Enseñar español en la universidad: aportaciones de la lingüística diacrónica a la enseñanza de español

Tibor Berta
Universidad de Szeged

En el título del presente artículo se condensan, por una parte, el tema de este Primer Congreso Internacional de la Didáctica de Español como Lengua Extranjera, es decir, la enseñanza del español, y, por otra, mi actividad investigadora y docente, centrada fundamentalmente en la lingüística diacrónica o histórica, la cual se desarrolla, desde hace veinte años, en el ámbito universitario, más concretamente en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged. Tal selección de tema puede ser sorprendente a primera vista, puesto que la lingüística histórica muy raramente suele ser considerada como componente de apoyo para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, así como ya hice en otras ocasiones anteriormente (Berta 1998 y 1999), quiero dedicar las páginas que siguen a demostrar que los estudios de historia de la lengua no solo constituyen un objeto de estudio para unos cuantos estudiosos interesados por este campo especial, sino que pueden servir de herramienta útil también para el proceso de aprendizaje de idiomas.

No es necesario insistir en el hecho de que en el ámbito universitario la enseñanza del español cuenta con unos rasgos característicos especiales, determinados por las necesidades de los grupos de alumnos que participan en los diversos programas de formación. A partir de la puesta en marcha del sistema de Bolonia en 2006 en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged los programas de formación relacionados con los estudios hispánicos son los siguientes: a nivel de grado se ofrece el título de graduado en Filología Hispánica (como una de las especializaciones dentro de la carrera de estudios románicos), así como su versión reducida a 50 créditos —conocida por el término de *minor* en Filología Hispánica— y el programa de estudios hispanoamericanos, también de 50 créditos; a nivel de máster nuestro centro se encarga de coordinar el máster de investigación de lengua, literatura y cultura hispánicas y el máster de formación de profesores de español, y participa en la labor docente de un máster de formación de traductores e intérpretes, ofrecido por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad de Szeged. Todo esto significa que nuestros alumnos son futuros filólogos, futuros profesores y traductores de español, con una competencia lingüística relativamente alta. En cuanto a los contenidos de los planes de estudios, a excepción de la formación de profesores, las asignaturas impartidas abarcan, por lo general, terrenos típicos de la filología, lingüística, literatura, cultura e historia, en principio menos relacionados con la teoría y práctica de la didáctica de la lengua. Esta formación predominantemente filológica de los estudiantes universitarios tiene características especiales y objetivos particulares, puesto que en estos programas no se trata fundamentalmente de *enseñar español*, sino de enseñar lingüística,

literatura, historia y cultura *en* español. La consecuencia de ello es que todo lo que pertenece al ámbito de la didáctica está situado, por así decirlo, en segundo plano. A pesar de esta función «secundaria», sin embargo, la presencia de la didáctica del español como lengua extranjera es innegable también en estos tipos de enseñanza. Y esto es así, por una parte, porque también los alumnos de filología —e incluso su profesor—, por muy avanzado que sea su nivel de competencia lingüística, son aprendientes de español como lengua extranjera, y el perfeccionamiento de sus conocimientos referentes al uso de la lengua es tarea constante en el camino de convertirse en usuario independiente competente. Por otra parte, es así también porque las diferentes materias de filología, por muy científicas y específicas que sean, no solo contribuyen a la acumulación de conocimientos en los terrenos científicos mencionados, sino que de una manera u otra también ofrecen sus propias aportaciones a este proceso de perfeccionamiento o refinamiento de competencias. De este modo ayudan a convertir al alumno no simplemente en conocedor y usuario del sistema lingüístico de un idioma extranjero, sino también en *agente social, hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*, tal y como queda recogido en los objetivos generales de la enseñanza del español en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

Aun admitiendo que los diversos estudios de carácter filológico tienen algún tipo de aportación a la formación del aprendiente de español, es cierto que, según la opinión general, de entre las disciplinas mencionadas la historia de la lengua y la gramática histórica parecen ser el componente menos eficaz y el menos útil, desde un punto de vista práctico, en el proceso de adquisición de cualquier idioma extranjero. Esta *creencia general* al fin y al cabo se remonta a la postura científica del suizo Ferdinand de Saussure, quien, compensando la orientación exclusivamente diacrónica de la lingüística moderna del siglo XIX, a principios del XX estableció la famosa dicotomía entre el aspecto diacrónico y sincrónico de la lengua, atribuyendo valor primordial a este último. En su famoso *Curso de lingüística general* dice lo siguiente:

> Lo primero que sorprende cuando se estudian los hechos de la lengua es que, para el sujeto hablante, su sucesión en el tiempo no existe: él está ante un estado. Por eso, el lingüista que quiere comprender ese estado debe hacer tabla rasa de todo cuanto lo ha producido e ignorar la diacronía. Solo puede entrar en la conciencia de los sujetos hablantes suprimiendo el pasado. (Saussure, 1980:121).

Partiendo de esta afirmación del maestro suizo, las escuelas lingüísticas formadas posteriormente se centraron en el análisis de los hechos lingüísticos sincrónicos, casi ignorando completamente los resultados de la lingüística diacrónica. En realidad, sin embargo, la actitud propuesta por Saussure no constituye ningún ataque contra la diacronía en sí, más bien se debe tener por una tentativa de alterar la distribución tradicional de dos métodos de aproximación a la lengua como objeto de estudio. A saber, para los lingüistas del siglo XIX solo el aspecto diacrónico, la investigación de la evolución de la lengua tenía valor científico,

mientras que la sincronía, la descripción de un estado actual de la lengua era «cosa para los profesores de idiomas», sin interés científico. En cambio, para el aprendizaje de idiomas modernos eran los hechos diacrónicos los que no tenían la mínima importancia práctica. En este sistema de valores a la diacronía se le pueden asignar los rasgos [+científico, -útil], mientras que a la sincronía [-científico, +útil].

Así Saussure, con su afirmación, se propone cambiar el estatus «no científico» [-científico] de la sincronía. El trayecto que la historia de la lingüística ha tenido durante el siglo xx demuestra que ha conseguido este objetivo: el estructuralismo, el generativismo y muchos otros modelos han elevado la sincronía al rango de «análisis de valor científico». En cambio, el estado de «inútil» —que acabamos de describir con el rasgo [-útil]—, que la diacronía tenía para la práctica de la enseñanza o adquisición de idiomas no ha cambiado, y la diacronía se tiene por algo que no tiene interés práctico.

En parte se puede comprender por qué es así. Como el objetivo de la enseñanza de idiomas consiste precisamente en convertir al alumno en hablante, o sea, conocedor y usuario competente de un sistema lingüístico diferente al de su lengua materna, es obvio, que tanto para el aprendiente como para el profesor tendrán papel primordial los hechos lingüísticos coexistentes en el tiempo, mientras que la evolución de la lengua «no sirve para nada» y queda relegado al estudio de los interesados.

Es comprensible, pues, esta postura, pero hay que advertir algunas cosas. Por una parte, se sabe que la historicidad, es decir, la sucesión en el tiempo no es algo ajeno a la lengua. El mismo Saussure utiliza la distinción entre lo sincrónico y lo diacrónico más bien refiriéndose a las metodologías lingüísticas, y no a la lengua misma, y el romanista húngaro József Herman (1978: 244) insiste en que el factor de tiempo es inseparable de la naturaleza de la lengua porque las enunciaciones lingüísticas se realizan en el tiempo y los sistemas lingüísticos existen en el tiempo. Por otra parte, los análisis lingüísticos demuestran que los hechos de la fonética y fonología, gramática y léxico del sistema actual son explicables teniendo en cuenta la evolución de la lengua. Pero avanzando más allá de esas consideraciones teóricas y concentrándonos más estrictamente en los objetivos de la enseñanza de idiomas se debe reconocer que, aunque para el *sujeto hablante* el uso competente de la lengua no requiera conocimientos referentes a la historia de la lengua, estos sí pueden facilitar el *proceso* de adquisición sistemático para el aprendiente. Tal es la postura de M.ª Jesús Torrens Álvarez, quien dedica su manual de historia de la lengua a futuros profesores del español, justificando los objetivos su obra de la manera siguiente (2007: 13):

> Conocer el pasado del español es, lejos de lo que podría pensarse, una de las herramientas más útiles y prácticas para investigadores, profesores y todo aquel interesado en cualquier aspecto de la lengua o la literatura españolas. Esto es así, porque el estudio diacrónico de la fonética, la morfosintaxis o el léxico siempre ayudará a comprender el estado actual de la lengua y las

> razones que han conducido a él, lo que, a su vez, facilitará el aprendizaje y adquisición del español y un mayor dominio del mismo.

La afirmación citada, que evidencia la utilidad de los estudios diacrónicos también desde el punto de vista de la enseñanza del español, se basa precisamente en que los hechos lingüísticos son resultado de la evolución de la lengua. Así, la variación dialectal, social o estilística, pero también las formas y estructuras constitutivas del estado actual de la versión estándar de la lengua, se explican y se comprenden si se tienen en cuenta las líneas de evolución; de esta forma lo diacrónico está presente en lo sincrónico, que el alumno quiere llegar a conocer y manejar. A continuación presentaremos algunos ejemplos concretos que ilustran lo arriba mencionado. Se debe adelantar que, aunque la afirmación que estoy defendiendo es válida a todos los niveles lingüísticos, los ejemplos que se aducirán se limitan al campo de la morfosintaxis.

Los primeros ejemplos que vamos a aducir demuestran, pues, que a veces las causas de las diferencias regionales existentes hoy día en la gramática se deben a la conservación de estados sincrónicos anteriores.

Se considera uno de los fenómenos dialectales más conocidos del español hablado en América el uso abundante del *pretérito simple (indefinido)* frente al restringido uso del *pretérito perfecto (compuesto): durmió, cantó, compraste* equivalen a «ha dormido», «ha cantado», «has comprado», con valor de pasado reciente con resultado y consecuencias en el presente (Zamora Vicente 1967: 434). Este regionalismo muy extendido, también conocido en la zona occidental de la Península Ibérica (tanto en el asturiano como en el gallego-portugués), no es otra cosa que resultado de la conservación de los dos valores que el perfecto simple latino —más precisamente el *praesens perfectum* del tipo *cantavi*— tenía originariamente. A saber, en latín la expresión *epistulam scripsi* significaba no solo «escribí una carta» sino también «he escrito una carta», como ocurre con *escribí una carta* en la mayor parte de América hoy. Teniendo en cuenta estos hechos se puede afirmar que el Oeste peninsular y América conservan en su estado sincrónico actual un estado antiguo del sistema gramatical.

Otro fenómeno regional, menos extendido, pero también bastante conocido es el llamado *voseo*, que caracteriza el habla popular del español rioplatense. Este fenómeno consiste en sustituir las formas *tú* y *ti* por el significante *vos*, para referirse a la segunda persona del singular; además, en la versión clásica del voseo, también el significante del verbo en segunda persona del singular es especial, diferente a los habituales del estándar peninsular: las formas *hablás, tenés, salís,* todas agudas, corresponden al singular (Zamora Vicente, ob. cit.: 400). En el caso de los verbos de la tercera conjugación (en *-ir*) se puede ver claramente que la forma de segunda persona del singular del voseo coincide exactamente con la del plural del estándar peninsular: *vos salís* (equivalente al significado de «tú sales») en cuanto a su forma se equipara con *vosotros salís*.

Esto ocurre, porque el pronombre *vos*, junto con todas las formas verbales voseantes del singular —*hablás*, *tenés* y *salís*—, así como las formas de plural peninsulares —*habláis*, *tenéis* y *salís*— se originan de las mismas formas de segunda persona del plural medievales —*hablades*, *tenedes* y *salides*—, utilizadas hasta el Siglo de Oro también con valor deferencial en singular. En el español preclásico, pues, *hablás*, *tenés*, *salís* coexistían con *habláis*, *tenéis* y *salís* como alternativas estilísticas del mismo valor doble de singular deferencial o plural, mientras que hoy están repartidas geográficamente y continúan con solo uno de los valores originarios (Penny 2006: 164-166).

Otras veces la diacronía explica la coexistencia de varias formas o estructuras con valor estilístico diferente.

Es un hecho bien conocido que dentro del sistema verbal español a la categoría gramatical del llamado *imperfecto de subjuntivo* le corresponden dos alomorfos en principio completamente equivalentes: el sufijo *-se* y el sufijo *-ra*, los cuales pueden alternar. Así, en principio frases como *me pidió que cantase esa canción* y *me pidió que cantara esa canción* son completamente sinónimas. La mera existencia de este lujo gramatical es resultado de la evolución excepcional de dos categorías gramaticales originariamente diferentes cuya consecuencia es que la lengua moderna ha terminado por identificarlas. Pero también se sabe que «en la lengua escrita se encuentran usos de *cantaras* que impiden su sustitución por *cantases*», como dice Alarcos (1994: §223).

Así, las formas verbales en *-ra* a veces aparecen en proposiciones subordinadas expresando anterioridad a la acción designada por el verbo de la proposición principal, es decir, se usan en vez de lo que llamamos pluscuamperfecto o antepretérito, pero siempre con valor de indicativo, como se puede ver en el primer ejemplo siguiente:

> Arrepintiéndose claramente de lo que ***dijera*** ayer, Gorosito agregó: «Nunca hablé mal de los jugadores de la Selección» (*Perfil.com,* 19 de marzo de 2013).

Otro caso en que es imposible el intercambio de *-ra* y *-se* es el empleo de aquel en la proposición principal como equivalente al condicional o potencial, careciendo, otra vez, del valor de subjuntivo. El ejemplo siguiente ilustra este caso:

> España *pudiera* dar nacionalidad a Sefardíes (*Long Island al Día,* 22 de noviembre de 2012).

En estos casos, pues, la forma *dijera,* destacada en negrita, podría —y, efectivamente, debería— ser sustituida por *había dicho* y por *podría*, respectivamente, pero nunca por *dijese*. Esta asimetría se debe a que las formas en *-ra*, hoy subjuntivas, antiguamente pertenecían al indicativo y este uso arcaico ha sido tomado por la prensa actual. Nótese, sin embargo, que tales usos, aunque son relativamente frecuentes en el lenguaje periodístico actual, según Alarcos (ibídem), «no pertenecen, […], a la norma moderna del español» y «son restos de los primitivos

valores de *cantaras,* mantenidos por arcaísmo afectado en la lengua de algunos escritores».

También en el lenguaje escrito, muy especialmente en textos especializados en temas científicos, y con frecuencia cada vez menor, podemos encontrar a veces el pronombre personal átono, sobre todo el *se* reflexivo o impersonal, en posición enclítica, es decir, postpuesto al verbo, en contra de la norma habitual del estándar actual. Esta sintaxis aparece en primer lugar en definiciones de diccionarios, pero de vez en cuando también en otros manuales, así como muestran los ejemplos siguientes:

> […] *adviértese* que durante su articulación los órganos evolucionan gradualmente desde su posición inicial a una posición un poco más cerrada o más abierta (Navarro Tomás 1918: 37).
>
> *Hállase* en sílaba abierta acentuada […](Navarro Tomás, ídem: 38-39).

Esta enclisis de los pronombres átonos, restringida al estilo científico, al mismo tiempo viva dialectalmente en el Oeste peninsular —en el asturiano y en el gallegoportugués— también es herencia conservada de tiempos cuando la enclisis era normal. Los ejemplos medievales y preclásicos que se aducen a continuación se pueden interpretar, pues, como muestras de lo diacrónico conservado en lo sincrónico.

- El Rey *otorgoles* al conde ferrand gonçales (*Crónica de veinte reyes*, siglos XIII-XIV).
- *Llamauanle* por su araujgo alhagili (*Crónica de veinte reyes*, siglos XIII-XIV).
- Calixto: *¿Viéronte? Habláronte?* (*La Celestina*, siglo XV).

Además de los casos mencionados, que ilustran la supervivencia de lo diacrónico en las diversas variedades lingüísticas actuales, que los alumnos de filología, de competencia lingüística avanzada deben conocer necesariamente, podemos encontrar numerosos casos en que la presencia de los hechos diacrónicos se observa en la variedad estándar, por lo cual cualquier alumno de español como lengua extranjera puede estar obligado a enfrentarse a ellos.

En la morfología nominal podemos observar que, mientras que la mayoría de los sustantivos femeninos se usan con el artículo definido *la*, aquellos cuyo significante empieza por /a/ acentuada utilizan el significante *el*: *el agua, el águila, el área, el acta,* etc., (Alarcos ob. cit.: §80). La igualdad formal de este significante invita no solo al alumno, sino incluso al hablante nativo, a identificarlo con el artículo masculino *el*, y así se producen casos equivocados de concordancia nominal del tipo *el habla andaluz** por *el habla andaluza*, *el agua frío** por *el agua fría* o *el águila blanco** por *el águila blanca*. No pocas veces nos encontramos con la creencia, basada en una parte de los hechos sincrónicos, pero totalmente incompatible con la sistematicidad de la gramática, de que en estos casos «excepcionalmente» se utiliza el artículo masculino. En realidad no hay razón alguna para que este artículo sea masculino. Una ojeada a su evolución aclara que el ar-

tículo *el* usado delante de sustantivos femeninos es tan femenino como *la*: ambas formas proceden del artículo primitivo femenino *ela,* procedente del latino *illa,* que después dio origen a dos alomorfos en distribución complementaria: *el* y *la* (Penny ob. cit.: 173). La mala suerte del primero es que su significante coincide con el del masculino *el*.

También se sabe que el pronombre personal átono de tercera persona con función de complemento indirecto, cuyo significante en la mayoría de los casos es *le* o *les* —como en *le doy el libro a María—,* entre circunstancias determinadas adopta la forma *se* —como en la construcción *se lo doy*—. Está claro que tanto para el sujeto hablante como para el aprendiente del español debe quedar claro que en este caso el significante *se* no es portador de ningún valor reflexivo ni impersonal ni pasivo, sino que es una alternante de *le*. La causa de esta alternancia de alomorfos evidentemente *no* es la intención de evitar las secuencias *le+lo* o *le+la,* tachadas de «extrañas» y fonológicamente incómodas para la articulación, sino la evolución histórica. El dativo latino *illi* ha originado dos formas: ha dado *le* en la mayoría de los casos, pero de la combinación del dativo con el acusativo *illi+illum*, por ley fonética, ha surgido da como resultado /Zelo/, donde el primer fonema palatal —a través del proceso *illi+illum*>eljelo>eZelo>Zelo>Σelo>selo—, finalmente se confundió con el alveolar /s/ (Penny ob. cit.: 162-163).

En el sistema verbal merecen atención los sufijos personales del futuro, los cuales, de manera extraña, anormal en comparación con el resto del paradigma verbal, no se añaden a la raíz verbal sino al infinitivo y, además, su significante —es decir *-é*, *-ás, -á,* etc.— aparentemente por casualidad, coincide con las formas flexionadas de presente de indicativo del verbo *haber*—es decir, *he*, *has, ha,* etc.,— auxiliar en otros tiempos verbales.

Tal comportamiento morfológico, así como la coincidencia de los significantes de las desinencias y del auxiliar, se explican por el origen perifrástico de las formas de futuro, que originariamente funcionaron como construcciones constituidas por un infinitivo y formas flexionadas del verbo *habere*, que más tarde se fundieron en una única forma verbal. La estructura antigua, sin embargo, es reconocible en algunas de las formas de futuro documentadas las jarchas mozárabes medievales, así como se ve en el ejemplo siguiente:

> Gar que *farayu* com *vivirayu*
> este 'l-habibi espero por el *morirayu*.

Otra vez encontramos aquí la presencia de la diacronía que interviene en la explicación de una anormalidad o irregularidad gramatical en al sincronía.

Creo que los ejemplos, naturalmente seleccionados de modo subjetivo, han demostrado que la diacronía está presente en los hechos sincrónicos de la lengua. ¿Pero cómo puede aportar su conocimiento al proceso de aprendizaje? Podemos afirmar que su utilidad es muy variada, pero su eficacia depende de diversos factores que hay que tener en cuenta.

En la enseñanza universitaria centrada en el estudio filológico es evidente que los conocimientos de gramática histórica apoyan la labor docente que se desarrolla en otras asignaturas, pero indirectamente también contribuyen a la ampliación de las competencias lingüísticas. La lectura y el análisis de obras literarias medievales o clásicas exigen por su naturaleza un conocimiento relativamente profundo de la historia de la lengua, pero además, la familiarización con grafías, formas, estructuras o acepciones propias del español de tiempos antiguos también favorece la lectura de textos contemporáneos literarios o no literarios con características arcaizantes. Además, a este nivel la competencia lingüística del alumno debe abarcar también las variedades lingüísticas dialectales, sociolingüísticas y estilísticas, por lo que la gramática histórica e historia de la lengua, que son responsables de la coexistencia de tales variantes en la sincronía, se ofrecen como herramienta obvia para apoyar la familiarización con ellas.

Sin embargo, esta herramienta también puede ser aprovechada a niveles inferiores del aprendizaje o de la competencia lingüística, cuando el alumno debe enfrentarse con hechos gramaticales sincrónicos que forman parte del estándar y no de variedades que de momento no le interesan. Así, por ejemplo, puede ser más fácil familiarizarse con las irregularidades habituales en la morfología nominal o verbal, con la distribución de funciones de ciertos verbos —el uso de *ser* o *estar*— o de ciertas formas verbales —por qué se puede decir *quisiera hablar contigo* pero *no quisiese hablar contigo* fuera de la subordinación— o entender la difusión de nuevas formas femeninas del tipo de *presidenta*, *jueza*, *asistenta,* etc., que son, en realidad, representantes de la historia de la lengua en el momento actual del estado de la lengua.

Y, finalmente, situándonos ya en un contexto más amplio del aprendizaje de idiomas, no debemos olvidarnos de la utilidad de los conocimientos de diacronía en la adquisición de otras lenguas romances, afines al español, derivadas históricamente de la misma lengua base, el latín. No exageramos mucho al afirmar que si uno sabe una lengua romance, y conoce un poco las principales tendencias evolutivas del latín hablado, le será mucho más fácil reconocer semejanzas y diferencias entre ellas.

Por supuesto, las perspectivas y posibilidades de la aplicación del punto de vista diacrónico deben ser previamente juzgadas por el profesor o profesora, que debe tener en cuenta los objetivos de la enseñanza y las características de cada grupo. Evidentemente, los alumnos de filología más fácilmente perciben la diacronía como parte integrante de sus conocimientos que abarcan campos diferentes, pero correlacionados entre sí, mientras que en los cursos de español como lengua extranjera con finalidades exclusivamente lingüísticas o comunicativas, sobre todo en los niveles menos avanzados, las referencias a la diacronía deben ser superficiales. Pero las vías de aprovechamiento son diversas y, naturalmente, vinculadas con la creatividad del docente, pueden ser numerosas. Permítaseme mencionar un solo caso concreto: María Antonia Fernández Astiaso (1997: 305-308) en un artículo escribe acerca de la aplicación exitosa de la lectura de textos literarios

medievales en la clase de español como lengua extranjera a alumnos lusohablantes de nivel avanzado, gracias a las coincidencias fonéticas, gramaticales y léxicas entre el castellano antiguo y el portugués actual. Y lo cierto es que de esta manera se consiguió aprovechar el hecho de que lo que en el castellano es diacronía, en el portugués es sincronía.

Y, para acabar con un arcaísmo fosilizado, superviviente de los tiempos antiguos en el español contemporáneo, digo: *sea como fuere,* es recomendable que en la formación del profesorado esté integrada también la diacronía, para que el docente esté realmente en condiciones de poder juzgar su utilidad. Sin conocerla, será difícil aprovecharla.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Berta, T. (1998). «Sincronía, diacronía y enseñanza de idiomas», *Acta Hispánica*, vol. III, 73-81.

— (1999). «La diacronía en la clase de ELE», en Jiménez Juliá, T.; Losada Aldrey, M. C.; Márquez Caneda, J. F. (eds.), *Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Ediciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 339-344.

Fernández Astiaso, M.ª A. (1998). «Enseñanza de ELE a través de textos literarios medievales y del Siglo de Oro español», en Moreno, F.; Gil, M.; Alonso, K. (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro***.** *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 305-308.

Herman, J. (1978). *Language in Time (On the Theory of Linguistic Change),* Acta Lingüistica Academiae Scientiarum Hungariae, 25, 241-253.

Instituto Cervantes (1997-2013). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española,* Madrid.

Penny, Ralph (2006). *Gramática histórica del español.* Barcelona: Ariel.

Saussure, Ferdinand de (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

Torrens Álvarez, M.ª J. (2007). *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco/Libros.

Zamora Vicente, A. (1967). *Dialectología española*. Madrid: Gredos.