

Las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios extranjeros de ELE hacia la modalidad lingüística andaluza. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales

RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ

ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ

Universidad de cádiz

Received: 01 April 2019 / Accepted: 25 May 2020

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Numerosos estudios sobre actitudes lingüísticas han partido de los conceptos *estatus* y *solidaridad* para analizar las actitudes de estudiantes de español como L1 hacia la modalidad lingüística andaluza. Estos estudios han confirmado que existe una relación entre las variables *situación* y *conocimiento gramatical*, de modo que a mayor conocimiento gramatical, existe una mayor discriminación de estos usos en situaciones comunicativas formales. La presente investigación analizó si existe esta relación en estudiantes de ELE. Para ello se investigó la relación entre la actitud hacia determinados usos lingüísticos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas y el conocimiento gramatical de la misma en 173 estudiantes universitarios extranjeros de ELE. Los resultados procedentes del estudio correlacional y de regresión indicaron una relación positiva entre ambas variables, siendo la identificación de estos usos lingüísticos más frecuente en la situación informal y más determinada por el conocimiento gramatical, mientras que la identificación de los mismos con las situaciones comunicativas formales fue la menos frecuente y menos determinada por el conocimiento gramatical. Estos resultados permitieron diseñar estrategias de intervención didáctica en el aula de ELE.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, afectividad, cognición, español como lengua extranjera, modalidad lingüística andaluza.

Linguistic attitudes of foreign university students of Spanish as a foreign language toward Andalusian linguistic modality. Cognitive, affective and behavioural components

ABSTRACT: Much research about linguistic attitudes came from the concepts *status* and *solidarity* in order to analyze attitudes of students of Spanish as L1 toward Andalusian linguistic modality. These studies confirmed there is a relationship between the variables *situation* and *grammatical knowledge*, then the higher grammatical knowledge is, the higher discrimination among these language uses in formal communicative situations takes place. The present research analyzed if this relationship arises in students of Spanish as a foreign language. Thus, the research turned around the relationships between the attitude toward specific linguistic uses aligned to Andalusian linguistic modality in different communicative situations and the grammatical knowledge of this modality in 173 foreign university students of Spanish as a Foreign Language. The results from a correlational and simple linear regression analysis indicated a positive relationship between both variables, being the identification of these uses more frequent in an informal situation and determined by grammatical

knowledge, while the identification of them in communicative formal situations was less frequent and determined by the grammatical knowledge. These results allowed designing some strategies for the classroom of Spanish as a Foreign Language.

Key words: linguistic attitudes, affectivity, cognition, Spanish as a foreign language, Andalusian linguistic modality.

1. INTRODUCTION

Este trabajo parte del concepto *actitud*. Tradicionalmente se ha definido la actitud como “un conducto hipotético para emplear la dirección y persistencia de la conducta humana” (Baker, 1992: 10). Esta idea de actitud se ha subdividido, a su vez, en tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y conductual.

A partir de ahí se ha abordado el concepto de *actitud lingüística* desde la perspectiva de la *Psicología del Lenguaje*, la cual ha tenido en cuenta, mediante la tripartición anteriormente señalada, dos conceptos básicos: *estatus* y *solidaridad* (Hernández, 2004; Quesada, 2019). El concepto de *estatus* se encuentra asociado a las variedades lingüísticas estándares y a los medios de comunicación. Se trata de las variedades lingüísticas prestigiadas. Por otro lado, el concepto de *solidaridad* está asociado a las variedades intragrupalas y variedades lingüísticas diferentes de la variedad estándar de una lengua, las cuales carecen del prestigio de la variedad estándar.

En la actualidad, se han realizado varias investigaciones acerca de la actitud hacia diferentes modalidades lingüísticas de la lengua española con estudiantes de español como L1 en varios estratos académicos (Cestero & Paredes, 2015; Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2017), las cuales han tenido en cuenta los presupuestos teóricos anteriores acerca de la consideración en términos de prestigio y desprestigio de las mismas. No obstante, la novedad de la presente investigación se basa en que analizamos el concepto de *actitud hacia la modalidad lingüística andaluza* en estudiantes de español como L2 y comparamos los resultados con los obtenidos de investigaciones análogas con estudiantes de español como L1. La investigación consideró tres objetivos fundamentales.

El primero fue la medición de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en relación con diferentes situaciones comunicativas según su grado de formalidad en una muestra de estudiantes de español como L2, con el fin de observar la consideración por parte de los informantes de esta modalidad en términos de estatus y solidaridad.

El segundo fue la medición del conocimiento gramatical (planos morfológico y sintáctico) de la muestra de estudiantes de español como L2 hacia la modalidad lingüística andaluza y evaluar si existió relación entre el grado de conocimiento y la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza según las diferentes situaciones comunicativas propuestas.

El tercer objetivo consistió en el diseño y consideración de nuevas estrategias en la enseñanza del español como lengua extranjera tomando como base la actitud y el conocimiento demostrados por los informantes.

1.1. Estudios de validación del constructo

Las fuentes para la validación del constructo se centraron en las relaciones que mantiene la variable objeto de estudio (actitudes lingüísticas a partir de los componentes cognitivo,

conductual y afectivo) con otras variables relevantes (informantes de español como L1, como L2, edad y sexo), así como con las teorías de medición de los conocimientos y actitudes lingüísticas (Schoel *et al.*, 2013; Speelman, Spruyt, Impe & Geeraerts, 2013), sus posibilidades de variación (Campbell-Kibler, 2012; Dollinger, 2012; Hernández, 2004; Schmid & Dusseldorp, 2010), como también en la aplicación de instrumentos con propiedades psicométricas a informantes del ámbito educativo (Martín, 2011; Wayne & Shaw, 2012).

Por otro lado, acudimos a fuentes acerca de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza provenientes de la literatura de ámbito científico, de manera que se partió de la teoría de que existe una actitud negativa entre la población de español como L1 hacia la modalidad lingüística andaluza (Cestero & Paredes, 2015; Crismán, 2008; Trigo, 1993) que será más negativa cuanto menor sea su competencia cultural y socioeconómica (Carbonero, 1982). Según la actual literatura científica, la modalidad lingüística andaluza, al menos las actitudes de la población compuesta por estudiantes de español como L1 (Cesteros & Paredes, 2015; Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2015; 2017), se encuentra más vinculada al concepto de *solidaridad* que de *estatus*, ya que la actitud demostrada por varias muestras de informantes hacia dicha modalidad lingüística es negativa.

Otra de las teorías en la que nos centramos consistió en que los sujetos identificarían usos no normativos como usos característicos de la modalidad lingüística andaluza (Crismán, 2008), así como la vinculación de estos usos con registros informales (Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2017; Hernández-Campoy & Cutillas-Espinosa, 2013).

Asimismo, anteriores investigaciones demostraron que un nivel adecuado de conocimiento de los usos morfológicos se relaciona con una actitud más positiva hacia los usos identificados por los informantes como pertenecientes a la modalidad lingüística andaluza en diversas situaciones comunicativas (Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2017).

Para la comprobación de estas teorías en una población de estudiantes de español como L2 elaboramos una investigación cuasi-experimental. Para ello tomamos en cuenta algunos de los modelos actuales para la medición de actitudes, los cuales, a partir de la propuesta de Baker, propusieron modelos multidimensionales de actitudes lingüísticas (Azjen, 2001; Garret, 2010; Giles & Marlow, 2011; Elliot, Compton & Roach, 2007; Piller & Takahashi, 2011; Quesada, 2019; Speelman *et al.*, 2013).

Las herramientas para esta tarea fueron dos cuestionarios. Con el primer cuestionario medimos el conocimiento gramatical de los informantes. Nuestro objetivo fue conocer cuál fue el grado de conocimiento de los planos morfológico y sintáctico de la modalidad lingüística andaluza. Estos datos son los que sirvieron de soporte para cuantificar el componente cognitivo de la actitud (Dragojevic, 2017). Por otra parte, mediante el segundo cuestionario, medimos la virtual producción de los usos lingüísticos propuestos en diferentes situaciones comunicativas. Nuestro objetivo fue cuantificar los componentes afectivo y conductual de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza. El componente afectivo se valoró a partir de la vinculación de los usos lingüísticos propuestos con las diferentes situaciones comunicativas presentadas, mientras que el componente conductual se midió a través de la virtual producción tanto cuantitativa como cualitativa de los usos lingüísticos propuestos también en relación con las situaciones comunicativas presentadas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Para la investigación se contó con una muestra de 173 informantes de 28 nacionalidades diferentes (Jamaica, 1; Estados Unidos, 59; Canadá, 1; Alemania, 14; Francia, 18; Israel, 1; China, 9; Arabia Saudí, 1; Australia, 1; Suecia, 9; Japón, 1; Argelia, 1; Bielorrusia, 7; Ucrania, 9; Marruecos, 4; Turkmenistán, 1; Reino Unido, 3; Finlandia, 2; Polonia, 5; Rusia, 11; República Checa, 1; Italia, 5; Lituania, 4; Austria, 1; Holanda, 1; Tailandia, 1; Rumanía, 1; Estonia, 1). El conjunto de informantes resultó intencionadamente heterogéneo con el fin de abarcar un gran número de posibilidades de procedencia de los mismos y evitar algún tipo de sesgo en los resultados. Todos ellos fueron estudiantes universitarios de ELE extranjeros matriculados en la Universidad de Cádiz y la Universidad de Granada. Asimismo, parte de la muestra se tomó de los respectivos centros de lenguas modernas de ambas universidades.

La edad media de la muestra fue de 21.7 años ($dt= 3.29$), siendo el mínimo 16 y el máximo 48. En cuanto al sexo, el 81.5% fueron mujeres (141) y el 18.5% (32) fueron hombres.

Todos los informantes de la muestra poseían un certificado de nivel B1 o equivalente según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Todos ellos fueron encuestados durante la realización de cursos para la obtención del nivel B2 durante el curso escolar 2017/2018.

2.2. Variables

Las variables de control que se tuvieron en cuenta *a priori* fueron algunas de las principales posibilidades de estratificación social (Panichella & Triventi, 2014), de manera que seleccionamos las variables *sexo* y *edad*. No obstante, estas variables no resultaron significativas en relación con las variables objeto de estudio, por lo que fueron desestimadas y, finalmente, las únicas que se tuvieron en cuenta fueron el *conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza* y la variable *actitudes hacia usos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas*.

2.3. Instrumentos

Para la medición de estas dos variables se construyeron sendas escalas. Para ello formulamos una serie de ítems según los tres componentes de la actitud (cognitivo, afectivo y conductual). Todos ellos fueron formulados en relación con la actitud y el conocimiento de la modalidad lingüística andaluza. Los ámbitos fueron *la enseñanza de la modalidad lingüística andaluza; la consideración de la modalidad lingüística andaluza en términos de prestigio y desprestigio; identidad; diferencia entre la modalidad lingüística andaluza y otras variedades lingüísticas de la lengua española*. Estos usos fueron recopilados mediante tres fuentes:

1. A partir de grabaciones de hablantes autóctonos insertos en alguna de las comunidades de habla andaluza de acuerdo a su ecología (Garner, 2014).
2. Mediante una revisión de la literatura científica acerca de los usos morfológicos y sintácticos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza (Cano, 2015; Carbonero, 1982; Crismán, 2008; Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2015; 2017; Guillén, 2013;

Lázaro, 2003; León-Castro, 2013; 2015; Narbona, 2003; 2009; Ropero, 2001). Entre los varios rasgos existentes dentro de los planos morfológico y sintáctico destacamos usar la proposición *de* en las construcciones de verbo flexionado más infinitivo (*Lo vi de llegar*); empleo de elementos redundantes (*malamente*) y uso del pronombre personal *ustedes* con formas verbales de la segunda persona del plural (¿*Ustedes os vais?*).

3. A través de la consulta de ítems que se utilizaron en investigaciones similares (Cesteros & Paredes, 2015; Crismán, 2008; Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2015; 2017).

Finalmente, elaboramos una primera escala con noventa y tres usos. Los usos lingüísticos seleccionados fueron expresiones lingüísticas que informantes andaluces con edades similares a los informantes de la presente investigación habían clasificado como andalucismos (Crismán, 2008; Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2015; 2017, Narbona, 2003; 2009; Ropero, 2001). No obstante, un 40% aproximadamente de los usos seleccionados por los informantes fueron clasificados por la literatura científica como vulgarismos y no como andalucismos, fruto de la vinculación de la modalidad lingüística andaluza con el concepto de *estatus* y una actitud negativa hacia la misma. Asimismo, un 20% de los usos seleccionados como andalucismos eran rasgos de la lengua española, no rasgos específicos de la modalidad lingüística andaluza.

Para la validación de esta primera escala utilizamos una muestra piloto de cincuenta informantes con las mismas características que la muestra de la presente investigación. Tras un proceso de depuración eliminamos los ítems con una correlación elemento total corregida menor a .3 (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2011).

A partir de ahí, nuestro primer objetivo fue comprobar el reconocimiento de los usos propuestos como andalucismos además de comprobar el grado de conocimiento gramatical de los informantes de la muestra del presente estudio. Los informantes debieron considerar los usos propuestos en términos de inclusión o exclusión en relación con la modalidad lingüística andaluza y evaluarlos en términos de corrección e incorrección gramatical. Para ello el cuestionario que utilizamos presentó un formato de adhesión en cuatro posibilidades: *correcto y andalucismo*; *incorrecto, pero andalucismo*; *correcto pero no es andalucismo* e *incorrecto y no es andalucismo* para cada uno de los usos. Estos usos definitivos y su descripción se recogen en el Anexo 1.

Mediante este primer cuestionario, el cual contó con un total de diecinueve ítems, medimos la variable *conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza*. Los resultados de esta medición fueron vinculados al componente cognitivo de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza.

Tras esto elaboramos un segundo cuestionario para la medición de la variable *actitudes hacia usos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas*. Esta variable se define como el conjunto de comportamientos de carácter cognitivo, conductual y afectivo que los participantes expresaron ante los usos lingüísticos propuestos vinculados a las diferentes situaciones comunicativas ofrecidas.

Para la elaboración de este segundo instrumento utilizamos los ítems del cuestionario inicial compuesto por noventa y tres ítems, sin embargo, propusimos tres situaciones comunicativas para cada uno de ellos y también recurrimos a la misma muestra piloto de cincuenta informantes. Estas situaciones comunicativas fueron una entrevista de trabajo, una conversación con los padres del informante y una conversación con el mejor amigo del mismo. Consideramos la tradicional tripartición de las variedades diafásicas según los difer-

entes grados de formalidad de una situación comunicativa (Renzi, 2013): formal, estándar e informal respectivamente. Los informantes debieron vincular cada uno de los usos anteriores propuestos a una de esas tres virtuales situaciones comunicativas, de modo que tuvieron que decidir si utilizarían cada uno de los usos propuestos en una entrevista de trabajo, en una conversación con los padres y en una conversación con su mejor amigo.

También se les dio la opción de que vincularan los usos propuestos a más de una situación comunicativa o bien de que los usos no fueran vinculados a ninguna. Finalmente, los ítems propuestos para esta segunda escala compuesta por cuarenta y un ítems y su descripción se recogen en el Anexo 2.

Nuestro objetivo con este segundo instrumento fue por un lado, cuantificar el nivel potencial de uso de las expresiones propuestas en el cuestionario, lo que vinculamos con el componente conductual de la actitud, por otro, la estimación afectiva respecto de los usos según la asociación de los mismos a una u otra situación comunicativa. Esta información la vinculamos con el componente afectivo de la actitud.

2.3.1. Análisis de ítems y fiabilidad: conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza y las actitudes hacia los usos atribuidos a la misma en diferentes situaciones comunicativas

Para la comprobación de la fiabilidad de las escalas utilizamos la técnica del *alpha de Cronbach*. El valor de la escala de conocimiento gramatical fue de .78 y fue codificada como una escala nominal.

Con respecto a la escala final de actitudes, la distribución de los participantes según la actitud que demostraron se organizó en torno a tres posibilidades basadas en un criterio de frecuencia, de modo que se recogiera qué usos determinados se asociaron a una u otra situación comunicativa concreta. Esta escala contó con un *alpha de Cronbach* de .91.

Las escalas elaboradas presentaron unas propiedades psicométricas adecuadas con índices de consistencia interna que se encuentran dentro de los valores adecuados (Abad *et al.*, 2011; Herrera, Martínez & Amengual, 2011).

Los cuestionarios se administraron de manera individual por personal formado al efecto en centros universitarios de Cádiz (Filosofía y Letras), el Centro Superior de Lenguas Modernas de Cádiz y el Centro de Lenguas Modernas de Granada.

3. RESULTADOS

3.1. Estadísticos descriptivos

Los resultados de la escala de conocimiento gramatical dieron una media igual a 3.88 (dt=3.07), siendo el valor mínimo 0.00 y el valor máximo 14.00. Se tomó como punto de corte la media obtenida en las respuestas para categorizar a los sujetos según un conocimiento gramatical alto o bajo. El resultado de la media reveló que el conocimiento gramatical de los informantes de la muestra fue bajo, lo que, según las investigaciones anteriormente señaladas, es un predictor de la actitud negativa hacia la modalidad lingüística andaluza.

En cuanto a los estadísticos descriptivos de la escala de actitudes hacia los usos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas, la

situación comunicativa formal presentó la media más alta, siendo esta 1.58 ($dt=0.18$). Esto significa que esta situación fue la menos elegida por los informantes con respecto a los usos lingüísticos expresados en los ítems.

En cuanto a la situación informal, la media fue de 1.30 ($dt=0.18$), siendo este el valor medio más bajo de las tres posibilidades. Esto significa que fue la situación comunicativa más identificada con respecto a los usos propuestos.

La situación estándar presentó una media de 1.36 ($dt=0.19$). Esto significa que esta situación fue el punto intermedio de las elecciones de los informantes.

3.1. Relación entre el conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza y actitudes hacia los usos atribuidos a la misma en diferentes situaciones comunicativas

Tras analizar los resultados de las escalas, llevamos a cabo un estudio correlacional (tabla 1) y un estudio de regresión entre ambas variables. El factor o situación informal presentó una mayor correlación significativa con el conocimiento gramatical, lo que demostró la influencia del factor cognitivo (conocimiento gramatical) sobre el afectivo y el conductual (asociación y expresión del uso lingüístico en una situación comunicativa determinada). A continuación, realizamos una regresión lineal simple para comprobar el grado de influencia del conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza sobre cada uno de los factores correspondientes a las actitudes hacia los usos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas. Las ecuaciones resultantes fueron $Y=1.51+0.018X1$ donde el coeficiente de determinación fue $R^2= 9\%$ y significatividad $p= 0.000$ para la situación formal. Esto quiere decir que la situación formal estuvo determinada en un 9% por el conocimiento gramatical.

La situación comunicativa estándar fue $Y=1.29+0.01X2$ cuyo coeficiente de determinación fue $R^2= 6\%$ y significatividad $p= 0.001$. Esto significa que la situación comunicativa estándar estuvo determinada en un 6% por el conocimiento gramatical.

Finalmente, la ecuación $Y=1.22+0.02X3$ cuyo coeficiente de determinación fue $R^2= 13\%$ y con significatividad $p= 0.000$ para la situación comunicativa informal demostró que el conocimiento gramatical determinó en un 13% la situación comunicativa informal.

Tabla 1. Correlación entre variables conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza y actitud hacia los usos lingüísticos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza ante diferentes situaciones comunicativas.

Correlación Pearson	Conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza			
	Conocimiento	Formal	Estándar	Informal
Discriminación de situaciones Comunicativas: formal	.34**	1	.37**	.23**
Discriminación de situaciones Comunicativas: estándar	.26**	.37**	1	.78**
Discriminación de situaciones Comunicativas: informal	.36**	.23**	.78**	1

** $p<.01$

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados demostraron evidencias de validez que avalan las hipótesis propuestas, ya que, por un lado, el conocimiento gramatical de la modalidad lingüística andaluza fue bajo (3.88 de media sobre 19), lo cual correlacionó con la actitud negativa hacia los usos atribuidos a la modalidad lingüística andaluza, al igual que sucedió en las investigaciones similares con informantes de español como L1. La presente investigación demostró que, a mayor conocimiento de los rasgos morfológicos y sintácticos de la modalidad lingüística andaluza, existe una mejor actitud hacia determinados usos atribuidos a dicha modalidad en estudiantes de español como L2, en virtud de la predicción de las situaciones comunicativas por parte del conocimiento lingüístico. La situación informal presentó un 13% de predicción por el conocimiento gramatical. Esto quiere decir que los informantes que puntuaron más en la primera escala (conocimiento gramatical) demostraron mayor heterogeneidad y adaptación a las diferentes situaciones en la segunda escala (actitudes). Esto también se observó en estudiantes de español como L1 (Crismán-Pérez & Núñez-Vázquez, 2017), de manera que el conocimiento gramatical (identificado con el componente cognitivo de la actitud) constituyó un predictor de los componentes afectivo y conductual en ambos tipos muestra.

Por consiguiente, una de las conclusiones derivadas del estudio es que la enseñanza del español como lengua extranjera no debe basarse **únicamente** en los contenidos conceptuales vinculados a la competencia lingüística, sino también en una educación actitudinal que también considere aspectos afectivo-conductuales, puesto que las relaciones entre el conocimiento lingüístico vinculado al componente cognitivo y los componentes afectivo y conductual vinculados a la asociación de los rasgos de la modalidad lingüística andaluza con las situaciones comunicativas informales muestran una correlación significativa. Esta idea ha sido corroborada por otros investigadores como es el caso de Villena (2013), donde, de acuerdo a la red social de cada hablante, este recurre a unos u otros usos en virtud del grado de formalidad de la situación comunicativa. Esto demuestra nuevamente la correlación existente entre el componente cognitivo identificado con el conocimiento lingüístico y los componentes afectivo y conductual. Nuestra investigación sostiene que el desconocimiento lingüístico (fundamentalmente gramatical) es el predictor de la actitud negativa hacia la modalidad lingüística andaluza. En este punto, el componente cognitivo, vinculado al conocimiento morfológico y sintáctico, es la clave para generar una buena actitud proyectada conjuntamente con los componentes conductual y afectivo. La investigación, por tanto, demuestra la vinculación entre los factores cognitivos, afectivos y conductuales en la enseñanza de español como lengua extranjera, lo que también ha sido corroborado en otras investigaciones (Arnold, 2000; 2015; Henter, 2014; Jacob, Juan-Garau, & Prieto-Arranz, 2013; Marins de Andrade & Guijarro, 2010) y la posibilidad de abordarla desde una perspectiva multidimensional (Garret, 2010; Giles & Marlow, 2011) a partir del concepto *actitud*.

De cara a futuras investigaciones, nuestra propuesta considera que la enseñanza de español como lengua extranjera debe anclarse en una educación tanto lingüística como extralingüística, referida al apartado actitudinal mediante la cual se superpongan diferentes enfoques de enseñanza si tenemos en cuenta la mejora de las estrategias de aprendizaje y la educación en un plano más general como meta (Mata & Ballesteros, 2012).

Por un lado, debemos tener en cuenta una educación que considere el componente cognitivo de la competencia lingüística, basada en la enseñanza y en el aprendizaje de unos

conocimientos lingüísticos normativo-descriptivos, estructurados según los niveles lingüísticos fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, textual-discursivo y pragmático (Beeman, 2014).

Por otro lado, una enseñanza de la lengua extranjera basada en un enfoque comunicativo, donde se priorice la adquisición y el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir (Gu, 2014), lo que estaría basado, a su vez, en los dos planos básicos del enfoque lingüístico-comunicativo y funcional: comprensión en su doble dimensión oral y escrita y expresión, asimismo, en su doble dimensión oral y escrita. La enseñanza del español como lengua extranjera debe tener en cuenta las diferentes situaciones comunicativas y superponer la enseñanza de la gramática a un enfoque comunicativo, dando a comprender las posibilidades de conocimiento de la lengua que ofrece la variación lingüística. Esto nos lleva a la especialización de las situaciones comunicativas conforme el nivel de competencia del alumnado aumenta, ampliando, por ende, la funcionalidad de la lengua en virtud de la superposición de situaciones comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Este enfoque deberá partir, por tanto, de una perspectiva interaccional (Jun & Li, 2017), la cual fomentará el desarrollo de los componentes cognitivo, conductual y afectivo mediante la puesta en práctica y observación de diferentes situaciones comunicativas de acuerdo a diferentes usos y variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua, donde las atribuciones, el autoconcepto académico del alumno y su motivación aporten la información fundamental al profesor de español como lengua extranjera para la organización de la docencia en torno al comportamiento de los alumnos y los intercambios comunicativos entre los mismos (Erten & Burden, 2014). Uno de los factores clave para el éxito es el trabajo de la afectividad, con el fin de reducir la ansiedad por parte del alumno de lenguas extranjeras y conseguir la potenciación de la motivación (Galajada, 2013; Gkonou, 2013; Horwitz, Tallon & Luo, 2010) a través del desarrollo de dichos componentes conductual y afectivo de la actitud.

A partir de ahí, proponemos una educación sociolingüística, fundamentada en la valoración de la lengua y sus posibilidades de variación como una herramienta y posibilidad de enriquecimiento cognitivo, mediante la particular conceptualización y valoración de las posibilidades lingüísticas de variación que virtualmente puede realizar bien un hablante particular o bien cada comunidad de habla perteneciente a una lengua histórica y funcional concreta (Caravedo, 2013; Carbonero, 2004; Van Compernelle & Williams, 2013). Esto debe suponer para el estudiante una oportunidad de aprehensión de la realidad basada en la superposición y organización de opciones cognitivas portadoras de un virtual enriquecimiento de posibilidades conductuales, afectivas y cognitivas a partir de la adquisición de conocimientos lingüísticos en su globalidad, en virtud de la relación significativa que nuestro estudio ha demostrado que existe entre las variables estudiadas (conocimiento y actitud).

Por último, uno de los principales retos que arroja esta investigación es la motivación a partir del conocimiento de las posibilidades de variación lingüística. La relación entre los componentes conductuales, afectivos y cognitivos (Arnold, 2000; 2015; Díaz, 2012) evidencia la relevancia de la necesidad de una enseñanza afectiva desde una perspectiva transversal, vinculada a los diferentes tipos de motivación (Papi & Teimouri, 2014) donde el proceso de enseñanza se base en la superposición de variantes lingüísticas, las cuales reflejen la diversidad cultural y proporcionen una perspectiva holística del aprendizaje de la L2 (Csizér & Dörnyei, 2005) más allá de los diferentes tipos de aprendizaje y tipos de motivación,

creencias, actitudes y metas que aparezcan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hunt, 2011; Kormos, Kiddle & Csizer, 2011). En este punto, las teorías tradicionales han apostado por la predominancia del componente cognitivo, sin embargo, numerosas investigaciones argumentan a favor de una revitalización del componente afectivo, no solo por parte del alumnado, sino también por parte del docente dada la complejidad de la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Sampson, 2016).

En este punto, uno de los factores más relevantes es la resiliencia del alumnado (Tae-Young & Yoon-Young, 2017) para conseguir los objetivos estipulados. Así pues, la enseñanza afectiva adquiere una importancia vital para la motivación y el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, a partir de lo cual el docente debe constituirse como una intersección entre los diferentes ritmos de aprendizaje y la motivación extrínseca e intrínseca del alumnado (Dörnyei & Chan, 2013; Kim, & Kim, 2014; Papi, 2012; Papi, & Teimouri, 2014).

5. REFERENCIAS

- Abad, F.J.; Olea, J.; Ponsoda, V. & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Arnold, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2015). Trabajando con el “entre” en el Aula de ELE. *Mosaico* 33, 3-11.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Beeman, W.O. (2014). Emotion and instantaneous choice in interactional linguistic pragmatics: Cross-cultural perspectives. *Journal of Pragmatics*, 69, Special Issue: SI, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.007>.
- Campbell-Kibler, K. (2012). The Implicit Association Test and sociolinguistic meaning. *Lingua*, 122(7), 753-763. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2012.01.002>.
- Cano, M.D. (2015). Estudio sobre ir e irse en las encuestas del habla urbana de Sevilla. Nivel popular. En J., Santana, (dir.), M., León-Castro & A., Zerva, (coords.), *Sociolingüística andaluza*, 17, *La variación del español actual. Estudios dedicados al profesor Pedro Carbonero*, (pp. 53-72). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Caravedo, R. (2013). La valoración lingüística como modo de percepción y significación. En A., Narbona, (coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*, UNIA.
- Carbonero, P. (1982). *El habla de Sevilla*. Servicio de publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- Carbonero, P. (2004). Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua. *Cauce*, 27, 35-48.
- Cestero, A.M. & Paredes, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. *Spanish in Context*, 12(2), 255-279. <https://doi.org/10.1075/sic.12.2.04ces>.
- Crismán, R. (2008). *Usos morfológicos de la norma lingüística gaditana*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Crismán-Pérez, R. & Núñez-Vázquez, I. (2015). Escala de conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza: estudios de fiabilidad, evidencias de validez y repercusiones didácticas. *Revista de Investigación Lingüística*, 18, 43-64.

- Crismán-Pérez, R. & Núñez-Vázquez, I. (2017). Estudio empírico sobre la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza según diferentes variantes situacionales a partir de una metodología cuantitativa. *Perspectivas científicas y aplicaciones didácticas. Dialectología*, 18, 19-41.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263>.
- Díaz, J. (2012). Autonomía del Alumno en la Clase de L2: Actitud Reflexiva y Atmósfera Afectiva. *MarcoEle*, 15, 1-28.
- Dollinger, S. (2012). The Written Questionnaire as a Sociolinguistic Data Gathering Tool Testing Its Validity. *Journal of English Linguistics*, 40(1), 74-110. <https://doi.org/10.1177/0075424211414808>.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dragojevic, M. (2017). *Language Attitudes. Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.437>
- Erten, I. H. & Burden, R. L. (2014). The Relationship between Academic Self-concept, Attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391-401. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.006>.
- Galajada, D. (2013). Anxiety and perceived communication competence as a predictor of willingness to communicate in the ESL/FL classroom. En D., Gabrys-Barker, & J., Bielska (eds.), *The affective dimension in second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Garner, M. (2014). Language rules and language ecology. *Language Sciences*, 41, Special Issue: SI, 111-121- Part: A. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.08.012>.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Languages*. Cambridge University Press.
- Giles, H. & Marlow, M.L. (2011). Theorizing language attitudes. Existing frameworks, an integrative model, and new directions. En C.T., Salmon, (Ed.), *Communication yearbook* (pp. 161-197). Routledge.
- Gkonou, C. (2013). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of Language Studies* 13(1), 51-68.
- Gu, L. (2014). At the interface between language testing and second language acquisition: language ability and context of learning. *Language Testing*, 31(1), 111-133. <https://doi.org/10.1177/0265532212469177>.
- Guillén, R. (2013). Sufijación apreciativa en el habla urbana de Sevilla (niveles medio y popular). En R., Guillén & R., Millán (cords.), *Sociolingüística andaluza*, 16. *Estudios descriptivos y aplicados sobre el andaluz*, (pp. 45-64). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 373-378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>.
- Hernández, J.M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8, 29-56.
- Hernández-Campoy, J.M. & Cutillas-Espinosa, J.A. (2013). The effects of public and individual language attitudes on intra-speaker variation: A case study of style-shifting. *Multilingual Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 32(1), 79-101. <https://doi.org/10.1515/mult-2013-0004>.
- Herrera, H.; Martínez, R. & Amengual, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. EOS.

- Horwitz, E.K.; Tallon, M. & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. En J.C., Cassady, (Ed.), *Anxiety in schools: the causes, consequences and solutions for academic anxieties* (pp. 95-115). Peter Lang Publishing.
- Hunt, M. (2011). Learner's perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63(3), 365-378. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571765>.
- Jacob, K.; Juan-Garau, M. & Prieto-Arranz, J.I. (2013). Consideraciones de factores afectivos en un enfoque transcultural para la enseñanza del idioma inglés. En D., Gabrys-Barker, D. & J., Bielska (eds.). *La afectividad en la adquisición de un segundo idioma* (pp. 291-304). Multilingual Matters.
- Jun, Z. & Li, Z. (2017). Peer interaction and second language learning. *Australian Journal of Linguistics*. <https://doi.org/10.1080/07268602.2017.1295798>.
- Kim, T.Y. & Kim, Y.K. (2014). A Structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behavior, and English proficiency. *System*, 46, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.007>.
- Lázaro, F. (2003). *El Nuevo Dardo en la Palabra*. Círculo de Lectores.
- León-Castro, M. (2013). La desfocalización del centro deíctico personal en el habla de Sevilla. En R., Guillén & R., Millán (cords.), *Sociolingüística Andaluza, 16. Estudios descriptivos y aplicados sobre el andaluz*, (pp. 65-84). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- León-Castro, M. (2015). Variación en la segunda persona del singular como estrategia de indeterminación referencial en el habla de Sevilla: sociolecto bajo. En J., Santana, (dir.), M., León-Castro & A., Zerva (coords.), *Sociolingüística Andaluza, 17, La Variación del Español Actual. Estudios Dedicados al Profesor Pedro Carbonero* (pp. 211-232). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Kormos, J.; Kiddle, T. & Csizer, K. (2011). Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second-language learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516. <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>.
- Marins de Andrade, P.R. & Guijarro, J.R. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 48(1), 51-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000100004>.
- Martín, E. (2011). The Influence of Diverse Interaction Contexts on Students' Sociometric Status. *The Spanish Journal of Psychology* 14(1), 88-98. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.7.
- Mata, P. & Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-181>.
- Narbona, A. (2003). *Sobre la conciencia lingüística de los andaluces*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Narbona, A. (2009). *La identidad lingüística de Andalucía*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Panichella, N. & Triventi, M. (2014). Social Inequalities in the Choice of Secondary School. *European Societies*, 16(5), 666-693. <https://doi.org/10.1080/14616696.2014.939685>.
- Papi, M. & Teimouri, Y. (2014). Language Learner Motivational Types: A Cluster Analysis Study. *Language Learning*, 64(3), 493-525. <https://doi.org/10.1111/lang.12065>.
- Papi, M. (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*, 62(2), 571-594. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x>.

- Piller, I. & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 371-381. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>.
- Quesada, M.A. (2019). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia su propia lengua: nuevos alcances. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 135(1), 158-194.
- Renzi, L. (2013). The concept of style in Eugenio Coseriu. *Lingua e Stile*, 48(1), 79-112.
- Ropero, M. (2001). Sociolingüística andaluza: problemas y perspectivas. En R., Guillén & P., Carbonero (coords.), *Sociolingüística Andaluza 12, Identidad Lingüística y Comportamientos Diversos*, (pp. 21-48). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Sampson, R.J. (2016). *Complexity in Classroom Foreign Language Learning Motivation. A Practitioner Perspective from Japan*. Multilingual Matters.
- Schmid, M. & Dussedorp, E. (2010). Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: the impact of extralinguistic factors. *Second Language Research*, 26(1), 125-160. <https://doi.org/10.1177/0267658309337641>.
- Schoel, C.; Roessel, J.; Eck, J.; Janssen, J.; Petrovic, B.; Rothe, A.; Rudert, S.C. & Stahlberg, D. (2013). Attitudes Towards Languages (AToL) Scale: A Global Instrument. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(1), 21-45. <https://doi.org/10.1177/0261927X12457922>.
- Speelman, D.; Spruyt, A.; Impe, L & Geeraerts, D. (2013). Language attitudes revisited: auditory affective priming. *Journal of Pragmatics*, 52, Special Issue, SI, 83-92. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.016>.
- Tae-Young, K. & Yoon-Young, K. (2017). The impact of resilience on L2 learners' motivated behaviour and proficiency in L2 learning. *Educational Studies*, 43(1). <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1237866>.
- Trigo, J. (1993). La modalidad lingüística andaluza, un hecho cultural. En *Actas del Simposio internacional de la Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura*, Universidade da Coruña.
- Van Compernelle, R. & Williams, L. (2013). The effect of instruction on language learners' sociolinguistic awareness: An empirical study with pedagogical implications". *System*, 41(2), 298-306. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.001>.
- Villena, J.A. (2013). Actos de identidad: ¿Por qué persiste el uso de los rasgos lingüísticos de bajo prestigio social? Divergencia geográfica y social en el estudio urbano de Andalucía. En R., Guillén & R., Millán (cords.), *Sociolingüística Andaluza, 16. Estudios Descriptivos y Aplicados sobre el Andaluz*, (pp. 173-208). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Wayne, J.C. & Shaw, E.J. (2012). The Media and Educational Testing: In Pursuit of the Truth or in Pursuit of a Good Story? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 31(2), 33-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2012.00233.x>.

Anexo 1

1. Verbo *haber* flexionado + objeto directo de persona (**En clase habíamos veinte alumnos*).
2. Pronombre personal átono *me* delante de pronombre personal átono *se* (**Me se cayó el lápiz*).
3. Uso intransitivo personal del verbo *aprender* (**El profesor me aprendió la lección ayer*).
4. Uso de imperativo de segunda persona del plural a partir del pronombre enclítico *os* superpuesto al infinitivo (**Callaros vosotros, por favor*).
5. Uso de imperativo de segunda persona del plural a partir del infinitivo y la superposición al mismo del pronombre átono enclítico *se* (**Irse ustedes para allá, por favor*).
6. Uso del pronombre persona de segunda persona del plural *vosotros* con formas verbales de tercera persona del plural (*¿*Vosotros se van a marchar ya?*).
7. Uso del pronombre personal átono de segunda persona *te* seguido del pronombre personal átono de tercera persona *se* (*¿*Te se ha olvidado en casa el libro?*).
8. Uso del pretérito imperfecto de subjuntivo del verbo *ser* en lugar del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (**Si fuera hecho yo quien lo ha hecho, lo diría*).
9. Uso del pronombre personal átono de tercera persona *se* en lugar del pronombre personal de segunda persona del plural *os* (*¿*Vosotros se vais a marchar ya?*).
10. Uso del infinitivo con valor de imperativo (**Venir mañana vosotros, por favor*).
11. Uso incorrecto del plural (**Los sofales de mi casa están recién lavados*).
12. Uso incorrecto del plural con préstamos lingüísticos (**A mi hermano le han regalado unos robotes; *Los argores urbanos son un fenómeno de interés lingüístico*).
13. Pronombre átono singular para el complemento indirecto en lugar de pronombre átono plural (**Le dije la verdad a mis padres*).
14. Uso incorrecto de mecanismos de derivación (**Mi padre ha alquilado un chalercito en la playa*).
15. Uso de pronombres posesivos detrás de sintagmas adverbiales por analogía con un sintagma nominal (**Juan vive arriba mía*).
16. Conjunción subordinante adverbial comparativa *como* en lugar de *que* (**Con esto va a ocurrir lo mismo como con lo anterior*).
17. Prótesis de la vocal *a* en contextos verbales (**Apárate, que vas muy rápido*).
18. Uso de la conjunción subordinante *que* con valor posesivo relativo en lugar de *cuyo* (**Mi vecina, que su niño está estudiando, se ha comprado un coche*).
19. Falta de concordancia entre un adjetivo determinativo partitivo y un adjetivo calificativo (**Jane es media española*).

Anexo 2

1. Uso del verbo participio *hecho* (*hacer*) en lugar de *sido* (*ser*) (**Yo no ha hecho el culpable*).
2. Uso del pronombre personal átono de primera persona *me* seguido del pronombre personal átono de tercera persona *se* (**Me se ha caído el lápiz*).
3. Ítem 3 del primer cuestionario.
4. Uso del imperativo plural de primera persona (*Al llegar al instituto compremos los libros*).
5. Uso del imperativo plural de segunda persona (*Venid vosotros a verme mañana, por favor*).
6. Uso de los pronombres de 1º y 3º persona. Este último como morfema verbal pseudorreflexivo (*Se me ha caído el lápiz*).
7. Uso de formas compuestas con el verbo *haber* y el verbo *ser* (*Si hubiese sido yo, lo diría*).
8. Ítem 7.
9. Verbo *enseñar* con valor transitivo (*El profesor me enseñó la lección*).
10. Uso de desinencias verbales de segunda persona del plural con el pronombre personal *ustedes* (**No os vayáis ustedes todavía*).
11. Ítem 8 del primer cuestionario.
12. Ítem 9 del primer cuestionario.
13. Ítem 10 del primer cuestionario.
14. Ítem 4 del primer cuestionario.
15. Sintagma nominal + preposición *a* + infinitivo (**La decisión a tomar es complicada*).
16. Imperativo de segunda persona del plural con pronombre personal *ustedes* (**Callaos ustedes, por favor*).
17. Supresión de preposición en verbos con complemento de régimen (**Me he dado cuenta que mi hermano no ha venido*).
18. Imperativo negativo sin formas verbales de subjuntivo (**No cantad*).
19. Imperativo negativo (*No cantéis*).
20. Ítem 12 del primer cuestionario.
21. Ítem 13 del primer cuestionario.
22. Ítem 14 del primer cuestionario.
23. Uso de plurales incorrectos (**Los chaletos de esa urbanización son muy grandes*).
24. Ítem 15 del primer cuestionario.
25. Uso de pronombres personales en plural para el complemento indirecto (*Les he dicho a ellos que no me molesten cuando estudio*).
26. Uso de pronombres posesivos detrás de sintagmas adverbiales por analogía con un sintagma nominal (**Pedro viene detrás mía*).
27. Uso de prótasis no normativas en sustantivos (**Mi hermano se ha comprado un amoto muy potente*).
28. Uso de pronombres personales en locuciones verbales (*Cuando me acuesto no doy más de mí por el cansancio*).
29. Ítem 16 del primer cuestionario.
30. Uso de prótasis no normativa en verbos (**Apárate, que vas muy rápido*).

31. Ítem 18 del primer cuestionario.
32. Uso de sintagmas preposicionales para expresar situación espacial después de un sintagma adverbial (*Ana vive detrás de mí*).
33. Uso de sintagmas preposicionales encabezados con la preposición *de* para expresar una característica de un sintagma nominal (*Aquel es un barco de vela*).
34. Uso incorrecto de plurales en préstamos lingüísticos (**Antonio quiere hacer dos másters cuando acabe el grado*).
35. Discordancia de número por uso de un adverbio en lugar de adjetivo concordante con el sintagma nominal (**Ten presente estas palabras*).
36. Uso incorrecto de dos preposiciones seguidas en el discurso (**María va a por agua a casa de su madre*).
37. Uso de la construcción preposición *a* + infinitivo con valor imperativo (*A bajarse del autobús, por favor*).
38. Uso del pronombre *cuanto* con valor relativo (*Cuanto más leo, más aprendo*).
39. Uso del relativo *cuyo* como introductor de oraciones subordinadas adjetivas de relativo (*Mi amigo, cuyo hijo estudia en la universidad, se ha comprado un libro*).
40. Uso de una única preposición con valor direccional (*Juan fue por el libro a la biblioteca*).
41. Uso de formas de imperativo singular en segunda persona (*Bájate del autobús, por favor*).