya que, en su ausencia, el verbo de afección (*molestar*, en este caso) es el que aporta la información nueva, mientras que la subordinada en subjuntivo aporta la que pertenece al trasfondo del discurso (§ 25.6i, p. 3585).

De esta manera, dicha teoría postula una asociación *indicativo-remata* y *subjuntivo-tema*, por lo que las funciones informativas variarían de acuerdo a la selección modal. Cabe destacar, además, que este planteamiento tiene una larga tradición en la literatura lingüística, ya que es defendido por varios autores pioneros (Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963).

En lo que atañe a las teorías sintácticas, por otra parte, podemos hacer referencia al § 14.9o de la NGLE (2009), en el que, respecto a las estructuras de tipo (a), se afirma:

En las oraciones atributivas que contienen un sujeto oracional es muy frecuente colocar el artículo *lo* al frente del atributo antepuesto al verbo para convertirlo en tema, y situar al sujeto como elemento remático [...]. Así, frente a *Es justo que se le recompense*, donde el atributo es el rema de la oración, se obtiene *Lo justo es que se le recompense*, donde la construcción con *lo* es segmento temático de la oración, como en los ejemplos siguientes: [...] *Lo gracioso es que lo conseguí*, y *exactamente gracias a los motivos aducidos* (Azúa, Idiota); [...] *Lo grave es que después lo olvide todo y se sumerja en una amnesia integral* (Sinán, Plenilunio) (p. 2049).

De este modo, esta teoría supone que la información temática siempre está constituida por el segmento con *lo* de la oración. Por otra parte, el sujeto oracional —es decir, la subordinada— siempre representaría la información remática, independientemente del modo de su verbo. En efecto, los ejemplos que aporta la NGLE (2009) presentan Vs tanto en indicativo como en subjuntivo.

Respecto a las construcciones de tipo (b), en cambio, estas son estudiadas desde un punto de vista estructural en el § 40.10 (p. 5622-5633) de la NGLE (2009). Así, en este, se mantiene que las oraciones copulativas enfáticas se caracterizan por presentar tres constituyentes: [1] el verbo ser, [2] una oración de relativo sin antecedente expreso y [3] un segmento focal. En este sentido, en consonancia con esta definición, en la oración *Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga} caso* (2) el segmento subrayado representaría el componente [3]. Ahora bien, es importante llamar la atención sobre el vínculo entre las nociones de *foco* y *rema*. En efecto, en la NGLE (2009), se sostiene que “los focos son segmentos que se resaltan o se ponen de relieve en el interior de un mensaje” (p. 5559-5560) y “constituyen toda la información remática, o bien la parte central de ella”. (p. 5560). De esta manera, la oración subordinada de (2) siempre constituiría el elemento focal o el rema independientemente del modo de su verbo.

En resumen, las teorías estructurales relativas a las oraciones valorativas con *lo* plantean una asociación *principal-tema* y *subordinada-rema*, sin

importar el modo del Vs. Dicha asociación es defendida, de igual manera, en otras referencias pioneras (Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4).

De esta manera, es posible afirmar que existe una incompatibilidad descriptiva puesto que, por un lado, unas teorías plantean una variación en la distribución de las funciones de tema y rema de acuerdo con el modo del Vs (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963). Por otro, las teorías sintácticas excluyen el aporte de la alternancia modal al plano informativo planteando una distribución fija que se refleja en la asociación *principal-tema* y *subordinada-remata* (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; § Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4).

En este marco, el estudio de corpus de Loporcaro *et al* (en prensa) proporciona una primera respuesta sólida a este problema gramatical. Dicha investigación se basa en 4222 ocurrencias de oraciones valorativas con *lo* y en ella se determinan los porcentajes de inducción modal de 137 adjetivos y 93 verbos. Los resultados demuestran que con la mayoría de estos se tiende a usar con exclusividad un modo u otro. Por ejemplo, en 355 de 366 oraciones con *Lo malo es que* el Vs se conjuga en indicativo, y en 120 de 120 oraciones con *Lo lógico es que* el Vs está en subjuntivo. De esta manera, se diagnostica un proceso de simplificación del paradigma modal que tan solo es compatible con la asociación *principal-tema* y *subordinada-remata* (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4). Efectivamente, dicho proceso de simplificación, que técnicamente se define *gramaticalización* (Lehmann, 2015), es impulsado por la ausencia de implicaciones pragmáticas de la selección de indicativo y subjuntivo —que es la situación contemplada por las teorías sintácticas. De este modo, la alternancia en oraciones como *Lo raro es que no {vi ~ viera} huellas* constituiría un sistema antieconómico, ya que se dispondría de dos formas para expresar el mismo valor comunicativo. Así, con el tiempo, por el principio de economía lingüística (Paredes Duarte, 2008), dicho sistema tiende a

reducirse hasta presentar un solo recurso lingüístico para la expresión de cierto valor.

Sin embargo, según las conclusiones de Loporcaro *et al* (en prensa), la alternancia modal en las oraciones con *lo* tendría valores semánticos con aquellos adjetivos que pueden inducir una interpretación no factual del Vs; esto es, la acción de dicho verbo se presenta como algo que no se ha constatado o verificado (NGLE, 2009). En este sentido, ello se produce sobre todo con adjetivos o verbos que aparte de ser valorativos pueden expresar también deseo, intención o influencia —es decir, verbos o adjetivos volitivos. Véanse los ejemplos que se aportan en Loporcaro *et al* (en prensa):

(5) Me quiero casar contigo, **lo mejor** [lo que quiero] es que me **saques** de aquí y que **huyamos** todos una noche.

(6) **Lo mejor** es que me **olvidé** de que era una historia real, es lo que a mí me parece más alucinante.

(7) **Lo importante** [lo que deseo] es que **vaya** todo bien, aunque no voy a ocultar que desde luego sería un sueño poder jugar la fase de ascenso con mi equipo.

(8) Todo eso ya ha pasado. **Lo importante** es que ahora **estás** aquí.

Así, en la oración (5) puede comprobarse que las acciones de *sacar* y *huir* no se han producido en el momento de la enunciación, por lo que pueden presentarse como algo deseado. De esta manera, *lo mejor* puede parafrasearse con *lo que quiero*, y los Vs de esta oración se conjugan en subjuntivo. Por otra parte, esto no se aplica a la oración (6), en la que la acción de olvidarse es algo que el hablante ha constatado en el momento de la enunciación. Por ende, la acción del Vs se está simplemente valorando, y aquí no se aplica la paráfrasis con verbos o adjetivos volitivos; de ahí que se use el indicativo. Todo ello es aplicable, de la misma manera, a los ejemplos con *importante*³³.

³³ Las conclusiones relativas a la gramaticalización del modo en las oraciones valorativas con *lo* son aquí presentadas de forma general, en consonancia con el corte didáctico de este estudio. Para profundizar el tema desde un enfoque lingüístico se remite a Loporcaro *et al* (en prensa).

1.3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL PROBLEMA DESCRIPTIVO

Ha de considerarse que, hasta la publicación de los resultados de Loporcaro *et al* (en prensa), el hecho de que las teorías modales (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963) y aquellas estructurales (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4) se excluyan mutuamente ha implicado un obstáculo para la elaboración de manuales y gramáticas de ELE. Efectivamente, en la fase de preparación de su contenido se ha tenido que afrontar el problema de qué teoría incorporar. De ahí que en la actualidad sea posible una situación en la que diversos materiales didácticos incorporen nociones distintas con relación a las oraciones valorativas con *lo*. En otras palabras, diferentes alumnos estarían adquiriendo conceptos distintos. De la misma manera, ha de plantearse la posibilidad de que una teoría haya gozado de mayor respaldo respecto a la otra, lo cual implicaría que el material didáctico presente en el mercado sigue una tendencia unitaria. Si así fuera, de todos modos, existiría el problema de averiguar si tal teoría es aquella que refleja la realidad lingüística sincrónica determinada por Loporcaro *et al* (en prensa). Por añadidura, no es de excluir que las editoriales, sin contar con una solución concluyente respecto al problema descriptivo aquí presentado, lo hayan eludido evitando incorporar en sus producciones conceptos relacionados a las oraciones valorativas con *lo*. En este caso, ello generaría incertidumbre en los aprendices a la hora de utilizar estas estructuras.

En este marco, el primer paso que la investigación ha de cumplir, para conocer cuál es la situación que se está produciendo entre aquellas que se acaban de plantear, es analizar la obra de referencia principal para la creación de material de ELE: el PCIC (2006). Como se explica en su contraportada, en efecto, dicha obra ofrece “la descripción y el análisis del material lingüístico que una adecuada planificación curricular requiere”.

1.4. ESTRUCTURA DEL PCIC

Antes de adentrarse en dicho análisis, es preciso entender la estructura de la obra. Esta se compone de tres volúmenes (Vol. A, B, C) en función de los niveles establecidos por el MCER (Consejo de Europa, 2001): básicos (A1-A2 o acceso y plataforma), intermedios (B1-B2 o umbral y avanzado) y avanzados (C1-C2 o dominio operativo eficaz y maestría). Cada volumen se divide en apartados que abordan el contenido lingüístico a través de diversas perspectivas. Dichos apartados están estrechamente relacionados y presentan remisiones internas entre ellos. Esta última característica constituye un pilar fundamental de la obra puesto que le confiere coherencia a la presentación de su contenido. En este sentido, cada patrón oracional es descrito en diferentes apartados según su base sintáctica, el uso del modo y los tiempos verbales que implica, así como las funciones semánticas y pragmáticas que puede desempeñar.

Así pues, se ha de partir del hecho de que las oraciones valorativas con *lo* presentan cuatro constituyentes principales; es decir, la selección modal, el concepto de semántica valorativa —que, como se ha explicado antes, puede solaparse al de volición y más en general, al de no facticidad—, la estructura sintáctica con el determinante neutro y las nociones de *tema* y *rema*. En vista de ello, nuestro análisis se delimitará a aquellos apartados que incorporan uno o más de dichos constituyentes: *Gramática* (§ 2), *Funciones* (§ 5) y *Tácticas y estrategias pragmáticas* (§ 6).

En concreto, en el apartado *Gramática* (§ 2) —que se fundamenta principalmente en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 2000)—, son de interés las subsecciones *Tiempos verbales de subjuntivo* (§ 9.2) y *Oraciones compuestas por subordinación* (§ 15). En lo que atañe al primero, en él se tratan los tiempos del subjuntivo que los aprendices han de saber utilizar en determinadas construcciones y cumpliendo ciertas funciones semántico-pragmáticas. En el segundo, por otro lado, se describen los patrones sintácticos que los discentes deben llegar a dominar en relación con diversos modos, tiempos verbales y funciones. Más específicamente, se examinará el epígrafe *Oraciones*

subordinadas sustantivas (§ 15.1). Esto es así porque el fragmento subordinado tras las estructuras con *lo* constituye una sustantiva.

En lo concerniente al apartado *Funciones* (PCIC, 2006, § 5), este describe “el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc.” (Vol. B, p. 175). En este sentido, este apartado es de interés en tanto que brinda directrices respecto a cómo expresar valoración a través de diversos patrones oracionales y en qué tiempos y modos verbales. En concreto, se considerarán las subsecciones *Valorar*³⁴ (§ 2.4) y *Expresar gustos, deseos y sentimientos* (§ 3). Esta última, a su vez, consta de treinta epígrafes, y cinco de estos no se refieren al concepto de valoración, sino al de volición, representando la parte *deseos* del título de la subsección.

Por último, en el apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas* (PCIC, 2006, § 6) se ilustran las estrategias que el alumno “puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto” (p. 279, Vol. B). En particular, son de interés para el presente estudio los epígrafes *Re-matización* (§ 1.4.1) y *Tematización* (§ 1.4.2), ya que las funciones informativas constituyen el núcleo del problema relativo a las teorías mutuamente excluyentes descritas anteriormente.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es analizar críticamente el PCIC (2006) para:

- Determinar cómo en sus directrices se manifiesta el problema descriptivo constatado;

³⁴ Es preciso remarcar que aquí el término *valorar* es utilizado para indicar la categoría semántica que Bermejo Calleja (2020, p. 40) define *Juicios de valor*, que incorpora verbos como *ser bueno, ser malo, ser mejor, ser peor*, etc. Por otra parte, la sección *Expresar gustos, deseos y sentimientos* (PCIC, 2006, § 3) engloba la categoría de *Reacción emotiva* (Bermejo Calleja, 2020), que incluye verbos como *gustar, encantar, avergonzarse de, molestar, fastidiar*. Es fundamental recordar, en este marco, que nuestro uso del término *valoración*, siguiendo a Nowikow (1995), es más abarcador —sobre todo por un criterio operativo—, en el sentido de que incluye estas dos categorías semánticas.

- Diagnosticar la eventual necesidad de actualización de los contenidos de la obra de acuerdo con los últimos hallazgos de la lingüística aplicada;
- Sentar las bases para futuras investigaciones relativas a los contenidos de los manuales y las gramáticas de ELE presentes en el mercado.

3. METODOLOGÍA

3.1. VARIABLES DE ESTUDIO

3.1.1. Niveles

Se ha excluido el análisis de los niveles básicos ya que en ellos no se prevé la adquisición ni de estructuras sintácticamente complejas ni de la alternancia modal, que son los componentes fundamentales de las oraciones valorativas con *lo*.

3.1.2. Criterios de coherencia

Con relación a los niveles intermedios y avanzados, se han estudiado las subsecciones de interés del PCIC (2006) para determinar si en estas los constituyentes de las oraciones valorativas con *lo* son presentados con coherencia. De esta manera, se ha considerado si:

1. En el epígrafe *Tiempos verbales de subjuntivo* (§ 9.2) del apartado *Gramática* (§ 2), la alternancia modal se presenta en relación a la valoración en las estructuras de tipo (a) y (b);
2. En el epígrafe *Oraciones subordinadas sustantivas* (§ 15.1) de *Gramática* (§ 2), son contempladas las estructuras copulativas con *lo* y si estas están vinculadas al concepto de valoración y su inducción modal;
3. En las subsecciones *Valorar* (§ 2.4) y *Expresar gustos, deseos y sentimientos* (§ 3) del nivel *Funciones* (§ 5), la expresión de la valoración está prevista en las construcciones (a) y (b) y se relaciona con la alternancia modal;
4. En las subsecciones *Rematización* (§ 1.4.1) y *Tematización* (§ 1.4.2) del apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas* (§ 6)

se mencionan las estructuras encabezadas por el artículo neutro y la selección modal.

3.2. PROCESO

La obra se ha analizado de forma manual debido al corte cualitativo de los datos.

4. RESULTADOS

4.1. CONTENIDOS

4.1.1. Niveles intermedios

Gramática / Tiempos verbales de subjuntivo

En cuanto al nivel umbral, en él se prevé únicamente la adquisición del presente del subjuntivo, que se relaciona con el concepto de valoración en las oraciones de tipo (c), como *Es bueno que estudies* (PCIC, 2006, Vol. B, p. 81). Sin embargo, no hay referencias a las construcciones con *lo*.

Por lo que respecta al nivel B2, todos los tiempos del subjuntivo están contemplados. Su uso se presenta en relación con diferentes estructuras complejas y valores. No obstante, no hay referencia a la expresión de la valoración ni a estructuras encabezadas por el determinante neutro.

Gramática / Oraciones subordinadas sustantivas

Tanto en el nivel B1 como en el B2 no se hace referencia ni a las construcciones de tipo <*lo* + adjetivo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (a) ni a aquellas como <*lo que* + verbo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (b). Sin embargo, se presentan las oraciones de tipo (c) y (d) con relación a la valoración y su inducción del modo subjuntivo.

Funciones / Valorar y expresar gustos, deseos y sentimientos

En lo concerniente al nivel umbral, la expresión de la valoración se prevé mayormente en las oraciones de tipo (c) y (d) y en función de su inducción del subjuntivo en estos patrones estructurales. Con relación a

las oraciones con *lo*, tan solo hay dos ejemplos de las de tipo (b) en el epígrafe *Expresar preferencia* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.5): *Lo que más me gusta es el pescado* y *Lo que menos me interesa son los deportes* (p. 218). Sin embargo, dichos ejemplos son incompletos porque no presentan una subordinada sustantiva tras el verbo *ser*, sino un sustantivo. Por añadidura, resultan muy descontextualizados, ya que esta construcción no aparece en ninguno los demás epígrafes considerados (veintiséis).

En cuanto al nivel B2, la función de valorar está vinculada principalmente a los patrones sintácticos <*ser* + adjetivo + *que* + indicativo/subjuntivo> (c) y <verbo + *que* + indicativo/subjuntivo> (d) y a la inducción, en ellos, del modo subjuntivo. Por otra parte, respecto a las oraciones encabezadas por el artículo neutro, se encuentran referencias esporádicas de las de tipo (b) en diferentes subsecciones: *Lo que más me gusta es...*, *Lo que más odio/detesta es...* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.2 y 3.3, p. 216-217). Así, en comparación con el nivel anterior, la presencia de los puntos suspensivos tras el verbo *ser* deja abierta la posibilidad de que el constituyente que falta sea una subordinada sustantiva. Asimismo, se encuentra en el apartado *Expresar admiración y orgullo* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.28) un ejemplo con subordinada sustantiva. Sin embargo, esta constituye una exclamativa indirecta introducida por *cómo*: *Lo que más admiraba de ella era cómo sabía resolver las situaciones difíciles* (p. 233). Es interesante señalar, además, que en el epígrafe relativo a la expresión de deseos —volición— se encuentra un ejemplo de estructuras (b) completo con Vs en subjuntivo: *Lo que más quiero es que mejore la situación política y social de mi país* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.8, p. 221).

Tácticas y estrategias pragmáticas / Rematización y tematización

En lo que atañe al nivel B1, las funciones informativas no se presentan ni con relación a la selección modal ni a las construcciones con *lo*.

Con respecto al nivel B2, en este se presenta una variante de las oraciones copulativas enfáticas como “construcciones que introducen una información nueva”: *En el cine fue donde Juan vio a María ayer* (PCIC, 2006, Vol. B, p. 291). Sin embargo, no hay menciones específicas de las estructuras de tipo <*lo que* + verbo + *ser que* + indicativo/subjuntivo>

(b). Por otro lado, en el epígrafe *Tematización* (§ 1.4.2) se menciona como estrategia la “sustantivación del adjetivo mediante el artículo neutro *lo*: lo interesante, lo bueno (de eso)”. Así pues, dicha estrategia se asocia a los contextos valorativos, ya que los ejemplos incorporan los adjetivos *interesante* y *bueno*. Sin embargo, una vez más no se especifica si el elemento focal puede ser una subordinada sustantiva. Por último, la alternancia modal no se contempla como estrategia informativa.

4.1.2. Niveles avanzados

Gramática / Tiempos verbales de subjuntivo

Tanto en el nivel C1 como en el C2 se prevé la adquisición de todos los tiempos del subjuntivo en diferentes patrones oracionales y con diversos valores. Sin embargo, no hay referencias específicas ni a las oraciones con *lo* ni a la expresión de la valoración.

Gramática / Oraciones subordinadas sustantivas

En cuanto al nivel dominio operativo eficaz, no se contemplan de forma específica las construcciones con *lo*. Por otra parte, se prevé el estudio de subordinadas sustantivas con función de sujeto en posición preverbal o al final de la frase. Este último caso podría incluir las construcciones de tipo (a) y (b). Sin embargo, tan solo hay ejemplos de oraciones con sustantiva antepuesta al verbo principal: *Que dijeras eso acabó con su resistencia* (PCIC, 2006, Vol. C, p. 94).

Respecto al nivel C2, este incluye las oraciones de tipo (d) con relación a la alternancia modal vinculada a la negación y a los verbos polisémicos. En este sentido, no se mencionan las oraciones encabezadas por el determinante neutro.

Funciones / Valorar y expresar gustos, deseos y sentimientos

Tanto en el nivel dominio operativo eficaz como en el C2 la expresión de la valoración está prevista exclusivamente en los patrones oracionales (c) y (d). Es interesante constatar, sin embargo, que en el nivel C1, en la subsección *Expresar deseos* —volición— hay un ejemplo de oración de tipo (a) con una subordinada sustantiva tras el verbo *ser que*: *Lo ideal*

sería que me animaran a hacerlo y que no me obligaran y Lo ideal habría sido que hubiéramos podido vivir juntos (PCIC, 2006, Vol. C, § 3.8, p. 208).

Tácticas y estrategias pragmáticas / Rematización y tematización

En cuanto al nivel C1, en la subsección *Tematización* (§ 1.4.2) se incluyen las “estructuras con lo que y eso que” (PCIC, 2006, Vol. C, p. 273). No obstante, la referencia a las construcciones de tipo (b) es inconsistente, puesto que el ejemplo proporcionado carece de cópula —el verbo *ser*— y de subordinada sustantiva: *Lo que le dijiste ayer a Vega estuvo genial* (PCIC, 2006, Vol. C, p. 273). Asimismo, no hay referencias ni a las estructuras de tipo (a) ni a la selección modal.

Por lo que atañe al nivel maestría, no se contempla ni las construcciones encabezadas por *lo* ni la selección modal como recursos lingüísticos informativos.

4.2. COHERENCIA DE LAS DIRECTRICES DEL PCIC

4.2.1. Niveles intermedios

En lo que atañe al nivel umbral, el primer criterio de coherencia no se cumple puesto que la selección modal no se presenta en relación con la valoración en las oraciones con *lo*. Asimismo, el segundo criterio tampoco se satisface ya que en el concepto de subordinación sustantiva no se incluyen aquellas que aparecen en construcciones de tipo (a) y (b). Seguidamente, considerando que la función de valorar se contempla en una estructura con <*lo que* + verbo>, pero sin oración subordinada, el tercer criterio se cumple solo parcialmente. Por último, en vista de que no hay referencia ni al modo ni a los patrones sintácticos con *lo* como recursos informativos, el cuarto criterio no se satisface.

Por lo que se refiere al nivel B2, el primer criterio de coherencia no se cumple en consideración a que, si bien el modo está vinculado al concepto de valoración, dicho vínculo no se presenta en las oraciones encabezadas por el determinante neutro. Asimismo, no se satisface el segundo criterio puesto que las construcciones de tipo (a) y (b) no se contemplan en el concepto de subordinación sustantiva. Seguidamente, la

incorporación de estructuras del tipo <lo que + verbo + ser...>, deja abierta, a través de los puntos suspensivos, la posibilidad de que el último segmento oracional sea una sustantiva introducida por *que*. Además, el ejemplo con el verbo *admirar* no corresponde totalmente con las construcciones de tipo (b) porque su subordinada está introducida por un exclamativo. En vista de todo ello, el tercer criterio se cumple tan solo parcialmente. Finalmente, el cumplimiento del cuarto criterio también se produce solo parcialmente. En efecto, la mención de las oraciones copulativas enfáticas es genérica y no incluye de forma específica las oraciones de tipo (b). Del mismo modo, si bien la referencia a las construcciones con <lo + adjetivo> está vinculada a la valoración, el ejemplo que se aporta es incompleto por no presentar una subordinada sustantiva. Asimismo, no se contempla la alternancia modal como recurso lingüístico informativo.

4.2.2. Niveles avanzados

En lo que respecta al nivel C1, dado que la selección modal no está vinculada ni a la valoración ni a las estructuras con el artículo neutro, el primer criterio de coherencia no se cumple. Del mismo modo, teniendo presente que no hay referencias específicas a las construcciones de tipo (a) y (b) en la presentación del concepto de subordinadas sustantivas, el segundo criterio tampoco se satisface. En este marco, la mención de las estructuras con sujeto oracional posverbal resulta demasiado general, por lo que no es suficiente para cumplir, incluso parcialmente, con este criterio. En cuanto al tercer criterio, su cumplimiento no se produce puesto que la expresión de la valoración no se prevé en las oraciones con *lo*. Por último, el cuarto criterio se satisface tan solo parcialmente por el hecho de que la referencias a las estructuras con <lo que + verbo> es incompleta. Además, no se contempla la selección modal como estrategia informativa.

Por lo que se refiere al nivel maestría, el primer criterio de coherencia no se cumple en tanto que la alternancia modal no está vinculada a las oraciones valorativas con *lo*. Del mismo modo, puesto que en la presentación del concepto de subordinación sustantiva las construcciones de tipo (a) y (b) no se prevén, el segundo criterio no se satisface. En relación

con el tercer criterio, su cumplimiento no se produce puesto que la expresión de la valoración no se contempla ni en el patrón <lo + adjetivo> ni en la estructura <lo que + verbo>. Finalmente, en consideración a que no se incorporan en las estrategias informativas ni las oraciones con el artículo neutro ni la selección modal, el cuarto criterio no se cumple.

A continuación, se proporciona una representación holística de lo explicado en el presente apartado. En este marco, la letra P indica que el criterio de coherencia al que se refiere se cumple tan solo parcialmente. Por otro lado, la casilla vacía indica el incumplimiento del criterio que representa.

TABLA 1: Representación visual del nivel de coherencia de las directrices de PCIC

Criterio coherencia	Gramática		Funciones	Pragmática
	1.	2.	3.	4.
B1			P	
B2			P	P
C1				P
C2				

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Es posible afirmar que el problema de incompatibilidad descriptiva entre las teorías modales (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963) y aquellas estructurales (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4) repercute de forma relevante en las directrices del PCIC (2006).

Efectivamente, el hecho de que en esta obra las oraciones valorativas con *lo* no sean presentadas coherentemente en ningún nivel del MCER (Consejo de Europa, 2001) constituye una transgresión de sus propios principios estructurales. En este marco, recuérdese que la consistencia en la presentación de contenido lingüístico en el PCIC (2006) ha de hallarse en la adopción de diferentes perspectivas que se manifiesta en la

presencia de referencias cruzadas entre los diversos inventarios de la obra. Además, las referencias que se han encontrado respecto a las oraciones objeto de análisis resultan demasiado esporádicas, poco profundas y no presentan remisiones entre ellas.

Asimismo, es imprescindible reflexionar en relación al hecho de que, en el nivel B2, los ejemplos de oraciones con *lo* con los verbos *gustar*, *detestar* y *odiar* de la sección *Funciones* (PCIC, 2006, Vol. B, p. 216-217), y en los ejemplos *lo interesante* y *lo bueno* de la sección *Tácticas y estrategias pragmáticas* (p. 292) dejen abierta la posibilidad de que el constituyente tras el *ser que* sea una subordinada sustantiva. En ello, de hecho, se divisa la intención de incorporar las oraciones valorativas con *lo* en toda su complejidad eludiendo el problema descriptivo presentado. En otras palabras, se evita proporcionar instrucciones específicas sobre el uso del modo en estas oraciones. Esta afirmación, además, es respaldada por el hecho de que cuando las construcciones de tipo (a) y (b) se contemplan en el marco de la volición, los ejemplos aportados presentan una subordinada sustantiva con el verbo en subjuntivo —véanse los § 4.1.1.3. y 4.1.2.3. Efectivamente, puesto que la expresión de deseos implica una selección obligatoria del subjuntivo en el Vs (Bermejo Calleja, 2020), la incorporación de una subordinada sustantiva en el ejemplo no implica una elección arriesgada entre indicativo y subjuntivo como en el caso de los ejemplos valorativos. Esta consideración es aplicable, asimismo, al ejemplo con el verbo *admirar* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.28). Efectivamente, como se mantiene en Bermejo Calleja (2020), las exclamativas indirectas, a no ser que su Vs sea *poder* o *deber*, seleccionan exclusivamente el indicativo.

En vista de todo ello, se remarca la necesidad de que el contenido del PCIC (2006), con relación a las oraciones valorativas con *lo*, sea actualizado en consonancia con los últimos hallazgos de la investigación lingüística (Loporcaro *et al*, en prensa).

Efectivamente, ya que esta obra representa —como mantiene la directora del Instituto Cervantes— “una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera” (Caffarel Serra, s.f.), la presencia de directrices poco claras puede dar lugar a

cierta arbitrariedad por parte de las editoriales a la hora de producir material didáctico. Concretamente, ello puede desembocar en la dificultad en la elección del nivel en el que incorporar las oraciones valorativas con *lo*, así como puede dar lugar al problema de qué teoría funcional incluir. Todo ello podría, a la vez, generar discrepancias entre los distintos manuales y gramáticas de ELE presentes en el mercado; lo cual, finalmente, podría tener como consecuencia que diversos aprendices estuviesen adquiriendo nociones diferentes relativas al mismo patrón oracional. Por último, como se ha explicado arriba, la falta de claridad en las directrices del PCIC (2006) podría reflejarse en que las editoriales decidan no incorporar en los contenidos de sus materiales nociones relativas a las oraciones valorativas con *lo*. Ello, finalmente, impediría la adquisición por parte de los aprendices de competencias relativas a unas estructuras de alta rentabilidad comunicativa.

En vista de todo ello, es necesario que se realice un análisis de materiales didácticos con vistas a determinar cuál de las situaciones planteadas arriba se está produciendo en el contexto de enseñanza de ELE. De esta manera, se podrá diagnosticar la eventual necesidad de actualización de sus contenidos.

6. CONCLUSIONES

Existe un problema descriptivo respecto al funcionamiento informativo de las oraciones valorativas con *lo* que repercute negativamente en el nivel fundamental de la didáctica ELE.

En efecto, el carácter mutuamente excluyente de la relación entre las teorías modales (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; De-Mello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al.*, 1985; Fish, 1963) y aquellas sintácticas (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4) tiene como resultado el hecho de que las directrices del PCIC (2006) relativas a tal patrón oracional sean poco claras y coherentes con los principios cardinales de la obra.

Dicha situación puede resultar en una discrepancia de contenidos entre los manuales y las gramáticas didácticas presentes en el mercado; así

como puede manifestarse en que dichos materiales no presenten instrucciones específicas con relación a las oraciones valorativas encabezadas por el artículo neutro. De esta manera, se genera una situación potencial en que diversos aprendices estén adquiriendo nociones distintas o no estén desarrollando ninguna competencia de uso respecto a unas construcciones de alta rentabilidad lingüística.

En este marco, ha de afirmarse la necesidad de que el contenido del PCIC (2006) sea actualizado en consonancia con los hallazgos más recientes de la lingüística aplicada (Loporcaro *et al*, en prensa). Del mismo modo, el presente estudio plantea la necesidad de analizar los materiales didácticos de ELE disponibles en el mercado. De esta manera, se podrá determinar cómo el problema descriptivo aquí planteado y la consecuente falta de claridad del PCIC (2006) se manifiestan en dichos materiales.

7. REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bermejo Calleja, M. F. (2020). *Infinito, indicativo, congiuntivo nelle subordinate sostantive. Uno studio contrastivo spagnolo-italiano*. Torino: Academia University Press.
- Borrego, J., Asencio, J. y Prieto, E. (1985). *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: SGEL.
- Bosque, I. y Demonte, V. (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Caffarel Serra, C. (s.f.). *Plan curricular. Presentación de la versión electrónica*. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 1 de junio de 2022. <https://bit.ly/3x55S0F>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- DeMello, G. (1999). ['Lo' + adjetivo + 'es que'] seguido de indicativo/subjuntivo: 'lo importante es que tienes/tengas amigos'. *Hispanic Review*, 67(4), 493-507. <https://doi.org/10.2307/474716>
- Fish, G. T. (1963). Subjunctive of fact. *Hispania*, 46(2), 375-381. <https://doi.org/10.2307/337017>

- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2007). *Gramática práctica del español*. Madrid: Espasa.
- Lehmann, C. (2015). *Thoughts on grammaticalization. 3rd edition 2015*. Berlin: Language Science Press. <https://doi.org/10.17169/langsci.b88.98>
- Loporcaro, F.; Guijarro Ojeda, J. R. y Bermejo Calleja, M. F. (en prensa). Estudio de corpus del español europeo sobre la selección modal en las oraciones valorativas encabezadas por el artículo neutro: <lo + adjetivo/verbo + ser que + indicativo/subjuntivo>. *Revista española de lingüística aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*.
- Martínez García, J. A. (2000). La concordancia. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2695-2786). Madrid: Espasa.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones sintácticas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. III: Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 4224-4302). Madrid: Espasa.
- Nowikow, W. (1995). El concepto de valoración en el subjuntivo español. *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura* 1, 203-217. <http://hdl.handle.net/10347/5976>
- Paredes Duarte, M. J. (2010). El principio de la economía lingüística. *Pragmalingüística* 15-16: 166-178. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Porto Dapena, J. Á. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Español y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Ridruejo Alonso, E. (2000). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 3209-3251). Madrid: Espasa.
- Zubizarreta, M. L. (2000). Las funciones informativas: tema y foco. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. III: Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 4215-4242). Madrid: Espasa.