



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educación 360: Emociones, tecnología, evaluación e inclusión en la era digital

Coords.

Carmen Romero García
Olga Buzón García

Dykinson, S.L.

EDUCACIÓN 360:
EMOCIONES, TECNOLOGÍA, EVALUACIÓN
E INCLUSIÓN EN LA ERA DIGITAL



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCACIÓN 360:
EMOCIONES, TECNOLOGÍA, EVALUACIÓN
E INCLUSIÓN EN LA ERA DIGITAL

Coords.

CARMEN ROMERO GARCÍA
OLGA BUZÓN GARCÍA

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EDUCACIÓN: EMOCIONES, TECNOLOGÍA, EVALUACIÓN E INCLUSIÓN EN LA ERA DIGITAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 204 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-059-8

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
CARMEN ROMERO GARCÍA	
OLGA BUZÓN GARCÍA	

SECCIONES I.

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CAPÍTULO 1. TENDENCIAS EN EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS CON GOOGLE TRENDS.....	18
MABEL PISÁ BÓ	
PATRICIA JARA CALAFORRA FAUBEL	

CAPÍTULO 2. BRIDGING THE GAP: FOSTERING INCLUSIVE LEARNING FOR VISUALLY DIVERSE LEARNERS IN THE EFL CLASSROOM.....	43
ANA-ISABEL MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ	

CAPÍTULO 3. DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	65
CARLOS GONZÁLEZ MARTÍNEZ	
PAQUITA LUQUE FERRÁNDEZ	

CAPÍTULO 4. EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA COEDUCACIÓN: PROMOVRIENDO LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN.....	82
HELENA APARICIO SANMARTÍN	

CAPÍTULO 5. NECESIDAD DE UNA ÉTICA Y AXIOLOGIA PARA LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	100
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	
DELFINO LADINO LUNA	
CARLOS HERVÁS GÓMEZ	
DAISY SÁNCHEZ RIESGO	

CAPÍTULO 6. LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS, SU USO PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	118
DAISY SÁNCHEZ RIESGO	
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	

CAPÍTULO 7. INTRODUCTION TO GENDER DIVERSITY IN THE COMPULSORY SECONDARY SCHOOL CURRICULUM THROUGH TECHNOLOGIES	134
SERGIO PEÑALVER-FÉREZ BEGOÑA BELLÉS-FORTUÑO	
CAPÍTULO 8. PORTAFOLIO DIGITAL COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA INCLUSIVA MEDIANTE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE NEGOCIOS INTERNACIONALES	167
PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA ORACIO VALENZUELA-VALENZUELA SERGIO ENRIQUE BELTRÁN-NORIEGA	
CAPÍTULO 9. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA: UN MEDIO DE EMPODERAMIENTO PARA MUJERES Y NIÑAS EN ENTORNOS MARGINALES Y SUBDESARROLLADOS	193
ELENA MIR SÁNCHEZ AINHOA FERNÁNDEZ NAVARRO	
CAPÍTULO 10. DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: OPORTUNIDADES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	216
MACARENA ASTUDILLO VÁSQUEZ GLADYS ORELLANA-LEPE	
CAPÍTULO 11. LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DIGITAL DE CENTRO	234
ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS	
CAPÍTULO 12. INTELIGENCIA ARTIFICIAL APLICADA EN LA NEUROARQUITECTURA PARA EL DISEÑO DE ENTORNOS EDUCACIONALES DESTINADOS A PERSONA CON DEMENCIA DE ALZHEIMER	247
MARÍA LOZANO-GÓMEZ SANTIAGO QUESADA-GARCÍA	
CAPÍTULO 13. ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL Y LOS RECURSOS DIGITALES: UN ANÁLISIS MEDIANTE LA WEB DEL SERVICIO DE EMPLEO	272
ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS	

SECCIÓN II.
DENOMINADA “PROCESOS DE EVALUACIÓN
MEDIADOS POR TECNOLOGÍA

CAPÍTULO 14. EVALUACIÓN FORMATIVA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	288
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ RAQUEL CASANOVAS-LÓPEZ	
CAPÍTULO 15. EVALUACIÓN DE CHATGPT COMO CORRECTOR DE RESPUESTAS A PREGUNTAS CON RESPUESTA BIERTA CORTA EN CIENCIAS DE LA SALUD	306
NURIA PADROS FLORES IVAN GADEA SÁEZ	
CAPÍTULO 16. LA AUTOEVALUACIÓN ADAPTADA: UNA HERRAMIENTA DIGITAL EN LA ASIGNATURA DE ECONOMETRÍA APLICADA AL MARKETING	325
CONCEPCIÓN GONZÁLEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 17. USO DE INSTRUMENTOS DIGITALES PARA LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA	341
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 18. DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE INNOVACIÓN DOCENTE “¿ESTO LO PREGUNTAN SEGURO!” Y PROPUESTA DE EXTENSIÓN PARA ELABORACIÓN DE EXÁMENES MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL.....	355
ERIC GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 19. <i>PENSÉ: “¿POR QUÉ NO?”</i> RETRATO DEL ESTILO DIRECTO EN LA INTERLENGUA A PARTIR DE UNA MUESTRA DEL <i>CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL</i>	369
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO	
CAPÍTULO 20. <i>EDU-TECH</i> JURÍDICO: EL ROL DE LA EVALUACIÓN AUTOMATIZADA Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO.....	381
ESTEFANÍA HARANA SUANO	
CAPÍTULO 21. GENERACIÓN DE REACTIVOS DINÁMICOS: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN A DISTANCIA	398
LUCIANO MARTÍNEZ BALBUENA	
CAPÍTULO 22. APROVECHAMIENTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA EVALUACIÓN ACADÉMICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA EFICACIA DEL CHATGPT DE OPENAI EN UNA ASIGNATURA DE UN PROGRAMA DE MASTER.....	425
FRANCISCO ASTUDILLO -PACHECO SANTA PALELLA-STRACUZZI	

CAPÍTULO 23. ARQUITECTURA DIGITAL: NAVEGANDO ENTRE DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA EVALUACIÓN TECNOLÓGICA DEL APRENDIZAJE	445
GASTÓN SANGLIER CONTRERAS	

SECCIÓN III.

DENOMINADA “EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE EMOCIONES Y TECNOLOGÍAS EN LA ERA DIGITAL

CAPÍTULO 24. POSTING ROYAL NEWS: SENTIMENT AND IDENTITY IN THE SOCIAL MEDIA ERA	467
LUCÍA BELLÉS-CALVERA	

CAPÍTULO 25. VARIABLES DEL APRENDIZAJE Y TECNOLOGÍAS EN LA ERA DIGITAL	492
LUIS ALBERTO OSORNO SALDIVAR	

CAPÍTULO 26. NEW EVIDENCE ON THE INFLUENCE OF COLOURED LIGHTING ON PUPILS' AFFECTIVE PROCESSES	515
JOSÉ QUILES-RODRÍGUEZ	
RAMON PALAU	

CAPÍTULO 27. EFECTOS DEL USO DE LAS TECNOLOGIAS EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN EL NIVEL SUPERIOR.....	540
JUAN MIGUEL AHUMADA CERVANTES	
MARIANA RODRÍGUEZ CASTRO	
LOURDES TERESA LUGO HERNÁNDEZ	
MARIA ORALIA URÍAS RIVAS	

CAPÍTULO 28. DISEÑANDO ESPACIOS EMOCIONALMENTE CONECTADOS: ESTRATEGIAS ARQUITECTÓNICAS EN LA ERA DIGITAL.....	559
GASTÓN SANGLIER CONTRERAS	

CAPÍTULO 29. LA FOTOGRAFÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA MEMORIA COLECTIVA DE UN LUGAR A TRAVÉS DE SUS RUINAS MODERNAS.....	579
PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ	

CAPÍTULO 30. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA REVISIÓN DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	601
JOSÉ M ^º LÓPEZ CHAMORRO	

CAPÍTULO 31. DE LA TECNOLOGÍA DE LA CIENCIA FICCIÓN A LA TECNOLOGÍA DEL DÍA A DÍA: UNA MIRADA ADOLESCENTE ...	616
ISABEL S. PIÑEIRO SORONDO	

LA SECCIÓN IV.
DENOMINADA “ÉTICA Y PRIVACIDAD EN LA EDUCACIÓN
CON TECNOLOGÍAS

CAPÍTULO 32. EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL COMO CATALIZADOR DE LOS NOVÍSIMOS DERECHOS DIGITALES: PROPUESTAS DE FUTURO PARA DAR CUMPLIMIENTO A LA LEY ORGÁNICA 2/2023, DE 22 DE MARZO, DEL SISTEMA UNIVERSITARIO	630
JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 33. LA INFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA EN EL PLAGIO ACADÉMICO: UN CASO EXPLORATORIO.....	647
CRISTINA FABA-PÉREZ TANIA BLANCO-SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 34. ÉTICA, TRANSPARENCIA Y BUEN USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS ...	665
JOSÉ ANTONIO VIGARIO CASTAÑO ANA MARÍA GONZÁLEZ MARTÍN MÓNICA RAMOS MONTESDEOCA	
CAPÍTULO 35. TECHNOLOGY, ETHICS AND THE FUTURES OF EDUCATION: THE NECESSITY OF MEDIA AND INFORMATION LITERACY FOR ALL	681
ADRIANA MUTU DRISSIA CHOUT	
CAPÍTULO 36. ÉTICA DIGITAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL FUTURO: NAVEGANDO LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN ARQUITECTÓNICA	698
GASTÓN SANGLIER CONTRERAS	
CAPÍTULO 37. INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y SOCIEDAD: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA DIVERSIDAD Y LA ÉTICA EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO	723
ISABEL MARÍA CAMPILLO RUIZ	

SECCIÓN V.
DENOMINADA “MISCELÁNEA”

CAPÍTULO 38. SPATIAL MEMORY AND IMMERSIVE TECHNOLOGY FOR L2 VOCABULARY RECALL. SYNTHESIS OF EVIDENCE FROM RECENT STUDIES	745
ALEXIA LARCHEN COSTUCHEN	
CAPÍTULO 39. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN SOCIOLOGÍA	766
RAFAEL BELLIDO SALVADOR	
CAPÍTULO 40. EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO: DE LA EXPERIENCIA EN LAS DISCIPLINAS JURÍDICAS A SU APLICABILIDAD EN LA FORMACIÓN EN SOSTENIBILIDAD	782
MARÍA PURIFICACIÓN GARCÍA MIGUÉLEZ	
CAPÍTULO 41. FORMAS JURÍDICAS DE LAS COMUNIDADES ENERGETICAS EN ESPAÑA	805
RAFAEL BELLIDO SALVADOR	
CAPÍTULO 42. PROBLEMAS Y OPTIMIZACIÓN DEL USO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE CHINA	820
QI ZHU	
JOSÉ E. RAMOS-RUIZ	
BELÉN MALDONADO-LÓPEZ	
CAPÍTULO 43. TRANSCODIFICAR LA IA: PEDAGOGÍA ANALÓGICA PARA UNA GENERACIÓN DIGITAL	845
MARC ANGLÈS CACHA	
CAPÍTULO 44. DE LA PANTALLA AL AULA: LA INTEGRACIÓN DEL CINE DE ANIMACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO A TRAVÉS DE “ROBIN HOOD”	864
ESTEFANÍA HARANA SUANO	
CAPÍTULO 45. USO INTENSIVO DE REDES SOCIALES Y EL SEDENTARISMO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ESTUDIO CORRELACIONAL.	878
NOELIA NAVARRO GÓMEZ	
CAPÍTULO 46. UN MEME VALE MÁS QUE MIL PALABRAS. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN FILOSOFÍA A NIVEL UNIVERSITARIO	895
ANDRÉS ORTIGOSA	
CAPÍTULO 47. CONCIENCIACIÓN SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA PUBLICIDAD SOCIAL	907
TANIA BLANCO SÁNCHEZ	

CAPÍTULO 48. HISTORY OF AI: THE PATH OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	922
DANIEL HEREDIA	
CAPÍTULO 49. PERSPECTIVAS ACADÉMICAS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN: ANÁLISIS Y DISTRIBUCIÓN GLOBAL (2017-2023).....	940
LIZBETH LABAÑINO PALMEIRO	
CAPÍTULO 50. DIFFERENT CRITICISMS OF WEAK ARTIFICIAL INTELLIGENCE	961
DANIEL HEREDIA	
CAPÍTULO 51. EL TÉRMINO <i>INTELIGENCIA ARTIFICIAL</i> EN LOS <i>CORPUS</i> DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: ESTUDIO DOCUMENTAL	978
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 52. INTELIGENCIA ARTIFICIAL, MEJORAMIENTO BIOLÓGICO Y EDUCACIÓN MORAL	1020
CARLOS POSE	
CAPÍTULO 53. GESTIÓN DE LAS PARÁCTICAS CUESTIONABLES DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	1036
ANA MARÍA RUIZ-RUANO GARCÍA	
JORGE LÓPEZ PUGA	
CAPÍTULO 54. ARTE, EMOCIONES Y REALIDAD AUMENTADA, UNA ALIANZA ESTRATÉGICA PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL.	1052
SANDRA PATRICIA BAUTISTA SANTOS	
CAPÍTULO 55. ULTRA PROCESADOS: LA DIFERENCIA ENTRE PROCESO Y PROCESAMIENTO.....	1072
GENOVEVA CARRIÓN RUIZ	
CAPÍTULO 56. CAUSAS Y EFECTOS DE LA TECNOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	1082
MARÍA ORALIA URÍAS RIVAS	
LOURDES TERESA LUGO HERNÁNDEZ	
MÓNICA MENESES SOTO	
ORACIO VALENZUELA VALENZUELA	
CAPÍTULO 57. INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN ESPAÑOL. PROPUESTA DIDÁCTICA INTEGRADA EN UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO TELECOLABORATIVO	1109
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO	
CAPÍTULO 58. FUNCIONES COGNITIVAS Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN ADULTOS: UN ANÁLISIS INTEGRAL DE LOS DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS.....	1123
TAPIA, JOSE LUIS	
ROCABADO, FRANCISCO	

CAPÍTULO 59. PROPUESTA METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA DE LA VELA, A TRAVÉS DEL USO DE SIMULADORES VIRTUALES, EN LA TITULACIÓN DE ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA	1139
AARÓN MANZANARES SERRANO	
SALVADOR ROMERO ARENAS	
CAPÍTULO 60. EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA INVESTIGACIÓN ARQUITECTÓNICA: UNA EXPERIENCIA PERSONAL ...	1163
HELLEN IZQUIERDO-GUERRERO	
CAPÍTULO 61. ANALYSIS OF THE TREATMENT OF GAMIFICATION IN THE FIELD OF UNIVERSITY DISTANCE LEARNING	1184
DOLORES RANDO CUETO	
JOSÉ BARRA RANDO	
CAPÍTULO 62. BRECHAS DIGITALES EN EL ALUMANDO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA DE ARAGÓN DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19	1204
ALESSANDRO GENTILE	
CAPÍTULO 63. LA IMPARTICIÓN DE JUSTICIA DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	1227
ROBERTO CASTRO PÉREZ	
ANA MARINA GARCÍA ABAD	
CAPÍTULO 64. LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA COMO HERRAMIENTA IMPULSORA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CON GOOGLE TRANSLATE, DEEPL Y REVERSO PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE TRADUCTORES.....	1243
VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 65. TRADICIÓN VS INNOVACIÓN EN EL AULA: ESTUDIO DE CASO DE LAS CIENCIAS DEL DEPORTE	1258
MARÍA JESÚS MARÍN FARRONA	
KELLY CUESTA	
JORGE LÓPEZ-FERNÁNDEZ	
M ^a LUISA MARTÍN-SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 66. APLICACION DEL APRENDIZAJE AUTOMATICO PARA OPTIMIZAR LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	1274
LUIS MIGUEL GARAY GALLASTEGUI	

PENSÉ: “¿POR QUÉ NO?”
 RETRATO DEL ESTILO DIRECTO EN
 LA INTERLENGUA A PARTIR DE UNA MUESTRA
 DEL *CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL*

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La Lingüística de corpus no solo permite retratar fenómenos lingüísticos, sino que también puede ser útil para realizar diagnósticos sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera. El creciente interés en la explotación didáctica de los corpus lingüísticos se refleja en la proliferación de propuestas basadas en el aprovechamiento en el aula tanto de corpus generales como de aprendices. Concretamente, estos últimos no solo suponen un interesante recurso para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino también como soporte empírico de investigaciones centradas en el análisis de la interlengua que pretendan contribuir a mejorar su didáctica.

Con este planteamiento, trataremos de mostrar, en este estudio, un retrato del estilo directo en la interlengua de los aprendices de español de nivel B1, realizado a partir del análisis de una muestra de ejemplos del *Corpus de Aprendices de Español*, que permitirá demostrar la efectividad de este recurso en los puntos anteriormente señalados.

1.1. EL ESTILO DIRECTO EN LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL

El estilo directo, como construcción gramatical, ha recibido diferentes caracterizaciones a lo largo de la tradición gramatical hispánica, como muestra el estudio de Gallucci (2017), sin que llegue a existir, en la actualidad, un consenso entre los estudiosos del tema sobre

determinados aspectos que atañen, principalmente, a la relación sintáctico-discursiva entre la expresión introductora y la secuencia citada, como destaca Estévez-Rionegro (2021a).

Al margen de la problemática existente, para este trabajo, aceptamos la caracterización de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009-2011), en la que se retratan los aspectos básicos del estilo directo que serán analizados en el discurso escrito de los aprendices:

Se denomina discurso directo (DD) el que reproduce palabras pronunciadas de forma literal, así como pensamientos transcritos en la misma forma en que se originan [...] El discurso directo requiere por lo general la presencia de un verbo introductor, como *decir*, *explicar*, *manifestar*, *opinar*, *repetir* o *responder*, entre otros. La secuencia reproducida puede seguir al verbo introductor [...], pero también puede precederlo [...] Es igualmente posible que aparezca en posición medial [...] Cuando la cita precede al verbo introductor, se antepone el verbo al sujeto: ... *exclamó Tía Eugenia*; ... *dijo ella*...; ... *explicó Margolín*. Entienden algunos gramáticos que esta inversión es similar a la característica de los procesos de focalización [...], descartando las convenciones particulares del lenguaje poético. Este análisis otorga al contenido de la cita una interpretación remática similar a la de los demás segmentos focalizados. El DD puede también ser introducido como aposición al pronombre demostrativo *esto*, al adverbio demostrativo de modo *así* o a grupos nominales de interpretación deíctica, como *lo siguiente*. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009-2011: 3273-3274)

Generalmente, el estilo directo es tratado en parangón al indirecto, no solo en los tratados gramaticales, sino también en los materiales didácticos de enseñanza de español y, como veremos en el siguiente apartado, en los documentos institucionales. Por ello, reproducimos, también, la definición general que la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009-2011) ofrece del estilo indirecto:

El discurso indirecto (DI) se caracteriza por presentar la voz del narrador. En este discurso se reproducen las palabras pronunciadas adaptándolas al sistema de referencias deícticas del hablante. Así, al fragmento *Elsa dijo: "Mi hermana es famosa"*, que reproduce el discurso directo, corresponde *Elsa dijo que su hermana era famosa*, que presenta esa misma información en discurso indirecto. Como se verá a lo largo de esta sección y la siguiente, el DI está sujeto a cierta indeterminación, puesto que, con las escasas excepciones que se explicarán, el oyente o

el lector no posee instrumentos lingüísticos suficientes para dilucidar si un determinado texto introducido por un predicado que admite discurso directo representa o no una traslación de este. De hecho, en muchos casos no se da tal traslación. Así, el lector del fragmento siguiente: *Mi amigo me explicó que las consecuencias de la revolución industrial eran perfectamente previsibles, puesto que el tipo de crecimiento que favorecía era lineal* (Millás, *Articuentos*) no dispone de datos para pensar que corresponde a un discurso directo construido así: *Mi amigo me explicó: “Las consecuencias de la revolución industrial son perfectamente previsibles...”*. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009-2011: 3274-3275).

Revisada la caracterización de los procedimientos de cita en la gramática del español, que nos servirá como guía a la hora de analizarlos en el discurso de los aprendices de ELE, nos centraremos, en el siguiente apartado, en su tratamiento curricular.

1.2. EL ESTILO DIRECTO EN EL *PLAN CURRICULAR* DEL INSTITUTO CERVANTES

El *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) incluye los procedimientos de cita en el capítulo dedicado a “Tácticas y estrategias pragmáticas” e introduce el estilo directo y el estilo indirecto en el nivel B1. Sin embargo, aunque en el nivel B2 continúan los contenidos sobre el estilo indirecto, su tratamiento se realiza de forma aislada, pues el estilo directo no se vuelve a trabajar hasta el nivel C1. Véase la distribución de contenidos sobre cada procedimiento de cita para el nivel intermedio en la siguiente tabla.

Los contenidos sobre el estilo directo, como se mencionaba anteriormente, se retoman en el nivel C1 y se tratan, de nuevo, en contraposición al estilo indirecto. Sin embargo, el nivel C2 vuelve a centrarse en el estilo indirecto de forma exclusiva. En la Tabla 2, se puede observar la distribución detallada de contenidos sobre los procedimientos de cita para el nivel superior.

TABLA 1. Distribución de los procedimientos de cita en los niveles B1 y B2.

1.5. Procedimientos de cita	
B1	B2
<p>1.5.1. Estilo directo Marcas del estilo directo: verbos de comunicación, entonación, signos de puntuación, sistema deíctico Luis dijo: «Necesito comprar hoy un abrigo nuevo». [v. Ortografía 1.4.3., 3.3., 3.9.]</p> <p>1.5.2. Estilo indirecto Verbo anunciador Verbos de comunicación: decir, afirmar, explicar, preguntar. Dice que vino ayer. Me ha preguntado si iré a la fiesta. [v. Funciones 6.17.]</p>	<p>1.5.1. [-] 1.5.2. Estilo indirecto Posibilidad de omisión del verbo anunciador -¿Qué ha dicho? -Que no. Que te vayas [repetición de enunciado previo en imperativo]. Reproducción de enunciados interrogativos Interrogativas totales: subordinada precedida de (que) si Le preguntó (que) si le había gustado el regalo. Interrogativas parciales: subordinada precedida de (que) + interrogativo Le preguntó (que) cuándo llegaría su padre. Usos del verbo decir Para reproducir preguntas. Obligatoriedad de si María dice que si puede ayudarte a escribir el informe [pregunta]. / María dice que puede ayudarte a escribir el informe [aserción]. Para transmitir sugerencias, órdenes Le dijo que tuviera cuidado. Correlación de marcas Marcas verbales viene / ha venido / vendrá. > venía / había venido / vendría. Para asumir o actualizar lo dicho Dijo: «Iré mañana». > Dijo que vendría [traslación neutra]. / Dijo que vendrá [se asume la responsabilidad de lo dicho]. Dijo: «María tiene un novio muy guapo». > Dijo que María tenía un novio muy guapo [traslación neutra]. / Dijo que María tiene un novio muy guapo [se actualiza la información]. Marcas deícticas de persona: pronombres personales, pronombres posesivos yo > él /ella. Marcas deícticas de lugar: adverbios de lugar, demostrativos, locuciones, verbos de movimiento aquí, ahí > allí este, ese > aquel Marcas deícticas de tiempo: ahora > entonces. Dijo: «Mañana me voy a Barcelona.» > Dijo que al día siguiente se iba a Barcelona. 1.5.3. Citas encubiertas Ausencia de verbo anunciador y conjunción que (si) Uso de expresiones citativas: según dicen / han dicho, según + SN, parece que... para eludir responsabilidad sobre lo dicho y señalar que la información procede de terceros Parece que ya han terminado. Ya han terminado, según dicen. [v. Funciones 2.2.]</p>

Fuente: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Tácticas y estrategias pragmáticas)

TABLA 2. Distribución de los procedimientos de cita en los niveles C1 y C2.

1.5. Procedimientos de cita	
C1	C2
<p>1.5.1. Estilo directo</p> <p>Verbos que añaden información o comentan la cita reproducida: gritar, susurrar, reprochar, suplicar, reclamar.</p> <p>Le grité: «No quiero verte más».</p> <p>Uso del tonema suspensivo (→) para introducir el estilo directo obviando la presencia explícita del verbo decir</p> <p>Y él, de broma → / Entonces llegó Penélope Cruz y me fui a cenar con ella.</p> <p>1.5.2. Estilo indirecto</p> <p>Verbo anunciador</p> <p>Verbos que comentan o interpretan lo reproducido: aclarar, repetir, recordar, reclamar, observar, advertir.</p> <p>Le reprochó que no fuera / hubiera ido a la fiesta.</p> <p>Ha criticado que no vaya / haya ido a la fiesta.</p> <p>Restricciones. Verbos que solo pueden usarse en estilo directo: cantar, recitar, pronunciar.</p> <p>* Javier le cantó a Rosa que era morena y que pisara con garbo porque él se iba a hacer un relicario con el trocito de su capote que hubiera pisado un pie tan lindo.</p> <p>Correlación de marcas</p> <p>Marcas verbales</p> <p>vino / venga... > había venido / viniera...</p> <p>Marcas para modalizar o interpretar lo dicho por otros: adjetivo antepuesto, entonación, gestos.</p> <p>Alberto me dijo que lo llamara mañana. > El canalla de Alberto me dijo que lo llamara mañana.</p> <p>Traslación al estilo indirecto de interjecciones, exclamaciones</p> <p>María dijo: «¡Ay! ¡Qué susto!». > María dijo que ay, qué susto.</p> <p>1.5.3. Citas encubiertas</p> <p>Uso del pretérito imperfecto</p> <p>[v. Gramática 9.1.2.]</p> <p>Imperfecto por presente o futuro</p> <p>Ernesto llegaba mañana de París [el hablante no asume plenamente lo dicho]. / Ernesto llegará mañana de París [el hablante asume la responsabilidad de lo dicho].</p> <p>Imperfecto por indefinido</p> <p>Ernesto llegó ayer de París. Comía con Julia y se quedaba en su casa [el hablante no asume plenamente lo dicho]. / Ernesto llegó ayer de París. Comió con Julia y se quedó en su casa [el hablante asume la responsabilidad de lo dicho].</p> <p>Uso de expresiones citativas del tipo según me dicen / han dicho, en palabras de. para eludir responsabilidad sobre lo dicho y señalar que la información procede de terceros</p> <p>Ya han terminado, según me dicen.</p> <p>Diferencias en la interpretación de enunciados</p>	<p>1.5.1. [-]</p> <p>1.5.1. [-]</p> <p>1.5.2. Estilo indirecto</p> <p>Tendencia a repetir la conjunción que en lengua oral</p> <p>Les dijo que cuando llegaran a Madrid, que llamaran a Julia, que ella les iría a buscar al aeropuerto.</p> <p>Posibilidad de omisión de la conjunción que con subordinadas en subjuntivo y verbos anunciadores que sitúan la acción de la subordinada en el futuro (rogar, proponer, temer.). Estilo formal</p> <p>Les rogamos devuelvan firmada la hoja azul.</p> <p>Temo no sea posible solucionar ese problema.</p> <p>Estilo indirecto libre</p> <p>Marcas del estilo indirecto libre: ausencia de verbo anunciador, tiempos verbales (tiempo pasado de la narración, preferencia por la 3.ª persona de singular), sistema deíctico</p> <p>Juan dijo: «Quiero ir al cine esta tarde. En un minuto sacaré las entradas». > Juan quería ir al cine esta tarde. En un minuto sacaría las entradas.</p> <p>En textos literarios</p> <p>«Un escalofrío sacudió el cuerpo de Guimarán. Se abrochó. Había sido otra imprudencia venir sin capa».</p> <p>[Leopoldo Alas Clarín, La Regenta, cap. XXII]</p> <p>1.5.3. Citas encubiertas</p> <p>Negaciones metalingüísticas para cuestionar la adecuación del enunciado sin negar la realidad de la información</p> <p>Su primo no es rico, es riquísimo.</p> <p>No vas a comértelo todo, vas a dejar el plato limpio.</p> <p>Ecos irónicos</p> <p>-Mmmm... Está buena la tarta, ¿verdad?</p> <p>-La tarta está buenísima, para nota [con entonación y apoyo gestual = no está buena].</p> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.2.]</p> <p>Citas encubiertas en textos periodísticos y noticias de prensa</p> <p>Uso de expresiones citativas: así lo han comunicado / confirmado, según fuentes bien informadas.</p> <p>Las negociaciones con la empresa se han aplazado hasta septiembre. Así lo han confirmado los representantes de los trabajadores a este periódico.</p> <p>Condicional por presente</p> <p>Las negociaciones con la empresa se habrían aplazado hasta septiembre.</p> <p>Imperfecto por presente</p> <p>A las cinco llegaba el Presidente a la Conferencia intergubernamental.</p> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.5.3., Gramática 9.1.2.]</p>

<p>introducidos con la expresión parece que Parece que ya ha terminado la reunión [porque veo salir gente de la sala. El emisor asume la responsabilidad de lo dicho]. / Parece que ya ha terminado la reunión [porque me lo han dicho. El emisor elude la responsabilidad de lo dicho]. Futuro con valor concesivo de objeción o rechazo (se cita -y se acepta- un enunciado dicho por otro y se contrasta con el propio) -Marta es muy lista. -Será muy lista, pero no ha sido capaz de resolver el problema. Estructuras concesivas con aunque + subjuntivo (se cita -y se acepta- un enunciado dicho por otro y se contrasta con el propio) -Creo que es mejor dejarlo para mañana. Es muy tarde. -Aunque sea muy tarde tenemos que terminarlo.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fuente: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (Tácticas y estrategias pragmáticas)*

La desigualdad en el tratamiento del estilo directo y el estilo indirecto en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) nos lleva a la necesidad de explorar la efectividad en la adquisición de los procedimientos de cita en español de acuerdo con la estructuración de contenidos por niveles establecida.

Estudios previos sobre la adquisición de los procedimientos de estilo directo en los aprendices de ELE (*Vid.* Estévez-Rionegro, 2021b) señalan el nivel B1 como aquel en el que los aprendices de español emplean con mayor frecuencia este procedimiento de cita en sus producciones escritas, frente a niveles inferiores o superiores en los que su uso desciende considerablemente. La explicación radicaría, según Estévez-Rionegro (2021b), por una parte, en el hecho de ser el primer nivel en el que se introduce como contenido, y por otra, en la menor dificultad gramatical que entraña con respecto al estilo indirecto (pues requiere de una transformación de los deícticos originales), que sería más común en niveles superiores, donde, como mostrábamos en las tablas 1 y 2, se trabaja este contenido. Esta idea, relacionada con la dificultad de cada uno de los procedimientos de cita y su reflejo en las redacciones de los estudiantes, no parece restringirse solo a los aprendices de español como lengua extranjera, sino que también ocurre en la lengua propia, como sostiene Pedroviejo (2022).

En este estudio, nos ceñiremos exclusivamente al análisis del procedimiento de cita del estilo directo; concretamente en las producciones escritas de los aprendices ELE de nivel B1, dado que es el primero en el que, de acuerdo con los documentos institucionales revisados, se introduce como contenido curricular. Esto nos permitirá realizar un retrato del empleo de la construcción y valorar su grado de adquisición.

2. OBJETIVOS

En la línea de lo señalado anteriormente, nos proponemos, en este trabajo, realizar un retrato descriptivo del estilo directo en la interlengua que sirva, además, como diagnóstico de su grado de adquisición en los aprendices de nivel B1. Los objetivos generales que perseguimos son los siguientes:

- Mostrar la utilidad de los corpus informatizados en la elaboración de diagnósticos sobre el grado de adquisición de contenidos lingüísticos en la enseñanza de español como lengua extranjera.
- Realizar un retrato del estilo directo en la interlengua de los aprendices de ELE de nivel intermedio.
- Valorar el grado de adquisición del estilo directo como procedimiento de cita de acuerdo con lo recogido en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a consecución los objetivos anteriores, se ha seguido una metodología basada en la Lingüística de corpus (*vid.* Rojo, 2021), que permite fundamentar las hipótesis de la investigación en un soporte empírico de lengua real, que constituye una muestra significativa del fenómeno lingüístico analizado.

Así, para esta investigación, se ha empleado como soporte empírico una muestra de textos extraídos del *Corpus de Aprendices de Español* (CAES), un recurso promovido por el Instituto Cervantes y desarrollado

en la Universidad de Santiago de Compostela, que constituye un conjunto de textos escritos producidos por estudiantes de español de los niveles A1 a C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), procedentes de seis lenguas maternas: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso. La utilidad del CAES, en este tipo de investigaciones, ha sido ya demostrada en trabajos previos, como los recogidos en Ballester y Sampedro (2021).

Para la extracción de la muestra de ejemplos de discurso directo, se han empleado las herramientas de búsqueda que ofrece el CAES; concretamente, se han realizado las búsquedas en base al criterio “elemento gramatical”, que permite recuperar aquellos textos que contienen los signos ortográficos propios de la construcción (dos puntos, guion, comillas, etc.). Sobre ellos se realiza un cribado y se seleccionan los ejemplos que cumplen con los requisitos formales de la cita directa de acuerdo con la definición de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009-2011). De este modo, obtenemos un total de 71 enunciados válidos.

El análisis de los enunciados, que nos permitirá retratar el estilo directo en la interlengua, se basa en los tres aspectos fundamentales de la construcción: el formal, el semántico y el sintáctico. A la luz de los resultados obtenidos, se podrá determinar y valorar el grado de adquisición de este procedimiento de cita en los aprendices de español de nivel B1.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde el punto de vista formal, y de acuerdo con la definición de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009-2011), el estilo directo presenta tres posibilidades en cuanto a la posición de sus dos elementos: anteposición de la expresión introductora a la secuencia citada, posposición e interposición.

En la muestra analizada, solo se recogen casos de la primera y la segunda (véanse los ejemplos 1 y 2, respectivamente), mientras que la interposición no se refleja en la interlengua de los aprendices de nivel B1:

1. Yo pensé en ese momento: “¡Que motos tan hermosos!” [L1 ruso]
2. ¡Te juro que no! – decía ella, ya loca, acordándose de todo que había dicho... [L1 portugués]

La tendencia de los aprendices es la de emplear construcciones en las que la expresión introductora está antepuesta a la cita (como en el ejemplo 1), siguiendo el esquema más prototípico de la construcción. En la siguiente tabla puede apreciarse los datos relativos a la frecuencia de cada estructura formal en la muestra analizada:

TABLA 3. Frecuencia de la posición de los elementos de la construcción.

Anteposición	Posposición	Interposición
91,6%	8,4%	0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los principales elementos que constituyen la expresión introductora, esto es, el sujeto y el verbo, la muestra analizada revela que la frecuencia con la que los aprendices explicitan u omiten el sujeto es prácticamente equivalente, sin existir una tendencia a la omisión (más propia de la lengua oral) ni a la expresión (como suele ocurrir en la lengua escrita, de acuerdo con Estévez-Rionegro, 2021c). Dado que la frecuencia se divide en un 50% para cada posibilidad, prescindimos de ilustrar los porcentajes en tabla. Se ofrece, a continuación, un ejemplo de un caso con sujeto omitido y otro de sujeto explícito, en ese mismo orden:

1. Pensé: “¿Por qué no?” [L1 inglés]
2. Preguntó Cenicienta: “¡No te preocupe: estoy aquí para ayudarte!” [L1 inglés]

Cuando el sujeto se explicita, en los casos de expresión introductora antepuesta a la cita, lo hace antepuesto al verbo, siguiendo el orden lógico en español (SVO), como señala Gallucci (2012). Sin embargo, en los casos en los que la expresión introductora se pospone a la cita, el sujeto también se pospone al verbo. Se trata de un fenómeno de focalización que se explica como cualquier otro en español (Real Academia

Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009-2011: 3274). Los ejemplos 5 y 6 ilustran cada una de las posibilidades:

1. De repente, mi hija mayor dijo: ¡«Cuando sea mayor, quiero vivir en Italia para comer pasta todos los días»! [L1 francés]
2. Tú me has llamado, y porque no contestaba, empecé a escuchar voces en el fondo.. y entendí que hablabas de mí a su amiga y que querías que yo escuchase – dijo Jorge. [L1 portugués]

Por último, el análisis de la semántica de los verbos introductores en las construcciones de estilo directo registradas en nuestra muestra revela una variada gama en el discurso escrito de los aprendices de ELE, que abarca las categorías de proceso verbal, proceso mental y discursivos. Para su clasificación, nos basamos en la realizada por Estévez-Rionegro (2021c). Por razones de espacio, no se reproducirá, en este punto, un ejemplo de cada caso; pero se recogen, en la tabla siguiente, los verbos registrados y el porcentaje correspondiente a su frecuencia en la muestra analizada:

TABLA 4. Relación de verbos introductores, clase semántica y frecuencia

Verbo	Clase semántica	Subclase semántica	Frecuencia
Contestar	Proceso verbal	Declarativo	2,9%
Continuar	Contextual	Discursivo	2,9%
Decir	Proceso verbal	Declarativo	52,2%
Escribir	Proceso verbal	Declarativo	1,49%
Gritar	Proceso verbal	Modo de dicción	4,4%
Llamar	Proceso verbal	Declarativo	2,9%
Oír	Proceso mental	Percepción	1,4%
Pedir	Proceso verbal	Pregunta y petición	4,4%
Pensar	Proceso mental	Pensamiento	16,4%
Preguntar	Proceso verbal	Pregunta y petición	8,9%
Responder	Proceso verbal	Declarativo	1,4%

Fuente: Elaboración propia

Si bien el verbo más repetido es el declarativo *decir* y la mayoría de las formas empleadas pertenecen a los denominados “verbos de comunicación” que recoge el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) y

que reproducimos en la Tabla 1, la variada gama de clases y subclases semánticas que se refleja en las redacciones de los aprendices permite afirmar que sus conocimientos superan los esperados en el nivel B1. Incluso superan los propios del C1 (donde se amplía la nómina de verbos introductores a aquellos que comentan el contenido de la cita o que añaden información, como se recoge en la Tabla 2), porque los aprendices, de acuerdo con la muestra analizada, emplean espontáneamente formas verbales de pensamiento, percepción o discursivas que no se recogen en el currículum. Las explicaciones a este hecho habría que buscarlas mediante una nueva investigación que permitiese ahondar en estas cuestiones.

5. CONCLUSIONES

El análisis realizado refleja la correcta aplicación y asimilación de los contenidos del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) en cuanto a la citación directa (a excepción de las estructuras con la expresión introductora interpuesta, que no se registran en ningún escrito), pero también muestra, en el análisis semántico de los verbos introductores, un estadio de madurez lingüística en los estudiantes superior al exigido en su nivel, lo que podría motivar la reorientación de determinados objetivos y contenidos en torno al fenómeno discursivo de la citación.

El *Corpus de Aprendices de Español* se revela, una vez más como una herramienta de gran utilidad para la investigación en enseñanza y aprendizaje de ELE, en tanto que el hecho de captar los puntos fuertes y débiles de los discursos escritos de los aprendices puede facilitar la detección y corrección temprana de errores, pero también, como ocurre en este caso, de manifestaciones favorables en el dominio de determinadas estructuras de la lengua. El aprovechamiento de estos conocimientos puede acelerar el aprendizaje.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto *Razoamento, Discurso e Argumentación - RODA (2021-PG023) Ref.ED431C 2021/05*, financiado por la ayuda para la consolidación y estructuración de

unidades de investigación competitivas de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia.

7. REFERENCIAS

- Ballesteros, C. y Sampredo, M. (eds.) (2021). Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera. Estudios aplicados de gramática y pragmática. Universidade de Santiago de Compostela.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Estévez-Rionegro, N. (2021a). El tratamiento del estilo directo en la gramática del español desde 1917. *Linred: Lingüística en la red*, 18, 1-20
- Estévez-Rionegro, N. (2021b). La explotación de los recursos de citación directa en el discurso escrito de los estudiantes de ELE. En C. Ballesteros y M. Sampredo, M. (Eds.), Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera. Estudios aplicados de gramática y pragmática (pp. 181-200). Universidade de Santiago de Compostela.
- Estévez-Rionegro, N. (2021c). Los procedimientos de cita directa y su adecuación al tipo de discurso”. *Moenia. Revista lucense de Lingüística y Literatura*, 27, 1-30
- Gallucci, M. J. (2012). Sintaxis de las citas en estilo directo e indirecto con verbo en el habla caraqueña. *Lingüística*, 28, 223-246.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2012000100012
- Gallucci, M. J. (2017). El discurso referido en la tradición gramatical hispánica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 4(2), 213–256.
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes/Biblioteca nueva.
- Instituto Cervantes (s. f.). Corpus de Aprendices de Español como lengua extranjera. Consultado el 10 de febrero de 2024.
https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/caes.htm
- Pedroviejo, J. M. (2022). Madurez sintáctica y discursiva de estudiantes de 3º de ESO. *Romanica Olomucensia*, 34(1), 81-96.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009-2011). Nueva gramática de la lengua española. Espasa Libros.
- Rojo, G. (2021). Introducción a la lingüística de corpus en español. Routledge.