



Provided by the author(s) and University of Galway in accordance with publisher policies. Please cite the published version when available.

Title	Contributions of cognitive grammar to learning Spanish prepositions: An empirical study with university students of Spanish as a foreign language / Aportaciones de la gramática cognitiva al aprendizaje de preposiciones: una investigación empírica con estudiantes universitarios de E/LE; Aportaciones de la gramática cognitiva al aprendizaje de preposiciones: una investigación empírica con estudiantes universitarios de E/LE
Author(s)	Rodríguez-Fernández, Raquel
Publication Date	2022-06-10
Publisher	NUI Galway
Item record	http://hdl.handle.net/10379/17195

Downloaded 2024-04-27T15:56:07Z

Some rights reserved. For more information, please see the item record link above.





Contributions of Cognitive Grammar to Learning Spanish
Prepositions: An Empirical Study with University
Students of Spanish as a Foreign Language

—

**Aportaciones de la gramática cognitiva al aprendizaje de preposiciones:
una investigación empírica con estudiantes universitarios de E/LE**

Raquel Rodríguez-Fernández

Thesis submitted to

College of Arts, Social Sciences, and Celtic Studies

National University of Ireland, Galway

In partial fulfilment for the degree of

Doctor of Philosophy

Dr Pilar Alderete Diez

Discipline of Spanish

School of Languages, Literatures, and Cultures

February 2022

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
1. Introducción	1
2. Justificación de la investigación	1
3. Estructura de la tesis	5
3.1. Bloques I y II: la GC como posible herramienta didáctica.....	6
3.2. Preguntas y objetivos de investigación.....	8
3.3. Bloque III: investigación empírica	10
3.4. Capítulo de cierre: conclusiones.....	11
BLOQUE I – El lugar de la GC en el panorama metodológico	13
1. Principales métodos y enfoques en la enseñanza de la LE.....	13
1.1. Introducción	13
1.2. Método de gramática-traducción	14
1.3. Método directo.....	17
1.4. El método audiolingüe	21
1.5. Enfoque comunicativo.....	26
1.5.1. Enfoque por tareas	34
1.5.2. Enseñanza basada en contenidos.....	38
1.5.3. El enfoque natural	40
1.6. El posmétodo.....	43
1.7. Conclusiones	47
2. Principales métodos y enfoques en la enseñanza de la LE.....	49
2.1. Introducción	49
2.2. La IG en la enseñanza de LE: ¿prescindible o necesaria?	50
2.3. Hacia una gramática <i>no formalista</i> : la IG en los enfoques comunicativos.....	56
2.4. La presencia actual de la IG en el aula: causas de una reticencia perenne	59
2.4.1. Hacia una gramática comunicativa: la aproximación cognitiva.....	60
2.4.2. La Gramática Cognitiva.....	68
2.5. Conclusiones	79
BLOQUE II – Las preposiciones y su tratamiento en E/LE	82
1. Introducción	82
2. La preposición: cuestiones teóricas sobre su naturaleza.....	83
3. La preposición en la literatura de E/LE.....	90
3.1. Las preposiciones en los documentos de referencia.....	90

3.1.1. Las preposiciones en el <i>MCER</i>	90
3.1.2. Las preposiciones en el <i>PCIC</i>	92
3.1.3. Las preposiciones en el currículum de E/LE en Irlanda.....	96
3.2. La preposición en los manuales de E/LE.....	98
3.2.1. Manuales generales	98
3.2.2. Manuales empleados en el contexto irlandés	102
3.2.3. Gramáticas para estudiantes de E/LE.....	107
4. La GC y la enseñanza de preposiciones	110
4.1. La preposición en la GC.....	111
4.2. Descripción cognitiva de las preposiciones del español.....	114
4.2.1. Preposiciones espaciales	117
4.2.1.1. Preposiciones de esquema-imagen OCM.....	117
4.2.1.1.1. Preposiciones que perfilan meta (M).....	118
i. <i>A</i>	118
ii. <i>Hacia</i>	122
iii. <i>Hasta</i>	123
iv. <i>Para</i>	125
4.2.1.1.2. Preposiciones que perfilan camino (C).....	127
v. <i>Por</i>	127
4.2.1.1.3. Preposiciones que perfilan origen (O)	130
vi. <i>De</i>	130
vii. <i>Desde</i>	132
4.2.1.2. Preposiciones de localización relativa.....	134
viii. <i>Con</i>	134
ix. <i>En</i>	137
x. <i>Entre</i>	139
xi. <i>Sobre</i>	141
4.2.2. Preposiciones temporales: <i>durante</i>	143
5. Conclusiones	145

BLOQUE III – Investigación empírica 148

1. Introducción	148
2. Metodología general.....	149
3. Estudio piloto	153
3.1. Introducción	153
3.2. Metodología.....	154
3.2.1. Participantes.....	154
3.2.2. Instrumentos.....	155

3.2.3. Preguntas de investigación.....	158
3.2.4. Tratamiento.....	159
3.2.5. Análisis de datos.....	160
3.3. Análisis y discusión de resultados.....	161
3.3.1. Cuestionario.....	161
3.3.2. Post-test.....	162
3.3.3. Producción escrita.....	164
3.4. Modificaciones de la metodología y herramientas iniciales.....	168
3.5. Conclusiones del estudio.....	170
4. Estudio comparativo.....	172
4.1. Introducción.....	172
4.2. Metodología.....	173
4.2.1. Participantes.....	173
4.2.2. Instrumentos.....	174
4.2.3. Preguntas de investigación.....	177
4.2.4. Tratamiento.....	178
4.2.5. Análisis de datos.....	179
4.2.6. Limitaciones.....	180
4.3. Análisis y discusión de resultados.....	181
4.3.1. Cuestionario.....	181
4.3.2. Pre-test y post-test.....	185
4.3.3. Producción escrita.....	187
4.3.3.1. Preposiciones espaciales.....	189
i. Los usos de <i>en</i>	189
ii. Los usos de <i>a</i>	195
iii. Los usos de <i>de</i>	204
iv. Los usos de <i>con</i>	209
v. Los usos de <i>para</i>	212
vi. Los usos de <i>por</i>	219
4.3.3.2. Preposiciones temporales: <i>durante</i>	227
4.4. Conclusiones del estudio.....	230
Conclusiones.....	234
1. Introducción.....	234
2. Contribuciones de la tesis.....	235
2.1. Aportaciones de la enseñanza explícita e implícita.....	235
2.2. Aprendizaje de preposiciones: usos recurrentes y papel de la instrucción.....	238
2.3. Contribución de la GC y el uso de imágenes al aprendizaje de preposiciones.....	243

3. Futuras líneas de investigación.....	247
---	-----

Apéndice I – Materiales e instrumentos de recolección de datos..... 250

1. Estudio piloto	250
1.1. Materiales.....	250
1.2. Instrumentos de recolección de datos.....	259
1.2.1. Cuestionario.....	259
1.2.2. Post-test inmediato y diferido I.....	262
1.2.3. Post-test inmediato y diferido II (<i>por y para</i>).....	266
2. Investigaciones posteriores.....	269
2.1. Materiales para la enseñanza cognitiva de las preposiciones	269
2.2. Materiales para la enseñanza tradicional de las preposiciones	273
2.3. Instrumentos de recolección de datos.....	278
2.3.1. Cuestionario.....	278
2.3.2. Pre-test	281
2.3.3. Post-test inmediato.....	284
2.3.4. Post-test diferido.....	287

Apéndice II – Datos relativos al estudio piloto 291

1. Datos estadísticos relativos al cuestionario	291
2. Post-test.....	298
2.1. Post-test inmediato I.....	298
2.2. Post-test diferido I.....	299
2.3. Post-test inmediato II (<i>por y para</i>).....	299
2.4. Post-test diferido II (<i>por y para</i>).....	300
2.5. Análisis de la diferencia entre el PTI y el PTD I.....	300
2.5.1. Influencia de variables	301
2.6. Análisis de la diferencia entre el PTI y el PTD II.....	302
2.6.1. Influencia de variables	303
2. Análisis estadísticos de la producción escrita.....	305
3.1. Estadísticos descriptivos.....	305
3.2. Análisis de la diferencia entre usos apropiados y errores.....	306
3.3. Influencia de variables	306
3.4. Producción escrita: análisis del uso de preposiciones	307
3.4.1. Usos de <i>en</i>	307
3.4.2. Usos de <i>a</i>	308

3.4.3. Usos de <i>con</i>	309
3.4.4. Usos de <i>de</i>	310
3.4.5. Usos de <i>para</i>	311
3.4.6. Usos de <i>por</i>	312
3.4.7. Otras preposiciones.....	312

Apéndice III – Datos relativos al estudio comparativo314

1. Datos estadísticos relativos al cuestionario.....	314
2. Análisis de las pruebas de opción múltiple.....	325
2.1. Estadísticos descriptivos del pre-test.....	325
2.2. Estadísticos descriptivos del post-test inmediato.....	327
2.3. Estadísticos descriptivos del post-test diferido.....	328
2.4. Análisis de la diferencia entre el pre-test y los post-test.....	328
2.5. Influencia de las variables.....	332
3. Análisis estadísticos de la producción escrita.....	331
3.1. Estadísticos descriptivos.....	331
3.2. Análisis de la diferencia entre usos apropiados y errores.....	332
3.3. Influencia de variables.....	334
3.4. Producción escrita: análisis del uso de las preposiciones.....	333
3.4.1. Usos de <i>en</i> : comparación entre los grupos.....	333
3.4.2. Usos de <i>a</i> : comparación entre los grupos.....	333
3.4.3. Usos de <i>para</i> : comparación entre los grupos.....	334
3.4.4. Usos de <i>por</i> : comparación entre los grupos.....	334

Apéndice IV – Datos relativos al estudio de ampliación335

1. Datos estadísticos relativos al cuestionario.....	335
2. Análisis de las pruebas de opción múltiple.....	344
2.1. Estadísticos descriptivos del pre-test.....	344
2.2. Estadísticos descriptivos del post-test inmediato.....	345
2.3. Estadísticos descriptivos del post-test diferido.....	345
2.4. Análisis de la diferencia entre el pre-test y los post-test.....	346
2.5. Influencia de las variables.....	346
3. Análisis estadísticos de la producción escrita.....	347
3.1. Estadísticos descriptivos.....	347
3.2. Análisis de la diferencia entre usos apropiados y errores.....	348
3.3. Influencia de variables.....	348
3.4. Producción escrita: análisis del uso de las preposiciones.....	349
3.4.1. Usos de <i>a</i>	349

3.4.2. Usos de <i>de</i>	350
3.4.3. Usos de <i>en</i>	351
3.4.4. Usos de <i>con</i>	352
3.4.5. Usos de <i>por</i>	353
3.4.6. Usos de <i>para</i>	354
3.4.7. Otras preposiciones.....	355
4. Preguntas de investigación e interpretación de resultados	355

Bibliografía.....	357
--------------------------	------------

Abstract

The perception of prepositions as relational functional units with a secondary role in the creation of meaning has often resulted in a superficial treatment of these elements in the classroom. Their introduction as primarily associated with predetermined functions and expressions usually leads to a memoristic learning that might hinder students' perception of the logic underlying their use. For this reason, the present study investigates the contribution that the theoretical principles and analytic tools of Cognitive Grammar can make to the description and teaching of Spanish prepositions, on the one hand, and to their learning, on the other. Therefore, I will commence by examining the place that this model occupies in the methodological landscape and its potential to redefine grammatical instruction in communicative terms.

Once the most relevant theories on the nature of prepositions and the influence these have on their teaching, I will analyse the approach presented by Cognitive Grammar when it comes to defining these units. Additionally, in accordance with the foundational principles of this model, I will propose a characterisation that reflects the polysemic nature of these elements rooted on a schematic semantic value. Such value is illustrated through a graphic representation that facilitates the students' understanding of their content, as well as their application to different contexts through metaphorical extension. Subsequently, I will analyse the contributions of this model to the learning of these units through a pilot study and, in a second investigation, I will compare the effects of its applications with those derived from more conventional approaches, such as usage and example lists or exposition to stock phrases containing these elements. Finally, I will finish by examining the results of the conducted empirical studies and how each of the approaches considered contributed to the assimilation and use of prepositions.

Resumen

La consideración de las preposiciones como unidades funcionales de naturaleza relacional con un papel secundario en la construcción de significado a menudo ha provocado que estos elementos reciban un tratamiento secundario en el aula. Su presentación a través de su asociación con funciones y expresiones predeterminadas suele dar lugar a un aprendizaje memorístico que puede dificultar que los estudiantes perciban la lógica tras su uso. Por ello, esta tesis doctoral estudia la contribución que los principios teóricos y herramientas analíticas de la Gramática Cognitiva pueden aportar a la descripción y enseñanza de las preposiciones del español, por un lado, y a su aprendizaje, por otro. Así, comenzaremos analizando el lugar que este modelo ocupa en el panorama metodológico y su potencial para redefinir la instrucción gramatical en términos plenamente comunicativos.

Posteriormente, tras revisar las principales teorías sobre la naturaleza de las preposiciones y la influencia que ejercen sobre su enseñanza, examinaremos la aproximación que ofrece la Gramática Cognitiva a la hora de definir estas unidades. Además, en línea con los fundamentos de este modelo, propondremos una caracterización que permita dar cuenta de la polisemia de estos elementos a partir de un valor esquemático, ilustrado mediante una representación gráfica que facilite la comprensión de su contenido por parte del estudiante, así como su aplicación a distintos contextos a través del proceso de la metáfora. A continuación, analizaremos las aportaciones de esta propuesta al aprendizaje de estas unidades mediante un estudio piloto y, en una segunda investigación, compararemos sus efectos con los obtenidos por medio de otras aproximaciones más habituales, como las listas de usos y ejemplos o la exposición a expresiones que contengan estos elementos. Finalmente, concluiremos examinando los resultados de los estudios empíricos realizados y cómo cada uno de enfoques contemplados contribuye a asimilación y uso de las preposiciones.

ACKNOWLEDGEMENTS

First and foremost, I would like to thank my supervisor, Dr Pilar Alderete Diez, as this research project would not have been possible without her continued support and guidance. Secondly, I would like to thank the members of my General Research Committee, Dr Mel Boland, and Dr Dorothy Ní Uigín, for their critical insight. I extend my gratitude to the academic staff in the Disciplines of Spanish at NUIG, for their help. I would also like to thank the School of Languages, Literatures, and Cultures at NUIG for providing a forum for the early dissemination of my research.

I would like to acknowledge the financial support I received over the course of this research from the Galway Doctoral Scholarship Scheme (2017-21).

My heartfelt gratitude and special thanks go to my partner Fran for his unrelenting support and love over these years, and whose advice, patience, and encouragement have brought me here. Thank you for believing in me when I doubted myself.

Finally, I owe special thanks to my family and especially to my grandparents, Raquel and Jesús, whom I love unconditionally and miss dearly. Thank you for everything you gave me and all I learned from you over the years. I wish we could have celebrated together, and I hope I made you proud.

This work is dedicated to their memory.

STATEMENT OF ORIGINALITY

I hereby certify that the present work is entirely my own, resulting from original research; that no part of it has been published elsewhere; and that I have not already obtained another degree in this university (or elsewhere) on the basis of the present work.

Lista de abreviaturas

Adj.	Adjetivo
Adv.	Adverbio
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
C	Camino
CD	Complemento directo
CI	Complemento indirecto
EE	Escenas espaciales
E/LE	Español como Lengua Extranjera
ELT	<i>English Language Teaching</i>
GC	Gramática cognitiva
IG	Instrucción gramatical
IM	Imagen metalingüística
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LC	Lingüística cognitiva
LE	Lengua extranjera
LM	<i>Landmark</i> (punto de referencia)
M	Meta
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MR	Marco de representación
MFL	<i>Modern Foreign Language</i>
N	Nombre
NCCA	<i>National Council for Curriculum and Assessment</i>
O	Origen
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
SN	Sintagma nominal
TR	<i>Trajector</i> (trayector)
V	Verbo
ZA	Zona Activa

1. Introducción

En el lenguaje, al igual que ocurre con la realidad que percibimos, tendemos a fijar nuestra atención en los elementos que más destacan en la escena y a pasar por alto aquellos que tienen una menor notoriedad en la configuración de la situación observada. No obstante, tanto a nivel lingüístico como perceptivo, estos pequeños componentes que parecen tener una función secundaria en la construcción e interpretación de una determinada circunstancia son, en realidad, tan necesarios para su procesamiento como los que desempeñan un papel más representativo. Como si de las piezas de un puzle se tratase, el conjunto de estos constituyentes es lo que nos permite comprender el significado de una escena o un mensaje, de forma que la omisión de uno de ellos puede dar lugar a una lectura errónea.

En el ámbito de la lingüística y, por extensión, en el de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), el aparente menor valor comunicativo de las preposiciones ha promovido su percepción como unidades complementarias y ha contribuido a relegar estas unidades a un segundo plano, haciendo de su tratamiento algo anecdótico y puntual. Así, la enseñanza explícita de estas unidades suele limitarse a aspectos formales como el uso de “a” ante CD animados, o a contrastes considerados difíciles para los estudiantes, como es el caso de *por* y *para*. En otras palabras, la habitual concepción de las preposiciones como *constituyentes de fondo* en la construcción y negociación de significado ha promovido que tienda a infravalorarse el papel que estos elementos juegan en la representación de la realidad percibida por el hablante.

2. Justificación de la investigación

Este trabajo surge con el propósito de realizar una aportación al ámbito de la enseñanza de español como (E/LE), por un lado, y de favorecer la interrelación entre la teoría lingüística y su aplicación a la didáctica de lenguas, por otro. En este último sentido, hemos pretendido fomentar el desarrollo de un vínculo equitativo entre ambos lados de la balanza, de

forma que los planteamientos de la teoría informen la práctica y esta, a su vez, permita ratificar, ampliar o modificar las hipótesis formuladas en el plano teórico (Brucart, 2009). La interacción de ambas vertientes puede resultar beneficiosa no solo para los profesores, creadores de materiales y otros especialistas involucrados en la programación y enseñanza de lenguas, sino especialmente para los estudiantes, ya que puede ayudar a identificar pautas y herramientas que favorezcan el aprendizaje de la LE. De hecho, numerosos debates surgidos en otras áreas teóricas como la de adquisición de segundas lenguas (ASL), se han alimentado de lo observado en el ámbito didáctico y han promovido la adopción de técnicas que han potenciado el desarrollo de la lengua meta. Así pues, aunque es cierto que algunas teorías lingüísticas no buscan ni tienen una aplicación directa a la enseñanza (Pastor, 2000), es aconsejable examinar, en el caso de las que sí la tienen, qué aspectos pueden facilitar la adquisición.

La relevancia de analizar el potencial práctico de los planteamientos surgidos en el ámbito de la lingüística es precisamente la razón por la que aquí nos hemos decidido centrarnos en las posibilidades que la Gramática Cognitiva (GC) ofrece para la didáctica de lenguas. Esta aproximación, surgida en los ochenta, proporciona una nueva perspectiva teórica para el análisis de los fenómenos lingüísticos, centrándose en el contenido que cada una de esas formas o estructuras aporta a la comunicación. Así, desde este punto de vista, la gramática no se presenta como un compendio de unidades, reglas y excepciones, sino como un medio de representar la realidad percibida por los hablantes. Esta concepción de la lengua y, por consiguiente, del componente gramatical de la misma como un instrumento para ilustrar nuestra percepción del mundo es precisamente lo que motiva que las herramientas descriptivas empleadas por este modelo se basen en esquemas visuales que, de manera sintética, representan el valor prototípico de cada unidad. Estos dos aspectos, es decir, el establecimiento de un significado unitario a partir del cual se obtienen otros sentidos por medio de la metáfora y el uso de imágenes como principal mecanismo explicativo, convierten la GC en una candidata ideal para su adaptación didáctica al aula de lenguas extranjeras.

La aplicación de este enfoque a la descripción del sistema preposicional, un área del español especialmente compleja por la naturaleza y valores de sus integrantes, puede aportar una nueva visión de estos elementos que facilite, a nivel lingüístico, la definición de la categoría y sus componentes y, a nivel pedagógico, su tratamiento. La apuesta por un valor que permita explicar los diferentes usos de cada una de estas unidades y su vinculación, mediante imágenes, a una realidad fácilmente reconocible por el estudiante a partir de su experiencia con el entorno que le rodea pretende facilitar su asimilación y uso efectivo por parte de los aprendientes. De esta manera, se busca alejar el aprendizaje de la memorización de listas de usos basadas en los distintos contextos de aparición que suelen registrarse para cada uno de estos elementos, ya que, si bien estas listas tienen una utilidad innegable desde el punto de vista descriptivo, su operatividad desde el punto del estudiante suele ser mucho menor. La amplia cantidad de usos diferentes que se le asigna a estas formas y la falta de relación entre ellos puede dificultar el acceso del alumno al contenido que necesita para expresar sus intenciones comunicativas.

La enseñanza de las preposiciones a partir de los planteamientos de la GC surge de la necesidad, asimismo, de abordar el tratamiento de estos elementos ya desde niveles iniciales. Dada la escasa notoriedad fónica en el *input* y su menor valor comunicativo con respecto a otros constituyentes gramaticales como los sustantivos o los verbos (VanPatten, 1990, 1996, 2002), las preposiciones suelen pasar desapercibidas para los estudiantes, lo que, a la larga, puede dar lugar a la fosilización de algunos errores. A este hecho hay que sumarle, además, su naturaleza polisémica y la posibilidad de alternancia entre unas y otras unidades en ciertos contextos, lo que contribuye a aumentar la dificultad de uso de estos elementos. Por tanto, la combinación de estos factores hace conveniente recurrir a una intervención didáctica explícita para asegurar la percepción necesaria para el procesamiento y aprendizaje de estas formas poco notorias (Schmidt, 2001). No obstante, el papel que la instrucción de estas estructuras juega en su adquisición sigue siendo un aspecto ampliamente debatido. Así, aunque existen en la bibliografía numerosos estudios que revelan que la enseñanza explícita tiene unos resultados positivos en la asimilación de ciertas

unidades (Norris y Ortega, 2000; Spada y Tomita, 2010; Goo et al., 2015; Larsen-Freeman, 2015), la cuestión sobre qué tipo de habilidades y de conocimiento (implícito o explícito) se benefician de este tipo de instrucción es aún objeto de debate (Nassaji, 2017).

Sin embargo, a pesar del consenso general sobre el papel facilitador que el tratamiento explícito de determinadas estructuras y formas puede jugar en su adquisición, los estudios existentes se centran, no en los efectos aportados por distintas aproximaciones, sino en la complejidad de las propias unidades lingüísticas y la dificultad que plantea su aprendizaje. No obstante, el concepto de complejidad es otro de los aspectos sobre el que no existe un consenso claro entre los investigadores, que han abordado su descripción desde una perspectiva psicolingüística, lingüística y pedagógica. Desde el punto que aquí más nos interesa, el lingüístico, el grado de complejidad de una forma a menudo se determina en función de factores como su número de transformaciones morfológicas, su notoriedad, su similitud tipológica con la L1 de los aprendientes y su contenido semántico (Spada y Tomita, 2010: 267 -268). Sin embargo, en el caso de las preposiciones, creemos que el primero de estos criterios, el de la complejidad morfológica de la unidad, no es relevante, ya que, en contra de lo establecido en el trabajo anteriormente mencionado, consideramos que estos elementos son sumamente complejos por su falta de saliencia (*saliency*), su diversidad significativa y la consiguiente dificultad que entraña el establecimiento de una correspondencia entre forma y significado (DeKeyser, 2005).

A pesar del reto que la percepción y procesamiento de las preposiciones suelen suponer para los estudiantes de E/LE, su enseñanza en el aula suele realizarse de manera implícita mediante su vinculación a funciones comunicativas de distinto tipo, especialmente en niveles iniciales. Para hallar un tratamiento individualizado de estos componentes suele ser necesario acudir a materiales específicos, centrados únicamente en la descripción y práctica de estos elementos, o, en el mejor de los casos, a las secciones de gramática que aparecen o al final del manual o en un apartado independiente dentro de las propias unidades didácticas que lo configuran. Sin embargo, en este tipo de situaciones, nos encontramos con largas listas

de usos y ejemplos que dificultan que el alumno pueda operar con estas formas de manera eficaz. Por ello, la propuesta de la GC se presenta como una sólida alternativa a la hora de ofrecer una enseñanza explícita de estas unidades que facilite su comprensión y asimilación empleando, para ello, un valor básico extensible a otros contextos y fácilmente recuperable mediante su asociación a una representación concreta.

A pesar de que las posibilidades de este modelo para el tratamiento de las preposiciones han promovido la aparición de algunos estudios que examinan sus efectos tanto de forma cuantitativa (Lam, 2009; Frago, 2020) como cualitativa (Romo, 2016), lo cierto es que estos trabajos han tendido a centrarse en un grupo de unidades específico y en este planteamiento concreto, sin comparar sus resultados con los de otras aproximaciones. Así pues, tras identificar esta laguna en la investigación previa, esta tesis pretende contribuir en mayor medida al estado de la cuestión desde un prisma no solo teórico, sino también práctico. De este modo, además de proponer la GC como un instrumento de descripción y presentación didáctica del sistema preposicional del español, tenemos como objetivo analizar sus aportaciones a la adquisición de estos elementos y equiparar los efectos obtenidos con los proporcionados por otro tipo de enfoques empleados habitualmente en su enseñanza. Asimismo, en vista de la escasa atención que estos elementos suelen recibir en niveles iniciales, hemos decidido acotar este trabajo a las primeras etapas de aprendizaje con el fin de evaluar la eficacia de este método analítico para la asimilación y uso de las preposiciones y para obtener una mayor información sobre el proceso de adquisición seguido por los aprendientes expuestos tanto a este como a otros enfoques. Con ello, en definitiva, buscamos determinar si la GC ofrece unos mejores resultados que la consoliden como una alternativa más accesible para aquellos estudiantes cuya experiencia con el español es aún limitada.

3. Estructura de la tesis

La presente sección presentará de forma somera el contenido abordado en cada uno de tres grandes bloques que conforman esta tesis. Mediante la adopción de esta estructura, se ha pretendido facilitar una

lectura en la que se aprecie la relación que se establece entre cada uno de los temas tratados, así como los procesos analíticos seguidos en el planteamiento y resolución de los objetivos de investigación. Además, esta división en bloques tiene como objetivo examinar dónde y cómo encajan las propuestas de la GC en la enseñanza de E/LE. Para ello, hemos recurrido a una configuración en forma de pirámide invertida en la que partimos de una perspectiva general desde la que analizamos el lugar que los planteamientos de esta aproximación ocupan en la metodología de lenguas, para posteriormente centrarnos en el objeto de estudio de este trabajo, las preposiciones, y en las diferentes aportaciones de la GC para su enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, en §3.1. exponemos el contenido recogido en las distintas secciones que configuran los bloques I y II, en los que examinamos la contribución de la GC a la didáctica de lenguas y a la descripción y tratamiento de las preposiciones, respectivamente. Tras esto, en §3.2. detallamos las preguntas de investigación y los objetivos derivados de este análisis preliminar. Por último, en §3.3., explicamos cómo los estudios realizados proporcionan una respuesta empírica a las preguntas e hipótesis planteadas y describimos las conclusiones que pueden derivarse de los resultados de cada uno de ellos en el capítulo de cierre, al que nos referimos en §3.4.

3.1. Bloques I y II: la GC como posible herramienta didáctica

El primero de los bloques que constituyen esta tesis consta de dos secciones diferentes, pero interrelacionadas: una en la que situamos la GC en el marco metodológico y otra en la que analizamos cuál ha sido el tratamiento que se le ha otorgado a la gramática a lo largo de la evolución de la didáctica de lenguas. En el primero de estos apartados hemos llevado a cabo una revisión de los principales métodos y enfoques empleados en la enseñanza de idiomas con el fin de determinar en qué parte de este ámbito se encuadran los planteamientos de la GC, es decir, con qué propuestas

pedagógicas muestra una mayor compatibilidad. Además, dado el crucial papel que la interrelación entre teoría y práctica ha tenido en el desarrollo de los principales métodos surgidos a partir del siglo XX, también hemos aludido a las teorías lingüísticas y de adquisición del lenguaje sobre la que se fundamentan sus principios y técnicas. Todo ello nos permitirá valorar cuál es la aportación que la GC puede hacer a un campo en el que el amplio número de técnicas, procedimientos y propuestas ha llevado a una era *posmétodo* en la que no existe una aproximación pedagógica predominante, si no un amplio abanico de opciones.

Dado que la GC se plantea como una propuesta de instrucción gramatical explícita alejada de cuestiones meramente formales, en el segundo capítulo de este bloque se realiza un análisis de los distintos estadios que la instrucción gramatical ha experimentado a lo largo de la enseñanza de idiomas. De esta manera, hemos pretendido examinar el papel que los planteamientos teóricos sobre la estructura formal del lenguaje juegan en la presentación y tratamiento de este componente en el aula para poder determinar, posteriormente, cuáles son las alternativas ofrecidas por el modelo cognitivo para superar la tradicional dicotomía que suele establecerse entre forma y significado y para facilitar, con ello, el aprendizaje de la lengua meta. En vista de la naturaleza gramatical del objeto de estudio de este trabajo, esta sección se concibe como un paso previo destinado a evaluar el lugar que la gramática ocupa actualmente en la clase de lenguas y cuál sigue siendo la visión predominante en su enseñanza, antes de profundizar en el análisis del tema gramatical que aquí nos ocupa: las preposiciones del español.

Centrado en un mismo aspecto temático, el segundo bloque de esta tesis es el dedicado a la revisión del sistema preposicional del español. Con el fin de comprender las causas del reducido tratamiento que se realiza de estos elementos, en el primer apartado se examinan varias cuestiones teóricas sobre su naturaleza y caracterización desde distintas perspectivas teóricas. Esta revisión permitirá determinar, en la siguiente sección, cuál ha sido la postura predominante en la enseñanza de las preposiciones, es decir, qué planteamientos teóricos sobre el carácter de estas unidades han influido en la descripción y análisis que se proponen en los programas y materiales

de lenguas. Este último aspecto es, precisamente, el abordado en la tercera sección de este bloque, en la que se explora la visión y el tratamiento que se plantea en los principales documentos de referencia para la enseñanza de E/LE, en los currículos de Irlanda, en algunos manuales empleados tanto a nivel general como en el contexto específico del estudio desarrollado en esta tesis y en algunas gramáticas dirigidas a estudiantes de E/LE. Tras este análisis, en el último apartado nos hemos centrado en la contribución de la GC a la explicación y enseñanza de las preposiciones a partir de su redefinición como unidades plenamente significativas mediante las cuales los hablantes representan su percepción de una escena. Además, también hemos proporcionado una descripción de las unidades más habituales del español en línea con los principios de esta aproximación cognitiva. Con ello, hemos pretendido mostrar cómo, a pesar de contar aún con una escasa presencia en el ámbito educativo, la GC muestra un gran potencial pedagógico que puede ayudar a solventar algunos de las limitaciones teóricas y metodológicas de otras propuestas.

3.2. Preguntas y objetivos de investigación

El análisis llevado a cabo en los cuatro primeros capítulos de la tesis, en los que hemos establecido las líneas de trabajo sobre las que se asienta esta investigación, nos ha llevado a formular las siguientes preguntas de investigación:

- En las ocasiones en las que las preposiciones reciben un tratamiento individualizado, este suele basarse en listas de usos arbitrarios que se representan mediante una serie de ejemplos. El empleo de este tipo de listas puede dificultar que el estudiante aprecie la lógica subyacente a la selección de una preposición y que, por ello, acabe recurriendo a la memorización como principal estrategia. Los planteamientos de la GC, ¿proporcionan una descripción más lógica y operativa de estas unidades? ¿A qué efectos da lugar su aplicación en el aula?

- La representación visual de estas unidades que promueve la GC podría favorecer su comprensión y empleo por parte de los aprendientes en mayor medida que las descripciones proposicionales. Estos elementos gráficos, ¿logran sintetizar y transmitir el valor prototípico de las preposiciones? ¿Cuáles son las aportaciones de estas herramientas visuales al aprendizaje de las preposiciones? ¿Son más beneficiosas que las explicaciones textuales?
- El potencial pedagógico de la GC y su compatibilidad con las propuestas tanto de la enseñanza comunicativa de lenguas como del *posmétodo* convierten este modelo en una alternativa viable para un tratamiento de las preposiciones basado en la transmisión de significado y no en la corrección. No obstante, ¿es esta aproximación más eficaz que las listas de usos características de los enfoques comunicativos? ¿Son sus efectos más o menos duraderos?
- La revisión de los documentos de referencia y materiales didácticos empleados en la enseñanza de E/LE muestra que la enseñanza de las preposiciones suele realizarse de manera implícita por medio de su asociación a funciones comunicativas. La instrucción explícita de estas formas en niveles iniciales, ¿puede facilitar su aprendizaje y uso por parte de los aprendientes? ¿Qué resultados se derivan de su enseñanza implícita y explícita?

Todas estas preguntas nos han llevado a establecer una serie de objetivos que han servido para orientar la planificación y desarrollo de la investigación empírica recogida en el bloque III. Tales objetivos son:

1. Revisar el valor primario u originario que en GC suele atribuírsele a cada una de las preposiciones para garantizar que la explicación de sus distintos significados sea accesible y operativa para el estudiante de E/LE.

2. Comprobar si el uso de un valor prototípico y de una representación gráfica del mismo facilitan la comprensión y uso efectivo de los distintos sentidos que puede expresar cada una de estas unidades.
3. Examinar si el uso de las herramientas visuales favorece un uso más eficiente y variado de las preposiciones que las habituales descripciones proposicionales de sus significados.
4. Comparar los efectos que genera el tratamiento implícito y explícito de las preposiciones y, dentro de este último, las diferencias que surgen entre la aproximación nocio-funcional y la basada en los principios y herramientas descriptivas de la GC.

3.3. Bloque III: investigación empírica

Con el fin de dar respuesta a las preguntas anteriores y de cumplir con los objetivos propuestos, en este tercer bloque de la tesis se recogen los resultados arrojados por la investigación empírica llevada a cabo para valorar las aportaciones de la GC a la comprensión y aprendizaje de las preposiciones. Así, tras exponer la metodología general seguida en el planteamiento y desarrollo de estos estudios, se detallan los procedimientos seguidos en la realización de un primer estudio piloto destinado a evaluar los instrumentos de recolección de datos, así como los materiales didácticos y recursos empleados en la presentación y tratamiento de las preposiciones. Dentro de esta sección, se plantean una serie de preguntas secundarias de investigación – definidas en función de las características concretas de este estudio – y se explica el proceso empleado en el análisis de los resultados. Después de esto, se dedica un apartado a la discusión de los efectos observados a raíz de esta primera intervención. Finalmente, el capítulo correspondiente a este estudio se cierra con una sección en la que se detallan las modificaciones realizadas sobre la metodología y herramientas empleadas en él y con unas conclusiones en las que se resuelven las preguntas planteadas.

En §7, describimos la investigación en la que comparamos las aportaciones de la GC con las que facilitan la instrucción basada en las listas de funciones y ejemplos características del enfoque comunicativo y con las de la enseñanza implícita. De este modo, siguiendo la misma estructura que la adoptada en el capítulo anterior, comenzamos aludiendo a los distintos aspectos metodológicos implicados en la realización de este estudio comparativo, entre los que se incluyen la formulación de una serie de preguntas de investigación secundarias y la explicación del proceso empleado en el análisis de datos. Posteriormente, nos centramos en la discusión de los resultados obtenidos y dedicamos un último apartado a la revisión de los principales efectos observados en cada uno de los grupos establecidos.

Además de estos dos estudios, que conforman la base sobre la que se asienta esta tesis, llevamos a cabo una tercera investigación que, debido a las limitaciones derivadas de la situación causada por la COVID-19 y a cuestiones de extensión, decidimos emplear como soporte para ratificar y completar la información obtenida previamente. Los procedimientos empleados en esta intervención – que se corresponden con los utilizados en los otros dos estudios – y los resultados obtenidos se recogen en el apéndice IV. No obstante, dado el papel de este tercer estudio para corroborar en mayor medida los efectos observados, también nos referimos a él en el apartado final de conclusiones, cuya estructura explicamos a continuación.

Capítulo de cierre: conclusiones

El capítulo §8, correspondiente a las conclusiones, pone en relación los efectos observados en los distintos estudios empíricos con las preguntas de investigación y objetivos planteados al inicio de esta tesis (§ 3.2.). En él, hemos establecido diversos apartados en los que damos respuesta a dichas preguntas basándonos en los datos hallados a lo largo de la investigación para justificar, de manera válida, el potencial pedagógico de la GC como herramienta de instrucción gramatical. Así, después de examinar qué tipo de enseñanza – explícita o implícita – resulta más beneficiosa para el aprendizaje y uso de las preposiciones del español, nos centramos en la

aportación de cada una de estas aproximaciones, detallando los efectos concretos a los que la enseñanza cognitiva, funcional e implícita dan lugar. Posteriormente, prestamos especial atención a la contribución que la GC y su uso de imágenes juega en la comprensión y uso de estas unidades y, por último, en la última sección exponemos las distintas líneas de investigación que pueden derivarse de esta tesis.

BLOQUE I

El lugar de la GC en el panorama metodológico

1. Principales métodos y enfoques en la enseñanza de LE

1.1. Introducción

Con el propósito de situar la Gramática Cognitiva en el amplio panorama metodológico existente, a lo largo de la presente sección examinaremos los principales métodos y enfoques¹ empleados en la enseñanza de idiomas. Este análisis nos permitirá trazar los cambios producidos en la evolución de la didáctica de lenguas e identificar los diferentes principios que la GC integra en su propuesta pedagógica. El desarrollo de cada uno de estos métodos, basados en las teorías del lenguaje y de aprendizaje de lenguas dominantes en el momento, responde a un intento de superar las limitaciones de los anteriores. Comprender su planteamiento, es decir, las aproximaciones teóricas, el diseño y los procedimientos sobre los que se articulan (Richard y Rogers, 2014:1), nos permitirá determinar las razones tras su declive y evaluar hasta qué punto ciertas de sus prácticas siguen aún presentes en la enseñanza de lenguas mediante el análisis, en secciones posteriores, de las actividades y explicaciones que suelen emplearse en el tema que aquí nos ocupa, a saber, la didáctica de preposiciones. La confluencia y uso en el aula de una multiplicidad de técnicas pedagógicas es de especial relevancia si consideramos que, en la actualidad, la actividad docente no se limita a una

¹ En este trabajo empleamos el término “enfoque” para hacer referencia a “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica” (*Diccionario CVC*, s.v.). Por su parte, entendemos el “método” como “conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos” (*ibid.*).

única línea de actuación, sino que incorpora y combina estrategias y procedimientos pertenecientes a diversos enfoques y métodos, lo que ha llevado a sostener que, dentro de la enseñanza de lenguas, nos encontramos en la *era del postmétodo* (Bell, 2007; Kumaravadivelu, 1994, 2003a, 2006). No obstante, la etapa pedagógica en la que nos hallamos en este momento es el resultado de un largo proceso de ensayo y error que se inicia con el conocido como método gramática-traducción, que exponemos a continuación.

1.2. Método de gramática – traducción

Este método, conocido también como *método tradicional* (Sánchez, 2009: 32-50), fue la principal aproximación empleada en la enseñanza de idiomas desde el siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XX, lo que contribuye a su caracterización como una de las prácticas pedagógicas más extendidas dentro de la didáctica de segundas lenguas. Motivada por la progresiva introducción de las lenguas modernas en el aula durante los siglos XVIII y XIX, esta propuesta tomaba como referencia las prácticas empleadas en la enseñanza de las lenguas clásicas, que habían sido hasta entonces las únicas opciones disponibles en el currículum académico. Consecuentemente, y en línea con los procedimientos tradicionalmente empleados, esta metodología se basaba en dos pilares fundamentales: (1) el análisis y memorización de reglas gramaticales, de sus excepciones y de listas de vocabulario y (2) la traducción de textos, en su mayoría literarios, de la L2 a la L1 y viceversa.

La gramática, tal y como sugiere la propia denominación de este método, se trataba del principal eje vertebrador en torno al cual se articulaba toda práctica docente, constituyendo el principal foco de la enseñanza. Así pues, el aprendizaje de las diferentes reglas presentes en un determinado texto u oración – la unidad más característica de niveles iniciales – seguía un proceso deductivo en el que se partía de la instrucción explícita de los contenidos, realizada siempre en la L1 de los estudiantes. Una vez el aprendiente comprendía e interiorizaba – o memorizaba – dichos

contenidos, se procedía a su consolidación mediante la realización de actividades de traducción, en las que se atribuía especial relevancia a la precisión gramatical (Richards y Rogers, 2014: 6). No obstante, este tratamiento exhaustivo de la gramática, en el que se tomaba como referencia la norma culta, se enfocaba a la lectura y comprensión de los textos literarios más insignes de la lengua meta. Así pues, la enseñanza tendía a centrarse mayoritariamente en el desarrollo de la comprensión y expresión escrita, mientras que la comprensión auditiva y la producción oral apenas recibían atención alguna (Richards y Rogers, 2014: 6). El papel del estudiante, pues, era fundamentalmente pasivo y se limitaba a la mera recepción y asimilación de los contenidos transmitidos por el docente, considerado el único agente activo responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El predominio y permanencia del método de gramática-traducción a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas ha sido tal que, hoy en día, aún sigue vigente en ciertos contextos sociales y educativos (Assahali, 2013; Richards y Rodgers 2014: 7; Guilloteaux, 2014; Morita, 2017). No obstante, su uso suele estar vinculado a la enseñanza de gramática, ya que, a nivel de aula, suele combinarse con otros enfoques de naturaleza comunicativa (Chang, 2011; Liu, 2020). Además del prestigio intelectual y académico que tradicionalmente se han asociado a él, la pervivencia de este método se ha atribuido a factores como el menor grado de especialización que requiere de los docentes – que pueden llevar a cabo su labor independientemente de su nivel de competencia oral (Celce-Murcia, 2014: 3) –, o la aparente objetividad que ofrece el uso de un criterio gramatical como base sobre la que evaluar el progreso de aprendizaje (Brown, 2001: 19).

La ausencia de una teoría psicológica y lingüística que respaldase el uso de esta aproximación en el aula, la consideración del desarrollo de las destrezas escritas como objetivo prioritario de la enseñanza o el énfasis excesivo en la corrección gramatical han sido solo algunos de los motivos por los que durante un tiempo se ha considerado que este método carecía de defensores entre los profesores de lenguas (Richards y Rogers, 2014: 7). Además, la habitual asociación de esta aproximación con la memorización

irreflexiva de reglas gramaticales a menudo ha provocado que se pase por alto el elemento analítico que también forma parte de este método. Sin embargo, la lectura y traducción de textos en la L2 promovida por este modelo didáctico se plantea como una actividad de tipo deductivo que tiene como principal objetivo la identificación de la gramática aprendida previamente (Siefert, 2013: 14). Así, se fomenta un aprendizaje basado no solo en la explicación y memorización de contenidos lingüísticos, sino en el análisis de su funcionamiento en los textos que se proponen como ejercicios de traducción. En otras palabras, según los planteamientos de este método, se considera que la adquisición de una lengua “se logra (...) mediante reflexión, explicación y los subsiguientes procesos de abstracción” (Sánchez, 2009: 45).

Aunque la escasa competencia oral mostrada habitualmente por los aprendientes expuestos a este método dio lugar a su progresiva marginalización en el ámbito de enseñanza de L2/LE, en los últimos años, el uso de la traducción ha vuelto a cobrar fuerza dentro del panorama metodológico. Este renovado interés se debe, en su mayor parte, a la relevancia atribuida por el MCER a la mediación lingüística, que ha pasado a formar parte de las actividades de la lengua recogidas por este documento de referencia. Considerado un aspecto clave, la noción de mediación ya había sido descrita en la versión de 2001 de la siguiente manera:

[T]he written and/or oral activities (...) [that] make communication possible between persons who are unable, for whatever reason to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access” (MCER Section 2.1.3: English version, p. 14; French version, p. 18).

El papel atribuido a la traducción como herramienta de comunicación y aprendizaje ha propiciado que en la edición de 2018 se incluyeran descriptores específicos para esta destreza, enmarcada dentro de la categoría general de mediación interlingüística (Council of Europe, 2018:

52, 99). De esta manera, se ha intentado dar cuenta del carácter plurilingüe y multilingüe de la sociedad actual, en la que la traducción se ha convertido en una necesidad no solo profesional, sino también personal (Carreres et al., 2017: 102). Así pues, a pesar del rechazo que esta actividad (y la gramática) han experimentado en enfoques didácticos posteriores, su reincorporación en los currículos de lenguas actuales es probable que se haya visto favorecida, tanto por la revaluación del uso de la L1 como un aspecto positivo (Galindo, 2012; Hall y Cook, 2012; Codina y Pladevall, 2015) como por la concepción de la traducción “as a general process of making meaning into and out of a [spoken and/or written] text, as a matter of the everyday experience of all language users” (Widdowson, 2014: 229).

1.3. Método directo

La necesidad de dotar a la enseñanza de idiomas de una serie de estrategias o procedimientos que facilitasen el desarrollo de la destreza oral del aprendiente, especialmente a nivel conversacional, favoreció la aparición de nuevas alternativas metodológicas. Tal necesidad, surgida de los crecientes movimientos migratorios registrados a nivel global, puso en evidencia la falta de efectividad del método de gramática-traducción, cuya aproximación analítica al estudio de la lengua no permitía alcanzar con suficiente rapidez la fluidez necesaria para desenvolverse en la comunidad meta. El cuestionamiento de este método también vino motivado por la comparación entre el éxito invariable del proceso de adquisición de la L1 por parte de los niños – que se producía de forma natural, inconsciente, e inintencional – y el de aprendizaje adulto de una L2, que reviste una mayor complejidad, implica un esfuerzo consciente y constante y rara vez resulta en la consecución de un nivel de lengua cuasi nativo (Sánchez, 2009: 51). Todo ello, pues, desembocó en el progresivo rechazo de la aproximación tradicional a la enseñanza de idiomas y en la consiguiente adopción de una alternativa más práctica que fuera más allá la lectura y traducción de textos literarios, es decir, que tuviera como objetivo el uso de la lengua meta y no su análisis (Celce-Murcia, 2014: 2).

A partir de la observación y reflexión sobre el desarrollo lingüístico del niño, cuya experiencia se limita a la mera exposición al lenguaje de su entorno y a su utilización en contextos comunicativos, se establece una correspondencia entre la adquisición de la L1 y la L2. En consecuencia, se aboga por la implantación de unos procedimientos didácticos que no interfieran con el curso natural de aprendizaje² de la lengua meta y que reproduzcan, en la medida de lo posible, las circunstancias que permiten la asimilación y dominio del idioma. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje es el que da lugar a los conocidos como métodos naturales y, en última instancia, a su mayor exponente, el método directo (Richards y Rodgers, 2014: 11). Si bien este método cobra fuerza a lo largo del siglo XIX, la aproximación naturalista a la enseñanza de idiomas tiene un origen bastante anterior. De hecho, existe constancia de que este tipo de procedimiento se empleaba ya en la Antigüedad Clásica para el aprendizaje de lenguas como el griego. Sin embargo, su planteamiento como un posible método tiene lugar en el siglo XVI de la mano del ensayista francés Montaigne, quien, convencido de la superioridad de las estrategias naturalistas, decidió contratar tutores que enseñaran latín a su hijo de una forma natural, es decir, oralmente (Alcalde, 2011: 13).

Además de los principios heredados de los métodos naturales, el desarrollo y afianzamiento del método directo también responde a una serie de ideas e innovaciones metodológicas introducidas por lo que se conoce como el Movimiento de reforma, surgido a finales del siglo XIX. Durante este periodo, la fonética se establece como disciplina lingüística, proporcionando un mayor conocimiento del habla y, a nivel didáctico, fomentando que se concediera prioridad al aspecto oral. Además, la necesidad de plantear nuevos enfoques que permitieran al aprendiente desenvolverse comunicativamente en la lengua meta suscitó numerosos

² En la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas existen numerosos estudios (Dulay y Burt, 1974; Bailey, Madden y Krashen, 1974; Pienemann y Johnston, 1987 o Kwon, 2005, entre otros) que demuestran que, al igual que ocurre en la L1, las unidades y construcciones gramaticales que componen la lengua meta se adquieren en un orden natural pronosticable independiente de la complejidad formal de dichas estructuras (Mitchell et al., 2019: 54; Brown, 2007: 294).

debates sobre la mejor forma de enseñar idiomas y planteó la necesidad de dotar a cualquier procedimiento metodológico de una base científica³ que asegurase la eficacia del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014: 10-11).

De la conjunción de los supuestos naturalistas y las ideas reformistas surgió, así pues, el conocido como método directo, caracterizado por dar preeminencia a la lengua hablada en un intento de simular las condiciones y el proceso por el que el niño adquiere la L1, para lo que prescindía de las actividades de traducción directa e inversa y relegaba la gramática a un segundo plano (Brown, 2001: 21). Así, a imitación de los procesos naturales de adquisición, se concedía prioridad al uso oral de la L2 (Alcalde, 2011: 14), siendo esta la única lengua que se empleaba en el aula, y se estructuraba la enseñanza en torno a las expresiones, vocabulario y estructuras gramaticales de uso diario. El desarrollo de las destrezas comunicativas, de esta forma, se realizaba a través de una serie de intercambios comunicativos entre profesor y alumnos destinados a la práctica y consolidación de los diferentes elementos lingüísticos de interés. No obstante, esta técnica de pregunta-respuesta, lejos de ser aleatoria, respondía a una secuenciación predeterminada y se estructuraba a partir de unos contenidos, temas y objetivos concretos. Se pretendía así que todos los elementos lingüísticos aparecieran debidamente contextualizados en un lenguaje habitual, cotidiano, que reprodujese de la forma más fidedigna posible las condiciones que generan la adquisición de la L1.

Este planteamiento, asimismo, es el que hace que tanto conceptos concretos como abstractos se introdujesen, no por medio de la traducción, sino de su asociación con objetos, dibujos o acciones (Celce-Murcia, 2014: 4) que permitieran al estudiante dilucidar su significado en un proceso similar al seguido por los niños. Sin embargo, el uso exclusivo de la L2 en

³ En el panfleto *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882), el lingüista alemán Viëtor aboga por el uso de la fonética como base de la enseñanza. De forma similar, Sweet, en su obra *The Practical Study of Languages* (1899) sostiene que la metodología alternativa al método de gramática-traducción debe fundamentarse en el análisis científico de la lengua y el estudio de la psicología y que, además, debe responder a una selección cuidadosa y limitada de contenidos secuenciados en función de su complejidad.

ocasiones podía complicar en exceso las explicaciones de ciertas nociones, dificultando su comprensión por parte de los alumnos. Esta concepción naturalista del aprendizaje, además, afectaba también al tratamiento de la gramática, que contrariamente a lo que sucedía en el método de gramática-traducción, se presentaba de forma inductiva, fomentando que fueran los propios aprendientes quienes abstraieran y determinasen las reglas por las que se rige la L2. Solo en situaciones muy puntuales, en las que los estudiantes dispusieran ya de un buen nivel de lengua (Sánchez, 2005: 56), podía recurrirse a explicaciones gramaticales explícitas.

Pese a la participación activa del alumno en las interacciones comunicativas que se generan en el contexto de aula, su papel en el método directo, al igual que en el de gramática-traducción, sigue siendo pasivo. El docente es el responsable de originar, mantener y controlar la conversación entre él y sus alumnos, fijando la dirección y el ritmo que esta debe seguir para facilitar la asimilación de contenidos. Así pues, las exigencias del proceso de enseñanza, que se realiza de forma fundamentalmente oral, requieren un gran nivel de lengua por parte del profesor, que debe tener un dominio nativo o cuasi nativo de la L2 (Celce-Murcia, 2014: 4). Este último requisito, que se considera esencial a la hora de generar situaciones comunicativas lo más naturales posibles, le facilitará, asimismo, la corrección inmediata de aquellos errores que surjan durante la interacción (Sánchez, 2005: 64) con el fin de ayudar al aprendiente a alcanzar la máxima fluidez en la lengua meta.

Concebido como la principal opción metodológica durante la primera mitad del siglo XX, el método directo, al igual que había ocurrido anteriormente con el método de gramática-traducción, no estuvo exento de críticas. Los requerimientos que su adopción exigía tanto a docentes como a centros educativos limitaron su implantación en centros educativos públicos, en los que no siempre era posible disponer a los estudiantes en grupos pequeños que facilitasen su familiarización y práctica con la lengua meta. Asimismo, la carencia de una base teórica y de unos principios metodológicos sólidos que sirvieran de guía era otro de los aspectos que dificultaban la aplicación sistemática y estructurada de este método (CVC).

De hecho, suele considerarse que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje podía atribuirse no tanto al uso de esta aproximación como a la propia personalidad y habilidad del docente para fomentar y guiar la conversación de forma eficaz (Brown, 2001: 22; Richards y Rodgers, 2014: 13). Si bien todos estos inconvenientes propiciaron la búsqueda de nuevas alternativas, lo cierto es que el método directo introdujo una nueva perspectiva en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, sentando una serie de precedentes metodológicos que, en mayor o menor medida, han perdurado hasta día de hoy.

1.4. El método audiolingüe

Muchas de las innovaciones pedagógicas introducidas por el método directo hallaron su continuación en el conocido como método audiolingüe, que surge como respuesta a la necesidad de dotar a la enseñanza de lenguas de un mayor rigor científico, así como de establecer unos principios comunes de sistematización, estandarización y secuenciación de contenidos. Cabe destacar, no obstante, que tal iniciativa ya se había iniciado en Gran Bretaña entre la segunda y tercera década del siglo XX con las figuras de Palmer, Hornby y West, principales impulsores del Enfoque Oral. Esta aproximación, que posteriormente daría lugar a la enseñanza situacional de la lengua⁴, a pesar de tener ciertos puntos en común con el método directo – en concreto, la priorización de lo oral frente a lo escrito y el uso de la LE como lengua vehicular –, se diferenciaba de este último en la aplicación de unos procedimientos didácticos basados en la selección de vocabulario, la

⁴ Este método, difundido entre los años 50 y 60, surge como resultado de un mayor énfasis sobre una de las premisas planteadas en el Enfoque Oral (o método directo), a saber, la vinculación existente entre la lengua, el contexto y la situación de uso. Se trata, pues, de una versión más desarrollada de tal enfoque que, si bien conserva las características fundamentales del mismo, otorga más importancia a la creación de situaciones en el aula que permitan al aprendiente deducir y entender el significado de nuevas palabras y estructuras y posibiliten su posterior práctica (CVC; Celce-Murcia, 2014: 4; Sánchez, 2009: 81-82).

gradación de estructuras gramaticales y la introducción de los conceptos lingüísticos y medios necesarios para aprender un idioma (CVC).

Si bien el método directo y la enseñanza situacional de la lengua⁵ triunfaron en Europa, su difusión y éxito en Estados Unidos fueron, en un principio, mucho más limitadas. En este país, factores como la falta de profesores hablantes nativos o las escasas oportunidades de utilizar la LE a nivel oral, habían contribuido a reinstaurar el método de gramática-traducción como principal opción metodológica (Brown, 2001: 22). No obstante, el estallido de la Segunda Guerra Mundial evidenció, una vez más, la falta de adecuación de este tipo de procedimiento para el desarrollo de la competencia oral, un requisito indispensable a la hora facilitar la comunicación entre aliados y de permitir la infiltración de soldados en el ejército enemigo. La necesidad de dotar a aquellos implicados en la contienda de una mejor capacidad de establecer y mantener intercambios comunicativos en una LE propició, pues, la creación de programas de lenguas intensivos centrados, de nuevo, en las destrezas orales.

El tratamiento de la lengua oral que ofrecía el método directo, sin embargo, tampoco se ajustaba a las exigencias del contexto socioeconómico del momento, ya que su escasa sistematicidad dificultaba la rápida asimilación de los patrones lingüísticos necesarios para lograr un buen dominio conversacional. Por ello, lingüistas como Bloomfield (1933), aplicando una serie de técnicas analíticas propias de la antropología, desarrollaron lo que se conoce como “Army Methods”, basados en “una exposición intensiva [...] a la lengua en su forma oral, series de ejercicios estructurales y sesiones de estudio de las formas lingüísticas” (Zanón, 2007:3). Sin embargo, al igual que en el caso del método directo, los buenos resultados obtenidos mediante este procedimiento se debían más a la intensa y frecuente exposición a la L2 que a una metodología bien fundamentada (Richards y Rodgers, 2014: 59).

⁵ Tal y como proponen Richards y Rodgers, empleamos el término de “enseñanza situacional de la lengua” para hacer alusión tanto a enfoques situacionales como orales (2014: 47).

Durante este mismo periodo, la consolidación de Estados Unidos como una de las principales potencias internacionales fomentó el interés por el aprendizaje y enseñanza del inglés. La creciente demanda formativa requería el desarrollo de una nueva aproximación que, a diferencia de las anteriores, contase con una base teórica sólida y aportase una mayor sistematicidad a la enseñanza de lenguas en aquellos contextos en los que no era posible una exposición intensiva a la L2. Con esta idea en mente, Fries, contrario al método directo, diseñó un nuevo procedimiento metodológico que aplicaba los principios de la lingüística estructural al ámbito didáctico. En línea con los planteamientos de esta disciplina, las estructuras gramaticales – graduadas según su complejidad – pasaron a convertirse en el principal eje vertebrador de los cursos y programas de lenguas. No obstante, el énfasis en el desarrollo de las destrezas orales fue un aspecto del método directo que Fries mantuvo en su propuesta, en la que la práctica de los elementos gramaticales se realizaba mediante actividades orales de repetición que facilitaban, asimismo, una atención sistemática a la pronunciación (Moreno, 1997: 36). En línea con los principios estructuralistas, y teniendo en cuenta la relevancia que se atribuía a la lengua hablada, la selección de las unidades y construcciones gramaticales estudiadas se realizaba a partir de la aplicación de un análisis contrastivo destinado a identificar las diferencias estructurales (fonológicas y gramaticales) existentes entre la lengua nativa y la L2. De esta forma, se buscaba identificar potenciales dificultades que dieran lugar a errores de transferencia para prevenirlos o solventarlos a través de la enseñanza explícita y la práctica intensiva de aquellas estructuras que difirieran entre ambas lenguas.

Este panorama pedagógico da lugar, junto con la formulación a mediados de los 50 de una teoría psicológica de aprendizaje (el conductismo), a lo que hoy se conoce como *método audiolingüe*. Fuertemente influenciado por la concepción conductista del aprendizaje como un proceso de formación de hábitos⁶, este método contribuyó a

⁶ Esta visión del aprendizaje, propuesta por Skinner en su obra *Verbal Behaviour* (1957), sostiene que el afianzamiento de las conductas verbales tiene lugar por medio de la

reforzar el principio universal subyacente a los procedimientos didácticos empleados hasta entonces: la práctica hace la perfección (Richards y Rodgers, 2014: 60). De acuerdo con esta premisa, los ejercicios de repetición – esencialmente orales – se convierten así en el principal medio para facilitar la memorización y asimilación de las estructuras de la lengua meta. No obstante, además de la relevancia que se le atribuye a la lengua hablada y a la creación de una serie de hábitos lingüísticos en la L2, este método cuenta con otras características que también contribuyeron en gran medida a su éxito y difusión (Brown, 2001: 23; Celce-Murcia, 2014: 4; Sánchez 2009: 71):

- a) Práctica de las destrezas lingüísticas según el siguiente orden: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.
- b) Presentación de las estructuras lingüísticas objeto de estudio en un diálogo.
- c) Secuenciación de estructuras basada en el análisis contrastivo entre la L1 del estudiante y la LE según su grado de complejidad.
- d) Enseñanza inductiva de las reglas gramaticales.
- e) Selección y uso de un vocabulario limitado, debidamente contextualizado.
- f) Uso de mímica y recursos visuales para facilitar la comprensión.
- g) Especial énfasis en la pronunciación.
- h) Uso muy limitado de la L1 dentro del aula.

repetición y práctica de aquellas respuestas que el entorno considera adecuadas. Así pues, el refuerzo del entorno es el factor que garantiza la asociación de los estímulos con respuestas concretas, previniendo, además, la repetición de conductas incorrectas. De esta manera, mediante la reiteración de una serie de patrones de estímulo-respuesta-refuerzo – es decir, mediante la formación de hábitos – se pretende alcanzar en la L2 el mismo grado de automatización en la comprensión y producción de mensajes que el que existe en la L1 (Richards y Rodgers, 2014: 64-65).

- i) Prohibición de la traducción para prevenir errores de interferencia.
- j) Tolerancia nula al error; solo se refuerzan las secuencias correctas a nivel fonético, gramatical y léxico.
- k) Papel reactivo del estudiante: su participación debe limitarse a dar respuesta al estímulo lingüístico ofrecido por el profesor.
- l) Papel dominante del docente, responsable de cualquier toda de decisiones y principal modelo de imitación.

Tras alcanzar su máxima difusión durante los años 60, el éxito del método audiolingüe se vio seriamente afectado por una creciente crítica tanto a nivel teórico como práctico. En lo relativo al primero de estos niveles, el desarrollo que la teoría lingüística experimentó de la mano de Chomsky provocó el rechazo de la concepción estructural y conductista del lenguaje. La habilidad del hablante de comprender y producir secuencias a las que no se ha visto expuesto previamente llevó a este autor a defender la existencia de una capacidad lingüística innata. Sin embargo, el análisis discreto, taxonómico y meramente descriptivo que la lingüística estructural planteaba no era suficiente para dar cuenta de las reglas subyacentes al conocimiento implícito de los hablantes. En otras palabras, esta aproximación se limitaba a examinar las propiedades explícitas de la gramática, pasando por alto los procesos mentales que permiten generar un número ilimitado de oraciones a partir de un número limitado de recursos (Chomsky, 2006: 2-4, 17-20).

A nivel práctico, los procedimientos y actividades del método audiolingüe para la formación de hábitos en la L2 no dieron lugar a los resultados de aprendizaje esperados. La práctica controlada, mecánica y recursiva de estructuras gramaticales, si bien era útil para facilitar su memorización, no garantizaba el uso eficaz de las mismas en situaciones comunicativas reales. Este énfasis en la corrección formal, pues, sumado a las escasas oportunidades de expresarse e interactuar en la lengua meta de forma espontánea y significativa, condicionó seriamente el desarrollo de la habilidad comunicativa del estudiante (Lee y VanPatten, 2003: 10). Así

pues, las limitaciones en el aprendizaje de la L2 que normalmente experimentaban los alumnos contribuyeron a evidenciar en mayor medida las deficiencias de este método, desencadenando con ello un nuevo revuelo en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

1.5. Enfoque comunicativo

El declive de método audiolingüe abrió las puertas a un nuevo periodo de revisión y reflexión sobre los fundamentos de la didáctica de lenguas. La memorización de estructuras gramaticales y patrones oracionales había resultado no ser suficiente para garantizar la comunicación en la L2, provocando así una reevaluación de los procedimientos empleados hasta entonces. En un intento de superar las limitaciones de este método, surgieron nuevas aproximaciones que, sin embargo, no gozaron de gran popularidad entre los profesionales de lenguas y que, por ello, no llegaron a consolidarse como alternativas al mismo. Entre estas propuestas – caracterizadas por su desvinculación tanto de la investigación de adquisición de segundas lenguas como de las principales líneas metodológicas – destacan el conocido como Método Silencioso y el Método de Respuesta Física Total. Otras aportaciones, provenientes de campos como la educación, fueron el enfoque del Lenguaje Integral, la teoría de las Inteligencias Múltiples, la Enseñanza basada en Competencias y el Aprendizaje Cooperativo (Richards y Rodgers, 2014: 73). A pesar de las diversas aportaciones de cada una de estas aproximaciones a la enseñanza de lenguas, ninguna de ellas ha gozado de una presencia significativa en las aulas, siendo esta y su exigua relación con el enfoque cognitivo las razones principales por la que no profundizaremos en su análisis.

Tras esta etapa inicial de desconcierto, el cuestionamiento y posterior rechazo de las bases teóricas del método audiolingüe y, por consiguiente, de sus correspondientes prácticas de enseñanza redirigieron la atención de los especialistas hacia una dimensión en la que, hasta entonces, no se había profundizado: la naturaleza funcional y comunicativa del lenguaje. Las deficiencias de los planteamientos teóricos sobre los que sustentaban los

principales modelos pedagógicos del momento, que fueron puestas de manifiesto por Chomsky en su obra *Syntactic Structures* (1957) – en la que se da cuenta del carácter innato de la lengua y su potencial creativo⁷ – supusieron un punto de inflexión que trajo consigo una nueva concepción del lenguaje. Este cambio de perspectiva se vio influido, asimismo, por la situación política y socioeconómica de la Europa de los años 60 y 70, en la que la creciente relación entre los diferentes países requería de sus ciudadanos el aprendizaje de las lenguas principales para facilitar la comunicación y los intercambios comerciales entre sus miembros. Así pues, la habilidad para utilizar el lenguaje de forma eficaz en situaciones reales de comunicación no solo se convirtió en el principal objetivo de la enseñanza de idiomas, sino que contribuyó a relegar el aspecto formal en favor del funcional, lo que provocó que las reglas gramaticales – que hasta entonces habían sido el principal objeto de enseñanza, siendo analizadas y estudiadas desde un punto de vista meramente formal – pasaran a ser tratadas como “funciones comunicativas de la lengua” (Pavón, 2018: 71), dependientes, como tal de la intención del hablante.

A fin de cumplir con las exigencias del momento, el Consejo de Europa puso en marcha un plan educativo destinado a facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa, un concepto establecido y definido por primera vez por Hymes como “la capacidad que permite a un hablante comportarse comunicativamente de forma adecuada en una situación concreta” (Calero, 2018: 49). El diseño de los nuevos programas de enseñanza de lenguas se basó fundamentalmente en la propuesta de Wilkins (1972), que planteaba una definición del lenguaje basada en sus funciones comunicativas. De esta forma, esta aproximación se alejaba de los planteamientos tradicionales, que

⁷ Este autor intentaba así dar respuestas al conocido como problema lógico del aprendizaje de lenguas, que alude a cómo el conocimiento que el hablante o aprendiente tiene de un idioma va más allá del *input* al que ha estado expuesto. Surgía así una nueva teoría psicolingüística, el “nativismo” o “innatismo”, según la cual todo ser humano posee un conocimiento innato sobre las reglas que rigen la lengua (Chomsky, 1959: 57). Esta habilidad para determinar a partir del *input* qué construcciones son posibles es lo que lleva a Chomsky a hablar de la existencia de una Gramática Universal, entendida como “el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas” (CVC).

recurrían a la gramática y al vocabulario, para centrarse en el análisis de las nociones semánticas presentes en todo uso comunicativo de la lengua. La descripción de este autor establecía, pues, una clasificación de los significados en dos categorías diferentes: la nocional, en la que se incluyen conceptos de tipo semántico-gramatical (tiempo, la locación, la frecuencia, la cantidad, etc.), y la funcional, que hace referencia a la intencionalidad comunicativa de los mensajes (pedir, ofrecer, quejarse, negar, etc.) (Moreno de los Ríos, 1997: 117). Unos años más tarde, Wilkins presentó una nueva versión revisada y ampliada de su propuesta inicial en su obra *Notional Syllabuses* (1976), que se convertiría en la principal base teórica para el desarrollo de los programas comunicativos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Las necesidades y la finalidad comunicativa de los hablantes se convierten así en el eje vertebrador a partir del cual se seleccionan y organizan las estructuras gramaticales y el léxico. En otras palabras, los objetivos y, con ellos, los conocimientos y destrezas objeto de aprendizaje toman como referencia el contenido de las situaciones comunicativas a las que el alumno deberá enfrentarse a lo largo de su experiencia (Trim, 1978: 8-9). Estas pautas fueron las empleadas por el Consejo de Europa para establecer un sistema de evaluación que permitiese valorar la competencia del estudiante en función de su habilidad para solucionar problemas comunicativos de complejidad variable. Así, pertenecerían a los niveles iniciales aquellos alumnos cuya capacidad les permitiera llevar a cabo interacciones sencillas – pedir información sobre los horarios de autobuses – y a niveles avanzados, aquellos capaces de hablar de temas más abstractos y exigentes a nivel formal y comunicativo – como, por ejemplo, las deficiencias de los sistemas de transporte público. Este tipo de especificaciones son las que por primera vez se recogen en el documento del *Nivel umbral* (Van Ek y Alexander, 1980), una de las principales obras de referencia para el diseño y elaboración de programas y materiales didácticos que, debido a su influencia, se adaptaría a diferentes idiomas.

El conjunto de las novedades desarrolladas en el campo de la lingüística y la participación del Consejo de Europa en la creación y fomento de nuevos

modelos para la enseñanza de lenguas favoreció la rápida aceptación y difusión del hoy conocido como enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de lenguas, al que también aluden los términos de enfoque funcional o aproximación nocio-funcional (CVC). La variedad de versiones y propuestas que surgen a raíz de este nuevo modelo didáctico, no obstante, harán que se opte por su definición como un enfoque y no como un método⁸. Sin embargo, todas ellas comparten dos metas comunes, a saber: 1) el establecimiento de la competencia comunicativa como principal objetivo de la didáctica de lenguas y, 2) el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas que tengan en cuenta la relación de interdependencia existente entre lengua y comunicación (Richards y Rodgers, 2014: 85).

La aportación posterior de trabajos como los desarrollados por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) contribuyeron a determinar en mayor medida las pautas de enseñanza al redefinir el concepto de competencia comunicativa como el producto resultante de la interrelación de cuatro subcompetencias: la gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. Este nuevo planteamiento, que ha influido desde entonces el diseño y programación de los currículums de enseñanza de lenguas, es precisamente el que se recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (de aquí en adelante, *MCER*), creado en 2001. Este documento común a la didáctica de lenguas extranjeras daría lugar, más tarde, a la creación de un plan específico para la enseñanza de español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, que ha sido desde 2006 una de las principales bases empleadas en la programación de cursos y elaboración de materiales de E/LE. Esta obra, siguiendo los principios establecidos por el *MCER*, amplía los objetivos y contenidos de aprendizaje estipulados en este para cada uno de los diferentes niveles, adaptándolos a las propiedades del español (*PCIC*, 2006).

⁸ La diferencia entre enfoque y método comunicativo yace en que, mientras el primero alude al “movimiento pedagógico que orienta su acción docente hacia el aprendizaje de la lengua con fines comunicativos” (Sánchez, 2009: 108), el segundo hace referencia a una opción concreta dentro de dicho movimiento.

A pesar de la existencia de unos objetivos comunes, la variedad de aproximaciones surgidas a partir de este nuevo planteamiento comunicativo del lenguaje pone de manifiesto, asimismo, las distintas formas de llevar al aula los principios de esta propuesta. Así pues, dentro de la diversidad de modelos comunicativos existente es posible apreciar alternativas más moderadas y extremas en la aplicación de los procedimientos de la enseñanza comunicativa. Esta diferencia es sobre la que se fundamenta Howatt (1984) a la hora de establecer una distinción entre una versión “débil” del enfoque comunicativo, que recurre a un aprendizaje más controlado y analítico (Littlewood, 2012: 351) y una versión “fuerte”, que sostiene que la comunicación es la única forma de aprender una lengua y, por tanto, considera innecesaria la enseñanza de los aspectos formales de la misma (Celce-Murcia et al., 1997: 144-145).

La postura recogida por esta versión fuerte, no obstante, es la que ha dado lugar al desarrollo de los principales métodos de este enfoque – entre los que se incluyen el aprendizaje basado en contenidos, el aprendizaje por tareas o el aprendizaje cooperativo, entre otros (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 164) –, fundamentados todos ellos en el principio del *aprendizaje práctico (learning by doing)*. Este concepto alude a la participación inmediata del estudiante en intercambios comunicativos, es decir, a la práctica directa de lo aprendido (*direct practice*) en situaciones comunicativas, algo en lo que contrasta con los planteamientos de los métodos estructurales, en los que este tipo de producción no tenía lugar hasta se hubiera producido la asimilación de las formas y estructuras gramaticales relevantes a través de una serie de actividades de práctica controlada (*delayed practice*) (Richards y Rodgers, 2014: 87).

La relevancia atribuida por este enfoque a los factores contextuales asociados al uso comunicativo de la lengua es otra de sus principales características. El estudio del papel del contexto en la comunicación, que se había iniciado un tiempo antes en el campo de la antropología de la mano de Malinowski (1937) – conocido por su reflexión sobre la naturaleza pragmática del lenguaje y su vinculación a la situación contextual – se abordó, asimismo, desde una perspectiva lingüística. Destaca en este ámbito

la figura de Firth, que, en línea con los planteamientos de Malinowski, incidió en la necesidad de analizar la lengua en el marco del contexto sociocultural que rige su uso y que viene determinado por varios factores, en concreto: “the physical situation, the behavior of the participants, and other such ‘observable’ phenomena” (Langendoen, 1964: 306).

Otra de las mayores innovaciones del enfoque comunicativo es el cambio del principal foco de atención de la enseñanza. Así, si bien las anteriores metodologías se centraban en el docente como principal gestor del aprendizaje, otorgando al estudiante un papel meramente receptivo, con la implantación y consolidación de este nuevo enfoque en las aulas, el alumno pasa a convertirse en el protagonista del proceso de enseñanza. El papel del docente pasa a ser, de esta forma, el de guía y facilitador del aprendizaje cuyas tareas fundamentales incluyen la creación de situaciones comunicativas que promuevan la cooperación, el fomento de un ambiente de aula positivo, o la elaboración de materiales y actividades adaptados a los intereses de los estudiantes, entre otras (CVC).

Esta nueva concepción del alumno como un agente activo y responsable de su propio aprendizaje pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un análisis de las características individuales de cada aprendiente – sus intereses, sus estilos de aprendizaje, sus objetivos, conocimientos previos, etc. –, con el fin de diseñar una metodología y unos materiales didácticos adaptados a sus necesidades. Este tipo de análisis, además, desempeña una función especialmente relevante en el caso de los cursos de lenguas con fines específicos, ya que será el instrumento que permita al docente determinar qué contenidos debe incluir y abordar en sus clases. Por todo ello, puede decirse que esta reconceptualización del papel del estudiante constituye un primer paso hacia la consecución de un aprendizaje más significativo, que recurre a las experiencias, gustos y preferencias de este como medio para garantizar una enseñanza más efectiva.

En vista de lo anteriormente expuesto, puede afirmarse, pues, que el enfoque comunicativo se caracteriza por la implementación de una serie de principios que buscan facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa

del alumno, es decir, su capacidad para expresarse con eficacia y fluidez a nivel lingüístico, pragmático y social en cualquier situación de comunicación real. Las características de este planteamiento, a las que se ha hecho referencia a lo largo de esta sección, pueden resumirse, en los siguientes puntos (Celce-Murcia, 2014: 6; Pavón, 2018: 71; Sánchez, 2009: 111):

- a) El principal objeto de enseñanza son las funciones y contenido significativo del lenguaje, no los aspectos formales del sistema lingüístico.
- b) La gramática se considera un medio para lograr una serie de objetivos comunicativos, no un fin en sí misma.
- c) La enseñanza y aprendizaje de las destrezas comunicativas deben abordarse de una forma equilibrada para facilitar un desarrollo ecuánime de las mismas.
- d) Se evalúa la capacidad del estudiante para comunicarse, no su nivel de precisión y corrección gramatical.
- e) El alumno se implica y participa activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, del que es protagonista.
- f) La lengua que se enseña en el aula debe ser real y auténtica.
- g) El discurso, y no la oración, es la unidad de análisis y el eje central de este enfoque.
- h) La enseñanza debe tener siempre en cuenta los objetivos comunicativos, el tema, el contexto y el papel que los hablantes desempeñan en la situación comunicativa.
- i) Las actividades, de carácter grupal e interactivo, se diseñan para promover el intercambio de información y la negociación de significado.
- j) Los materiales empleados en el aula deben reflejar situaciones comunicativas reales y abordar las necesidades lingüísticas que se derivan de ellas.

De las premisas anteriormente mencionadas, el abandono de los currículos de carácter estructural y la consiguiente subordinación la de gramática a las funciones comunicativas del lenguaje fue, probablemente, una de las medidas más reseñadas⁹. La concesión de una mayor relevancia a los niveles de fluidez del estudiante en situaciones comunicativas llevó a relegar este componente a un segundo plano, lo que, no obstante, favoreció una actitud más permisiva hacia error. Así pues, a diferencia de los métodos anteriores, el error se concibe como un aspecto inherente al proceso de aprendizaje y, por ello, su presencia en la producción del estudiante se tolera en mayor medida, corrigiéndose solo aquellos fallos que comprometan la comprensión del mensaje transmitido (Brown, 2001: 44).

Tras un período inicial de auge, el enfoque comunicativo también se vio expuesto a una serie de críticas por parte de los especialistas. La primera de ellas, relacionada directamente con las exigencias que esta aproximación impone a los profesores de idiomas, hace referencia a las dificultades que los docentes no nativos con un nivel de lengua no muy alto suelen enfrentar a la hora de aplicar una enseñanza comunicativa, así como de garantizar su efectividad (Brown, 2001: 242). En este sentido, el trabajo con estructuras formales propio de los modelos anteriores solía ofrecer un campo más seguro y fácil de gestionar que el de este enfoque, que requiere un uso de la lengua meta fluido y apropiado (Alcalde Mato, 2011: 16; Celce-Murcia, 2014: 6). Otra de las críticas más frecuentes sostiene que este tipo de enseñanza, en la que se prioriza la transmisión de significado a expensas de la precisión gramatical, suele producir altos niveles de fosilización y un escaso dominio gramatical (Richards y Rodgers, 2014: 103-104). Por último, se ha cuestionado, asimismo, si esta metodología es aplicable a todos los niveles de aprendizaje (Thamarana, 2015: 97), o si es posible evaluar con precisión la competencia comunicativa de los aprendientes (Melero, 2000: 105).

⁹ El valor y beneficios de la instrucción gramatical fue objeto de especial controversia en el caso de las versiones más extremas del enfoque comunicativo, que sostenían que su efecto podía ser contraproducente (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983).

A pesar de sus posibles limitaciones, lo cierto es que las innovaciones aportadas por el enfoque comunicativo han hecho de ella una de las principales opciones empleadas en la enseñanza de lenguas, asegurando su pervivencia hasta el momento actual. La alta compatibilidad de los fundamentos de la GC con los principios y procedimientos de este enfoque la convierten en una de las propuestas pedagógicas de instrucción gramatical más viables y sólidas, así como en una de las más fáciles de implementar en una clase comunicativa, en la que la transmisión de contenido es el objetivo prioritario. Por ello, con el fin de mostrar la relación entre estos dos planteamientos, hemos llevado a cabo un análisis más pormenorizado de las características esenciales de esta aproximación nocio-funcional a la enseñanza de lenguas. Esto, además, nos permitirá determinar cuáles son las diferencias entre los distintos métodos que se enmarcan en ella y nos ayudará a examinar posteriormente qué aspectos hacen de la GC una de las opciones más adecuadas para el tratamiento de la gramática dentro del enfoque comunicativo.

1.5.1. Enfoque por tareas

Considerado una evolución lógica de la enseñanza comunicativa de lenguas, el enfoque por tareas emplea actividades de carácter funcional como núcleo de la planificación y organización del proceso de aprendizaje. Esta aproximación, en línea con los planteamientos comunicativos, aboga por un uso real y significativo del lenguaje y tiene como objetivo desarrollar la capacidad del estudiante para comunicarse eficazmente. Para ello, propone a una serie de “tareas”¹⁰, entendidas como: “activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome” (Willis, 1996: 23).

Las tareas se emplean, por tanto, como un medio diseñado para dotar a los estudiantes de los recursos necesarios para lograr un determinado

¹⁰ Debido a la amplitud del término, existen numerosas discusiones en torno al concepto de “tarea”. Long (1985), Prabhu (1987), Nunan (1989), Skehan (1996), Ellis (2003) o Van den Branden (2006) son algunos de los autores que han ofrecido definiciones de este término.

objetivo comunicativo. Es decir, lo relevante no es la naturaleza de la tarea en sí, sino el uso de la lengua meta que fomenta. La interacción entre los miembros de la clase que surge durante la resolución de este tipo de actividades propicia, desde un primer momento, la producción lingüística del aprendiente y la negociación de significados, además del procesamiento del *input*. En otras palabras, mediante estas tareas se busca crear una situación de aprendizaje que fomente la activación de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lengua que suele darse en circunstancias naturales, en las que la exposición a un *input* comprensible no suele ser condición suficiente para garantizar el aprendizaje.

La base teórica sobre la que se articula esta aproximación procede, más que de la teoría lingüística, de la psicología del aprendizaje y de su concepción de este proceso como el resultado del accionamiento de una serie de mecanismos mentales internos. Su visión de la naturaleza del lenguaje, si bien no dista mucho de la de otros enfoques comunicativos, concede mayor relevancia a ciertos aspectos como el tratamiento del léxico, en el que incluye no solo unidades monoverbales sino también compuestos y expresiones fraseológicas (Richards y Rodgers, 2014: 178). El hincapié que el enfoque por tareas hace en la producción e interacción comunicativa ha llevado a caracterizarla como una propuesta fundamentada en un principio esencialmente constructivista, según el cual “cuantas más oportunidades se tengan para usar la lengua y cuanto más diferentes sean los contextos y más variadas las necesidades que se requiera, mayor será el conocimiento y manejo que se adquiera” (Pavón, 2018: 71-72).

Uno de los aspectos que diferencia esta aproximación de los planteamientos del enfoque comunicativo es la importancia que le atribuye a la producción lingüística o *output*, al partir de la premisa de que este es el factor que permite al estudiante determinar cuáles son sus limitaciones a la hora de comunicarse. Según Swain (2000) “(...) learners may notice that they do not know how to express precisely the meaning they wish to convey at *the very moment of attempting to produce it* – they notice, so to speak, a ‘hole’ in their interlanguage” (2000: 99). Percatarse de las posibles deficiencias presentes en su interlengua, así como de las diferencias entre

las formas de la lengua meta y las formas de su propio discurso, promoverá el desarrollo del sistema lingüístico de la L2. Por ello, las exigencias comunicativas que plantea la resolución de tareas ofrecen un escenario ideal para ayudar al alumno a tomar conciencia de sus dificultades y para autoevaluar su propio proceso de aprendizaje.

Las actividades que propone este enfoque para fomentar la competencia comunicativa del aprendiente suelen clasificarse en dos grupos: tareas pedagógicas, centradas en los contenidos lingüísticos y en los procedimientos que posibilitan la comunicación en la L2, y tareas basadas en la vida real, que persiguen la consecución de un fin concreto mediante un uso real de la lengua (Sánchez, 2009: 151). Este último tipo de tareas, no obstante, pueden suponer un reto para el estudiante, que tendrá que desarrollar una serie de estrategias que le permitan compensar sus posibles carencias para comprender o formular un mensaje. Así pues, una de las principales tareas del docente será la de dotar a los aprendientes de los medios lingüísticos que necesitarán comprender o producir en la realización de la tarea propuesta (Ellis, 2013: 3).

Por tanto, en resumen, puede decirse que el enfoque por tareas se caracteriza por:

- 1) Proponer tareas lo más verídicas posibles, semejantes a aquellas que es probable que el estudiante tenga que afrontar fuera del contexto de aula;
- 2) tener una estructura y secuenciación didáctica apropiada a los objetivos comunicativos planteados;
- 3) promover la interacción y aportación activa de los aprendientes;
- 4) establecer la transmisión de significado como principal objetivo de aprendizaje;
- 5) facilitar la adquisición de las formas lingüísticas relevantes y necesarias para llevar a cabo la tarea.

(Adaptado de CVC)

Esta aproximación, en línea con las premisas del enfoque comunicativo, establece las tareas y los objetivos de aprendizaje a partir de las necesidades comunicativas del aprendiente, considerado protagonista del proceso de enseñanza. No obstante, en el enfoque por tareas, el estudiante asume una serie de responsabilidades específicas que contribuyen a diferenciar este modelo del comunicativo. Así, se espera que el discente trabaje en grupos para resolver las tareas propuestas, que preste atención no solo a su contenido sino también a la forma y que sea capaz de correr ciertos riesgos a nivel comunicativo, intentando comprender y/o elaborar mensajes con los recursos lingüísticos de los que dispone (Richards y Rodgers, 2014: 187). De forma similar, los requerimientos propios de este tipo de enseñanza hacen que el docente desempeñe, a su vez, un mayor número de funciones, ya que sobre él recae no solo el análisis de las necesidades del estudiante, sino también la selección, adaptación o incluso creación de materiales, el establecimiento de objetivos, el fomento y facilitación de la interacción oral de los aprendientes entre sí y con él, la explicación y organización de las acciones necesarias para completar la tarea o la monitorización de su actuación comunicativa, entre otros (Van den Branden, 2016: 167-169).

Así pues, a pesar de los potenciales beneficios que puede proporcionar este tipo de enfoque, las exigencias que plantea tanto a estudiantes como a docentes limitan su aplicación a ciertos contextos en los que el propósito primordial de la enseñanza es la superación de una serie de exámenes basados en unos contenidos lingüísticos y comunicativos concretos (Richards y Rodgers, 2014: 194). La dificultad de adaptar algunas tareas al contexto específico de cada aula, la complejidad inherente a su secuenciación didáctica y la mayor responsabilidad que esta aproximación requiere de los aprendientes – a los que se involucra de forma activa en la toma de decisiones sobre los temas, materiales, actividades, etc. – son algunos de los problemas prácticos que pueden condicionar su implementación (Sánchez, 1992:350). Estos hechos, sumados a la aplicación flexible que ofrece este tipo de enseñanza, suele propiciar que se emplee de forma complementaria junto con otros enfoques comunicativos, lo que dificulta la valoración de su efectividad y pone de manifiesto la necesidad

de llevar a cabo una mayor investigación sobre su eficacia como modelo pedagógico (East, 2017).

1.5.2. Enseñanza basada en contenidos

Este tipo de instrucción, basada en la premisa del “aprendizaje práctico” (*learning by doing*) (Richards y Rodgers, 2014: 127), recurre a la LE como un medio para el aprendizaje de contenidos temáticos no relacionados con la lengua. En otras palabras, se pretende que el estudiante se familiarice y adquiera la L2 a través del estudio de otras materias en esa misma lengua. Este tipo de aproximación, frecuente en los contextos de inmersión y en el ámbito de la educación general, ha tenido especial importancia para la enseñanza de lenguas con fines específicos (Sánchez, 2009:166). En estos casos, es la información que se desea transmitir – y no los contenidos lingüísticos – la que constituye la base sobre la que se organiza el currículo.

Los partidarios de este modelo sostienen que existen dos motivos fundamentales a favor de su implementación en el aula: 1) la comprensión y transmisión de un contenido significativo que sea de relevancia e interés para el alumno resultan en un mejor aprendizaje de la lengua; y, 2) el uso de la L2 en un contexto real e inmediato favorece, de esta manera, tanto el desarrollo de las habilidades y conocimientos lingüísticos del aprendiente como su motivación, ya que posibilita una comunicación interpersonal más natural (CVC). No obstante, es importante señalar que existen áreas temáticas y materias que, por su naturaleza, se prestan más a su enseñanza a través de una lengua vehicular distinta a la que normalmente se emplea fuera del aula (Renau, 2016: 86).

Como una de las aproximaciones del enfoque comunicativo y en línea con los fundamentos establecidos por este, el aprendizaje basado en contenidos emplea el discurso, oral o escrito, como principal unidad de referencia, centrándose en la organización y relación de los diferentes elementos lingüísticos, así como en el papel de los factores contextuales para la construcción y transmisión de significado. Este modelo de enseñanza

mantiene, asimismo, la premisa de que el uso del lenguaje requiere la combinación de múltiples habilidades, por lo que opta por unos procedimientos y actividades que favorezcan la integración de competencias, incluida la gramatical. La gramática, por tanto, no se presenta de forma aislada, sino en relación con el contexto y el tema que rigen su uso, como un medio para comprender y expresar un contenido significativo concreto. Así, mediante la transmisión de información sobre una materia o área temática determinada se activan una serie de procesos cognitivos e interaccionales que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente a través de la adquisición de conocimientos (Richards y Rodgers, 2014: 121).

Uno de los objetivos de esta aproximación es fomentar la autonomía de aprendizaje por parte del estudiante, que se convierte en el principal responsable de gestionar el volumen de datos que recibe. Se espera, además, que desempeñe un papel activo a la hora de apoyar y ayudar a otros alumnos en situaciones de aprendizaje colaborativo, que sea capaz de recurrir a diferentes estrategias a la hora de comprender e interpretar el *input* al que está expuesto y que facilite o tome parte en la selección de los temas y contenidos a tratar. El rol del profesor, por otra parte, es más específico y complejo que el que suele llevar a cabo en la clase de lengua extranjera. Además de analizar las necesidades de los aprendientes y elaborar un programa que se ajuste a ellas y al contenido que ha de cubrirse, debe seleccionar y adaptar materiales auténticos atendiendo al nivel de lengua de sus estudiantes para facilitar su comprensión. Asimismo, en algunas circunstancias, deberá ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para afrontar el aprendizaje simultáneo de contenidos y de la lengua en que estos se transmiten (Sánchez, 2009: 172).

Las exigencias que este modelo requiere tanto de aprendientes como de docentes pueden ser, por tanto, demasiado elevadas. La menor formación y entrenamiento a la que algunos profesores tienen acceso a la hora de acometer este tipo de enseñanza, que va más allá de la didáctica de lenguas extranjeras, es uno de los aspectos más señalados por sus detractores. A esto hay que sumarle que, de no estar acostumbrados o preparados a enfrentarse

a una aproximación de este estilo, su implementación puede favorecer sentimientos de desmotivación e incluso condicionar el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. No obstante, y a pesar de estas limitaciones, los partidarios de este enfoque sostienen que las ventajas que ofrece son superiores a las de métodos de carácter más convencional, ya que facilita la consecución de unos resultados de aprendizaje positivos tanto a nivel de contenido como de lengua (Richards y Rodgers, 2014: 133).

1.5.3. El Enfoque Natural¹¹

El conocido como enfoque natural surge a partir de las experiencias docentes de Tracy Terrel, un profesor de español que, en estrecha colaboración con Stephen Krashen, elaboró sus bases teóricas de acuerdo con los principios naturalistas surgidos en el campo de la ASL. Su clasificación en el marco genérico de los enfoques comunicativos se debe a que esta propuesta persigue, asimismo, un uso significativo del lenguaje por parte de los estudiantes. Sin embargo, el énfasis de esta aproximación recae no tanto sobre la producción de *output* por parte del aprendiente como sobre su exposición a una suficiente cantidad de *input* en la L2, ya que se sostiene que la adquisición de la lengua meta solo se produce “when the focus is on **what** is being said rather than on the form of a message” (Krahen y Terrell, 1983: 55).

Al igual que el enfoque por tareas, esta aproximación se basa fundamentalmente en una teoría de aprendizaje y no tanto en una teoría

¹¹ Aunque en ocasiones este enfoque también ha recibido el nombre de “método natural” (Sánchez, 2009: 128-144), en el presente trabajo asumimos la terminología empleada por Richards y Rodgers, quienes señalan que esta aproximación dista mucho de la asumida por el conocido como método natural o método directo, ya que a diferencia de este, el enfoque natural “places less emphasis on teacher monologues, direct repetition, and formal questions and answers, and less focus on accurate production of target-language sentences” (2014: 262). Además de ser posterior a este método, otro de los aspectos que contribuye a distinguir este enfoque es la base teórica sobre la que se sustenta, algo de lo que carece el método natural y que dio lugar a su progresivo rechazo y reemplazo por aproximaciones con unos fundamentos científicos sólidos.

lingüística concreta. En línea con las premisas de los enfoques comunicativos, el lenguaje se concibe como un medio de transmisión e intercambio de significado y, por ello, se concede prioridad al desarrollo de las habilidades comunicativas del aprendiente. Por esta razón, se le atribuye una mayor relevancia y protagonismo al vocabulario, cuya contribución a la comunicación se considera mayor que la del componente gramatical. Respecto a este último aspecto, Krashen y Terrell desaconsejan llevar a cabo un análisis explícito de las estructuras gramaticales de la lengua, al considerar que la mera exposición a un *input* que contenga construcciones de una complejidad ligeramente superior a la del nivel de lengua del estudiante es condición suficiente para garantizar la adquisición de la gramática.

En cuanto a la teoría de aprendizaje sobre la que se sustenta este enfoque, son las hipótesis planteadas por Krashen¹² sobre el proceso de ASL las que configuran la base sobre la que se asientan sus procedimientos, que pueden resumirse del siguiente modo:

- Debe proporcionarse la mayor cantidad de *input* comprensible posible.
- Debe facilitarse la comprensión. Por ello, el empleo de recursos visuales y la exposición del estudiante a una amplia variedad de vocabulario resultan más útiles que el análisis de estructuras sintácticas.
- La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de la comprensión auditiva y lectora; debe permitirse que la expresión oral surja de forma natural.

¹² La teoría de adquisición de lenguas planteada por Krashen se fundamenta sobre cinco hipótesis distintas, a saber: 1) la hipótesis sobre la diferencia entre adquisición y aprendizaje, 2) la hipótesis del monitor, 3) la hipótesis del orden natural, 4) la hipótesis del *input* comprensible y, 5) la hipótesis del filtro afectivo. Para una información más detallada sobre estas teorías, consúltese Krashen, 1982, 1985, Larsen-Freeman y Long, 1991, Brown, 2007, Lightbown y Spada, 2013 y Mitchell et al. 2019.

- Con el fin de disminuir el filtro afectivo, la comunicación significativa, y no la precisión gramatical, debe ser el principal objetivo del aprendizaje; el *input* que se proporcione debe ser interesante y relevante para el estudiante, contribuyendo así a crear un ambiente distendido en el aula.

(Adaptado de Richards y Rodgers, 2014: 267).

En un primer momento, el papel fundamental del aprendiente en este enfoque es, por tanto, el de procesar e interpretar el *input* que recibe; sus intervenciones comunicativas en la lengua meta solo deberían producirse cuando este se sienta lo suficientemente preparado para llevarlas a cabo. Una vez llegado este momento, su participación inicial debería limitarse a la elaboración de frases cortas y simples, para posteriormente, poder progresar a la formulación de expresiones más complejas. En otras palabras, es el propio aprendiente quien debe evaluar y gestionar su propio proceso de aprendizaje, decidiendo cuando iniciar su producción y cuando pasar de un estadio a otro (Sánchez, 2009: 142).

Por su parte, las labores del docente incluyen, en primer lugar, la creación de *input* en la lengua meta, que debe adaptar a los intereses de los estudiantes, y cuya comprensión debe asegurar, para lo que puede recurrir a elementos extralingüísticos (Krashen y Terrell, 1983: 56). Además, dado el condicionamiento que ciertos factores como la ansiedad ejercen sobre el proceso de adquisición, es importante que favorezca una atmósfera cómoda y agradable para el estudiante, que ayude a disminuir el filtro afectivo. A esto contribuyen acciones como respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante, responder positivamente a todas sus aportaciones y corregir sus errores indirectamente mediante la reformulación de sus mensajes (Krashen y Terrell, 1983: 59-60).

Por último, otra de las principales responsabilidades del profesor consiste en llevar a cabo una selección y organización de actividades y materiales que tenga en cuenta todos los aspectos anteriormente expuestos. Ante estas exigencias, este enfoque suele recurrir a la gran multiplicidad de procedimientos empleados en otros métodos y aproximaciones, como la

ejecución de órdenes, propia del método de Respuesta Física Total (RFT), o el trabajo en grupo, empleado frecuentemente en los enfoques comunicativos (Richards y Rodgers, 2014: 269). En otras palabras, la particularidad de esta propuesta reside en la adaptación y aplicación de técnicas didácticas ya conocidas a un contexto formal que busca reproducir las condiciones de adquisición natural de una lengua.

1.6. El posmétodo

Tras siglos de desarrollo metodológico, el proceso cíclico de auge y declive experimentado por los diversos métodos y enfoques desarrollados en el ámbito de la enseñanza de LE alcanza un punto de inflexión en la década de los 90. El movimiento pendular de inclusión o exclusión de determinados principios y procedimientos, es decir, la escasa consistencia de las bases pedagógicas, consolidadas a partir no de la mejora, sino de la oposición a los planteamientos de métodos previos, pone en el punto de mira este tipo de sistema de enseñanza. Así pues, las limitaciones asociadas a estas propuestas y su falta de respuesta a determinados problemas han mostrado que ninguna de ellas encierra una verdad absoluta ni proporciona la clave para un aprendizaje infalible, motivando, con ello, una nueva búsqueda de una alternativa que dé cuenta y se adapte a las características y necesidades específicas de cada contexto de enseñanza/aprendizaje. Esta situación, caracterizada por la reevaluación de los métodos y el deseo de superar sus carencias, es lo que hoy se conoce como la condición del *posmétodo* (Kumaravadivelu, 1994; 2001; 2003a).

La poca aceptación y éxito de algunas propuestas metodológicas en determinados contextos educativos, insertos, a su vez, en unas circunstancias sociopolíticas y económicas determinadas, fue uno de los aspectos que hizo saltar las alarmas sobre su supuesto principio de universalidad. Aspectos tales como la situación social – configurada por la política lingüística adoptada, las actitudes de la comunidad hacia la L2 en cuestión, su ideología, etc. –, la organización educativa a nivel institucional y otros factores propios del docente y del estudiante (Prabhu, 1990: 162) son

solo algunos de los elementos que condicionan la efectividad del método o enfoque empleado. Un ejemplo de este tipo de complicaciones puede encontrarse en estudios como el de Ju (2013), que, en su análisis de la implementación de la enseñanza comunicativa en China, señala que el gran número de alumnos por clase, la presencia de unos valores jerárquicos establecidos y la ausencia de un entorno lingüístico para el desarrollo de la LE son algunos de los principales obstáculos que dificultan su éxito. En definitiva, el problema inherente al concepto de método tal y como lo conocemos es que suele articularse sobre una visión fundamentalmente occidental que difícilmente puede adaptarse a otros contextos. Estos métodos “centralistas” (center-based methods), tal y como los denomina Kumaravadivelu, tienen, pues, una desventaja clara:

[...] Center-produced methods are based on idealized concepts geared towards idealized contexts. Since language learning and teaching needs, wants, and situations are unpredictable numerous, no idealized teaching method can visualize all the variables in advance to provide situation-specific suggestions [...] [T]he conception and construction of methods have been largely guided by one-size-fits-all cookie-cutter approach that assumes a common clientele with common goals (Kumaravadivelu, 2012: 18).

La formulación de los métodos y enfoques, por tanto, se realiza a partir de una serie de teorías lingüísticas y de aprendizaje generales, pero no de las particularidades propias de cada contexto de enseñanza. Esta concepción muestra, a su vez, otro de los problemas subyacentes al método, a saber, la escasa autonomía de la que goza el profesor para construir sus propias hipótesis sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje que tiene lugar en el aula. La adopción o implementación de un determinado método, además, suele exigir del docente, no solo el desarrollo de nuevas habilidades y técnicas, sino un replanteamiento de sus creencias acerca del valor y la adecuación de la propuesta en cuestión. Este tipo de reconsideración, sin embargo, puede encontrar cierta resistencia por su parte debido al carácter fuertemente arraigado de algunas de estas creencias, fundamentadas, en su

mayoría, en experiencias de aprendizaje y enseñanza previas. No obstante, y aunque coincida con los criterios del profesor, la aplicación de los principios prescritos por un método o enfoque concreto limita considerablemente sus opciones pedagógicas y, con ello, restringe su aportación a la enseñanza (Richards y Rodgers, 2014: 348-349).

Ante esta situación, y en vista del crucial papel que el docente desempeña en la selección, adaptación y gestión de los procedimientos de instrucción, la condición del *posmétodo* aboga por la puesta en práctica de las teorías pedagógicas surgidas a partir de la observación y la experiencia de cada profesor en su contexto de aula. El fomento de su autonomía busca, pues, romper con la tradicional dicotomía entre teoría y práctica o, más en concreto, entre teóricos y docentes, “by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize” (Kumaravadivelu, 2001: 541). El papel del docente, de esta forma, adquiere una nueva dimensión, al convertirse este en el principal investigador y evaluador de su propia enseñanza. Su juicio y sus intuiciones acerca de la adecuación y beneficios de determinados procedimientos configuran así la base sobre la que se asienta su actuación, adaptada a las necesidades y características propias de cada situación de aprendizaje.

El desarrollo de un método o enfoque personal está estrechamente relacionado con otra de las características de la condición del *posmétodo*: el abandono del eclecticismo pedagógico en favor de un sentido práctico fundamentado. Este último intenta evitar la falta de sistematicidad que suele derivarse de la aplicación poco crítica y, a veces, aleatoria de los principios de diversas propuestas metodológicas. La falta de unos criterios que permitan determinar qué y cómo combinar las pautas pertenecientes a diferentes métodos dificulta seriamente la tarea del docente, especialmente en aquellos casos en que su experiencia es reducida. Así pues, en su intento de superar las limitaciones y dificultades que pueden resultar del uso de técnicas de una procedencia teórica muy distinta, el sentido práctico fundamentado promueve la adopción y aplicación de una serie de estrategias pedagógicas individuales, adaptadas al contexto y basadas en la evaluación crítica del conocimiento teórico existente (Kumaravadivelu, 1994: 31).

En contra de lo que tradicionalmente se ha sostenido, se pretende demostrar que la eficiencia de la enseñanza no depende tanto del uso de una serie de procedimientos metodológicos como del sentido de plausibilidad del profesor (Prabhu, 1990: 172), es decir, de la interpretación y reflexión sobre su propia práctica docente y su contribución al proceso de aprendizaje. Todo ello, por tanto, ha dado lugar a una reconceptualización y reelaboración del sistema pedagógico que ha se venido usando hasta ahora. Como alternativa al método, se ha optado por el planteamiento de un conjunto de macroestrategias (Kumaravadivelu, 1994, 2003b) o por una aproximación basada en principios (Brown, 2001, 2002, 2007), que toman como referencia la investigación realizada en el ámbito de ASL para plantear unas pautas didácticas universales y adaptables, según el criterio del profesor, a las necesidades específicas de cada contexto.

Al igual que en otros casos, esta alternativa al método tampoco ha estado exenta de críticas. Una de las principales se centra en la imposibilidad de reemplazar los métodos, sus técnicas y las premisas teóricas sobre las que se sustentan por un marco estratégico de carácter genérico. En otras palabras, estrategias y métodos no deberían concebirse como dos categorías excluyentes, sino complementarias, ya que las primeras se conciben como una serie de principios a los que los docentes recurren para orientar los procedimientos didácticos característicos de dichos métodos (Liu, 1995: 175-176). Además, otro de los reproches que suele hacerse a la condición de *posmétodo* está relacionado con su visión reduccionista de la autonomía del docente, cuya actuación parece limitarse a la aplicación mecánica y rutinaria de los principios del método con el que están familiarizados (Bell, 2007: 142), subestimando así su capacidad de juicio y su criterio pedagógico. Por todo ello, suele abogarse no por el rechazo de toda la metodología existente, sino por su reevaluación como una base sobre la que construir una práctica docente que tenga en cuenta sus limitaciones y plantee soluciones plausibles y adecuadas a nivel contextual.

1.7. Conclusiones

A lo largo del presente capítulo hemos realizado un análisis de las principales líneas metodológicas que han surgido a lo largo del tiempo. Con ello, hemos pretendido determinar y evaluar el trasfondo teórico-práctico a partir del cual surgen en la actualidad nuevas propuestas de enseñanza destinadas a potenciar aquellos factores que puedan facilitar el procesamiento y aprendizaje de una LE. Tal análisis ha evidenciado que, si bien la búsqueda de una alternativa única y universal que favorezca la consecución de unos resultados de aprendizaje óptimos ha resultado ser infructuosa debido a las particularidades propias de cada contexto de enseñanza, las teorías sobre las que se fundamentan los distintos métodos han revelado la existencia de un número de principios comunes al proceso de aprendizaje de segundas lenguas¹³ que pueden ayudar a orientar la práctica docente. Como resultado de ello, lo más frecuente es que en la mayoría de los contextos formales de enseñanza se emplee una variedad de técnicas y estrategias provenientes de diferentes métodos que se adecúen a las características y necesidades de los estudiantes, fomenten el aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos planteados en los programas de lenguas.

Sin embargo, a pesar de la evolución de las diversas propuestas y de los múltiples recursos que ofrecen, muchas de ellas se fundamentan sobre una visión de la naturaleza y estructura del lenguaje que apenas sí ha variado (Tyler, 2012: 7-14). La estructura de la lengua, su sistema formal, se percibe como un sistema de reglas abstractas que permiten al aprendiente transmitir una serie de contenidos o llevar a cabo una serie de funciones comunicativas, pero su presentación por parte de la lingüística cognitiva (LC) como una entidad propiamente significativa es aún reciente. El establecimiento de una dicotomía entre forma y significado, pues, es una de las tendencias más habituales en la metodología idiomas, en la que la relevancia atribuida al conocimiento lingüístico ha pasado por numerosas

¹³ De acuerdo con Brown (2001), estos principios son de tipo cognitivo, afectivo y lingüístico.

fases. Así, de ocupar un papel predominante en los métodos de carácter estructural – tales como el método gramática-traducción, el directo y el audiolingüe –, en los que la gramática era el eje sobre el que se estructuraban los programas de lenguas, con la llegada de los enfoques comunicativos el componente formal pasa a ocupar un lugar más bien secundario y a relacionarse con cuestiones de corrección. No obstante, tras un periodo inicial en el que este aspecto recibe una escasa atención dentro de la enseñanza comunicativa, trabajos como los de Long (1991) y Doughty y Williams (1998), entre otros, vuelven a destacar la necesidad de prestar *atención a la forma* en contextos comunicativos para prevenir la fosilización y favorecer la adquisición de la L2.

En estas fluctuaciones en el tratamiento de la gramática en el aula, sin embargo, puede apreciarse, tanto en el caso de los métodos estructurales como de los comunicativos, que siempre se establece una cierta relación de subordinación entre forma y significado. En el caso de los primeros, el significado está supeditado a la forma y su correcta realización y, en el de los segundos, es la forma la que depende del significado que se quiere transmitir. Así pues, la división que se ha establecido tradicionalmente entre estos dos aspectos ha dado lugar, como consecuencia, a una falta de sistematicidad en la descripción de los fenómenos lingüísticos que evidencia la necesidad de profundizar en la relación que se establece entre estas dos vertientes y entre los distintos significados y usos de la lengua. Por ello, es conveniente superar tal dicotomía mediante la reconceptualización de la gramática como un conjunto de formas propiamente significativas – tal y como sugieren las propuestas cognitivas – y reconsiderar cuál es su contribución al proceso de aprendizaje de la lengua meta. Con este objetivo, en las siguientes secciones analizaremos en detalle cuál ha sido la progresión que la visión del componente gramatical y de su tratamiento en el aula ha seguido a lo largo de los distintos métodos y enfoques y como la lingüística cognitiva, en general, y la GC, en particular, han contribuido a resolver la tradicional separación entre forma y contenido.

2. La enseñanza de gramática en el ámbito de SL/LE

2.1. Introducción

El papel de la gramática continúa siendo uno de los temas que más discusión ha generado en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de idiomas. A lo largo de los años, la presencia y atención a este componente en el aula ha experimentado una tendencia cíclica de exclusión-inclusión marcada por la investigación tanto sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas como sobre la naturaleza del lenguaje sobre la que se fundamentaban los diferentes métodos. Este movimiento pendular comenzaba con una primera fase metodológica – iniciada por el método de gramática-traducción – en la que la gramática constituía el centro en torno al cual orbitaban el resto de los contenidos de los programas de lenguas. Sin embargo, en etapas posteriores, la preocupación por la capacidad del aprendiente para desenvolverse en la lengua meta a nivel oral provocó un cambio progresivo en la percepción y relevancia que se le otorgaba al componente gramatical dentro del aula. Así, las limitaciones comunicativas propias de un aprendizaje centrado únicamente en las formas y la mayor comprensión sobre la adquisición de idiomas dieron lugar a la aparición de una serie de posturas opuestas que optaban por relegar la instrucción gramatical o incluso por prescindir de ella.

En la actualidad, aunque parece haberse alcanzado un consenso general sobre el papel de la gramática en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en algunos contextos aún es posible hallar ejemplos de los dos extremos adoptados en la discusión sobre el tratamiento que debe recibir este componente. Por esta razón, dado el carácter del presente trabajo, en esta sección hemos considerado necesario examinar los principales estudios que, a lo largo del tiempo, han promovido o condicionado la presencia de la gramática en las clases de L2/LE. Una vez demostrada la importancia de incluir este aspecto en las clases de lengua, analizaremos con detalle los beneficios que la instrucción gramatical puede tener sobre el proceso de aprendizaje y evaluaremos el papel que suele ocupar en las propuestas

didácticas actuales. En lo que respecta a este último tema, exploraremos cómo el marco teórico de la lingüística cognitiva ha dado lugar al desarrollo de nuevos modelos de enseñanza que buscan facilitar el proceso de adquisición mediante la activación y aprovechamiento de los mecanismos cognitivos implicados en el procesamiento e interiorización de una lengua. De todos ellos, nos centraremos en la GC y en las innovaciones aportadas por esta propuesta.

2.2. La IG en la enseñanza de LE: ¿prescindible o necesaria?

La habitual percepción de la gramática como “el conjunto de reglas y principios que determinan el modo como se combinan las unidades de [una] lengua para formar unidades lingüísticas mayores” (CVC) es probablemente una de las principales causas de su cambiante papel en el aula de lenguas. Esta visión, surgida de la tradicional dicotomía entre forma y significado iniciada por el estructuralismo lingüístico, ha favorecido que, a lo largo del tiempo, con el desarrollo de las distintas teorías del lenguaje, se conceda mayor prioridad y relevancia a uno de estos dos aspectos. Como consecuencia de la diferenciación originada a nivel teórico, en el ámbito de la didáctica de lenguas se establece una relación de subordinación entre ambos planos que determina la forma en que se enseña un idioma y el lugar que se le otorga a la gramática dentro de este proceso. De esta manera, si se considera que es la forma la que rige el significado – tal y como sostienen métodos como el de gramática-traducción o el audiolingüe – el aprendizaje de la L2 se centrará en la asimilación y uso correcto de las formas gramaticales. Por el contrario, si se sostiene que es el significado el que gobierna la comunicación – tal y como plantean los distintos enfoques comunicativos – el principal objetivo pedagógico será la eficacia comunicativa y no la corrección formal.

Sin embargo, la naturaleza heterogénea y subjetiva del significado, cuya construcción depende del hablante, permite comprender que los numerosos intentos por sistematizar el fenómeno lingüístico se hayan

centrado, en su mayoría, en el aspecto formal (Llopis et al. 2012: 24). La adopción de una perspectiva analítica y puramente objetiva que busca dar cuenta de las reglas que rigen el uso del lenguaje independientemente de la situación comunicativa en que se emplean puede considerarse, por tanto, el principal motivo del carácter formalista que normalmente se le ha atribuido a la gramática y que ha llevado a la aparición de posturas divergentes en lo que a su inclusión en el aula se refiere. Este posicionamiento a favor o en contra de la instrucción gramatical – en el que también se integran posturas intermedias, más moderadas – es el que representan las conocidas como posición no intervencionista, contraria al tratamiento de la gramática, y la posición intervencionista, partidaria de su inclusión en el aula (Bielak y Pawlak, 2013: 93). No obstante, el continuum formado por todas estas consideraciones surge, en realidad, de la aplicación a la enseñanza de las distintas teorías sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas, que contribuyen a reforzar o refutar la necesidad de facilitar instrucción formal.

Dentro del abanico de posibilidades existentes en lo que al papel de la gramática se refiere, la posición no intervencionista – también conocida como *opción cero* (Ellis, 1997: 48) – atribuye una mayor importancia a la eficacia comunicativa que a la corrección formal y, por ello, aboga por el abandono de la gramática en favor de la creación de oportunidades de comunicación. El origen de esta opción didáctica se halla en las teorías de la Gramática Universal y el Dispositivo de Adquisición de Lenguas, formuladas por Chomsky para explicar la capacidad lingüística inherente a todo ser humano. Estos supuestos, sobre las que se han fundamentado otras teorías como la Hipótesis de la Identidad (Klein, 1986; Newmark, 1966; Schwartz, 1987, 1997), la Teoría de la Interlengua (Corder 1967; Selinker, 1972), o el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972), presentan el aprendizaje de L1 y una L2 como procesos equiparables o incluso análogos. La idea sobre la existencia de un dispositivo innato y universal se ha visto favorecida, además, por los hallazgos de los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas gramaticales (Dulay and Burt, 1973, 1974; Ellis, 1989; Krashen et al., 1975; Zobl y Liceras, 1994, entre otros), que han demostrado que los aprendientes siguen una secuencia

común y predecible en el desarrollo lingüístico que no puede alterarse mediante la instrucción formal (Cadierno, 2010: 3). Esta premisa motivó que expertos como Newmark (1966), Felix (1981), Krashen (1982, 1985), Prabhu (1987) y Schwartz (1993), entre otros, sostuvieran que el análisis y la instrucción gramatical no son necesarios para el aprendizaje de la L2, sino que es la exposición y uso de la lengua meta en situaciones comunicativas lo que facilita la adquisición y desarrollo natural del componente gramatical.

A nivel didáctico, estudios como los anteriormente mencionados – pertenecientes al ámbito de ASL –llevaron a prescindir de la gramática tanto en el aula como en los programas de lenguas. La equiparación de la adquisición de la L1 con la de otras lenguas adicionales asume que el aprendiente tiene acceso a las mismas habilidades y mecanismos empleados en el desarrollo de su lengua materna y, por consiguiente, lleva a defender la necesidad de recurrir a una enseñanza que recree un contexto natural de aprendizaje (Pawlak, 2006: 125; Bielak y Pawlak, 2013: 94, 98). Este tipo de situación es la que intentan emular las aproximaciones didácticas empleadas en los programas de inmersión lingüística o algunos modelos como el Enfoque Natural, en los que la gramática, o se excluye por completo, o recibe una ínfima atención dentro del aula de lengua. En otras palabras, se busca imitar – en la medida de lo posible – las circunstancias en las que se produce la adquisición de la L1, y, por ello, se prioriza un uso significativo del lenguaje que potencie el aprendizaje incidental de la L2 y el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente (Pawlak, 2006: 155).

No obstante, y a pesar de los beneficios que la adopción de la opción cero puede reportar a la enseñanza de lenguas, lo cierto es que existen una serie de limitaciones que contribuyen a poner en tela de juicio su eficacia como única estrategia de instrucción. Una de las críticas más frecuentes es que esta opción, si bien garantiza la fluidez en la lengua meta, no suele dar lugar a altos niveles de precisión gramatical (Swain, 1985, 1993, 1995; Lightbown y Spada, 1990; Ellis, 2002). Existen ciertos errores que no solo no desaparecen con el progresivo desarrollo de la interlengua del aprendiente, tal y como sugiere la posición no intervencionista, sino que, además,

parecen fosilizarse (Hammerly, 1987: 398). Asimismo, la dificultad de generar en el aula un discurso que presente las mismas características que el que se produce fuera del contexto formal (Pawlak, 2006: 176) y, con ello, de recrear las condiciones necesarias para un aprendizaje naturalista es otro de los principales reproches que se le ha hecho a esta aproximación. A todo ello se suma un inconveniente más, a saber, la imposibilidad de implementar este tipo de propuesta en ciertos contextos educativos y socioculturales en los que la precisión gramatical se emplea como principal criterio para evaluar la competencia comunicativa adquirida (Bielak y Pawlak, 2013: 99).

Por su parte, las posiciones intervencionistas consideran que las intervenciones didácticas en general, y la enseñanza de la gramática, en particular, tienen un papel facilitador en el aprendizaje de una L2. Esta postura, que surge en respuesta a las carencias de aquellos enfoques en los que se excluye o marginaliza la instrucción formal, se inicia con los trabajos de Long (1983, 1988), quien, tras analizar una serie de estudios empíricos, concluye que, aunque la enseñanza gramatical no logra alterar el orden de adquisición, su inclusión en el aula tiene una serie de efectos positivos tanto respecto al nivel de lengua alcanzado como a la rapidez de aprendizaje. Estos resultados, junto con los obtenidos en otros estudios (Rutherford y Sharwood-Smith, 1985; Doughty, 1991; Ellis, 1991, 1997, entre otros) llevaron a sostener que, aunque la enseñanza de gramática puede no ser necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa, facilita el proceso de aprendizaje de la L2, acelerando su adquisición (Ellis, 2008: 654). Todo ello, sumado a la amplia evidencia recopilada por análisis posteriores (Ellis, 2001; Nassaji y Fotos, 2004, 2011; Nassaji, 2016) ha contribuido a considerar la instrucción gramatical como un procedimiento efectivo por derecho propio (Norris y Ortega, 2000: 480).

Las limitaciones de cierto tipo de aprendientes y de determinados contextos de enseñanza llevan a sostener que, en algunas circunstancias, el tratamiento de la gramática no es solo conveniente, sino necesario. Tal es el caso de los estudiantes adultos (DeKeyser, 1998, 2000) y el de aquellos alumnos cuyo contacto con la lengua meta fuera del aula es escaso o incluso nulo (Doughty, 2003; Ellis, 2008). Además, este tipo de intervención

pedagógica se considera esencial para facilitar la percepción y asimilación de ciertas formas que, debido a su carácter poco notable o redundante a nivel comunicativo, no suelen adquirirse a través de la mera exposición a la L2 (Ellis y Larsen-Freeman, 2006; Gass, Spinner y Behney, 2018). Así pues, en vista de lo anteriormente expuesto, puede afirmarse que la instrucción gramatical presenta una serie de beneficios que pueden resumirse de la siguiente manera (De Graaff y Housen, 2009: 728-729):

- Siempre y cuando la estructura estudiada se encuentre dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiante¹⁴, puede acelerar ritmo de aprendizaje, ayudando al aprendiente a progresar con mayor rapidez de una etapa a otra dentro del orden natural de adquisición.
- Favorece que el alumno alcance etapas más avanzadas en su interlengua y niveles más altos de competencia.
- Facilita una mayor precisión lingüística, aunque no necesariamente una mayor fluidez.
- Puede prevenir la fosilización temprana de determinadas formas y estructuras gramaticales.

A pesar de la reivindicación sobre el papel que la instrucción gramatical puede desarrollar en el proceso de aprendizaje, la posición intervencionista no supone una vuelta a la instrucción formal propia de las aproximaciones estructurales, sino que representa una opción intermedia que busca encontrar un equilibrio entre forma y significado. Surge así la ya clásica distinción – establecida por Long (1991) – entre atención a las formas (“focus on formS”), característica de los programas sintéticos, en los que la lengua se presenta de forma descontextualizada (Nassaji, 2016: 36), y la atención a la forma (“focus on form”), un tipo de procedimiento cuyo objetivo es dirigir la atención del aprendiente hacia los rasgos formales que surgen en el uso comunicativo de la L2 (Ellis, 2016: 409). No obstante,

¹⁴ El término zona de desarrollo próximo (ZDP) se utiliza aquí en su sentido clásico para aludir a una circunstancia de aprendizaje en la que en la que el estudiante puede operar a un nivel superior gracias a la colaboración y ayuda de su interlocutor (Lightbown y Spada, 2013: 118).

conviene tener en cuenta que, en ocasiones, la etiqueta genérica de *instrucción centrada en la forma* (ICF)¹⁵ no alude únicamente a esta última opción, sino que suele utilizarse para hacer referencia a las diversas técnicas empleadas en la enseñanza de gramática en un contexto en el que el objetivo primordial es la comunicación (Ranta y Lyster, 2017: 78).

Así pues, la mayor comprensión del proceso de adquisición de lenguas ha provocado que, con el tiempo, la investigación haya pasado de evaluar los efectos de la instrucción gramatical a intentar determinar cuál es la forma más efectiva de hacer consciente al estudiante de la conexión que se establece entre forma y significado. Debido a ello, han surgido numerosos estudios que analizan el impacto y eficacia de diversas técnicas de instrucción, como la enseñanza deductiva o inductiva de ciertas estructuras (Erlam, 2003; Haight et al., 2007; Vogel et al., 2011; Jean y Simard, 2013), las estrategias reactivas o proactivas¹⁶ (White, 1991; Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Winke, 2013; Nassaji, 2015, entre otros), o la IG integrada o aislada (Spada y Lightbown, 2008; Spada et al. 2014; Valeo, 2018).

A pesar de las aportaciones de trabajos como los anteriores, una de las cuestiones que más polémica ha generado a nivel didáctico es la dualidad establecida por Krashen entre los procesos de *adquisición* y *aprendizaje*, entre los que, según este autor, no existe ningún tipo de interrelación o interfaz. Esta dicotomía, representada a nivel teórico a través de la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento

¹⁵ Somos conscientes de que en la actualidad el término de forma y, por consiguiente, el de instrucción centrada en la forma se aplica no solo a cuestiones gramaticales, sino también léxicas, fonológicas y pragmáticas (Nassaji, 2016: 36; Ellis, 2016: 408-409). Sin embargo, dado el ámbito del presente trabajo, se empleará aquí para hacer alusión a las formas gramaticales.

¹⁶ La IG proactiva es aquella que ha sido previamente planeada para facilitar el reconocimiento de ciertos rasgos formales que pueden pasar desapercibidos en el discurso del aula. Por su parte, la reactiva es aquella que surge en respuesta a la producción lingüística del alumno. En ella se incluyen procedimientos como el *feedback* correctivo e interactivo, empleada para dirigir la atención del aprendiente hacia formas problemáticas (Ranta y Lyster, 2017: 41).

procedimental (Lightbown y Spada, 2013: 109; Saville-Troike y Barto, 2017: 80) ha causado que a lo largo de estos últimos años se haya intentado determinar si la instrucción implícita, que busca potenciar la adquisición incidental de la L2, aporta mayores beneficios que la enseñanza explícita. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de múltiples estudios y metaanálisis (Norris y Ortega, 2000, 2006; DeKeyser, 2003; Pawlak, 2007; Scheffler, 2009; Goo et al., 2015) esta última opción puede resultar más efectiva que el tratamiento implícito de las formas, favoreciendo el procesamiento y consolidación de la asociación forma-significado de las construcciones de la L2 (Ellis, 2015: 14). Por tanto, en vista de los efectos positivos que este tipo de instrucción tiene sobre el proceso de aprendizaje, parece razonable abogar por su inclusión en el aula de lenguas extranjeras, como se propone en este trabajo.

La tarea de incorporar este aspecto a las clases de lengua, sin embargo, en ocasiones se ha visto entorpecida por la multiplicidad de criterios y procedimientos de instrucción disponibles. Determinar cómo enseñar gramática de forma que favorezca el uso eficaz de aquellas estructuras adecuadas a las intenciones del aprendiente y a la situación comunicativa se convierte así en uno de los principales objetivos pedagógicos que los profesores y especialistas deben valorar en el diseño de programas y materiales. Por este motivo, en los siguientes apartados analizaremos cómo la falta de efectividad de ciertos principios descriptivos ha dado lugar a la aparición de nuevas aproximaciones e intentaremos dilucidar hasta qué punto la pervivencia de ciertas taxonomías contribuye a perpetuar la dicotomía forma-significado, reduciendo, de esta manera, la operatividad de las explicaciones gramaticales.

2.3. Hacia una gramática *no formalista*: la IG en los enfoques comunicativos

En vista de la limitada habilidad comunicativa que un excesivo énfasis en las formas y reglas de la lengua meta solía ocasionar en los estudiantes, el modelo gramatical propuesto en un primer momento por la

enseñanza comunicativa promovió la aparición de una postura didáctica que abogaba por el abandono de las formas en favor del significado. Esta aproximación, característica de las versiones iniciales y más extremas de este enfoque, optaba por excluir la gramática de la enseñanza y priorizaba la creación de situaciones comunicativas, consideradas el medio más adecuado para garantizar el progresivo desarrollo de la interlengua del estudiante. No obstante, la ingente evidencia aportada por la investigación realizada en el ámbito de ASL facilitó que se alcanzase un consenso general sobre el papel de la gramática en el proceso de aprendizaje de una L2/LE y contribuyó a la reformulación de los planteamientos iniciales de la enseñanza comunicativa.

La reducida compatibilidad de las descripciones gramaticales de tipo estructural – cuya escasa aplicabilidad a la comunicación condiciona seriamente la actuación del alumno – con los objetivos de los enfoques comunicativos acentuó la necesidad de esbozar un modelo gramatical accesible para el aprendiente, que le permitiese articular mensajes que transmitieran su verdadera intención comunicativa. Con este propósito, y en un intento de ir más allá del plano formal, el análisis se traslada del nivel oracional – propio del paradigma estructural y generativista – al discursivo, en el que las formas se definen a partir de su significado en un contexto concreto. Esta premisa, sobre la que se fundamenta la *gramática discursiva*, busca superar las limitaciones que conlleva emplear la oración como principal unidad de enseñanza, que “conduce a que se ponga atención especial a la precisión en el uso normativo de la gramática” (Guillén, 2009: 162) y se pase por alto el contenido significativo de las formas que configuran el discurso. Así pues, la configuración del enunciado como nivel de trabajo introduce lo que en principio se erige como una aproximación más comunicativa al tratamiento de la gramática, que pretende facilitar la interpretación y producción de secuencias adecuadas al contexto en el que tiene lugar la comunicación. Por tanto, en línea con los preceptos de los enfoques funcionales, el análisis gramatical no se centra únicamente en la dimensión formal, sino que integra una perspectiva pragmática y sociolingüística que tiene como fin “identificar funciones, explicarlas y

relacionarlas con una estructura formal y, por último, establecer las tendencias y regularidades de esas funciones” (Guillén, 2009: 165).

Sin embargo, a pesar de facilitar una descripción más holística de los fenómenos formales, este modelo funcional tampoco ha llegado a consolidarse como una opción intermedia entre la atención a las formas y al significado, sino como una alternativa que, frente a los enfoques formalistas, inclina la balanza hacia el plano significativo. Por ello, al igual que había ocurrido con aquellos modelos que tendían a centrarse casi de manera exclusiva en las reglas y principios gramaticales de la L2, la propuesta de la gramática discursiva también fue sometida a un escrutinio que puso de manifiesto la falta de operatividad de sus criterios descriptivos. A pesar de su carácter novedoso, lejos de facilitar un aprendizaje lógico de la gramática de la L2 que se alejase de la memorización, este modelo se caracteriza por una serie de limitaciones que pueden resumirse del siguiente modo (Llopis et al. 2012: 17-19):

- Se analiza el significado pragmático-discursivo de las formas, pero no su significado gramatical;
- la interpretación holística de los enunciados permite identificar una serie de funciones, pero no facilita una explicación de los procedimientos combinatorios composicionales de los que se vale el lenguaje para construir el significado y, por lo tanto, no dota al aprendiente de los medios necesarios para reproducir los efectos que observa en el discurso;
- la descripción de los aspectos formales es superficial y se limita al nivel contextual. Se proporciona información sobre el significado final que los elementos gramaticales adquieren en su contexto de uso, pero no sobre los motivos que justifican la elección de una forma frente a otra. Este hecho contribuye a caracterizar el *discursivismo* como un equivalente significativo del *formalismo*, ya que ambas vertientes se basan no en la reflexión, sino en la observación de los distintos fenómenos lingüísticos.

Ante tales carencias explicativas, parece entendible que la gramática discursiva no llegue a afianzarse como una opción viable para la adquisición y uso efectivo de las formas gramaticales ya que, si bien facilita un detallado inventario de expresiones asociadas a un uso o función concreta, no logra hacer consciente al aprendiente de los medios por los que se genera el contenido semántico-pragmático final de dichas expresiones. En otras palabras, esta propuesta no logra proporcionar una explicación lógica y sistemática de las reglas que permiten al hablante construir el significado final de un enunciado a partir del significado gramatical de las formas que lo integran. Es por este hecho por lo que suele afirmarse que “el enfoque comunicativo (...) no ha sido capaz de crear un modelo gramatical acorde con el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa” (Miquel, 2018: 8), sino que ha caído en la misma falta que atribuía a las aproximaciones formalistas, limitándose a describir – pero no a explicar – las formas gramaticales, esta vez desde el punto de vista de su función.

2.4. La presencia actual de la IG en el aula: causas de una reticencia perenne

A pesar de que la extensa discusión sobre el papel de la gramática en el aprendizaje de lenguas parece haber dado lugar a una aceptación generalizada sobre la conveniencia de incluir este componente en los currículos, lo cierto es que, a nivel práctico, aún es posible detectar una cierta reticencia a la hora de abordar este aspecto en el aula. La razón de esta desconfianza podría hallarse en el uso inconsistente e indiscriminado de criterios descriptivos de naturaleza formal, semántica y pragmática, que, además, suelen presentar información contradictoria, y que, por lo tanto, dejan tanto a profesores como a estudiantes sin una herramienta eficaz con la que determinar la lógica subyacente al uso de toda forma gramatical. La formulación y memorización de listas de reglas y usos se han convertido, de esta manera, en la principal estrategia para enfrentarse a la enseñanza de gramática que, lejos de superar las limitaciones características de los enfoques formalistas, recae en múltiples ocasiones en el mismo tipo de

práctica mecánica, en la que “la contextualización y la atención al significado son un espejismo” (Ruiz Campillo, 2018: 32).

La reincidencia en viejos hábitos, no obstante, se debe no a un problema metodológico, sino más bien teórico, ya que, si bien se intentan mejorar las técnicas y procedimientos empleados en la instrucción formal, no se realiza una redefinición de la gramática en términos propiamente comunicativos, de significado, sino que se perpetúa su concepción como “un cuerpo formal de palabras al que se aplican reglas externas” (Llopis et al., 2012: 28). Este problema de base, pues, contribuye a mantener la tradicional disociación entre comunicación y gramática y, con ello, a que este último componente se presente dentro de la enseñanza comunicativa como un complemento independiente y aislable y no como una parte esencial de la lengua. De esta manera, se produce un “eterno retorno” a una instrucción gramatical de corte más bien tradicional, basada en la descripción – bien desde el punto de vista formal, bien funcional – y caracterizada por su escasa accesibilidad y aplicabilidad a situaciones de comunicación reales. Por todo ello, dada la dificultad de lograr que la *atención a la forma* no vaya en detrimento de la *atención al significado*, ni quede relegada a este último aspecto, sería conveniente hallar un punto intermedio que permita conciliar ambos aspectos de una manera más eficaz. En otras palabras, se hace necesario integrar en el aula un *foco significativo en la forma*, que atienda “explícitamente a la forma en cuanto portadora de un significado único y permanente que es manipulable en persecución de efectos comunicativos” (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019: 168), y que, con ello, facilite la elección de estructuras formales por parte del aprendiente.

2.4.1. Hacia una gramática comunicativa: la aproximación cognitiva

La limitada eficacia de los criterios descriptivos y, consecuentemente, de las pautas didácticas empleadas en la enseñanza gramática evidencian un claro desnivel entre los objetivos de aprendizaje propios de los enfoques comunicativos y la aproximación al componente gramatical que proponen. La perspectiva ofrecida por la gramática funcional o discursiva – opción

preferente dentro de la enseñanza comunicativa por su consideración de la lengua como una herramienta de comunicación social (Santiago, 2011: 113-114) – se revela, así, como una opción escasamente comunicativa, ya que si bien establece una lista de asociaciones forma-función, no facilita que el alumno tome conciencia de las reglas subyacentes a la selección de una determinada estructura. Dicho de otra manera, la presentación de la gramática en este modelo ofrece una serie de expresiones preestablecidas y vinculadas a un uso concreto, pero no posibilita que el alumno manipule eficazmente las formas lingüísticas para ajustarlas a sus intenciones comunicativas. Todo ello, por tanto, acentúa la necesidad de recurrir a una gramática que sea realmente *operativa*, es decir:

(...) [U]na gramática que intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, que defina las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con las que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa, en persecución de ese significado final (Llopis et al. 2012: 20).

Así pues, en respuesta a la creciente necesidad de hallar unos criterios de enseñanza y unas pautas de aprendizaje que se alejen de la memorización irreflexiva de asociaciones forma-significado, surgen lo que puede denominarse *modelos cognitivos*, basados en una de las principales características comunes a todos los hablantes: las operaciones mentales que posibilitan la comprensión y producción del lenguaje. Estos modelos, en línea con las premisas propias del *postmétodo*, buscan erigirse como una alternativa de instrucción formal adaptable a las particularidades y necesidades específicas de cada contexto de enseñanza, recurriendo para ello a los factores cognitivos comunes a todos los hablantes. De esta manera, al fundamentar la enseñanza en una serie de principios universales, se intenta dotar al aprendiente de una serie de herramientas y estrategias que faciliten su adquisición de la L2.

Aunque el origen de la descripción de la capacidad lingüística como una actividad mental innata y universal puede hallarse en la teoría mentalista de Chomsky, lo cierto es que los modelos de orientación cognitiva que se plantean a partir de la década de los 80 surgen como una reacción a esta propuesta. En contra de lo sugerido por Chomsky, esta corriente no concibe el lenguaje como un módulo mental independiente, sino como una habilidad cognitiva más, estrechamente relacionada con otros procesos cognitivos (Tyler, 2008: 459) con los que interactúa en la adquisición y desarrollo del conocimiento lingüístico. Por esta razón, en un intento de discernir qué procesos intervienen en la interpretación y producción del lenguaje, los enfoques que surgen en el marco de la teoría cognitiva combinan esta percepción de los fenómenos lingüísticos con una serie de principios psicológicos sobre los mecanismos mentales que intervienen en el aprendizaje. De esta manera, mediante la aplicación de modelos relacionados con la percepción, la atención, la memoria y la categorización (Croft y Cruise, 2004: 3), así como con el procesamiento, organización, recuperación, uso y automatización de la información lingüística (Robinson, 2001) se busca explicar cuál es el funcionamiento del lenguaje y cuáles son los requisitos necesarios para su aprehensión.

Otra de las características de los modelos surgidos en el marco de la LC es su concepción del lenguaje como un conjunto de unidades simbólicas compuestas por forma y significado. Esta visión, similar a la definición saussureana del signo lingüístico, se distingue de ella en la aplicación de esta premisa no solo a unidades léxicas, sino también a otros elementos lingüísticos, como los morfemas o las expresiones idiomáticas, y a entidades más abstractas o esquemáticas, como las categorías gramaticales o las reglas sintácticas (Taylor, 2002: 26). Por tanto, la visión simbólica del lenguaje que ofrece la LC se plantea como una evolución lógica de la propuesta de Saussure en la que la noción de forma se define a partir del concepto de “construcción”, entendido como la asociación convencional entre una forma y su “función discursiva y/o su contribución semántico-pragmática” (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 27). La naturaleza significativa que esta teoría atribuye a toda unidad lingüística, incluidas las palabras

funcionales, promueve así la reconceptualización de gramática y el significado como dos aspectos indisolubles, permitiendo solventar la división que tradicionalmente se había establecido entre estas dos vertientes.

El papel que el contexto desempeña en el desarrollo y uso del lenguaje es otro de los factores que distingue la teoría cognitiva de la generativa, que se centra únicamente en el estudio de las formas, sin tener en cuenta ni la situación comunicativa ni la intención con que se emplean (Broccias, 2008: 80-81; Taylor, 2002: 6-7). En el ámbito de la LC, el lenguaje se considera un fenómeno “motivado”, es decir, un fenómeno vinculado tanto a la percepción que el hablante tiene del entorno que le rodea como a su interacción con la realidad física, social y cultural. Dicho de otro modo, la asociación forma-significado no es arbitraria, sino el resultado de nuestras experiencias corporales, físicas, motoras, sociales y culturales (Hijazo-Gascón y Llopis-García, 2019: 6). Además, frente a la percepción generativa del lenguaje como un conjunto de principios sintácticos preestablecidos a partir de los cuales pueden generarse un número ilimitado de enunciados, la perspectiva cognitiva sostiene que el lenguaje está basado en el uso, ya que es la experiencia lingüística del hablante –es decir, su exposición al *input* y su producción de *output*– la que le permite extraer una serie de regularidades o generalizaciones a partir de los contextos en los que se emplean las distintas unidades y estructuras. Este conocimiento lingüístico se refuerza, a su vez, a través de la aplicación de esas construcciones a situaciones comunicativas nuevas y de la reiteración productiva de su uso, que contribuye a su consolidación o sedimentación. Por tanto, el establecimiento de los usos individuales de una forma como la base sobre la que se asienta la adquisición del lenguaje es el factor que ha favorecido su redefinición como “un sistema dinámico, complejo, emergente y adaptativo” (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 35).

A nivel pedagógico, la aplicación de las premisas de la LC a la didáctica de lenguas tiene una serie de implicaciones que dan lugar a un replanteamiento de la enseñanza de gramática. Si bien esta enseñanza integra algunos de los principios de otras propuestas, intenta alejarse de la visión descontextualizada del lenguaje – bien a favor de la forma, bien del

significado – que planteaban aproximaciones anteriores. Tales implicaciones pueden resumirse, de manera general, en los siguientes puntos:

- a) Se destaca la importancia que los procesos cognitivos implicados en la adquisición del lenguaje pueden tener para el aprendizaje de la lengua meta, como la estructuración conceptual de la realidad a través de formas concretas (Cadierno, 2008) o la categorización de los significados en redes semánticas organizadas en torno a un valor prototípico (Taylor, 2008: 47-50).
- b) El carácter significativo que se le atribuye a la gramática favorece que el aprendiente tome conciencia de las diferencias de significado que implica el uso de una u otra construcción. Gramática y léxico se presentan como un continuum en el que las unidades se distinguen entre sí en función de su complejidad estructural y su abstracción o esquematicidad (Broccias, 2008: 71).
- c) La referencia a nuestra experiencia con el entorno como base a partir de la cual se generan las distintas asociaciones simbólicas puede facilitar la comprensión de la gramática (De Rycker y De Knop, 2009: 38) y la adquisición de sus diferentes significados (Evans y Tyler, 2005: 14-15).
- d) Hacer consciente al aprendiente del papel que procesos como la metáfora y la metonimia conceptuales desempeñan en la representación y expresión de ideas más abstractas a partir de realidades más concretas (Hijazo-Gascón, 2011: 142) puede ayudarlo a comprender la motivación lingüística de una forma y a visualizar las relaciones existentes entre ellas, reduciendo la necesidad de recurrir a un aprendizaje memorístico. Además, la consideración de que el contenido se fundamenta en la experiencia del hablante con el mundo que le rodea permite superar la distinción que suele hacerse entre el significado literal, figurado, enciclopédico y lingüístico, algo que puede contribuir a mejorar los resultados de la instrucción (Hijazo-Gascón y Llopis-García, 2019: 6).

- e) Las pautas metodológicas propuestas desde esta perspectiva deben estar validadas empíricamente, es decir, deben formularse a partir de los datos extraídos del análisis del uso real y significativo del lenguaje (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 36; Hijazo-Gascón y Llopis-García, 2019:7). Solo de este modo puede determinarse y hacer consciente al aprendiente del significado que cada forma transmite y, con ello, del papel que el contexto y las intenciones del hablante juegan en la comunicación.

Estas premisas junto con el papel central que se le atribuye al aprendiente y a la naturaleza de sus elecciones lingüísticas – condicionadas por una serie de factores personales, sociales, culturales o contextuales – ponen de manifiesto la compatibilidad de la enseñanza cognitiva con los principios propios tanto de los enfoques comunicativos como de la condición de *posmétodo*. La importancia que estas dos aproximaciones conceden a las características y necesidades específicas del estudiante coincide con el interés de la LC por la influencia que su conocimiento lingüístico previo y la categorización conceptual propia de la comunidad lingüística de la que forma parte juegan en el aprendizaje de la lengua meta (Cadierno, 2004; Hijazo-Gascón y Llopis-García, 2019; Slobin, 2000, 2004). Además, la visión del significado como la base sobre la que se asienta la selección de toda forma y, por lo tanto, como el principal criterio analítico y descriptivo permite dar cuenta de las distintas funciones comunicativas del lenguaje (Cadierno, 2008: 264). Así pues, al enmarcarse en un panorama didáctico en el que se reconoce la necesidad de prestar atención a la forma en el contexto de una comunicación significativa (Long, 1991; Doughty y Williams, 1998), los distintos modelos¹⁷ que surgen en el marco de la LC se perfilan como una sólida opción para el desarrollo de una gramática pedagógica que facilite la comprensión y adquisición de las

¹⁷ Entre las propuestas pedagógicas surgidas en el ámbito de la LC destacan la Gramática de Construcciones (Godlberg, 1995, 2006), la Instrucción de Procesamiento – basada en el Modelo de Procesamiento del *Input* (VanPatten, 1996, 2002, 2004) –, y la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 1991), cuyas aportaciones a la enseñanza de lenguas se abordará posteriormente en este trabajo.

construcciones gramaticales de la LE a partir del significado individual que transmiten.

La relación unívoca entre forma y significado que propone la aproximación cognitiva, lejos de ser aleatoria, se verifica a partir del análisis de numerosas muestras de lengua en las que se representa un uso concreto (Ruiz Campillo, 2018: 49). De esta forma, se dota a las explicaciones formales de una base lógica y de una mayor operatividad que facilita la toma de decisiones gramaticales en la comunicación en tiempo real, ya que permite al aprendiente tome conciencia del contenido semántico y representacional que motiva la selección y uso de una forma concreta (Llopis-García et al., 2012: 52-54). Además, este planteamiento permite superar la tradicional dicotomía entre forma y significado presente en otras aproximaciones y adoptar un “foco significativo en la forma” (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019: 168). En otras palabras, esta concepción sobre la naturaleza significativa de las formas lingüísticas integra comunicación y gramática en un todo que impide la subordinación de uno de estos aspectos al otro y facilita una visión de la lengua plenamente comunicativa. Todo ello da lugar, por tanto, al reemplazo de las tradicionales listas de usos inconexos por un valor gramatical único que ayuda a vincular de manera lógica los distintos significados asociados a una forma, es decir, a establecer reglas operativas que favorezcan su comprensión, internalización y aplicación a otros contextos de uso.

Las restricciones propias de los contextos formales, en los que los aprendientes suelen tener acceso a una limitada cantidad y variedad de *input*, a menudo dificulta que el aprendiente perciba la estructura conceptual subyacente al uso de una determinada expresión lingüística. En estos casos, los creadores de materiales didácticos, los autores de manuales y, en última instancia, los docentes deberán promover que el estudiante perciba y comprenda la perspectiva que representa el significado gramatical de una forma por medio de la reflexión y el análisis explícito de la misma. Para ello, la enseñanza formal que proporcione deberá fundamentarse tanto en procedimientos y actividades inductivas como deductivas, que potencien en el alumno la capacidad de observación, análisis, formulación y

comprobación de hipótesis sobre las reglas que rigen el sistema de la L2 (Martínez, 2017: 236), es decir, su habilidad para enfrentarse a la comprensión y sistematización de la lengua meta de manera autónoma. Por lo tanto, en línea con las premisas de los métodos que buscan favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la aproximación cognitiva le otorga al aprendiente un papel activo en el establecimiento de “correspondencias convencionales entre unos parámetros de forma (p.ej. rasgos morfológicos, sintácticos, fonológicos) y unos parámetros de significado” (Cadierno y Pedersen, 2014: 32) a partir de muestras reales de lengua, depositando así sobre él la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, puede decirse que la redefinición de toda construcción lingüística, léxica o gramatical, como una unidad simbólica¹⁸ de significado pleno ha abierto las puertas a nuevas opciones de enseñanza que se alejan de las tendencias descriptivas establecidas por los enfoques de naturaleza estructuralista o nociofuncional para profundizar en los motivos que explican el uso de una forma determinada. Las posibilidades que ofrecen los modelos cognitivos – entre las que se incluyen el uso del conocimiento que el aprendiente tiene del mundo como base de la enseñanza-aprendizaje de una LE o la organización del conocimiento lingüístico en redes de elementos relacionados entre sí – han suscitado un creciente interés por ellos como medio para facilitar una adquisición más lógica e intuitiva. En el ámbito específico de E/LE, la atención generada por estas propuestas ha favorecido la aparición de diversas investigaciones sobre la aplicación de los distintos principios de la LC a la enseñanza de lenguas. Nos encontramos así con estudios relacionados con la implementación en el aula de la Gramática de Construcciones (Gras, 2011, 2018; Gras, Santiago et al., 2004; Calzado Roldán, 2015), la Instrucción de Procesamiento (Alonso Raya, 2004; Cadierno, 1995; Llopis, 2007; Santiago Alonso, 2017;

¹⁸ Una unidad o estructura simbólica puede definirse como: “the pairing between a semantic structure and a phonological structure (its semantic and phonological poles)” (Langacker, 2003: 42). En otras palabras, este tipo de unidad es el elemento resultante de la unión de forma y significado.

VanPatten, Inclezan, et al. 2009) o la Gramática Cognitiva (Castañeda Castro, 2004a, 2006, 2014, 2018; Llopis, 2009, 2011, 2016; Ruiz Campillo, 2004, 2007, 2018), sobre la que se fundamenta el presente trabajo.

Aunque todos estos modelos se postulan como posibles opciones para una enseñanza formal explícita, a diferencia de ellos, el uso del conocimiento experiencial como base del análisis lingüístico que propone la GC (Lewandowski, 2014: 66-67) y la posibilidad de combinar su aplicación con los principios de procesamiento tanto del *input* como del *output* (Romo Simón, 2016: 117) le confieren una gran versatilidad y potencial pedagógico que hacen de ella una herramienta especialmente adecuada para el desarrollo de una instrucción gramatical con fines comunicativos. Así pues, con el fin de determinar en mayor medida cuáles son las posibilidades que ofrece esta propuesta, en la siguiente sección analizaremos detalladamente cuáles son sus fundamentos y aportaciones a la enseñanza de lenguas y, en particular, a la enseñanza de español como lengua extranjera.

2.4.2. La Gramática Cognitiva

Dentro del ámbito de la LC, la Gramática Cognitiva (GC) es el modelo teórico que examina y describe la estructura del lenguaje a partir de los principios de la semántica cognitiva, centrada en la conceptualización de la realidad que representan los significados lingüísticos (Langacker, 2008: 4; Romo Simón, 2016: 162). La estrecha vinculación con esta vertiente de la investigación es, precisamente, el factor que dota a esta aproximación de una de sus características esenciales, a saber, el establecimiento del significado como base del estudio y descripción de los aspectos gramaticales. Esta relación es, asimismo, la que promueve una redefinición de la gramática no como un conjunto de estructuras y reglas arbitrarias, sino como un inventario de unidades simbólicas constituidas por una representación formal o fonológica y una representación semántica. En otras palabras, de acuerdo con esta perspectiva, la gramática se concibe como un conjunto de símbolos mediante los cuales el hablante conceptualiza la realidad, es decir, como una herramienta que facilita la estructuración del

contenido conceptual a través de la interacción con otros mecanismos cognitivos generales (Lewandowski, 2014: 50) como el marco de visualización, la perspectiva, la focalización, el perfilamiento, etc.¹⁹

La consideración de que toda forma lingüística – léxica o gramatical– tiene un contenido semántico asociado contribuye así a poner de manifiesto la función significativa inherente a la gramática. De esta manera, no solo se difuminan los límites que tradicionalmente se habían establecido entre el componente léxico y el gramatical, sino que se atribuye un contenido semántico y, con ello, una base conceptual a todas las unidades gramaticales. Independientemente de su grado de abstracción y esquematicidad, cualquier tipo de estructura – sea un sintagma, una expresión idiomática, una oración, o una clase gramatical – posee un significado asociado a su polo fonológico (Llopis, 2011: 113). Todas las unidades simbólicas que surgen de estas asociaciones entre forma y significado son, además, construcciones lingüísticas convencionales, es decir, estructuras afianzadas (*entrenched*) en una comunidad lingüística por medio de su uso repetido. Dicho de otro modo, durante nuestra relación con el mundo que nos rodea “van surgiendo patrones al interactuar con los distintos elementos del sistema y se van sedimentando poco a poco con el uso, la repetición frecuente del mismo tipo de estructura, hasta consolidarse como construcciones” (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 29). El propio uso del lenguaje se perfila, por tanto, como la base y el motor de desarrollo del conocimiento lingüístico.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto puede decirse que, además de su naturaleza simbólica, el empleo que los hablantes hagan de las distintas asociaciones forma-significado es otro de los factores que definen la gramática de una lengua. La consolidación por medio del uso de diferentes expresiones con las que representar una misma escena dota a los usuarios del lenguaje de una amplia variedad de opciones formales con las que conceptualizar su visión de la realidad. De esta manera, la generación de

¹⁹ Una información más detallada sobre estos procesos puede encontrarse en las siguientes fuentes: Langacker, 1987; Croft y Cruise, 2004; Dirven y Radden, 2007; Langacker, 2008.

estructuras acordes a una conceptualización determinada se concibe como una actividad de resolución de problemas en la que el hablante recurre a la gramática de la lengua – esto es, al inventario de unidades simbólicas convencionales – para elaborar una expresión adecuada al contexto y a sus intenciones comunicativas (Langacker, 1987: 65-66). Así pues, este planteamiento según el cual la construcción de un contenido conceptual mediante unos recursos gramaticales concretos depende no solo del significado de las unidades lingüísticas, sino también del propósito del interlocutor y de las circunstancias en que se elabora la construcción, contribuye a desdibujar los límites entre gramática y pragmática (Langacker, 2008: 40; Bielak y Pawlak, 2013: 26). Además, otras de las consecuencias resultantes de esta visión es que la gramaticalidad de una expresión se define no en términos de corrección formal, sino en función de su grado de correspondencia con las convenciones lingüísticas de una comunidad, es decir, de su “convencionalidad” (*conventionality*) (Langacker, 1987: 66; Langacker, 2008: 170).

El conocimiento lingüístico que los hablantes desarrollan mediante el propio uso del lenguaje no se estructura en categorías discretas e independientes las unas de las otras, sino en conjuntos de unidades lingüísticas relacionados entre sí. El establecimiento de estos conjuntos, es decir, de las distintas categorías lingüísticas depende, a su vez, de un proceso de esquematización que permite extraer las propiedades compartidas por una serie de experiencias para desarrollar un concepto de un mayor nivel de abstracción (Langacker, 2008: 17). De esta manera, el lenguaje y, por consiguiente, la gramática se concibe como un sistema de redes esquemáticas en el que algunos elementos actúan como componentes de otras unidades más abstractas que, al mismo tiempo, permiten categorizar otros elementos (Langacker, 1987: 73-75). Por ejemplo, en el plano semántico, la categoría [PERRO]²⁰ es una elaboración (*elaboration*) o concreción (*instantiation*) de la de [ANIMAL] – concebido como su hiperónimo – y, a su vez, esquema del concepto de [YORKSHIRE] – su

²⁰ Empleamos las letras mayúsculas para hacer referencia al contenido semántico de una unidad simbólica.

hipónimo. La relación que se establece entre estos elementos muestra, pues, que las categorías se elaboran por medio de la abstracción de las características comunes a las unidades que se integran en ella. Por ello, las distintas concreciones que surgen de estas categorías son totalmente compatibles con las especificaciones (*specifications*) de su esquema, si bien aportan un mayor grado de precisión y detalle (Langacker, 1987: 68).

No obstante, hay ocasiones en que las propiedades de una unidad no se corresponden por completo con las de la estructura esquemática empleada en su categorización, por lo que su representación requiere un cierto esfuerzo (*strain*) por parte del hablante. En estos casos, la asimilación de un elemento a una clase determinada se basa en su grado de similitud con respecto al prototipo²¹ o concepto central que define la categoría a la que se asocia. Por ejemplo, el uso de una unidad como [RATÓN] para designar un dispositivo electrónico de tamaño pequeño viene determinado por las características físicas que ambos elementos comparten. Se trata, pues, de una relación parcialmente esquemática en la que se construye una nueva estructura por medio de la extensión de un prototipo (Langacker, 1987: 69).

Este planteamiento puede aplicarse, además, al uso figurativo del lenguaje, esto es, a casos más extremos en los que apenas existe semejanza entre las unidades. En este tipo de circunstancias, el establecimiento de una relación entre las estructuras implicadas en el proceso de categorización es posible gracias a mecanismos cognitivos de extensión de significado como la metonimia o la metáfora²² (Romo Simón, 2016: 186, 253), que permiten representar un nuevo concepto mediante su asociación a una categoría preestablecida que se toma como base. Estas operaciones son, por tanto, las

²¹ Conviene destacar que el establecimiento de un prototipo viene determinado por la experiencia física, social, cultural, etc. del hablante (Langacker, 1987: 74). En otras palabras, “[e]l prototipo puede variar según el conocimiento enciclopédico del categorizador, es decir, el conocimiento del mundo en el que vive” (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 24).

²² La principal diferencia entre estas dos nociones es que, mientras que la metáfora permite relacionar dos elementos pertenecientes a dominios conceptuales diferentes, la metonimia establece una correspondencia entre unidades pertenecientes a un mismo dominio (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 34).

que permiten que los usuarios del lenguaje sean capaces de comprender y producir estructuras que se alejan de un significado literal o prototípico, sin que ello dificulte la comunicación. Todo ello, pues, contribuye a reflejar que el lenguaje se estructura en una serie de redes semánticas de significados interrelacionados que se organizan en torno a un prototipo con el que mantendrán una relación más o menos periférica y que permitirá, a su vez, definir las correspondencias que se establecen entre ellos (Llopis, 2011: 122).

El diverso grado de complejidad de las estructuras que forman la gramática de una lengua muestra, además, que las distintas unidades simbólicas que la componen pueden combinarse entre sí para dar lugar a expresiones más elaboradas. De este modo, el encadenamiento de unidades formadas por un polo semántico (S) y un polo fonológico (F) permite obtener construcciones progresivamente más complejas que pueden continuar desarrollándose de manera exponencial hasta alcanzar niveles discursivos (Langacker, 2008: 161). Así pues, dado que la mayoría de las expresiones generadas por los hablantes son estructuras de este tipo, estos ensamblajes simbólicos (*symbolic assemblies*) son el principal objetivo de la descripción y análisis gramatical. Estas construcciones están constituidas por una serie de estructuras componentes (*component structures*) que se integran en una estructura compuesta (*composite structure*), es decir, por un conjunto de unidades simbólicas que mantienen una relación de integración (*integration*) entre sí y de composición (*composition*) con respecto a la estructura compleja a la que dan lugar. En otras palabras, “[c]omposition is largely a matter of combining component structures in accordance with the correspondences holding between their elements at the semantic and phonological poles” (Langacker, 2008: 163). No obstante, es preciso señalar que las construcciones compuestas no son el resultado de la suma de sus partes, sino que constituyen unidades con unas características propias que no pueden predecirse a partir de sus constituyentes. En otras palabras, son ensamblajes simbólicos entre cuyos miembros se establece una relación de composicionalidad parcial y cuyo significado depende del significado que el

hablante le atribuye en un momento determinado en función de su conocimiento enciclopédico (Langacker, 2008:42).

Por su parte, el proceso de formación de ensamblajes simbólicos a partir de la combinación de estructuras no se produce de forma aleatoria, sino que viene determinado por las relaciones predefinidas por los esquemas de construcción (*constructional schemas*). Estos esquemas son esqueletos representacionales que se abstraen del uso de la lengua en situaciones concretas y que rigen la creación e interpretación de nuevas expresiones²³, constituyendo así la base de la composición gramatical y semántica. Dicho de otro modo, configuran un conjunto de ensamblajes esquemáticos convencionalmente establecidos que definen la gramática de una lengua (Langacker, 2008: 168-169). Esta visión rompe así con la tradicional concepción de la sintaxis como un componente autónomo y pone de manifiesto el carácter simbólico y significativo de la gramática, mostrando que los patrones de composición semántica no pertenecen a un componente distinto, sino que son simplemente los polos semánticos de los esquemas constructivos. Además, a diferencia de lo planteado por otros modelos de análisis gramatical anteriores, los esquemas constructivos asumidos por la GC no constituyen reglas que determinan la gramaticalidad de una expresión, sino especificaciones positivas de las convenciones lingüísticas establecidas en una comunidad (Langacker, 2008: 230-237).

La dificultad de describir de una forma precisa y transparente las relaciones de simbolización, categorización o composición relevantes en el uso de una determinada unidad lingüística hace que la GC recurra a una serie de notaciones y diagramas para facilitar la visualización y mejor comprensión de los fenómenos lingüísticos. El uso de estos elementos visuales, si bien no pretende proporcionar representación exacta del lenguaje ni presentarlo como una entidad modular, con límites discretos, sí permite esclarecer “ciertas facetas de la organización conceptual del lenguaje en un formato lo suficientemente explícito como para servir de

²³ Los esquemas constructivos residen de manera inmanente en estas nuevas expresiones, que no son sino concreciones de este tipo de estructuras esquemáticas (Langacker, 2008: 174).

base para el análisis semántico y gramatical” (Lewandowski, 2014: 51). Es por ello por lo que, cuando se aplican a la descripción de una determinada construcción gramatical, estos diagramas no incluyen todas las relaciones subyacentes a dicha construcción, sino que solo facilitan información sobre aquellos aspectos cruciales para la descripción y entendimiento de la estructura objeto de análisis, ya que, de lo contrario, incluso la representación de las expresiones más sencillas resultaría difícil de manejar (Langacker, 2008:11).

La base experiencial del lenguaje, esto es, su vinculación con las funciones sensoriomotoras propias de todo ser humano cobra un papel esencial en el planteamiento y desarrollo de este tipo de gráficos, que se plantean como una alternativa a las descripciones proposicionales de las unidades lingüísticas. En su lugar, la GC recurre a los esquemas de imagen (*image schemas*), unas estructuras preconceptuales básicas que surgen de nuestra experiencia corporal, en concreto, de nuestros movimientos a través del espacio, de la manipulación de objetos y de nuestras interacciones perceptuales (Johnson, 1987: 29). Estos esqueletos, por tanto, se fundamentan no solo en la percepción visual, sino también en el movimiento, el espacio y la fuerza²⁴ y facilitan tanto la organización de nuestro pensamiento abstracto como la elaboración de conceptualizaciones más abstractas mediante la combinación de esquemas y la proyección metafórica (Langacker, 2008: 32; Oakley, 2010; Santibáñez, 2002). De esta manera, esta perspectiva imaginística (*imagistic*) permite dar cuenta de fenómenos lingüísticos de diversa complejidad de una forma más directa y accesible que las tradicionales descripciones proposicionales al facilitar una representación de la estructura objeto de análisis.

Por tanto, sobre la base de lo anteriormente expuesto, puede decirse que la concepción que la GC ofrece de la gramática contribuye a redefinirla como una entidad de significado pleno que se diferencia del léxico únicamente en su nivel de abstracción. La consideración de que todas las

²⁴ Consúltese Johnson, 1987: 126 y Langacker, 2008: 33-34 para más información sobre los distintos esquemas de imagen disponibles.

unidades del lenguaje tienen un contenido semántico que determina su selección por parte de los hablantes proporciona una aproximación a la gramática más exhaustiva y esclarecedora que pone de manifiesto el potencial pedagógico de este modelo. Así pues, al romper con la tradicional dicotomía entre forma y significado, la aplicación de las premisas de la GC al aula de lenguas ofrece una serie de posibilidades frente a otros planteamientos que pueden resumirse del siguiente modo:

- El establecimiento del significado como base de la descripción e instrucción gramatical permite a los aprendientes tomar conciencia de la motivación conceptual subyacente a su uso. En otras palabras, ayuda a explicar que los hablantes escogen las formas lingüísticas en función de su contenido, favoreciendo con ello un acceso más comunicativo a la gramática y una enseñanza más semejante a la del léxico (Achard, 2008: 432). El aprendizaje de las estructuras gramaticales de la L2 desde esta perspectiva se basa, por tanto, en el entendimiento y asimilación del significado que transmiten.
- Este énfasis en el significado de las construcciones gramaticales también permite que el estudiante establezca relaciones entre unidades lingüísticas según el grado de semejanza semántica con un prototipo. Una vez se asimilado este, la instrucción podrá centrarse en cúmulos (*clusters*) de valores paulatinamente más alejados de ese significado central (Langacker, 2008b: 83), es decir, en usos de la lengua más creativos, basados en la extensión del significado convencional de una unidad. La explicación de las correspondencias existentes entre las propiedades de las formas gramaticales contribuye así a solventar la aleatoriedad atribuida tradicionalmente a ciertas construcciones y aleja el aprendizaje de la memorización de listas de reglas y excepciones a ellas, proporcionando una

aproximación lógica y operativa a los usos lingüísticos convencionales de la LE.

- Las relaciones de correspondencia que se establecen entre dos elementos en función de la similitud que se percibe entre ellos permite dar cuenta de los usos figurados del lenguaje como un mero proceso de proyección conceptual (*conceptual mapping*). Además, este mecanismo por medio del cual pueden expresarse ideas más abstractas a partir de términos más concretos, es decir, más vinculados a la experiencia física pone de manifiesto la motivación de múltiples estructuras, favoreciendo su comprensión por parte del estudiante (Ruiz Campillo, 2007: 13). Lo que es más importante, refleja que la mayoría de nuestras expresiones son esencialmente imaginativas y que, a pesar de las diferencias formales entre lenguas, nuestra conceptualización de la realidad es bastante semejante (Llopis, 2016:45).
- La descripción de la distinta estructuración conceptual (*construal*)²⁵ de la realidad que representa el empleo de una forma determinada facilita la comprensión de las decisiones lingüísticas que los hablantes nativos realizan en situaciones concretas. Además, la posibilidad de conceptualizar una escena de diversas maneras permite que el estudiante vislumbre las diferencias semánticas que implica la distinta distribución o secuencialidad de las expresiones en el discurso (Achard, 2008: 441-442; Langacker, 2008b: 78). Dicho de otro modo, le ayudará a apreciar la diferente representación de una misma realidad que expresan oraciones como, por ejemplo, “*Ayer vi a tu hermano*” y “*Vi a tu hermano ayer*”, en las que se destacan una información determinada – el momento temporal, en el primer caso y el

²⁵ El concepto de *construal* (Langacker, 1987, 1991, 2008) hace referencia a las distintas formas en que puede representarse una determinada escena.

individuo sobre el que recae la acción verbal, en el segundo. El aprendizaje de la LE, en este sentido, se centra en la asociación convencional de ciertas expresiones a situaciones específicas y en los distintos matices de significado a los que da lugar el uso de otras alternativas.

- En aquellos casos en los que el aprendiente tiene un acceso limitado a la L2 fuera del aula que dificulta su familiarización con las convenciones lingüísticas de la LE, los principios descriptivos de la GC pueden proporcionarle una serie de pautas que le permita entender y realizar decisiones formales mediante el análisis de usos reales de la lengua meta. Le dotará, pues, de una serie de reglas operativas que le ayuden, en primer lugar, a comprender la preferencia por una determinada construcción y los matices semánticos que generan las distintas opciones convencionales posibles en ese contexto. De este modo, facilitará que el estudiante pueda manipular las formas a partir de su significado para articular un mensaje adecuado a sus intenciones y a la situación comunicativa (Ruiz Campillo, 2018: 27-53).

Estos cinco puntos, por tanto, muestran que la GC ofrece una aproximación a la gramática totalmente compatible con las premisas de los enfoques surgidos en el paradigma de la enseñanza comunicativa. Su concepción de este constituyente como una entidad esencialmente significativa por medio de la cual los hablantes dan cuenta de su conceptualización del entorno que les rodea permite ofrecer una enseñanza basada en la transmisión de significados y no en el aprendizaje irreflexivo de reglas. Se trata, pues, de una propuesta que busca favorecer la autonomía del aprendiente, haciéndole consciente de su papel de protagonista en el proceso comunicativo (Llopis et al. 2012: 31). En otras palabras, mediante explicaciones que faciliten la comprensión de los valores propios de cada forma y su práctica en actividades comunicativas que permitan su procesamiento y asimilación, se pretende dotar al alumno de las

herramientas necesarias para lograr los efectos de sentido acordes a su intención.

Las posibilidades que ofrece la aplicación de este modelo a la enseñanza de lenguas han provocado que, en el ámbito específico de E/LE, se haya producido un aumento exponencial de los estudios centrados en la descripción de fenómenos lingüísticos desde esta perspectiva y en los resultados que ofrece su implementación en el aula, así como de obras de referencia tanto para docentes como para estudiantes. Además de las publicaciones mencionadas en la sección anterior, en el campo de la descripción del sistema lingüístico destacan trabajos como los de Alhmod (2016), Castañeda Castro (2004b, 2018), Castañeda Castro y Melguizo Moreno (2006), Ruiz Campillo (2005, 2008) o Montero Gálvez (2011, 2019), entre otros muchos. En lo relativo a los beneficios que puede reportar una instrucción de este tipo, aunque existe un menor número de investigaciones que en el caso anterior, pueden tenerse en cuenta aportaciones recientes como las de Cortés (2015), Llopis-García (2019), Alonso-Aparicio y Llopis-García (2019), Rubio y Doquin de Saint Preux (2018) o Solá Simón (2020). Por último, en lo relativo a las obras de referencia, es importante considerar contribuciones dirigidas a aprendientes como la de Alonso Raya, et al. (2021) o a la formación de profesores, como las de Llopis-García et al. (2012) o Castañeda Castro (2014).

A pesar de las posibilidades que ofrece para la enseñanza de lenguas, la GC, al igual que otros enfoques, tampoco ha estado exenta de críticas. Una de ellas, recogidas por el propio Langacker (2016: 467) es la referida a su aparente desvinculación de la dimensión social del lenguaje. No obstante, conviene señalar en este punto que este modelo sí reconoce su base social al concebir que toda unidad lingüística surge y se consolida a partir de la interacción de los hablantes entre sí y con el entorno que les rodea, de ahí que una de sus principales premisas haga referencia al uso como base del lenguaje (Langacker, 2016: 468-470). Otra de las críticas que ha recibido esta teoría es la relativa a la dificultad que supone para el aprendizaje la posible falta de transparencia semántica de las relaciones que se establecen entre unidades de una misma categoría (Frisson et al., 1996; Lam, 2009;

Sandra y Rice, 1995). La conexión que vincula los diferentes significados de una red semántica con su origen metafórico puede no ser evidente para los estudiantes, contribuyendo así a aumentar su carga de aprendizaje. Por esta razón, la GC no se limita a la presentación discreta de hechos lingüísticos, sino que hace hincapié en el uso de la lengua y en la importancia del *input* como medio para el desarrollo de usos específicos y de esquemas generales que recojan las regularidades presentes en esos usos (Broccias, 2008: 83-84).

El planteamiento de este modelo a partir del uso de la lengua en un contexto determinado y con unas intenciones concretas permite resolver cuestiones como las anteriores y contribuye a demostrar su exhaustividad y flexibilidad descriptiva. Así, su capacidad para dar cuenta de la creatividad lingüística y el papel central que le otorga al significado y a los hablantes en la construcción del mismo muestran la compatibilidad de esta aproximación con los enfoques didácticos actuales. Todo ello, sumado a su interés por los principios cognitivos comunes a todos los usuarios del lenguaje en su conceptualización de la realidad y en su expresión a través de una serie de recursos lingüísticos, ha favorecido que la GC se conciba como una alternativa óptima para el desarrollo de una gramática pedagógica y operativa.

2.5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos realizado un breve análisis del lugar que la gramática ha ocupado en la enseñanza de lenguas a lo largo del tiempo. De acuerdo con las teorías lingüísticas predominantes en el momento, el papel de este constituyente en el aula ha sido objeto de continuos vaivenes que han pasado de situarlo en el foco de la instrucción a minimizarlo o incluso a prescindir de él en contextos formales. Sin embargo, a nivel didáctico, la pervivencia de la tradicional división entre forma y significado y la subordinación de uno de estos aspectos al otro ha limitado, por norma general, los resultados de aprendizaje. Así, mientras que la excesiva preocupación por la corrección formal propia de los

primeros métodos desatendía la dimensión comunicativa de la lengua y dificultaba que los estudiantes lograsen desenvolverse de manera eficiente en la LE, la atención al significado propia de enfoques posteriores impedía la asimilación de ciertas formas y reducía sus posibles usos a una lista de funciones.

El surgimiento y consolidación de la tendencia conocida como atención a la forma dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas, aunque favoreció la reimplementación de la instrucción gramatical en el aula, no había logrado superar la dicotomía entre ambas dimensiones del lenguaje. Consecuentemente, el tratamiento de la gramática, si bien volvía a tener un lugar en los currículos de idiomas, seguía siendo incidental y continuaba supeditándose al uso comunicativo de la lengua. No obstante, el origen de esta falta de integración de la gramática en el plano didáctico y su persistente asociación con cuestiones de corrección se sitúa en la propia concepción de este componente como un conjunto de formas regidas por una serie de reglas externas. Esta visión, heredada del estructuralismo, se mantiene en los enfoques comunicativos, que caen en una falacia metodológica al considerar que la incorporación de la gramática a este tipo de enseñanza consiste en facilitar el acceso a ella, pero no en redefinirla (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019: 167). El cambio de perspectiva en la descripción de la gramática se produce de la mano de la GC que, ante las limitaciones de las teorías generativistas y funcionalistas, se centra no en las propiedades formales del sistema ni en su dimensión discursiva, sino en su función semiológica. Así, la adopción de esta postura en el análisis lingüístico incide sobre el uso representativo de la lengua que hacen sus hablantes para dar cuenta de la realidad que les rodea y, por consiguiente, sobre el significado conceptual inherente a toda forma, sea esta léxica o gramatical.

A nivel didáctico, la presentación de las unidades lingüísticas como el resultado de la combinación indisociable de forma y significado abre nuevas vías en la enseñanza de gramática al poner de manifiesto la naturaleza significativa de este constituyente. Así, la aplicación de las premisas de la GC a la instrucción formal favorece una aproximación a la

gramática realmente comunicativa, ya que permite que los estudiantes tomen conciencia del contenido semántico que motiva la selección y combinación de determinadas formas. En otras palabras, a partir del significado propio de cada unidad lingüística, este modelo ofrece una serie de reglas operativas que facilitan que los aprendientes manipulen las unidades gramaticales para obtener los efectos comunicativos que pretenden.

Este potencial pedagógico ha promovido que algunos de los fenómenos gramaticales más complejos del español se hayan reanalizado desde este prisma para garantizar un aprendizaje más lógico y accesible. Aspectos como el contraste entre el imperfecto y el indefinido, *ser* y *estar*, o el uso del indicativo y el subjuntivo son algunas de las cuestiones sobre las que más se ha escrito desde esta perspectiva. Otros de los temas que más atención ha recibido dentro de ámbito de la GC son las preposiciones, ya que la adquisición de estos elementos suele ser uno de los principales retos para el aprendiente de lenguas debido a la aparente arbitrariedad de los múltiples significados de cada una de estas unidades. Esta heterogeneidad, junto con la superposición de criterios formales y funcionales que se emplean en su descripción, ha convertido la motivación semántica de estos elementos y las relaciones existentes entre sus sentidos en uno de los principales de la investigación, como veremos más adelante. Sin embargo, a pesar de la proliferación de estudios sobre las preposiciones desde el punto de vista de la GC, en el plano didáctico aún predominan las explicaciones basadas en la combinación de reglas formales y listas de funciones asociadas a una forma. Por esta razón, para comprender en mayor medida en qué punto se halla el tratamiento de las preposiciones en el aula de E/LE, en la siguiente sección discutiremos las distintas posturas adoptadas en su descripción y analizaremos cómo la GC puede contribuir a su enseñanza mediante la resolución de la tradicional dicotomía entre forma y significado.

BLOQUE II

Las preposiciones y su tratamiento en E/LE

1. Introducción

La multiplicidad de significados asociados a las preposiciones, su escasa notoriedad fónica y la aparente menor carga semántica que presenta en comparación con otras unidades lingüísticas – como los sustantivos, los verbos o los adjetivos – son las razones por las que el uso eficaz de estos elementos suele ser una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los aprendientes de lenguas, en general, y de E/LE, en particular. A pesar de la elevada frecuencia que estos elementos registran en el *input* al que los estudiantes tienen acceso ya desde niveles iniciales, su aparente menor peso comunicativo ha provocado que estas unidades reciban una menor atención en el aula que otros aspectos gramaticales. Como consecuencia, el dominio y uso efectivo de las preposiciones no suele producirse, por lo general, hasta fases de aprendizaje más avanzadas (Huerta, 2009: 3). Sin embargo, como veremos a lo largo de esta sección, el papel que estas unidades desempeñan en la formulación de mensajes comunicativamente adecuados a las intenciones del hablante y su alto grado de fosilización (Llopis, 2015:52) pone de manifiesto la necesidad de introducir su tratamiento didáctico en el aula desde niveles iniciales.

Además, dado que la escasa atención recibida por las preposiciones suele ser resultado de su concepción a nivel teórico, a lo largo de este apartado también revisaremos algunas cuestiones referentes a su caracterización y a los elementos que componen su inventario. En concreto, nos centraremos en cómo la tradicional definición de estas formas como unidades funcionales a las que no siempre puede atribuírseles un significado ha promovido que estos elementos suelen ocupar un lugar marginal en la enseñanza de gramática. Esta visión de las preposiciones como elementos cuya función y contenido dependen del contexto discursivo ha provocado que se empleen criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos (Cabezas,

2015) para dar cuenta de su naturaleza. No obstante, dado que la combinación de estos principios descriptivos no suele producirse únicamente en el plano teórico, sino que suele trasladarse también al ámbito didáctico, analizaremos el tratamiento de estos elementos que proponen los principales documentos de referencia para la enseñanza de español, algunas gramáticas para estudiantes y algunos manuales de instrucción. De este modo, pretendemos determinar cuáles son los criterios que suelen emplearse en la enseñanza de preposiciones y evaluar hasta qué punto se han generalizado para dar cuenta del funcionamiento de estas unidades.

Una vez valorados los aspectos anteriormente mencionados, examinaremos cómo la GC ofrece un marco descriptivo más homogéneo que permite abordar la caracterización de las preposiciones a partir del contenido propio de cada una de ellas. Para ello, tras considerar los conceptos más relevantes para comprender la definición de estas unidades que ofrece este modelo, profundizaremos en el análisis que se ha propuesto para cada una de ellas y en los aspectos que han de tenerse en cuenta para su enseñanza. Así pues, intentaremos demostrar que el énfasis en el significado inherente a cada preposición no solo permite superar su tradicional descripción bien como una unidad léxica, bien como una unidad funcional, sino que facilita una aproximación más comunicativa al tratamiento de estas formas.

2. La preposición: cuestiones teóricas sobre su naturaleza

La heterogeneidad semántica de las preposiciones y su comportamiento sintáctico han sido objeto de un recurrente debate que ha tenido como objetivo determinar su naturaleza, a menudo, de manera infructuosa, ya que, como se ha señalado: “No es fácil cosa decir qué son las preposiciones, ni aun determinar con exactitud cuántas hay, o si se trata de una clase homogénea o de varias” (Trujillo, 1971: 234). Su clásica consideración como una categoría menor cuyos elementos no pueden ejercer como núcleo sintagmático (Horno, 2002: 59), ha provocado que,

tradicionalmente, estas unidades hayan recibido una menor atención que aquellas pertenecientes a las categorías mayores (N, Adj, V y Adv). Sin embargo, como veremos en este apartado, a pesar de haber sido objeto de un análisis e interés más limitado que otras clases de palabras, a partir de mediados del siglo XX, las preposiciones y sus propiedades adquieren una mayor relevancia dentro de los estudios lingüísticos.

Las primeras caracterizaciones de la preposición tienen su origen en la tradición lingüística clásica, en la que nos encontramos descripciones de este elemento que responden a criterios posicionales, es decir, que se basan en el lugar que este elemento ocupa en la oración²⁶ (Horno, 2002: 53). Esta definición sintáctico-estructural es, asimismo, la que predomina en la Edad Media y en el Renacimiento, época en la que, de la mano de Nebrija, este elemento comienza a considerarse desde otras perspectivas. Así pues, si bien la posición de esta unidad en el marco oracional continúa siendo el criterio predominante en su caracterización, tanto en este período como en etapas posteriores también comienza a tenerse en cuenta su significado (Reina, 2020: 14). Este aspecto, junto con el criterio posicional, es, asimismo, el que cobra fuerza posteriormente y se incluye, entre otras muchas obras, en la primera gramática de la Real Academia Española de 1771 y en otras gramáticas posteriores como la de Noboa (1839), o la de Calderón (1852), en las que se indica que esta unidad expresa la relación existente entre cosas (García-Cervigón, 2011: 162) ideas u objetos (Manzano, 2009: 163). Además de estos dos principios descriptivos, otro de los criterios empleado en la definición de la preposición – especialmente en las obras gramaticales del siglo XIX y a partir de ellas – es su función como elemento regido por una palabra previa y regente de la unidad o sintagma que precede (Horno, 2002: 54).

Este breve repaso histórico permite así vislumbrar las diversas perspectivas desde las que se ha abordado el estudio de la categoría preposicional y comprender el origen de su tradicional definición como

²⁶ Este tipo de criterio es el que recogen obras de la antigüedad clásica como la *Téchne Grammatiké*, de Dionisio de Tracia (Arens, 1969:44), el *Ars grammatica* de Donato, el *Institutiones grammaticae* de Prisciano o el *De lingua latina* de Varrón (Campbell, 2003: 83-84).

marca de relación. Sin embargo, esta visión de la preposición como elemento de enlace no permite precisar la naturaleza de estas unidades, ya que no contribuye lo suficiente a diferenciarla de otros elementos de relación (Luque, 1973:11) – como las conjunciones o las interjecciones – ni tiene en consideración algunos de sus usos (Osuna, 1991: 30). La caracterización de estas unidades a partir de sus características formales y sintácticas como una clase cerrada de palabras generalmente átonas, invariables, de escasa autonomía sintáctica que establecen relaciones de subordinación entre elementos (González, 2011: 116) es precisamente la que, a lo largo del tiempo, ha favorecido su descripción, junto a la de otras unidades, como “partículas nexivas” (Minguell, 2010: 2).

La consideración de la preposición como marca de relación también está presente en los planteamientos de estructuralismo, un modelo teórico que, aunque introduce una cierta sistematicidad en la descripción de las lenguas naturales, retoma muchas de las ideas establecidas en la tradición lingüística anterior (Reina, 2020: 16). Así pues, si bien la principal aportación de este modelo reside en el establecimiento de un criterio funcional como base de la caracterización de las preposiciones, hay autores como Gili Gaya (1979) o Porto Dapena (1987), entre otros, que continúan aludiendo a la naturaleza relacional de esta unidad. No obstante, este uso de la función sintáctica como principio descriptivo favorece la concepción de la preposición como un elemento esencialmente funcional (Horno, 2002: 61). Así, la definición de esta forma no solo se limita a recuperar las características formales y sintácticas que habitualmente se le han atribuido, sino que se centra en su papel a nivel oracional, es decir, en su función a nivel sintagmático. Este planteamiento es el que genera que, desde esta perspectiva, las preposiciones sean consideradas como:

- a) Transpositores: estas unidades son las responsables de efectuar un cambio de categoría o transcategorización (Grande, 2002: 90). Esta función permite, por ejemplo, que un sintagma nominal como “los estudiantes” pueda actuar como complemento del nombre en la secuencia “los padres de los estudiantes”. La presencia de la preposición, por tanto, posibilita que dicho

sintagma pueda desempeñar una función que no le es propia y que se aleja de sus habituales papeles sintácticos de sujeto, complemento directo y complemento indirecto. Dicho de otro modo, la preposición “reconvierte” categorialmente un sintagma nominal en un adjetivo, facilitando así su acceso a las funciones propias de esta categoría.

- b) Índices funcionales: papel de la preposición como identificador funcional en aquellos casos en los que no se observa un cambio categorial de ningún tipo y en los que, por tanto, no puede sostenerse que ejerza como transpositor. Esta situación es la que se observa en oraciones como “Llamaron a los padres de los estudiantes”, en la que la preposición “a” que introduce el complemento directo (CD) no realiza una transposición, ya que el sintagma “los padres” cumple con el requisito categorial propio de esta función, al ser de naturaleza nominal. La preposición en este tipo de secuencias es, por tanto, un índice funcional que revela el papel sintáctico del sintagma al que precede (Grande, 2002: 92).

Sin embargo, esta caracterización funcional de las preposiciones también está sujeta a una serie de limitaciones, ya que, al igual que ocurría con las propuestas de la gramática tradicional, no diferencia las preposiciones de otros elementos gramaticales de forma precisa, por lo que no puede establecerse como característica definitoria suficiente. Como señala Horno (2002: 62-63), la consideración de este elemento como un índice funcional presenta dos problemas: i) las funciones sintácticas pueden identificarse por medio de otros procedimientos lingüísticos, tales como la concordancia; (ii) no se especifica en qué contextos es necesaria la presencia de este marcador, ya que hay circunstancias en las que su uso puede generar secuencias gramaticales (como ocurre con la función de sujeto precedida de preposición). Además, en casos como la “a” de CD, el uso de este elemento no parece que sea el de identificar la función del sintagma, sino el carácter animado del mismo, ya que no se requiere la inclusión de esta unidad en

aquellos casos en las que el CD alude a una entidad de naturaleza inanimada (*Odia a su hermano/ Odia las espinacas*).

De forma similar, el papel de la preposición como transpositor tampoco se trata de una característica distintiva que permita diferenciar esta categoría del resto (Osuna, 1991: 32), ya que otros elementos gramaticales como el artículo (*la irlandesa*), las conjunciones (*dice que vayas*) o los pronombres relativos (*el chico que vive en el quinto*) – entre otros – realizan también este tipo de función. Asimismo, esta definición tampoco explica la diferencia que existe entre los sintagmas transpuestos por preposición (Horno, 2002: 63) en oraciones como “*Trataron de solucionar el problema*”, en la que no puede prescindirse del sintagma introducido por la preposición sin comprometer la gramaticalidad de la oración o “*Acaba de salir de casa*”, en la que sí es posible omitirlo. Así pues, puede decirse que, si bien la teoría estructuralista facilita un criterio homogéneo desde el que abordar la caracterización de las preposiciones, no establece cuáles son las características esenciales que distingue estas unidades de otros elementos lingüísticos.

La irrupción de la Gramática en el panorama teórico y su consideración de las preposiciones como núcleo del sintagma que integran favorecen que estos elementos reciban una mayor atención que el que se les había otorgado hasta entonces. Dentro del marco de esta teoría, la capacidad rectora de la preposición, encargada de asignar caso a sus complementos, es la que propicia su consideración como núcleo sintagmático y contribuye a solventar la tradicional dicotomía entre categorías mayores y menores. Desde el punto de vista del significado, el contenido que esta forma parece transmitir en determinados contextos ha propiciado que se establezca la existencia de dos tipos de unidades diferenciadas (Horno, 2002: 65-67)²⁷:

²⁷ A continuación, presentamos una revisión simplificada de lo expuesto por Horno (2002), que ofrece una información más detallada sobre la caracterización sintáctica de las preposiciones que tiene lugar en el paradigma generativo. Dado nuestro interés en el significado de estas unidades, hemos optado por centrarnos en mayor medida en la dimensión semántica de estas unidades.

- a) Preposiciones léxicas: preposiciones con capacidad significativa, esto es, con contenido propio. A nivel sintáctico, los elementos de este tipo configuran sintagmas preposicionales en los que ejercen como núcleo, a nivel semántico, seleccionan a sus complementos semánticamente y establecen su papel temático. Por todo ello, se considera que este tipo de preposiciones – presentes en oraciones como “Han venido corriendo *desde* casa” o “He encontrado tus llaves *en* un cajón” – poseen una naturaleza similar a la de las categorías léxicas mayores (N, Adj. y V).
- b) Preposiciones vacías: caracterizadas por su ausencia de contenido semántico. Sintácticamente, estas preposiciones siempre introducen un sintagma nominal y no admiten especificadores y, semánticamente, no tienen argumentos propios, esto es, no seleccionan complementos, ni les asignan papel temático. Esta clase de unidades es la que suele aparecer en las funciones sintácticas de complemento del nombre (“la casa *de* María”; “un libro *de* historia”), complemento directo (“voy a llamar *a* Claudia”) o de complemento de régimen verbal o suplemento (“contamos *con* usted”; “cuida *de* los niños”).

El conjunto de esta información permite apreciar que la descripción de la preposición ofrecida por el paradigma generativo permite resolver algunas de las limitaciones planteadas por el modelo estructuralista. La concepción de esta unidad como núcleo del sintagma en el que aparece permite distinguirla de otras formas gramaticales tales como los artículos, las conjunciones o las interjecciones. Asimismo, la consideración de la dimensión significativa de la preposición ayuda a precisar la diferencia que existe entre sintagmas preposicionales como los presentes en “Piensa *en* una solución” o “Vimos a María *en* el supermercado”, en función del contenido semántico aportado por esta unidad. En otras palabras, esta visión permite reevaluar la preposición más allá de su función como transpositor.

Sin embargo, a pesar de estas ventajas, los planteamientos de la gramática generativa recurren de nuevo a una serie de criterios heterogéneos para dar cuenta de la naturaleza de la preposición. Como hemos visto, la

definición de esta unidad se aborda no solo desde el punto de vista sintáctico-funcional, sino también semántico, siendo este último aspecto el que provoca una nueva dicotomía entre preposiciones léxicas y preposiciones vacías de contenido. Esta caracterización, si bien tiene en cuenta las propiedades semánticas que el estructuralismo había relegado a un segundo plano, no da cuenta de la relación entre ambos tipos de unidades, sino que se limita a atribuirles una naturaleza léxica o funcional en virtud de su contexto de aparición (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 113). Por esta razón, como alternativa a este planteamiento, llega a sostenerse que las preposiciones vacías o funcionales no son un tipo distinto de categoría, sino el resultado de un proceso de gramaticalización de las preposiciones léxicas (Horno, 2002: 133). En otras palabras, se considera que la diferencia entre preposiciones de léxicas y funcionales es gradual (NGLE, 2010: 563).

Por tanto, sobre la base de lo anteriormente expuesto puede deducirse que, si bien parece existir un consenso sobre la naturaleza relacional de las preposiciones (Ibarretxe et al., 2017: 66), su consideración como una forma lingüística de significado pleno es una de las cuestiones más polémicas en su definición. El contenido que estas unidades transmiten en contextos diferentes – y que ha dado lugar a su caracterización bien como una categoría gramatical, bien como una léxica – ha favorecido la aparición de posturas intermedias que conciben este elemento como una categoría semiléxica (Reina, 2020: 43). En lo referente a los distintos significados que puede expresar una preposición, el análisis realizado tanto desde la perspectiva estructuralista como desde la generativa suele establecer una diferencia entre el significado lingüístico de estas unidades – obtenido a partir de la abstracción de todos sus usos léxicos – y los sentidos o usos pragmáticos que adquiere a nivel oracional (Mendo, 2017). Sin embargo, a nivel didáctico, esta aproximación condiciona en gran medida el tratamiento de estos elementos, ya que basa su descripción en “listas de significados, funciones gramaticales y usos pragmáticos asociados a la misma preposición que a veces se solapan y otras no coinciden” (Ibarretxe et al. 2017: 67). Así pues, con el fin de comprobar el grado de generalización de este tipo de definición en la enseñanza de E/LE, en el siguiente apartado

examinaremos la presentación de las preposiciones propuesta por distintos materiales didácticos y evaluaremos hasta qué punto la superposición de criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos sigue siendo habitual en su tratamiento.

3. La preposición en la literatura de E/LE

La complejidad derivada de la heterogeneidad semántica de las preposiciones y su concepción como palabras que apenas tienen peso en la comunicación pueden considerarse dos de los motivos que han contribuido a relegar la enseñanza de estas unidades a un segundo plano dentro de la instrucción gramatical. No obstante, la escasa atención que este elemento suele recibir en comparación con otras formas como los sustantivos, los adjetivos o los verbos suele ser resultado de la visión heredada de las diferentes teorías lingüísticas sobre su naturaleza. Por esta razón, con el fin de valorar el alcance e impacto de las diferentes perspectivas teóricas en el tratamiento didáctico de las preposiciones, hemos decidido llevar a cabo un análisis detallado de las propuestas recogidas en: i) los documentos de referencia clave para la enseñanza de E/LE, ii) algunos manuales de nivel inicial (ya que este era el nivel de lengua de los estudiantes que participaron en esta investigación), y iii) las principales gramáticas de consulta dirigidas a aprendientes de esta lengua.

3.1. Las preposiciones en los documentos de referencia

3.1.1. Las preposiciones en el *Marco Común Europeo de Referencia*

Dado que el MCER es la base sobre la que se ha desarrollado un plan curricular específico para la enseñanza de español, hemos considerado apropiado comenzar examinando qué alusión se hace a las preposiciones en este documento, que estipula una serie de pautas y recomendaciones para la enseñanza y aprendizaje de idiomas dentro del contexto europeo. A pesar de que, debido al carácter genérico de esta obra, podría esperarse no hubiera ninguna mención relativa al lugar que estas unidades ocupan en la didáctica

de lenguas, lo cierto es que el MCER, en su versión de 2001, sí facilita información sobre estos elementos. Así, aunque no se proporciona ninguna directriz específica para su enseñanza, en el documento se hace referencia a las preposiciones dentro del apartado correspondiente a las competencias lingüísticas que deben desarrollar los aprendientes a lo largo del proceso de adquisición de la LE. No obstante, contrariamente a lo que cabría esperar, el conocimiento y uso de estas unidades no se incluye bajo la competencia gramatical, sino bajo la competencia léxica. Dentro de ella, nos encontramos con una primera alusión a las preposiciones como elementos léxicos presentes en: “other fixed phrases such as: phrasal verbs, e.g. *to put up with*, *to make do (with)*; compound prepositions, e.g. *in front of*” (MCER, 2001: 111). Esta descripción, sin embargo, no da cuenta de estas unidades de manera individual ni precisa su naturaleza léxica, sino que las define como miembros constituyentes de otras expresiones a las que sí suele atribuírseles un contenido semántico específico.

La siguiente referencia a la preposición dentro del apartado de competencia léxica es la relativa a su papel como elemento gramatical, una función que, de acuerdo con lo recogido por el MCER, también desempeñan otras clases de palabras cerradas como los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres personales, interrogativos y relativos, los posesivos, etc. (MCER, 2001: 111). Así pues, si bien la mención de las preposiciones como parte del vocabulario que los estudiantes deben adquirir en el desarrollo de la competencia léxica parece suponer un avance con respecto a las teorías lingüísticas tradicionales, un análisis más detallado revela que estas unidades continúan presentándose como elementos de contenido esencialmente gramatical. En otras palabras, de la breve alusión a las preposiciones incluida en el MCER se desprende que la caracterización de estos elementos sigue realizándose desde una perspectiva eminentemente estructuralista, como demuestra el hecho de que la categoría preposicional se distinga de las de sustantivo, verbo o adjetivo, consideradas categorías léxicas, y se sitúe junto a otras unidades tradicionalmente descritas como palabras funcionales. Asimismo, el hecho de que, al especificar cuáles son los elementos léxicos de una lengua, la única referencia a las preposiciones

sea la de su papel como miembro integrante de expresiones lexicalizadas refleja la aproximación sintáctico-funcional adoptada en su descripción.

Por tanto, sobre la base de lo anteriormente expuesto puede concluirse que esta presentación de las preposiciones, a pesar de su brevedad, sienta un precedente con respecto al tratamiento de estos elementos en el aula. El uso de MCER como una de las principales fuentes de consulta en el ámbito de enseñanza de lenguas favorece que los planteamientos que en él se recogen influyan, en mayor o menor medida, tanto en el diseño de currículos de lenguas y materiales didácticos como en el propio contexto de aula. Por ello, dado que en las especificaciones proporcionadas por este documento la preposición se presenta como una forma de significado gramatical que acompaña a otros elementos, cabe esperar que este punto de vista sea el predominante en otras obras de referencia. Así pues, con el fin de comprobar si esta perspectiva se mantiene en el caso del español, hemos considerado apropiado examinar el tratamiento que estas unidades reciben en el plan curricular desarrollado para esta lengua, ya que su formulación parte de las directrices y descripciones establecidas por el MCER.

3.1.2. Las preposiciones en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Desarrollado para dar cuenta de las características propias del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) es el documento de referencia que sirve de base para el diseño de programas de lengua y materiales didácticos de E/LE. Aunque los niveles de competencia lingüística de esta obra parten de los descriptores recogidos en el MCER, en la redacción y establecimiento de los contenidos de enseñanza y aprendizaje también se ha tenido en cuenta lo planteado por los documentos pertenecientes a la serie del nivel umbral (*Threshold level*), con el fin de proporcionar una descripción de los niveles de referencia lo más completa posible. Por esta razón, antes de profundizar en la descripción de la preposición que se ofrece en este currículo, hemos considerado apropiado

analizar brevemente la información sobre esta unidad presente en el nivel umbral.

En *Threshold* (1990), el primer libro de esta serie redactada por Van Ek y Trim, las diferentes referencias a la preposición se sitúan en la sección de “nociones generales” (*General notions*), en la que se incluye una serie de conceptos asociados a una serie de exponentes o estructuras gramaticales. Dentro de este catálogo, la primera alusión a este tipo de unidades se encuentra en el apartado de “nociones espaciales” – donde se vinculan con la idea de posición, dirección y origen – y de “nociones temporales” – en el que se relaciona con los conceptos de indicación temporal y duración. No obstante, estos elementos también se mencionan en la sección de “nociones relacionales”, en la que se alude tanto a los contenidos espaciales y temporales anteriores como a otro tipo de significados (*manner, instrumentality, benefaction, etc.*) y funciones gramaticales (*dative, genitive, etc.*) (1990: 49-50, 55-56). Por tanto, esta descripción, incluida también en las otras dos obras de la serie (*Waystage, 1990* y *Vantage, 2001*), presenta una categorización de la preposición en la que se entremezclan tanto criterios pragmáticos – relacionados con el significado que esta unidad puede expresar en un contexto concreto – como semánticos y sintácticos.

Aunque estos documentos solo facilitan las especificaciones correspondientes a los niveles A2, B1 y B2 del MCER para la enseñanza y aprendizaje de inglés, el hecho de que su contenido también se haya tenido en consideración para la elaboración del inventario de *Funciones* y de *Nociones Generales* del PCIC contribuye a establecer en cierta medida los criterios descriptivos adoptados en este currículo. Así pues, en línea con los principios planteados en la serie del nivel umbral, el PCIC incluye las preposiciones tanto en el inventario de “nociones generales” como en el de gramática, en el que se da cuenta de la naturaleza relacional de esta unidad. En el primero de estos inventarios, el de “nociones generales”, estos elementos se organizan en función de su significado en una serie de categorías y subcategorías relacionadas con los conceptos de espacio y tiempo y se ilustran con una serie de ejemplos cuando la complejidad de la unidad lo requiere. De este modo, si bien no se alude de manera explícita al

contenido semántico propio de cada uno de estos elementos, la preposición se presenta en este apartado como una unidad léxica.

La dimensión relacional de la preposición, por su parte, ha favorecido su inclusión en el inventario de contenidos gramaticales, en cuya introducción podemos encontrar un comentario que revela la escasa consideración que esta unidad recibe en comparación con otras categorías de la lengua:

“Puede llamar la atención el que no se haya dado un tratamiento específico e individualizado a las preposiciones, tradicionalmente incluidas en la descripción gramatical. Esto se debe a que el inventario parte de la base de que el tratamiento de las preposiciones, en la perspectiva del enfoque general de los Niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico, más que estrictamente gramatical” (PCIC, 2008).

Mediante esta afirmación se reconoce, pues, el estatus de la preposición como una unidad de significado léxico, lo que explicaría su inclusión entre los contenidos del apartado de “nociones generales”. Sin embargo, el contenido del párrafo contrasta con el tratamiento que estos elementos reciben en el inventario gramatical, en el que su presentación se realiza desde un punto de vista más bien sintáctico. Así, la primera referencia a estas unidades dentro del inventario gramatical puede encontrarse en la subsección “pronombres tónicos complementos preposicionales”, en la que se abordan tanto cuestiones de carácter formal (uso de los pronombres en caso oblicuo tras preposición, excepciones a esta regla, formación de amalgamas con la preposición *con*, etc.) como semántico (valores adquiridos por el complemento en la función de CI introducido por *a*, significado reflexivo de la construcción *para sí*, etc.). No obstante, en los subapartados correspondientes a los modificadores y complementos de los sintagmas nominales y adjetivales, las preposiciones se analizan sobre la base de un criterio eminentemente sintáctico, que se intercala con alguna alusión – generalmente implícita – al significado aportado por el sintagma preposicional al que dan lugar. De igual manera, en la sección dedicada a las oraciones subordinadas adverbiales, estas

unidades se presentan como nexos que introducen enunciados de distinto tipo (finales, causales, temporales, etc.), describiéndose, pues, desde una perspectiva sintáctica que no incide en el contenido propio de estos elementos sino en el de la oración en la que se integran.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto puede afirmarse, pues, que la presentación de las preposiciones en el PCIC se realiza desde un enfoque estructuralista que subordina la enseñanza de estas unidades al de otros contenidos léxicos o gramaticales. Así, aunque en la introducción del inventario gramatical se reconoce la conveniencia de abordar el tratamiento de las preposiciones desde un prisma léxico, en el apartado de “nociones generales” estos elementos reciben una escasa atención que suele limitarse a su mera mención o a su asociación con expresiones predeterminadas. En otras palabras, no se proporciona una gradación de los múltiples significados expresados por cada una de estas unidades ni se profundiza en las oposiciones semánticas a las que dan lugar. Por tanto, podría decirse que la presentación de estos elementos se limita fundamentalmente a su vinculación con un concepto genérico de carácter espacial o temporal. De manera similar, la adopción en el inventario gramatical de unos criterios esencialmente sintácticos bajo los que la preposición se presenta no como núcleo del sintagma preposicional, sino como un nexo o elemento regente contribuye a reflejar la postura estructuralista subyacente a su descripción. Este hecho permitiría explicar, pues, que las escasas alusiones al significado que se incluyen en esta sección se centren no en el contenido individual de esta unidad, sino en el del sintagma.

En resumen, la ausencia en el PCIC de un apartado dedicado al tratamiento individualizado de las preposiciones relega esta categoría a un segundo plano por detrás de otros elementos como los sustantivos, adjetivos o verbos. Esta subordinación de la preposición a otros contenidos, junto con la falta de unas especificaciones concretas para su enseñanza, es probablemente la razón por la que esta unidad suele recibir una atención muy limitada en los materiales didácticos desarrollados a partir de este documento de referencia. No obstante, dado que los participantes de esta investigación son estudiantes de primero provenientes del sistema educativo irlandés, también conviene revisar el lugar que se le otorga a la preposición

en los currículos establecidos para la enseñanza y evaluación del español en secundaria. Este análisis cobra especial relevancia si se considera que algunos de estos alumnos habían cursado español de forma previa a su acceso a la universidad, lo que hace necesario examinar el tratamiento recibido por las preposiciones en estos documentos.

3.1.3. Las preposiciones en el currículum de E/LE en Irlanda

En el contexto educativo irlandés, los currículos de español de *Junior* y *Senior Cycle* – equivalentes a secundaria y bachillerato, respectivamente – están establecidos en torno a los objetivos generales y contenidos evaluados tanto en la prueba final de secundaria (*Junior Certificate*) como en el examen de acceso a la universidad (*Leaving Certificate*). En el primero de estos casos, las especificaciones recogidas en el documento oficial – el *Junior Cycle MFL Specification (National Council for Curriculum and Assessment, 2015)* – se aplican no solo al español, sino a la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Así, al basarse en las pautas y descriptores del MCER, el carácter genérico de este texto impide que se facilite una descripción detallada de cada uno de los temas, actividades y exponentes que deben abordarse en el aprendizaje de las distintas lenguas modernas. A pesar de que, por este motivo, este texto no alude a las preposiciones, sí que se hace referencia a otras categorías y aspectos gramaticales en el apartado de “reflexión sobre el funcionamiento de la lengua”, en el que se establece que los estudiantes deben: “recognise, describe and use language patterns such as word order, verbal system, nouns, [and] adjectives” (NCCA, 2015: 16). Si bien no de forma explícita, esta especificación le atribuye a la preposición menor relevancia comunicativa que a otras unidades como los verbos, los sustantivos o los adjetivos, ya que no la incluye entre los elementos necesarios para el desarrollo de la conciencia lingüística. No obstante, el hecho de que en este descriptor solo se mencionen algunas de las tradicionalmente consideradas “categorías mayores” refleja que la descripción formal de la lengua se basa en una perspectiva esencialmente estructuralista, al igual que ocurría en el caso del MCER.

Puesto que el primer estudio realizado para esta investigación se realizó en 2019, hemos considerado necesario revisar, asimismo, el currículo que hasta entonces se había empleado en la enseñanza de español. Este documento, a diferencia de la versión actual, cuenta con una serie de exponentes en español asociados a los temas y tareas comunicativas que se establecen para la enseñanza de lenguas modernas en general. En él, las preposiciones aparecen como constituyentes de una serie de expresiones predeterminadas, tales como “vivir en + nombre de la ciudad/urbanización/pueblo” o “a la/las + clock time” (NCCA, 2014-2019: 12), que se asocian, a su vez, a unas funciones comunicativas determinadas. Este planteamiento es similar al planteado en el currículo de *Leaving Certificate*, en el que estas unidades se incluyen entre las “estructuras y gramática” (*structures and grammar*) necesarias para desarrollar una habilidad lingüística específica y, con ello, una actividad comunicativa concreta. Por ejemplo, dentro del tema relativo a los viajes y el transporte (*coping with travel and transport*), se establecen tanto varias tareas comunicativas como las habilidades lingüísticas requeridas para llevarlas a cabo, que se vinculan a una serie de exponentes. Entre ellos, se incluyen una serie de preposiciones ligadas a expresiones de tiempo (“de madrugada, al mediodía...”), a construcciones preposicionales/adverbiales (“delante del hotel, antes del mediodía...”) y a expresiones relativas a los medios de transporte (“a pie, en tren, a caballo...”) (NCCA, 1995: 10). Por tanto, todo ello permite comprobar que, en estos documentos, estas unidades se presentan como formas integrantes de una serie de estructuras prefijadas y asociadas a unas funciones comunicativas concretas. Así pues, dado que esta parece ser una tendencia general en la enseñanza de preposiciones, en las siguientes secciones analizaremos si los manuales desarrollados para la enseñanza de español tanto en este contexto como a nivel general adoptan las pautas y criterios establecidos por estos documentos o si, por el contrario, proporcionan una descripción más detallada de estas unidades.

3.2. La preposición en los manuales de E/LE

Los apartados que se plantean a continuación tienen como objetivo examinar si las preposiciones suelen incluirse entre los contenidos de A1 y, en ese caso, cuál es el tratamiento que se les otorga en los manuales desarrollados para este nivel. Aunque, como se ha podido comprobar con anterioridad, documentos de referencia como el MCER, PCIC y las obras del nivel umbral sí incorporan algunas recomendaciones para la enseñanza de estos elementos, su carácter polisémico, la dificultad asociada a algunos de sus usos y la menor notoriedad comunicativa que tienen en comparación con otras unidades lingüísticas pueden favorecer que se consideren formas propias de niveles más avanzados. Por este motivo, el principal objetivo de este análisis no es otro que el de comprobar la tendencia que existe en lo referente al tratamiento didáctico de las preposiciones, es decir, si los manuales se rigen por las especificaciones establecidas en los documentos de referencia o si, por el contrario, optan por no abordar la enseñanza de estos elementos en niveles iniciales. Además, puesto que no es infrecuente que los docentes completen la información de estos textos con la que facilitan las gramáticas dirigidas a aprendientes de español, hemos considerado apropiado analizar las descripciones de la preposición que se facilitan en algunas de estas obras para obtener una visión lo más completa posible de su enseñanza.

3.2.1. Manuales generales

El auge del campo de la didáctica de E/LE ha generado que, en los últimos años, se haya incrementado la oferta de mercado de manuales desarrollados para distintos fines y diferentes tipos de público. Por esta razón, ante la amplia variedad disponible, la selección que aquí se ha realizado es una simple muestra representativa que, sin entrar en generalizaciones, nos permitirá examinar cuál es la postura que los textos producidos dentro de un marco comunicativo suelen adoptar con respecto a la enseñanza de preposiciones. Así pues, aunque en este apartado hemos decidido centrar nuestro primer análisis en algunos de los manuales más

conocidos entre los profesores de español, como *Aula Internacional 1*, *Nuevo Prisma* o *Gente Hoy 1*, los materiales incluidos en este repertorio podrían haber sido otros. No obstante, dado que el objetivo de este apartado es proporcionar una visión global del tratamiento que suele otorgársele a las preposiciones, consideramos que cualquier texto resulta adecuado para este fin.

Un rápido vistazo al índice del primero de los manuales de nivel inicial mencionados anteriormente, *Aula Internacional 1* (Corpas et al., 2013), permite comprobar que el uso de las preposiciones “a, con, de, por y para” sí figura entre los recursos gramaticales propuestos para dos de las unidades didácticas, en concreto la relacionada con la toma de decisiones y con la descripción de un lugar. La selección de estas preposiciones en particular es probable que haya venido determinada no solo por la frecuencia de estos elementos en el *input*, sino por la relación de algunos de sus significados con los temas de estas unidades. No obstante, resulta llamativo que estos sean los únicos elementos de este tipo contemplados en el manual y que se incluyan entre los contenidos gramaticales, ya que, de acuerdo con el PCIC, el tratamiento de las preposiciones debe abordarse desde una perspectiva léxica.

Un análisis más detallado de la unidad en la que se presentan las preposiciones mencionadas con anterioridad (“a, con, de, por y para”) muestra que su enseñanza se realiza de manera inductiva, proporcionándose múltiples ejemplos que permitan al estudiante observar, analizar y determinar el uso de estos elementos. Solo en la página dedicada a la gramática pueden encontrarse algunas explicaciones explícitas sobre el uso de estas unidades bajo los rótulos “hablar de motivos” y “verbos y preposiciones”. La primera de ellas aborda cuestiones de carácter formal que establecen que “para” va seguida de infinitivo y “por”, de sustantivo, reglas que se representan mediante los siguientes ejemplos: “*Para viajar por Latinoamérica*”, “*Por mi trabajo*” (Corpas et al., 2013: 29). Por su parte, la siguiente explicación solo facilita una serie de oraciones que contienen las preposiciones “a”, “con” y “de”, aunque ofrece una puntualización sobre el uso de la preposición “a” con los complementos directos de persona (*ibid.*).

Las preposiciones se han incluido, asimismo, entre los recursos gramaticales del tema dedicado a la descripción de lugares (pp. 94-105). En esta ocasión, sin embargo, estas unidades no se abordan de manera individual, sino que suelen aparecer vinculadas a expresiones adverbiales de lugar como “a la izquierda/derecha de”, “al lado de”, “lejos de”, etc.; solo “en” y “entre” se presentan individualmente, aunque de forma implícita, a lo largo del tema. Este mismo planteamiento es el que se observa, asimismo, en la página de gramática que se incluye en cada lección, en la que las preposiciones – salvo “en” – se presentan como elementos integrantes de otras construcciones como “estar a + distancia” o expresiones como “a pie”, “en metro”, “de aquí”, etc. (p.101). Así pues, aunque las preposiciones también se vinculan a lo largo del manual a otros aspectos léxicos como la hora, las partes del día o la frecuencia, las lecciones analizadas son las únicas que incluyen estos elementos de manera explícita entre los contenidos gramaticales establecidos para cada una de ellas.

De forma similar, el segundo de los manuales que hemos seleccionado para este análisis, *Nuevo Prima* (Gelabert y Menéndez, 2013), solo aborda de forma explícita el tratamiento de las preposiciones en la unidad dedicada a las nociones funcionales de desplazamiento y transporte. Al igual que ocurría con el manual anterior, estos elementos aparecen caracterizados como “contenidos gramaticales” de los que el aprendiente debe valerse para expresar una serie de “contenidos funcionales”. Este planteamiento explicaría, pues, que estas unidades se describan a partir de la función que desempeñan las estructuras en las que se integran. De esta manera, al hablar del uso de las preposiciones “a” y “en” con el verbo “ir”, se establece que las estructuras formadas por el verbo más “a” indica “dirección y que las construcciones con “en” expresan “medio de transporte”, excepto “a pie/caballo” (p. 60). Esta explicación y los ejemplos que en ella se proporcionan configuran el único apartado dedicado al tratamiento de estas unidades, ya que, en el resto del manual, estos elementos no reciben atención explícita, sino que se asocian a una serie de expresiones vinculadas a funciones comunicativas concretas. En otras palabras, se proporcionan una serie de construcciones del tipo “soy de

Madrid”, “trabajo en un hospital” o “estudio hasta las diez”, pero no se facilita una enseñanza individual de estas unidades.

El último de los manuales analizados en esta sección, *Gente Hoy I* (Martín y Sans, 2013), también presenta las preposiciones como elementos del “sistema formal”, es decir, como formas gramaticales que permiten a los hablantes/aprendientes expresar una serie de nociones generales. Además, en línea con las especificaciones del PCIC, la enseñanza de estas unidades se realiza en los temas dedicados a los viajes, las fechas y las direcciones o instrucciones espaciales. Así pues, el hecho de que las preposiciones se incluyan entre los contenidos de tres unidades didácticas distintas contribuye a diferenciar en un primer momento este manual de los dos anteriores, ya que en ellos estos elementos se abordaban de manera más implícita. Sin embargo, un análisis más detallado del tratamiento que las preposiciones reciben en cada uno de estos temas muestra que, al igual que ocurría en los otros dos textos, estas unidades no se presentan de forma individual. En lugar de ello, se facilitan una serie de expresiones que se vinculan a una función comunicativa o a un concepto determinado. Por ejemplo, al hablar de “medios” se hace referencia a construcciones como “a pie, en bicicleta, en moto, en tren, etc.”, o se especifica que la noción de distancia puede expresarse por medio de la estructura “de/desde... a/hasta...” (p. 92).

Por tanto, a partir de lo anteriormente expuesto, puede decirse que las preposiciones suelen recibir una escasa atención en niveles iniciales de E/LE, ya que, si bien se expone al alumno a numerosos ejemplos de estructuras o expresiones que contienen estos elementos, no se proporciona instrucción explícita sobre ellas. Además, la presentación de esta forma como una unidad gramatical no solo refleja la perspectiva estructuralista adoptada en su descripción, sino que ayuda a explicar que no se haga alusión a su significado individual, sino al de la secuencia en la que se integra. Todo ello permite comprobar que, a pesar de que el PCIC incluye estos elementos en el inventario de nociones generales y recomienda su tratamiento desde una perspectiva léxica, su asociación con estos contenidos solo se realiza de forma indirecta por medio de su inclusión en una serie de ejemplos y expresiones preestablecidas. En otras palabras, las preposiciones

se presentan como meramente elementos formales, como simples constituyentes de otras construcciones. No obstante, en vista de las características propias del contexto en el que se ha realizado este estudio, hemos considerado necesario examinar si los materiales de enseñanza empleados en estas circunstancias se ajustan a este planteamiento o si, por el contrario, facilitan un tratamiento de las preposiciones más explícito, centrado en las propiedades individuales de cada uno de estos elementos.

3.2.2. Manuales empleados en el contexto irlandés

Puesto que los estudios que configuran el siguiente bloque de este trabajo se han realizado en el contexto específico de Irlanda, hemos considerado apropiado examinar algunos de los materiales empleados tanto en el nivel educativo superior en el que se ha desarrollado este estudio como en los niveles correspondientes a secundaria y bachillerato (*Junior y Senior Cycle*). La razón por la que hemos decidido analizar algunos de los manuales utilizados en etapas previas a la universidad es que algunos de los participantes de esta investigación sí habían estudiado español con anterioridad, pero sin llegar a alcanzar el nivel de lengua necesario para acceder a asignaturas de español de nivel intermedio. Por ello, en vista de esta experiencia de aprendizaje previa, hemos optado por revisar si las preposiciones suelen incluirse entre los contenidos de los manuales propios de este tipo de contextos para, de ser así, determinar qué tipo de tratamiento reciben. Además, el análisis de los materiales empleados en los módulos en los que se han llevado a cabo los distintos estudios que conforman este trabajo nos ayudará a completar esta información y a valorar en qué medida favorecen la familiarización con los distintos significados y usos de estos elementos.

El manual de *Junior Cycle* seleccionado para este análisis, *Fiesta* (Hilliard, 2020), presenta en su índice varias referencias al uso de las preposiciones que se incluyen entre los contenidos gramaticales establecidos para las unidades relativas a la familia y la casa. En la primera de ellas, se abordan las expresiones de posesión con “de”, cuyo uso se representa mediante una serie de ejemplos, y se facilita información sobre la amalgama

que forma con el artículo definido “el”. Además, la definición que se proporciona en esta sección establece su correspondencia con dos estructuras del inglés, la preposición *of* y el genitivo sajón: “The word **de** (of) is used to talk about ownership or relationship of a named person (e.g. Anna’s book, Pablo’s sister)” (p. 75). Por su parte, la segunda unidad ofrece, bajo el rótulo de “las preposiciones”, una representación mediante ilustraciones de las principales locuciones preposicionales de lugar (“delante de”, “detrás de”, “al lado de”, etc.) y de las preposiciones “entre”, “en” y “sobre”, que se presenta como sinónimo de “encima de” (p.100). Asimismo, en un recuadro aparte se llama la atención del alumno sobre el hecho de que “en” puede equivaler también a *on* o *in*, según el contexto. El establecimiento de estas correspondencias con el inglés, sin embargo, pueden resultar contraproducente a largo plazo, ya que la traducción directa de estos elementos puede limitar la habilidad del alumno para determinar las diferencias semánticas y de uso que existen entre las preposiciones de una lengua y de otra en ciertos contextos (Huerta, 2009: 4).

A excepción de las dos unidades analizadas anteriormente, el resto del manual aborda el tratamiento de las preposiciones de una manera implícita, mediante su integración en expresiones predeterminadas como “ir a pie, en coche, en autobús, etc.” (p. 38) que se relacionan con un tema concreto, en este caso “ir al colegio”. De forma similar, tampoco encontramos ninguna explicación sobre el uso de estos elementos en la sección de “referencia gramatical” incluida al final del manual, en el que solo se facilita información sobre los artículos, los pronombres y la conjugación verbal. Todo ello permite comprobar, pues, la escasa atención que se les concede a estas unidades, dificultando así su aprendizaje por parte del estudiante. El hecho de que solo se facilite instrucción explícita sobre “de”, “en”, “entre” y “sobre”, pero sin profundizar en los sentidos que estos elementos pueden transmitir en otros contextos muestran que el aprendizaje de las preposiciones suele ser más accidental que incidental.

El tratamiento de estas unidades en *Español en Acción* (Higgins, 2013), uno de los manuales empleado en *Senior Cycle* y diseñado a partir de las especificaciones, objetivos y contenidos establecidos para el *Senior Certificate*, no difiere significativamente del planteado en el caso anterior.

En línea con lo recogido en el currículo – en el que las preposiciones se presentan como elementos integrantes de una serie de expresiones vinculadas a unas funciones comunicativas específicas –, no se proporciona instrucción explícita sobre estas unidades. Lo único que es posible encontrar a lo largo del manual son una serie de construcciones con preposición que se presentan con relación a una serie de contenidos funcionales. Por ejemplo, en la unidad en la que se abordan los contenidos relativos a las descripciones físicas y de carácter y a la familia, pueden encontrarse una serie de preguntas y expresiones con preposición como “¿De dónde eres?”, “¿A qué se dedican tus padres?”, “¿En qué año naciste?”, “me parezco a...” “me celo mucho de...”, etc. (pp. 85-123), pero no es posible encontrar ninguna explicación sobre el significado y uso de estos elementos. De hecho, un vistazo a la gramática propuesta para cada uno de los temas muestra que el principal foco de atención son los verbos y, en menor medida, otras categorías como los sustantivos, los adjetivos y los adverbios. La omisión de las tradicionalmente consideradas categorías menores revela, pues, el planteamiento estructuralista subyacente a la presentación y tratamiento de los fenómenos gramaticales, ya que los elementos como las preposiciones quedan relegados a un segundo plano.

En cuanto a los materiales empleados en el contexto universitario en el que se ha realizado esta investigación, hemos seleccionado como muestra representativa el manual de acceso abierto creado por profesores de *National University of Ireland, Galway* para estudiantes de nivel A1 y *Socios I*, el texto empleado con uno de los grupos que colaboraron en este estudio. El primero de estos materiales, *Curso de español A1* (Alderete-Díez et al., 2010), presenta las preposiciones de un modo similar al de los manuales analizados con anterioridad, centrándose en su papel como elemento integrante de una serie de preguntas y expresiones con una función comunicativa concreta. Así, por ejemplo, nos encontramos una primera referencia a estos elementos en la unidad en la que se abordan, entre otros, los contenidos léxicos sobre la hora y las fechas, para los que se facilitan una serie de construcciones como “¿A qué día estamos? Hoy estamos a...”, “¿A qué hora...? A la/las...” (pp. 43-45). Además, en esta unidad se introducen varias preposiciones y locuciones preposicionales de lugar que,

junto con el verbo “estar”, permiten que el aprendiente pueda expresar ubicación.

Sin embargo, en este manual, a diferencia de en los anteriores, podemos hallar una explicación sobre la utilización de los pronombres de 1ª y 2ª persona en caso oblicuo tras preposición y sobre las amalgamas que “con” forma con los pronombres personales de primera y segunda persona del singular (p. 80). De forma similar, más adelante también se hace referencia al uso de la preposición “a” con los CD animados y se proporcionan ejemplos que contrastan la presencia o ausencia de este elemento según la naturaleza semántica de dicho complemento: “Conozco París/ a María; ¿Ves la catedral/ a Raquel?” (p. 97). Así pues, en línea con lo establecido tanto en el inventario gramatical como en el apartado de nociones generales del PCIC, el tratamiento de la preposición que aquí se plantea se centra tanto en sus características formales como en su papel como constituyente de una serie de expresiones. Sin embargo, tal y como ocurriera en el caso del documento de referencia anterior, no se alude al contenido propio de cada una de estas unidades.

Por su parte, un vistazo al índice de *Socios I* (González et al., 2007) – el manual para fines específicos empleado con los estudiantes de uno de los grupos de este estudio – permite comprobar que sí existen varias referencias a las preposiciones entre los contenidos gramaticales establecidos para cada unidad. Entre ellas, encontramos alusiones al uso locativo y temporal de “en”, a las preposiciones y locuciones de lugar, a las amalgamas a las que da lugar “con” (conmigo, contigo...), a las estructuras “es de + material” y “sirve para + función” y, por último, al contenido temporal de “desde”, “hasta” y “de...a”. No obstante, un análisis más detallado de cada una de las unidades revela que, al igual que en los casos anteriores, la enseñanza tanto de estas preposiciones como de otras se realiza a través de la extensiva ejemplificación de su uso, es decir, de manera implícita. Esta aproximación es, asimismo, la que se mantiene en la sección de gramática incluida al final del manual, donde el uso de estas unidades solo se expone a través de una serie de ejemplos, sin facilitar ningún tipo de información sobre su contenido significativo.

Tan solo en el caso de las preposiciones (“en” y “entre”) y locuciones preposicionales de lugar encontramos varias ilustraciones que buscan representar el significado expresado por cada uno de estos elementos (p. 156), esta vez sin ningún ejemplo que las acompañe. En esta misma sección se incluye, además, una breve explicación formal sobre el uso de “con” con pronombres personales (p. 161) y de la necesidad de emplear las formas tónicas de los pronombres de objeto indirecto tras la preposición “a” (p. 162). Por tanto, podemos decir que el tratamiento de las preposiciones sigue las mismas pautas que en varios de los manuales analizados anteriormente: figuran entre los contenidos gramaticales, su presentación suele realizarse de manera implícita por medio de ejemplos, no se profundiza en sus propiedades semánticas y, en caso de recibir atención explícita, esta suele limitarse a cuestiones de carácter formal.

Así pues, el análisis de los materiales empleados tanto a nivel general como en el contexto específico de este estudio nos permiten extraer una serie de conclusiones sobre el tratamiento que las preposiciones reciben en los manuales de nivel inicial que, aunque se han mencionado a lo largo de estas secciones, procedemos a recoger aquí a modo de resumen:

- Las preposiciones se presentan como elementos gramaticales, no léxicos;
- su enseñanza se realiza a través de una serie de construcciones predeterminadas y vinculadas a una función comunicativa concreta;
- no se facilita instrucción explícita sobre su valor ni sobre las diferencias de significado que existen entre ellas;
- las pocas explicaciones que se proporcionan suelen centrarse en las propiedades formales del término de la preposición (uso de pronombres en caso oblicuo, amalgamas, etc.);
- una misma preposición puede aparecer asociada a múltiples funciones comunicativas y viceversa, una misma función comunicativa puede tener asociadas múltiples preposiciones.

En definitiva, puede decirse que la preposición no se presenta en los manuales como una unidad de contenido, sino como un constituyente

oracional o sintagmático que juega un reducido papel en la construcción de significado y, por consiguiente, en la comunicación. Así pues, esta presentación, junto con su vinculación a un conjunto de funciones comunicativas expresadas mediante unas expresiones determinadas, es probable que resulte en el aprendizaje memorístico de estas formas. En otras palabras, este planteamiento de las preposiciones puede dificultar que el alumno determine la lógica subyacente a los distintos usos de cada una de estas unidades, comprometiendo su habilidad para seleccionar la unidad adecuada a sus intenciones comunicativas. No obstante, puesto que no es poco frecuente que los docentes recurran a las gramáticas para estudiantes para intentar compensar las posibles deficiencias de los manuales de enseñanza, hemos considerado incluir una breve revisión de algunas de las más conocidas²⁸.

3.2.3. Gramáticas para estudiantes de E/LE

Con el fin de ampliar la información anterior y de ofrecer una perspectiva lo más precisa y exhaustiva posible, en los siguientes apartados examinaremos la descripción de las preposiciones que ofrecen dos de las gramáticas para estudiantes habitualmente empleadas en el ámbito de E/LE. Al igual que en el caso de los manuales, hemos escogido estos dos textos como muestra representativa de la variedad que existe en el mercado para evaluar, de manera general, cómo suelen caracterizarse estos elementos en este tipo de obras de consulta dirigidas tanto a docentes como a aprendientes.

En la primera de estas gramáticas, la *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon, 2002) se retoma la definición tradicional de las preposiciones como elementos de relación. De hecho, en línea con los planteamientos más clásicos de esta unidad, se señala que “[en] español, al

²⁸ Para completar esta información, también se consultaron manuales dedicados al tratamiento específico de las preposiciones (Alonso y Fernández, 2011; Hernández, 2003). Aunque por cuestiones de extensión no se incluye su revisión en esta sección, el planteamiento seguido en estos materiales es el mismo que el adoptado en los textos analizados anteriormente.

no existir la declinación del sustantivo, las preposiciones desempeñan un papel importante al ayudar a establecer relaciones de distintos tipos entre los elementos de la oración” (p. 273). Dicho de otro modo, se le atribuye a la preposición un papel equivalente al del sistema causal en aquellas lenguas que presentan la categoría gramatical de caso. En cuanto al significado de estas unidades, se hace referencia a la dificultad que supone definir las sin aludir a sus contextos de uso, debido a lo abstracto de su naturaleza. No obstante, como mencionábamos en el bloque anterior, uno de los efectos derivados de la lingüística del discurso – sobre la que se fundamenta la enseñanza comunicativa y, por tanto, esta obra – es que solo se analiza el significado final adquirido por las formas a nivel contextual, pero no su significado individual, lo que ayudaría a comprender esta limitación descriptiva.

Tras la advertencia inicial sobre la imposibilidad de caracterizar las preposiciones sin atender a su contexto de aparición, se clasifica estas unidades en tres niveles distintos según su utilización: los usos temporales, los espaciales y los conceptuales. Sin embargo, a pesar de que en un primer momento pueda parecer que esta categorización se ha realizado atendiendo al contenido propio de cada una de estas formas, más adelante se señala que la interpretación de los distintos usos de las preposiciones depende del valor semántico de los elementos que relacionan, así como de otros factores como el conocimiento que los interlocutores tienen de dichos elementos y de la posible relación extralingüística que puede establecerse entre ellos. Vuelve así a incidirse en el carácter meramente relacional de la preposición, a la que se le atribuye la función de crear “una *imagen de relación abstracta* que puede remitir a una relación concreta con existencia en el mundo extralingüístico. La relación extralingüística (el referente) puede ser más o menos real, más o menos física o concreta, etc.” (p. 274).

En resumen, estas unidades se definen como operadores relacionales carentes de un contenido semántico específico, una caracterización que retoma la concepción tradicional y estructuralista – centrada en la forma – para introducirla en el marco de la enseñanza comunicativa – cuyo objetivo primordial es facilitar la construcción y transmisión de significado. Por este motivo, en los apartados dedicados a la descripción de cada preposición se

alude, en primer lugar, al tipo de relación que establece y, en segundo lugar, a los efectos de sentido derivados de su utilización en un contexto determinado. Sin embargo, la aparente falta de relación entre los distintos usos de cada preposición propicia que el aprendizaje de estos elementos dependa fundamentalmente de la memorización de sus sentidos y de sus contextos de utilización.

En la siguiente gramática consultada para este análisis, el *Método de los relojes: Gramática descriptiva del español* (Pérez, 2009), la falta de referencia a las preposiciones en el apartado “los cuatro tipos de palabras” (nombre, verbo, adjetivo y adverbio) refleja su consideración como una categoría menor y permite anticipar su tratamiento a lo largo de la obra. Así, la primera alusión a estos elementos se realiza en la sección centrada en los verbos que rigen preposición, en la que se establece que estas unidades “son partículas – algunas de ellas son, en realidad, varias bajo una misma forma (...). Desde otro punto de vista, una preposición es un tipo especial de palabra que, básicamente, hace que un nombre (...) adopte el papel de un adverbio” (p. 53). Un rápido vistazo a la definición de partícula que se ofrece permite comprobar que este tipo de unidades “no son tipos básicos de palabras” (p. 35) y que, además, no se facilita una distinción precisa entre ellas.

Por tanto, esta aproximación a las preposiciones no solo las presenta como elementos supeditados a una forma verbal, sino que las define como elementos homófonos, es decir, como elementos independientes que únicamente comparten la forma. En línea con este planteamiento, se remite al lector a varios anexos en los que, sin embargo, se recogen los distintos significados asociados con las distintas preposiciones por medio bien de una breve descripción, bien del uso de sinónimos en forma de adverbio o de expresiones concretas (e.j. *de* → significados: «donde» > «punto de origen»; «no importa»; «así» > «bruscamente»; etc.) (p. 105). Todo ello se complementa con una serie de ejemplos sobre el uso de la preposición y, en el caso de *por* y *para*, se añade, además, información relativa al término con el que se construyen (e.j. *para/por* + persona; *para/por* + Amar; *para/por* + «cuando»; etc.) (p. 107). Estas dos últimas preposiciones, a diferencia del resto, cuentan con dos anexos independientes en los que, además de

incluirse los datos anteriores, se vinculan estas formas tanto a una serie de verbos (*estar para/por, trabajar para, servir para, dar las gracias por, pasar por* etc.) como a un conjunto de “expresiones hechas” (*para mí, por ejemplo, por eso*, etc. (p. 108-109).

A partir de los datos anteriores puede concluirse, pues, que la descripción de la preposición que ofrecen estas obras de consulta, si bien permite ampliar y completar la escasa información sobre estos elementos que se ofrece en los manuales, puede resultar poco operativa para el estudiante. La definición de estos elementos a partir del significado que adquieren en determinados contextos o de su papel como constituyente de ciertas expresiones provoca que su aprendizaje dependa más de la memorización de todos estos aspectos que de la reflexión sobre la motivación semántica que promueve su uso. Dicho de otro modo, este tipo de planteamiento ofrece fórmulas más que reglas operativas, lo que puede dificultar la selección de la preposición adecuada a las intenciones comunicativas que se desean transmitir. Así pues, en los siguientes apartados, analizaremos cómo las herramientas analíticas y descriptivas de la GC pueden facilitar una mayor comprensión y sistematización de estos elementos, reduciendo la aparente arbitrariedad de los distintos usos de las preposiciones.

4. La GC y la enseñanza de preposiciones

Como se ha podido comprobar previamente, en el ámbito de E/LE la caracterización y tratamiento de la preposición en el aula se realiza a través de un prisma descriptivista bajo el que esta unidad se presenta como un elemento gramatical de relación, es decir, como una unidad funcional diferenciada de las palabras con contenido léxico. De acuerdo con esta visión, las preposiciones adquieren su significado por medio de tres vías:

“a partir de su inclusión en expresiones que sí están lexicalizadas (como algunas locuciones prepositivas, tales como *junto a, acerca de, o de acuerdo con*), a partir de los elementos de los que dependen (sustantivos, verbos, etc.) [y a partir] del

contexto en el que se incluyen o del valor léxico interno que puedan tener cuando existe una oposición de significados en una expresión donde varias preposiciones son posibles” (Llopis, 2015: 52).

Esta concepción de la preposición como una unidad sin carga semántica, presente en los materiales didácticos analizados en las secciones previas, puede considerarse la responsable del lugar secundario que se le otorga en la enseñanza. La descripción de esta unidad como un “operador relacional” (Matte Bon, 2002: 274) cuyo significado se define a partir de los elementos con los que se relaciona dificulta, asimismo, que el estudiante tome conciencia del papel que juega en la comunicación, condicionando, con ello, su aprendizaje. Por todo ello, parece razonable pensar que la concesión de una mayor atención a las preposiciones en el ámbito didáctico que facilite su procesamiento y aprendizaje pasa por redefinir estos elementos como unidades de significado pleno, tal y como propone la GC. Por este motivo, en los siguientes apartados examinaremos las aportaciones de esta teoría a la caracterización de la preposición y el potencial pedagógico de las mismas. Además, tras introducir los conceptos relevantes para comprender esta aproximación, procederemos a exponer la descripción de las preposiciones empleada en este estudio con alumnos de nivel A1.

4.1. La preposición en la GC

La visión de la preposición como un elemento relacionante es un concepto que se mantiene, asimismo, en el paradigma cognitivo. No obstante, a diferencia de lo establecido por teorías anteriores, se sostiene que esta unidad permite dar cuenta de la relación o lazo cognitivo que el hablante establece entre dos o más partes de una escena espacial (Cifuentes, 1998: 113). Dicho de otra manera, las preposiciones se conciben como unidades lingüísticas que codifican y, por tanto, lexicalizan las *escenas espaciales* (EE) percibidas por los usuarios de la lengua (Romo, 2016: 276). En la conceptualización de dichas escenas – y en su posterior expresión por medio de una preposición concreta – cobran especial relevancia los participantes focales (*focal participants*) implicados en ellas, ya que será la

relación que se establezca entre ellos la que determine la representación o “estructuración conceptual” (*construal*) de la realidad que se quiere comunicar. Así, según el grado de prominencia de dichos participantes, en toda relación es posible distinguir entre un foco de atención primario o “trayector” (*trajector*, TR), definido como “the entity being located, evaluated, or otherwise described” (Langacker, 2008: 113), y un punto de referencia (*landmark*, LM).

Las preposiciones se incluyen, así, en la categoría de expresiones relacionales de carácter no procesual²⁹, que también engloba otras unidades como los adverbios y los adjetivos. No obstante, a diferencia de lo que ocurría en las teorías lingüísticas tradicionales, en este caso sí establece una diferenciación entre cada uno de estos elementos a partir de la conceptualización de la realidad que representan. En el caso de las preposiciones, estas unidades se caracterizan y se diferencian de adjetivos y adverbios por perfilar una relación con un LM constituido por una cosa (*thing*³⁰) y por un TR, que puede ser bien una “cosa” o una “relación”. Estas categorías, por su parte, solo cuentan con un único participante focal, un TR correspondiente a una cosa en el caso de los adjetivos y a una relación, en el de los adverbios (Langacker, 2008: 116). El hecho de que, a diferencia de estas formas, la preposición sea indiferente a la naturaleza de su TR, le permite desempeñar tanto usos adjetivales cuando el TR es una “cosa” (El último fin de semana *de* agosto) como adverbiales, cuando este es una relación (Se casaron *en* agosto). La posibilidad de que las preposiciones puedan llevar a cabo funciones propias de estas categorías pone en entredicho la tradicional consideración de estas tres clases como categorías mutuamente excluyentes (*ibid.*, p. 117), demostrando con ello, que la lengua no consta de componentes aislados, sino que forma un continuum.

²⁹ Este tipo de relación “no procesual” (*nonprocessual relationship*) permite diferenciar estas formas lingüísticas de los verbos, caracterizados por perfilar un “proceso”, entendido como “(...) a complex relationship that develops through conceived time and is scanned sequentially along this axis” (Langacker, 2008: 112).

³⁰ El concepto de “cosa” (*thing*) hace referencia a las conceptualizaciones de un objeto físico o conjunto de entidades resultantes de los procesos mentales de agrupamiento y reificación (Romo, 2016: 223).

La vinculación de la preposición con una realidad física-espacial surge de la experiencia de todo ser humano con el mundo que le rodea. Como mencionábamos en secciones anteriores, la percepción e interacción con el entorno circundante viene determinada por la propia naturaleza fisiológica y neurológica del cuerpo humano, por lo que suele considerarse que esta experiencia corpórea (*embodied experience*) configura la base de nuestro sistema conceptual (Tyler y Evans, 2003: 23-24). Así pues, dado el crucial papel que la corporeización (*embodiment*) juega en el desarrollo de la estructura conceptual que codificamos a través del lenguaje, parece razonable pensar que muchos de los conceptos que expresamos a través de la lengua tienen un origen espacial derivado de nuestra interacción con el espacio físico (*ibid.*, p. 25). A nivel didáctico, esta consideración plantea, además, una serie de ventajas, ya que permite relacionar significados más o menos abstractos con la experiencia físico-espacial del hablante (Llopis, 2015: 64) y facilita una descripción visual del sistema lingüístico más accesible para los aprendientes.

La relación de la preposición con este dominio espacial puede percibirse en la naturaleza de la relación que expresa, en la que la configuración del TR y del LM en una escena espacial refleja la influencia que este último elemento tiene sobre el primero³¹ y constituye la base o significado primario a partir de la cual “se extienden (*mapean*) significados para otros dominios, como el del tiempo” (Romo, 2016: 275). Por esta razón, al establecer una red semántica para cada una de las distintas preposiciones, este valor espacial suele ser el que se establece como el significado central o prototípico del que se derivan otras extensiones de significado por medio de la metáfora. No obstante, en este trabajo consideramos que, a pesar del carácter eminentemente espacial que presentan la mayoría de las preposiciones, existe una excepción cuyo significado prototípico es más bien de tipo temporal (*durante*). En este

³¹ De acuerdo con lo establecido por Tyler y Evans (2003: 26-27), la influencia que el LM ejerce sobre el TR es el factor que da lugar a las extensiones metafóricas. Así, en el caso de *in*, la relación espacial de contención, en la que el TR está constreñido y experimenta de manera generalizada la influencia del LM, permite expresar otros conceptos como el de ubicación (*the coffee in the cup*) o localización temporal (*in perilous times*).

sentido, estamos de acuerdo con Romo (2016) cuando afirma que, si bien el significado de las preposiciones “tiene un origen – o *valor primitivo* – claramente espacial, este no equivale siempre a su significado *primario* – o *prototípico*” (p. 277).

En resumen, puede decirse que, frente a otros paradigmas, la descripción de las preposiciones que ofrece la GC permite vincular los diferentes usos de cada una de estas unidades con la experiencia del hablante con el entorno que le rodea, promoviendo así un aprendizaje más basado en la reflexión. Bajo este prisma, la selección y uso de una preposición se presenta no como una decisión motivada por los requerimientos de un contexto o estructura concreta, sino como la representación de una relación específica entre dos entidades desde una perspectiva determinada. De este modo, las preposiciones pasan a caracterizarse no como formas cuyo significado depende de los elementos que vinculan, sino como unidades de contenido pleno cuyos múltiples valores se organizan en una red semántica estructurada a partir de un significado prototípico de carácter generalmente espacial. Así pues, en las siguientes secciones analizaremos cada una de estas unidades con el fin de conectar cada uno de sus valores con el significado central del que derivan y explicaremos la relación que perfila cada preposición, así como los contrastes que existen entre algunas de ellas.

4.2. Descripción cognitiva de las preposiciones del español

El potencial analítico de la GC ha dado lugar, en los últimos años, a múltiples investigaciones que aplican las herramientas descriptivas de esta teoría al estudio de la semántica de las preposiciones. Aunque en un primer momento la mayor proliferación de trabajos surge en el ámbito del inglés – en el que destacan investigaciones como las de Evans (2010), Lindstromberg (2010) o Tyler y Evans (2004a, 2004b), entre muchos otros – de manera más reciente, el campo de E/LE ha experimentado un crecimiento exponencial de los estudios de este tipo, entre los que cabe destacar aportaciones como la de Funes (2012), Mendo (2017, 2019), Rísquez (2011)

o Romo (2016, 2018), cuyos trabajos han servido como referencia para las descripciones que se plantean en las siguientes secciones.

El análisis que proponemos se ha centrado en las unidades más frecuentes del español, y, por consiguiente, del *input* al que los estudiantes de niveles iniciales tienen acceso en contextos de instrucción formal. Por tanto, se ha omitido la descripción de unidades consideradas arcaicas, como *cabe*, y *so* (NGLE, 2010: 558-559) y otros elementos como *ante*, *bajo*, *contra* y *tras*, que además de contar con una frecuencia mucho menor que la de otras preposiciones, suelen reemplazarse por sus correspondientes adverbiales (*encima de*, *debajo de*, *detrás de*, etc.), lo que provoca que el uso de estas preposiciones se aborde en niveles más avanzados – concretamente, en C1, según lo recogido por el PCIC (2008). Esta misma lógica es la que nos ha llevado a excluir del análisis otros elementos como *versus* y *vía*, – cuyo uso suele ser más propio de textos especializado (NGLE, 2010: 560) – o *mediante* y *según*, unidades poco recurrentes en español (CORPES, 2020). Así, el análisis semántico que se presenta a continuación se centra en dos grupos de preposiciones:

- i) Preposiciones espaciales, entre las que se encuentran *a*, *con*, *de*, *desde*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *para*, *por* y *sobre*;
- ii) Preposiciones temporales, donde hemos incluido *durante*, debido a la dificultad que supone atribuir a esta unidad un significado central de carácter espacial.

Aunque esta propuesta podría ampliarse para dar cabida a otras preposiciones, la viabilidad del presente trabajo requería seleccionar aquellos elementos que, por su frecuencia, complejidad y falta de equivalencia exacta con la L1 de los estudiantes, fueran objeto de errores frecuentes por parte de aprendientes de nivel A1. Por su parte, la ausencia de trabajos centrados en el aprendizaje y uso de las preposiciones en estadios iniciales de aprendizaje es la razón que nos ha impelido a centrarnos en este nivel. Aunque en el ámbito de E/LE, pueden encontrarse varios estudios – como los realizados por Campillos (2014), Carrillo y Ferreira (2020), Perea (2007) o Pinto y Rex (2006), entre otros – que recogen los errores que estudiantes de niveles intermedios o avanzados

suelen mostrar en la utilización de estos elementos, existe una carencia en la investigación sobre la efectividad de la GC para la adquisición y uso de las preposiciones por parte de alumnos de nivel A1. Por este motivo, hemos considerado apropiado facilitar una descripción que permita a los estudiantes de esta etapa inicial de aprendizaje comprender y sistematizar en la medida de lo posible el valor y uso de estas unidades.

Sin embargo, dado el amplio número de significados que las preposiciones pueden denotar y la multitud de contextos en los que pueden aparecer, consideramos que examinar todos y cada uno de sus usos resulta inviable tanto por cuestiones de extensión como de aplicabilidad, ya que la propuesta descriptiva que se presenta a continuación se ha desarrollado para estudiantes de nivel A1, lo que obliga a excluir ciertos valores preposicionales tanto por escasa frecuencia como por su dificultad. Por ello, hemos centrado nuestro análisis en los valores más representativos según el *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES XXI) y el *input* disponible en los manuales de A1 consultados. No obstante, los ejemplos facilitados para examinar los distintos significados de cada una de estas unidades serán establecidos por la propia investigadora para aislar su valor intrínseco y evitar la presencia de modificadores que puedan comprometer la apreciación de su contenido. Además, con el fin de establecer una red semántica que evidencie la conexión entre los distintos usos de las preposiciones, este análisis partirá de construcciones en las que sea posible observar el significado más prototípico de cada uno de estos elementos para llegar a aquellas que contienen valores más periféricos.

En línea con los planteamientos de la GC, también proporcionaremos una ilustración gráfica o *imagen metalingüística*³²(IM) del significado nuclear de cada preposición, del que se derivan el resto de sus valores. Este tipo de representación, concebida como una herramienta gráfica de carácter analítico, no busca complementar el análisis sino explicitar la motivación semántica subyacente a los distintos usos de estos

³² Empleamos aquí el término acuñado por Romo (2015, 2016) para hacer referencia a las imágenes “destinada[s] a explotar la correlación entre lo visual y lo escrito de forma didáctica” (2015: 236).

elementos. Dicho de otra manera “[1]a idea es que la IM sea operativa a nivel descriptivo y pedagógico” (Romo, 2016: 313), que permita al estudiante utilizar estas unidades de forma eficaz en la comunicación sin tener recurrir a las explicaciones proposicionales sobre sus distintos usos. Así, a diferencia de los esquemas habitualmente empleados en la GC – de carácter más abstracto – las IM se plantean como elementos visuales que, al representar la realidad designada por las preposiciones de un modo reconocible, puede facilitar su procesamiento por parte de los aprendientes.

4.2.1. Preposiciones espaciales

Sobre la base de la clasificación establecida por Romo (2016), hemos subdividido este tipo de preposiciones en dos grupos: preposiciones de localización relativa (*con, en, entre y sobre*) y preposiciones de esquema-imagen³³ de *origen-camino-meta* (OCM). Dentro de este último tipo, hemos organizado las preposiciones en distintos grupos dependiendo de si conceptualizan el origen (*de, desde*), el camino (*por*) o la meta (*a, hacia, hasta y para*). No obstante, dado que este último conjunto de elementos es el más amplio y el que presenta unas diferencias de significado más difícilmente perceptibles por parte del estudiante – ya que todas perfilan M –, hemos decidido comenzar el análisis examinando sus propiedades específicas, si bien a lo largo de estas secciones también aludiremos a los contrastes que existen entre las unidades de este y otros grupos.

4.2.1.1. Preposiciones de esquema-imagen OCM

Aunque más adelante profundizaremos en la descripción de las preposiciones de localización relativa, a diferencia de estas, las preposiciones de esquema-imagen OCM se caracterizan por perfilar una relación compleja en la que el estado del TR no es siempre el mismo, sino que se desarrolla a lo largo de una secuencia lineal en la que es posible distinguir los tres

³³ El concepto de imagen-esquema puede describirse como “schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force” (Langacker, 2008: 32).

puntos prototípicos desde los que suele visualizarse una acción: origen, camino y meta. Por este motivo, este tipo de preposiciones suele “evoca[r] movimiento, aunque no lo lexicalicen” (Romo, 2016: 368). Además, como veremos a continuación, la principal diferencia entre las unidades de los distintos grupos suele residir en la prominencia que reciben los puntos OCM en su *marco de representación (scope)* (MR) (Langacker, 2008: 92), es decir, en la escena que se conceptualiza por medio del lenguaje.

4.2.1.1.1. Preposiciones que perfilan meta (M)

i. A

La cantidad de sentidos expresados por *a* – para la que llegan a establecerse hasta trece usos distintos (Moreno y Tuts, 2002: 13-36) – la convierte en una de las preposiciones más versátiles del español y, como consecuencia, en una de las más complejas para los estudiantes de E/LE. Asimismo, la aparente falta de contenido semántico que se le atribuye a esta unidad – y a otras, como veremos más adelante – en determinados contextos es probable dificulte que el aprendiente perciba y comprenda la motivación que determina su selección por parte del hablante para expresar ciertos contenidos. Por ello, conviene hacerle consciente de la naturaleza significativa que esta forma presenta en todo contexto y de su conexión con un valor prototípico de carácter espacial. Este sentido, pues, será el primero que analicemos a partir de oraciones como la de (1):

(1) Voy *a* la biblioteca

En esta secuencia, puede identificarse un TR (yo) que se desplaza a hacia un LM concreto (la biblioteca), hacia una meta o un destino. No obstante, si bien esta preposición se caracteriza por perfilar M presenta, frente al resto de preposiciones de este grupo (*hacia, hasta y para*), un MR no restrictivo en el que pueden incluirse, además de M, tanto O como C. Esta particularidad permite que, en secuencias como “¿Vienes *a* la fiesta?” o “Voy *a* recogerte en moto”, la acción perfilada por los verbos permita visualizar un punto de origen, en el caso del primer enunciado, o un punto intermedio del recorrido entre O y M (Romo, 2016: 370). Esta propiedad de

a es la que explica por qué en contextos como los siguientes no es posible la alternancia entre ciertas de estas preposiciones:

(2) Llegó [*a*/**hacia*/*hasta*/**para*] Madrid

(3) Se dirige [*a*/*hacia*/**hasta*/**para*] el puente.

En (2), el carácter télico del verbo llegar hace que solo sea posible recurrir a aquellas preposiciones que denotan la llegada de un TR a un LM, es decir, a un destino. Por tanto, en este caso, *hacia* y *para* no son opciones válidas porque, a pesar de perfilar M, no lo incluyen en su MR³⁴, ya que *hacia* conceptualiza la dirección que se sigue de un O a un M, y *para* perfila el abandono de O (Romo, 2018: 261). De forma similar, en (3), el hecho de que *para* incida en el punto inicial del desplazamiento y *hasta*, en el final, las hace incompatibles con la imagen de carácter direccional generada por el verbo.

De acuerdo con Romo (2016: 374), otra de las características que contribuye a distinguir *a* del resto de partículas que conceptualizan M, es la relación funcional que establece entre TR y LM, al identificar este último con un objetivo – físico o virtual – que justifica el desplazamiento de un sujeto de O a M. Esta particularidad de *a*, por tanto, permitiría explicar la imposibilidad de emplear *hacia*, *hasta* y *para* en oraciones como “Voy [*a*/**hacia*/**hasta*/**para*] la universidad, estudio bellas artes”³⁵, en el que la representación de una escena no espacial descarta el uso de otras unidades que no sean *a*. Sin embargo, creemos que este fenómeno no se debe a la dimensión funcional que se le atribuye solo a *a*, sino a una incompatibilidad representacional entre la escena descrita y el MR propio de estas unidades, ya que el hecho de que perfilen dirección, límite final y abandono de O, respectivamente, impide que puedan utilizarse en secuencias de este tipo. Así pues, consideramos que la vinculación funcional entre TR y LM ni es exclusiva de *a* – ya que el desplazamiento y la focalización en un momento dado del mismo también responden a un objetivo o intencionalidad concreta por parte del hablante – ni el factor que determina la imposibilidad de

³⁴ La M en estos casos es un punto de referencia que se emplea para dar cuenta de la dirección del TR y de su destino (Romo, 2016: 371).

³⁵ Ejemplo extraído de Romo (2016: 374).

emplear *hacia*, *hasta* y *para* en este tipo de contextos. No obstante, coincidimos con que, a diferencia de estas últimas, el punto final del recorrido perfilado por *a* en secuencias como la anterior se sitúa en el interior de LM (Romo, 2016: 375).

El contenido direccional de *a*, por tanto, permite dar cuenta de su uso en enunciados como “Voy *a* trabajar un rato”, en los que se conceptualiza el movimiento del TR a la M, el lugar en el que se desarrolla la actividad de *trabajar*. Este desplazamiento, sin embargo, puede adquirir una dimensión virtual o ficticia como la que se observa en estructuras como la perífrasis de futuro “ir + *a* + infinitivo” o en las construcciones incoativas como “empezar/comenzar + *a* + infinitivo”. Así, en oraciones como “Vamos *a* ir a España este verano”, o “Empezaré *a* estudiar en julio” se conceptualiza un movimiento ficticio en el que la acción expresada por el infinitivo constituye la meta hacia la que se dirige el TR. Puede decirse, pues, que en estos casos *a* conceptualiza la proyección direccional del TR hacia un LM (Romo, 2016:377).

La extensión metafórica de este valor prototípico de destino permite explicar, asimismo, ciertos usos de la preposición que tradicionalmente se han analizado desde una perspectiva meramente gramatical: la *a* de CD animado y la *a* de CI, en los que también es posible identificar un desplazamiento – real o ficticio – a una M. Este planteamiento facilita la descripción de la relación que *a* representa en oraciones como “Visito *a* mi familia todos los fines de semana” o “Voy a mandarle un mensaje *a* mi hermana”, ya que, en ambos, el TR (el hablante, en la primera secuencia y el mensaje, en el de la segunda) se dirige hacia un punto final de carácter abstracto (el lugar en el que se encuentra la familia, en el primer caso, y “mi hermana”, en el segundo). Consideramos, además, que el uso de *a* ante CD viene determinado por la naturaleza “consciente” del LM, ya que solo entidades con esta propiedad pueden percatarse de su papel como receptores de la acción denotada por el verbo.

Por último, el contenido locativo tanto de carácter espacial como temporal que se le atribuye a esta preposición en ciertos contextos también puede explicarse a partir del valor prototípico de destino. Como punto final de un recorrido, la M que *a* incluye en su MR tiene un carácter estático, ya

que se concibe como el término del movimiento ficticio hacia un LM. Así pues, el uso de *a* en construcciones locativas como “El baño está *a* la izquierda”, “Estamos a día 13” o “La cerveza está a 2,50€” permite focalizar la atención en la M de un desplazamiento abstracto obtenido mediante el rastreo mental del espacio entre TR y LM (Romo, 2018: 272). Además, como veremos más adelante, a diferencia de *en*, esta preposición relaciona el TR con la totalidad del LM, no con zonas específicas del mismo que favorezcan interpretaciones como la de “soporte” o “contención”.

Así pues, sobre la base de lo anteriormente expuesto, consideramos que la IM que mejor representa los diferentes usos de *a* es la siguiente:

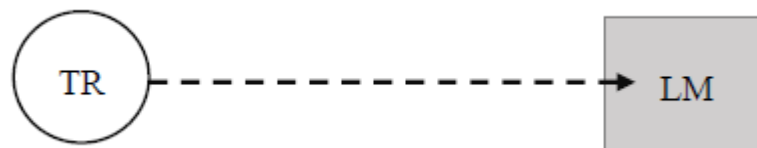


Figura1: La preposición *A* (Romo, 2016:386)

Esta representación permite dar cuenta del carácter direccional de la preposición, reflejando el desplazamiento de un TR hacia un LM que constituye la M de un esquema-imagen OCM. Dado que la trayectoria recorrida por este TR puede ser espacial o virtual, se ha optado por mantener la línea discontinua planteada por Romo (2016, 2018) en su gráfica original. Además, esta línea se adentra en los límites del LM, ya que, de este modo, se intenta capturar el hecho de que, en oraciones como “Voy un momento *a* mi despacho”, el TR se visualiza en el interior del LM (Llopis, 2015: 63). Por su parte, mediante el sombreado del rectángulo correspondiente a este último elemento, se ha intentado representar el perfilamiento y la inclusión de M en el MR de *a*, que, si bien no excluye otros puntos del esquema OCM, focaliza la atención en el punto final del desplazamiento conceptualizado.

ii. *Hacia*

Como adelantábamos en el apartado anterior, la segunda de estas unidades se caracteriza por poseer un sentido prototípico de “dirección”, ya que, si bien perfila M, esta preposición incide en la trayectoria que ha de seguirse para alcanzar el punto final de un recorrido (Romo, 2018: 261). Al igual que en el caso anterior, este valor central permite dar cuenta del resto de significados asociados a esta preposición, a saber, el de “localización aproximada”³⁶ y el de “sentimientos” (Moreno y Tuts, 2002: 100-101). A diferencia de *a*, la especificidad semántica de *hacia* da lugar a un análisis mucho más breve, ya que se trata de una preposición poco prolífica en la creación de significados que cuenta, en consecuencia, con unos usos muy limitados.

Dentro del grupo de preposiciones direccionales, *hacia* es quizá el elemento que más vaguedad presenta, puesto que, a pesar de activar un esquema OCM, no incluye en su MR ni O ni M; solo representa la orientación seguida por el TR para llegar al LM. Este sentido es precisamente el que puede observarse en oraciones como “Ya han salido *hacia* allí”, en la que la preposición únicamente perfila la dirección seguida por el TR con respecto a una M concreta, “allí”. Este valor de “dirección” u “orientación” permite a su vez explicar el significado de “localización aproximada” que *hacia* expresa en secuencias como “Llegaré *hacia* las cinco”, donde la preposición perfila la proyección no terminativa entre el TR y el LM (Romo, 2016: 407), es decir, la “dirección ficticia” seguida por un TR hacia una M que, si bien se utiliza como punto de referencia, no se incluye en el MR. De forma similar, el sentido de “sentimiento” que se le atribuye a esta preposición en enunciados como “Muestra un gran respeto *hacia* los demás” se trata de una extensión metafórica derivada del valor direccional de esta unidad por medio de la cual se perfila la orientación del

³⁶ Aunque somos conscientes de que *hacia* puede expresar una “localización aproximada” tanto de carácter temporal como espacial, hemos optado por omitir este último uso del análisis debido a su carácter específico y poco frecuente, ya que, en la construcción de enunciados como “Busdongo está *hacia* Asturias” es más habitual que se recurra a *por* que a *hacia*, sobre todo en estadios iniciales de aprendizaje.

TR (“respeto”) con respecto al LM que recibe su influencia (“los demás”). Por tanto, teniendo en cuenta lo expuesto, proponemos la siguiente IM para *hacia*:



Figura 2: La preposición *hacia* (adaptado de Romo, 2016: 409)

Dado que esta preposición conceptualiza la dirección seguida por un TR para llegar a un LM, hemos otorgado una mayor prominencia visual a la flecha que representa dicha orientación. En línea con lo anteriormente establecido, el carácter discontinuo de esta flecha se debe a la posible naturaleza de la relación entre TR y LM, ya que esta puede ser tanto física como virtual. Además, en vista de que *hacia* no incluye al LM en su MR, hemos optado por presentar este elemento de forma separada y por medio de una serie de líneas discontinuas que permitan dar cuenta del papel secundario de este elemento en la relación conceptualizada por la preposición. De este modo, se ha intentado capturar el contenido direccional resaltando aquellos factores que contribuyen a distinguir esta unidad del resto de las preposiciones de este grupo.

iii. *Hasta*

Al igual que ocurría en el caso anterior, *hasta* presenta un carácter específico que limita el número de significados que puede expresar. Esta unidad, a diferencia de la anterior, coincide con *a* en que ambas perfilan el punto final de un desplazamiento. Sin embargo, *hasta* focaliza la atención únicamente en la llegada a M (Romo, 2018: 261) y excluye de su representación la coincidencia espacial o ficticia entre TR y LM en la ubicación designada por este último (Romo, 2016: 391), de ahí que la noción de “límite” se considere su valor central. Así, este sentido permite dar cuenta de la incompatibilidad de esta preposición con construcciones como “Casi había llegado [a/? hasta] la meta cuando se cayó”, en las que la escena que se conceptualiza se produce en un lugar anterior a la M, lo que

impide que el punto final de ese trayecto pueda perfilarse mediante *hasta*. El uso de esta preposición, además, representa la existencia de una cierta proximidad entre TR y LM, como puede observarse en la secuencia “Me acompañó *hasta* la estación”, en cuya interpretación se aprecia que el TR no accede junto con el emisor al interior del LM, sino que llega a los límites de este.

Otras de las características que contribuye a diferenciar *hasta* de las unidades anteriores es la inclusión de C en su MR, que provoca que se conciba al TR “realizando una acción *a lo largo* de una serie de puntos que cercan su posición (O) a M” (Romo, 2016: 392). De hecho, si tomamos como referencia el ejemplo anterior, la acción denotada por el verbo no es puntual, sino que se prolonga desde O hasta M. Todos estos aspectos – la focalización de un punto final y el carácter progresivo de *hasta* – permiten dar cuenta, asimismo, de la extensión metafórica del valor espacial de esta unidad al dominio temporal. Así, en “No nos vamos *hasta* que termine la película” o “Tengo clase *hasta* las siete”, *hasta* perfila el límite o el punto final de un LM de naturaleza eventiva, en el primer caso, y temporal, en el segundo. Por tanto, de acuerdo con toda esta información, proponemos para esta preposición la siguiente IM:

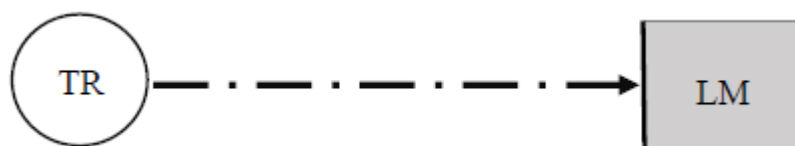


Figura 3: La preposición *hasta* (adaptado de Romo, 2016: 394)

En esta gráfica, si bien hemos mantenido el carácter discontinuo de la flecha para dar cuenta de la naturaleza física o virtual que puede perfilar esta unidad, hemos modificado su formato, incluyendo una sucesión de puntos que dan cuenta de su naturaleza progresiva. Además, dado que, al igual que en el caso de *a*, *hasta* focaliza el LM (M), hemos sombreado esta región. Asimismo, dado que esta unidad también incluye en su representación la proximidad que se establece entre el TR y LM en la parte final de la trayectoria, hemos resaltado el límite en el que se produce esa

aproximación con una línea más oscura. De esta manera, se intenta hacer consciente al aprendiente de que, a diferencia de *a*, el uso de esta preposición no denota coincidencia espacial entre TR y LM.

iv. *Para*

Para es la última unidad incluida en el grupo de preposiciones caracterizadas por activar un esquema OCM en el que perfilan M. No obstante, como adelantábamos en secciones anteriores, el MR de esta unidad se limita al momento de abandono de O, es decir, al inicio del desplazamiento (Romo, 2018: 260). Dicho de otro modo, *para* conceptualiza una relación en la que se concede mayor prominencia al inicio de la trayectoria. Así, en oraciones como “Voy *para* allí”, esta preposición representa el momento en que el hablante se aleja de un O – la ubicación en que ocupa en el momento de la enunciación – para dirigirse a M (“allí”). Esta particularidad de *para* se hace aún más evidente en secuencias como “El tren ya había salido *para* Alicante, pero ha tenido que regresar por problemas técnicos”, en la que el hecho de que el TR no llegue a M descarta el uso de preposiciones como *a* o *hasta*, que sí representan el punto final de un trayecto. La posibilidad de que la única alternativa posible en este caso sea *hacia* demuestra que, en casos como este, solo puede recurrirse a unidades que no focalicen M. No obstante, la diferencia entre *para* y *hacia* radica en que este último elemento excluye de su MR tanto M como el momento de inicio del desplazamiento (Romo, 2016: 398, 405) lo que explica su escaso uso en construcciones como “Me voy [*a/para/? hacia*] casa”³⁷, que, además de incluir O en su representación, perfilan la potencial llegada a M más que la dirección seguida hasta este punto.

La aplicación del valor espacial de *para* por medio de extensiones metafóricas a otros dominios permite dar cuenta, asimismo, de los usos no espaciales adquiridos por esta preposición, como el de “destinatario” o el de “finalidad”. En oraciones como “Tengo una carta *para* tu hermana” o “Tomaremos medidas *para* que esta situación no vuelva a repetirse”, en las

³⁷ Dado que *hasta* excluye O de su MR, resulta incompatible con verbos como *irse*, que codifica el origen de un movimiento (Pujalte, 2013: 259).

que se perfila una M de carácter personal, en el primer caso, y eventivo, en el segundo, la focalización que *para* realiza sobre el inicio del desplazamiento hace que se presuponga que el TR no ha alcanzado el LM, es decir, que no ha completado el recorrido en su totalidad (Llopis, 2015: 62). Así, en la primera secuencia, la representación a la que da lugar esta preposición conceptualiza la carta, no en posesión de su destinataria, sino en la del emisor del enunciado. Por su parte, en la segunda oración, se desconoce si el objetivo de que la situación descrita no vuelva a repetirse se ha logrado o no; dicho de otro modo, si se ha alcanzado la meta eventiva que se perfila.

La exclusión de M del MR de *para* es, por tanto, el factor que ayuda a comprender los efectos de sentido que la preposición adquiere en casos como los anteriores. Esta misma particularidad es, además, la que permite dar cuenta de los valores de “plazo” y “función” que esta unidad transmite en oraciones como “El trabajo es *para* el día 22” o “Es una aplicación *para* conocer gente”, en las que, dado que no se completa el esquema OCM, no puede determinarse si se cumple la meta temporal o eventiva designada por el TR. Este mismo planteamiento puede explicar, asimismo, el significado de “opinión” que se le atribuye en algunos contextos. Así, en una secuencia como “*Para* mí, este examen es el más importante”, no se produce un recorrido de O a M en su totalidad, es decir, la “relación entre mi opinión y la realidad (...) no queda confirmada por completo” (Llopis, 2015: 62), ya que M que no se incluye en el MR. En otras palabras, la importancia atribuida al TR no afecta al LM, una entidad ajena a esa cualidad. Por tanto, teniendo en cuenta toda esta información, consideramos que la IM de *para* puede representarse de la siguiente manera:



Figura 4: La preposición *para* (adaptado de Romo, 2016: 404)

En este caso, hemos optado por resaltar con una línea más gruesa el segmento correspondiente al TR y al punto inicial del desplazamiento para reflejar la focalización de *para* en el momento de abandono de O. Además, dado que *para* no incluye M (LM) en su representación – aunque sí la perfila – hemos considerado apropiado presentar este elemento de una forma más atenuada, eliminando su sombreado. Por su parte, la línea de un color más claro tiene un doble objetivo: (i) ayudar a enfatizar en mayor medida la activación del esquema OCM conceptualizada por *para* y (ii) dar cuenta del carácter incompleto de la relación que se establece entre TR y LM, que no llegan a entrar en contacto, lo que genera que el hablante no pueda determinar si se ha alcanzado el objetivo – físico o virtual – establecido.

4.2.1.1.2. Preposiciones que perfilan camino (C)

v. *Por*

En vista del tradicional contraste que suele establecerse entre *por* y *para* (Lam, 2009; Pinto y Rex, 2006) y de la compleja naturaleza de esta unidad, hemos considerado oportuno continuar nuestro análisis examinando la relación que perfila *por*, antes de profundizar en el grupo de preposiciones que representan O. Una de las primeras características que contribuyen a distinguir este elemento del resto de unidades del sistema preposicional es su concepción del LM como como “una serie de puntos dispersos distribuidos a lo largo de la región que él mismo delimita – o que sobrepasa dichos límites” (Romo, 2016: 431). Este rasgo de dispersión más allá de las fronteras del LM es el factor que ayuda a comprender el sentido que *por* transmite en oraciones como “Hay policía *por* todas partes” o “Mis gafas tienen que estar *por* aquí”. En estos casos, la naturaleza del LM y el conocimiento experiencial que de ella poseen los hablantes genera la interpretación, en la primera secuencia, de que el TR (“la policía”) ocupa varias localizaciones al mismo tiempo, y, en la segunda, de que “mis gafas” se sitúan en algún punto de la realidad denotada por el LM.

La visión del LM como una serie de puntos resultantes de la descomposición del espacio conceptualizado por esta entidad se mantiene,

asimismo, en aquellos contextos en los que *por* expresa “camino”. Así, en “Siempre paso *por* esa calle”, el LM “esa calle” se concibe como una sucesión de puntos, como un C, a lo largo de los que se desarrolla la acción de “pasar”. En este caso y en los anteriores, la noción de dispersión se deriva del núcleo semántico de *por*, que no incluye en su MR ni O ni M, sino que solo perfila y focaliza C, por lo que, al aplicarse a un LM concreto, genera la interpretación de que “existen una infinidad de caminos posibles dentro de los límites del [LM]” (Romo, 2016: 432-433). De este modo, ante secuencias como “Está dando un paseo *por* la playa”, no se conceptualiza al TR en una ubicación concreta, sino que se considera que este puede estar en cualquier punto de la playa. Todo ello, por tanto, contribuye a reflejar que esta característica de *dispersión* que se le atribuye a *por* en algunos contextos no es sin el resultado de su conceptualización del LM como C.

No obstante, cuando se introduce uno de los dos puntos restantes del esquema OCM por medio de otras preposiciones, como en “Paso *por* esa calle cuando voy a clase”, el LM no se descompone en una serie de puntos aleatorios, sino que se conceptualiza más bien como una sucesión de puntos, como un recorrido que el TR sigue desde un O desconocido a una M. Este planteamiento puede aplicarse, asimismo, a otros usos no espaciales de la preposición como el de “causa”, “medio” o “precio”, en los que la inclusión de uno de estos puntos – o los dos – en el MR de *por* elimina este rasgo de *dispersión*. Así, en oraciones como “Riñó al gato *por* subirse a la mesa”, en la que existe una M eventiva de carácter puntual (“riñó”), *por* lexicaliza el C seguido hasta la situación denotada por el verbo principal, es decir, hasta el momento en que el gato recibe la reprimenda. Lo mismo ocurre en “Te envió las fotos *por* email” o “Paga 15€ *por* el gimnasio”, donde es posible inferir M, y donde, por lo tanto, el LM se concibe como el recorrido seguido hasta ese punto.

Dada la influencia que la presencia o ausencia de O y M tienen sobre los efectos representacionales de *por*, en contra de lo estipulado por Romo (2016: 436), consideramos que deben establecerse dos IM diferentes para esta preposición, ya que la conceptualización que esta unidad realiza de la realidad varía notablemente en función de que estos puntos puedan o no inferirse. A nivel didáctico, la inclusión de una representación que dé cuenta

de esta noción de *dispersión* puede ayudar a explicar el sentido de “tiempo aproximado” o de “parte del día” que la preposición expresa en enunciados como “Volveremos *por* Navidad” o “Estudio *por* la tarde”, en las que el TR se sitúa en alguno de los puntos del LM. Así pues, proponemos los siguientes esquemas para *por*, dependiendo de si O y M figuran en la escena que conceptualiza:

a) Omisión de O y M:

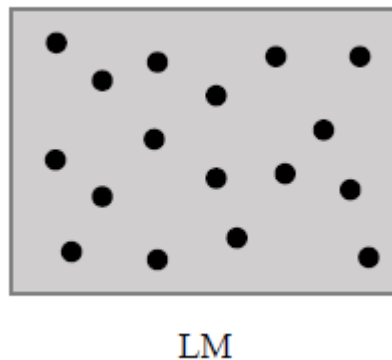


Figura 5: La preposición *por* (1)

b) Inclusión de O y/o M:

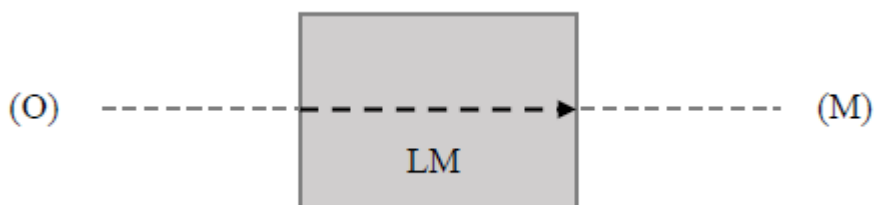


Figura 6: La preposición *por* (2) (adaptado de Romo, 2016: 436)

Puesto que *por* perfila C, tanto en la primera imagen como en la segunda, hemos sombreado el LM correspondiente a este segmento del esquema, al igual que en el caso de *a* y *hasta*. Sin embargo, a diferencia de las imágenes previas, no se ha incorporado el TR a la representación porque, según su naturaleza, esta entidad puede estar ubicada en alguno de los puntos del LM o en varios de ellos, en el caso del primer esquema, o seguir una sucesión de puntos, en el del segundo. Para representar la presencia de un posible O o de M, en esta última gráfica hemos incluido una línea más

atenuada que busca dar cuenta de la direccionalidad que *por* establece entre ambos segmentos.

4.2.1.1.3. Preposiciones que perfilan origen (O)

vi. *De*

Considerada una de las preposiciones más polivalentes del español (Cabezas, 2015: 48), la especificación semántica de *de* ha sido una de las más debatidas dentro del estudio de las preposiciones del español, debido a la dificultad que supone sistematizar sus diferentes usos (Funes, 2012: 114). La caracterización de los múltiples significados de esta unidad a partir de un valor central no es algo novedoso y ya había sido empleado previamente por autores como Trujillo (1971) o Alarcos (1994: §287), que identifican el significado de “origen” o “punto de partida” como valor central de *de*, o Fernández y Anula, que describen esta unidad a partir del rasgo de [+ posesión] (1995, §7.6.3.). No obstante, el carácter abstracto de las relaciones que se establecen por medio de esta preposición ha provocado una cierta reticencia a asociarla con el punto O del esquema OCM. Este planteamiento es precisamente el asumido por Rodrigues (2009), quien opta por definir *de* como un mero referente conceptual cuyo valor espacial de origen se deriva de los verbos dinámicos con los que aparece (p. 360). De forma similar, Romo (2016) considera que el hecho de que *de* designe O en algunos contextos – cuando se combina con verbos de movimiento o de cambio – es “una consecuencia de su función primaria como *conector de dominios* y no un imperativo semántico de la partícula” (p. 415).

Sin embargo, en línea con lo establecido por Llopis (2015: 58) en este trabajo consideramos que la conceptualización que *de* realiza de O es fruto de la relación de dependencia semántica que establece entre TR y LM, en la que esta última entidad especifica el punto de partida de la correspondencia entre ambos elementos. Puede decirse, pues, que el MR de esta unidad se caracteriza por estar restringido a los límites del LM, sea este o no de carácter físico. Este significado, por tanto, permite dar cuenta no solo del valor de “origen” que *de* expresa en “Soy *de* España” o “Vengo *de* casa”, donde el LM puede interpretarse como el punto de referencia a partir

del cual se establece la relación de atribución en el primer caso y la espacial, en el segundo. Esta lógica se aplica, asimismo, a otros usos más abstractos de la preposición, como el de “posesión”, “cantidad”, “material”, “contenido”, “edad”, “tiempo” etc. Así, el papel de *de* en casos como “¿Has visto el móvil *de* Ana?”, “Es importante beber dos litros *de* agua” o “Le regaló una pulsera *de* plata” no es otro que el de establecer el inicio, el origen de la relación de dependencia que existe entre un determinado elemento – el TR – y el punto de partida de esta vinculación – el LM.

Esta presentación de *de*, por medio de la cual el uso de la preposición se asocia a la experiencia del aprendiente con la realidad que le rodea, puede que resulte más accesible a los estudiantes que su descripción como un conector de dominios “conceptualmente compatibles, pero distanciados” (Romo, 2016: 418), ya que permite reducir el grado de abstracción que suele atribuírsele a esta forma. No obstante, aunque *de* es la unidad responsable de conceptualizar la conexión entre entidades, conviene destacar que será el conocimiento del mundo del hablante el que le ayude a determinar el tipo de relación establecida. Este factor será precisamente el que, al hablar de “un vaso *de* agua”, nos permita establecer que la interpretación más probable es la de un vaso que *contiene* agua, y no la de un vaso *formado* de agua, ya que, debido a su estado líquido, lo habitual en circunstancias normales es que este elemento no adquiera ni la forma ni la función de un recipiente. Así pues, dado que *de* perfila un vínculo semántico entre TR y LM en la que este último elemento se conceptualiza como el O de la relación, proponemos la siguiente IM como síntesis del contenido de esta preposición:

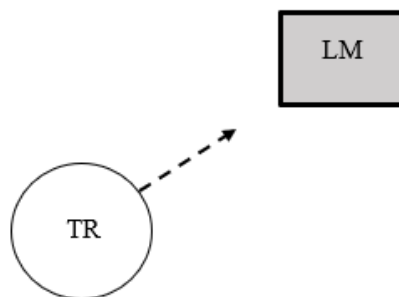


Figura 7: La preposición *de*

Con el fin de distinguir en mayor medida este esquema del establecido para las preposiciones que perfilan M y de destacar la prominencia que el punto O adquiere en este tipo de relación, hemos representado este segmento en una posición superior a la del TR. Además, hemos destacado este punto inicial mediante líneas más gruesas para reflejar que el MR de *de* se limita solo a O, siendo este el punto focalizado por la preposición, de ahí su sombreado, y para resaltar su papel como punto de referencia a partir del cual se establece el vínculo. Por su parte, la falta de conexión de la flecha discontinua con este punto de origen tiene como objetivo permitir que este esquema pueda aplicarse tanto a valores espaciales en los que es posible identificar un sentido de “alejamiento” – “Me voy *de* aquí” – o “punto de partida” – “El avión sale *de* Madrid” – como a otro tipo de significados en los que este contenido pierde su dimensión espacial, pero mantiene su función como O de la relación.

vii. *Desde*

Como contrapartida de *hasta*, la preposición *desde* se caracteriza por perfilar “un punto anterior – espacial o temporalmente – al que ocupa el TR en el momento de referencia y que se interpreta como punto inicial de la trayectoria que ha seguido o sigue en dicho momento” (Romo, 2016: 423). Dicho de otro modo, si bien *hasta* focaliza el punto final de un desplazamiento físico o virtual, *desde* conceptualiza el límite inicial a partir del cual tiene lugar la acción denotada por el verbo. No obstante, la característica que permite diferenciar esta preposición de *de* radica en el MR propio de cada una de estas unidades, ya que mientras el de *de* se limita únicamente a O, el de *desde* se extiende más allá de los límites del LM, incluyendo C, al igual que *hasta*. En otras palabras, *desde* favorece una interpretación en la que se visualiza al TR recorriendo una sucesión de puntos que parten de O y que pueden coincidir con su posición o con otro punto que queda fuera del MR (Romo, 2016: 426); es decir, la característica que diferencia a esta preposición de *de*, como ya indicase Trujillo (1971: 269), es su rasgo de “extensión”.

Esta lógica, por tanto, permite explicar la incompatibilidad de *de* en construcciones como “He estado trabajando [**de/desde*] las 9”, en la que el carácter progresivo de la acción denotada por el verbo impide el uso de una unidad cuyo MR esté restringido a un O, a un punto que no va más allá del inicio de la acción. En sentido contrario, la imposibilidad de usar *desde* en oraciones como “No ha salido nunca [*de/?desde*] su país” se debe a la focalización de O que se realiza en este tipo de escenas, en las que se vincula al TR a un punto espacial concreto, pero no suele incluirse ningún otro punto. No obstante, si se visualiza un trayecto *desde* O hasta otro punto – que puede estar o no implícito – el uso de *desde* en la oración anterior no resulta agramatical. Así, si en un contexto previo a la dicha secuencia se hubiera estado hablando, por ejemplo, de un vuelo – “(El vuelo a Berlín) no ha salido nunca *desde* su país” – la inclusión de un “trayecto” – de una “extensión” desde O hasta otro punto – sí permitiría el uso de esta preposición.

Por todo ello, consideramos que los distintos valores de esta unidad pueden explicarse a partir de la siguiente IM:



Figura 8: La preposición *desde* (adaptado de Romo, 2016: 430)

En línea con lo establecido en el apartado anterior, dado que *desde* perfila e incluye O en su MR, hemos optado por resaltar el segmento correspondiente al LM mediante líneas más gruesas. Esta misma lógica ha sido la que nos ha llevado a incluir una flecha de mayor grosor y un corchete para dar cuenta de la característica más distintiva de esta preposición, a saber, su rasgo de “extensión”. La orientación tanto del TR como de la flecha que vincula esta entidad con el LM tienen como objetivo representar su relación con un punto anterior al que ocupa dicho TR en el momento de la enunciación y que actúa como origen de esa relación. Así, en

secuencias como “Han pasado dos años *desde* la última vez que nos vimos”, es posible visualizar un recorrido temporal que parte de un punto inicial – lexicalizado por el LM – y se extiende hasta el momento en que se encuentra el emisor – el TR. No obstante, a diferencia de lo establecido en el esquema facilitado por Romo (2016: 430), hemos dejado esta última entidad fuera del corchete porque hay contextos en los que la falta de alusión a la posición en la que se sitúa el TR – aunque sea de forma implícita – dificulta la inclusión de este elemento en el MR de la preposición. Esto es precisamente lo que ocurre en “Abren *desde* las 8”, donde *desde* lexicaliza el punto inicial de la acción y la extensión de la misma, es decir, denota un intervalo de tiempo en el que resulta complicado determinar la ubicación del TR.

4.2.1.2. Preposiciones de localización relativa

Romo (2016) establece una diferencia entre las preposiciones de localización relativa, que “ubican a la figura (TR) en relación a un aspecto dimensional del fondo (LM)” (p. 319) – como *con*, *en*, *entre* – y las de localización relativa axial, que perfilan el TR en función de un eje dimensional de verticalidad – como *sobre*. No obstante, para simplificar la caracterización de estas unidades, aquí emplearemos el término general de preposiciones de localización relativa, por ser esta la característica común a todas ellas.

viii. *Con*

La multiplicidad de significados expresados por *con* y la dificultad de hallar un valor común que permita ponerlos en relación es uno de los principales retos que plantea el análisis de esta preposición. Este elemento se ha solido clasificar, al igual que otras unidades como *en*, como una preposición que expresa una “situación no-orientada” (Trujillo, 1971: 276-277), y se ha definido, fundamentalmente, por su sentido de “concomitancia positiva” (Morera, 2015: 841). A menudo, estas dos características no han solido relacionarse entre sí o se han tratado como rasgos independientes de *con*, pero es su conjunción la permite establecer un contenido nuclear que dé

cuenta de los sentidos de esta preposición. Este es precisamente el planteamiento seguido por Horno (2002), quien señala que *con* “localiza a un argumento (*x*) en la misma localización espacio-temporal que el argumento *y*” (p. 173), facilitando así una descripción que abre las vías a la posterior caracterización de esta unidad desde un punto de vista cognitivo. De hecho, en el ámbito de la GC, nos encontramos con aportaciones como la de López (2005), para el que “*con* significa un punto que está fuera, pero que, pese a todo, pertenece al conjunto, esto es, es un punto que se ha quedado aislado y se añade explícitamente” (p. 226), o la de Flores (2020), que considera que esta preposición perfila “una relación espacio-temporal de adyacencia entre dos unidades” (p. 13).

A partir de lo anteriormente expuesto, en este trabajo proponemos que *con* se caracteriza por vincular un TR con un LM que sirve como punto de referencia y con el que coincide en una misma ubicación – sea esta de carácter físico o virtual. Esta particularidad de *con* puede comprobarse, en oraciones en las que se le atribuye un valor de “compañía” como en “Laura está *con* su hermana”, donde este sentido deriva de la localización del TR en el mismo espacio que el LM (“su hermana”), siendo este el referente empleado para determinar la situación del TR. Esta lógica también puede aplicarse al sentido de “propiedad” o “característica” que esta preposición expresa en secuencias como “Queremos una casa *con* piscina”, donde este contenido no es si no resultado de la coincidencia del TR y el LM en un mismo punto espacial. Este planteamiento es, asimismo, el subyacente a los usos de *con* con valor de “instrumento” (“escribe *con* pluma”), “ingredientes o contenido” (“café *con* leche”), “simultaneidad” (“Llegaré *con* el amanecer”), “encuentro” (“me he cruzado *con* tus padres”) o modo (“recibió la noticia *con* alegría”), entre otros.

El uso de esta preposición en oraciones como “Laura está en el salón *con* un libro” revela que la naturaleza del LM también determina el tipo de relación que se establece entre ambos elementos, ya que, en este caso, el TR no solo se ubica dentro de los límites del LM, sino que ejerce una influencia activa sobre él (es Laura la que lleva a cabo la acción denotada por el verbo sobre el LM). Esta contigüidad física también puede extrapolarse, además, a una dimensión conceptual, en el que TR y LM ocupan un mismo plano

mental, tal y como se refleja en expresiones del tipo de “Déjalo, no te está escuchando porque está *con* el libro”. Algo similar ocurre, asimismo, en el caso de expresiones como “Has sido muy desagradable *con* Paula” o “Jaime se ha enfadado *con* él”, en las que el LM no solo recibe los efectos del TR, sino que ocupa – o “ha ocupado” – el mismo espacio mental/emocional que él. Este espacio común, además, viene determinado por la contigüidad física o virtual de ambos. Por tanto, tras analizar de manera general los distintos valores de *con*, consideramos que la siguiente IM puede emplearse para dar cuenta de la representación que se genera mediante su uso:

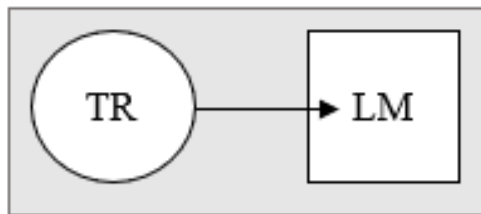


Figura 9: La preposición *con*

Dado que esta preposición focaliza el espacio compartido por TR y LM, hemos resaltado la región correspondiente a dicho espacio mediante un color más oscuro. Aunque oraciones como “El perro está *con* tu hermana” o “Se ha ido *con* Luis” puedan generar la impresión de que el TR se haya ubicado en el espacio delimitado por el LM, la región en la se sitúan estas entidades es externa a dicho LM, es decir, ambos elementos se sitúan en una zona distinta que tiene que precisarse por medio de otras preposiciones. Esta es la razón, pues, por la que hemos ubicado al TR y al LM en una región ajena a ellos. Además, hemos incluido una flecha que penetra en el LM para intentar dar cuenta de la influencia que el TR ejerce sobre él, ya que, si bien esta característica puede resultar menos evidente en construcciones locativas, cobra especial relevancia en usos no espaciales, en los que no solo destaca la “concomitancia” de estas entidades, sino también los efectos del TR que experimenta el LM, como ocurre en expresiones como “ser simpático *con*” o “ser considerado *con*”, donde es esta entidad a la que afecta el trato dispensado por el TR.

ix. En

Tradicionalmente definida como una preposición de carácter estático que expresa “inclusión entre límites” (Trujillo, 1971: 276.277), *en* vincula un TR a una zona concreta del LM, cuya naturaleza determinará su interpretación como “soporte” o como “contenedor”, es decir, como un espacio limitado en cuyo interior se localiza el TR. Dicho de otro modo, esta preposición aplica sobre el LM un *ajuste escalar*, un procedimiento cognitivo que permite obviar aquellas dimensiones que no resultan relevantes en la representación de la relación expresada (Romo, 2016: 281). Esta particularidad de *en*, por tanto, permite distinguir su uso en oraciones como “Estoy *en* mi cuarto”, en la que el TR se sitúa en algún punto dentro del LM, y “He dejado las llaves *en* la encimera”, donde *en* no conceptualiza el interior del espacio delimitado por el LM, sino la superficie horizontal superior sobre la que se sitúa el TR. Puede decirse, pues, que *en* ubica una *figura* – TR – en un *fondo* (LM), independientemente de las características dimensionales de este último, que puede concebirse bien como un espacio físico, bien como un espacio virtual, de carácter temporal o metafórico. Este último tipo es el que se observa en enunciados como “Tiene un grado *en* Económicas y Empresariales”, donde el LM representa el ámbito de especialidad, el espacio metafórico en el que se ubica el TR.

Esta misma lógica permite dar cuenta, asimismo, de los valores temporales asociados a esta unidad, así como de su uso en expresiones del tipo “Creo que estoy *en* problemas”. En ambos casos, las circunstancias expresadas por el LM se delimitan temporalmente, es decir, se conciben como un espacio virtual en el que se sitúa el TR. Asimismo, el hecho de que *en* sitúe al TR en el algún punto de la zona delimitada por el LM contribuye a distinguir los usos locativos esta unidad de los de que la preposición *a* adquiere en algunos contextos:

- (4) a. Estamos *en* abril
- b. Estamos *a* 2 de abril

La diferencia que existe entre los ejemplos 4a y 4b surge, precisamente, de la distinta naturaleza representacional de cada una de estas

unidades. En 4a, *en* ubica al TR *dentro* del espacio temporal denotado por el LM, mientras que en 4b, *a* indica el punto alcanzado en una escala de tiempo, es decir, la M de una trayectoria temporal. Algo similar ocurre en construcciones como “Me gusta sentarme [**en/a*] el sol”, donde la incompatibilidad o, al menos, la extrañeza relativa al uso de *en* se debe al hecho de que esta unidad conceptualiza al TR dentro de unos límites concretos del LM, a saber, su superficie, algo muy poco probable según nuestra experiencia. La validez de *a* en este tipo de expresión se debe a que esta preposición perfila un desplazamiento virtual, abstracto hasta un LM concebido como la meta de dicha trayectoria. Este mismo planteamiento es el que se mantiene, asimismo, en el caso de los “complementos de régimen preposicional” en los que se establece un contraste entre estas dos unidades, como *creer en/a*. Como señala Romo (2016: 324), la diferencia en esta situación radica en que *en* sitúa la acción denotada por el verbo dentro del LM, mientras que *a*, al activar el esquema OCM, perfila el punto final, la meta de esa creencia. Compárese, por ejemplo, el significado de estas unidades en “Creo [*en/a*] Manuel”, donde *en* focaliza cual es espacio virtual en el que el hablante deposita su confianza, mientras que *a* perfila quien es el receptor, el destino de la acción.

A diferencia de la definición propuesta por Romo (2016: 320-327), hemos optado aquí por omitir la referencia a una zona activa o espacio funcional para facilitar la comprensión del funcionamiento de *en* por parte de los estudiantes. Así, aunque este autor sostiene que los distintos usos de esta preposición resultan de la vinculación que establece entre el TR y la *función* del LM, consideramos que esta función no es inherente a la entidad en cuestión, sino que surge de la experiencia y el conocimiento que el hablante tiene con dicho elemento. Por tanto, en este trabajo asumimos la descripción de *en* ofrecida por Huerta (2009), quien señala que “the relation denoted by Spanish *en* is simply one that places the TR on-site with the LM and does not specifically code for contact or enclosure” (p. 77). Así pues, en línea con lo establecido por este especialista, consideramos que la IM de *en* puede plantearse de la siguiente manera:

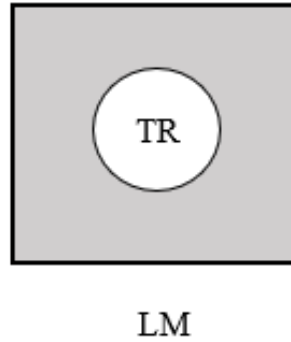


Figura 10: La preposición *en* (adaptado de Huerta, 2019: 77)

En línea con secciones anteriores, dado que *en* focaliza la atención en las regiones correspondientes al interior del LM, hemos resaltado este segmento mediante un sombreado. El empleo de unas líneas más gruesas intenta dar cuenta del hecho de que esta unidad sitúa al TR en algún punto de los límites del LM, sea este una superficie o un espacio físico o abstracto que cumple la función de “contenedor”. Esta representación permite ofrecer una descripción aplicable tanto a aquellos casos en los que existe un contacto entre TR y LM, es decir, en los que este último es un “soporte”, como a aquellos en los que existe una relación de contención entre ambas entidades.

x. *Entre*

La siguiente unidad perteneciente al grupo de preposiciones locativas se diferencia de la anterior en que conceptualiza al TR de forma externa al LM, constituido por dos o más entidades. En otras palabras, a diferencia de *en*, *entre* no localiza al TR *dentro* del LM, sino que lo ubica en un espacio distinto, delimitado por dos o más LM (Romo, 2016: 332). Esta es la razón por la que, en secuencias como ““La lámpara está *entre* el sofá y la estantería”, en la que el LM está configurado por dos entidades diferentes (“el sofá y la estantería”), se localiza al TR en un punto intermedio entre ambas y, por consiguiente, *fuera* del LM. De forma similar, en “La reunión se celebrará *entre* las 10 y las 12”, se sitúa dicho evento en alguno de los puntos temporales ubicados entre las dos entidades temporales, es decir, entre los límites lexicalizados por el LM. Esta misma lógica opera, asimismo, en aquellos casos en los que no se establecen dos LM distintos,

sino uno solo, formado por un número indeterminado elementos, como en “García Márquez creció *entre* mujeres” (ejemplo extraído de Moreno y Tuts, 2002: 96), donde el TR se sitúa (virtualmente) en un espacio independiente y diferenciado del denotado por el LM. Dicho de otro modo, *entre* da lugar a una interpretación en la que el proceso de crecimiento expresado por el verbo se lleva a cabo en un punto equidistante a los integrantes del conjunto del LM.

Este planteamiento ayuda a explicar otro tipo de construcciones en las que el TR lexicaliza no una entidad, sino un evento, como en “Dudo *entre* la camiseta blanca y la rosa”. Como señala Romo (2016), en las expresiones de este tipo “la acción (...) tiene lugar en un espacio abstracto intermedio desde el cual [el TR] puede alcanzar cada uno de los LM posibles” (p. 330). El uso no espacial de *entre* en oraciones como “Entre ella y yo, solucionamos el problema” – donde la estructura introducida por la preposición adquiere un carácter adverbial (*ibid.*) – también se ajusta a este esquema, de manera que el evento lexicalizado por el TR se pone en relación con dos LM (“ella y yo”) a los que se implica de forma equitativa. Dicho de otro modo, la “solución del problema” se sitúa en un espacio intermedio que se extiende hasta los límites de los dos LM (p. 331). En resumen, puede decirse que *entre* se caracteriza por perfilar una región – espacial o virtual – entre los límites de dos o más LM en la que sitúa al TR. Por ello, en línea con lo establecido a lo largo de esta sección, consideramos que todos estos usos de *entre* pueden representarse a partir de la siguiente IM:

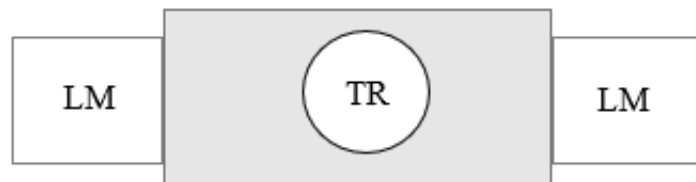


Figura 11: La preposición *entre*

Puesto que *entre* focaliza el espacio delimitado por dos o más LM, hemos optado por resaltar el área correspondiente a dicho espacio mediante

un sombreado, al igual que en las secciones anteriores. No obstante, aunque en el MR de esta preposición se incluyen los LM empleados como punto de referencia a partir del cual se ubica al TR, estas entidades reciben una menor prominencia que el espacio en el que se localiza dicho TR, siendo esta la razón por la que no las hemos destacado visualmente. A pesar de que en esta gráfica hemos incluido solo dos LM, consideramos que esta representación puede aplicarse a la explicación de otros usos de *entre* en los que este segmento tiene un carácter colectivo (ej.: *multitud*) o está compuesto por más de un elemento (ej.: *mujeres*). Mediante este esquema se ha intentado dar cuenta, pues, tanto de la posición intermedia o equidistante en la que *entre* sitúa al TR en la región delimitada por las dos o más entidades que configuran el *fondo*.

xi. *Sobre*

Como mencionábamos al principio de este apartado, *sobre* suele caracterizarse como una preposición de localización axial, ya que sitúa al TR en algún punto del espacio localizado en la parte superior de un eje vertical (NGLE, 2010: § 29.8v), dando lugar, con ello, a dos sentidos diferenciados: i) “situación de superioridad en contacto con el punto de referencia” y ii) “situación de superioridad sin contacto con el punto de referencia” (Morera, 2015: 841-842). No obstante, como señala Romo (2016: 336), la principal característica de esta unidad, además de la localización del TR en un punto superior al del LM, es la influencia descendente que puede ejercer sobre la *figura* (TR). Esta particularidad de *sobre*, sin embargo, pasa desapercibida en el uso espacial de esta preposición, que, en oraciones como “He dejado las cartas *sobre* la mesa”, indica únicamente la posición del TR en alguno de los puntos de la región superior del LM, es decir, denota “soporte”. El contacto entre TR y LM que existe en este caso desaparece en secuencias como “Volamos *sobre* Madrid”, lo que ayuda a demostrar que *sobre* no perfila una región concreta del LM, sino la relación que se establece entre TR y LM en un eje vertical. En otras palabras, esta preposición se caracteriza por “crea[r] una relación jerárquica y de influencia descendente entre TR y LM, de forma que es el primero el que influye en el segundo” (Romo, 2016: 337-338). Así, en el

primero de los ejemplos anteriores, *sobre* conceptualiza la influencia física que el TR ejerce sobre el LM, mientras que en el segundo caso denota el efecto esta primera entidad tiene sobre la segunda.

La configuración de TR y LM en la relación que expresa *sobre* está vinculada, además, a la experiencia física que los hablantes tienen de la realidad, en la que, como consecuencia de la gravedad, el elemento situado en un plano superior es el que influye al situado en una posición inferior (Romo, 2016: 338). Dicho de otro modo, la percepción e interacción de los hablantes con el entorno que les rodea pasa a convertirse en el hilo conductor que permite explicar los distintos usos que esta preposición adquiere en distintos contextos. Este planteamiento puede facilitar, de esta manera, que los estudiantes comprendan que la utilización de *sobre* en enunciados como “La lluvia cayó *sobre* el fuego” no solo conceptualiza la ubicación del TR en un punto superior al del LM, sino su influencia sobre el mismo (el fuego se debilita por efecto de la lluvia).

La relación jerárquica entre elementos que representa esta preposición constituye, pues, el rasgo más distintivo de la misma y ayuda a explicar su uso en construcciones no espaciales, donde su sustitución por otras unidades preposicionales suele ser menos habitual que en el caso de las espaciales. Así, en oraciones como “Vimos una película *sobre* la Revolución Francesa” o “Quiero que reflexionéis *sobre* el papel actual del español”, donde la dimensión espacial de esta preposición no parece ser aplicable, el LM es el elemento afectado por el TR (Romo, 2016: 345). De manera más precisa puede decirse que, en el caso del primero de los ejemplos anteriores, el TR determina el tema de la película tras analizar bien las distintas escenas de la misma, bien tras leer una sinopsis de su argumento. Por su parte, en el segundo, es el TR el que detona el análisis del aspecto denotado por el LM. En otras palabras, el TR es la entidad que ejerce su influencia sobre el LM. Así pues, consideramos que la siguiente IM propuesta por Romo (2016: 344) puede aplicarse a los distintos usos de esta preposición:

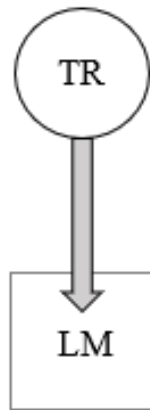


Figura 12: La preposición *sobre*

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, el esquema que aquí se recoge sitúa al TR en una posición superior a la del LM. No obstante, dado que la característica distintiva de *sobre* es la relación jerárquica que establece entre los elementos que vincula, se ha optado por resaltar la flecha que representa la influencia del TR sobre el LM. Además, el hecho de que esta última entidad sea la que recibe los efectos del TR se ha reflejado mediante la penetración de dicha flecha en sus límites. Este último aspecto intenta dar cuenta no solo de la influencia del TR, sino del “contacto potencial” que puede haber entre ambos elementos. Por tanto, aparte de los usos mencionados anteriormente, esta imagen puede emplearse para explicar el uso de “tiempo aproximado” que *sobre* adquiere en secuencias como “Volveré a casa *sobre* las diez”, con la que se expresa la posibilidad de que el contacto entre TR y LM no llegue a consumarse. Lo que es más importante, en este último caso, al igual que en los anteriores, el TR es el que afecta al LM, demostrando así la validez del esquema propuesto.

4.2.1.3. Preposiciones temporales

xii. *Durante*

Esta preposición es la única a la que difícilmente puede atribuírsele un contenido espacial. Derivada de un participio, esta unidad tiene un único significado de “duración” o “continuidad” que equivale, en numerosos contextos, al valor temporal de *por*. La limitación significativa de esta unidad, su coincidencia con el sentido de “cantidad de tiempo” expresado

por *por* y su mayor presencia en el español europeo (NGLE, 2010: § 29.8p) son, probablemente, algunos de los factores por los que esta preposición suele omitirse del análisis descriptivo y tratamiento didáctico del sistema preposicional. No obstante, a pesar de la correspondencia entre *durante* y *por* en la mayoría de los contextos, consideramos que esta forma presenta una serie de características de las que conviene hacer consciente al aprendiente desde un primer momento para ayudarle a evitar posibles errores.

Aunque en un primer momento el valor de continuidad de *durante* invita a visualizar un esquema-imagen similar al de *por*, es decir, un esquema en el que el LM se conceptualiza como una sucesión de puntos (temporales) por los que discurre el TR, existe una diferencia fundamental entre ellas. Según Lenarduzzi (1993), la preposición *durante* “afecta siempre a la acción de un verbo imperfectivo expreso, no a la situación que de él se deriva; ‘por’, en cambio, sí puede reforzar la situación de permanencia que se desprende del verbo expresado” (p. 49). Esto permite explicar, por tanto, la incompatibilidad de *por* en secuencias como “Estuvo estudiando [**por/durante*] toda la semana”, en la que “no se presupone ninguna otra situación (...) y no existe connotación de permanencia” (p. 50). Dicho de otro modo, el uso de *por* solo es posible en aquellos casos en los, debido a la presencia de un verbo de estado, puede inferirse una situación de “permanencia”, lo que provoca que pueda emplearse en enunciados como “Vamos a estar en Ámsterdam [*por/durante*] cuatro días”. En estos casos, la principal diferencia entre estas dos preposiciones es que, mientras que *por* conceptualiza un lapso de tiempo en su totalidad, *durante* perfila el transcurso temporal que se produce en el interior de ese lapso. Así, en vista de esta información, consideramos que la IM de *durante* puede ser la siguiente:

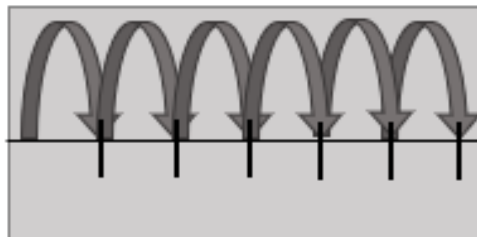


Figura 13: La preposición *durante*

En este esquema, hemos remarcado no solo el espacio temporal delimitado por el LM, sino también los distintos puntos por los que discurre el TR dentro del periodo de tiempo que sirve de *fondo* (LM). Para representar este aspecto, hemos recurrido a una serie de líneas perpendiculares, situadas a lo largo de una línea “temporal”, y a un conjunto de flechas que indican el progreso de un momento al siguiente. De este modo, hemos pretendido diferenciar la IM de *durante* de la de *por*, en la que simplemente se perfila un C desde un O – implícito o explícito – hasta un M.

5. Conclusiones

El análisis realizado en la primera sección de este bloque revelaba la controversia que la naturaleza de las preposiciones ha generado a lo largo de la historia de la lingüística del español. Consideradas durante siglos unidades o partículas nexivas empleadas para poner en relación dos unidades diferentes, se definían como formas de escaso contenido cuya función se limitaba únicamente al plano sintáctico, es decir, formas sin ningún papel en la comunicación salvo el de indicar la función oracional de su término o la de ejercer un cambio de categoría. En línea con esta visión, las preposiciones se caracterizaban, en el mejor de los casos, como una categoría menor, aunque no faltaron quienes, como Trujillo (1971), consideraron que este elemento no era parte de la oración, sino una unidad de carácter morfemático (Horno, 2002: 57). A pesar de que la irrupción del generativismo en el plano teórico facilita un reanálisis de estas unidades como elementos significativos de derecho propio, su aparente falta de contenido en determinados contextos hace que se establezca una distinción entre preposiciones léxicas y preposiciones vacías, manteniendo así la tradicional dicotomía entre forma y significado.

Esta disputa teórica sobre la naturaleza semántica de las preposiciones tiene, a su vez, una serie de repercusiones en el plano didáctico que influye en la atención que se les dedica a estas unidades tanto en los documentos de referencia como en los materiales de enseñanza. El

análisis de varios de estos elementos contribuía a revelar la visión eminentemente estructuralista subyacente a la descripción y, por consiguiente, al tratamiento de las preposiciones en el aula, donde estas unidades se presentan de manera implícita a partir de una serie de expresiones asociadas a unas funciones comunicativas concretas. Dicho de otro modo, las preposiciones, a diferencia de otras formas lingüísticas como el sustantivo o el verbo, no son objeto de una enseñanza explícita, sino que se vinculan a una serie de nociones generales y de construcciones que dificultan que el alumno establezca el significado propio de cada una de ellas.

Sin embargo, como hemos mostrado a lo largo de la última sección, la propuesta de la GC contribuye a abordar la descripción teórica y la presentación didáctica desde una nueva perspectiva. Al centrarse en la dimensión semántica inherente a toda forma lingüística, este modelo ayuda a resolver la diferenciación que la corriente generativa establecía entre preposiciones léxicas y vacías y a superar la visión estructuralista de estas unidades como meros elementos gramaticales. Además, la consideración de que todo fenómeno lingüístico surge a partir de la experiencia del hablante con el mundo que le rodea ayuda a vincular la descripción de estas formas a una realidad reconocible por el estudiante, lo que puede facilitar que comprenda su motivación semántica y su uso. De este modo, se pretende proporcionar al aprendiente una serie de reglas operativas que, a partir de un valor prototípico del que se derivan el resto de los sentidos, le permitan “seleccionar la preposición que necesitan con un criterio informado y una intención comunicativa más clara” (Llopis, 2015: 56). En otras palabras, mediante el establecimiento de un denominador común se intenta evitar que la memorización sea el único medio de enfrentarse al aprendizaje de estos elementos.

No obstante, pese a las posibles ventajas que la aproximación cognitiva puede ofrecer, no puede descartarse que la dificultad que estos elementos suponen para los estudiantes de E/LE se deba a la escasa atención que reciben en el aula. Por este motivo, hemos dedicado el siguiente bloque tanto al análisis de los efectos de aprendizaje derivados de la aplicación de esta propuesta a la enseñanza de las preposiciones como a la comparación

de su efectividad con la de otros modelos. Así, tras revisar los resultados recabados en un primer estudio piloto, contrastaremos el uso de estas unidades por parte de tres grupos expuestos a distintos métodos con el fin de determinar si la GC facilita el su aprendizaje y uso en mayor medida que otros enfoques. Además, para ampliar y ratificar la información hallada, completaremos esta información con los datos obtenidos en una tercera y última intervención didáctica. De esta forma, pretendemos determinar la potencial eficacia de este tipo de enseñanza y su grado de accesibilidad para los aprendientes.

BLOQUE III

Investigación empírica

1. Introducción

Como se ha intentado reflejar a lo largo de las secciones anteriores, la GC y, en concreto, la aplicación de su modelo de análisis a la explicación y tratamiento de las preposiciones del español ayuda a superar la tradicional dicotomía entre forma y significado, así como resolver la habitual distinción entre forma léxica y forma gramatical que se ha venido empleando en la descripción de estas unidades. La naturaleza significativa que esta aproximación le atribuye a la gramática ofrece, por tanto, una serie de ventajas, facilitando una presentación de las preposiciones que se aleja de su sentido contextual y se centra en el valor propio de cada una de estas formas. No obstante, si bien a nivel descriptivo este modelo facilita una explicación más lógica sobre el uso de estos elementos que permite prescindir de su caracterización como unidades funcionales carentes de contenido léxico – característica de oraciones como “Estábamos hablando *de* ti” –, resulta conveniente examinar, asimismo, si facilita su comprensión y empleo efectivo por parte de estudiantes de E/LE de nivel inicial.

La elevada frecuencia de las preposiciones – de acuerdo con los datos recogidos en el CORPES XXI, de las veinte palabras más frecuentes del español, siete son preposiciones –, su escasa notoriedad en el *input* (Lam, 2009: 2), su heterogeneidad semántica y las diferencias interlingüísticas que existen entre el sistema preposicional del español y el de la L1 de los estudiantes son factores que contribuyen a evidenciar la necesidad de llevar a cabo una enseñanza explícita de estos elementos desde un nivel A1. Estos motivos, junto al interés por comprobar el grado de eficiencia y operatividad del modelo cognitivo, han sido las principales razones por las que hemos decidido realizar nuestro estudio con participantes de nivel inicial. De este modo, además de valorar la posible efectividad de la GC para el tratamiento de las preposiciones, esta

investigación tiene como objetivo ampliar la información existente sobre el aprendizaje y uso de estos elementos por parte de estudiantes con un reducido dominio del español, ya que, aunque existe un buen número de estudios que analizan los errores cometidos por aprendientes de niveles intermedios o avanzados – véase secc. 4.2. –, apenas hay trabajos que examinen la utilización que los alumnos de nivel A1 suelen realizar de estas unidades.

En vista de lo anteriormente expuesto, el presente trabajo tiene como fin determinar el grado de efectividad con el que los participantes, de nivel inicial todos ellos, emplean las preposiciones más frecuentes del español y, por consiguiente, del *input* al que tienen acceso durante su aprendizaje. De esta manera, podremos evaluar las aportaciones de la GC para la comprensión y uso no solo de aquellos elementos más problemáticos, sino de otras unidades que, a pesar de revestir una menor dificultad para los estudiantes, cuentan con una gran variedad de valores o mantienen oposiciones de significado con otras preposiciones que impiden su alternancia con las mismas en determinados contextos. Para ello, analizaremos en profundidad los datos obtenidos en los tres estudios que forman parte de la investigación cuasiexperimental objeto de este trabajo. Así, tras explicar la metodología seguida para su diseño, examinaremos los resultados obtenidos tanto el estudio piloto como en los dos estudios posteriores, desarrollados con el propósito de comprobar la consistencia de los efectos observados. A partir de esta información, valoraremos el potencial de la propuesta cognitiva para el aprendizaje de preposiciones y determinaremos cuáles son los significados que los participantes de este estudio adquieren en primer lugar y cuáles son sus errores más frecuentes.

2. Metodología general

Aunque en las siguientes secciones expondremos en detalle el proceso seguido en cada uno de los estudios realizados, señalamos aquí los aspectos más relevantes de la metodología empleada en el desarrollo de la presente investigación, con el fin de facilitar una mejor comprensión de los

distintos procedimientos llevados a cabo. Para ello, en la siguiente tabla resumimos el diseño de la investigación recogida en este bloque:

<i>Fases</i>	<i>Intervenciones</i>	<i>Recolección de datos</i>
Estudio piloto	• Intervención I (30 min.)	• Cuestionario
	• Intervención II (30 min.)	• Post-test inmediato y diferido I ³⁸ • Post-test inmediato y diferido II • Actividad de producción escrita
Estudio comparativo	• Intervención con el grupo de enseñanza cognitiva (50 min.)	• Cuestionario • Pretest • Post-test inmediato
	• Intervención con el grupo de enseñanza tradicional (50 min.)	• Post-test diferido • Actividad de producción escrita
Estudio de ampliación	• Intervención general (50 min.)	• Cuestionario • Pretest • Post-test inmediato • Post-test diferido • Actividad de producción escrita

Tabla 1. Diseño de la investigación.

Dado que uno de los principales objetivos de este trabajo es recopilar información sobre el uso de las preposiciones por parte de estudiantes de nivel inicial y sobre las variables que pueden influir sobre ese uso, hemos realizado, en primer lugar, un estudio piloto que nos permita comprobar la validez, fiabilidad y utilidad de los instrumentos de recolección de datos y hacer las modificaciones pertinentes (Mackey y Gass, 2005: 43). Por este motivo, los datos de esta primera fase de la investigación se han presentado de forma más somera que los del estudio comparativo posterior.

En el estudio piloto recurrimos, además, a un diseño cuasi-experimental en el que examinamos los resultados de un post-test inmediato,

³⁸ Todos los post-test diferidos llevados a cabo en esta investigación se realizaron siempre una semana después de la intervención didáctica

los de un post-test diferido realizado una semana después y los obtenidos en una prueba escrita llevada a cabo seis meses más tarde. En este caso, puesto que nuestro objetivo era poner a prueba los métodos desarrollados, no realizamos una comparación entre grupos, sino que pusimos en relación los efectos observados en las distintas pruebas, es decir, recurrimos a un diseño de caso único (*post-test only design*) (*ibid.* 149-150). Sin embargo, las razones por las que hemos prescindido de un pre-test no se deben a la posibilidad de que este pueda alertar a los participantes sobre el propósito del tratamiento (Rogers y Révész, 2020: 137), sino al nivel de lengua de los estudiantes, que tenían una experiencia escasa con el español.

Este diseño cuasi-experimental³⁹ se ha mantenido, asimismo, en el segundo estudio realizado, donde hemos establecido una comparación entre tres grupos: un grupo de control y dos grupos de tratamiento. La finalidad del primero de estos grupos era comprobar que los efectos observados en los de tratamiento habían sido resultado de las intervenciones didácticas llevadas a cabo y no de otros factores (*ibid.*, 2020: 141). El uso de este diseño comparativo promovió, además, que en esta ocasión incluyésemos un pre-test para comprobar si los estudiantes compartían un nivel de conocimientos sobre las preposiciones homogéneo o si existían diferencias que exigieran una reorganización de los participantes. Aunque todos los aprendientes que han colaborado en esta investigación tenían un nivel A1 en el momento de las intervenciones, en el último estudio realizado decidimos mantener el uso de este pre-test para corroborar en mayor medida los datos observados en los anteriores. De esta manera, buscamos homogeneizar todo lo posible los procedimientos empleados hasta entonces, si bien en este último caso solo tuvimos acceso a un único grupo debido a las restricciones relacionadas con la COVID-19. Por esta razón, en el estudio de ampliación replicamos la estructura del estudio piloto inicial, pero incluyendo un pre-test que nos proporcionase más información sobre el progreso de aprendizaje seguido por los alumnos.

³⁹ Puesto que los participantes de los distintos grupos no se seleccionaron de manera aleatoria, sino que se escogieron grupos previamente establecidos, no podemos hablar de diseño experimental (Mackey y Gass, 2005: 148).

En cuanto a los métodos de análisis utilizados en cada uno de estos casos, optamos por el uso de varias pruebas no paramétricas, debido al pequeño tamaño de las muestras disponibles (Woodrow, 2014: 136) y al incumplimiento de los supuestos necesarios para la realización de un test paramétrico (Phakiti, 2010: 45). Así, tanto los resultados de los test de opción múltiple (pre-test y/o post-test) como los datos obtenidos por medio del análisis de la expresión escrita de los participantes se examinaron mediante este tipo de pruebas, para las que establecimos un nivel de significación del 5%⁴⁰. No obstante, antes de realizar la prueba estadística correspondiente, llevamos a cabo un paso intermedio para poder comparar e interpretar de manera precisa los usos de las preposiciones observados en su producción escrita. Así, dado que los textos de los participantes variaban en extensión y, por consiguiente, en el número de preposiciones incluidas, decidimos penalizar los errores. Para realizar este procedimiento, primero hallamos el porcentaje de error cometido por cada estudiante, lo multiplicamos por los usos (apropiados y erróneos) totales y, finalmente, lo dividimos por el número más elevado de usos totales. De esta manera, se logra homogeneizar la muestra para poder cotejar los resultados.

Toda la información anterior se ha complementado, además, con los estadísticos descriptivos relativos a la media y a la desviación estándar (SD) de los resultados obtenidos en cada una de las pruebas. El objetivo de estos datos es, como señalan Mackey y Gas (2005), “to provide a simple summary or overview of the data, thus allowing researchers to gain a better overall understanding of the data set” (pp. 250-251), por lo que se presentan siempre de manera preliminar, antes de profundizar en su análisis inferencial. Por tanto, como ha podido comprobarse a lo largo de esta sección, en este trabajo hemos optamos por un método cuantitativo que nos permitiese examinar y valorar los resultados obtenidos por medio tanto de técnicas cuantitativas (test de opción múltiple) como cualitativas (textos escritos) (Phakiti, 2010: 39).

⁴⁰ El establecimiento de este nivel implica que si el p-valor obtenido en las pruebas estadísticas es superior a 0,05, no se considera estadísticamente significativo. Por el contrario, si dicho p-valor es igual o inferior a 0,05, nos encontramos ante una diferencia significativa.

Antes de examinar en detalle los procedimientos metodológicos seguidos y los resultados obtenidos en cada uno de los estudios que forman parte de esta tesis, conviene analizar, asimismo, la ética de investigación sobre la que se ha fundamentado el presente trabajo. La participación de sujetos humanos y la evaluación de su actuación en diferentes tipos de pruebas requirió la aprobación del Comité Ético de Investigación (*Research Ethics Committee*) de la universidad en la que se llevaron a cabo los estudios que se presentan a lo largo de las siguientes secciones. Así, solo se procedió a la realización de las intervenciones y a la recogida de datos una vez obtenido el permiso de dicho comité. Otro de los aspectos tenidos en cuenta durante el desarrollo de esta investigación fue el relativo al acceso de los estudiantes a los materiales de enseñanza una vez concluida la recolección de datos. Esta cuestión se solventó poniendo todos los elementos didácticos empleados a disposición de los alumnos a través de *Blackboard Learn*⁴¹ y comunicando mediante un email general que dichos materiales estaban ya disponibles para su uso y consulta. Además, en el caso del estudio comparativo, decidimos facilitar el acceso a las explicaciones y actividades empleados con el grupo de enseñanza cognitiva y con el de instrucción tradicional para garantizar que todos los aprendientes tuvieran acceso a la misma información, así como para favorecer que se beneficiaran lo máximo posible de las posibilidades ofrecidas por cada una de estas aproximaciones.

3. Estudio piloto

3.1. Introducción

A fin de comprobar la fiabilidad y viabilidad de los instrumentos empleados para la recolección de datos, consideramos apropiado llevar a cabo un estudio que nos permitiera, asimismo, efectuar una primera intervención con la que poner a prueba los materiales didácticos desarrollados según las premisas de la GC para evaluar la necesidad de realizar modificaciones sobre los mismos. Esta primera aproximación analizará los resultados obtenidos por un mismo grupo tras la enseñanza

⁴¹ Plataforma virtual de aprendizaje utilizada por NUI Galway.

explícita de las preposiciones más habituales del español desde una perspectiva cognitiva. Estos datos, además de permitirnos valorar de manera preliminar los efectos de este tipo de enfoque tanto a corto como a largo plazo, nos ayudará a recopilar información sobre los aspectos susceptibles de mejora de cara a estudios posteriores. Por ello, tras discutir los principales hallazgos observados en las distintas pruebas, expondremos detalladamente los cambios que se han realizado para lograr una mayor precisión y adecuación tanto de las herramientas como de los materiales empleados en este primer estudio.

3.2. Metodología

3.2.1. Participantes

El presente estudio tuvo lugar durante el primer semestre del curso 2018-2019 en *National University of Ireland, Galway* con estudiantes de nivel A1 matriculados en *Intensive Beginners of Spanish Language and Culture*, un curso de lengua *ab initio* dirigido a aprendientes con escaso o ningún conocimiento previo del español. El reducido – o nulo – contacto que estos alumnos habían tenido anteriormente con la lengua fue la razón que llevó a realizar las distintas intervenciones durante este período inicial, ya que consideramos que su inexperiencia con el sistema lingüístico de esta LE permitiría determinar en mayor medida la influencia del modelo cognitivo sobre el aprendizaje de las preposiciones.

Todos los participantes de este estudio se caracterizan, por tanto, por ser aprendientes de nivel A1 cuyo conocimiento de español no permitía su matriculación en asignaturas de lengua de nivel más avanzado. Dada la presencia de alumnos internacionales provenientes de diferentes contextos educativos, para garantizar la homogeneidad de la muestra y controlar el número de variables independientes que podrían influir sobre los resultados, excluimos del estudio a aquellos estudiantes cuya lengua materna no fuera ni el inglés ni el irlandés. De esta manera, hemos pretendido reducir la posibilidad de que existan factores – como la L1 de estos alumnos, el dominio y uso habitual de una lengua distinta a su lengua materna, etc. – que puedan provocar una cierta desigualdad entre los participantes y hemos

tratado de identificar tanto las ventajas como las dificultades que comparten aquellos estudiantes pertenecientes a un mismo contexto educativo y lingüístico.

3.2.2. Instrumentos

En este estudio, se han empleado los siguientes instrumentos:

- Un cuestionario, formulado en la L1 de los participantes y distribuido en una sesión previa a la primera intervención didáctica;
- un post-test inmediato I (PTI I) y post-test diferido I (PTD I), cuyo propósito era evaluar la comprensión y uso de las preposiciones *a, con, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta y sobre*;
- un post-test inmediato II (PTI II) y post-test diferido II (PTD II), realizado tras una segunda intervención para comprobar los efectos de la aproximación cognitiva sobre el aprendizaje de *por y para*;
- la producción escrita de los participantes en el examen final de la asignatura, que tuvo lugar seis meses después de las intervenciones didácticas.

La finalidad del cuestionario tenía como finalidad medir las variables que podrían tener algún efecto sobre los resultados. Esta primera versión del documento constaba de cinco partes destinadas a recopilar tanto algunos datos sobre los participantes como información sobre ciertos aspectos relacionados con su experiencia de aprendizaje previa y actual. Estas cinco secciones, aunque no aparecen diferenciadas de manera explícita en el cuestionario, son: 1) información personal: edad, sexo, lenguas aprendidas y lenguas habladas regularmente; 2) familiaridad con la gramática de su L1/L2: situación de aprendizaje de conceptos gramaticales y comprensión de estos; 3) conocimiento de nociones metalingüísticas; 4) papel facilitador de estos conceptos para una mejor comprensión del funcionamiento de la

L1, L2 u otras lenguas; 5) contacto con la LE fuera del contexto formal: horas de exposición al *input* y de producción de *output* por semana.

Aunque somos conscientes de que son muchos otros los factores (estilos de aprendizaje, motivación, necesidades, creencias, etc.) que pueden intervenir en la adquisición de estos elementos, decidimos centrarnos especialmente en la familiaridad de los estudiantes con el metalenguaje, además de por limitaciones de tiempo, porque se trata herramienta de reflexión y análisis “indispensable para dar cuenta del funcionamiento de la lengua y la gramática” (Colasacco, 2016: 205). Difícilmente se podrá comprender los distintos significados y usos de una preposición si se desconoce qué es este tipo de elemento o si no se entiende, por ejemplo, a qué nos referimos cuando decimos que *a* siempre introduce los CD animados. Por ello, consideramos que el mayor o menor éxito del tipo de aproximación que se propone en este estudio depende, en buena medida, de que el aprendiente tenga un mínimo conocimiento de algunas nociones gramaticales básicas.

En vista del nivel inicial de los estudiantes, en este caso, no se realizó ningún pretest, ya que consideramos que la escasa experiencia de los estudiantes con el español podría hacer que sus respuestas fueran resultado más de una transferencia – positiva o negativa – desde su L1 que de su familiaridad con las preposiciones de esta LE, ya que, en etapas iniciales del aprendizaje, la L1 juega un papel determinante en el procesamiento de la L2 (De la Fuente y Goldenberg, 2020: 6). Además, dado que la primera intervención se llevó a cabo durante las primeras semanas del curso, el conocimiento que los participantes tenían de la lengua era bastante limitado, ya que los contenidos abordados hasta ese momento se habían centrado en aspectos gramaticales básicos (concordancia, conjugación de verbos regulares e irregulares, etc.). Asimismo, cabe destacar que las explicaciones proporcionadas en esta primera parte del curso se realizaron en inglés para facilitar la comprensión de los alumnos, razón por la que los estudiantes no habrían podido familiarizarse lo suficiente con los usos de las preposiciones del español.

Sobre la base de lo anterior, en este caso optamos por prescindir de un pretest y recurrimos a dos post-test inmediatos y a dos post- test diferidos

– realizados una semana después de las intervenciones – para evaluar la efectividad de GC en la enseñanza explícita de preposiciones. La realización de dos pruebas distintas se debe a que, por exigencias curriculares, *por* y *para* se revisaron en una sesión diferente. Todos los test, elaborados en formato *online*, se completaron de manera presencial en el aula. Las preguntas de opción múltiple y las respuestas que los componían fueron elaborados por la investigadora para aislar en la medida de lo posible el significado (prototípico o derivado) de cada una de las preposiciones objeto de análisis, limitando la posible influencia de otras unidades semánticas sobre dicha forma. Además, para comprobar que el valor pretendido fuera el expresado por la preposición adecuada en cada caso, las opciones propuestas para cada pregunta fueron revisadas por otros hablantes nativos. Asimismo, para evitar problemas de comprensión y contribuir a focalizar la atención de los participantes en las unidades de interés y en el sentido transmitido por ellas en cada caso, se facilitaron las traducciones de cada pregunta, aunque no de las preposiciones incluidas en ellas.

En cuanto al análisis de la producción escrita de los participantes, la información se obtuvo a partir de pregunta de redacción en la que los alumnos tenían que elaborar un texto de doscientas palabras sobre uno de los siguientes temas: a) aspectos que más y menos le hubiera gustado al participante de su primer año en la universidad; b) sus planes de verano y de futuro; c) las actividades que realiza actualmente en su tiempo libre y cuando era pequeño. Para determinar en mayor medida los efectos del modelo cognitivo, se han examinado no solo los errores, sino también los usos apropiados, lo que permite identificar tanto las preposiciones más frecuentes en la expresión escrita de los aprendientes como establecer cuáles son los sentidos que más se repiten. Este último aspecto, además de permitirnos determinar cuáles son los significados que los estudiantes aprenden en primer lugar – bien por su proximidad con la L1 o con otras lenguas estudiadas previamente, bien por su prominencia comunicativa y/o relevancia semántica⁴² –, nos ayudará a proponer una secuenciación que

⁴² Empleado originalmente por Bybee (1985) para dar cuenta de las relaciones que se establecen entre lexemas y morfemas, aquí adoptamos el concepto de *relevancia semántica*

parta de los valores más fácilmente comprensibles y asimilables para, posteriormente, centrarse en aquellos efectos de sentido que resulten más complejos para los alumnos. Por su parte, el análisis de los errores busca establecer qué usos o, de forma más precisa, qué significados de las preposiciones estudiadas siguen siendo problemáticas para los aprendientes tras la instrucción explícita de estas unidades según los principios de la GC.

3.2.3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que se pretende responder mediante los datos recabados por los instrumentos mencionados con anterioridad son:

- i) ¿Existen diferencias significativas entre el número de aciertos de los post-test inmediatos y los post-test diferidos?
- ii) Los efectos observados en los post-test inmediatos, ¿se mantienen a medio y largo plazo?
- iii) El uso de la aproximación cognitiva, ¿favorece el aprendizaje de las preposiciones en general o solo el de algunas unidades y/o significados de las mismas?
- iv) Los errores observados en la producción escrita, ¿vienen motivados por la proximidad semántica de algunas preposiciones o a otros factores, como la influencia de la L1 o de otras LE aprendidas?
- v) Además de la instrucción, ¿hay alguna otra variable que afecte los resultados obtenidos en cada caso?

Además de estas cuestiones, la información recopilada a partir del análisis de la expresión escrita de los participantes facilitará la identificación tanto de las preposiciones más habituales en el discurso de estos aprendientes de nivel A1 como de los valores que más utilizan. Asimismo, el conjunto de estos datos permitirá determinar si la enseñanza de preposiciones motiva un mayor uso por parte de los participantes o si, por el

para aludir a la aportación de las preposiciones al contenido significativo de una secuencia, de forma que “a meaning element is relevant to another meaning element if the semantic content of the first modifies the semantic content of the second” (p. 13)

contrario, hacerles conscientes de la heterogeneidad semántica de estas partículas coarta y/o reduce el empleo de estos elementos.

3.2.4. Tratamiento

Las dos intervenciones didácticas realizadas se llevaron a cabo en el primer semestre del curso, durante la clase semanal de gramática. Dado el carácter intensivo de la asignatura en la que tuvo lugar este estudio y el número de contenidos que en la programación se establecía para cada sesión, no fue posible dedicar una hora exclusiva al tratamiento de las preposiciones, por lo que nos vimos obligados a dividirlo en dos clases distintas. Además, la necesidad de cumplir con los requerimientos del programa en cada una de estas sesiones impidió que pudiéramos dedicar a la enseñanza explícita de estos elementos más de media hora en cada caso. En ambas ocasiones, las explicaciones – facilitadas por la investigadora – se proporcionaron en inglés, para asegurar su comprensión por parte de los estudiantes. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con los ejemplos, que no se tradujeron para evitar, en la medida de lo posible, que los participantes establecieran equivalencias directas con su L1 (especialmente si esta era inglés). Solo se ofreció la traducción de aquellas palabras o expresiones que, al ser desconocidas para los alumnos, dificultaban la comprensión de los ejemplos propuestos.

Las intervenciones, de media hora de duración cada una, tuvieron lugar en la segunda mitad de las clases seleccionadas para su realización, tras explicar los contenidos estipulados en la programación para cada una de esas sesiones. Las limitaciones de tiempo impidieron que se llevase a cabo ninguna actividad para reforzar la enseñanza de estos elementos, por lo que el grado de comprensión de las explicaciones facilitadas se midió directamente mediante el post-test inmediato, al que se dio acceso una vez revisadas las diapositivas con la descripción de cada una de las preposiciones seleccionadas para el tratamiento (véase ap. I, secc. 1.1).

3.2.5. Análisis de datos

Aunque la muestra inicial de este estudio estaba compuesta de un total de 42 participantes – constituida por aquellos que habían completado los primeros post-test inmediato y diferido –, la asistencia irregular a las clases en las que se llevaron a cabo las dos intervenciones programadas nos llevó a excluir del estudio a aquellos alumnos que no habían realizado el post-test inmediato de *por* y *para*, ya que consideramos que estos estudiantes no habían llegado a finalizar la instrucción explícita de las preposiciones desde una perspectiva cognitiva. Asimismo, también optamos por omitir los resultados de aquellos estudiantes que no se presentaron al examen final de la asignatura del que se extrajo la muestra escrita analizada, puesto que estimamos que estos casos no permitían comprobar la durabilidad a largo plazo de los efectos observados ni valorar la efectividad de la propuesta cognitiva en aquellas situaciones de producción en las que la selección de la preposición no se reduce a un número limitado de opciones predeterminadas. A partir de estas medidas, se obtuvo una muestra de 20 aprendientes, de los que dos no llegaron a realizar el PTD II, por lo que optamos por completar los datos faltantes en este caso imputando la mediana de los resultados disponibles.

En cuanto a los procedimientos de análisis empleados, en el caso de los post-test llevamos un primer paso consistente en hallar la diferencia entre la prueba inmediata y la diferida que se realizaron después de cada intervención. Una vez hecho esto, en vista de la cantidad de datos disponibles, recurrimos a una prueba no paramétrica – el test de Wilcoxon de una muestra – para determinar si se había producido un descenso estadísticamente significativo del primer al segundo test. Aunque en el caso del segundo grupo de post-test (PTI y PTD II), sí se cumplían los supuestos necesarios para realizar un análisis de varianza (ANOVA), optamos por recurrir a la prueba no paramétrica de Wilcoxon por cuestiones de consistencia, ya que dichos supuestos no se cumplían en el caso del primer grupo de post-test. En otras palabras, se ha seleccionado este método para facilitar la comparación de los resultados de ambos grupos de test.

Por otro lado, para analizar los datos extraídos de la producción escrita de los estudiantes, llevamos a cabo dos pasos: i) calculamos el porcentaje de error sobre el total y ii) penalizamos dicho porcentaje para poder comparar los resultados obtenidos por cada participante, ya que el texto producido por cada uno de ellos no tenía ni la misma extensión ni el mismo número de preposiciones. Una vez realizado esto, empleamos un t-test de una muestra para comprobar si a nivel estadístico existía una diferencia significativa entre el porcentaje de usos apropiados y el porcentaje de errores – previamente penalizados. Por último, con el fin de determinar si las variantes consideradas en el cuestionario inicial influían en los resultados de las diferentes pruebas, llevamos a cabo un análisis de regresión mediante el cual identificamos los factores que facilitaban un uso de las preposiciones más efectivo.

3.3. Análisis y discusión de los resultados

3.3.1. Cuestionario

Aunque la información obtenida en este caso se presenta de manera detallada en el ap. II, secc. 1, procedemos a exponer aquí de manera breve los datos que permiten caracterizar a este grupo, del que un 85% eran mujeres y un 15%, hombres. De estos participantes un 85% contaban, en el momento del estudio, con una edad comprendida entre los 18-24 años, un 5% con una de entre 25-39 años y un 10%, con una de entre 40 o más de 60. Además, aunque todos ellos declararon tener el inglés como L1, un 10% afirmó tener también el irlandés como lengua materna. Asimismo, en lo que al aprendizaje de otras lenguas romance respecta – cuya mayor o menor proximidad con el español podría influir en los resultados obtenidos –, un 55% de los alumnos especificó que sí había estudiado al menos lengua de este tipo y un 5%, que había estudiado dos, siendo el francés la lengua más común (55%), seguida del italiano y del rumano (5% respectivamente).

Otro de los datos relevantes para la caracterización de este grupo – puesto que podía condicionar su comprensión de las explicaciones facilitadas en las intervenciones – es su familiaridad con conceptos gramaticales como el de nombre, verbo, preposición, etc. En este caso, de

una puntuación de quince, el promedio obtenido ($M = 6,65$, $S.D. = 3,2$) muestra que los participantes del grupo tenían un conocimiento básico – inferior a la puntuación media en 0,8 puntos – de las nociones metalingüísticas más habituales en las explicaciones gramaticales empleadas en situaciones de instrucción formal. Por último, en cuanto al grado de exposición al español fuera del aula, en actividades no relacionadas con este contexto, los datos obtenidos revelaron que los participantes dedicaban una media semanal de 0,7h ($S.D. = 1,3$) a la comprensión escrita, una de 2,1h ($S.D. = 2,3$) a la comprensión oral, una de 0,6h ($S.D. = 1,2$) a la expresión escrita y una de 0,25h ($S.D. = 0,44$) a la expresión oral, lo que pone de manifiesto la escasez de contacto de los estudiantes con esta LE en su entorno cotidiano.

3.3.2. Post-test

Las limitaciones temporales derivadas de las exigencias curriculares de la asignatura en la que se llevó a cabo este primer estudio piloto impidieron que pudiera dedicarse una sesión a la realización de la intervención y de un post-test inmediato único. En su lugar, para ajustar estos dos aspectos a los contenidos del programa, fue necesario plantear dos intervenciones y dos post-test – inmediatos y diferidos – distintos, centrados en los usos de *a*, *en*, *con*, *de*, *desde*, *durante*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta* y *sobre*, y de *por* y *para*, respectivamente. Dada la mayor cantidad de preposiciones presentada en la primera de estas sesiones explicativas, el post-test inmediato I (PTI I) y el post-test diferido I (PTD I) incluyeron quince preguntas, cinco más que las otras dos pruebas realizadas, que solo evaluaban la comprensión y uso de los diferentes valores de *por* y *para*. Aunque en ambos casos las secuencias propuestas para cada pregunta se presentaron en el mismo orden, el formato *online* de estas pruebas facilitó que pudiéramos aleatorizar las respuestas para prevenir el intercambio de información entre los estudiantes. No obstante, el hecho de que estos test tuvieran lugar en las horas de clase habitual, bajo la supervisión de la investigadora – profesora de esta asignatura – también ayudó a evitar que

los alumnos se comunicasen los unos a los otros las opciones que habían escogido en cada caso.

Los resultados obtenidos en estas pruebas se recogen en la siguiente tabla, en la que presentamos los datos que permiten observar y comparar los efectos inmediatos y a medio plazo a los que da lugar el tratamiento cognitivo de las preposiciones:

	Inmediato		Diferido		Prueba de Wilcoxon
	M	S.D.	M	S.D.	p-valor
PT I	12,65	2,68	12,25	1,83	0,153
PT II	6,9	1,07	6,8	1,43	0,372

Tabla 2. Comparación post-test.

En lo referido a los post-test realizados tras la primera intervención, la información anterior permite comprobar que en el post-test diferido la media experimenta una disminución de 0,4 puntos con respecto a la del post-test inmediato. Igualmente, en los post-test empleados tras la enseñanza explícita de *por* y *para* se produce el mismo descenso, existiendo una diferencia de 0,1 entre el test inmediato y el diferido. Sin embargo, los resultados de la prueba no paramétrica que empleamos para comparar la actuación de los dos pares de pruebas mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ellas, es decir, que el descenso entre el test inicial y el diferido no era lo suficientemente elevado como para ser relevante a nivel estadístico, ya que el p-valor obtenido en los dos casos fue superior a 0,05. Todo ello, por tanto, permite comprobar que los efectos resultantes de la aplicación de los principios y herramientas descriptivas de la GC no son solo inmediatos, sino que parecen mantenerse a medio plazo.

Los únicos datos que en cierta medida pueden distinguir la actuación de los participantes en las pruebas llevadas a cabo después de cada una de las dos intervenciones son los referentes a la desviación estándar (S.D.). Así, en el caso de los test realizados tras la primera sesión, puede observarse que la variabilidad de los resultados disminuye del test inicial al diferido, donde

el menor valor recogido (S.D. = 1,83) muestra que existe una menor diferencia entre la puntuación obtenida por cada uno de los participantes. Esto parece indicar que la enseñanza cognitiva de las unidades incluidas en la primera sesión beneficia a todos los participantes por igual, facilitando una comprensión y uso de las preposiciones más homogéneo. Sin embargo, en los post-test centrados en los distintos valores de *por* y *para*, esta tendencia varía, siendo los resultados del test inmediato más uniformes que los del diferido, hecho que puede deberse a la mayor dificultad que el uso de estos elementos suele suponer para los aprendientes anglófonos de español (Campillos, 2014: 18).

Además de todo esto, mediante un análisis de regresión, se ha podido comprobar que el conocimiento de conceptos gramaticales sí influye de forma significativa ($p\text{-valor} = 0,073 < 0,10$) sobre la media obtenida en el primer grupo de post-test, de forma que, cuanto más familiaridad tiene el estudiante con estos conceptos, mayor puntuación obtiene en los test realizados tras la primera intervención. Asimismo, el conocimiento de otra lengua romance también tiene efectos estadísticamente significativos sobre los resultados ($p\text{-valor} = 0,041 < 0,05$), ya que, cuando hablan una de estas lenguas, su nota aumenta en un promedio de 1,83 puntos. En cuanto a los resultados del segundo grupo de pruebas, centradas en el uso de *por* y *para*, el número de lenguas extranjeras aprendidas fue la única variable que influyó en la media obtenida por los participantes ($p\text{-valor} = 0,024 < 0,05$), cuya experiencia con más de un idioma facilitó que consiguieran un mejor promedio en hasta 0,57 puntos.

3.3.3. Producción escrita

Para completar la información proporcionada por los post-test, hemos considerado necesario examinar en profundidad el uso de las preposiciones – fuera este efectivo o erróneo – en la expresión escrita de cada participante, ya que, la libertad de respuesta característica de este tipo de actividades de práctica libre puede ayudar a determinar con mayor precisión hasta qué punto se han asimilado sus significados. Además, este tipo de análisis nos permitirá observar “qué uso hacen de las preposiciones

en contexto, lo que no suele ser posible observar en pruebas indirectas tipo *cloze*” (Baerlocher y Lucha, 2007: 183).

El uso de la producción escrita como herramienta de evaluación adicional se presenta, así, como una sólida alternativa que contribuye a compensar las limitaciones de esta clase de test. En estas pruebas de opción múltiple, puede resultar difícil comprobar si las respuestas de los participantes son resultado de su conocimiento o de una mera deducción, o si la obtención de la solución adecuada en cada caso se realiza no de forma directa, sino mediante la eliminación de las otras opciones facilitadas (Hughes, 2003: 75-8; Weir, 2005: 62-63). Por esta razón, el empleo que los estudiantes hagan de las preposiciones en su discurso escrito permitirá valorar en mayor medida su habilidad para escoger la opción más adecuada a sus intenciones comunicativas, complementando, de este modo, la información obtenida en los test.

La realización de esta tarea de producción escrita a finales del segundo semestre – seis meses después de las intervenciones didácticas –, y su inclusión en el examen final de la asignatura presentaba una buena oportunidad para valorar el uso de estas unidades en unas condiciones que, debido a las limitaciones de tiempo, exigían una mayor espontaneidad de expresión. Así pues, con el fin de obtener la máxima información posible sobre el aprendizaje de las preposiciones y su utilización en contexto con un menor margen de planificación y revisión, los datos extraídos de esta muestra escrita se examinaron tanto estadística como cualitativamente. Los resultados del análisis estadístico de la producción mostraban una tendencia positiva, al revelar un mayor número de usos correctos que de errores, como se recoge en la siguiente tabla:

Usos apropiados		Errores	
M	S.D.	M	S.D.
21,8	8,87	4,7	3,2

Tabla 3. Usos totales en la producción escrita

Aunque a primera vista puede apreciarse un número notablemente mayor de usos apropiados que de errores, decidimos llevar a cabo un test no paramétrico que constataste la veracidad de esta hipótesis. En línea con esta observación inicial, los resultados obtenidos nos permitieron corroborar que el porcentaje de error era significativamente menor que el de aciertos ($p\text{-valor} = 0,0 < 0,05$), lo que parece indicar, en un primer momento, que la enseñanza cognitiva de las preposiciones sí favorece un uso más efectivo de las mismas. No obstante, al revisar si alguna de las variables contempladas (edad, conocimientos gramaticales, tiempo de exposición al español fuera del aula, etc.) habían influido sobre la actuación de los alumnos en esta tarea escrita, comprobamos que las LE aprendidas sí eran significativas a nivel estadístico, de manera que, al incrementar en uno el número de lenguas aprendidas, el porcentaje de errores con respecto al total decrece en un 5,49%.

A nivel cualitativo, un análisis más detallado de los distintos valores de las preposiciones empleados por los estudiantes permite evaluar con mayor precisión si la enseñanza basada en los principios y herramientas descriptivas facilita el uso de una mayor variedad de significados por parte de los estudiantes y si ayuda a prevenir algunos de los errores más comunes en la expresión de los aprendientes de habla inglesa, tales como la omisión de la *a* de CD animado, o la confusión entre *por* y *para* (Brogan y Son, 2015: 57; Calvo, 2005: 244; Campillos, 2014: 16, 20; Carrillo y Ferreira, 2020: 157-159).

Los datos obtenidos – de los que presentamos un pormenorizado desglose en el Ap. II, secc. 3, donde incluimos los resultados de los usos apropiados y erróneos, así como las posibles causas de estos últimos – permiten realizar una serie de observaciones generales que pueden facilitar la identificación de algunas de las causas que han motivado el uso mayoritario de ciertos valores y la comisión de ciertos errores. Así, uno de los primeros aspectos que destacan en el análisis es la elevada presencia que *en*, *a*, *con* y *de* registran con respecto a otras unidades, ya que, en conjunto, su uso representa un 85,9% del total de preposiciones empleadas. De este grupo, *en* y *a* son los elementos que más se reiteran en su expresión escrita, contando con una frecuencia del 34,1% y del 25,5%, respectivamente. Esta

mayor cantidad de usos, si bien se corresponde en cierta medida con la recogida en el CORPES XXI⁴³, puede comprenderse más fácilmente si tenemos en cuenta que los valores semánticos que se han usado de manera más habitual son aquellos que se corresponden con algunos de los expresados por preposiciones análogas en la L1.

En el caso de *en*, los significados que más abundan en la expresión escrita de los estudiantes son los de localización espacial, temporal y abstracta⁴⁴, equivalentes – en la mayoría de las secuencias analizadas – a los expresados en inglés por la unidad *in* (Lindstromberg, 2010: 72-79). Esto mismo es lo que también ocurre con la preposición *a*, cuyos usos más frecuentes son los de destino y meta⁴⁵, dos sentidos que coinciden con los transmitidos por *to* (*ibid.* 30, 233-236). Asimismo, la correspondencia directa que los estudiantes parecen establecer entre las preposiciones de la L1 y las de la LE provoca que este comportamiento se repita con el resto de las unidades de este tipo, haciendo que los significados preposicionales que más se emplean en español sean, por lo general, aquellos que transmiten las preposiciones equivalentes en inglés. No obstante, el hecho de que también se hayan registrado otro tipo de valores y de que el uso de preposiciones como *de*⁴⁶, *para* y *por* no sigan esta tendencia general podría indicar que la enseñanza cognitiva de estos elementos conserva aún ciertos efectos que, aunque en menor medida que en pruebas anteriores, facilitan el uso de una mayor variedad de significados.

⁴³ En este corpus, *en* figura como la segunda preposición más utilizada, mientras que *a* ocupa un tercer puesto. [Fecha de acceso: 07/08/2020]

⁴⁴ Bajo el rótulo de “localización abstracta” hemos recogido aquellos usos en los que la preposición sitúa al TR no en un espacio físico o temporal, sino en un espacio virtual demarcado por el LM.

⁴⁵ El término “destino” se emplea aquí para aludir al final físico de un desplazamiento, mientras que bajo el de “meta” hemos agrupado aquellos usos que hacen referencia al objetivo virtual hacia el que se dirige el TR.

⁴⁶ Aunque esta unidad del español coincide formalmente con la preposición irlandesa *de*, solo comparte con ella algunos valores como el de origen o separación, el partitivo o el de causa (Frenda, 2005: 109-112; Mac Congáil, 2004: 70), por lo que, si bien puede haberse producido una transferencia positiva en algunos casos, esta no ayuda a explicar el resto de los valores presentes en la muestra escrita de los participantes.

Por su parte, la menor proporción de errores (17,7%) con respecto al número de usos apropiados (82,3%) invita al positivismo, pero, en vista del papel que la transferencia positiva ha jugado en la selección de estas unidades, conviene analizar los errores presentes en la muestra escrita con más detalle para valorar en mayor medida la efectividad de esta aproximación. Los resultados obtenidos nos permiten comprobar, a primera vista, que los errores más frecuentes en el caso de cada preposición pueden atribuirse a una transferencia negativa. Este fenómeno permitiría explicar la elección errónea de *en* por otras preposiciones como *de* (“[...] es dependiente **en** el tiempo”) y *a* (“[...] vamos juntos **en** Francia”) – donde la transferencia se produce no desde la L1, sino desde otra LE, en este caso el francés. Asimismo, también ayuda a dar cuenta de otros errores habituales como la omisión de *a* ante CD (“Visitábamos Ø mi tía muchas veces”), su intercambio por *en* (“**A** la playa es muy caliente”) y *de* (“Saldré **a** Galway y voy a Chicago”) o la confusión entre *por* y *para* (“Me gustan mis planes **por** el verano”) evidenciando con ello la influencia que la lengua materna de los aprendientes o, en ocasiones, otras lenguas estudiadas, ejercen en su selección y uso de las preposiciones en español.

3.4. Modificaciones de la metodología y herramientas iniciales

Tras examinar y valorar las posibles limitaciones de la metodología y los instrumentos empleados en este estudio piloto, llevamos a cabo una serie de cambios con el propósito de mejorar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos en las investigaciones posteriores. Estas modificaciones fueron:

- i) Ampliación y mejora del cuestionario inicial: para recopilar más información y obtener unos datos más precisos, reformulamos algunas de las preguntas planteadas en el cuestionario inicial e incluimos otras cuestiones centradas en la experiencia previa de los estudiantes con el español.

- ii) Inclusión de un pre-test: con el fin de valorar de manera más precisa los efectos de la enseñanza de preposiciones y el progreso de aprendizaje de los participantes, decidimos incorporar una prueba inicial, aunque el estudio se realizase con alumnos de nivel A1.
- iii) Elaboración de una única intervención centrada en las preposiciones identificadas como problemáticas en el pre-test. Con ello, buscamos lograr una participación más homogénea y ofrecer un aprendizaje más relevante para el alumno, centrado en los valores propios de cada una unidad y en la realidad que designan.
- iv) Modificación de los materiales de enseñanza para reducir su nivel de abstracción. Así, aunque mantenemos el esquema subyacente al uso de cada preposición, recurrimos a representaciones gráficas más fácilmente reconocibles por el estudiante, es decir, más próximas a su experiencia con la realidad. Además, estructuramos los distintos valores en una única red semántica que permita percibir a simple vista su relación con el prototipo y reforzamos las explicaciones con pequeños cortos que faciliten en mayor medida la apreciación y comprensión de esta conexión más allá del uso de imágenes estáticas.
- v) Realización de la intervención didáctica más avanzado el curso académico. De esta manera, se pretende reducir la potencial influencia de la L1 en los resultados obtenidos y garantizar una mayor familiaridad de los participantes con el sistema lingüístico del español y con su representación de la realidad.

La implementación de este último cambio no fue siempre posible, como veremos más adelante, y provocó que el tiempo transcurrido entre el post-test diferido y la prueba escrita empleada para valorar el uso de las preposiciones en actividades de práctica libre fuera menor (de tres meses en lugar de seis). No obstante, no consideramos que este hecho sea algo

negativo, ya que puede proporcionarnos una mayor información sobre el proceso de aprendizaje de las preposiciones.

3.5. Conclusiones del estudio

La información hallada en este estudio piloto nos permite responder de forma preliminar a las preguntas de investigación que planteábamos al principio de esta sección al mismo tiempo que facilita una idea inicial sobre la efectividad de la aproximación cognitiva a la enseñanza explícita de las preposiciones. Así, retomando nuestras dos primeras preguntas, hemos podido observar que, si bien se produce un ligero descenso entre los resultados de los post-test inmediatos y los de los diferidos, esta diferencia no es lo suficientemente notable como para ser significativa nivel estadístico, por lo que podemos concluir que los efectos de la instrucción cognitiva sí se mantienen a medio plazo. No obstante, es interesante mencionar que, si bien la puntuación obtenida por los participantes tiende a homogeneizarse en la segunda prueba del primer conjunto de test, esta tendencia se revierte en el caso de *por* y *para*, ya que los resultados de los participantes en el post-test diferido tienden a ser más dispares que en el caso anterior, en el que se han valorado un mayor número de preposiciones. Este hecho podría indicar, por tanto, que, aunque la enseñanza explícita de estas dos unidades facilita un uso inicial de sus valores más uniforme, la heterogeneidad semántica de estas formas, el carácter abstracto de algunos de sus significados y la falta de una correspondencia directa con la L1, dan lugar a una mayor variabilidad de resultados.

Por su parte, los datos correspondientes al uso de las preposiciones en la expresión escrita muestran que los efectos de la aproximación cognitiva parecen debilitarse a largo plazo. Las razones que nos llevan a extraer tal conclusión es que, a pesar de que a nivel estadístico el porcentaje de usos apropiados supera al de errores, el análisis cualitativo de los distintos usos de estas unidades revela que los significados que registran una mayor frecuencia son aquellos que se corresponden con los expresados por las preposiciones análogas en la L1 de los estudiantes. Por ello, aunque también se emplean otros valores específicos del sistema preposicional del

español – como el de “receptor” en el caso de la *a* de CD animado o el de “tema” en el de *de*, por ejemplo – la predominancia de estos sentidos equivalentes en la L1 y la LE impide determinar con certeza si su uso efectivo es resultado de la enseñanza cognitiva de las preposiciones o si se debe únicamente a una transferencia positiva desde la LM, que suele jugar un papel clave en los primeros estadios del aprendizaje (Lightbown y Spada, 2013: 57). Por su parte, la limitada presencia que algunas unidades muestran en comparación con preposiciones como *en*, *a* o *con*, puede no deberse tanto a causas interlingüísticas como a otros factores como las estrategias de evitación, o el tipo de *input* característico de niveles iniciales – en el que se tiende a especificar el escenario en el que tiene lugar la acción o evento denotado por el verbo.

Además de los aspectos anteriores, los errores cometidos por los estudiantes en la prueba de expresión escrita nos permitieron comprobar en mayor medida la influencia que el inglés, el irlandés y otras LE aprendidas – sobre todo el francés – tienen en el aprendizaje y selección de las preposiciones, ya que la mayor parte de los usos erróneos pueden atribuirse a causas interlingüísticas (aunque también haya algunos motivados por razones intralingüísticas, como la hipercorrección). Asimismo, el análisis estadístico de los datos ayudó a corroborar esta información, demostrando que el conocimiento previo de otras LE influía de manera significativa sobre el uso efectivo de las preposiciones, hecho que también se observó en el caso de los post-test.

Por tanto, a partir de todo lo anterior podemos concluir que, si bien la enseñanza cognitiva de las preposiciones parece producir unos resultados positivos a corto y medio plazo, estos parecen disminuir con el tiempo, de forma que, seis meses después de las intervenciones solo es posible observar algunos efectos residuales. Transcurrido este tiempo, la L1 y otros factores como los comentados previamente pasan a dominar la selección y uso de estas unidades, limitando en buena medida la variedad de significados empleados y dando lugar a errores interlingüales. No obstante, el escaso tiempo del que dispusimos para realizar las intervenciones (25 minutos en ambos casos), la necesidad derivada de las exigencias curriculares de dividir en dos las intervenciones y la falta de familiaridad de los estudiantes con los

procedimientos explicativos característicos de la GC es probable que influyesen de forma negativa en la efectividad de esta aproximación. Por este motivo, tras realizar los cambios mencionados en el apartado anterior, decidimos llevar a cabo un segundo estudio que no solo nos permitiera observar los efectos del tratamiento cognitivo de las preposiciones, sino también comparar su efectividad con la de otras aproximaciones basadas en la presentación de usos individuales asociados a contextos y funciones específicas o en la exposición a expresiones que contengan estas unidades.

4. Estudio comparativo

4.1. Introducción

Con el fin de ampliar la información hallada en el estudio piloto y determinar en mayor medida si la aplicación de los principios de la GC a la enseñanza de preposiciones facilita su aprendizaje y uso por parte de los aprendientes, decidimos establecer una comparativa entre tres grupos: un grupo de tratamiento, expuesto a una aproximación pedagógica basada en fundamentos cognitivos, y dos grupos de control, uno de los cuales recibió una instrucción más tradicional⁴⁷, de corte funcional y, otro al que no se le facilitó ningún tipo de enseñanza explícita – salvo la correspondiente a la diferencia entre *por* y *para*, que formaba parte del currículo obligatorio y, por tanto, no podía omitirse. Este último grupo solo recibió una enseñanza implícita de las preposiciones, en la que el tratamiento de estos elementos se produjo por medio de su asociación a otras nociones y funciones comunicativas, tal y como se establece en el *PCIC*.

⁴⁷ A lo largo de este estudio nos referiremos a este grupo como “grupo de instrucción tradicional”, ya que, aunque somos conscientes de las diferencias que existen entre los enfoques formales y los funcionales, consideramos que la introducción en el aula de metodologías comunicativas – de naturaleza nociofuncional – no tiene realmente en cuenta el carácter significativo de la gramática puesto que “insta a sustituir las viejas listas de formas por nuevas listas de usos, sin que la operatividad de la gramática mejore visiblemente” (Llopis-García et al., 2012: 26). Por esta razón, en esta sección emplearemos los términos “funcional” y “tradicional” de forma indistinta para aludir a este tipo de enseñanza basada en listados.

Mediante esta comparación, pretendemos comprobar, en primer lugar, si el uso preciso de las preposiciones reportado en el estudio piloto es producto de la enseñanza explícita de estos elementos o de la implementación en el aula de este enfoque cognitivo. Además, examinaremos si, en esta comunidad de aprendientes, la aproximación cognitiva y la instrucción funcional tienen un efecto similar en la comprensión y uso de las preposiciones o si, por el contrario, dan lugar a diferencias significativas. Con este análisis buscamos establecer, asimismo, si el tratamiento de estas unidades favorece su aprendizaje o si puede ser contraproducente, resultando más efectiva su adquisición natural y paulatina a través de la exposición al *input* y la producción de *output* en la LE. Por último, también intentaremos determinar si, en el caso del grupo de tratamiento y del de instrucción tradicional, los distintos efectos observados se mantienen a largo plazo, y, en el del grupo de enseñanza implícita, si el uso de las preposiciones refleja un desarrollo equiparable al de los otros dos grupos o si, debido a la falta de enseñanza explícita, estas unidades se convierten en una fuente habitual de errores.

4.2. Metodología

4.2.1. Participantes

Esta investigación se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso 2019-2020 en *National University of Ireland, Galway*. A diferencia del procedimiento empleado en el estudio piloto, decidimos realizar este experimento algo más tarde para garantizar que los estudiantes tuvieran un cierto conocimiento y familiaridad con los mecanismos lingüísticos de la lengua meta que facilitase la comprensión y acceso a algunas de las explicaciones (como el uso de *a* con los CD animados). Otras de las razones para realizar este estudio con aprendientes que contasen con algo de experiencia con la LE fue la de intentar reducir, en la medida de lo posible la transferencia de la L1, ya que “(...) in the beginning stages of acquisition, language learners tend to rely on structures of their native language (L1) when writing and speaking in the target language (L2)” (Brogan y Son, 2015: 47).

Los participantes fueron estudiantes de español de las tres clases pertenecientes a la asignatura de primer año *Intensive Beginners Spanish Language and Culture*. Estas clases, impartidas por tres instructores diferentes – de los cuales, ninguno era la investigadora – se regían por la misma programación y tenían la mayoría de los materiales en común para asegurar la equidad entre los grupos. La coordinación entre los docentes y la preparación conjunta de estas sesiones permiten asumir, pues, el uso de una metodología similar, aunque adaptada a las características y necesidades específicas de los estudiantes de cada una de estas clases. Aunque estos tres grupos ya estaban establecidos de forma preliminar a la investigación, su selección como grupo de tratamiento ($N = 10$), grupo de instrucción tradicional ($N = 7$) y grupo de instrucción implícita ($N = 10$) se realizó de forma aleatoria. Con el fin de reducir el número de posibles variables independientes que pueden condicionar los resultados y de aumentar la validez de este estudio, decidimos excluir a aquellos alumnos con una lengua materna distinta del inglés o el irlandés del análisis. Con ello, hemos pretendido identificar y determinar con mayor precisión las dificultades específicas que el uso de las preposiciones del español supone para los estudiantes que comparten una L1 común y proceden de un mismo contexto lingüístico y educativo.

4.2.2. Instrumentos

En línea con las modificaciones mencionadas en el apartado correspondiente al estudio piloto, en esta investigación empleamos los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Una nueva versión del cuestionario anterior, en la que, no obstante, se valoraron los mismos factores (véase Ap. I, secc. 2.3.1.): a) edad, b) lenguas estudiadas previamente y lenguas habladas con fluidez, c) conocimiento del metalenguaje empleado en la L1, d) conocimiento general de conceptos gramaticales y experiencia con la gramática del español y, e) experiencia con esta LE. Este documento se completó en una sesión previa a la intervención.

- Un pre-test, en el que se incluyeron las preposiciones que ocasionaron un mayor número de errores en la expresión escrita del estudio piloto. Los participantes completaron esta prueba en la misma clase que el cuestionario.
- Un post-test inmediato, realizado tras la intervención, y un post-test diferido, que tuvo lugar una semana más tarde.
- Una actividad de producción escrita, incluida en el examen final de la asignatura, que se celebró tres meses después del tratamiento pedagógico.

Con el propósito de incrementar la fiabilidad de las pruebas de opción múltiple, las preguntas – 24 en todos los casos –, las respuestas y los distractores se extrajeron tanto de las composiciones escritas analizadas para el estudio piloto como de otras muestras producidas por otros estudiantes del mismo nivel (A1). De esta forma, se pretendía comprobar la consistencia de los resultados obtenidos hasta el momento y de evitar un problema habitual al usar secuencias generadas por hablantes nativos como método de evaluación, a saber, que “the learners’ speech is being compared with what native speakers would do; the learners’ performance is not being examined in its own right” (Larsen-Freeman y Long, 1991: 41). Así pues, se ha pretendido que los participantes de este estudio se enfrenten a una serie de opciones que, al no estar supeditadas a un criterio nativo, buscan recrear, en la medida de lo posible, el proceso de selección seguido por aprendientes de un nivel de lengua equivalente.

Para observar en la medida la efectividad de cada aproximación y la evolución del aprendizaje de estos elementos, cabe mencionar, además, que las preguntas tanto en el post-test inmediato como en el post-test diferido se basaron en los resultados obtenidos en el pretest, es decir, se centraron en aquellas preposiciones y valores que más dificultades habían ocasionado. Por este motivo, la preposición *desde* fue el único elemento que no se incluyó en ninguna de estas pruebas posteriores a la intervención, ya que su uso apenas dio lugar a error en el pretest, mostrando con ello que, para los estudiantes de nivel inicial con irlandés o inglés como L1, se trata de una de las unidades menos problemáticas del inventario preposicional, quizá como

consecuencia de la relativa escasa frecuencia que este elemento suele registrar en el *input*⁴⁸.

Por su parte, el análisis de la composición escrita que formaba parte del examen final de la asignatura se llevó a cabo para observar la selección y uso de las preposiciones en una actividad no guiada y para comprobar los posibles efectos a largo plazo de cada una de las aproximaciones empleadas. Las muestras analizadas se extrajeron de una pregunta de redacción en la que los estudiantes tenían que producir dos textos de aproximadamente cien palabras cada uno como respuesta a dos cuestiones: a) las diferencias que habían encontrado entre su último año de instituto y su primer año de universidad y, b) sus planes para el verano y para ahorrar dinero para el curso del año siguiente. De esta manera, dadas las limitaciones de tiempo características de este tipo de situaciones, se buscaba comprobar dos aspectos: a) qué tipo de enseñanza explícita – cognitiva o funcional – había logrado facilitar en mayor medida el uso de las preposiciones en un contexto que, a pesar de carecer de la espontaneidad de comunicación oral, requiere que el estudiante sea capaz de tomar decisiones lingüísticas con relativa rapidez, y b) si su implementación en el aula había dado lugar a mejores resultados que los derivados de su enseñanza implícita.

En línea con el procedimiento empleado en el estudio piloto, analizamos tanto los usos apropiados de las distintas preposiciones como los errores presentes en la muestra escrita de los participantes. De este modo, además de identificar las unidades y sentidos más frecuentes, hemos pretendido establecer qué preposiciones continúan siendo problemáticas a pesar de la instrucción. En otras palabras, se ha intentado determinar si la enseñanza explícita de estos elementos influye o no en su aprendizaje. Para comprobarlo, hemos contrastado los errores cometidos por los participantes pertenecientes a los grupos que recibieron instrucción formal – bien cognitiva, bien funcional– con los del grupo que, por exigencias curriculares, solo recibió formación explícita sobre los usos de *por* y *para*.

⁴⁸ De acuerdo con la información recogida en el CORPES XXI (RAE), según su frecuencia de aparición, *desde* ocupa el octavo puesto en la clasificación de preposiciones más habituales en el discurso nativo.

4.2.3. Preguntas de investigación

A partir de los datos recogidos mediante las herramientas anteriores, buscamos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- i) ¿Existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por cada grupo en el pre-test? En otras palabras, ¿el conocimiento de partida de las preposiciones es el mismo en los tres casos?
- ii) ¿Hay diferencias significativas entre los resultados de cada grupo en el post-test inmediato? ¿Y en el diferido?
- iii) ¿La instrucción gramatical explícita de las preposiciones facilita el aprendizaje y uso de estos elementos en mayor medida que la enseñanza implícita? Además, ¿beneficia la asimilación de todas las preposiciones por igual o solo la de algunas unidades o algunos significados determinados?
- iv) Los errores que persisten en la producción escrita de los alumnos que han recibido instrucción formal, ¿son los mismos que los cometidos por aquellos que han recibido una enseñanza implícita?
- v) ¿Cuáles son las principales causas de los errores presentes en la muestra escrita?
- vi) Las variables contempladas, ¿tienen algún efecto en los resultados? De ser así, ¿cuáles de ellas han influido?
- vii) El uso de imágenes más reconocibles y de vídeos para reforzar las explicaciones, ¿han dado lugar a unos efectos a largo plazo más notorios que los observados en el estudio piloto?

Estas preguntas, junto con la información hallada en el estudio piloto, pueden ayudar a obtener una visión más completa del proceso de adquisición seguido por los participantes. Mediante ellas, por tanto, podremos valorar no solo la posible eficacia de la enseñanza basada en los principios de la GC, sino también identificar estrategias que faciliten el aprendizaje de estas unidades.

4.2.4. Tratamiento

Las intervenciones con los distintos grupos se realizaron el mismo día, durante la clase de lengua, de dos horas de duración. El grupo de enseñanza implícita fue el único al que la investigadora no facilitó ningún tipo de enseñanza o actividad explícita, aunque, no obstante, cabe mencionar que sus integrantes sí recibieron formación sobre los usos de *por* y *para* – incluidos en el programa de la asignatura – por parte de su instructora habitual. Las explicaciones sobre el uso de las preposiciones se realizaron en inglés para evitar posibles problemas de comprensión que pudieran comprometer los resultados. No obstante, con el fin de prevenir que los estudiantes establecieran falsas correspondencias entre las preposiciones del español y las del inglés, no se tradujo ninguno de los ejemplos proporcionados. Para asegurar su entendimiento, se empleó vocabulario básico y se preguntó a los participantes si conocían el léxico presente en cada una de las oraciones empleadas como ejemplo, pero no se facilitó la traducción completa de ninguna de ellas.

La enseñanza cognitiva de las preposiciones se realizó durante la primera hora de clase con el grupo tratamiento, que recibió una explicación de aproximadamente 25 minutos sobre el valor prototípico y las extensiones metafóricas correspondientes a cada una de estas unidades. Todos estos sentidos se ejemplificaron por medio tanto de imágenes como de vídeos en los que se representaban las oraciones proporcionadas como ejemplo. Tras esta descripción, se realizó una actividad práctica de carácter colaborativo de otros 25 minutos en la que los estudiantes – agrupados en parejas o grupos de tres – tenían que visualizar un breve corto y completar la frase en pantalla con la preposición que considerasen más adecuada, justificando su selección. Una vez formados los grupos y antes de proyectar los vídeos, se le entregaba a cada uno de ellos una serie de tarjetas con las unidades explicadas y, después de su visualización, se les daba varios minutos para reflexionar y debatir sobre la elección adecuada en cada caso. Después, se les invitaba a compartir con el resto de la clase su respuesta y las razones de la misma. Se permitió la discusión entre los aprendientes, pero no se les

facilitó *feedback* para evitar que este tipo de aclaración posterior influyera sobre los resultados.

Inmediatamente después, durante la segunda hora de clase y para evitar el intercambio de ideas entre los estudiantes de uno y otro grupo, se procedió a realizar una segunda intervención de carácter funcional con el grupo de instrucción tradicional. En esta sesión, diseñada para tener la misma duración que la anterior, la investigadora proporcionó una descripción de cada preposición basada en las listas de usos que se recogen en obras dirigidas al tratamiento específico de estos elementos – como la de Alonso y Fernández (2014) o Hernández (2003) – y representó dichos usos mediante ejemplos. Para asegurar el desarrollo de ambas intervenciones en un periodo de tiempo similar, en este caso se añadió un ejemplo más por preposición. Una vez concluida la explicación, este grupo también tuvo que realizar una actividad colaborativa en la que, a pesar de emplearse las mismas oraciones que se habían usado con el grupo de tratamiento, no se recurrió a ningún vídeo. Por lo demás, el procedimiento fue el mismo. Así pues, en esta ocasión, la investigadora proyectó varios enunciados en la pantalla que los estudiantes, en parejas o grupos de tres, tenían que completar seleccionando, de entre las tarjetas, la opción que considerasen más adecuada según las descripciones vistas con anterioridad. Al igual que en la intervención previa, a pesar de permitirse el intercambio de ideas y el debate entre ellos, no se facilitó *feedback* sobre las respuestas.

4.2.5. Análisis de datos

Aquellos estudiantes que no estuvieron presentes el día de la intervención y que, por tanto, no realizaron el post- test inmediato, fueron excluidos del estudio, por lo que el grupo de tratamiento pasó a tener un total de cinco participantes, el de instrucción tradicional, tres y el de enseñanza implícita, cinco. Dado que no todos los estudiantes completaron el segundo post- test, decidimos completar los valores faltantes imputando la mediana de los datos disponibles. Una vez hecho esto, y para comprobar el progreso de cada grupo, se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor (ANOVA) de los resultados del pretest y los de los posttest – para los

que se halló un promedio común –, que reveló que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (p -valor $0,439 > 0,05$, S.D. = $2,065$). En este caso, a diferencia del estudio piloto, decidimos recurrir a una prueba paramétrica para garantizar una mayor potencia estadística⁴⁹, es decir, para aumentar la probabilidad de que la prueba halle una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

En cuanto al análisis del uso de las preposiciones en la producción escrita, que también se ha examinado desde una perspectiva cualitativa, hemos llevado a cabo varios pasos. En primer lugar, al igual que en el estudio piloto, hemos penalizado el porcentaje de error para homogeneizar la muestra, es decir, para poder comparar los resultados de los participantes, puesto que sus textos constaban de una extensión y un número de preposiciones diferente en cada caso. Tras esto, hemos realizado un ANOVA y, en aquellos casos en los que no se cumplían los supuestos de normalidad, igualdad de varianzas y aleatoriedad necesarios para aplicar esta prueba, hemos optado por realizar el test no paramétrico de la mediana de Mood. En ambos casos, hemos empleado un nivel de significación de $0,05$, esto es, hemos asumido que existía una diferencia estadísticamente significativa cuando el p -valor era inferior a este número. Los resultados de este análisis tanto cuantitativo como cualitativo se presentan en las secciones siguientes al apartado de “limitaciones”, en el que abordamos las principales dificultades que hemos afrontado en la realización de este estudio.

4.2.6. Limitaciones

El desarrollo de esta investigación se ha visto afectado por numerosas variables que, a pesar de quedar fuera del control de la investigadora, pueden haber influido en los resultados obtenidos. En primer lugar, debido a restricciones temporales y administrativas, solo pudieron facilitarse dos horas para llevar a cabo las intervenciones. La cantidad de

⁴⁹ Además, en esta ocasión, al contrario de lo que ocurría en el estudio piloto, si se cumplían los supuestos de normalidad, igualdad y aleatoriedad necesarios para llevar a cabo el análisis de varianza (ANOVA).

información recibida en ese breve periodo de tiempo, así como la escasa oportunidad de practicar los contenidos explicados en estas sesiones podría haber ralentizado su procesamiento y asimilación por parte de los participantes que sí recibieron una enseñanza explícita sobre los significados de las preposiciones. Además, el hecho de que, de trece participantes, cinco no completasen el postest diferido – para el que tuvo que obtenerse un valor aproximativo empleando la mediana de los resultados disponibles – impide conocer con certeza los efectos reales de las intervenciones realizadas.

Por otra parte, el confinamiento provocado por la irrupción de la COVID -19 y el consiguiente traslado de la enseñanza un formato *online* es otro factor que conviene tener en cuenta. Dado que, debido a esta situación, el examen final de la asignatura – del que se extrajeron las muestras de lengua analizadas – se llevó a cabo de forma virtual, es imposible descartar por completo que los alumnos no hicieran uso de diccionarios o de herramientas de traducción digitales. Así, aunque se hizo consciente a los aprendientes de que este comportamiento sería objeto de penalización, puede que, en algún momento, estos acudiesen a este tipo de recursos, si bien la extensión de la prueba apenas dejaba margen de tiempo para realizar consultas. Por ello, si bien los resultados obtenidos pueden ayudar a comprender el proceso de asimilación seguido por los estudiantes y a identificar algunos de los problemas más frecuentes en el uso de las preposiciones, deben interpretarse con cautela, como una serie de afirmaciones probables en un contexto y en unas condiciones similares a las aquí estudiadas.

4.3. Análisis y discusión de resultados

4.3.1 Cuestionario

Según los datos obtenidos en la sección de “información personal” del cuestionario, de los 13 participantes que colaboraron en este estudio, 10 eran mujeres (77%) y 3, hombres (23%), todos ellos de edades comprendidas entre los 18 y los 20 años. A pesar de la presencia y la relevancia del irlandés en el contexto sociocultural de la República de

Irlanda, donde tiene estatus de lengua oficial, ninguno de los encuestados afirmó tener este idioma como L1, si bien la mayoría (un 92,3%) manifestó haberlo estudiado⁵⁰. Además del irlandés, un 62% cursó una lengua romance (francés o italiano) y un 8%, dos. Sin embargo, al preguntarles por los idiomas que eran capaces de hablar, un 38% de los estudiantes declaró ser capaz de comunicarse con facilidad y espontaneidad en al menos una lengua más (irlandés), y solo un 8%, en dos (irlandés y francés). Por el contrario, el resto (un 54%) optó por dejar esta pregunta en blanco, revelando, con ello, que, a pesar de haber estudiado otras lenguas, muchos de ellos no consideran que sus habilidades comunicativas estén lo suficientemente desarrolladas como para permitirles hablarlas con una cierta fluidez.

Antes de determinar el grado de conocimiento metalingüístico de los participantes, consideramos apropiado recabar información sobre su familiaridad con los conceptos gramaticales y la terminología empleada para describir su propia lengua y sobre el contexto de aprendizaje en el que se habían adquirido estas nociones. En lo relativo al primero de estos aspectos, aunque la mayoría afirmó estar familiarizados (un 62%) o muy familiarizados (un 23%) con estos conceptos, un 8% indicó estar solo ligeramente familiarizados y otro 8%, nada familiarizados. En cuanto a las circunstancias de aprendizaje, un 77% estudió estas nociones durante primaria, frente a un 15% que las estudió en secundaria y un 8% que recibió formación sobre ellas en ambos contextos. En un 46% de los casos, la explicación de estos conceptos se realizó con respecto a la L1, en un 38%, con respecto tanto a la L1 como a la LE estudiada y, en el 15% restante, este aspecto se abordó únicamente durante el aprendizaje de una L2. No obstante, los participantes de los distintos grupos mostraron tener un nivel de conocimiento gramatical bastante similar, como demuestra la ausencia de diferencias significativas entre sus medias (p -valor $0,255 > 0,05$, S.D. = 2,45).

⁵⁰ Además de ser una de las asignaturas obligatorias en educación primaria y secundaria – salvo en casos de exención –, la competencia lingüística y comunicativa en irlandés es uno de los requisitos para acceder al sistema universitario estatal, conocido como *National University of Ireland* (Ollscoil na hÉireann, 2020:15-18).

Las dos últimas secciones del cuestionario se centraron en la experiencia de los estudiantes con el español. La primera de ellas, con la que se intentó determinar si este conocimiento gramatical facilitaba la comprensión y aprendizaje de la gramática de la LE, constaba de cuatro preguntas diferentes que buscaban determinar: a) el nivel de familiaridad con la terminología metalingüística que los aprendientes tenían al empezar a estudiar la lengua, b) su habilidad actual para identificar los conceptos gramaticales estudiados en su L1 en la lengua meta, c) el papel de este conocimiento gramatical básico en la comprensión de la gramática del español, y d) su papel en el aprendizaje de la lengua.

Los resultados para la primera de las preguntas de esta sección revelaron que, al empezar a estudiar español, un 46,2% de los participantes consideraba estar ligeramente familiarizado en su L1 con las nociones y términos gramaticales, un 23%, nada familiarizado y un 7,7%, no muy familiarizado. Solo el 23,1% restante consideraba estar familiarizado (15,4%) o muy familiarizado (7,7%), lo que, si se tiene en cuenta la información obtenida en la primera parte del cuestionario, contribuye a demostrar que el conocimiento de estas nociones parece aumentar con el estudio de una LE. Este incremento de la conciencia metalingüística en la L1 parece ser aplicable, asimismo, a la L2⁵¹, ya que más de la mitad de los estudiantes (un 61,5%) considera que su habilidad para identificar estos elementos gramaticales en español es razonable o buena (23,1%), mientras que solo un 15,4% piensa que es deficiente (7,7%) o muy deficiente (7,7%).

En lo referente al papel que el conocimiento de estos términos y nociones gramaticales juega en la comprensión de la estructura y funcionamiento de la lengua meta, resulta interesante comprobar que prácticamente la totalidad de los participantes considera que estos conceptos les ayuda mucho (61%) o muchísimo (31%), si bien hay un 8% que solo los percibe como ligeramente útiles. En línea con estos resultados, la gran mayoría de ellos afirmó que conocer estos aspectos les ayuda mucho (46,2%) o muchísimo (38,2%) a aprender la lengua, aunque un 15,4%

⁵¹ De hecho, un 53% de los estudiantes – frente a un 46% – afirmó haberse familiarizado con estas nociones gramaticales básicas durante el aprendizaje de la L2 o de una LE.

indicó que este tipo de conocimientos solo facilita su aprendizaje en cierta medida. El conjunto de estos datos permite entrever, por tanto, el papel clave que el metalenguaje continúa desempeñando en la enseñanza de E/LE, así como la familiaridad de los estudiantes con una instrucción basada en el uso habitual de una terminología que, si no es lo suficientemente clara ni se adecúa al nivel de los estudiantes, puede dificultar su entendimiento (Pastor Cesteros, 2004: 640).

Finalmente, el último apartado del cuestionario pretendía determinar, en la medida de lo posible, la experiencia y contacto del aprendiz con la lengua española. Para ello, se establecieron siete preguntas que buscaban establecer a) el tiempo que el participante llevaba estudiando español, b) el tiempo de estancia en un país hispanohablante, c) las horas por semana dedicadas a la comprensión auditiva, d) las horas por semana dedicadas a la comprensión escrita, e) las horas por semana dedicadas a la expresión escrita y, f) las horas por semana dedicadas a la expresión oral:

	GTr (N=5)		GCri (N=3)		GrCII (N=5)	
	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.
<i>Tpo. estudiando español</i> ⁵²	6,40	3,13	5,00	0	24,6	28,1
<i>Tpo. en un país hispanohablante</i> ⁵³	7,00	7,00	15,00	14,53	9,00	5,83
<i>H comprensión oral</i>	2,30	2,28	1,3	1,25	2,4	1,4
<i>H lectura</i>	0,9	1,34	0	0	1,10	1,34
<i>H escritura</i>	1,00	1,41	0,33	0,57	2,1	1,34
<i>H expresión oral</i>	0,80	1,30	0	0	1,72	2,09

Tabla 4. Variables relativas a la experiencia con el español como LE

A pesar de que en el momento de realización de este estudio la mayoría de los participantes solo llevaba estudiando español cinco meses,

⁵² Expresado en meses.

⁵³ Expresado en días.

uno de los estudiantes pertenecientes al grupo de tratamiento señaló haber cursado esta lengua durante un año y dos de los alumnos del grupo de enseñanza implícita, durante tres años y medio y cinco años y medio, respectivamente, lo que contribuye a explicar la variación de los resultados recogidos en la tabla anterior. En cuanto a la estancia en un país de habla hispana, aunque un 23,1% afirmó no haber estado nunca en ninguno, un 69,2% aseguró haber estado en España y un 7,7% en Chile. Así, en lo relativo al tiempo de permanencia en estos países, el grupo de instrucción tradicional (GCrI) fue el que registró un mayor promedio – aunque también una mayor variabilidad entre los participantes –, seguido por el del grupo de instrucción implícita (GCrII) y, por último, del de tratamiento, que contaba con varios participantes que nunca habían estado en zonas hispanohablantes.

Un rápido vistazo a la información referente al contacto de los estudiantes con la lengua meta fuera del aula muestra que, a pesar de la proximidad de los datos obtenidos, el grupo de enseñanza implícita es el que más tiempo total dedica a desarrollar las distintas habilidades comunicativas de manera voluntaria. Sin embargo, al realizar un análisis de regresión, ni estas horas de trabajo fuera del contexto formal ni las variables analizadas anteriormente demostraron tener un efecto relevante a nivel estadístico (véase Ap. III).

4.3.2. Pre-test y post-test

El diseño de los test utilizados en esta investigación se basó en los usos de las preposiciones registrados tanto en las muestras escritas analizadas para el estudio piloto como en otras producidas por estudiantes del mismo nivel en circunstancias parecidas, esto es, en exámenes finales de otras asignaturas de lengua española. De esta manera, en vista de las limitaciones de tiempo, buscamos sortear la dificultad de realizar una prueba que cubriera los múltiples significados de cada uno de estos elementos, centrándonos únicamente en aquellas unidades y valores más empleados por los aprendientes de nivel A1-A2. Así pues, mediante el análisis de estas muestras no solo identificamos los sentidos más frecuentes y los principales errores a los que el uso preciso de estos elementos suele dar lugar, sino que

podimos desarrollar una herramienta más adaptada a la interlengua de los estudiantes de este nivel.

En el pretest se incluyeron todas aquellas preposiciones que, de acuerdo con los resultados del estudio piloto, resultaron ser problemáticas para los aprendientes. De esta manera, las unidades que se evaluaron en esta primera prueba fueron: *a, con, de, desde, durante, en, hacia, hasta, para, por y sobre*. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes a las preguntas propuestas revelaron que dos de estas unidades, *desde* y *hasta*, contaban con un porcentaje de error mínimo, por lo que se tomó la decisión de no incluirlas ni en las intervenciones didácticas ni en los test posteriores. Así pues, el inventario de elementos examinado en las dos pruebas restantes se redujo a las preposiciones *a, con, de, durante, en, hacia, para, por y sobre*. Los resultados de cada uno de estos test, resumidos en la tabla que se presenta a continuación, reflejan el progreso seguido por los distintos grupos, entre los que se aprecian algunas diferencias:

	Pretest		Postest inmediato		Postest diferido	
	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.
GTr	11,00	2,12	12,00	2,35	14,80	1,10
GCrI	10,33	1,15	14,67	3,79	10,66	1,53
GCrII	10,40	1,95	10,40	2,19	12,00	0

Tabla 5. Resultados del pretest y postest.

El análisis revela que, a nivel estadístico, no existen diferencias significativas entre los grupos en lo que al pretest se refiere (p -valor $0,847 > 0,05$), lo que permite comprobar que el conocimiento inicial que los participantes tienen de estos elementos es homogéneo, es decir, indica que todos ellos parten del mismo punto. No obstante, tras la intervención didáctica – o la ausencia de ella –, se observa una variación en la calificación obtenida que parece inclinar la balanza a favor del grupo de instrucción tradicional, que incrementa su media en 4,34 puntos, seguido del de tratamiento, que suma 1 punto más y, por último, del de instrucción implícita, que mantiene sus resultados. En lo que respecta al post-test

diferido, el porcentaje de datos faltantes (un 38,5%) – para el que tuvo que imputarse la mediana de los valores disponibles en cada grupo – impide determinar con certeza los efectos de las distintas aproximaciones empleadas.

A primera vista, el enfoque de la GC es el que parece producir más efectos a largo plazo, ya que, mientras la puntuación de sus participantes sigue aumentando, la del grupo de instrucción tradicional vuelve a los niveles previos a la intervención. El hecho de que en el grupo de instrucción implícita solo dos participantes realizasen el post-test dificulta establecer si el incremento de sus resultados es real o un mero producto derivado de la imputación de valores faltantes. Dadas estas dificultades, tras hallar una media común para los resultados del post-test inmediato y el post-test diferido y restarle los datos del pretest para establecer las ganancias (o pérdidas) en cada caso, el ANOVA llevado a cabo no detectó diferencias significativas entre los grupos (p -valor $0,439 > 0,05$). Por tanto, probablemente como consecuencia de las limitaciones derivadas de la falta de datos, los efectos observados desaparecen cuando se realiza el análisis estadístico, que revela que la enseñanza explícita de las preposiciones parece no repercutir sobre su aprendizaje y uso por parte de los estudiantes de nivel inicial.

4.3.3. Producción escrita

Con el fin de determinar si esta ausencia de diferencias entre los grupos se mantenía en un contexto comunicativo en el que la selección de los alumnos no se limitaba a una serie de opciones previamente establecidas, analizamos también el uso de las preposiciones en su producción escrita. Este procedimiento, ya incluido en el estudio piloto, permite comprobar, asimismo, si las unidades, valores y errores más frecuentes son los mismos en el caso de los tres grupos o si cada uno de ellos muestra unas particularidades propias. Además, el análisis de esta actividad de producción escrita nos ayudará a establecer si la instrucción explícita – o la ausencia de ella – tiene algún efecto a largo plazo no detectado por los post-test. De hecho, un primer vistazo a los resultados

obtenidos revela varias diferencias entre los grupos que permite vislumbrar las posibles consecuencias de los distintos enfoques adoptados:

	Usos adecuados		Errores	
	M	S.D.	M	S.D.
GTr	27,80	4,92	1,00	0,71
GCrI	30,67	12,50	1,67	0,58
GCrII	26,40	7,64	5,00	2,24

Tabla 6. Resultados del análisis estadístico la producción escrita.

Numéricamente, el grupo de instrucción tradicional es el que registra un promedio más alto, seguido por el del grupo de tratamiento y, en último lugar, por el del grupo de instrucción implícita. Sin embargo, la elevada variabilidad que este grupo muestra (S.D. = 12,50) contribuye a reflejar la desigualdad en el número de usos adecuados presentes en los textos producidos por sus participantes, siendo esta cantidad mucho más homogénea en el caso de los otros dos grupos. No obstante, a pesar de la aparente ventaja del grupo de instrucción tradicional, al examinar estadísticamente el porcentaje de error cometido por cada grupo – previamente penalizado mediante su división por el número de usos totales más elevado – puede observarse que sí existen diferencias significativas entre los grupos que recibieron instrucción explícita sobre las preposiciones, por un lado, y el de enseñanza implícita, por otro ($\chi^2 = 9,24$; GL = 2; p-valor = 0,010)⁵⁴. Esta información, por tanto, sugiere que, si bien la enseñanza explícita facilita el uso de estas unidades y ayuda a reducir el número de errores, el tipo de enfoque utilizado – cognitivo o funcional – no parece repercutir de manera notable en los resultados. No obstante, dado que pueden existir otras diferencias no detectadas a nivel general por este análisis, en las siguientes secciones examinaremos qué unidades y qué valores son los que los estudiantes de cada grupo emplean con más

⁵⁴ Al no cumplirse el supuesto de varianza constante necesario para realizar el ANOVA, recurrimos al test no paramétrico de la mediana de Mood.

asiduidad y precisión, y cuáles son los que parecen revestir una mayor complejidad para ellos.

4.3.3.1. Preposiciones espaciales

En vista de la alta frecuencia con la que las preposiciones espaciales – direccionales y locativas – aparecen en la actividad escrita examinada, así como en el propio discurso de los hablantes nativos⁵⁵, hemos decidido examinar, en primer lugar, cuáles son los significados de este tipo de unidades más comúnmente empleados por los participantes. De este modo, se pretende establecer una comparativa entre el grupo de tratamiento y los grupos de control que nos ayude a determinar si los valores más habituales son los mismos en todos los tres casos, o si, por el contrario, existen indicios que señalen un mayor grado de asimilación de tales significados por parte de algunos de los grupos. Estos datos se complementarán con los relativos a los errores presentes en la muestra escrita, ya que el conjunto de esta información permitirá valorar si la enseñanza cognitiva de preposiciones o, en su defecto, la enseñanza funcional, presenta mayores beneficios a largo plazo que la instrucción implícita, y averiguar qué valores continúan siendo problemáticos.

i. Los usos de *en*

La preposición *en*, considerada la unidad “de semántica ‘locativa’ por excelencia” (Cabezas Holgado, 2015: 37), es el elemento que cuenta con mayor número de ocurrencias en la producción escrita de todos los grupos. Este dato, que contrasta con la frecuencia que este elemento tiene en el discurso producido por hablantes nativos⁵⁶ (RAE), podría estar ocasionado por la correspondencia de algunos de los valores de esta preposición con los de las unidades formalmente más semejantes en inglés, *in* y *on*

⁵⁵ De acuerdo con la información del CORPES XXI, el uso de las preposiciones direccionales y locativas es el más habitual en textos de diversa tipología y procedencia.

⁵⁶ Según la información presente en este corpus de referencia, el uso de la preposición *en*, que cuenta con casi 8.300.000, se sitúa por detrás de la preposición *de*.

(Lindstromberg, 2010: 72-75; Rodríguez, 2015: 157-159). La analogía que se da en algunos contextos entre las unidades de una y otra lengua podría explicar, asimismo, la precisión con que los estudiantes han empleado esta preposición, para la que se ha registrado un total de 126 usos de los cuales, un 96% son usos adecuados y un 4%, errores. Sin embargo, como puede observarse en la siguiente tabla, el uso de *en* varía de un grupo a otro:

	Usos precisos				Errores			
	f _i	%	M	S.D.	f _i	%	M	S.D.
GTr (N = 5)	49	40	9,8	2,38	1	20	0,2	0,44
GCrI (N = 3)	35	29	11,67	5,03	1	20	0,3	0,57
GCrII (N = 5)	37	31	7,4	1,95	3	60	0,6	0,89
Total	121				5			

Tabla 7. Resumen de los usos de *en*.

La información anterior revela que, a primera vista, el grupo de instrucción tradicional parece ser el que más se ha beneficiado de la enseñanza recibida, ya que cuenta con una media de usos adecuados superior a la de los otros dos grupos y con un promedio de error ligeramente mayor que el del grupo de tratamiento, lo que, en conjunto, contribuye a situarlo en primera posición. Sin embargo, a pesar de esta aparente ventaja, a nivel estadístico no se han detectado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2 = 0,48$; GL = 2; $p = 0,786$), lo que indica que, desde un punto de vista cuantitativo, no se ha podido demostrar que la instrucción explícita – ni funcional ni cognitiva – dé lugar a mejores resultados en la adquisición y uso de la preposición *en* que su enseñanza implícita. No obstante, puesto que el análisis cuantitativo puede no detectar ciertos efectos, en las siguientes secciones analizaremos el uso de esta preposición atendiendo a la diversidad significativa que presenta en la muestra de cada uno de los grupos.

i.a. Usos adecuados de *en*

Desde el punto de vista cualitativo, con el fin de determinar cuáles son los valores más utilizados y de si la elevada frecuencia de esta unidad se debe al empleo reiterado de un mismo sentido, procedemos a presentar un cuadro en el que se recogen, según su frecuencia, los significados presentes en la expresión escrita de los estudiantes que han participado en este estudio:

<i>Usos precisos de en</i>	GrT	GrC I	GrC II	Total	%
Localización	28	21	28	77	64
Localización temporal	12	14	8	34	28
Transporte	5	0	0	5	4
Localización abstracta	2	0	0	2	2
Especialización	1	0	0	1	1
Modo	1	0	0	1	1

Tabla 8. Usos precisos de *en*.

Un primer vistazo a la información anterior muestra que, mientras que en la producción de los grupos de control se ha detectado el uso de tan solo dos valores diferentes, en la del grupo de tratamiento se ha logrado identificar una mayor variedad de sentidos que podrían ser indicativos de una mejor comprensión y asimilación tanto del significado prototípico de *en* como de las distintas extensiones metafóricas que se derivan de ese significado. No obstante, conviene tener en cuenta que el valor de localización es, con diferencia, el que se utiliza con más frecuencia, hecho que puede deberse tanto a la analogía de este significado con el de la preposición equivalente en inglés, *in* – que también se emplea para establecer una relación funcional de [CONTENCIÓN], es decir, para ubicar un TR dentro de un LM espacialmente delimitado (Romo Simón, 2016: 320-321) – como a la alta frecuencia de este sentido⁵⁷ en español.

⁵⁷ Los resultados obtenidos tras consultar el CORPES XXI (RAE) revelan que 15 de los primeros 20 casos facilitados por el buscador corresponden al valor locativo de la

Asimismo, estas mismas razones pueden aplicarse al valor temporal de *en*, que, aunque es algo menos habitual que su significado espacial, también cuenta con una notable presencia en el discurso producido por hablantes nativos. La posibilidad de extender el significado locativo central de esta unidad a argumentos de carácter circunstancial o eventual es, además, otro de los factores que permite comprender el uso recurrente por parte de los participantes de este sentido de “localización temporal”. No obstante, dada la correspondencia de este valor con el de las preposiciones *in* y *on* en algunos contextos (Lindstromberg, 2010: 77; Rodríguez, 2015: 158-159), no puede descartarse por completo que el uso preciso de esta unidad sea resultado de una transferencia positiva de la L1 a la LE más que de la comprensión y asimilación de su valor temporal.

Aunque el empleo de la preposición *en* para aludir a un medio de transporte puede derivarse fácilmente de su significado prototípico de [CONTENCIÓN] o de [SOPORTE], la presencia de este valor en la producción escrita de los estudiantes es ciertamente menos habitual que la de los significados anteriormente mencionados, contando solo con un total de cinco usos, todos ellos presentes en la muestra del grupo de tratamiento. De forma similar, el sentido de “localización abstracta” no ha sido tampoco uno de los más utilizados por parte de los participantes y su empleo en enunciados como “*Aprendí a tener confianza en una ciudad que no conocía*” o “*Me concentré más en mis notas que en mi vida social*” es probable que se haya visto favorecido por la correlación que existe con el inglés, que cuenta con expresiones formal y semánticamente equivalentes (*trust in* y *focus on*) a las utilizadas en español.

Los últimos dos valores incluidos en la tabla, identificados únicamente en la producción correspondiente al grupo de tratamiento, si bien presentan un número muy bajo de ocurrencias, podrían reflejar la habilidad por parte de los estudiantes de este grupo para obtener una mayor variedad de efectos de sentido a partir del significado prototípico de *en*. No obstante, al igual que en algunos de los casos anteriores, no es posible

preposición, lo que permitiría ratificar su consideración – o incluso clasificación – como el uso más habitual de esta preposición. [Fecha de acceso: 20/08/2022].

eliminar la hipótesis de que el uso esta preposición con contenido de “especialización” en oraciones como “*La universidad tiene más opciones en el deporte*” se deba, de nuevo, a la correspondencia sintáctico-semántica existente entre la L1 y la L2 (“*The university offers more options in sports*”). De igual manera, el sentido de *modo*, presente en enunciados como “*En conclusión, mi primer año en la universidad fue mejor*” – en los que el TR se perfila con respecto a la ZA de un LM de carácter abstracto – puede no deberse tanto a la comprensión del uso metafórico derivado del significado nuclear de la preposición como a la similitud de esta expresión con la empleada en la L1 de los participantes (*in conclusion*).

i.b. Usos erróneos de *en*

Nos centramos ahora en los diferentes errores identificados en la producción escrita de los estudiantes con el propósito de evaluar cuáles son los problemas que suelen experimentar con el uso de *en* y de determinar las posibles causas que dan lugar a estos errores:

Errores en el uso de <i>en</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
Localización	1	0	2	3	60
Confusión en – de	0	1	0	1	20
Confusión en – a	0	0	1	1	20

Tabla 9. Usos erróneos de *en*.

Los datos recogidos en la tabla anterior muestran que, de los errores identificados en la producción escrita de los participantes, el uso de *en* con el sentido de localización espacial es el que dar lugar a mayores dificultades. De los tres errores detectados, dos se deben a la omisión de la preposición – tal y como se aprecia en oraciones como “*Te mudas a tu propia casa la universidad*” o “*Porque las escuelas *fueron otro país, no puedo ver a mi familia todas las días*” – y uno, a su adición innecesaria – “*Tenía que llevar puesto en el uniforme*”. Estas formulaciones, imprecisas a la hora de transmitir el significado pretendido, si bien suelen ser frecuentes en la

interlengua de los aprendientes con inglés como L1 (Giraldo Silverio, 1998: 384-385), no siempre están motivadas por la transferencia de una lengua a otra, sino más bien por un desconocimiento o falta de comprensión de los valores y usos de la preposición. Así, aunque algunas de las oraciones anteriores en inglés sí que incluyen una unidad equivalente (*In college you move in to your own house; The schools were in different countries*), los estudiantes han suprimido este elemento en español. Por el contrario, la adición de *en* en la secuencia “*Tenía que llevar puesto en el uniforme*” no parece tener un origen claro, ya que en la construcción análoga en inglés – “*I had to wear an uniform*” – tampoco se requiere la presencia de ninguna preposición, lo que contribuye a descartar la influencia de la L1 como la posible causa de error.

El segundo uso erróneo identificado, la falsa selección de *en* en lugar de *de* en contextos de relación o pertenencia temporal (Campillos, 2014; Carrillo y Ferreira, 2020), solo se ha detectado en la muestra escrita del grupo de instrucción funcional, en concreto, en la oración “*Trabajaré allí todos los días en este Verano*” (“*I will work there everyday this summer*”). A pesar de contar con única ocurrencia, la presencia de este error en la producción de este grupo en particular resulta bastante llamativa, especialmente si se considera que no es infrecuente encontrar explicaciones en manuales comunicativos que indican que “usamos la preposición *en* delante de meses, años, estaciones del año, siglos, etc., para expresar el tiempo en el que pasa algo” (Alonso Zarza y Fernández Alarcón, 2011: 31). Este tipo de descripción, si bien puede facilitar la selección de la preposición en algunos contextos, en otros, tal y como se observa en la secuencia anterior, puede dar lugar a error.

Finalmente, el último identificado, la falsa selección de *en* en contextos en los que solo es posible emplear la preposición *a*, suele ser una confusión bastante habitual por parte de los aprendientes con inglés como L1 (Carrillo y Ferreira, 2020; Giraldo Silverio, 1997). Este tipo de error, que solo se ha registrado en la muestra del grupo de enseñanza implícita, en la secuencia “*Voy a ir un viaje (...) en Vancouver*” es probable que se deba a la interpretación de “Vancouver” como una ubicación geográfica y no como

destino, quizá motivada por la una hipergeneralización del uso de *en* con argumentos locativos⁵⁸.

Por tanto, en vista de la información anteriormente expuesta, puede afirmarse que la instrucción explícita de la preposición *en* parece haber beneficiado en mayor medida al grupo de tratamiento y al de instrucción tradicional que al de enseñanza implícita, ya que este último registra un mayor número de errores y una cantidad de significados más limitada. Con respecto a este último aspecto, conviene considerar que la variedad de sentidos empleados por grupo de tratamiento es bastante más amplia que la del resto de grupos, permitiendo entrever los potenciales beneficios de recurrir a un tratamiento cognitivo para la enseñanza de, al menos, esta unidad.

ii. Los usos de *a*

Con un total de 106 usos, la preposición *a* se trata, después de *en*, de la segunda unidad más habitual en el discurso de los participantes, dato que concuerda con la información recogida en el CORPES XXI (RAE), donde este elemento figura como una de las preposiciones más frecuentes, superada solo por *de*⁵⁹. A pesar de su heterogeneidad significativa y de la falta de correspondencia semántica entre la LE y la L1 de los estudiantes – en la que los múltiples significados de *a* pueden traducirse, entre otras opciones, mediante *to*, *at*, *on* o *in* (Lam, 2018: 2; Rodríguez, 2015: 148-150) –, el porcentaje de usos precisos de esta preposición (84%) es muy superior al de errores (16%). Sin embargo, tal y como ocurría en el caso de *en*, existen pequeñas variaciones en los resultados de cada grupo que conviene tener en cuenta:

⁵⁸ A pesar de que en el estudio piloto encontramos errores de este tipo ocasionados por una transferencia negativa desde el francés, en este caso, el error no puede atribuirse a esta causa interlingüística.

⁵⁹ De acuerdo con los informes de concordancia, por el momento se han registrado un total de 7.539.280 usos de *a*. [Fecha de acceso: 20/08/2021].

	Usos precisos				Errores			
	f _i	%	M	S.D.	f _i	%	M	S.D.
GTr (N = 5)	33	37,1	6,6	2,79	3	17,6	0,6	0,55
GCrI (N = 3)	13	14,6	4,33	2,31	0	0	0	0
GCrII (N = 5)	43	48,3	8,6	3,78	14	82,4	2,8	2,39
Total	89				17			

Tabla 10. Resumen de los usos *a*.

La interpretación conjunta de los datos de la tabla anterior permite concluir que, si bien el grupo de instrucción implícita es el que registra un mayor promedio de usos adecuados, también cuenta con la media de error más elevada, lo que anula su aparente ventaja con respecto a los otros dos grupos. De forma similar, aunque no se ha detectado ningún error en la muestra del grupo de instrucción tradicional, su promedio de usos precisos es inferior al del del grupo tratamiento, que cuenta, asimismo, con una media de error bastante baja. Sin embargo, a pesar de que la desigualdad en el tamaño de los grupos parece inclinar la balanza a favor del grupo de instrucción tradicional, lo cierto es que no se han detectado diferencias significativas entre los distintos grupos ($\chi^2 = 4,95$; GL =2; $p = 0,084$).

ii.a. Usos adecuados de *a*

Al igual que en el análisis de la preposición *en*, hemos decidido, asimismo, evaluar la eficacia – o ineficacia – de las intervenciones didácticas de naturaliza cognitiva o funcional, así como los efectos de la enseñanza implícita a partir del uso de *a* en una actividad no guiada de expresión escrita. De este modo, podremos determinar con mayor precisión si los resultados obtenidos en cada caso se deben a la reiteración de un mismo valor o al uso adecuado de diferentes significados. Así, a continuación, presentamos una tabla que presenta, en orden descendente, los valores más habitualmente empleados por cada uno de los grupos:

<i>Usos precisos de</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
a					
Destino	14	7	21	42	47
Meta	7	2	11	20	22,5
loc. temporal	4	3	5	12	13,5
CD	4	0	3	7	8
CI	1	1	2	4	4,5
Objetivo (jugar	2	0	0	2	2,3
a)					
Loc. espacial	1	0	1	2	2

Tabla 11. Usos precisos de *a*

Un primer vistazo a los resultados de la tabla anterior nos permite comprobar que, aunque existen significados que presentan una alta frecuencia de uso en los tres casos, el grupo de tratamiento es el que emplea una mayor variedad de sentidos, siendo el único que cuenta con al menos un uso adecuado para cada uno de los valores identificados en la producción escrita. Asimismo, es interesante destacar que, si bien el grupo de instrucción implícita es el que cuenta con un mayor promedio de usos adecuados de *a*, un porcentaje bastante elevado de esos usos son los correspondientes al significado de “destino” (49%), que registra una frecuencia mucho mayor que en la producción de los otros dos grupos. No obstante, y a pesar de que existen valores que este grupo emplea de manera ligeramente más habitual – en concreto, los de “receptor” en la función de CI y el de “localización temporal” –, no cuenta ninguna ocurrencia con el significado de “objetivo”, lo que le sitúa por detrás del grupo de tratamiento. Algo similar ocurre con el grupo de instrucción funcional, que, independientemente de su número de participantes, no refiere usos de la preposición con contenido de “objetivo”, “localización espacial”, o con CD animados, siendo, así, el grupo que menos variedad registra.

Como mencionábamos anteriormente, el sentido de “destino”, como puede observarse, es el que más abunda en las respuestas de los estudiantes, y el que menos errores genera, como se mostrará más adelante. A este

significado, le sigue el de “meta”, bastante común en oraciones como “*voy a trabajar todo el verano*” o “*quiero volver a mis vacaciones*”, en las que en las que puede apreciarse como el término introducido por la preposición – generalmente un predicado verbal o un sustantivo eventual – hace referencia a la meta u objetivo metafórico que la acción denotada por el verbo principal pretende alcanzar. No obstante, el hecho de que el grupo de instrucción implícita haya sido el que más ha recurrido a estos dos valores parece indicar que no es tanto la enseñanza explícita de estos sentidos como la similitud que existe entre la L1 y la LE en este punto lo que facilita y promueve su uso. En inglés, lengua materna de la mayoría de los participantes, la preposición *to* cumple funciones similares a las desempeñadas por *a* en contextos como los mencionados anteriormente. Así, ambos elementos coinciden en aquellos usos en los que se alude a la meta – entendida como un espacio físico o abstracto – de un desplazamiento (Tyler, 2012: 136; Lindstromberg, 2010:30).

Otro de los significados más habituales en la producción escrita es el significado de “localización temporal”, presente en oraciones como “*Mis clases empezaban a las once*” o “*Ahora depende de a qué hora tengo clase*”. La frecuencia de este valor en la muestra de los diferentes grupos sugiere que, en este caso, la enseñanza explícita no supone una gran diferencia con respecto a la implícita, ya que no parece promover el uso de este sentido de una forma significativa. Esta tendencia cambia en lo relativo al uso de *a* en la función de CD animado, donde el mayor número de ocurrencias pertenece al grupo de tratamiento, si bien es cierto que la frecuencia de este sentido en su producción apenas difiere de la del grupo de instrucción implícita. Sin embargo, aunque la mayor presencia de esta preposición en los CI parece inclinar de nuevo la balanza a favor de este último grupo, conviene tener en cuenta que esta estructura se corresponde con la construcción de dativo en inglés (Lam, 2018:15), lo que facilita la selección de la unidad adecuada.

A pesar de contar con un menor número de casos que los usos anteriores, el significado de “objetivo” es el que diferencia la producción del grupo de tratamiento de la del resto de grupos. La precisión con este sentido se ha utilizado en secuencias como “*jugaremos al fútbol en la playa*” –

donde *a* especifica cuál es el objetivo del proceso expresado por el verbo – parece indicar que esta aproximación facilita que el estudiante sea consciente de la relación que subyace y vincula los distintos valores de *a*. Finalmente, el contenido de “localización espacial”, el menos frecuente, es el que encontramos en oraciones como “*nos alojamos en un complejo con (...) un restaurante al lado de la piscina*” o “*es un restaurante al aire libre*”. Este sentido, registrado tanto en la muestra del grupo de tratamiento como en la del de instrucción implícita, es probablemente uno de los que más complejidad reviste para los aprendientes de E/LE con inglés como L1. La falta de correspondencia entre ambas lenguas en la formulación de este significado y la aparente incompatibilidad de la noción de “localización” con el significado prototípico de “meta” de *a* (Romo Simón, 2018: 271) pueden dificultar la selección de la preposición adecuada en este caso, dando lugar a errores ciertamente comprensibles, como es la sustitución de *a* por *en* para expresar este valor de “ubicación” (Campillos, 2015:13).

ii.b. Usos erróneos de *a*

En lo referido a los errores, un rápido vistazo a la tabla incluida al principio de esta sección permite comprobar que el grupo de instrucción implícita es aquel para el que el uso de la preposición *a* presenta una mayor dificultad. Por el contrario, el reducido número de ocurrencias que los otros dos grupos presentan parece indicar que la enseñanza explícita ayuda a prevenir o incluso a reducir los errores relativos al uso de los diferentes significados de *a*. Aunque el análisis estadístico no revela diferencias entre ellos, los distintos tipos de errores cometidos por los diferentes grupos permite realizar una serie de observaciones:

Errores en el uso de	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
<i>a</i>					
Confusión <i>a – en</i>	2	0	2	4	23,5
CD	0	0	3	3	17,6
“Jugar –” (omisión)	1	0	1	2	11,8

Confusión <i>a – para</i>	0	0	2	2	11,7
Destino	0	0	2	2	11,7
V + infinitivo (adición)	0	0	2	2	11,7
V + gerundio (adición)	0	0	1	1	6
Confusión <i>a – con</i>	0	0	1	1	6

Tabla 12. Errores de *a*.

Como puede observarse el grupo de instrucción tradicional es el único que no presenta errores relacionados con el uso de *a*, lo que lo convierte en uno de los grupos que más parece haberse beneficiado de la enseñanza formal de esta unidad, a pesar de contar en su muestra con la menor variedad de significados. De forma similar, el grupo de tratamiento – para el que solo dos valores han resultado ser problemáticos – también muestra bastante precisión en el uso de esta preposición, empleando además un mayor número de contenidos que los otros dos grupos. Por su parte, el grupo de enseñanza implícita, si bien también utiliza un amplio repertorio de sentidos, cuenta con una mayor cantidad de errores que lo sitúan en último lugar.

Según los datos obtenidos, el valor locativo de *a* y su contraste con la preposición *en* es el significado que cuenta con el mayor número de usos erróneos. Tanto el grupo de tratamiento como el de instrucción implícita emplean en varias ocasiones la preposición *a* – en lugar de *en* – para hacer referencia a la ubicación espacial de un referente, generando, de este modo, secuencias agramaticales como “*Pasaremos una semana a Málaga*” o “*He trabajado (...) al restaurante de mi madre*”. En el caso de la primera secuencia, el error en la selección de la preposición puede tener dos posibles explicaciones: a) la transferencia negativa de la L1, causada por la traducción del enunciado como “*We will go to Málaga for a week*”, en el que se recurre a un elemento preposicional de naturaleza direccional para indicar el punto final de la acción indicada por el verbo, o b) a la interpretación de Málaga como *destino* en lugar de como *localización*. Por

su parte, el uso erróneo de *a* en la segunda oración es probable que sea resultado de la traducción directa al español de la secuencia en inglés “*I have worked at my mother’s restaurant*”, en la que *at* es la unidad que establece una relación locativa entre TR y LM, o de una transferencia negativa a nivel fonético, provocada por la similitud sonora que presentan ambas preposiciones.

El siguiente uso erróneo, identificado únicamente en la muestra del grupo de instrucción implícita, es el relacionado con la omisión de *a* ante los CD animados. El tipo de error suele ser bastante frecuente en aprendientes angloparlantes (Campillo, 2014: 12; Carrillo y Ferreira, 2020: 158; Lam, 2018: 15) algo comprensible si se considera que, en la L1 de los estudiantes, el CD nunca va precedido de preposición. Algo similar ocurre en el caso de la perífrasis “jugar *a*”, siendo los errores hallados tanto en la muestra del grupo de tratamiento como en la de instrucción implícita resultado de la elisión de este elemento. Este error, también bastante habitual en aprendientes angloparlantes (Lam, 2018: 14), se presenta únicamente en las secuencias “*jugábamos fútbol todo el tiempo*” y “*jugaremos fútbol y frisbee*”, y probablemente se deba, de nuevo, a una transferencia negativa del inglés⁶⁰. Sin embargo, si comparamos estos resultados con el número de usos precisos registrados puede decirse que la enseñanza cognitiva parece haber favorecido el empleo de este sentido más que la instrucción implícita o que la funcional, que no parece haber fomentado la utilización de este significado.

Los siguientes dos errores son los correspondientes a la confusión de *a* y *para* y a la omisión de *a* con el sentido de “destino”. El primero de estos errores podría ser producto de la influencia de la L1 y del empleo de la traducción literal como estrategia comunicativa, que provoca que los estudiantes produzcan enunciados como “*Trabajaré por el resto del verano a ganar dinero*” o “*Preguntaba permiso a mis padres a salir con mis amigos*. De hecho, en las secuencias equivalentes en inglés - “*I will work*

⁶⁰ El verbo equivalente en este idioma, *play*, se trata de un verbo transitivo que no requiere de la presencia de preposición: *We will play football and frisbee*. Por ello, si el estudiante recurre a la traducción como estrategia comunicativa, es probable que produzca oraciones en las que prescinda de la preposición, necesaria en español.

the rest of the summer to earn some money; "I asked my parents permission to go out with my friends" – estos complementos vienen introducidos por la preposición direccional *to*, que, si bien en determinados contextos equivale a la preposición *a*, no siempre tiene sus mismos valores (Lindstromberg, 2010: 224-232; Rodríguez, 2015: 194-196). Por su parte, la omisión de *a* para hacer referencia a la meta de un movimiento puede observarse en secuencias como "*No fui muchos lugares cuando yo estaba en el instituto*" y "*camino (...) el centro de la ciudad*", en las que la ausencia de *a*, si bien permite a los estudiantes transmitir sus intenciones comunicativas, genera una interpretación un tanto confusa.

Los siguientes dos errores de *a*, hallados únicamente en la muestra del grupo de enseñanza implícita, son los relativos a su inserción entre un verbo conjugado y una forma no personal del verbo. Este uso erróneo de la preposición es el que nos encontramos en *quiero a ir a mi casa* o "*Estoy a visitando a mi padre en Inglaterra*". En la primera de estas oraciones este tipo de error podría deberse a una transferencia negativa desde la L1, en la que, en muchas ocasiones, este tipo de construcciones sí que constan de una unidad preposicional: "*I want to go home*". Sin embargo, en el segundo enunciado, el error no puede atribuirse a este mismo factor, ya que, en inglés la perífrasis correspondiente a "estar + gerundio" no requiere la presencia de una preposición ("*I'm visiting my father in England*"). En este caso, la interposición de *a* entre las dos formas verbales puede que sea resultado de la sobregeneralización de la estructura que se observa en otras perífrasis como "*ir a*" o "*empezar a*".

En el último error identificado, la confusión de *a* y *con*, también se percibe la influencia que la L1 juega en la selección y uso de las preposiciones. En este caso, en la oración presente en el grupo de instrucción implícita, "*Lo es bueno a me*", se ha trasladado uno de los sentidos de *to* – en concreto, el de "percepción" (Tyler, 2012: 139-140) – al español. Este último tipo de equivocación, por tanto, contribuye a distanciar aún más al grupo de instrucción implícita de los grupos que sí recibieron enseñanza explícita, cuya reducida tasa de error muestra que el tratamiento de esta preposición en el aula ayuda, cuando menos, a prevenir algunos de los fallos habituales en el uso de esta unidad.

iii. Los usos de *de*

Aunque según los datos de frecuencia de disponibles en el CORPES (RAE), esta unidad se trata de la preposición más habitual en el discurso producido por hablantes nativos⁶¹, su empleo por parte de los participantes la sitúa en un tercer lugar, por detrás de *en* y *a*. Así, en la muestra escrita de los tres grupos establecidos se han contabilizado un total de 49 ocurrencias de *de*, de las cuales 47 (96%) son usos precisos y 2 (4%), errores. La distribución de estos resultados, sin embargo, varía de un grupo a otro, como se muestra en la tabla inferior:

	Usos precisos				Errores			
	f _i	%	M	S.D.	f _i	%	M	S.D.
GTr (N = 5)	20	42,5	4,00	2,00	0	0	0	0
GCrI (N = 3)	10	21,3	3,33	2,52	1	50	0,33	0,58
GCrII (N = 5)	17	36,2	3,4	2,07	1	50	0,2	0,45
Total	47				2			

Tabla 13. Resumen de los usos de *de*.

A primera vista, el grupo de tratamiento es el que más parece haberse beneficiado del tratamiento explícito en el aula de esta preposición, ya que, además de poseer la media de usos precisos más elevada, es el único grupo que no cuenta con ningún error en su muestra. La actuación de los grupos de instrucción funcional y de instrucción implícita es más equiparable, dado que ambos presentan el mismo número de errores y un promedio de usos adecuados casi idéntico. Sin embargo, la escasa ocurrencia de usos erróneos de *de* ha impedido que pueda ejecutarse el análisis no paramétrico de los datos disponibles, lo que sugiere que, en este caso, las aproximaciones empleadas no influyen sobre el uso de esta preposición de manera significativa. No obstante, con el fin de determinar si

⁶¹ La búsqueda realizada en septiembre de 2020 identifica un total de 21.862.284 usos, un número muy superior a la frecuencia con que se registran otras preposiciones también habituales, como *a* (7.539.280) o *en* (8.297.812). [Fechas de acceso: 20/08/2021].

hay otras diferencias no observables mediante el análisis estadístico de los datos, procedemos a examinar los diversos valores de *de* presentes en la producción de cada uno de los grupos.

iii.a. Usos adecuados de *de*

A pesar la amplia gama de significados que normalmente se atribuyen a la preposición *de* – tanto en las gramáticas descriptivas (NGLE, 2009: §29.71- §29.7; Alarcos, 1994: §287) como en textos dirigidos específicamente a aprendientes de español (Alonso y Fernández, 2011; Moreno y Tuts, 1998: 56-77, entre otros) – y la alta frecuencia con que esta aparece en el discurso, los resultados correspondientes al empleo de esta unidad muestran una tendencia positiva en la que los usos correctos predominan sobre los errores. Además, dada la variedad significativa de preposición *de*, el análisis de los valores que los participantes han utilizado de forma precisa puede facilitar información útil sobre qué sentidos son los más frecuentes en el discurso producido por estudiantes de nivel A1. Estos datos se presentan a continuación, en orden descendente:

<i>Usos precisos de de</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
Tipo	4	8	5	17	36,2
Origen	8	2	3	13	27,7
Pertenencia	5	0	5	10	21,3
Posesión	0	0	3	3	6,4
Cantidad	2	0	0	2	4,2
Parte	0	0	1	1	2,1
Modo	1	0	0	1	2,1

Tabla 14. Usos precisos de *de*.

Siguiendo el criterio taxonómico establecido por Cano⁶² (2007: 25-34), el uso que cuenta con una mayor recurrencia en la producción escrita de

⁶² Este autor clasifica los diferentes significados de la preposición *de* en varias categorías claramente diferenciadas, de las cuales en el presente estudio nos interesan las siguientes:

los estudiantes es el de “especificación” – que, en este caso, denominaremos simplemente “tipo” –, que alude a la relación por la que una entidad se define en función de otra, permitiendo enmarcar el término definido dentro de categoría concreta. Este significado es precisamente el que nos encontramos en oraciones como “*Llevaré puesto (...) las gafas de sol y un gorro*” o “*Necesito dinero para un regalo de cumpleaños*”, en la que la preposición *de* es la que perfila al TR a partir de un área conceptual que, además, figura como punto de partida de la relación que se establece entre ambos (Llopis, 2015: 58).

La elevada frecuencia que este contenido de “tipo” registra en el grupo de instrucción tradicional no deja de ser llamativa, especialmente si se tiene en cuenta su menor número de participantes. Esto, sumado a la menor variedad de significados presentes en su muestra, podría indicar que este tipo de enseñanza limita el uso de esta preposición o, al menos, de sus distintos valores. En otras palabras, la cantidad de usos atribuidos a *de* en las listas de funciones y ejemplos que suelen facilitárseles a los alumnos podría condicionar el empleo de esta preposición debido a la dificultad que entraña memorizar y recordar cada uno de sus efectos de sentido, entre los que no se establece relación ninguna. De esta manera, es probable que, al tomar conciencia de la amplitud semántica de esta unidad, los estudiantes de este grupo hayan limitado su producción a aquellos valores que, por su diferencia con respecto a la L1, resultan especialmente notorios.

Por su parte, el valor de “origen”, presente en enunciados como “*Yo salgo del trabajo con un dolor en mi espalda*”, o “*Vivo muy cerca de la playa*”⁶³, cuenta con más ocurrencias en la muestra del grupo de tratamiento

1) procedencia/origen, en la que incluye las subcategorías de procedencia espacial/temporal y distanciamiento/extracción ; 2) pertenencia, que subdivide, por un lado, en posesión, parentesco y autoría, y, por otro, en parte del conjunto; 3) definición/especificación y dentro de la que establece seis subclases distintas: a) características, b) que pertenece a, que es propio de, c) función, d) exclamaciones, e) materia o tema, f) forma, aspecto, actividad/manera de actuar.

⁶³ Aunque *cerca de* suele considerarse una locución preposicional constituida de un adverbio y una preposición, consideramos que *de* no pierde su sentido en este caso, sino que continúa perfilando el punto de referencia a partir del cual se establece la relación entre TR y LM.

que en la de los otros dos grupos. El empleo mayoritario de este valor por parte de este grupo, por tanto, sugiere que el planteamiento de esta preposición como una unidad que permite designar O dentro de un esquema OCM en este tipo de contextos, parece haber beneficiado su asimilación y promovido un mayor uso de este significado. Sin embargo, el hecho de que el grupo de instrucción implícita también registre algunas ocurrencias de este valor sugiere que la reiteración de este sentido en el *input* y su inclusión en el *output* como parte de una serie de necesidades comunicativas son dos factores que también intervienen en su adquisición y formulación adecuada.

El valor de “pertenencia” alude a todos aquellos usos de *de* en los que esta unidad vincula al TR a una categoría concebida como el punto O del esquema OCM. En otras palabras, este valor de “pertenencia” presenta al TR como un elemento que se integra en un todo del que forma parte. Este rótulo es el que hemos aplicado a enunciados como “*En el último año de la escuela estás estresado con mucho trabajo*”, en el que el último año forma parte de un periodo temporal más amplio (los años de colegio), o “*camino (...) el centro de la ciudad*”, donde el centro se integra en un conjunto urbano que puede catalogarse como ciudad. Una vez más, resulta llamativo que este significado esté ausente en la muestra del grupo de instrucción tradicional, algo que, si tenemos en cuenta los datos anteriores, parece reforzar la idea de que este tipo de enseñanza limita el uso de esta unidad al presentar al alumno una larga lista de funciones que resulta difícil de recordar en incluso en situaciones de producción planificadas.

El siguiente valor, el de “posesión”, solo se ha localizado en la producción del grupo de instrucción implícita, en secuencias como “*Solía dormir en la habitación de mi hermana*” o “*Ha trabajado (...) al restaurante de su madre*”, en las que es posible identificar un poseedor y una posesión concreta. El hecho de que este grupo sea el único en incluir este sentido en su expresión escrita sugiere que la exposición en la L2 a oraciones que contengan este significado beneficia su asimilación en mayor medida que la instrucción explícita. Puede que el tratamiento didáctico de este valor en el aula contribuya a hacer consciente al alumno de la falta de correspondencia que existe entre inglés y español en la conceptualización de

este significado⁶⁴, limitando, con ello, su utilización por parte de los estudiantes.

De los sentidos que menos frecuencia registran en la muestra escrita de los participantes, el uso preciso tanto de valor de “cantidad” como de “parte” en oraciones como “(...) *hacia mucho viento y había un montón de olas altas*” o “*Trabajaré por el resto del verano*” es probable que se haya visto influido en cierta medida por la correspondencia que existe entre las preposiciones *de* y *of* en este punto. Esta última se caracteriza por contar entre sus significados con un valor inclusivo o integrador que refleja la relación intrínseca que se establece entre la parte y el todo al hablar de un conjunto o cantidad (Lindstromberg, 2010: 205-208). Por tanto, no puede descartarse que la traducción de sintagmas cuantitativos como “*a lot of*” o “*the rest of*” en la formulación de enunciados como los anteriores haya proporcionado a los aprendientes un referente sobre el que basar su elección de la preposición en español, reduciendo su probabilidad de cometer errores en estos y otros contextos similares. No obstante, esta transferencia positiva desde la L1 no parece ser la causa subyacente al uso preciso de *de* en la oración ““*[los mejillones] son fáciles de hacer*”. En este caso, la falta de correspondencia entre la estructura empleada en la L1 (*they are easy to make*) y la utilizada en la LE sugiere que la enseñanza cognitiva ha facilitado que el estudiante sea capaz de derivar esta extensión metafórica a partir de su significado prototípico. No obstante, para comprobar en mayor medida la eficacia de esta y las otras aproximaciones empleadas, a continuación, analizaremos los errores identificados en la producción escrita de los participantes.

iii.b. Usos erróneos de *de*

Dada la heterogeneidad semántica de *de*, parece razonable esperar que el empleo de esta preposición dé lugar a un elevado número de errores

⁶⁴ Este concepto puede expresarse en inglés bien mediante una estructura con *of*, bien mediante el conocido como genitivo sajón, aunque ambas estructuras no son siempre intercambiables (Kreyer, 2003: 170).

por parte de aquellos aprendientes que, al tener un nivel A1-A2 de español, apenas están familiarizados con los contextos de aparición de este elemento. Sin embargo, contrariamente a lo esperado, esta unidad es la que menos usos erróneos registra. El escaso número de errores refleja un buen grado de comprensión y adquisición de algunos de los valores de la preposición *de*, pero impide saber con certeza si estamos ante errores sistemáticos, ante lapsus causados por una distracción o por fatiga, o ante simple una equivocación puntal (Galindo Merino, 2016: 144). En la siguiente tabla se detalla cuáles son los dos únicos errores presentes en la muestra escrita de los participantes:

Errores en el uso de <i>de</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
Origen (omisión)	0	1	0	1	50
Origen temporal (omisión)	0	0	1	1	50

Tabla 15. Errores de *de*.

El único error detectado en la muestra del grupo de instrucción tradicional es el correspondiente a la omisión de *de* en el enunciado “(...) *salgo Dublin cada fin de semana*”. En este caso, es probable que la ausencia de la preposición se deba a la transferencia de la estructura gramatical correspondiente en inglés, en la que no se requiere ninguna preposición para indicar el O del movimiento denotado por el verbo: “*I leave Dublin every weekend*”. Sin embargo, el hecho de que el participante que ha cometido este error no haya incluido en su producción más casos de este significado no permite saber si esta equivocación se trata de un fenómeno esporádico o si, por el contrario, se trata de un fallo sistemático provocado por el desconocimiento de esta estructura.

Por su parte, el único error en el uso de *de* hallado en la muestra del grupo de instrucción implícita es el presente en la secuencia “*Quiero volver a mis vacaciones el año pasado*”, donde la omisión de *de* dificulta la interpretación del argumento “el año pasado” como punto inicial de la relación temporal. Aunque resulta complejo determinar la causa de esta

equivocación, la transferencia negativa de la L1 se postula como una posible explicación, ya que la expresión en inglés de una relación de carácter temporal no requiere necesariamente la inclusión de un elemento preposicional (*I want to go back to last year's holidays*). No obstante, al igual que en el caso anterior, la ausencia de otros usos de *de* con este sentido impide saber si el estudiante ha omitido la preposición por descuido o por una falta de familiaridad con este valor.

A pesar de que los errores hallados en la producción de estos dos grupos apenas cuentan con ocurrencias y podrían tener una naturaleza idiosincrática, conceden una cierta ventaja al grupo de tratamiento, en cuya muestra no se ha hallado ningún error en el uso de esta unidad. Este hecho, junto a la información de la sección anterior, podría indicar que la enseñanza cognitiva, además de favorecer el uso de distintos significados, ayuda a prevenir errores. No obstante, consideramos que, en vista de la reducida frecuencia de fallos de los otros grupos, esta hipótesis debe interpretarse con cautela, ya que la diferencia entre resultados es mínima.

iv. Los usos de *con*

La preposición *con* es, junto con *a*, *en* y *de*, una de las partículas más habituales en la producción escrita de los tres grupos establecidos en este estudio. Su presencia en el discurso de los participantes – que contribuye a consolidarla como la cuarta preposición más frecuente –, coincide, asimismo, con los datos ofrecidos por el CORPES XXI (RAE). El número de usos precisos que este elemento registra, sumado a la ausencia de errores, muestra, además, que esta unidad es una de las menos problemáticas dentro del sistema preposicional del español, probablemente debido a su equivalencia en la mayoría de los contextos con la preposición inglesa *with* (Rodríguez, 2015: 151-152).

No obstante, dado que tanto en el pretest como en los post-test realizados, el uso de *con* con valor de “relación” dio lugar a numerosas equivocaciones, consideramos apropiado examinar el empleo de esta partícula en la producción escrita de los participantes para determinar si había algún otro significado que pudiera ser motivo de error. Este análisis, si

bien no halló ningún uso erróneo de *con*, permitió concretar con exactitud la frecuencia de uso de esta unidad en la muestra de cada grupo y establecer cuáles eran los sentidos de esta preposición más habituales en su discurso. Con respecto al primero de estos aspectos, aunque a primera vista los datos obtenidos revelan una mayor presencia de *con* en la expresión escrita del grupo de instrucción implícita, la media de uso más elevada corresponde al grupo de instrucción tradicional, como refleja la tabla que se muestra a continuación:

	Usos precisos			
	f _i	%	M	S.D.
GTr (N = 5)	12	27,3	2,4	1,14
GCrI (N = 3)	17	38,6	5,67	1,53
GCrII (N = 5)	15	34,1	3	1,4
Total	44			

Tabla 16. Resumen de los usos de *con*.

La aparente ventaja de los grupos de instrucción tradicional y de instrucción implícita sobre el de tratamiento, sin embargo, no se ha podido confirmar a nivel estadístico, ya que, debido a la ausencia de errores, no ha sido posible realizar el test no paramétrico. No obstante, la similitud de estos resultados sugiere, en principio, que la enseñanza explícita de este elemento en el aula no tiene ningún efecto notable sobre la adquisición y uso de esta preposición. Sin embargo, dado que la diferencia entre grupos puede deberse a una elevada frecuencia de un mismo significado, conviene revisar si la cantidad y el tipo de significados presentes en la muestra de cada grupo varía o no.

iv.a. Usos adecuados de *con*

El análisis de los distintos significados empleados por los participantes de los diferentes grupos es esencial a la hora de determinar si la ausencia de diferencia estadística que se ha hallado se debe al uso

reiterativo de unos valores determinados, o al empleo de varios significados diferentes. En otras palabras, los datos de este análisis nos ayudarán a determinar con más precisión los efectos de las aproximaciones utilizadas y examinar si facilitan o no una mayor capacidad expresiva:

Usos precisos de <i>con</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
Compañía	7	17	14	38	86,4
Contenido	2	0	0	2	4,5
Causa	1	0	1	2	4,5
Condición	1	0	0	1	2,3
Modo	1	0	0	1	2,3

Tabla 17. Usos precisos de *con*.

Como puede observarse, si bien esta unidad cuenta con un promedio significativamente más elevado en la muestra de los grupos de control que en la del grupo de tratamiento, esta diferencia se debe a la repetición de un mismo valor. Esta aparente ventaja de los grupos de control se limitaría, pues, a un nivel cuantitativo y posicionaría al grupo de enseñanza cognitiva como aquel que emplea una mayor variedad de efectos expresivos. Así pues, aunque la escasez de ocurrencias de algunos significados invita a interpretar estos resultados con cautela, el uso por parte de este grupo de una gama significativa más amplia parece indicar que la aplicación de los principios analíticos y representacionales de la GC sí genera efectos positivos, favoreciendo la presencia en el discurso de una mayor variedad de significados.

Dejando de lado el número de valores empleado por cada grupo, uno de los aspectos que más llamativos resulta es el elevado porcentaje de uso del sentido de “compañía”, que presenta una diferencia con respecto al resto de resultados de hasta un 84%. La predominancia de este significado es probable que se deba, además de a la correspondencia que existe entre *con* y *with* en numerosos contextos (Rodríguez, 2015: 152), a la alta frecuencia que registra tanto en el *input* que suele dirigirse a los aprendientes de nivel inicial – donde es habitual encontrar oraciones como “*vivo con mi familia*”

o “*voy al cine con mis amigos*” – como en el discurso cotidiano⁶⁵. Este hecho también permitiría explicar por qué el resto de los significados, a pesar de beneficiarse en igual medida de la transferencia positiva de la L1, cuentan con un número de ocurrencias mucho más reducido. De este modo, el menor uso de *con* con valores como el de “contenido”, “causa”, “condición”, etc., si bien equivale al de *with* en las secuencias analizadas, probablemente se deba a la presencia más limitada de estos valores en el *input* recibido por los estudiantes. Así pues, aunque la implementación de la aproximación cognitiva parece haber favorecido la comprensión y el empleo de esta preposición, no puede menospreciarse el papel que el *input* juega en la percepción de las equivalencias entre la L1 y la LE y, por ende, en el uso adecuado de esta unidad.

v. Los usos de *para*

La frecuencia de *para* la sitúa en el cuarto puesto como la unidad más recurrente en la muestra escrita de los distintos grupos. Como señalan investigaciones anteriores (Guntermann, 1992; Lafford y Ryan, 1995; Pinto y Rex, 2006), estos datos muestran que *para* muestra una incidencia mayor que *por* en el discurso escrito de los aprendientes, lo que podría indicar que sus significados resultan menos opacos para los aprendientes que los de esta última unidad. Además, las 33 ocurrencias de *para* que se han registrado mantienen la tendencia positiva observada con anterioridad, ya que el porcentaje de usos precisos supera al de errores, como puede observarse en la siguiente tabla:

⁶⁵ Los resultados del informe de concordancia del CORPES XXI (RAE) muestran que este sentido se da en una relación de 13:20.

	Usos precisos				Errores			
	f _i	%	M	S.D.	f _i	%	M	S.D.
GTr (N = 5)	7	24	1,4	0,89	0	0	0	0
GCrI (N = 3)	11	38	3,67	1,53	1	25	0,33	0,57
GCrII (N = 5)	11	38	2,2	1,3	3	75	0,6	0,89
Total	29				4			

Tabla 18. Resumen de los usos de *para*.

Como puede observarse, el porcentaje de errores con respecto al total es solo de un 12%. Además, un primer vistazo a los datos permite comprobar que el promedio de usos adecuados más elevados corresponde, en esta ocasión, al grupo de instrucción tradicional, al que sigue el grupo de instrucción implícita y, por último, el de tratamiento. No obstante, en lo relativo a los errores, esta tendencia se revierte, ya que, el grupo de tratamiento es el único que no registra ninguna ocurrencia. Sin embargo, si se analiza el conjunto de esta información, el grupo que a nivel numérico muestra una mayor precisión en el uso de *para* es el de instrucción funcional, que presenta la proporción de usos adecuados más elevada (un 91,6%). A pesar de ello, el análisis estadístico de los datos muestra que no existen diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2 = 2,48$; GL = 2; $p = 0,289$). Dado que por cuestiones curriculares todos los participantes recibieron enseñanza explícita sobre los significados de *para*, esta igualdad entre grupos se trata, en este caso, de un resultado esperable. Por esta razón, para determinar si las diversas aproximaciones empleadas han generado efectos distintos a nivel significativo, dedicaremos las secciones siguientes a analizar los usos de *para* desde el punto de vista del contenido.

v.a. Usos adecuados de *para*

La cercanía semántica que existe entre algunos valores de *para* y de *por* junto con la correspondencia que puede establecerse en determinados contextos entre estas unidades y la preposición en inglés *for* (Lam, 2009: 5) hacen que el uso preciso de este elemento revista una especial complejidad

para aquellos aprendientes con inglés como L1. No obstante, en el caso de este estudio, la elevada proporción de usos adecuados demuestra que la comprensión y aprendizaje de este elemento sí parece beneficiarse de su tratamiento explícito en aula. Además, la variedad de significados presentes en la muestra de cada grupo, recogidos en la tabla que se presenta a continuación, permite establecer una serie de diferencias entre ellos y, por consiguiente, entre las distintas aproximaciones empleadas:

Usos precisos de <i>para</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
Finalidad	3	5	9	16	55,2
Plazo	2	4	2	8	27,6
Destinatario	3	2	0	4	13,8
Opinión	1	0	0	1	3,4

Tabla 19. Usos precisos de *para*.

La precisión en el uso del valor de “finalidad” en oraciones como “(...) *hemos ido a las Islas Canarias para nuestras vacaciones*”, “*Trabajaré allí (...) para ahorra dinero*”, puede deberse en parte a la asociación de este significado con los sentidos que las preposiciones del inglés *for* y *to* adquieren en algunos contextos (Lindstromberg, 2010: 224-242; Morras, 2019: 234). Así, la traducción de secuencias como las anteriores permite vislumbrar la correspondencia que los aprendientes podrían haber establecido entre las preposiciones de la L1 y la LE en este tipo de contextos: “*We have gone to the Canary Islands for our holidays; I will work there (...) to save some money*”. Además, estos resultados coinciden con los del estudio realizado por Pinto y Rex (2006), quienes, al analizar el uso de *por* y *para* en las muestras escritas de estudiantes universitarios de nivel básico e intermedio, comprobaron que este valor – junto con el de “destinatario” – era uno de los más comunes y consistentes en su producción, lo que sugeriría que su adquisición se produce durante las primeras fases de aprendizaje (pp. 617-618).

Dado que por exigencias curriculares todos los participantes recibieron instrucción explícita sobre los usos tanto de *para* como sobre los de *por*, la

elevada frecuencia del significado de “finalidad” en la producción escrita de los tres grupos es probable que se deba al tratamiento explícito de esta unidad. No obstante, un vistazo a los resultados parece sugerir que, en este caso, las listas de funciones y ejemplos características de los enfoques comunicativos han facilitado una mejor asimilación de este significado que su descripción cognitiva. Por su parte, la menor frecuencia del sentido de “finalidad” en la muestra del grupo de tratamiento podría deberse a la dificultad de los estudiantes para percibir la relación de este contenido con el valor espacial prototípico de *para*, y, consecuentemente, para procesar la conexión entre ambos significados (Lam, 2009: 14).

El segundo sentido más frecuente, el de “plazo” empleado en enunciados como “(...) *necesito dinero para el curso que viene*” o “*Tengo muchos planes para este verano*”, coincide con una de las funciones desempeñadas por la preposición *for* en inglés. Al igual que *para*, *for* puede utilizarse para aludir tanto a un periodo de tiempo como a un punto temporal concreto dentro de un proceso, ambos concebidos como un objetivo que se pretende o se desea alcanzar (Lindstromberg, 2010: 225- 232). Por tanto, la correspondencia que existe entre ambas lenguas en este tipo de contextos puede haber facilitado el uso preciso de este valor por parte de los participantes. Aun así, es probable que la enseñanza explícita de este sentido temporal de *para* haya favorecido, por un lado, su diferenciación de *por* y, por otro, la percepción de la equivalencia semántica que existe entre español e inglés en este punto, facilitando, así, el proceso de aprendizaje y uso de este significado en un mayor repertorio de situaciones comunicativas.

El siguiente valor, el de “destinatario”, solo se ha detectado en las muestras de los grupos de tratamiento e instrucción tradicional, que incluyen oraciones como “*La ausencia de vida social (...) fue una desventaja para mí*” o “*Cocino para mí en la universidad*”. A pesar de que la correspondencia entre la L1 y la LE en este punto⁶⁶ puede haber promovido de nuevo la selección de *para*, el hecho de que este sentido no cuente con

⁶⁶ Al igual que en español, la preposición *for* en inglés adquiere el significado de “beneficiario” en contextos como los de las oraciones que se mencionan como ejemplo: “(...) *FOR*’s ‘benefactive’ sense seems to be its default sense in contexts which concern the effect that the Subject has on the Landmark” (Lindstromberg, 2010: 227).

ninguna ocurrencia en la muestra del grupo de instrucción implícita sugiere que esta semejanza entre lenguas puede no ser suficiente como para garantizar o fomentar el empleo de este significado. En el caso de los grupos de tratamiento e instrucción tradicional, la implementación, de una aproximación más detallada, centrada en los valores individuales de *para* y no en su oposición con los de *por*, así como en el análisis de otras preposiciones, parece haber dado lugar, pues, a unos resultados ligeramente superiores. Estos datos – que coinciden con los de otros estudios (Guterman, 1992: 181; Lafford y Ryan, 1995: 531; Pinto y Rex, 2006: 618) – contribuyen a catalogar el significado de “destinatario” como uno de los más habituales en la producción de los aprendientes angloparlantes, pero no permiten saber con certeza si la ausencia de este sentido en la muestra del grupo de instrucción implícita es casual o si se trata de un efecto resultante del tratamiento conjunto de los valores de *para* y *por*.

El último sentido identificado, el de “opinión”, es el único que cuenta con un solo uso, localizado en la muestra escrita del grupo de tratamiento. Aunque este dato puede parecer prometedor, el hecho de solo se haya registrado una ocurrencia de este significado impide determinar si la selección de *para* para expresar este contenido se debe a la influencia de la instrucción basada en los principios de la GC o a otros factores, como la exposición reiterada a esta expresión en el *input*. No obstante, pese a que, para ratificar la eficacia de esta aproximación, sería necesario examinar un mayor número de ejemplos y contrastarlos con los producidos por los aprendientes expuestos a otros tipos de instrucción, lo cierto es que, sobre la base de esta información, la enseñanza cognitiva de *para* parece haber favorecido una mayor variedad semántica. Además, dado que la muestra analizada forma parte del examen final de la asignatura, realizado tres meses después de la intervención, los datos obtenidos coinciden y corroboran los del estudio realizado por Lam (2009: 10), según el cual, los efectos de esta clase de instrucción han demostrado ser más duraderos a medio-largo plazo que los de la enseñanza tradicional, basada en la presentación de usos individuales.

v.b. Usos erróneos de *para*

Tras analizar los usos precisos de *para*, a lo largo de esta sección examinaremos los distintos tipos de errores detectados en la expresión de los diferentes grupos. Con ello, buscamos determinar si la implementación de la propuesta de la CG contribuye a prevenir y reducir los errores relacionados con el empleo de esta preposición. Asimismo, se busca establecer si esta aproximación ayuda a disminuir la confusión entre *para* y *por*, o si es la presentación individual de estas dos unidades lo que favorece su diferenciación y uso adecuado. Para ello, además de los datos anteriores, conviene considerar los resultados que se presentan a continuación:

Errores en el uso de <i>para</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
confusión <i>para</i> – <i>por</i>	0	0	1	1	25
confusión <i>para</i> – <i>de</i>	0	0	1	1	25
Finalidad (omisión)	0	0	1	1	25
confusión <i>para</i> – <i>durante</i>	0	1	0	1	25

Tabla 20. Errores de *para*.

En línea con la información recogida en la sección previa, los datos incluidos en la tabla anterior permiten ratificar que, dada la ausencia de errores en su muestra escrita, el grupo de tratamiento es el que más parece haberse beneficiado de la enseñanza explícita de esta preposición. No obstante, aunque los dos grupos de control sí han cometido alguna equivocación, el escaso número de ocurrencias contribuye a reforzar la hipótesis sobre el papel facilitador que la instrucción explícita juega a largo plazo en el uso de *para* y en su diferenciación de *por*. Conviene notar, asimismo, la diferencia que se da entre los dos grupos de control, ya que, si bien no es muy significativa, podría indicar que el tratamiento individual de esta unidad garantiza una mejor asimilación de sus valores que su habitual contraste con *por* (Pinto y Rex 2006: 620).

Los resultados, que, en vista del reducido número de casos, deben interpretarse con cautela, se han ordenado en esta ocasión, no por

frecuencia, sino por grupos. Así pues, el primer error que hemos incluido en la tabla es el correspondiente a la confusión entre *por* y *para*, detectada únicamente en la producción del grupo de instrucción implícita. Este tipo de equivocación, si bien suele ser poco habitual en el discurso de aprendientes angloparlantes (Pinto y Rex, 2006: 619), podría indicar que la enseñanza conjunta y contrastiva de *por* y *para* dificulta que los participantes tomen conciencia de los diferentes valores expresados por cada una de estas unidades. Esta información, que además coincide con los datos aportados por Lam (2009: 11), ayudaría a entender el error presente en la oración “*Voy a viajar para Europa con mis amigos*”, que refleja una adquisición insuficiente que ha provocado que el sentido de M expresado por *para* se haya entremezclado con el de “localización imprecisa”, propio de *por*.

Otra de las confusiones identificadas en la expresión escrita del grupo de instrucción implícita es la que se produce entre *para* y *de*. Este error, presente en el enunciado “*Trabajaré para camarera este verano ganar dinero*” podría deberse a la generalización de la estructura con valor de “propósito” que se da en otras oraciones como “estudiaré para los exámenes”, en el que el objetivo que se pretende conseguir – “aprobar” – no se expresa de forma explícita. La correlación con este tipo de secuencias, junto con la escasa frecuencia de los atributos preposicionales de sujeto en el *input* que reciben los estudiantes de nivel inicial y la falta de instrucción formal sobre los valores de *de*, son los factores que podrían haber llevado al aprendiente a aplicar de forma errónea la construcción «verbo + *para* + sustantivo» a secuencias en las que la aparición de esta preposición no es posible. Otra posible explicación es que este uso erróneo de *para* sea producto de la extensión del valor de “beneficiario” que se observa en construcciones como “trabajar para una empresa/organización/persona” a este tipo de contextos en el que la única opción posible es *de*, debido a la función de “conector de dominios” propia de esta preposición (Romo Simón, 2016: 415). No obstante, dado que este error cuenta con una única ocurrencia, es difícil determinar si el uso de *para* en este caso es resultado del desconocimiento o si se trata de un simple lapsus provocado por nerviosismo o cansancio experimentados durante el examen del que forma parte la muestra analizada. Por su parte, la omisión de *para* en la segunda

parte de la oración – “(...) *para camarera este verano ganar dinero* – no parece tener una causa fácilmente identificable. Por tanto, este error podría deberse desde a una sintaxis errónea hasta a la percepción de una redundancia significativa entre el primer *para* y el que expresa la “finalidad” de la acción denotada por el verbo, provocando la elisión de este último.

La falsa selección de *para* en contextos en los que solo es posible el uso de la preposición *durante* es el último uso erróneo de esta unidad que se ha identificado. La única ocurrencia, detectada en la secuencia “*Vivo solo en Galway con mis compañeras de casa para la semana*”, corresponde a la muestra escrita del grupo de instrucción tradicional y refleja tanto una escasa asimilación de los significados propios de *para* como un exiguo conocimiento del uso de la preposición *durante*. La presencia en inglés de un elemento correspondiente a esta última unidad (*I only live with my housemates during the week*) refuerza la hipótesis de que la falta de familiaridad con esta preposición – causada bien por una escasa exposición a ella en el *input* recibido, bien por el tipo de aproximación adoptada en su enseñanza –, es el factor que podría haber ocasionado el error que se registra en la oración anterior. No obstante, dado que solo existe un único caso de este error, es difícil confirmar si la confusión entre *para* y *durante* se trata de un error sistemático o si, por el contrario, es producto de un descuido.

vi. Los usos de *por*

La preposición *por*, que, según los datos arrojados por el CORPES XXI (RAE) ⁶⁷, suele gozar de una mayor frecuencia en el discurso generado por hablantes nativos que *para*, es una de las unidades espaciales que menos incidencia registra en la muestra escrita analizada. Estos resultados, que, se corresponden con los de otras investigaciones sobre el uso de *por* y *para* (Guntermann, 1992; Lafford y Ryan, 1995; Pinto y Rex, 2006) sugiere, pues, que este menor porcentaje de uso de *por* suele ser una tendencia común entre los aprendientes de E/LE de habla inglesa. Todo ello parece

⁶⁷ Según esta información, *por* cuenta con casi tres millones de ocurrencias, es decir, con aproximadamente medio millón más que *para*.

indicar, por tanto, que la comprensión y uso de los diferentes valores de esta preposición parece revestir una mayor complejidad para los estudiantes que el de *para*, probablemente como consecuencia de su mayor heterogeneidad semántica y de la opaca relación semántica que se establece entre algunos de sus significados. No obstante, en este caso, el número de formulaciones precisas es, de nuevo, superior al de errores:

	Usos precisos				Errores			
	f _i	%	M	S.D.	f _i	%	M	S.D.
GTr (N = 5)	13	52	2,6	2,41	1	16,7	0,2	0,45
GCrI (N = 3)	5	20	1,67	1,16	2	33,3	0,67	1,16
GCrII (N = 5)	7	28	1,4	1,14	3	50	0,6	0,55
Total	25				6			

Tabla 21. Resumen de los usos de *por*.

De las ocurrencias registradas, solo un 19,4% son errores. Este porcentaje, más elevado que el de cualquiera de las preposiciones anteriores, contribuye a ratificar que la adquisición de esta unidad suele ser más problemática, lo que podría indicar que presenta un patrón de desarrollo más lento y progresivo sobre el que es probable que influya no solo la L1 de los estudiantes, sino también otros factores de carácter extralingüístico (la frecuencia de exposición a la LE, la variedad lingüística empleada en el aula, el tipo de *input* recibido⁶⁸, las oportunidades de producir un *output* que contenga esta unidad, etc.).

Con respecto al papel de la instrucción gramatical en la asimilación y uso de esta preposición, un primer vistazo a los resultados anteriores parece indicar que, en lo referido a los usos precisos de *por*, la enseñanza cognitiva es el tipo de aproximación que más efecto ha tenido, siendo este grupo el

⁶⁸ Como señala Lam (2019: 2), “single-word prepositions tend to be comprised of few syllables, making them difficult to notice in oral speech”. Por tanto, parece razonable pensar que una exposición insuficiente a un *input*, tanto escrito como oral, que contenga la preposición *por* puede ralentizar o dificultar la adquisición de esta unidad.

que presenta un promedio ligeramente superior al del resto. De forma similar, el grupo de instrucción tradicional, que, a diferencia del de instrucción implícita, recibió una enseñanza de *por* centrada en los valores propios de esta preposición y no en su contraste con los de *para*, registra una media superior a la de este último grupo, que se sitúa, así, como aquel cuya muestra cuenta con un menor número de usos precisos. De esta manera, estos resultados contribuyen a ratificar una vez más que la presentación independiente de estas unidades suele reportar mayores beneficios que su oposición. No obstante, a pesar de la aparente ventaja otorgada por el tratamiento individualizado de *por*, el análisis estadístico realizado demuestra que no existen diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2 = 1,73$; GL =2; $p = 0,420$). Por ello, con el fin de completar en mayor medida estos datos, en las siguientes secciones llevaremos a cabo una revisión de los significados de *por* presentes en la producción escrita de cada uno de los grupos.

vi.a. Usos adecuados de *por*

A pesar de la similitud formal que existe entre *por* y *for*, la amplia variedad de sentidos que esta unidad expresa y la dificultad de establecer una correlación entre sus múltiples valores, los resultados anteriores muestran que los estudiantes pertenecientes a cada uno de los distintos grupos emplean esta unidad con una precisión equiparable. Sin embargo, el tipo y la cantidad de significados utilizados por cada grupo sí que permite establecer una clara diferencia entre ellos:

Usos precisos de <i>por</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
Causa	3	2	2	7	28
Periodicidad	2	1	3	6	24
Tiempo impreciso	5	0	1	6	24
Localización imprecisa	2	2	0	4	16
Sustitución	1	0	0	1	4
Camino	0	0	1	1	4

Tabla 22. Usos precisos de *por*.

Con un total de cinco sentidos diferentes, el grupo de tratamiento es el que registra una mayor variedad de valores en su expresión escrita, superando al grupo de instrucción tradicional, cuya muestra incluye tres significados de *por* distintos, y al de instrucción implícita, que cuenta con cuatro. Esta información, que coincide con algunos de los datos de secciones previas, parece indicar que la aproximación cognitiva al tratamiento de *por* en el aula facilita un aprendizaje más eficiente, o, al menos, un uso más variado de esta preposición. No obstante, el limitado número de ocurrencias registrado para algunos de los significados invita a interpretar estos resultados con cautela, ya que, para corroborar tal hipótesis, sería necesario contar con una muestra de mayor tamaño. A pesar de esto, con el fin de intentar determinar en la medida de lo posible si el empleo de esta preposición se debe a los efectos de la instrucción o a otros factores como la transferencia positiva desde la L1, procedemos a analizar con más detalle el uso adecuado de los diferentes significados recogidos en la tabla anterior.

Los valores de “causa” y “periodicidad”, cuya presencia en la muestra escrita supone un 52% del total, son los que los estudiantes parecen haber procesado con más facilidad. La frecuencia del significado de “causa” en el discurso generado por los hablantes nativos de español⁶⁹, sumada a los posibles efectos de la enseñanza explícita, permitiría explicar por qué este contenido de *por* es el más empleado por los participantes en oraciones como “*Estoy emocionado por este verano*” o “*He hecho música en la calle por dinero*”. Por su parte, los marcadores del discurso como “por lo tanto” o “por desgracia”, que pueden considerarse expresiones fijas o formulaicas almacenadas en la memoria como una sola unidad (Wray, 2002: 9; Sánchez, 2011: 90), se han incluido aquí bajo el significado de “causa”, ya que consideramos que aún posible identificar en ellas dicho sentido. Sin embargo, es probable que el uso de *por* en este tipo de secuencias – localizadas en la muestra del grupo de tratamiento – se deba más al

⁶⁹ Los informes de concordancia del CORPES XXI (RAE) muestran que este sentido, que se da en una relación de 9:60, es una de los más habituales de la preposición *por*. [Fecha de acceso: 02/09/2020]

procesamiento holístico de estas combinaciones de palabras que a la influencia de la aproximación cognitiva en la identificación y adquisición del valor causal expresado por la preposición.

El empleo del sentido de “periodicidad” en enunciados como “(...) *tendré tarea o exámenes por meses*” o “*Iré por dos semanas con mi familia*” – más frecuente en el español americano que en el europeo (NGLE, 2009: §29.8p) – podría estar influenciado por la transferencia positiva desde la L1, en la que este valor se expresa por medio de la preposición *for* – *I will have homework and exams for months; I will go for two weeks with my family*”. Esta teoría cobra fuerza, además, si se considera que el español peninsular es la variedad empleada por la mayoría de los instructores, así como la más habitual en los textos y materiales que suelen utilizarse en la enseñanza de E/LE. En esta variedad, a diferencia de en la americana, la opción preferente en oraciones como las anteriores suele ser la omisión de la preposición o su sustitución por *durante* (Pinto y Rex, 2006: 616), lo que contribuye a ratificar que el uso de *por* con sentido temporal es probable que se deba a la influencia de la lengua materna de los estudiantes.

El valor de “tiempo impreciso” es el presente en secuencias como “*Por la tarde me iré a mi segundo trabajo*” o “*No he estado en su casa por mucho tiempo*”. En esta última oración, perteneciente a la muestra del grupo de instrucción implícita, la selección de la preposición es probable que se deba de nuevo a la correspondencia que puede establecerse entre *por* y *for* en este tipo de contextos (Rodríguez, 2015: 164). Sin embargo, en la primera de estas secuencias, la falta de correspondencia entre la estructura preposicional empleada en la LE y la de la L1 de los estudiantes – introducida por la preposición *in* – sugiere que el uso preciso de *por* en este caso es resultado del procesamiento y asimilación de este sentido. Además, la mayor frecuencia de este contenido temporal de *por* en la muestra escrita del grupo de tratamiento indica que la aproximación cognitiva parece haber favorecido un aprendizaje más efectivo que el enfoque funcional.

De forma similar, la selección de *por* con el valor de “localización imprecisa” en enunciados como “*También voy a montar en bicicleta por el campo*” o “*Nos encanta viajar por países nuevos*”, difícilmente puede atribuirse a la influencia de la L1, que expresa este sentido por medio de

otras unidades – *in*, en el primer caso y, *around*, en el segundo. Los resultados obtenidos sugieren que el uso de este significado parece beneficiarse de la enseñanza explícita y, más en concreto, de la enseñanza individualizada de los sentidos de *por*, como refleja el hecho de que su presencia sea idéntica tanto en la producción escrita del grupo de tratamiento como en la del de instrucción tradicional. La ausencia de ocurrencias de este significado en la muestra del grupo de instrucción implícita contribuye a ratificar esta hipótesis y a indicar que la presentación conjunta de estas dos preposiciones parece reportar una menor eficacia.

El empleo del significado de “sustitución”, detectado únicamente en la expresión escrita del grupo de tratamiento, si bien solo cuenta con una ocurrencia, podría interpretarse como un indicio de la mayor operatividad a la que esta aproximación puede dar lugar. Sin embargo, la selección de la preposición en la oración “*Por lo tanto, limpiaré la casa cada día por mis padres*” – en la que preposición *por* expresa el sentido de “en lugar de” – es probable que se haya visto facilitada, una vez más, por la correspondencia entre la LE y la L1 (Rodríguez, 2015: 165). Por ello, es imposible saber con certeza si este uso es el resultado de una mera transferencia positiva o un efecto de la enseñanza cognitiva, que podría haber favorecido la percepción de la equivalencia que existe entre ambas lenguas.

El último valor identificado, el de “camino”, se localiza en la muestra del grupo de instrucción implícita, en el enunciado “*Comenzaremos en Croacia viajaremos por las cinco ciudades como Amsterdam, Budapest, Prague y vienna*”. La selección de *por* para expresar este significado es probable que se deba, asimismo, a una transferencia positiva desde la L1, promovida por la correspondencia que existe en ciertos contextos entre esta unidad y la preposición *through* en inglés, también empleada para hacer alusión al camino entre dos puntos (Lindstromberg, 2010: 35). No obstante, aunque no conviene descartar el posible papel facilitador de la instrucción explícita, la reducida presencia de este contenido en la producción escrita analizada demuestra que se trata de uno de los sentidos menos asimilado por los estudiantes de nivel inicial.

vi.b. Usos erróneos de *por*

El análisis de los errores relacionados con el uso de la preposición *por* es el último paso que permitirá determinar si su enseñanza explícita ayuda a prevenir su habitual confusión con *para* y/o a reducir otro tipo de equivocaciones. Así, los datos extraídos de la producción escrita de los estudiantes permiten comprobar que el tipo de aproximación empleada en la enseñanza explícita de esta preposición sí puede influir en los resultados:

Errores en el uso de <i>por</i>	GTr	GCr I	GCr II	Total	%
Confusión <i>por</i> – <i>para</i>	1	1	2	4	66,6
Confusión <i>por</i> – <i>en</i>	0	1	0	1	16,7
Confusión <i>por</i> – <i>durante</i>	0	0	1	1	16,7

Tabla 23. Errores de *por*.

La confusión y sustitución de esta preposición por *para* se trata del error más frecuente, especialmente en el caso del grupo de instrucción implícita. Estos datos, que coinciden con los aportados por investigaciones previas (Pinto y Rex, 2006: 619), revelan que este tipo de equivocación suele ser un fenómeno bastante común en las primeras etapas de aprendizaje, en las que la influencia de la L1 suele favorecer que los estudiantes equiparen *por* con la preposición en inglés *for* (Guntermann, 1992: 184). El estudio realizado posteriormente por Lam (2009) con aprendientes de nivel intermedio, si bien detecta un menor número de errores, contribuye a ratificar la hipótesis anterior, mostrando, una vez más, que el uso de *por* en los contextos de aparición de *para* suele ser un error habitual en varios de los estadios del desarrollo de la interlengua. No obstante, en esta ocasión, conviene destacar el hecho de que los dos grupos que menos errores presentan son aquellos que han recibido una enseñanza individualizada de los valores de esta preposición. En otras palabras, este dato contribuye a confirmar que el tratamiento contrastivo de *por* y *para* puede dificultar la atención a la forma y, con ello, el proceso de adquisición (Pinto y Rex, 2006: 620).

A nivel semántico existen otras desigualdades entre los grupos que deben tenerse en consideración. En lo que respecta al grupo de tratamiento, el error relativo a la confusión entre *por* y *para* está relacionado con la selección errónea de *por* para expresar el valor de “finalidad” característico de *para*. Un rápido vistazo a la oración “*tendré suficiente dinero por mis planes este verano*” permite comprobar que es probable que la equivocación se deba a la influencia de la L1, y, más concretamente, a la falsa percepción de que en este contexto existe una correspondencia formal y semántica entre las preposiciones *for* y *por*. Por su parte, los errores del grupo de instrucción implícita, presentes en las secuencias “*Necesitamos guardar nuestro trabajos (...) para que tenemos dinero por los conciertos*” y “*Ha trabajado por ahorrar el dinero*” pueden ser resultado de una conceptualización errónea de la noción de “finalidad” como “causa”. En otras palabras, “(ir a) los conciertos” y “ahorrar” podrían haberse interpretado no como el propósito de “guardar nuestros trabajos” o de “trabajar”, sino como la razón para hacerlo. A pesar de que es difícil comprobar esta hipótesis, el hecho de que todos los errores relativos a la confusión de *por* y *para* cometidos por este grupo se hayan producido en el mismo tipo de contexto puede ser indicativo de su validez, mostrando con ello que la falsa selección de *por* puede deberse, en ocasiones, a la proximidad conceptual de las ideas de causa y finalidad.

La confusión entre *por* y *para* también se ha registrado con relación a la expresión del significado de “destinatario”. Este error, localizado en la muestra del grupo de instrucción tradicional, tiene lugar en la oración “*Necesito dinero para un regalo por mi madre*”. En este caso, la falsa selección de *por* es probable que se deba, de nuevo, a una transferencia negativa, y a la consiguiente traducción directa al español del enunciado equivalente en inglés (“*I need money to buy a present for my mum*”). Además, dado que *por* no incluye en su red significativa ningún contenido que se aproxime al de “destinatario” expresado por *para*, la falsa creencia por parte del aprendiente de que en este contexto existe una equivalencia entre *for* y *por* parece ser la hipótesis que mejor explica esta confusión.

Los dos tipos de errores restantes, hallados en la producción de los grupos de control, se deben al uso inadecuado de *por* en el contexto de

aparición propio de *en* y *durante*. La sustitución de *en* por *por* en el enunciado “*Viajaré por Europa por el tren*” – perteneciente a la muestra del grupo de instrucción tradicional – podría ser resultado, una vez más, de la influencia de la L1 y de la suposición por parte del aprendiente de que el significado de “medio de transporte”, propio de la preposición *by* en inglés, puede expresarse en español por medio de *por*. Por su parte, la falsa selección de *por* en contextos en los que las únicas opciones admisibles son el uso de *durante* o la omisión de la preposición – posible en aquellas secuencias en las que, debido a la naturaleza semántica del término, la preposición solo cumple una función reforzadora (Lenarduzzi, 1993: 54) – es el último tipo de error que se ha detectado. Al igual que en los casos anteriores, la influencia de la L1 se erige como la causa más plausible de la confusión que se produce en el enunciado de la muestra del grupo de instrucción implícita “*Trabajaré por el resto del verano*”. La transferencia al español de la misma estructura presente en inglés – “*I’ll work for the rest of the summer*” – y el consiguiente reemplazo de *for* por el equivalente más parecido en español, *por*, generan, en esta ocasión, una secuencia agramatical provocada por la incompatibilidad entre el rasgo semántico de “imprecisión” característico de esta preposición y la cuantificación definida presente en el sintagma nominal que ejerce como término (Lenarduzzi, 1993: 52). Por tanto, esto demuestra que, dado que en este tipo de complementos temporales *por* suele ser la opción preferente entre los estudiantes angloparlantes (Guntermann, 1992: 181; Lafford y Ryan, 1995: 531; Pinto y Rex, 2006: 617), conviene hacer consciente al aprendiente tanto de los rasgos semánticos que imposibilitan el uso de esta unidad en ciertos contextos como de las distintas posibilidades que el español tiene de expresar la noción de “duración”.

4.3.3.2. Preposiciones temporales: *durante*

En esta sección abordaremos el análisis de *durante*, una preposición a la que, por su naturaleza léxica, solo puede atribuírsele un significado prototípico de carácter temporal. La imposibilidad de establecer un valor espacial como punto a partir del cual se derivan otras extensiones

metafóricas está relacionada con el contenido del lexema verbal del que surge *durante*. Esta unidad se trata de un participio de presente del verbo *durar* (NGLE, 2010: § 29. 2h) que, tras un proceso de gramaticalización, ha adquirido las funciones propias de una preposición (Lenarduzzi, 1993: 45). Sin embargo, la dificultad del uso de *durante* no reside en su significado, sino en su posible alternancia con *por* o incluso con la ausencia de preposición. Por ello, a pesar de su transparencia semántica, consideramos que, en este caso, al igual que en el de las preposiciones espaciales, el tratamiento explícito de este elemento en el aula es recomendable. Así pues, con el fin de determinar que aproximación favorece en mayor medida el empleo de esta forma por parte de los estudiantes, examinamos a continuación su uso en la producción escrita de los participantes.

La reducida presencia de *durante* en la muestra analizada la sitúa en el último lugar como una de las preposiciones menos utilizadas por los aprendientes de nivel A1-A2. El escaso uso de esta unidad es probable que resulte de su posible alternancia con *por* en numerosos contextos, ya que, como se mencionaba anteriormente, los estudiantes suelen preferir esta última opción por su similitud formal y semántica con la preposición empleada en su L1, *for*. Sin embargo, dada la relevancia del *input* en la adquisición y uso de estos elementos, resulta llamativo que *durante* cuente con una frecuencia tan reducida en la muestra escrita, ya que esta alternativa – junto con la ausencia de preposición – suele ser la más habitual en el español europeo (NGLE, 2009: §29.8p), que es la variedad empleada por la mayoría de los instructores de los grupos con los que se ha llevado a cabo este estudio. Por esta razón, hemos considerado necesario examinar más de cerca los resultados relativos a su uso, que se detallan a continuación:

	Usos precisos				Errores			
	f _i	%	M	S.D.	f _i	%	M	S.D.
GTr (N = 5)	5	62,5	1	0,7	0	0	0	0
GCrI (N = 3)	1	12,5	0,33	0,57	0	0	0	0
GCrII (N = 5)	2	25	0,4	0,55	1 ⁷⁰	100	0,2	0,45
Total	8							

Tabla 24. Resumen de los usos de *durante*.

A pesar de que el grupo de tratamiento es el que más ocurrencias de *durante* registra en su producción, la escasez de usos erróneos – por la que no se ha podido realizar el análisis estadístico sobre el porcentaje de errores penalizado – sugiere que no existen grandes diferencias en el empleo de esta preposición por parte de los distintos grupos. De forma similar, la transparencia semántica de esta unidad ha provocado que su presencia en la muestra escrita de los participantes sea bastante homogénea. Su uso en el circunstancial de tiempo durativo “*durante el verano*” – que supone un 37,5% de los usos de esta preposición – es posible que se deba, en su mayoría, a la transferencia positiva de la expresión “*during the summer*” desde la L1.

Sin embargo, al realizar un análisis más detallado, comprobamos que el empleo de esta unidad con sintagmas determinados por un cuantificador numeral (*durante dos años, durante tres días*), es también bastante frecuente, especialmente en la muestra del grupo de tratamiento. Considerando la posible alternancia de *durante* y *por* en este tipo de contextos, el uso de esta preposición resulta especialmente significativa, ya que, como comentábamos anteriormente, por su semejanza formal y semántica con la unidad empleada en la L1, *por* suele ser la opción

⁷⁰ El único error identificado en la muestra escrita analizada para este estudio corresponde a la sustitución del adverbio *mientras* por la preposición *durante* en la secuencia “Los niños van al gimnasio (...) durante sus padres hacer ejercicio”. Sin embargo, dado que se trata de una confusión entre elementos pertenecientes a dos categorías distintas que solo cuenta con una ocurrencia, no profundizaremos en su análisis, ya que consideramos que la distinción entre preposición y adverbio queda fuera del alcance de este estudio.

preferente de los estudiantes. Esta mayor preferencia por *durante* para aludir a la continuidad de la acción denotada por el verbo (Lenarduzzi, 1993: 46-47) podría indicar que la implementación en el aula de una aproximación cognitiva basada en los principios de la GC favorece la percepción y comprensión de los diferentes matices expresados por cada una de estas dos preposiciones y ayudar a prevenir la falsa selección de *por* en aquellas ocasiones en las *durante* o la ausencia de preposición son las únicas alternativas posibles.

4.4. Conclusiones del estudio

A lo largo de estas secciones hemos llevado a cabo una comparativa entre grupos que tenía como objetivo examinar los efectos que distintos tipos de aproximación – cognitiva, funcional o implícita – ejercen sobre el aprendizaje y uso de las preposiciones del español. Con ello se ha pretendido comprobar, además, si la enseñanza basada en los fundamentos y herramientas analíticas de la GC facilita la selección de la unidad más adecuada al significado que se quiere transmitir, o si el factor que beneficia su adquisición es simplemente el tratamiento explícito de estas partículas en el aula. Asimismo, para determinar en mayor medida si la instrucción favorece el procesamiento de las preposiciones o si su adquisición sigue un orden inmune a su tratamiento explícito en el aula, hemos recurrido al grupo de instrucción implícita, cuyos resultados nos han permitido verificar y contrastar las respuestas a las preguntas de investigación planteadas (véase secc. 4.2.3.).

Las limitaciones a las que nos hemos enfrentado en el desarrollo de este estudio, si bien pueden haber influido sobre algunos de los datos obtenidos, finalmente no han impedido observar una serie de efectos que determinan en qué aspectos difieren cada uno de los grupos. Así, aunque debido a la ausencia de algunos de los participantes, fue necesario imputar un elevado porcentaje de valores faltantes en el post-test diferido – que provocó que no se hallaran diferencias estadísticamente significativas y que se descartase la posibilidad de un posible efecto a corto plazo de las intervenciones didácticas –, la información obtenida permite vislumbrar una

cierta desigualdad entre los grupos. De acuerdo con estos datos, a pesar de que inmediatamente después de la enseñanza de las preposiciones la actuación del grupo de instrucción tradicional es la que mejora de manera más notoria, este efecto desaparece tan solo una semana después, lo que indica que la perdurabilidad de la aproximación funcional puede ser limitada. Por el contrario, los resultados del grupo expuesto al tratamiento cognitivo de estas unidades, si bien experimentan un ligero incremento tras la intervención, aumentan de manera más significativa con el tiempo, siendo superiores a los de los otros dos grupos y sugiriendo, con ello, que los efectos de este tipo de aproximación se producen más bien a largo plazo. Por su parte, aunque, los resultados del grupo de instrucción implícita no varían del pretest al post-test inmediato, los del segundo post-test permiten apreciar una ligera evolución en el uso de las preposiciones que, aunque es más lenta que la facilitada por la aproximación cognitiva, parece ser más sólida que la ofrecida por el enfoque funcional.

A diferencia de lo que ocurría en el caso de las pruebas de opción múltiple, la muestra escrita realizada tres meses después de la intervención el uso de estas unidades por parte de cada uno de los grupos sí permite establecer diferencias significativas entre ellos. Por un lado, uno de los primeros aspectos que conviene destacar es la variabilidad que se registra en los resultados de los usos adecuados tanto en el grupo de instrucción funcional (S.D. = 12,5) como en el de instrucción implícita (S.D. = 7,68). Estos valores reflejan que el empleo de la aproximación funcional y de la implícita no ha beneficiado a todos los participantes por igual, ya que la variación de los datos es bastante más elevada que en el caso del grupo de tratamiento (S.D. = 4,92). Por otro lado, el mayor número de errores cometidos por el grupo de instrucción implícita demuestra que la enseñanza explícita de estas partículas sí juega un papel facilitador en su aprendizaje, favoreciendo su uso preciso y ayudando a prevenir posibles equivocaciones. Así pues, a pesar de la igualdad estadística que existe entre los grupos con respecto a la cantidad de usos adecuados presentes en su expresión escrita, esta información demuestra que los efectos del tratamiento explícito de las preposiciones, independientemente de la aproximación empleada – sea cognitiva o funcional –, también se mantienen a largo plazo.

Sin embargo, un análisis más detallado de los valores presentes en la muestra de cada grupo refleja que, aunque no existen diferencias entre el grupo de tratamiento y el de instrucción tradicional a nivel estadístico, los efectos del enfoque funcional disminuyen con el tiempo, como muestra la menor variedad de sentidos presentes en su producción escrita. Por tanto, la mayor capacidad expresiva del grupo de tratamiento – superior a la de los grupos – sugiere que los procedimientos explicativos y representacionales de la GC permiten que el aprendiente sea consciente de las relaciones subyacentes a significados en apariencia aleatorios, ayudándole a sistematizarlos y a operar de forma más eficiente en la lengua meta. Así pues, la implementación en el aula de este modelo cognitivo sí que parece haber dotado a los participantes de este grupo de las herramientas necesarias para comprender y producir, a partir de un significado prototípico, un abanico de sentidos más amplio que aquel al que puede accederse mediante otros enfoques.

A pesar de los beneficios que puede aportar la enseñanza cognitiva, la igualdad de resultados con respecto a los usos adecuados de estas unidades y la presencia de ciertos errores comunes demuestran que existen otros factores que influyen de manera significativa en la adquisición de estos elementos. Como se ha comentado anteriormente, la correspondencia que existe entre el inglés y el español en determinados contextos es uno de los aspectos que sin duda ha facilitado la selección de la preposición adecuada en numerosas ocasiones. Asimismo, la comisión de algunos errores como la omisión de *a* en los CD animados o su confusión con *en* cuando expresa locación, o la preferencia por la preposición *por* en lugar de *durante* con complementos de tiempo durativo son otros de los aspectos que evidencian la influencia que la L1 desempeña en el desarrollo del sistema preposicional en la LE (Alonso et al., 2016). Además de la transferencia interlingüística, tampoco puede descartarse o infravalorarse el papel que otros factores – como la frecuencia en el *input* de ciertos valores o las colocaciones – han jugado en el aprendizaje de estas unidades. Como veíamos, la mayor presencia y reiteración de ciertos significados en el discurso al que el aprendiente tiene acceso facilita su adquisición antes que la de otros sentidos menos frecuentes, siendo este proceso aún más efectivo

si existe una equivalencia entre el sistema lingüístico de la L1 y la L2 (Lowie and Verspoor, 2004). Asimismo, la selección y uso adecuado de estas partículas en locuciones y colocaciones como “ir a” o “por (lo) tanto” es probable que se deba más al procesamiento de estas expresiones fraseológicas como una unidad conjunta que a la comprensión y asimilación de los valores transmitidos por la preposición en este tipo de contextos (Lam, 2018). Por tanto, estos resultados muestran que, aunque en el caso del grupo de tratamiento y el grupo de instrucción funcional, la enseñanza explícita ha facilitado en cierta medida la adquisición de estos elementos, los aprendientes dependen de varios procesos para comprender y desarrollar el sistema preposicional del español.

En cuanto al tipo de significados empleados de forma más habitual por los estudiantes, si bien el valor espacial es el que más ocurrencias reúne en el caso de *a* y *en* (y de *de*, en la muestra del grupo de tratamiento), los más frecuentes suelen ser los correspondientes a los usos nocionales o léxicos de las preposiciones, lo que sugiere que los usos espaciales de estas unidades, a pesar de su estrecha vinculación con la realidad física, no son necesariamente los primeros en adquirirse. De forma similar, este hecho permite comprobar que el procesamiento e interiorización de las preposiciones no siempre parte de los valores más concretos para llegar a los más abstractos, sino que existen otros factores – como la frecuencia en el *input*, su presencia en expresiones fijas o la transferencia lingüística – que intervienen en su aprendizaje, sobre todo en etapas iniciales (Lam, 2018: 13). Esta hipótesis cobra fuerza, además, al considerar de forma global los errores detectados en la muestra de los distintos grupos, que suelen ser consecuencia, en su mayoría, de la influencia de la L1 y de su diferente conceptualización de la realidad. No obstante, conviene destacar que estas equivocaciones, si bien pueden dificultar la comunicación en algunas ocasiones o transmitir ideas distintas de las pretendidas por el aprendiente, nunca llegan a impedir la comunicación.

Conclusiones

1. Introducción

A lo largo de las distintas secciones que configuran esta tesis, hemos examinado el lugar que la propuesta de la GC ocupa dentro del panorama metodológico actual y su potencial como herramienta de análisis y representación de un aspecto concreto de la gramática del español: las preposiciones. Mediante el uso de *imágenes metalingüísticas* (Romo, 2016) y de vídeos que han intentado plasmar en mayor medida el contenido lingüístico de estas formas, hemos vinculado la descripción de estas unidades y de sus significados a una realidad tangible y fácilmente reconocible por el aprendiente. Con ello, hemos tratado de favorecer el acceso del estudiante de español a estas unidades y de aumentar la operatividad de las explicaciones gramaticales facilitadas en el aula. Asimismo, para comprobar la efectividad de esta aproximación y la viabilidad de su aplicación en la clase de E/LE se han llevado a cabo varios estudios empíricos mediante los cuales se han analizado tanto los resultados de aprendizaje a los que da lugar este modelo como su eficacia con respecto a otras aproximaciones.

La necesidad de llevar a cabo esta revisión sobre el tratamiento didáctico de las preposiciones y de comprobar los efectos que la GC puede tener sobre su comprensión y asimilación surge de dos aspectos clave: a) la frecuente falta de equilibrio que suele darse entre forma y significado y b) la conveniencia de abordar de manera explícita en el aula aquellas unidades que, por su escasa notoriedad en el *input*, corren el riesgo de fosilizarse. La combinación de estas dos cuestiones es lo que nos ha llevado a optar por la GC como una propuesta que no solo reconcilia forma y contenido, evidenciando el carácter significativo de la gramática, sino que permite tomar conciencia al aprendiente de la conceptualización de la realidad que hacen los hablantes de la lengua meta. En otras palabras, este modelo se plantea como una alternativa que puede ayudar al estudiante a percibir y comprender la escena codificada por medio de una unidad o construcción gramatical concreta.

Así pues, en línea con la estructura de pirámide invertida empleada a lo largo de esta investigación, en las siguientes secciones comenzaremos revisando la cuestión de carácter más genérico, a saber, la aportación de la enseñanza implícita y de la explícita al aprendizaje de preposiciones. Tras ello, examinaremos si el aprendizaje de estos elementos sigue algún orden específico y, de ser así, si la instrucción formal tiene algún efecto sobre el mismo. Además, a partir de los resultados obtenidos en los estudios, valoraremos el papel que la instrucción formal y, en concreto, la GC y sus herramientas descriptivas tienen en la asimilación y uso efectivo de las preposiciones. Finalmente, expondremos cuáles podrían ser algunas líneas de investigación futuras y cómo estas podrían contribuir a completar la información obtenida mediante la presente investigación.

2. Contribuciones de la tesis

2.1. Aportaciones de la enseñanza explícita e implícita

Aunque el debate sobre si la gramática debe enseñarse de manera implícita o explícita queda fuera de los objetivos de esta tesis, lo cierto es que los resultados de los estudios realizados en este trabajo nos han permitido plantear una serie de observaciones sobre el papel que este tipo de tratamiento desempeña en el aprendizaje de las preposiciones. Como mencionáramos anteriormente, a pesar de la alta frecuencia que estas y otras palabras funcionales registran en el *input*, estas unidades suelen pasar desapercibidas para los estudiantes (Boers et al. 2010: 9) como consecuencia de su escasa saliencia fonológica y de su complejidad semántica (Goldschneider y DeKeyser, 2005: 47- 51). Este hecho, por tanto, hace de las preposiciones “formas lingüísticas altamente fosilizables”, convirtiendo su aprendizaje en un reto para los estudiantes de E/LE, razón por la que suele abogarse por su enseñanza explícita en el aula (Llopis, 2015: 52).

La conveniencia de recurrir a este tipo de instrucción para el tratamiento de estas unidades queda reflejada en los resultados del estudio comparativo realizado, en el que optamos por recurrir a una medida tanto

del conocimiento explícito como implícito de estas formas, esto es, a varias pruebas de preguntas de opción múltiple y a una actividad de producción o de respuesta libre (Macaro y Masterman, 2006: 302; Spada y Tomita, 2010: 274). Aunque, debido a las limitaciones experimentadas, el análisis estadístico no halló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos expuestos a una enseñanza explícita y el que había recibido una instrucción implícita, la progresión entre los test invitaba a tener una visión positiva sobre los posibles efectos de la aproximación explícita. Esta efectividad se corrobora, de hecho, en la pregunta de respuesta libre, realizada meses después de las intervenciones didácticas. En esta ocasión, los datos del análisis estadístico, si bien no permiten distinguir la enseñanza funcional de la cognitiva en términos de efectividad, sí demuestran que la instrucción explícita genera mejores resultados que la implícita. Todo ello, sumado al tiempo transcurrido desde la intervención hasta la prueba escrita, hace pensar que, de no haber tenido que imputar un elevado número de valores faltantes en el post-test diferido, esta diferencia también se habría dado en las actividades de opción múltiple.

Además de lo anteriormente expuesto, hay otros datos que contribuyen a poner de manifiesto los efectos positivos que la instrucción explícita tiene en el aprendizaje de las preposiciones del español: a) el mayor promedio de error del grupo de enseñanza implícita, que supera en más de tres puntos al de los otros dos grupos; b) la diferencia estadísticamente significativa a favor de los grupos que recibieron un tratamiento explícito de las preposiciones; y c) la perdurabilidad de los efectos a pesar de las limitaciones de tiempo experimentadas durante la intervención didáctica. Este último hecho resulta especialmente relevante si se considera, en primer lugar, que la prueba escrita en la que se hallaron diferencias entre los grupos se realizó tres meses después del análisis explícito de las preposiciones y, en segundo lugar, que de las exigencias del programa académico impidieron que este tratamiento se alargase más de una hora. Todo ello parece demostrar, por tanto, que la enseñanza de estas formas en el aula, por breve que sea, resulta más beneficiosa para su aprendizaje que su presentación implícita a través de una serie de funciones

y expresiones determinadas. Estos resultados coinciden, además, con los arrojados por investigaciones previas (Lam, 2009; Moreno, 2018; Wong et al., 2018; Tyler, 2012: 130-165) que han demostrado que la atención explícita a las preposiciones facilita su aprendizaje, promoviendo un uso más preciso y adecuado al significado que se desea transmitir en contextos específicos.

Por su parte, el tercer estudio realizado – cuyos datos se resumen en el ap. IV – si bien no incluye un grupo de control expuesto a un tratamiento implícito de estas unidades, permite ratificar en cierta medida lo observado en el estudio comparativo anterior. En este caso, la diferencia entre los resultados del pretest y los de los post-test realizados posteriormente muestra una mejoría en el uso de las preposiciones que se refleja en un incremento del promedio en algo más de cinco puntos en las pruebas realizadas tras la intervención didáctica ($p\text{-valor} = 0,021 < 0,05$). A esta información hay que sumarle, además, los datos correspondientes a la prueba escrita realizada un mes después, que reflejan que el análisis y tratamiento explícito de las preposiciones da lugar a unos efectos perdurables a medio plazo. Al igual que en ocasiones anteriores, el porcentaje de error en esta muestra escrita es significativamente inferior al de usos adecuados y, lo que es más interesante, su promedio ni siquiera alcanza el 5%. Así pues, el notable aumento de la precisión en el uso de las preposiciones tanto en las pruebas de opción múltiple como en la de respuesta libre tras la realización de una intervención de una hora contribuye a demostrar los beneficios que reporta la enseñanza explícita de estas formas para los aprendientes de E/LE.

La información anterior cobra especial relevancia si se tiene en cuenta la habitual ausencia de unas pautas centradas en el tratamiento explícito e individualizado de estas unidades (véase Bloque II, secc. 3). Por ello, el análisis de las formas y significados más frecuentes en el discurso de estudiantes supone una valiosa fuente de información para establecer una enseñanza que parta de los valores que primero asimilan los aprendientes de E/LE. Así, las fases iniciales del proceso de aprendizaje de la lengua meta, que suelen caracterizarse por una mayor transferencia de la L1 a la L2

(Saville-Troike y Barto, 2017: 18), constituyen un buen punto de partida no solo para evaluar el orden que los estudiantes parecen seguir en la adquisición de estos elementos, sino también para determinar los efectos que la enseñanza explícita de las preposiciones ejerce sobre su asimilación. Por tanto, aunque los hallazgos de este trabajo no pueden generalizarse, sirven como una primera aproximación para observar el aprendizaje de estas unidades en estas primeras etapas y para examinar si la instrucción puede alterar o acelerar ese proceso.

2.2. Aprendizaje de preposiciones: usos recurrentes y papel de la instrucción

El establecimiento en el estudio comparativo de un grupo de control expuesto a una enseñanza de las preposiciones eminentemente implícita, basada en la asociación de estas unidades a expresiones con funciones comunicativas específicas, ha sido clave a la hora de revisar el procesamiento, comprensión y uso de estas formas. Los datos recabados en este caso, además, permiten interpretar en mayor medida los resultados obtenidos tanto en esta investigación como en los otros dos estudios realizados, convirtiéndose en el punto de referencia para analizar e interpretar los efectos derivados de la atención explícita a estos elementos. La revisión de las preposiciones y valores empleados con más frecuencia por los estudiantes de este grupo revela un aspecto especialmente llamativo, que es que la mayoría de los significados más habituales son los correspondientes a los expresados por formas análogas en la L1. Por ejemplo, los contenidos más frecuentes de la preposición *en* – los de localización y localización temporal – coinciden, por norma general, con los expresados por la preposición *in* en los distintos contextos analizados y lo mismo ocurre en el caso de otras unidades como *con* o *a*. De hecho, en este último caso, el uso de la preposición con CD animados, inexistente en la L1 de los participantes, es probable que se deba al tratamiento explícito de este aspecto que se estipula en el programa de la asignatura en la que se ha llevado a cabo el estudio.

Otro de los aspectos que más sobresalen en la muestra escrita de los participantes de este grupo es el uso de *de*, ya que es una de las preposiciones que menor número de errores presenta. La precisión con la que esta unidad se ha empleado podría deberse, sin embargo, a la elevada presencia de este elemento en el *input* en español, donde esta forma es la tercera preposición más frecuente, por detrás de *a* y *con* (CORPES XXI). Aunque toda esta información nos permite apreciar el papel de la L1 en el uso de estos elementos, son los errores cometidos por los estudiantes los que reflejan en mayor medida la influencia que su LM ejerce en la selección de las preposiciones, ya que la mayoría de los usos imprecisos registrados se deben a una traducción directa del inglés. Así pues, puede afirmarse que la mayor dificultad para los aprendientes de español con inglés como L1 es saber cuándo utilizar la misma preposición que en inglés, cuando utilizar una diferente o cuando no usar ninguna (Batchelor y San José, 2010: 353).

Con respecto al grupo de instrucción tradicional, sorprende comprobar que los valores que más frecuencia presentan en su muestra escrita son los mismos que en el caso anterior, es decir, aquellos que transmiten las preposiciones análogas en inglés, con las que existe una correspondencia tanto formal como semántica en muchos de los contextos analizados. Asimismo, es interesante observar que el número de significados empleados por los participantes de este grupo es mucho menor que el de los otros dos grupos; de hecho, mientras que los grupos de enseñanza cognitiva e implícita registran una media de significados diferentes del 5,2 y 3,6, respectivamente, el grupo de enseñanza tradicional solo incluye en su muestra un promedio de 2,5 contenidos distintos. Así pues, si bien el número de errores cometidos por este grupo es menor que el de instrucción implícita, lo cierto es que su uso de las preposiciones sigue la misma pauta que este último, es decir, se limita en gran parte a los valores expresados a través de formas semejantes en la L1. Todo ello indica, por tanto, que, si bien el tratamiento de estas formas basado en las habituales listas de funciones y ejemplos ayuda a prevenir los errores, no favorece el uso de más significados por parte de los aprendientes ni logra que estos empleen

otros valores distintos a los transmitidos por las preposiciones equivalentes en inglés.

La información correspondiente a la enseñanza cognitiva de estas unidades es la más abundante y, además de permitirnos observar los efectos generales de esta aproximación, nos ayuda a obtener un panorama más completo sobre el proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes. Los datos tanto del estudio piloto como de las dos investigaciones realizadas posteriormente muestran que el uso de este modelo de enseñanza sí parece facilitar el empleo de un mayor número de contenidos que los dos enfoques anteriores y, lo que es más relevante, de contenidos que no expresan las preposiciones del inglés con las que se establece la analogía. Así, en el caso de *a*, por ejemplo, se han hallado en las distintas muestras analizadas estructuras como la perífrasis “*jugar a + SN*” o el uso de *a* ante CD animados, inexistentes en la L1 de los participantes. Sin embargo, conviene hacer notar que, a pesar de favorecer una mayor variedad significativa, los valores más frecuentes siguen siendo los mismos que los transmitidos por las unidades equivalentes en su lengua materna. Además, las alteraciones que se observan en los significados de cada preposición más utilizados suelen deberse a la repetición de las estructuras presentes en la pregunta de redacción, un fenómeno conocido como “imitación del modelo” (Ellis, 1986) que suele ser bastante común en las etapas iniciales de aprendizaje (Lafford y Ryan, 1995:532). Por tanto, todo lo anteriormente expuesto muestra que el tratamiento cognitivo de las preposiciones, si bien facilita el uso de una mayor diversidad de efectos de sentido, no logra disminuir la influencia que la L1 juega en el uso de estas unidades.

Las únicas preposiciones que, en principio, parecen escapar al fenómeno de la transferencia desde la LM son *por* y *para*. Salvo en el caso del tercer estudio realizado, puede comprobarse que, de este par, *para* suele ser la preposición que cuenta con mayor número de ocurrencias en la muestra escrita de los participantes, independientemente del tipo de aproximación empleada. Asimismo, es interesante observar que, entre los valores más habituales figuran el de “finalidad” y “destinatario”, ya que estos datos coinciden con los aportados por investigaciones previas

(Guntermann, 1992; Lafford y Ryan, 1995; Pinto y Rex, 2006; Jiménez, 2017). La elevada frecuencia del significado de “meta temporal” que se registra en este trabajo es probable que se hayan visto elicitada por las preguntas de redacción planteadas, en las que figuraban expresiones como “para el/este verano”. Por su parte, el empleo habitual de los valores de “finalidad” y “destinatario” podría deberse no tanto a la asociación de *para* con el infinitivo, como señala Jiménez (2017: 6), como a su equiparación con *to* en este tipo de contextos.

Los usos de *por* muestran una mayor variabilidad que el caso anterior, pero, aun así, puede establecerse que los contenidos de “causa”, “tiempo aproximado” y “periodo” son los más frecuentes en la producción escrita de los participantes que han colaborado en este estudio. En las investigaciones mencionadas previamente, el valor que más número de ocurrencias registra es el de “periodo”, aunque también figuran entre los más comunes los de “tiempo aproximado” (Lafford y Ryan, 1995: 532) y “causa” (Pinto y Rex, 2006: 616). El uso adecuado de *por* en estos casos suele atribuirse bien a la memorización de ciertas expresiones como “por ejemplo” o “por eso”, bien a la influencia de la L1 de los estudiantes, que favorece la asociación de “la preposición *por* con la preposición *for* de su LM a causa de la afinidad ortográfica y gramaticalmente funcional” (Jiménez, 2017: 8). No obstante, en este trabajo consideramos que hay contextos en los que la precisión en el empleo de esta unidad no es producto de ninguno de los factores anteriores, sino del procesamiento efectivo de sus significados. A pesar de las diferencias con estas investigaciones, lo cierto es que los datos hallados en los estudios que configuran esta tesis parecen indicar que, al menos en lo que respecta a las preposiciones *por* y *para*, sí parece existir una pauta común de aprendizaje en la que la transferencia desde la L1 determina, en numerosas ocasiones, el uso de estas unidades y de sus distintos valores.

Con respecto al resto de preposiciones, a partir de los resultados obtenidos también ha sido posible identificar un patrón de desarrollo de los diferentes significados correspondientes a cada una de estas formas. Así, el uso de estos elementos en la producción escrita nos ha permitido establecer

cuáles son los contenidos de cada preposición a los que los participantes de este estudio recurren con más frecuencia. A continuación, se presentan los significados que mayor número de ocurrencias registran en las muestras analizadas y se menciona, bajo el rótulo de “otros”, aquellos que cuentan con un porcentaje de uso reducido, inferior al 10%⁷¹:

- Preposición *a*: destino, meta, localización temporal, CD y otros (entre los que figuran los valores de CI, objetivo (*jugar a*), localización espacial e incoatividad).
- Preposición *con*: empleada fundamentalmente con el contenido de compañía. Entre sus otros significados se han identificado los de contenido, causa, condición, modo, relación, característica, cooperación, ingrediente y concurrencia.
- Preposición *de*: tipo, origen, pertenencia y otros (que incluye sentidos tan variados como el de posesión, cantidad, el partitivo, el apositivo, el de causa, origen temporal, tema, material, autoría, característica y contenido)
- Preposición *en*: localización, localización temporal, localización abstracta y transporte.
- Preposición *para*: finalidad, meta temporal o plazo, destinatario, otros (opinión y meta).
- Preposición *por*: tiempo impreciso, causa, periodo y otros (localización imprecisa, medio, camino y sustitución).

En todos estos casos, la influencia de la L1 es el factor que determina el uso de los distintos significados mencionados con anterioridad, siendo los más prolíficos los correspondientes a los transmitidos por las preposiciones con las que establecen una equivalencia directa. La recopilación y comparación de los datos anteriores, pertenecientes a los distintos estudios realizados, permiten corroborar que la enseñanza de estos elementos – sea implícita o explícita – no evita que los estudiantes recurran

⁷¹ Aunque en la producción escrita se han incluido preposiciones como *desde*, *durante*, *entre*, *hasta* y *sobre* nos centramos aquí no solo en las unidades más habituales, sino en las que más dificultades suelen causar a los estudiantes por su polisemia. La información relativa al uso de estas formas puede encontrarse en los Ap. II, III y IV.

al conocimiento previo de su LM en el uso de estas unidades y de sus distintos valores. En otras palabras, la instrucción no logra alterar este orden de aprendizaje y uso de los distintos contenidos de cada preposición, sino que tan solo ayuda a prevenir la comisión de errores. Cabe destacar, además, que, de las dos aproximaciones empleadas en el tratamiento explícito de estas formas, el modelo basado en los principios y herramientas descriptivas de la GC ha sido el único que ha favorecido el uso de una mayor variedad de valores. El hecho de que en la expresión de algunos de estos contenidos (como el valor locativo de *a* en “sentarse al sol”, por ejemplo) no exista una equivalencia entre la L1 y la LE ayuda a demostrar el potencial didáctico de la GC para promover que los estudiantes perciban la relación existente entre los distintos significados de cada unidad y, por consiguiente, para facilitar su acceso a efectos de sentido que en su L1 se transmiten mediante otras construcciones. Por tanto, el uso de imágenes y esquemas visuales propios de los mecanismos de análisis de esta propuesta – que considera que el lenguaje es una capacidad fundamental en la experiencia del hablante con el entorno que le rodea – puede facilitar que los aprendientes tomen conciencia de la conceptualización de la realidad que reflejan las preposiciones del español.

2.3. Contribución de la GC y el uso de imágenes al aprendizaje de preposiciones

En su afán explicativo, la GC busca hallar un “valor de operación, unívoco y constante” (Ruiz y Real, 2019: 181) que permita dar cuenta de cómo se emplea una forma concreta – en este caso, las preposiciones –, recurriendo, para ello, a configuraciones representacionales basadas en los “principios psico-perceptuales del sistema cognitivo y visual humano” (Romo, 2014: 14). En otras palabras, la GC pretende definir las unidades y estructuras de la lengua mediante la utilización de un código visual que refleje la percepción que los usuarios del lenguaje tenemos del mundo que hay a nuestro alrededor.

Dado que el nivel de abstracción de las imágenes que se emplean para ilustrar el contenido conceptual transmitido por las formas gramaticales puede dificultar su comprensión, a menudo se ha promovido el uso de alternativas visuales más accesibles y aprehensibles para el alumno, como la imagen metalingüística (Romo, 2014, 2015, 2016). Este tipo de representación, basada en el uso de unos recursos gráficos mínimos (líneas, puntos, círculos, flechas, etc.), tiene como objetivo facilitar que el aprendiz comprenda y operativice el valor significativo de una forma más directa e inteligible que con el contenido proposicional (Rubio y Doquin, 2018: 218). El uso de imágenes presenta, además, una ventaja con respecto a las descripciones textuales, ya que permite clarificar “muchas oposiciones gramaticales para las que no se conocían explicaciones satisfactorias” (Guerra, 2014: 846), al plantearlas como una reconstrucción gráfica de la realidad que el hablante representa mediante su uso.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta tesis, además de valorar las aportaciones de la GC, también tiene como objetivo contribuir a la investigación sobre el papel de las imágenes como medio de instrucción. Como se ha mencionado a lo largo de las secciones anteriores, a nivel general, los resultados obtenidos en los tres estudios realizados sugieren que la explicación de los distintos significados de las preposiciones a partir de un valor prototípico facilita que el aprendiz tome conciencia de la “operación que lleva a cabo nuestro cerebro para generar los significados abstractos a partir de otros más concretos o tangibles” (Guerra, 2014: 848). Sin embargo, en este proceso juegan un papel clave la representación visual tanto del valor básico como de los significados secundarios que de él se derivan por medio de la metáfora, favoreciendo que el estudiante perciba cómo las ideas complejas que transmitimos a través de las preposiciones se fundamentan en nuestras experiencias “sensoriales, espaciales o motoras” (*ibid.*, 847).

La relevancia de las imágenes para la comprensión, procesamiento y uso de estas formas se hace aún más evidente cuando comparamos los efectos de los distintos estudios entre sí. En el estudio piloto, optamos por explicar los distintos usos de cada preposición por medio de varias imágenes

metalingüísticas, esto es, de varias imágenes esquemáticas que refleja, a partir de un valor operativo básico, la red semántica de cada una de estas unidades. Los resultados obtenidos tanto en las pruebas de opción múltiple como en la expresión escrita, aunque positivos, nos permitieron entrever que esta herramienta gráfica continuaba siendo demasiado abstracta para estudiantes sin experiencia previa con este tipo de instrucción basada en el uso de ilustraciones pictóricas. Así, a pesar de emplear una amplia gama de sentidos, el mayor número de errores que los participantes de este grupo cometen en comparación con los de las investigaciones posteriores⁷² corrobora el planteamiento de Romo (2014) cuando afirma que, dada la falta de familiarización con esta aproximación alejada de las descripciones gramaticales tradicionales, “la *IM* requiere (...) una adaptación gradual del alumno” (p. 18).

La imposibilidad de dedicar un tiempo a habituar a los estudiantes a este tipo de enseñanza en la que la presentación de contenidos no es proposicional, sino gráfica, nos llevó a desarrollar una alternativa que fuera más reconocible y menos abstracta, es decir, más vinculada a la experiencia de los estudiantes con el entorno. Por ello, en lugar de optar por una imagen metalingüística basada en un código visual mínimo, recurrimos a ilustraciones de situaciones concretas y habituales que permitieran una mejor comprensión del contenido. Además, para asegurar una mayor transparencia, empleamos pequeños vídeos que representasen los significados de cada preposición para facilitar que el alumno percibiese no solo la relación entre TR y LM que se establece en cada caso, sino también la conexión que existe entre el valor prototípico y las diferentes extensiones metafóricas. Estas modificaciones en el tratamiento de las preposiciones contribuyeron a reducir en mayor medida el porcentaje de error de los grupos de enseñanza cognitiva en la expresión escrita, lo que sugiere que el uso de imágenes menos esquemáticas es más aclaratorio para los aprendientes.

⁷² En el caso del estudio comparativo, nos referimos aquí únicamente a los datos relativos al grupo de enseñanza cognitiva.

En resumen, el hecho de que la muestra escrita de los estudiantes expuestos a este tipo instrucción presente un mayor porcentaje de usos adecuados que de errores y una mayor cantidad y variedad de valores que la de otros grupos ayuda a corroborar que el uso de elementos visuales facilita la comprensión y el almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo de forma más efectiva (Sánchez, 2009: 2). La capacidad de los aprendientes de emplear significados que las preposiciones análogas en inglés no expresan meses después de la intervención didáctica refleja, por tanto, que el uso de imágenes ayuda a fijar las asociaciones imagen-concepto en la memoria, facilitando el acceso y recuperación de esta información (Romo, 2014: 8). Por su parte, las herramientas y procedimientos explicativos de la GC, si bien no han generado a una diferencia estadísticamente significativa con respecto a los de otras aproximaciones, sí han demostrado ser un instrumento útil a la hora de incrementar la operatividad de los estudiantes con estas formas. El establecimiento de un valor prototípico que, mediante la metáfora, permite dar cuenta del resto de sentidos posibles de una unidad ha favorecido que el aprendizaje y uso de las preposiciones se base no tanto en la memorización como en la lógica.

Así pues, el potencial pedagógico que ofrece el enfoque cognitivo y su “foco significativo en la forma” (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019: 172) ha promovido que, en los últimos años, hayan surgido numerosas investigaciones sobre su aplicación y efectos en la adquisición de la gramática de la LE (Aparicio et al., 2014; Cortés, 2015; Frago, 2021; Llopis, 2019; Jurado, 2019; Rubio y Doquin, 2018; Solá, 2020, entre otros). El mayor interés que ha suscitado esta nueva aproximación a la enseñanza gramatical ha fomentado, asimismo, que a nivel didáctico se esté produciendo una introducción paulatina de explicaciones fundamentadas en los principios y medios descriptivos de la GC. Libros como la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso et al., 2021) o manuales como *El Ventilador* (Chamorro et al., 2006) o los de la serie de *Bitácora Nueva Edición* (Sans et al., 2018) son solo algunos ejemplos de materiales que incorporan algunos de los fundamentos de la GC para el tratamiento de los

contenidos gramaticales. Sin embargo, la escasa presencia de este tipo de planteamientos en los textos dirigidos a estudiantes muestra que todavía queda mucho por hacer y que la efectividad de esta aproximación debe continuar analizándose en mayor medida.

3. Futuras líneas de investigación

Si bien este trabajo, al igual que otras investigaciones anteriormente citadas (Lam, 2009, 2018; Romo, 2016; Frago, 2020), ha contribuido a demostrar las posibilidades que ofrece la aproximación cognitiva a la enseñanza de las preposiciones, es necesario examinar en más profundidad sus efectos. En este sentido, uno de los primeros pasos para lograr este objetivo sería habilitar varias sesiones para llevar a cabo una intervención didáctica más minuciosa que no estuviera supeditada a restricciones de tiempo y que permitiese cubrir los distintos valores de cada preposición, dejando un margen para la realización de actividades prácticas. Asimismo, sería interesante estudiar las posibilidades de incentivar la participación de los estudiantes para obtener una muestra más amplia sin que esto conlleve un condicionamiento de los resultados. Estas acciones, sumadas al establecimiento o mantenimiento de los grupos empleados en el estudio comparativo, ayudarían a determinar si los beneficios que se han obtenido con tan solo una hora de instrucción se mantienen o se incrementan con una enseñanza de las preposiciones más pormenorizada.

Además, también sería conveniente analizar los efectos de la aproximación cognitiva sobre el uso de las preposiciones en el discurso oral. La espontaneidad de este tipo de comunicación, en la que el tiempo de respuesta es extremadamente limitado, hace de la expresión oral un medio óptimo para valorar con mayor precisión el grado de asimilación de las preposiciones y sus significados y, por consiguiente, para evaluar las aportaciones de las diferentes aproximaciones didácticas. De esta manera, se podría completar la información relativa a la producción escrita para determinar qué modelo – cognitivo, tradicional o implícito – es más fructífero y eficaz para la adquisición y uso de estas unidades. No obstante,

dado que aquí nos hemos centrado en las etapas iniciales del aprendizaje, sería también aconsejable llevar a cabo un estudio longitudinal que permitiera valorar los efectos a largo plazo de cada uno de estos tipos de enseñanza. Esta forma de proceder ayudaría a establecer si el tratamiento formal de las preposiciones en el aula previene la fosilización de errores o si, por el contrario, ejerce una influencia mínima sobre la asimilación de estos elementos en la interlengua del alumno. Revisar el empleo que hacen de estas formas aprendientes de diferentes niveles de lengua facilitaría, asimismo, que se pudiera comprobar si el modelo en “U” observado por Guntermann (1992) y Lafford y Ryan (1995) en el aprendizaje de *por* y *para* se da también en el caso de estudiantes irlandeses de E/LE y si se extiende a otras preposiciones. El conjunto de estos datos, por tanto, nos ayudaría a identificar las pautas comunes que los alumnos procedentes de este contexto siguen a lo largo del proceso de adquisición de estas unidades.

Finalmente, a nivel teórico, otro de los aspectos en los que debería profundizarse es el relativo a la conexión de los distintos significados de cada preposición con un valor prototípico que, generalmente, suele ser de valor espacial (Llopis, 2015: 56). En este sentido, sería interesante llevar a cabo un estudio diacrónico sobre el origen y desarrollo de estas formas que permitiera corroborar si la experiencia sensoriomotora con el entorno circundante determina que el significado primario u originario (Castañeda y Alonso, 2009: 14) sea de este tipo. Así, examinar en detalle el desarrollo de los distintos sentidos adquiridos por las preposiciones a lo largo del tiempo y su correlación con este valor central permitiría comprender cómo se generan las diferentes extensiones metafóricas, es decir, qué imágenes de nuestra realidad sensorial, motora o espacial han servido de base en la creación de nuevos valores. Esta información, además de ayudar a ratificar en mayor medida algunas de las principales hipótesis sobre las que se asienta la GC, también puede contribuir a facilitar la explicación y tratamiento didáctico del proceso seguido en la generación de nuevos significados. En otras palabras, puede ayudar a que los estudiantes tomen conciencia del mecanismo metafórico que permite la expresión de ideas más abstractas a partir de otras más tangibles.

Como se desprende de todo lo anterior, aún queda un largo camino por recorrer tanto a nivel teórico como práctico para comprobar el grado de efectividad de los planteamientos de la GC y para promover una mayor integración de sus principios en los programas y materiales de E/LE. No obstante, la visión de las preposiciones y otras formas gramaticales como elementos plenamente significativos, con la misma aportación comunicativa que otras unidades léxicas, gestuales y paralingüísticas, supone un alejamiento de su tradicional concepción como un conjunto de reglas o funciones arbitrarias. Bajo este prisma, el aprendizaje de las preposiciones no se supedita a la memorización de una serie de ejemplos y contextos de uso, sino a la comprensión de la realidad que el hablante percibe y representa mediante una forma concreta; es decir, desde esta perspectiva, la asimilación y uso de las preposiciones se plantea en términos de eficacia comunicativa, no de corrección formal. Todo ello, por tanto, contribuye a hacer de la GC una alternativa que puede ayudar a asegurar una aproximación a la gramática y a sus constituyentes basada en la lógica subyacente a las decisiones gramaticales de los hablantes, permitiendo que el estudiante sea capaz de transmitir en cada momento lo que pretende transmitir. La GC se erige, así, como un modelo para la enseñanza de la gramática plenamente comunicativo, que propone su tratamiento no como un compendio de formas, reglas y excepciones, sino como un conjunto de significados mediante los cuales materializamos nuestra visión de la realidad y el contenido de nuestras ideas.

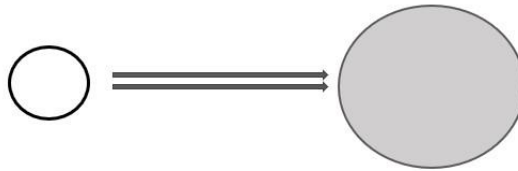
APÉNDICE I

1. Estudio piloto: materiales e instrumentos de recolección de datos

1.1. Materiales

Las siguientes diapositivas se presentan en el mismo orden en que fueron presentadas en el aula.

A: Central sense



Endpoint of a path

Vamos **a clase de español** todos los lunes

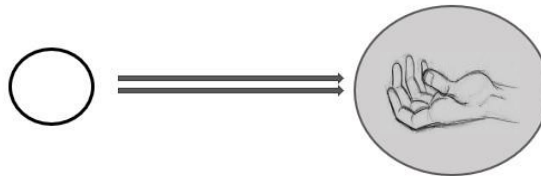
Álex **va a estudiar** mucho hoy

El baño está **a la derecha**

Se lava los dientes tres veces **a la día**

El concierto empieza **a las 7**

A: Other meanings



Receiver of an object or action.

Buscamos **a Carlos**

Explica las frases **a sus estudiantes**

Añade más sal **a la sopa**

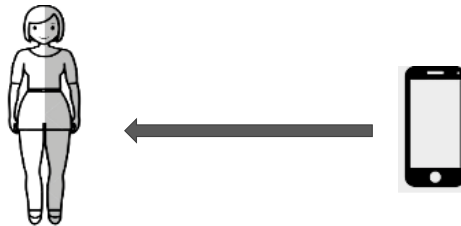
De: Central sense



Origin

Vengo **de** *el cine*
Ana y Paula son **de** *Colombia*
Este libro es **de** *la Edad Media*

De: Other meanings



Possession

El móvil **de** Ana
La hermana **de** Javier
Los libros **de** tu tía

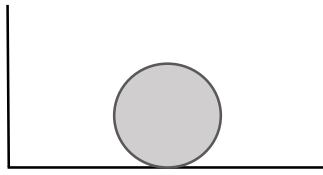
De: Other meanings



Contents, material, topic

Un vaso **de** agua
Un vaso **de** cristal
Una película **de** terror

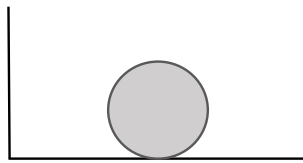
En: Central sense



Location

*¿Puedes dejar las llaves **en** la mesa?*
*Bogotá está **en** Colombia*
*Van a Madrid **en** autobús*
*Veremos a todos nuestros amigos **en** Navidad*
*El cumpleaños de Paula **es** en abril*

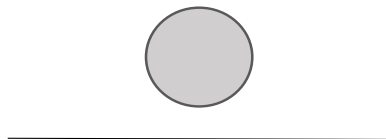
En: Other meanings



Specialisation

*Javier es especialista **en** Literatura inglesa*
*Mi hermana tiene un grado **en** Psicología*

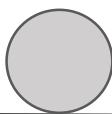
Sobre: Central sense



Higher position with respect to a reference point

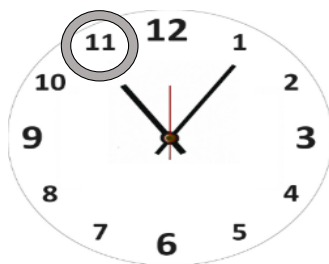
*Mi ciudad está a 800 metros **sobre** el nivel del mar*
*Muchos aviones vuelan todos los días **sobre** París*

Sobre: Other meanings



Location of an object on a surface
*El teléfono móvil de María está **sobre** esos libros*
*Pódeis dejar vuestros exámenes **sobre** mi mesa*

Sobre: Other meanings



Approximate time
*Tu pedido llegará **sobre** las 11 am*

Sobre: Other meanings

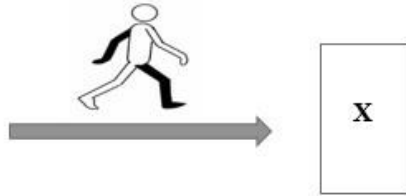


Storyline/line of argument

Main topic (of a book, film, conference...)

*Vamos a ver una película **sobre** la Guerra Civil española*
*La charla de hoy es **sobre** nutrición infantil*

Hacia



- Basic meaning: **direction**. It helps us talk about an **imprecise location**, either temporal or spatial.

Hacia: ejemplos

- *Vamos **hacia Madrid*** → We go (are heading) to Madrid [But we're not specifying where to, i.e., we're giving an approximate location].
- *Tu pedido llega **hacia las 3 p.m.*** → Your order arrives by 3 p.m. (approximate time). We metaphorically refer to the direction of the clock hands.



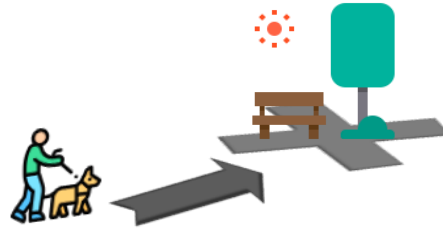
Hasta



- Basic meaning: **spatial or temporal limit**. It focuses on the distance between an (implicit or explicit) origin and a **termination point**.

Hasta: ejemplos

- Vamos **hasta el parque** → We go (from “X”) to the park (the end of the stroll is the park).



- Trabajo **hasta las 3 p.m.** → I work (from “X”) until 3 p.m. → (3 p.m. is the end of my shift).



Desde



- Basic meaning: **origin** of a movement or a moment. It focuses on the **extension** the speaker perceives between an **origin** and a termination point, which can be implicit or explicit.

Desde: ejemplos

- *Mi hermana viene hoy **desde Barcelona*** → My sister is coming today from Barcelona (origin: Barcelona; termination point: not said, but easily guessed: to the place where the speaker currently is. The speaker perceives and emphasizes the existing spatial extension).
- ***Desde mi punto de vista**, el libro es interesante* → From my point of view, the book is rather interesting (origin: my opinion; implicit termination point: other's opinion. The speaker perceives a distance between what he thinks and the actual opinion of other people).



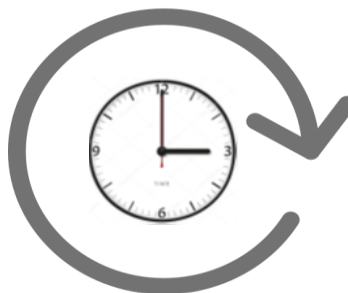
Durante



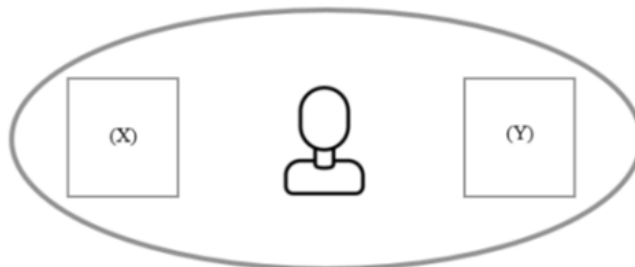
- Basic meaning: **temporal duration**, i.e., it alludes to the period over which a given action or event takes place.

Durante: ejemplos

- Te llamo durante el descanso
→ I'll phone you during the break.
- Estira todos las mañanas durante 15 minutos → He stretches every morning for 15 minutes.



Entre



- Basic meaning: **spatial or temporal location** of a particular element/event **between two or more items**. We indicate the position of a given person, place, moment, object, etc. within a larger set of elements.

Entre: ejemplos

- Los españoles comen **entre las 2 y las 3**
→ Spanish people have lunch between 2 and 3 o'clock (out of all the hours of the day, *entre* is used to highlight the moment in which lunch usually takes place, that is, it locates an event situated between two different times).
- *Limpiamos la casa **entre todos*** → We all clean the house (in this particular case, *entre* does not locate anything, but highlights the entire group that has participated in the action or event).



Por

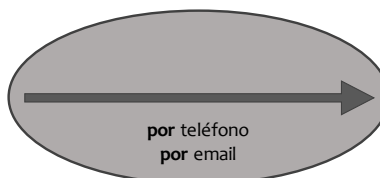
Cuando voy a la universidad, voy **por** Shop Street.



PATH (line connecting two points)

Por

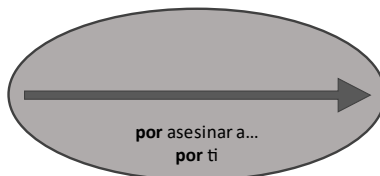
He llamado a Juan **por** teléfono
Te envío los documentos **por** email



Means (*por* still has the meaning of 'path'. The sound of my voice travels through the phone (which is interpreted as a path), and the documents I send travel through the email).

Por

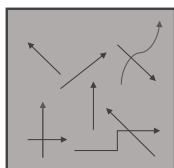
Ha ido a prisión **por** asesinar a su compañero de piso
Estoy preocupado **por** ti.



Reason/ cause → metaphorical 'path': there is a sequence of events/actions that lead to the current situation.

Por

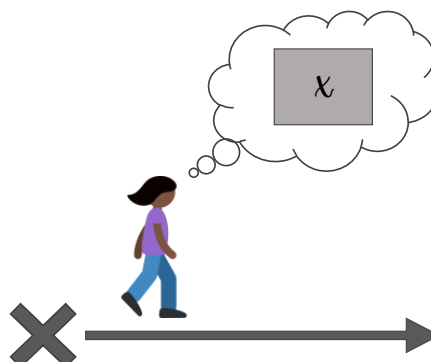
Paseamos **por** la playa
Los niños juegan **por** el parque.



Proximity/movement → No recognisable path/trajectory (i.e. the speaker/object does not go from A to B). Various locations considered.

Para

- **Destination or purpose:**
 - Me voy **para** casa
 - He comprado una cosa **para** ti.
 - Voy al cine **para** ver una película
- **Deadlines:**
 - El trabajo es **para** el lunes
- **Opinions:**
 - **Para** mí, siempre serás el mejor



1.2. Instrumentos de recolección de datos

1.2.1. Cuestionario

Personal Information

Gender:

Age:

- 17
- 18-25
- 26-40
- 40- +60

BA:

Native language(s):

Languages you have learnt:

.....

Languages you speak on a regular basis:

.....

1. Are you familiar with English grammar concepts and rules?

- Yes
- No

2. Has it ever been explained formally to you in class?

- Yes
- No

If not, have it ever been explained to you formally or informally outside of class?
Describe how this happened: _____

3. If you have received any grammatical explanation, has it been in relation to your English or Irish, or to any additional or heritage languages that you speak or study?

Please, specify.

- Mother-tongue: _____
- Other languages: _____
- I have not received any grammatical explanation

4. In case you have received any previous grammatical instruction, do you think it has been enough to understand its different concepts and to apply them to the learning of other languages?

- Yes
- No
- I have not received any grammatical explanation

5. Noun, adjective, verb, adverb, preposition and conjunction: Would you be able to explain what these terms mean?

Yes

No

Please describe the meaning of these terms:

Noun:

Adjective:

Verb:

Adverb:

Preposition:

Conjunction:

6. Would you be able to explain what 'syntax' means?

Yes

No

Please give a definition:

7. Are you familiar with concepts such as Subject, Predicate, Direct Object, Indirect Object...?

Yes

No

Please give a definition:

8. Do you know what morphology is?

Yes

No

Please give a definition:

9. Are you familiar with concepts such as stem, prefix, suffix...?

Yes

No

Please give a definition:

10. Were you explained any of these concepts before starting university? If so, please specify:

Yes

No

Familiar concepts: _____

11. Have those concepts helped you to better understand the functioning of English, Irish or any additional language?

Yes

No

12. What do you do to practice your Spanish outside the classroom setting? You may choose more than one option. Please specify how many hours per week you spend doing these activities.

Reading (books, magazines, webpages, etc.)

Hours per week: _____

Listening (music, podcasts, films, TV programmes, videogames, etc.)

Hours per week: _____

Writing (emails, social networks, diary entries, etc.)

Hours per week: _____

Speaking (friends, tourists, on holidays, etc.)

Hours per week: _____

1.2.2. Post-test inmediato y diferido I

Immediate post-test (Beginners, 2018-2019)

Choose the appropriate preposition in each of the following sentences:

1. Vamos _____ Valladolid este fin de semana.
We're going (...) Valladolid this weekend
 en
 a
 desde
2. Este tren solo llega _____ Barcelona. Desde allí, tenemos que coger un autobús a Tarragona.
This train only gets (...) Barcelona. From there, we have to take the bus to Tarragona.
 hasta
 hacia
 en
3. Mi piso de este año está muy cerca de la universidad. ¡Podemos ver el Quadrangle _____ el salón!
My apartment this year is very close to college. We can see the Quadrangle (...) the living room!
 de
 desde
 hacia
4. Tu padre y yo salimos esta noche. Dejo algo de dinero _____ la mesa, por si queréis pedir una pizza.
Dad and I are going out tonight. I'll leave some money (...) the table if you want to order a pizza.
 a
 entre
 sobre
5. Este tren va _____ Madrid a León.
This train goes (...) Madrid to León.
 de
 hacia
 desde
6. No veo a mis abuelos a menudo, porque viven _____ Mallorca.
I don't get to see my grandparents too often, because they live (...) Majorca.
 de
 hacia
 desde
7. Anna es la chica que está _____ Jay y Matt.
Ann is that girl (...) Jay and Matt.
 hacia

- entre
 sobre
8. Cuando los niños se asustan, corren _____ sus madres.
When children get scared, they run (...) their mums.
 desde
 de
 hacia
9. Este poema está dedicado _____ su mujer.
This poem is dedicated (...) his wife.
 a
 hacia
 de
10. No veré a mi hermana _____ Navidad.
I won't be seen my sister (...) Christmas.
 desde
 hasta
 sobre
11. He aprendido mucho español _____ septiembre.
I've learnt a lot of Spanish (...) September.
 desde
 hasta
 hacia
12. Llegarán a casa _____ las 5, aproximadamente.
They'll arrive home (...) 5, approximately.
 desde
 hasta
 hacia
13. Esta noche vamos a ver una película _____ terror.
We're watching a horror film tonight.
 en
 a
 de
14. _____ tú y yo, las clases de gramática no me gustan nada.
(...) you and me, I don't like Grammar lectures at all.
 entre
 sobre
 de
15. Iremos de Atenas a Creta _____ barco.
We'll go from Athens to Crete (...) boat.
 a
 en
 sobre
16. Tengo que leer un artículo _____ el uso de las preposiciones.

I have to read an article (...) the use of prepositions.

- a
- en
- sobre

Delayed Post-test (2018-2019)

Choose the appropriate preposition in each of the following sentences:

1. No podéis salir de clase _____ que terminéis el examen.
You cannot leave the classroom (...) you've finished the exam.
 - a
 - hasta
 - durante
2. Voy al gimnasio cinco días _____ la semana.
I go to the gym 5 days (...) week.
 - a
 - en
 - de
3. Siempre que miro _____ arriba mucho tiempo, me mareo.
Everytime I look up for a while, I feel dizzy.
 - de
 - hacia
 - a
4. Todo será diferente _____ ahora. Prometo cambiar.
Everything will be different (...) now on. I promise I will change.
 - desde
 - de
 - hasta
5. Estos pantalones no son míos; son _____ Rebeca.
Those trousers are not mine. They're Rebeca's
 - de
 - a
 - sobre
6. Los dentistas recomiendan lavarse los dientes _____ tres minutos.
Dentists recommend you brush your teeth (...) 3 minutes.
 - a
 - hacia
 - durante
7. Llegaremos _____ Madrid pronto.
We'll arrive (...) Madrid soon
 - a
 - en

- hasta
8. _____ ir a su fiesta de cumpleaños y quedarme en casa, prefiero quedarme en casa.
(...) going to his birthday party and staying home, I'd rather stay home.
- de
 sobre
 entre
9. ¿Has visto que alguien ha dejado un regalo _____ tu escritorio?
Have you seen that somebody's left a present (...) your desk?
- sobre
 a
 desde
10. ¿Hola? No te oigo bien, estamos _____ el metro y no hay buena cobertura.
Hello? I can't hear you well. We're (...) the subway and the phone is out of network here
- sobre
 a
 en
11. Estoy escribiendo una redacción _____ la evolución fonética de la lengua inglesa
I'm writing an essay (...) the phonetic evolution of the English language.
- en
 sobre
 desde
12. Vamos al hospital a ver _____ Patricia.
We're going to the hospital to see Patricia
- a
 hacia
 desde
13. Voy a regalarle a mi mujer un collar _____ diamantes por Navidad.
I'm getting my wife a diamond necklace for Christmas.
- en
 a
 de
14. El respeto _____ los demás es muy importante.
Respect (...) other people is very important
- hasta
 hacia
 sobre
15. La noticia del accidente no aparecerá _____ los periódicos de mañana.
The news about the accident won't be (...) tomorrow's newspapers.
- sobre
 en

a

16. Voy a echarle un vistazo a las diapositivas _____ los verbos reflexivos para el examen de mañana

I'm going to have a look at the slides (...) the reflexives verbs for tomorrow's exam.

en

de

desde

1.2.3. Post-test inmediato y diferido II (*por* y *para*)

Immediate Post-test: *Por* and *Para* (2018-2019)

Choose the appropriate preposition in each of the following sentences:

1. El médico me ha dado unas pastillas _____ el dolor de cabeza.

The doctor has given me some tablets (...) my headache.

por

para

2. Cuando erámos más jóvenes, viajamos un tiempo _____ Grecia.

When we were younger, we travelled some time (...) Greece.

por

para

3. En la actualidad, puedes comprar casi cualquier cosa _____ Internet.

Nowadays, you can buy almost anything (...) the Internet.

por

para

4. Algunas personas piensan que la clave _____ ser feliz es quererte a ti mismo.

Some people think that the key (...) be happy is to love yourself.

por

para

5. Con la situación actual, todos estamos bastante preocupados _____ nuestro futuro.

With the current situation, we are all quite worried (...) our future.

por

para

6. _____ ti, todos los problemas tienen solución. Admiro tu optimismo.

(...) you, all problems can be solved. I admire your optimism.

por

para

7. ¿Puedes dejarme tus zapatos verdes _____ la boda de Ana?

Can you lend me your green shoes (...) Ana's wedding?

por

para

8. ¡Estos pantalones han sido un chollo! Estaban de rebajas, así que solo pagué doce euros _____ ellos.
These trousers were a bargain! They were on sale, so I paid only twelve euros (...) them.
- por
 para
9. Normalmente, pedimos dos o tres tapas _____ persona o más, si tenemos mucha hambre.
Normally, we order two or three tapas (...) person, or more if we are very hungry.
- por
 para
10. Tenéis que leer este texto de Cortázar _____ finales de esta semana.
You have to read this text by Cortázar (...) the end of this week.
- por
 para

Delayed Post-test: *Por* and *Para* (2018-2019)

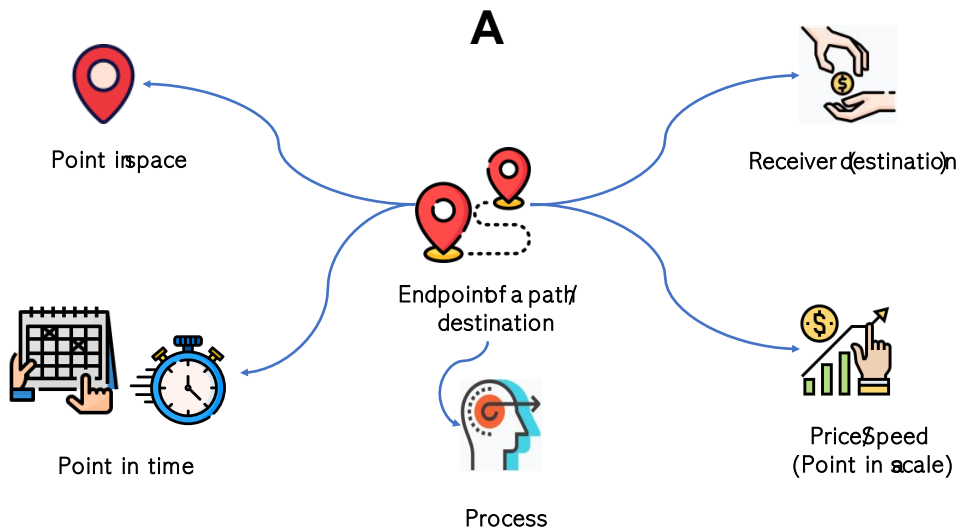
Choose the appropriate preposition in each of the following sentences:

1. A: Tengo que sacar a pasear al perro. ¿Lo has visto?
I have to walk the dog. Have you seen him?
 B: Está _____ casa, pero no sé dónde.
He's (...) home, but I don't know where.
- por
 para
2. Tenemos que estudiar un montón de tiempos verbales _____ el siguiente examen de español.
We have to study a lot of verbal tenses (...) next Spanish exam.
- por
 para
3. ¿Te importa pasar un momento _____ mi oficina? Necesito coger unos documentos.
Do you mind stopping (...) my office one moment? I need to get some documents.
- por
 para
4. Ciaran está ahorrando algo de dinero _____ comprarse un coche nuevo.
Ciaran is saving some money (...) buy himself a new car.
- por
 para
5. No le han dado la beca _____ sus malas notas.
They have not granted him the scholarship (...) his bad grades.
- por

- para
6. ____ una madre, su hijo siempre es el más guapo del mundo.
(...) a mum, her child is always the most beautiful one in the world.
- por
 para
7. Ahora puedes conseguir billetes de ida y vuelta a España ____ solo 10€.
Now you can get return tickets to Spain (...) just 10€.
- por
 para
8. Me puse muy nervioso cuando me dijeron que la entrevista iba a ser ____
Skype. ¿Qué pasa si me falla la conexión?
I got really nervous when they told me that the interview would be (...) Skype.
What would happen if my Internet goes down?
- por
 para
9. El médico me ha cambiado la medicación ____ otra más efectiva.
The doctor has changed my medication (...) a more effective one.
- por
 para
10. A: Perdona, ¿Este autobús va a Madrid?
Excuse me, does this bus go to Madrid?
B: No, este va ____ Salamanca.
No, this one goes ... Salamanca.
- por
 para

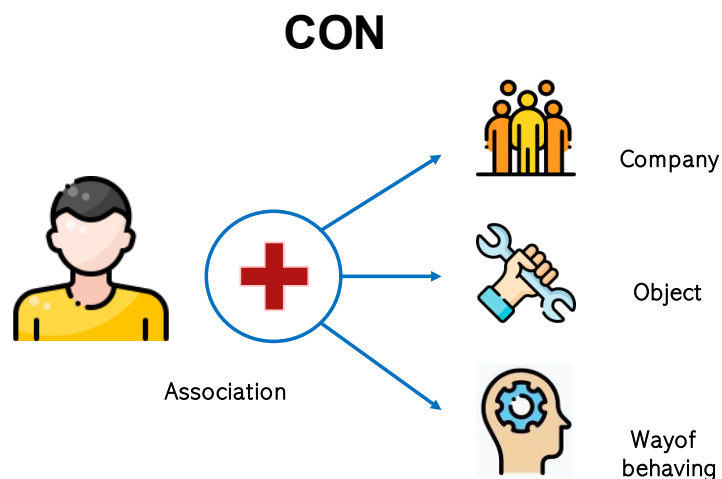
2. Investigaciones posteriores: materiales e instrumentos de recolección de datos

2.1. Materiales para la enseñanza cognitiva de las preposiciones



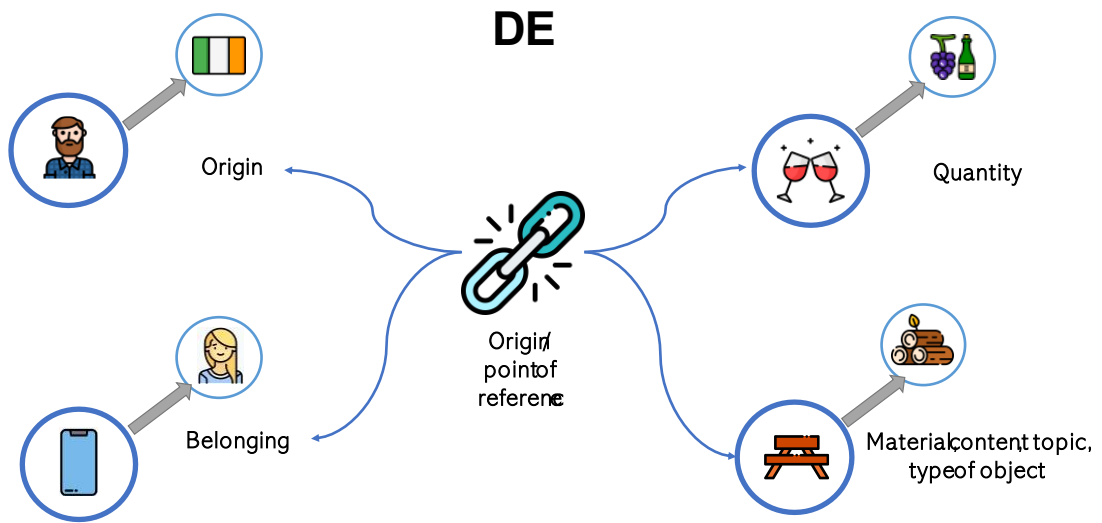
Los vídeos empleados en la explicación de *a* pueden encontrarse en:

<https://bit.ly/3IKFm0z>



Los vídeos empleados en la explicación de *con* pueden encontrarse en:

<https://bit.ly/3r9UHSA>

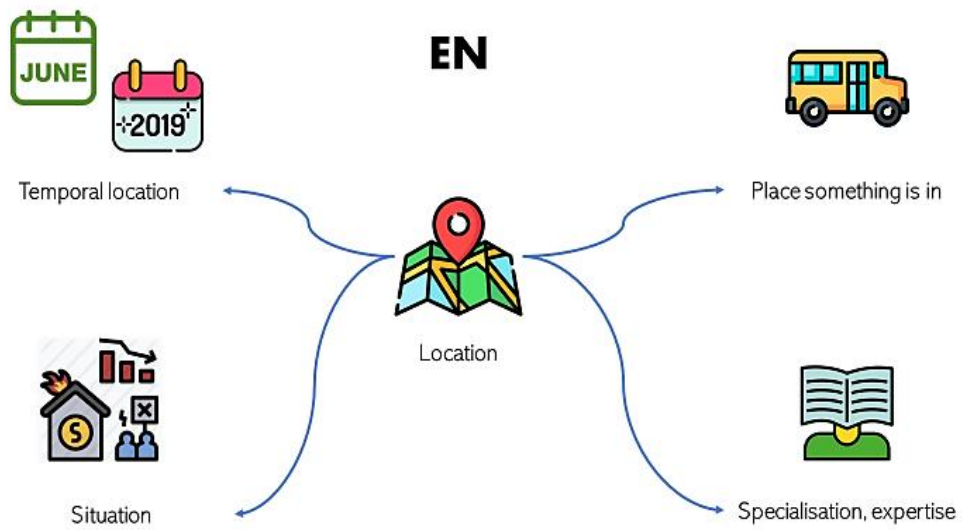


Los vídeos empleados en la explicación de *de* pueden encontrarse en:
<https://bit.ly/3IJV7op>

DURANTE

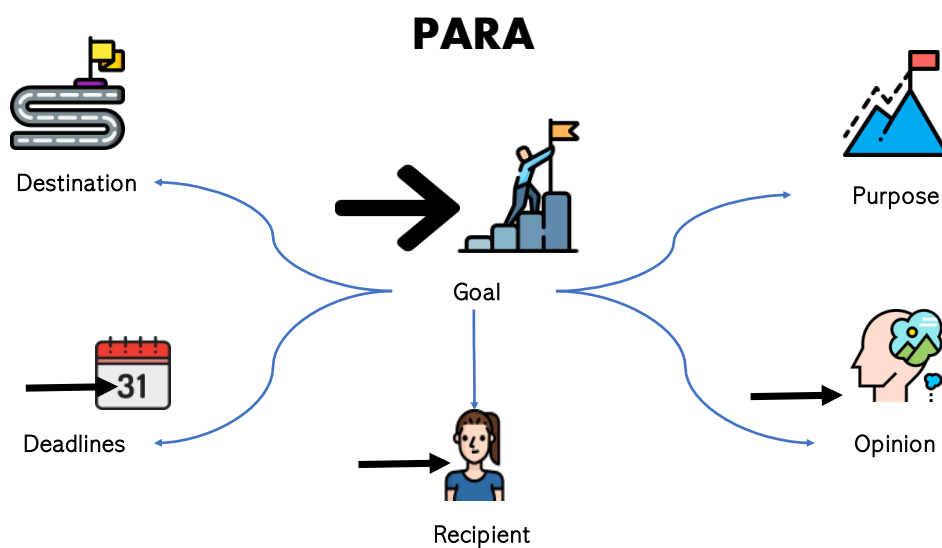


Duration each of the moments you
spend doing something

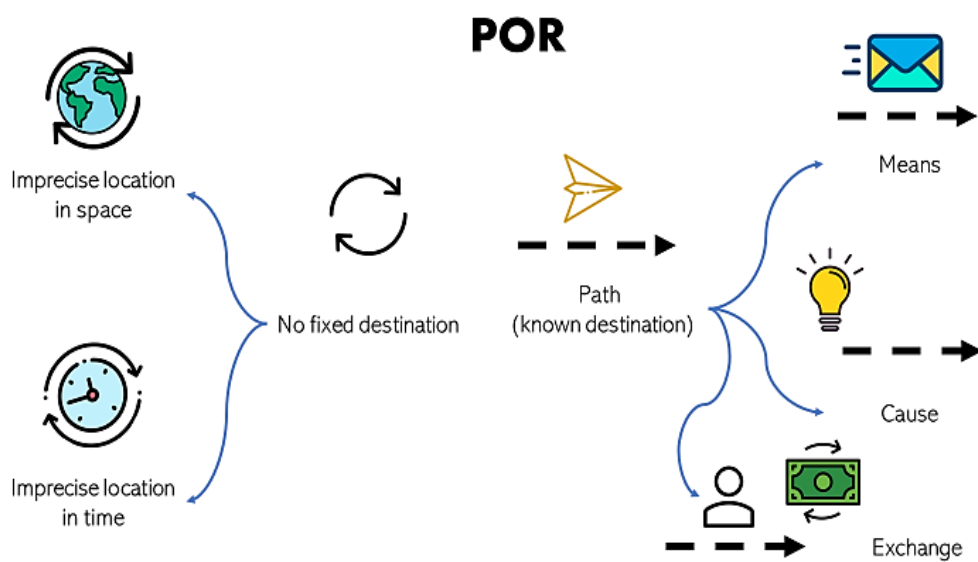


Los vídeos empleados en la explicación de *en* pueden encontrarse en:
<https://bit.ly/35xyGom>

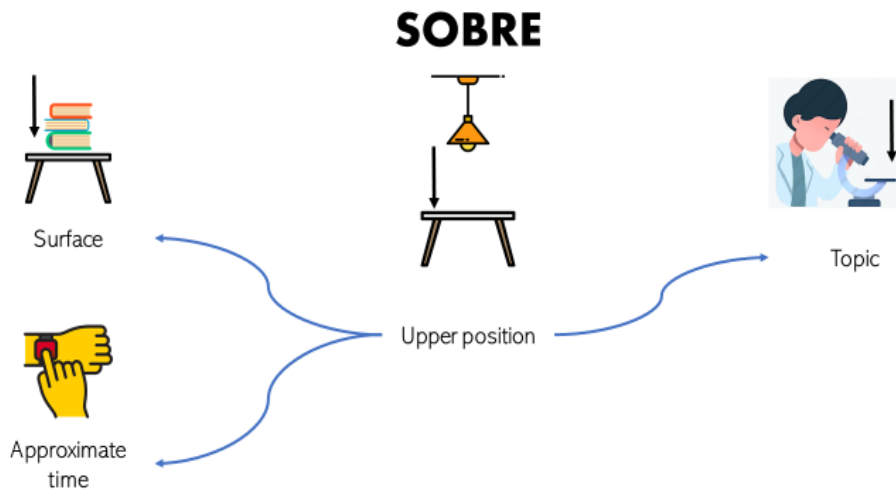




Los vídeos empleados en la explicación de *para* pueden encontrarse en:
<https://bit.ly/35z7VzR>



Los vídeos empleados en la explicación de *por* pueden encontrarse en:
<https://bit.ly/340BfPh>



Finalmente, los vídeos utilizados en las actividades grupales de práctica pueden encontrarse en: <https://bit.ly/3KPVD6n>

2.2. Materiales para la enseñanza tradicional de preposiciones

A

- **Destination:**

Chicos, me voy **a casa**
La semana pasada fui **a Cork**

- **Position:**

El baño está **a la derecha**
Irlanda está **al oeste** de Gran Bretaña

- **Date:**

Hoy estamos **a 26** de febrero

- **Price:**

La cerveza está hoy **a 2,50€**

A

- **A + Direct Object (person/animal):**

Elena está buscando **a Paula**
He llamado **a tu hermana** varias veces

- **A + Indirect object:**

Paula dio el osito **a su hermana**
Tengo que escribir un email **a la profesora**

- **Other expressions with a:**

empezar a, comenzar a, aprender a, (hecho) a mano

Con

- **Company, association:**

Viajaré **con mi familia** a Italia
Siempre estás **con tus amigos**

- **Content, instrument:**

Me gusta cocinar **con aceite de oliva**
Solo come **con palillos**

- **Way of doing something:**

Miraba a su abuelo **con admiración**
Leyó las preguntas **con atención**

De

- **Origin:**

Venimos **de la universidad**
Mi mejor amiga es **de Bogotá**

- **Family relationship, possession, authorship:**

Paula es la hermana **de Elena**
¿Has visto el móvil **de Paula**?
Me encantan los cuadros **de Goya**

- **Material, content, topic, type of object:**

Han comprado una mesa **de madera**
¿Quieres una taza **de té**?
Odio las películas **de terror**
Un billete **de ida**, por favor

EN

- **Location:**

Mis primos viven **en Madrid** ahora
Tu bolso está **en la mesa** de la cocina

- **Period of time:**

Estamos en febrero
Siempre hace mucho frío en Navidad

- **Means of transport:**

Voy a la universidad en autobús

- **Way of doing something:**

¿Puedes leer el texto **en voz alta**?

- **Expertise:**

Carmen es especialista **en psicología**

Para

- **Goal, end objective:**

Necesito ahorrar dinero **para ir de vacaciones**

Estudiaré mucho **para aprobar** este examen

- **Destination:**

¿Este tren va **para Sevilla**?

- **Deadline:**

Volveremos a casa **para Navidad**

- **Recipient:**

Es un regalo **para su madre**

- **Opinion:**

Para mí, los gatos son mejores que los perros

POR

- **Path (space someone/something travel through):**

El Camino de Santiago pasa por Navarra

A mi gato le gusta mirar por la ventana

- **Imprecise location:**

Todos los días dan un paseo **por el parque**

- **Imprecise location in time:**

Mañana **por la mañana** tengo un examen

POR

- **Means:**

Hablamos todos los días **por teléfono**

- **Cause:**

Riñó al gato **por subir** a la mesa

- **Exchange:**

Cambio mi móvil **por una tablet**
Me he comprado estos pantalones **por 15€**

SOBRE

- **Upper position:**

La lámpara está sobre la mesa

- **Surface:**

Tus llaves están sobre la mesa

- **Approximate time:**

Llegaré a casa sobre las 12

HACIA y DURANTE

HACIA

- **Direction:** point towards something is oriented

Dio un paso **hacia la puerta**
Tiene una actitud positiva **hacia el aprendizaje** de lenguas

DURANTE

- **Duration:** each of the moments you spend doing something

Bebí mucha agua durante el concierto

2.3. Instrumentos de recolección de datos

2.3.1. Cuestionario

Personal Information

Age:

Gender:

- Masculine
- Feminine
- Other
- Prefer not to say

Native language(s):

Languages studied (in addition to Spanish):
.....

Languages spoken fluently (in addition to your native language):
.....

Experience with grammar concepts in native language

1. How familiar are you with grammar concepts and terminology in your native language (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, pronoun, preposition, etc.)?

- Very familiar
- Familiar
- Somewhat familiar
- Not very familiar
- Not at all familiar

2. Where did you get these concepts explained to you first in relation to your native language?

- At primary school
- At secondary school
- At college
- At a private language school / grinds
- Other. Please, specify:.....

3. In what context did you first encounter these grammar concepts and terminology?

- Studying my own native language (e.g.: English/Irish at school or outside school)
- Studying a foreign language (e.g.: French, German, etc.)

- Both.
- Grammar concepts or terminology were never explained to me.

Knowledge of grammar concepts

4. Have a look at the following sentence:

My sister always dreamt of a red car, so my dad finally got her one last year.

- a. What type of word is **sister** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....
- b. What is the word **always** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....
- c. What is the word **dreamt** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....
- d. What is the word **of** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....
- e. What is the word **a** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....
- f. What is the word **red** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....
- g. What is the word **so** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....
- h. What is the word **her** (e.g.: noun, adjective, verb, adverb, preposition, etc.)?
.....

5. Now have a look at the following sentence and try answer the following questions:

My dad bought my sister a new car for her birthday last year

- a. What is the function of **my dad** (e.g.: subject, direct object, indirect object, adverbial, etc.)?
.....
- b. What is the function of **bought my sister a new car last year** (e.g.: subject, direct object, indirect object, adverbial, etc.)?
.....
- c. What is the function of **my sister** (e.g.: subject, direct object, indirect object, adverbial, etc.)?
.....
- d. What is the function of **a new car** (e.g.: subject, direct object, indirect object, adverbial, etc.)?
.....

- e. What is the function of *new* (e.g.: subject, direct object, indirect object, adverbial, etc.)?
.....
- f. What is the function of *for her birthday* (e.g.: subject, direct object, indirect object, adverbial, etc.)?
.....
- g. What is the function of *last year* (e.g.: subject, direct object, indirect object, adverbial, etc.)?
.....

Experience with Spanish grammar

- 6. When you first started to study Spanish, how familiar were you with grammar concepts and terminology in your native language?
 - Very familiar
 - Familiar
 - Somewhat familiar
 - Not very familiar
 - Not familiar at all

- 7. How would you rate your **current ability** to identify these grammar concepts (e.g.: noun, verb, subject, direct object, etc.) **in Spanish**?
 - Very good
 - Good
 - Fair
 - Poor
 - Very poor

- 8. Do grammar concepts (e.g.: noun, verb, subject, direct object, etc.) help you understand how Spanish works and is structured?
 - A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Not at all

- 9. Do you think grammar concepts and patterns help you learning Spanish?
 - A great deal
 - Much
 - Somewhat
 - Little
 - Not at all

General experience with the language

10. How long have you studied Spanish for?
.....
11. Have you ever been in a Spanish speaking country? Where?
.....
12. If you have been in a Spanish speaking country, how long did you stay there?
.....
13. In addition to your classes and homework, how many **hours per week** do you spend **listening** to Spanish (music, podcasts, films, TV programmes, videogames, etc.)?
.....
14. In addition to your classes and homework, how many **hours per week** do you spend **reading** in Spanish (books, magazines, webpages, etc.)?
.....
15. In addition to your classes and homework, how many **hours per week** do you spend **writing** in Spanish (emails, social media, blog posts, diary entries, etc.)?
.....
16. In addition to your classes and homework, how many **hours per week** do you spend **speaking** in Spanish (internal monologues, normal conversations, WhatsApp voice notes, video recordings, phone calls, video calls, etc.)
.....

2.3.2. Pre-test

Choose the appropriate preposition in each of the following sentences:

1. Después de los exámenes, iré _____ algunos festivales como Electric Picnic.
After the exams I'm going ... some festivals like Electric Picnic
- en
 a
 de
2. El restaurante "The Skeff" está en Shop Street, _____ la derecha
The Skeff restaurant is in Shop Street, _____ the right hand side
- a
 sobre

- en
3. Tengo clases de español cuatro veces _____ la semana
I have Spanish classes four times a week.
- por
 en
 a
4. Cuando estaba en la universidad, visitaba _____ mi familia todos los fines de semana.
When I was in college, I visited my family every weekend.
- a
 Ø (no preposition)
 de
5. Ayer quise ir a comprar, pero empezó _____ llover.
Yesterday I wanted (...) go shopping but it started to rain.
- de
 a
 Ø (no preposition)
6. Este año vivo _____ un chico alemán y una chica irlandesa.
This year I'm living (...) a German guy and an Irish girl
- Ø (no preposition)
 con
 para
7. Siempre soy simpática _____ todos mis compañeros de piso.
I'm always nice (...) all my flatmates.
- a
 con
 Ø (no preposition)
8. La madre de Pilar es _____ Irlanda.
Pilar's mum is (...) Ireland
- de
 desde
 en
9. Me gustan los textos _____ Cortázar porque son muy fáciles de entender.
I like Cortázar's texts because they are very easy to read.
- de
 por
 con
10. Me gusta ir al cine con mis amigas para ver películas _____ terror.
- en
 Ø (no preposition)
 de
11. Voy a trabajar _____ camarera en un restaurante en Disneyland.
I'm going to work as a waiter in a restaurant at Disneyland

- para
 de
 por
12. Quiero hacer windsurf, pero depende _____ el tiempo.
I want to go windsurfing, but it depends (...) on the weather
 de
 en
 Ø (no preposition)
13. Ahora es muy barato viajar a Málaga _____ Dublin
Now it's cheap to flight to Málaga (...) Dublin
 desde
 de
 en
14. Voy al gimnasio y _____ el resto del día, estoy muy contento.
I go to the gym and I'm really happy (...) the rest of the day.
 en
 durante
 por
15. Me quedaré _____ casa con mi familia porque no tengo dinero para alquilar un piso.
I'll stay home with my family because I don't have money to rent an apartment
 a
 Ø (no preposition)
 en
16. Estoy aprendiendo tres idiomas _____ este momento.
I'm learning three languages (...) the moment.
 en
 a
 por
17. Solo puedo pensar _____ mis vacaciones
I can only think (...) my holidays.
 de
 a
 en
18. Jugué al fútbol solo _____ los diez años porque a los diez años me rompí el tobillo.
I played football only (...) I was ten because I broke my ankle
 a
 hasta
 por
19. En agosto, fui a una escuela _____ mejorar mi inglés.
In August, I went to a school (...) improve my English

- para
 por
 de
20. Ese reloj no es un regalo _____ ti.
That watch is not a present (...) you
 por
 a
 para
21. Tengo muchos planes _____ el verano.
I have lots of plans (...) this summer
 en
 por
 para
22. Ayer estuvimos caminando _____ las calles de Galway, planeando nuestras vacaciones.
Yesterday we were walking (...) Galway streets, planning our holidays.
 sobre
 en
 por
23. Estoy emocionada _____ volver a la universidad.
I'm excited (...) going back to college.
 por
 para
 sobre
24. Mientras caminaba, pensaba _____ las calles y el sol de Granada.
While I was walking, I thought (...) the streets and the sun in Granada.
 de
 sobre
 para

2.3.3. Post-test inmediato

Choose the appropriate preposition in each of the following sentences:

1. Este verano viajaré con mi familia _____ Estados Unidos y Canadá.
This summer I will travel (...) the USA and Canada with my family.
 en
 a
 de
2. Mis compañeros de piso y yo nos levantamos _____ horas diferentes.
My flatmates and me get up (...) different times.
 por
 en

- a
3. Extraño _____ mi familia y estoy triste
I miss my family and I'm sad
- a
- Ø (no preposition)
- de
4. Tenemos que enviar el trabajo _____ la profesora antes del viernes.
We have to send the assignment (...) our teacher before Friday.
- a
- Ø (no preposition)
- de
5. Normalmente empiezo _____ estudiar a las 4, después de mis clases.
I usually start studying at 4, after my classes.
- de
- a
- Ø (no preposition)
6. Juego _____ fútbol tres días a la semana.
- del (de + el)
- al (a + el)
- Ø (no preposition)
7. El camarero de ese restaurante normalmente no es muy agradable _____ la gente.
The waiter from that restaurant is not usually very nice (...) people.
- a
- con
- Ø (no preposition)
8. Siempre tengo cuidado _____ el dinero que gasto
I'm always careful (...) the money I spend.
- del (de + el)
- con
- Ø (no preposition)
9. Los jueves mis clases empiezan a las once, así que salgo _____ mi casa a las diez.
My Thursday's classes start at 11, so I leave home at 10.
- de
- Ø (no preposition)
- en
10. No me gusta mucho el trabajo _____ dependiente porque a veces la gente no es simpática.
I don't like to work as a shop assistant because people aren't nice sometimes.
- para
- de
- por

11. No me gustan las películas _____ ciencia ficción.
I don't like science fiction movies
- a
 - Ø (no preposition)
 - de
12. El verano pasado trabajaba _____ todo el día.
In summer, I worked all day.
- por
 - durante
 - por
13. Trabajo _____ el cine tres veces a la semana.
I worked (...) the cinema three times a week.
- en
 - a
 - de
14. _____ mi tiempo libre, me gusta escuchar música.
(...) May, I'm going with my friends to a festival in Dublin.
- en
 - a
 - por
15. La semana que viene voy a ir _____ avión a México.
Next week, I'm going to Mexico (...) plane.
- en
 - a
 - por
16. Cuando estoy triste, pienso _____ mi perro Tod y me siento mejor.
When I'm sad, I think (...) my dog Tod and I feel better.
- de
 - para
 - en
17. Mis amigas de la universidad son especiales _____ mí.
My friends from college are very special (...) me.
- por
 - a
 - para
18. El sábado estuve en la biblioteca _____ estudiar para los exámenes.
Last Saturday I was in the library (...) study for exams.
- para
 - por
 - a
19. Quiero ganar un montón de dinero _____ el año que viene.
I want to earn a lot of money (...) next year.
- en

- por
 para
20. _____ mi hermano, la familia es lo más importante.
(...) my brother, family is the most important thing.
 para
 a
 por
21. A mis amigos y a mí nos gusta montar en los autobuses que van _____ la ciudad.
My friends and I like taking those buses that go (...) the city.
 sobre
 en
 por
22. Este año no me preocuparé _____ el futuro o los exámenes.
This year I won't get worried (...)the future or my studies.
 por
 para
 con
23. Tengo que pagar 35€ _____ el billete de autobús.
I have to pay 35€ (...) the bus ticket.
 para
 a
 por
24. Tengo bastante tiempo libre durante la semana, especialmente _____ las tardes, porque ceno a las cuatro.
I normally have some spare time during the week, especially (...) the evenings because I have dinner at 4.
 a
 por
 para

2.3.4. Post-test diferido

Choose the appropriate preposition in each of the following sentences:

1. Voy _____ España con mi amiga Niamh todos los años.
I go (...) Spain with my friend Niahm every year.
 en
 a

- de
2. _____ el final de verano, voy a ir a Australia.
(...) the end of this summer, I'm going to Australia.
- a (+ el = al)
 en
 por
3. Desgraciadamente, no veo mucho _____ mi familia.
Sadly, I don't see my family much.
- a
 Ø (no preposition)
 de
4. Cuando viajo a otro país, siempre mando una postal _____ mi familia
When I travel to another country, I always send my family a postcard.
- a
 Ø (no preposition)
 de
5. Durante el verano, quiero aprender _____ conducir.
I want to learn to drive over the summer
- a
 en
 Ø (no preposition)
6. Vamos a jugar _____ voleibol en la playa.
We're going to play volleyball on the beach.
- al (a + el)
 de (de + el)
 Ø (no preposition)
7. Mis profesores de este año son muy agradables _____ nosotros.
My teachers this year are really nice (...) us.
- a
 con
 Ø (no preposition)
8. Siempre puedo contar con mis amigos cuando tengo un problema.
I can always count (...) my friends when I have a problem.
- en
 con
 Ø (no preposition)
9. Salimos _____ nuestras habitaciones a horas diferentes por la mañana.
We leave our rooms at different times in the morning
- de
 Ø (no preposition)
 por

10. Todos los fines de semana trabajo _____ camarero en un restaurante local.
Every weekend I work as a waiter in a local restaurant.
- para
 - de
 - por
11. Siempre tengo dolores _____ cabeza cuando viajo en avión.
I always get headaches when I fly
- en
 - a
 - de
12. Me gustan los textos de Cortázar porque son muy fáciles _____ entender.
I like the texts of Cortázar because they are really easy (...) understand.
- para
 - de
 - a
13. Trabajé en una panadería _____ el primer confinamiento.
I worked at a bakery (...) the first lockdown..
- a
 - durante
 - por
14. Este verano, me relajaré _____ la playa con mis amigos.
This summer I will relax (...) the beach with my friends.
- en
 - a
 - sobre
15. _____ este momento, estudio español, italiano y francés.
(...) the moment, I'm studying Spanish, Italian and French.
- en
 - a
 - por
16. No puedo para de pensar _____ mis vacaciones.
I can't stop thinking (...) holidays.
- de
 - para
 - en
17. Los libros _____ niños son excelentes para mejorar tu español.
Children's books are excellent to improve your Spanish.
- por
 - a
 - para
18. Es muy importante hacer deporte _____ tener una vida sana.
It's very important to play sports (...) have a healthy life.
- para

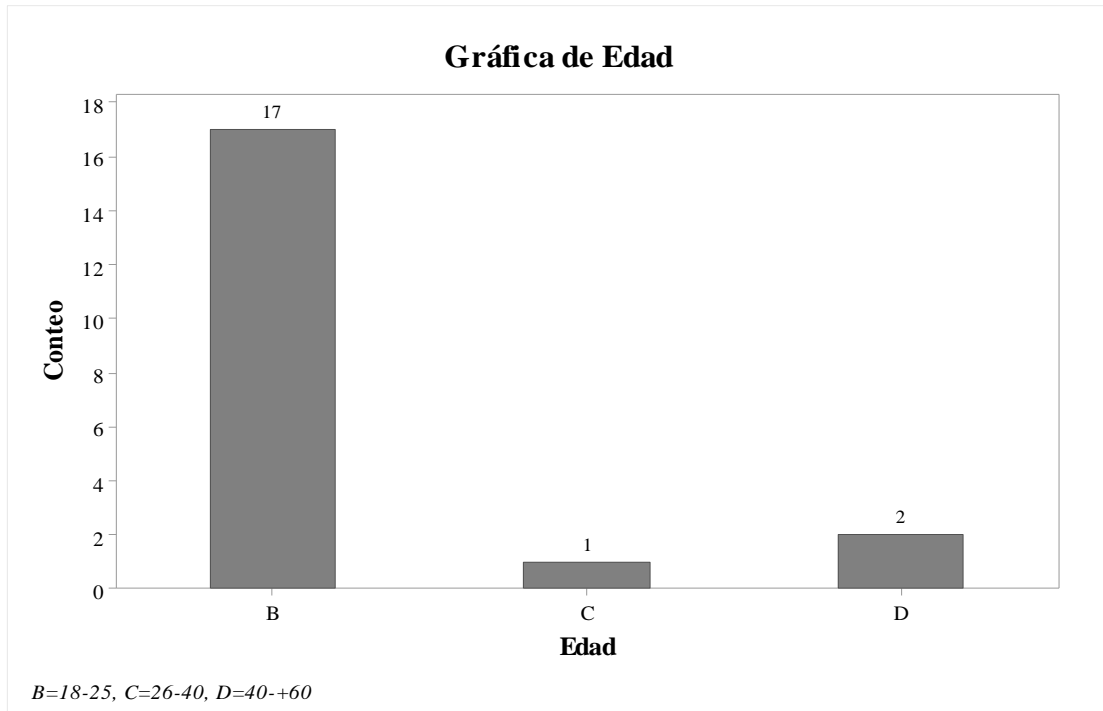
- por
 a
19. Espero encontrar un apartamento _____ el año que viene.
I hope to find an apartment (...) next year.
 en
 por
 para
20. _____ mí, los textos eran muy difíciles de traducir.
(...) me, the texts were very difficult to translate
 para
 a
 por
21. Me gusta mucho pasear _____ el campo.
I liked a lot walking (...) the countryside.
 sobre
 en
 por
22. Estoy muy nerviosa _____ mi examen de español.
I'm really nervous (...) my Spanish exam.
 sobre
 en
 por
23. Algunas personas no pueden pagar _____ la calefacción en casa.
Some people cannot pay (...) their home heating.
 para
 a
 por
24. Ayer _____ la noche, comí una hamburguesa y bebí una cocacola
Last night, I ate a hamburger and drank a coke.
 Ø (no preposition)
 por
 a

APÉNDICE II

Datos relativos al estudio piloto

1. Datos estadísticos relativos al cuestionario

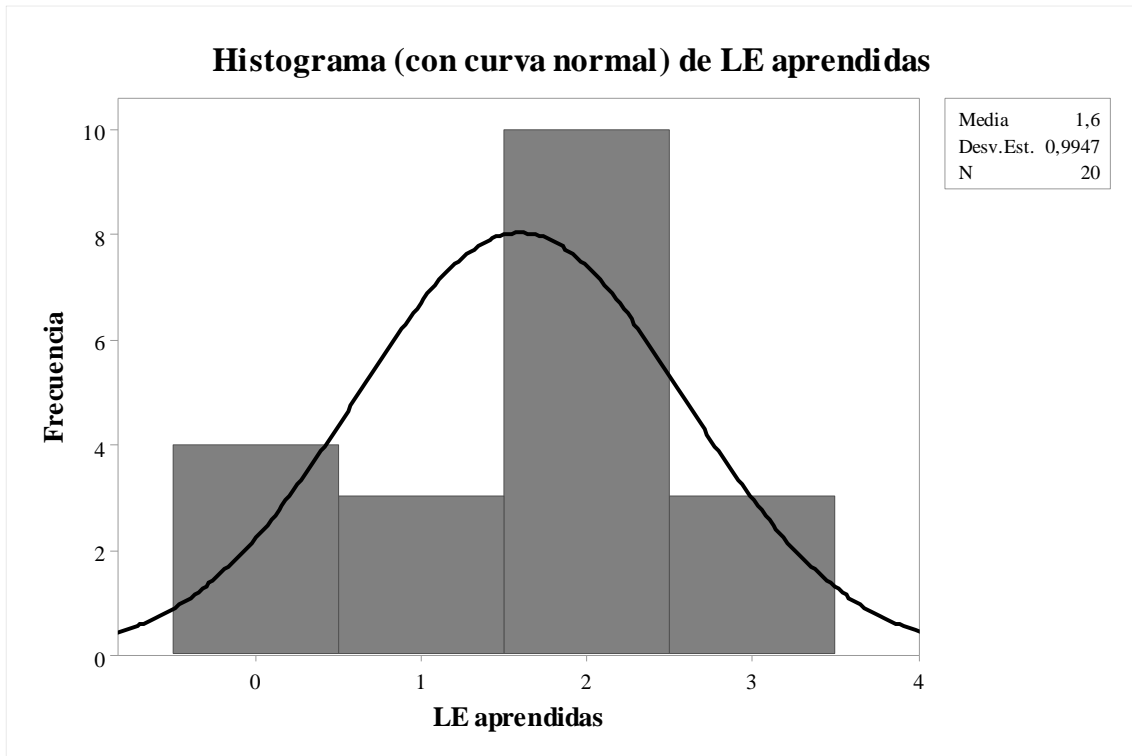
1.1. Edad



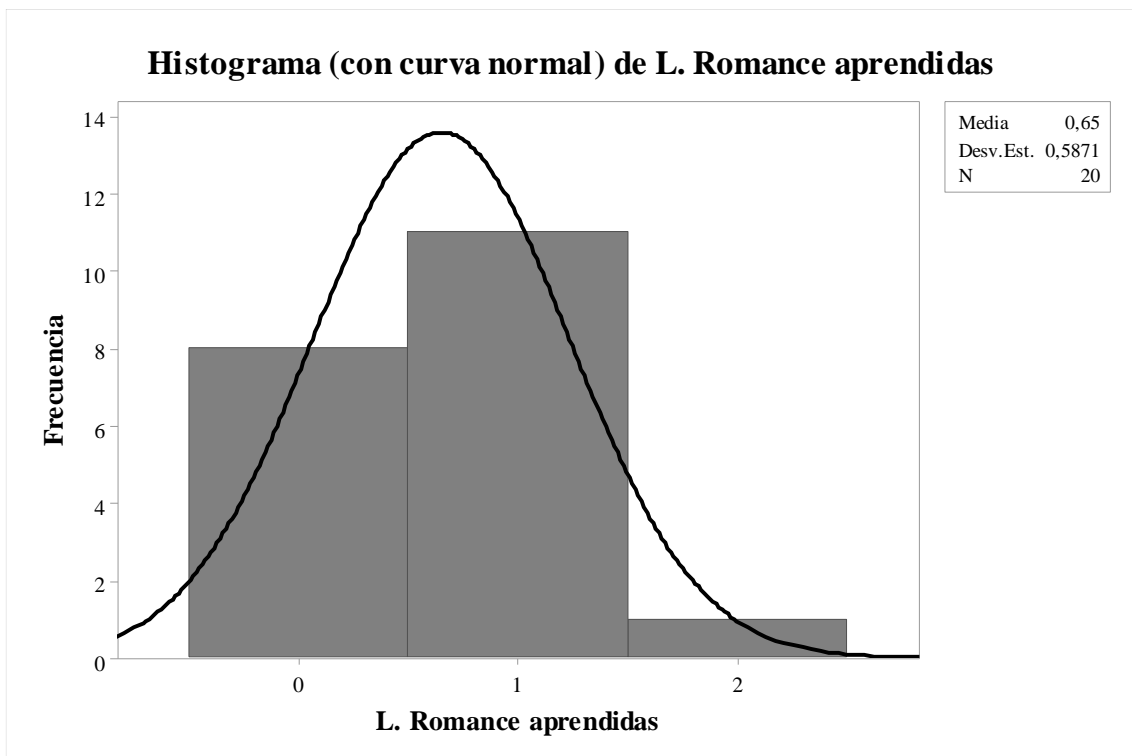
1.2. Género



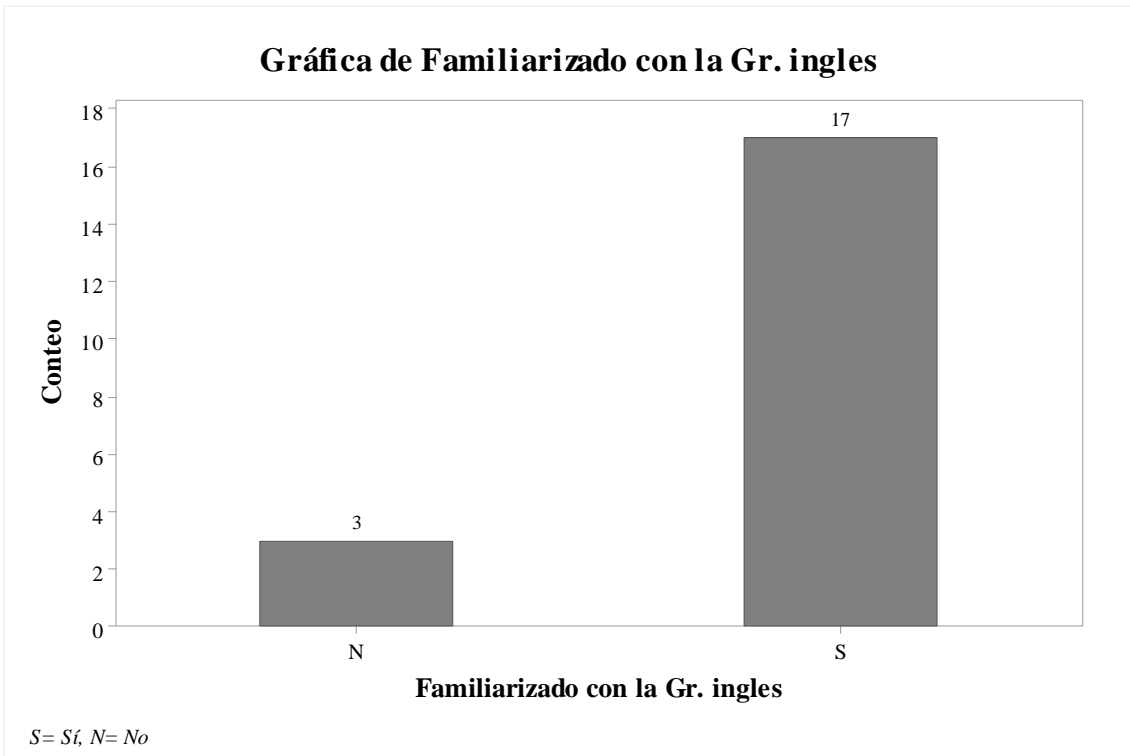
1.3. Lenguas aprendidas



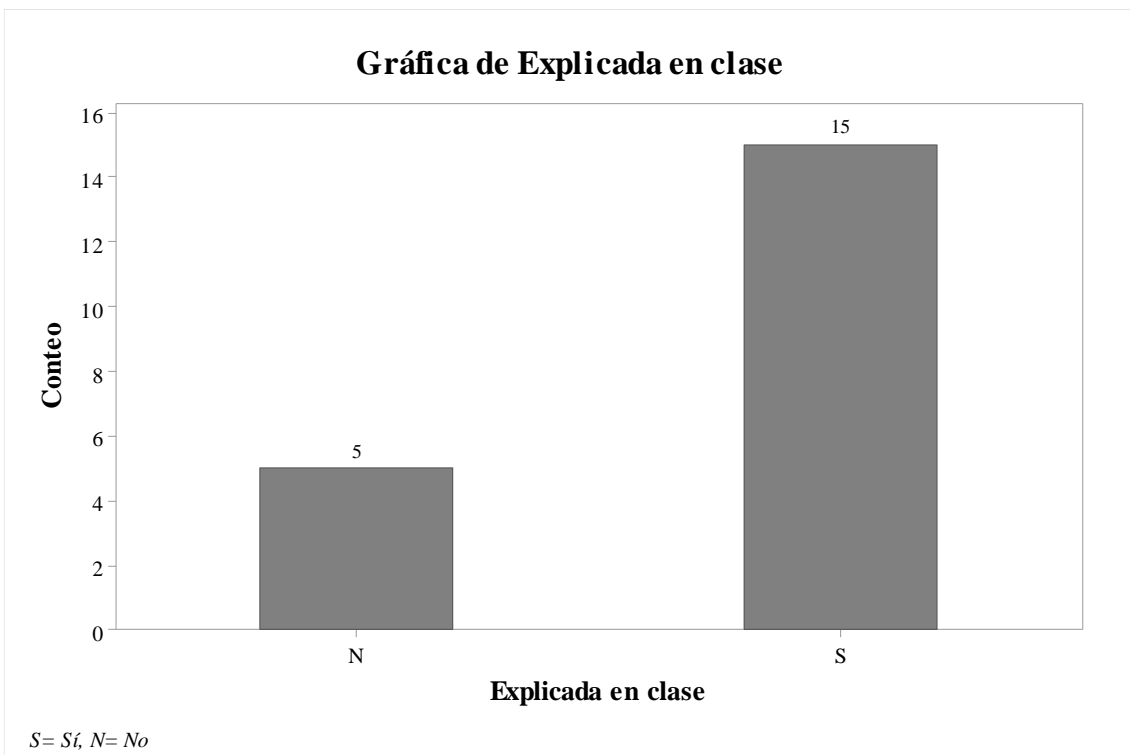
1.4. Lenguas romance



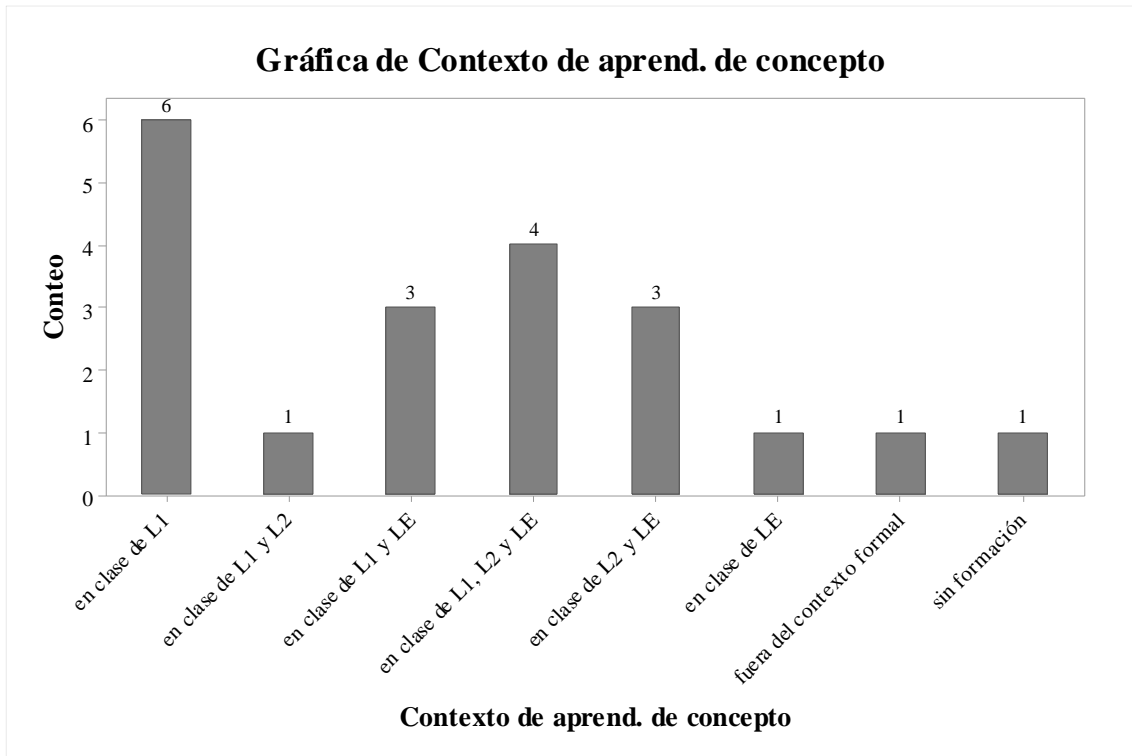
1.5. Familiarización con la gramática de la L1



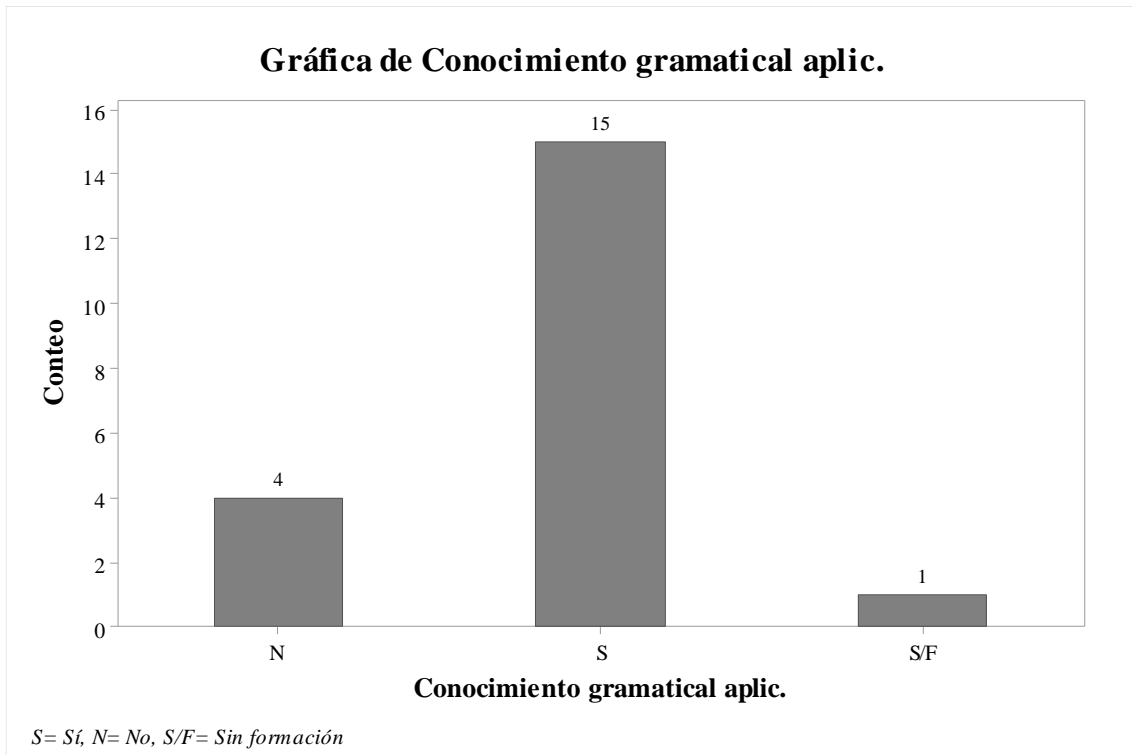
1.6. Explicación previa de la gramática de la L1 en el aula



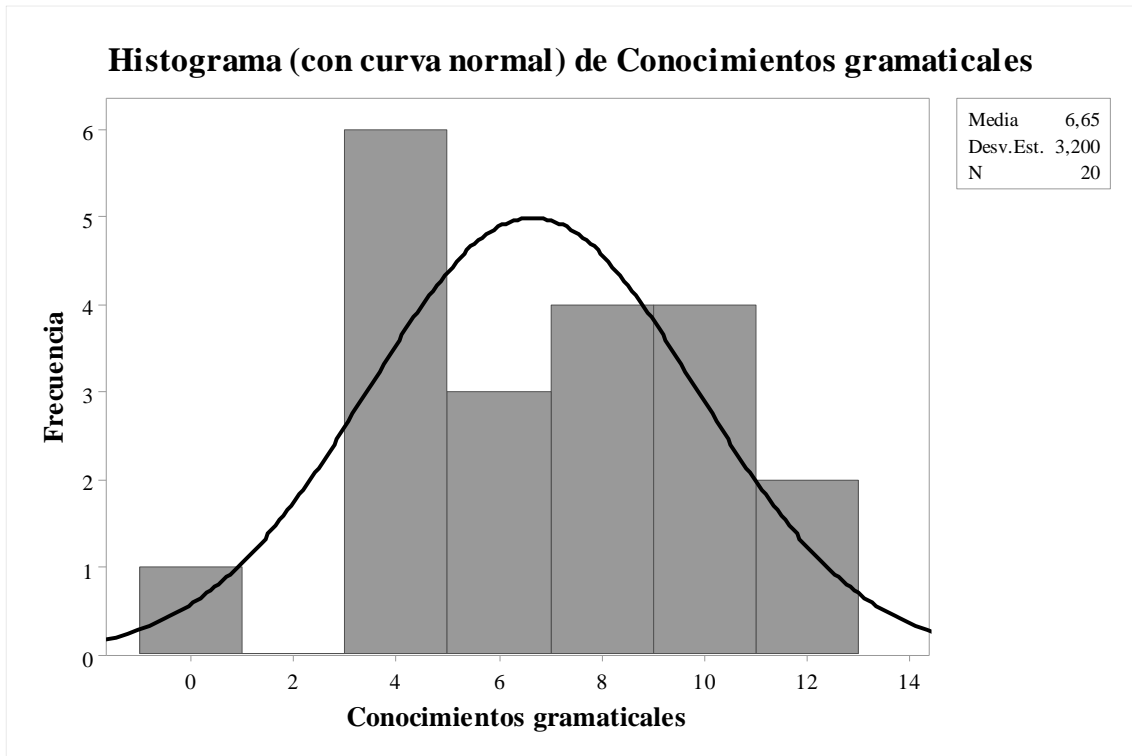
1.7. Contexto de aprendizaje de conceptos gramaticales



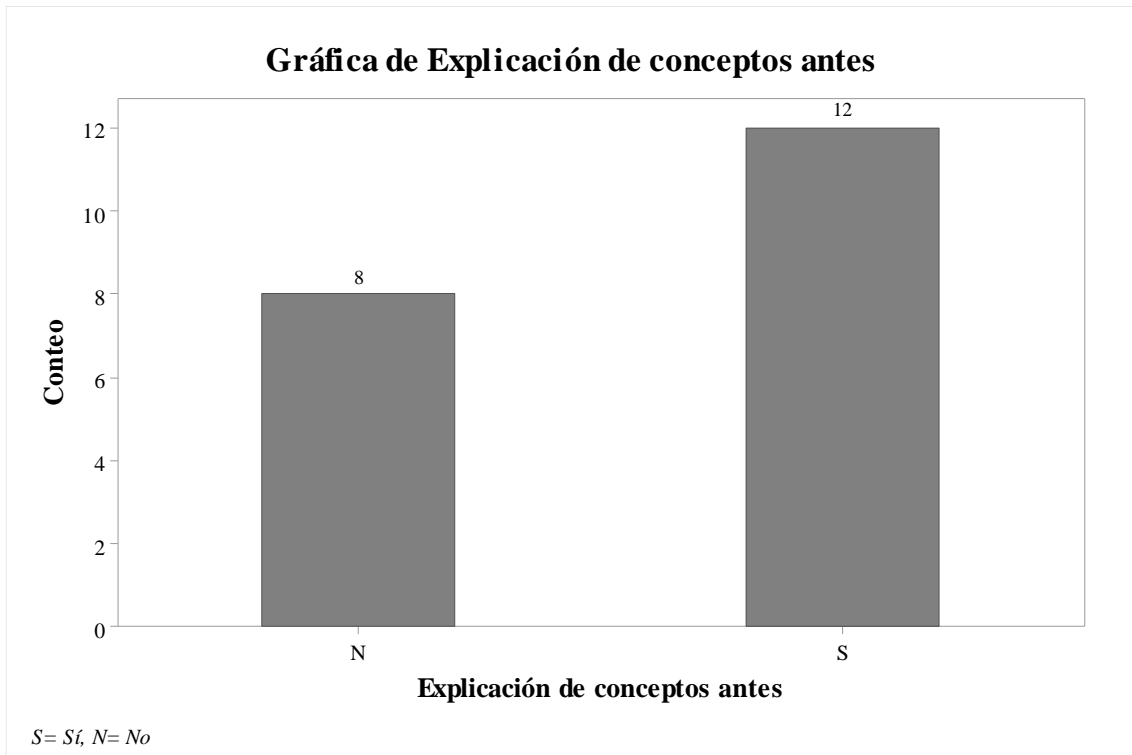
1.8. Conocimiento gramatical aplicable al aprendizaje de la LE



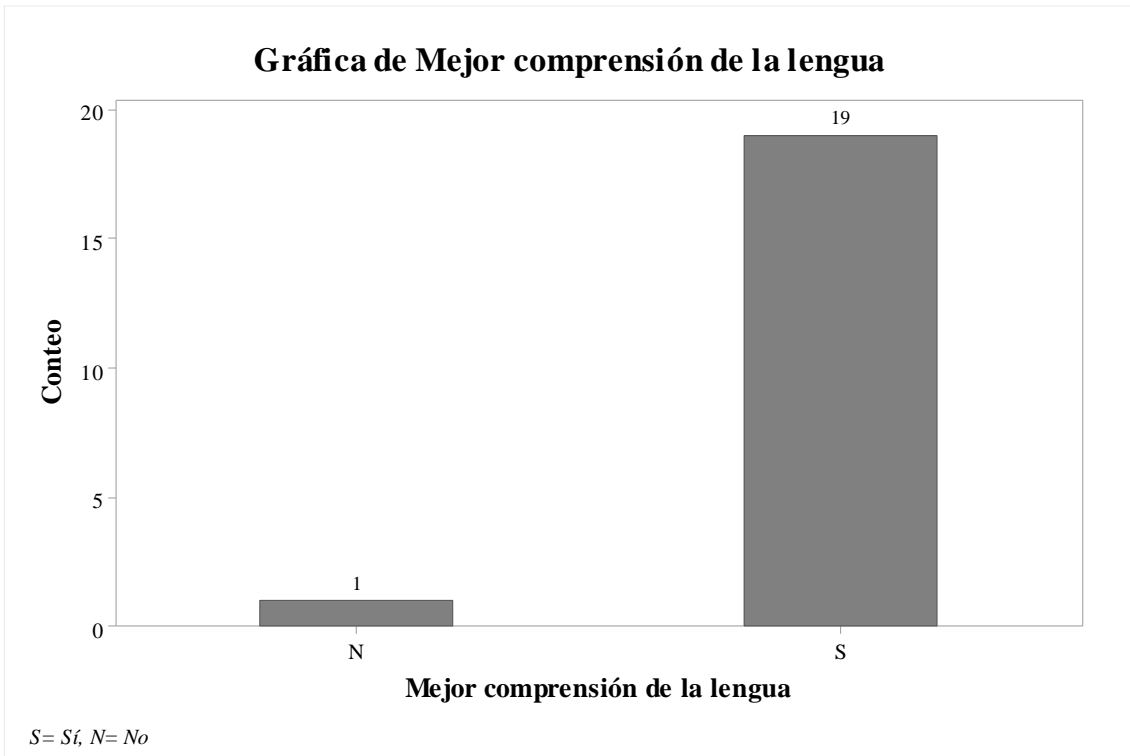
1.9. Conocimientos gramaticales



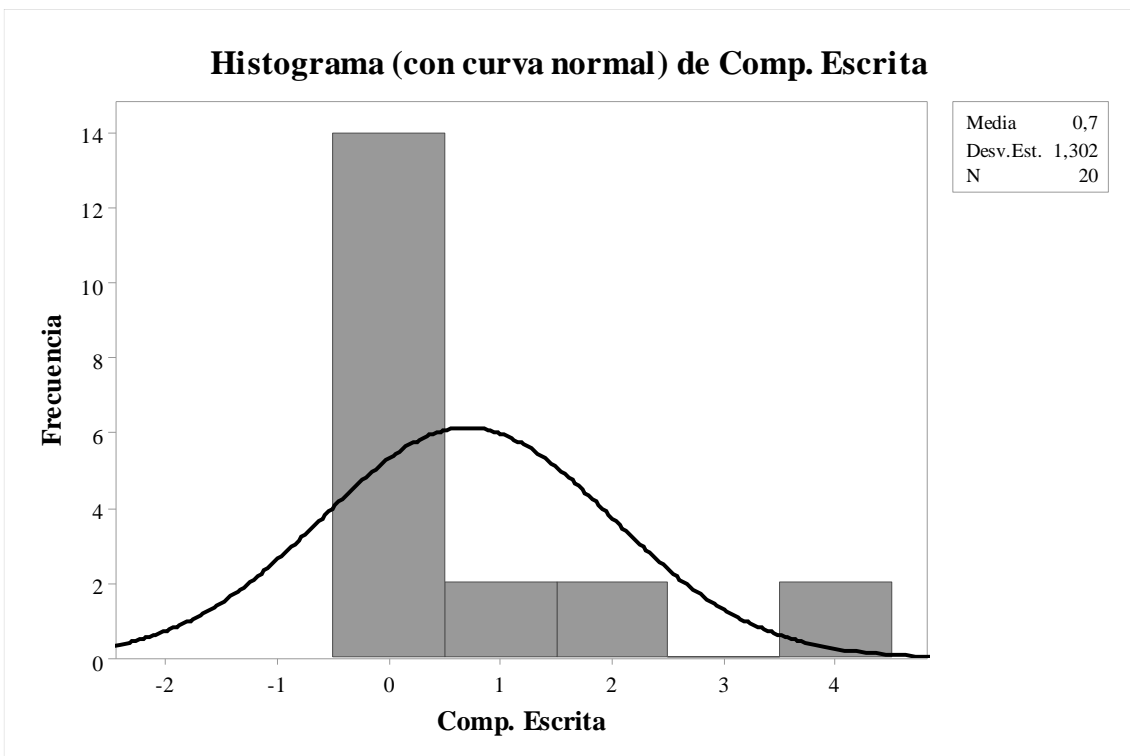
1.10. Explicación de conceptos gramaticales antes de la universidad



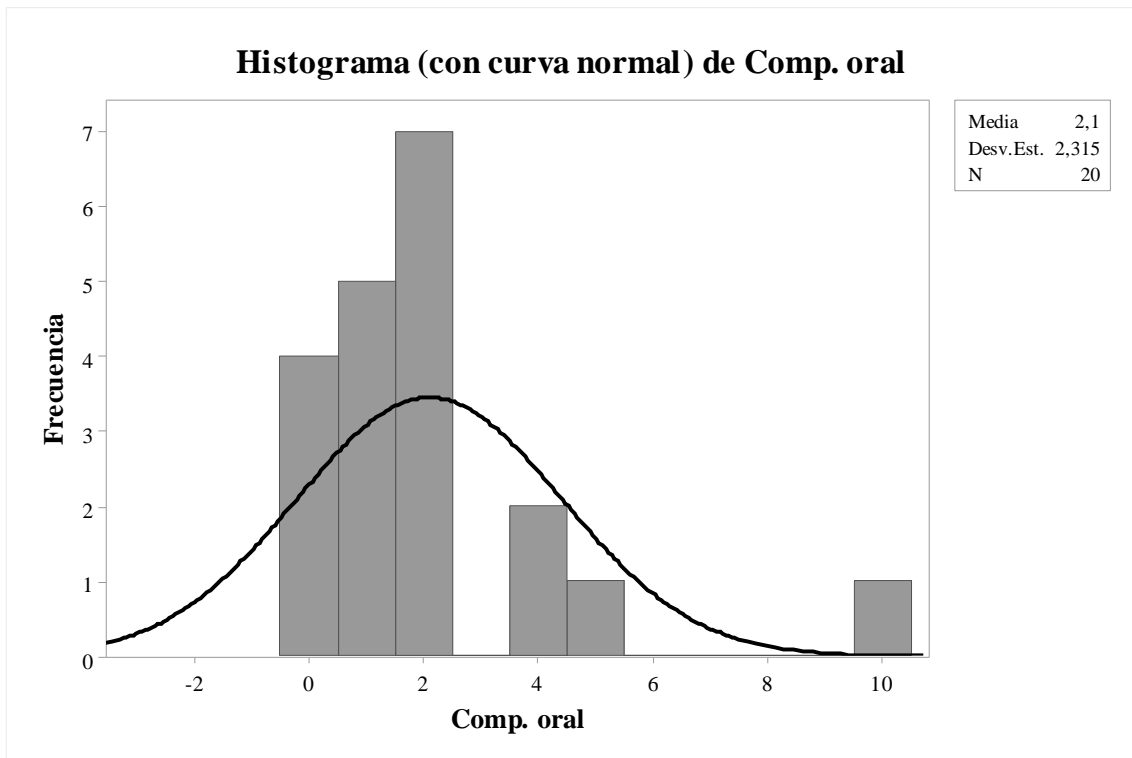
1.11. Papel facilitador de los conceptos gramaticales



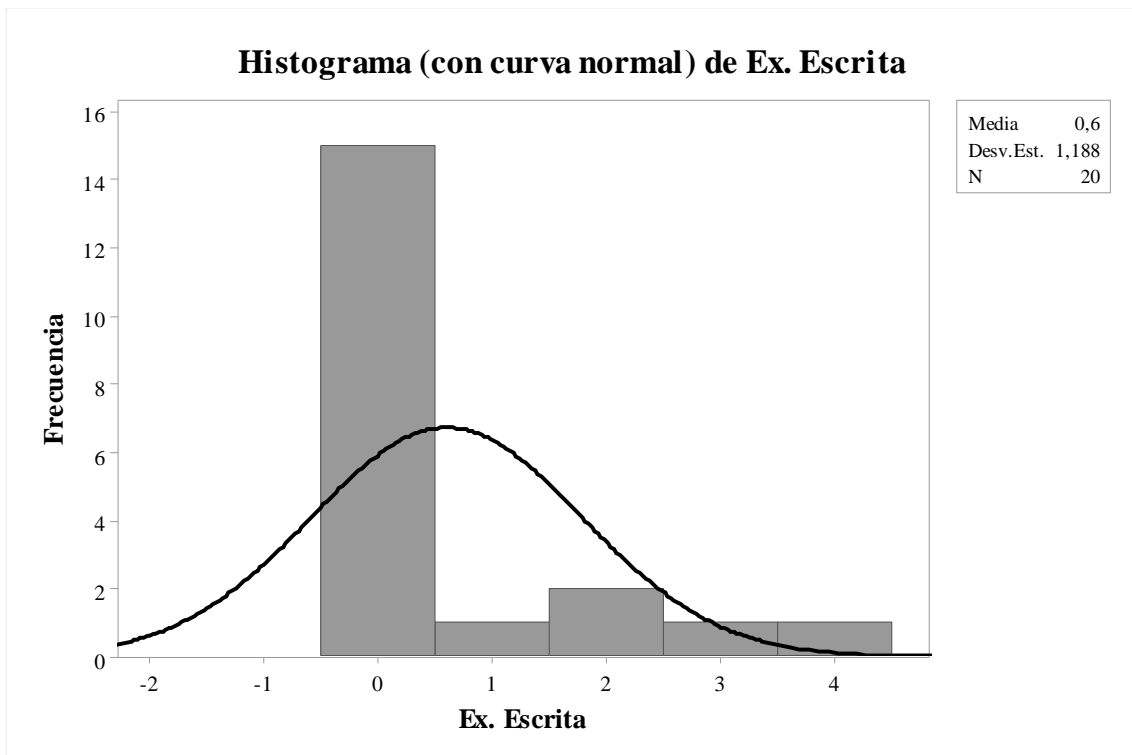
1.12. Horas semanales dedicadas a la comprensión escrita



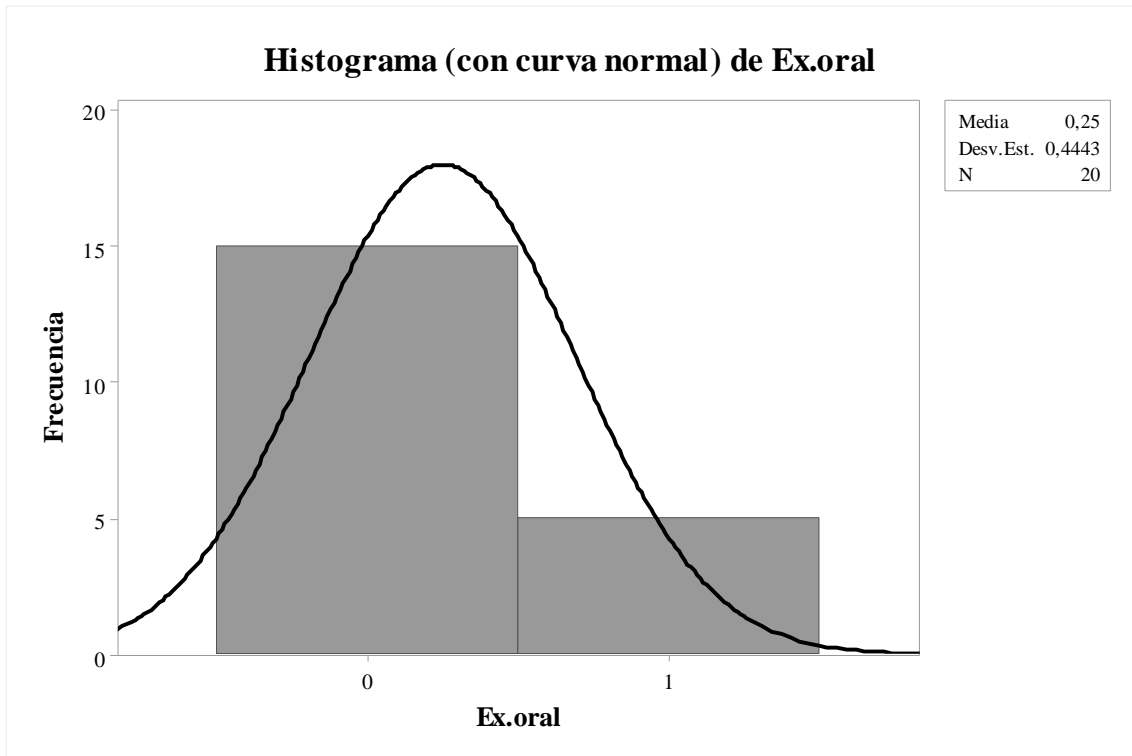
1.13. Horas semanales dedicadas a la comprensión oral



1.14. Horas semanales dedicadas a la expresión escrita

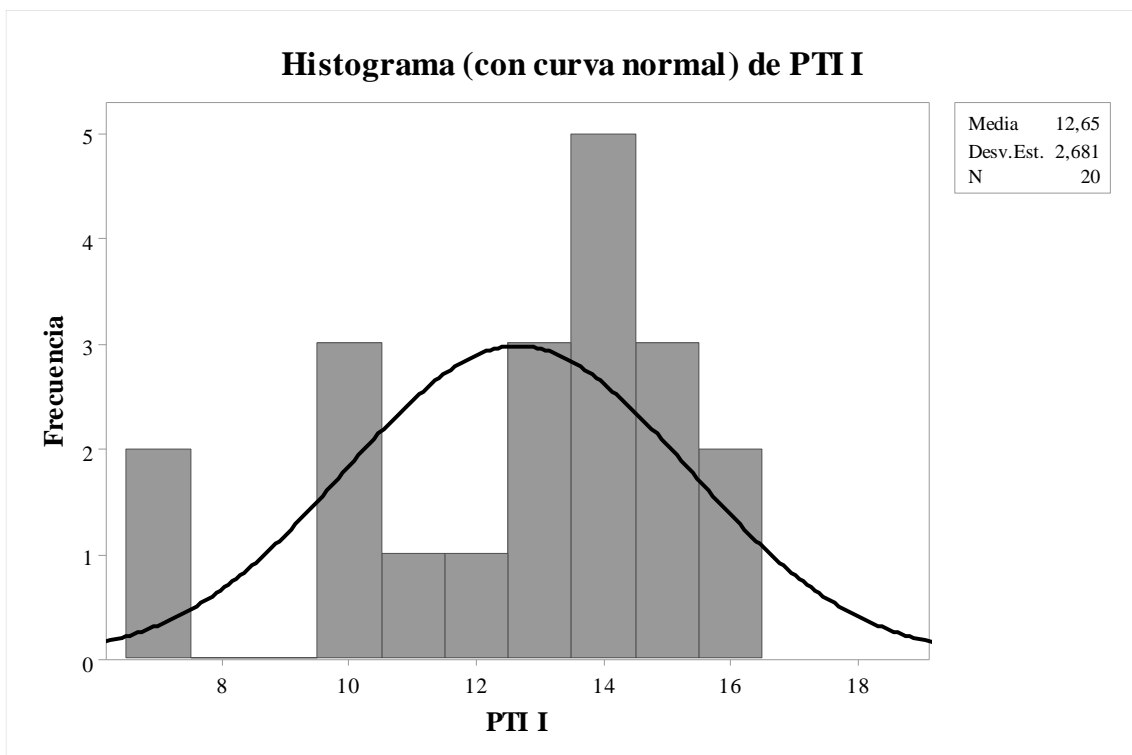


1.15. Horas semanales dedicadas a la expresión oral

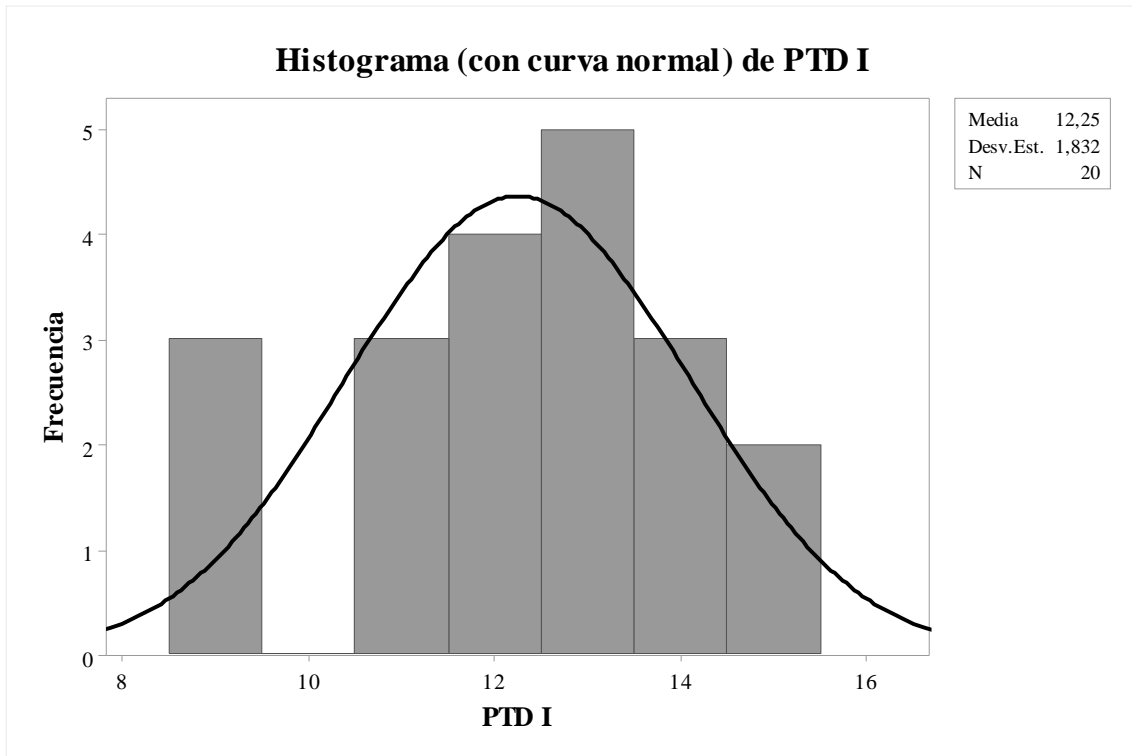


2. Post-test

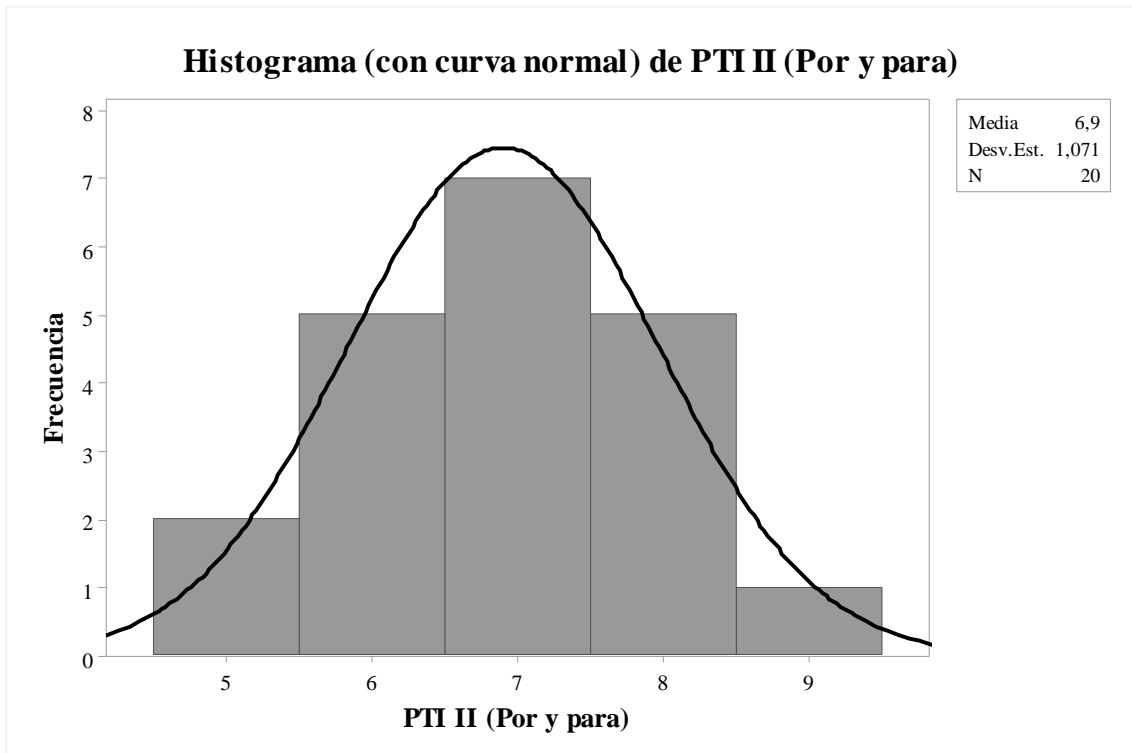
2.1. Post-test inmediato I



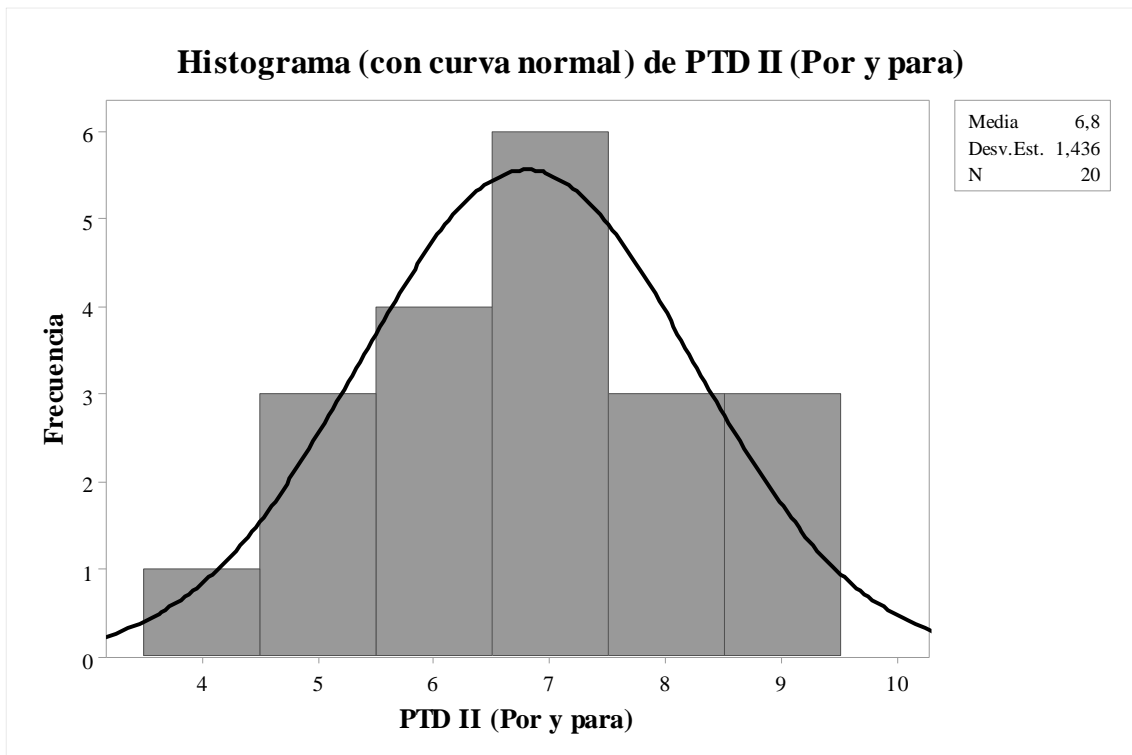
2.2. Post-test diferido I



2.3. Post-test inmediato II (*por y para*)



2.4. Post-test diferido II (*por y para*)



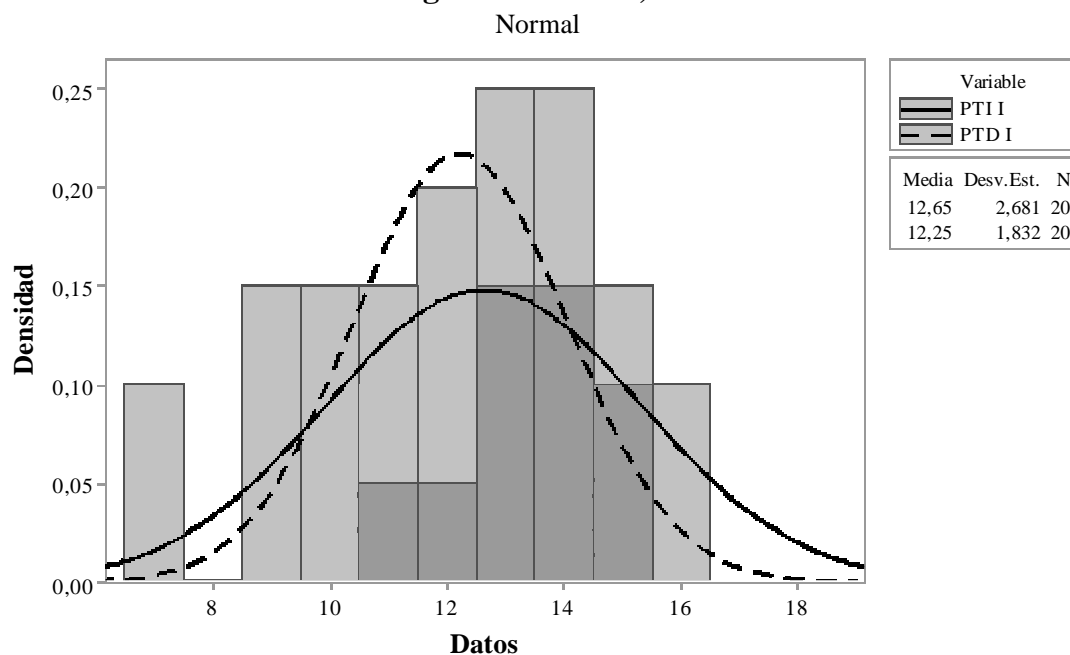
2.5. Análisis de la diferencia entre el PTI y el PTD I

Prueba de clasificación con signos de Wilcoxon: Diferencia PTI I y PTD I

Prueba de la mediana = 0,000000 vs. la mediana > 0,000000

	N	Número de prueba	Estadística de Wilcoxon	P	Mediana estimada
Diferencia PTI I y PTD I	20	18	109,5	0,153	0,5000

Histograma de PTI I; PTD I



2.5.1. Influencia de variables

Análisis de regresión: Media PTI y vs. LE aprendida; L. Romance a; Conocimiento; ...

Método

Codificación de predictores categóricos (1; 0)

Selección de términos escalonada

α a entrar = 0,15; α a retirar = 0,15

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	1	15,07	15,072	3,62	0,073
Conocimientos gramaticales	1	15,07	15,072	3,62	0,073
Error	18	74,88	4,160		
Total	19	89,95			

Resumen del modelo

R-cuad. R-cuad.

S R-cuad. (ajustado) (pred)
 2,03958 16,76% 12,13% 0,00%

Coeficientes

Término	Coef	EE del coef.	Valor T	Valor p	FIV
Constante	10,60	1,07	9,87	0,000	
Conocimientos gramaticales	0,278	0,146	1,90	0,073	1,00

Ecuación de regresión

Media PTI y PTD I = 10,60 + 0,278 Conocimientos gramaticales

Ajustes y diagnósticos para observaciones poco comunes

Obs	Media PTI y PTD I	Ajuste	Resid	Resid est.
9	9,500	13,382	-3,882	-2,02 R

Residuo grande R

Análisis de regresión: Media PTI y PTD I vs. L. Romance aprendidas

La ecuación de regresión es

Media PTI y PTD I = 11,62 + 1,830 L. Romance aprendidas

S = 1,77569 R-cuad. = 22,4% R-cuad.(ajustado) = 17,9%

Análisis de Varianza

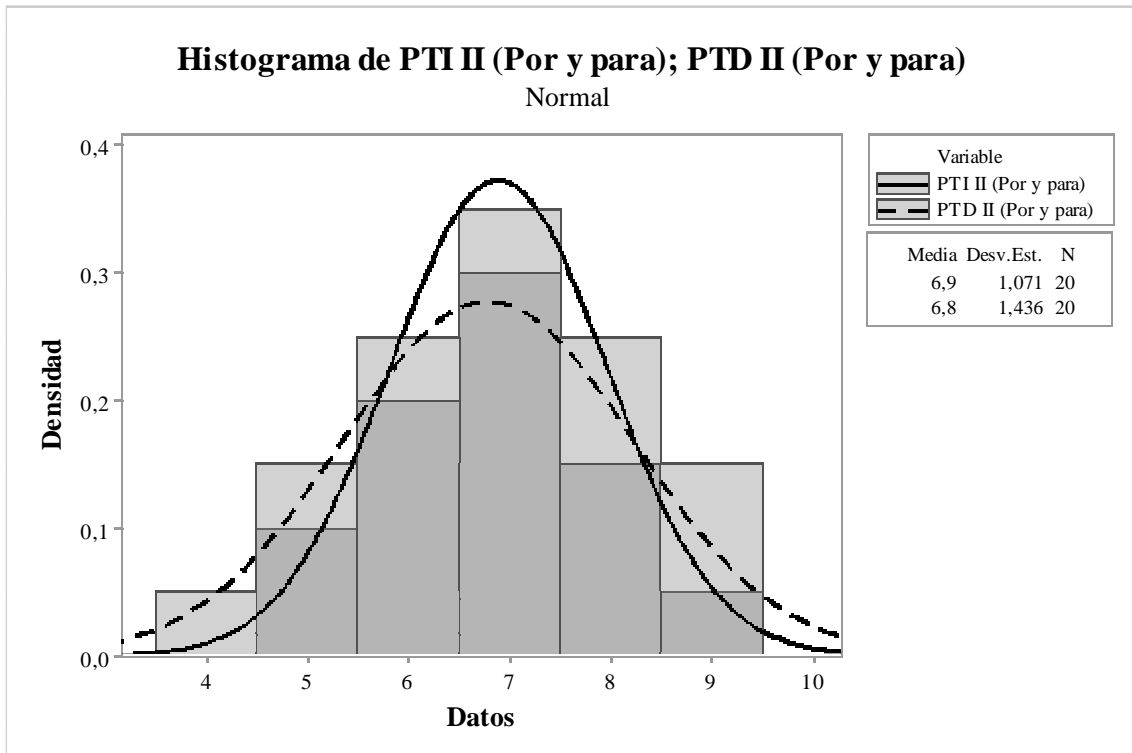
Fuente	GL	SC	MC	F	P
Regresión	1	15,5030	15,5030	4,92	0,041
Error	17	53,6023	3,1531		
Total	18	69,1053			

2.6. Análisis de la diferencia entre el PTI y el PTD II

Prueba de clasificación con signos de Wilcoxon: Diferencia PTI II y PTD II

Prueba de la mediana = 0,000000 vs. la mediana > 0,000000

	N	Número de prueba	Estadística de Wilcoxon	P	Mediana estimada
Diferencia PTI II y PTD II	20	18	93,5	0,372	0,000000000



2.6.1. Influencia de variables

Análisis de regresión: Media PTI y vs. LE aprendida; L. Romance a; Conocimiento; ...

Método

Codificación de predictores categóricos (1; 0)

Selección de términos escalonada

α a entrar = 0,15; α a retirar = 0,15

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	1	6,204	6,204	6,09	0,024
LE aprendidas	1	6,204	6,204	6,09	0,024

Error	18	18,346	1,019
Total	19	24,550	

Resumen del modelo

		R-cuad.	R-cuad.
S	R-cuad.	(ajustado)	(pred)
1,00956	25,27%	21,12%	6,33%

Coefficientes

		EE del			
Término	Coef	coef.	Valor T	Valor p	FIV
Constante	5,931	0,436	13,62	0,000	
LE aprendidas	0,574	0,233	2,47	0,024	1,00

Ecuación de regresión

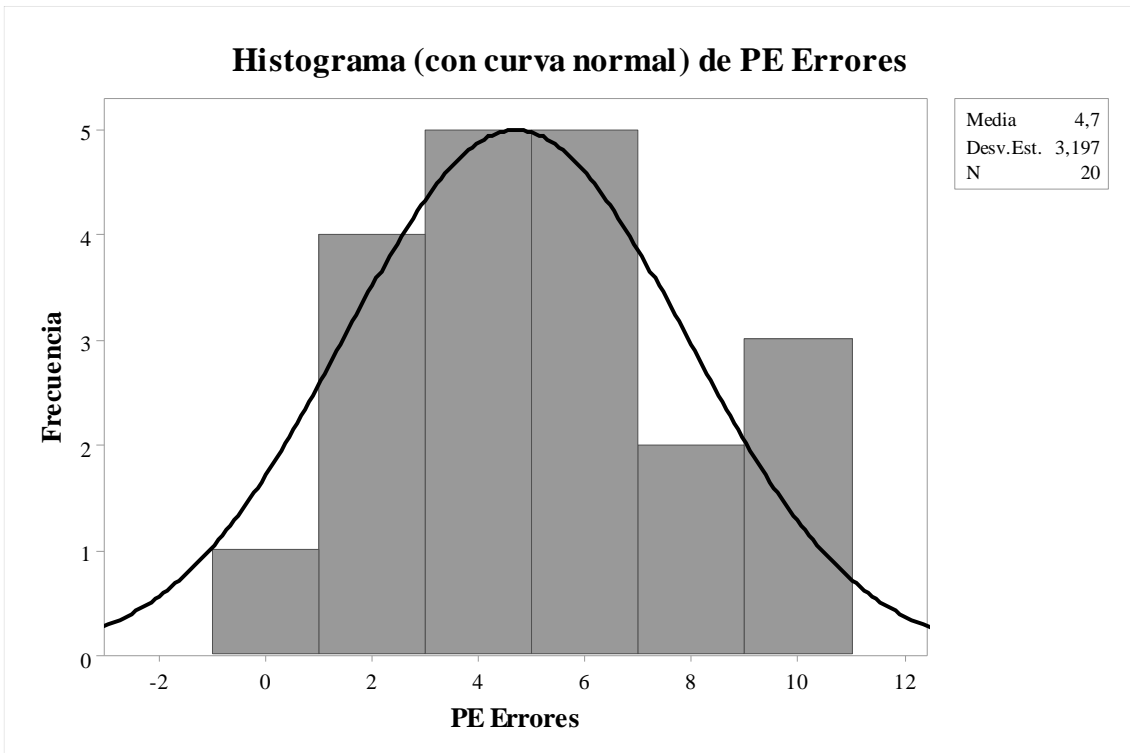
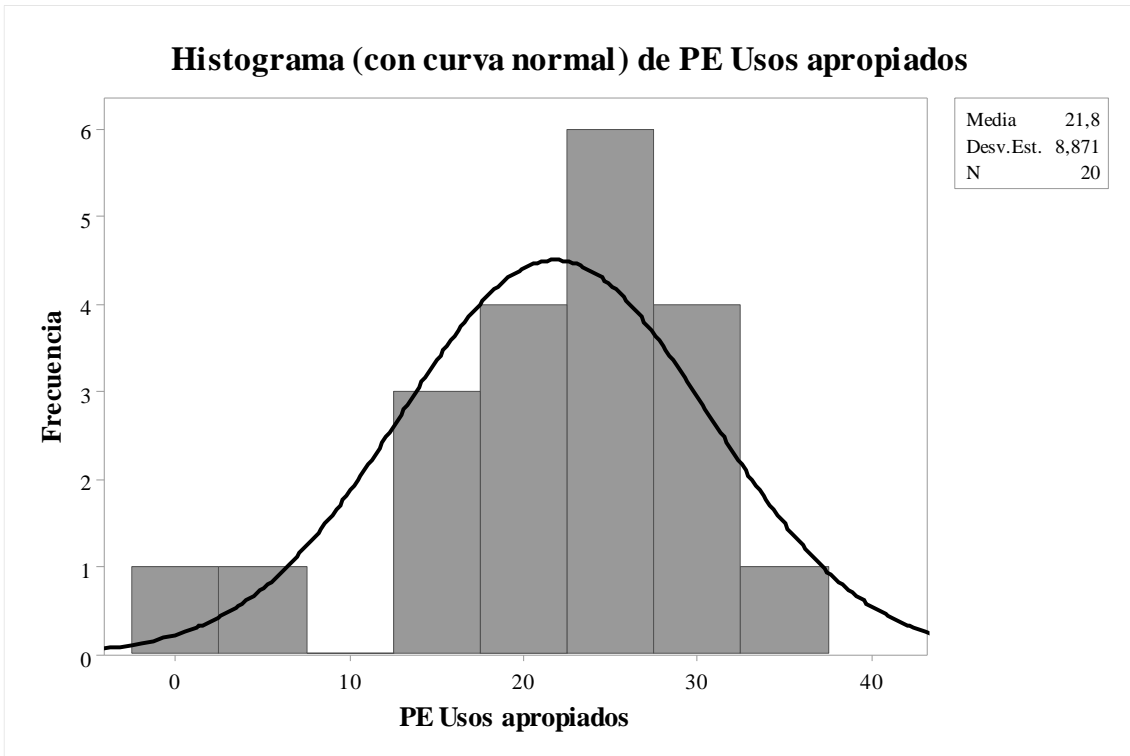
Media PTI y PTD II (Por y para) = 5,931 + 0,574 LE aprendidas

Ajustes y diagnósticos para observaciones poco comunes

	Media PTI y			
	PTD II (Por		Resid	
Obs	y para)	Ajuste	Resid	est.
14	4,500	6,505	-2,005	-2,06 R

Residuo grande R

3. Análisis estadístico de la producción escrita
3.1. Estadísticos descriptivos



3.2. Análisis de la diferencia entre usos apropiados y errores

T de una muestra: % PENALIZANDO

Prueba de $\mu = 50$ vs. < 50

Variable	N	Media	Desv.Est.	Error estándar de la media	Límite superior de 95%	T	P
% PENALIZANDO	18	11,37	7,56	1,78	14,47	-21,67	0,000

3.3. Influencia de variables

Análisis de regresión: % PENALIZAND vs. LE aprendida; L. Romance a; Conocimiento; ...

Método

Codificación de predictores categóricos (1; 0)

Selección de términos escalonada

α a entrar = 0,15; α a retirar = 0,15

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	3	566,77	188,92	6,52	0,005
LE aprendidas	1	457,87	457,87	15,81	0,001
Conocimientos gramaticales	1	83,77	83,77	2,89	0,111
Comp. Escrita	1	129,51	129,51	4,47	0,053
Error	14	405,52	28,97		
Total	17	972,30			

Resumen del modelo

S	R-cuad.	R-cuad. (ajustado)	R-cuad. (pred)
5,38201	58,29%	49,35%	39,39%

Coefficientes

Término	Coef	EE del coef.	Valor T	Valor p	FIV
Constante	23,60	4,12	5,73	0,000	
LE aprendidas	-5,49	1,38	-3,98	0,001	1,05
Conocimientos gramaticales	-0,698	0,410	-1,70	0,111	1,08
Comp. Escrita	2,070	0,979	2,11	0,053	1,03

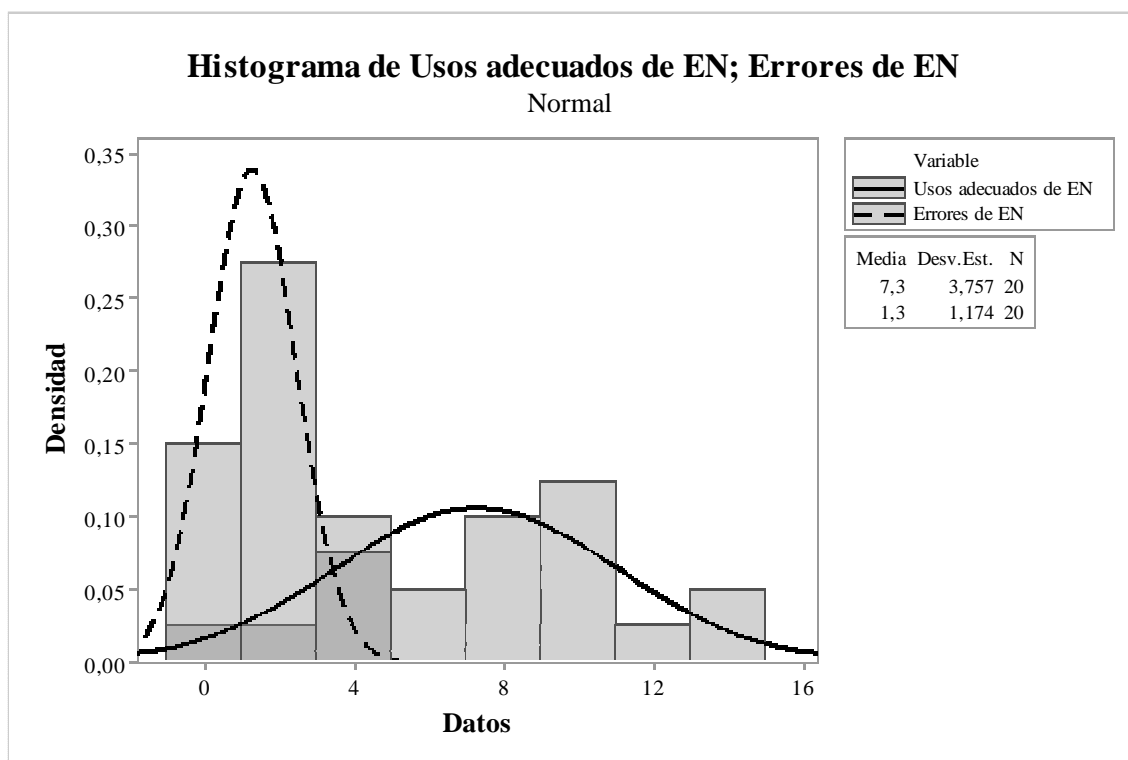
Ecuación de regresión

% PENALIZANDO = 23,60 - 5,49 LE aprendidas - 0,698 Conocimientos gramaticales + 2,070 Comp. Escrita

3.4. Producción escrita: análisis del uso de preposiciones

3.4.1. Usos de *en*

a. Resumen de datos estadísticos



	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	146	84,9	7,3	3,757
Errores	26	15,1	1,3	1,174

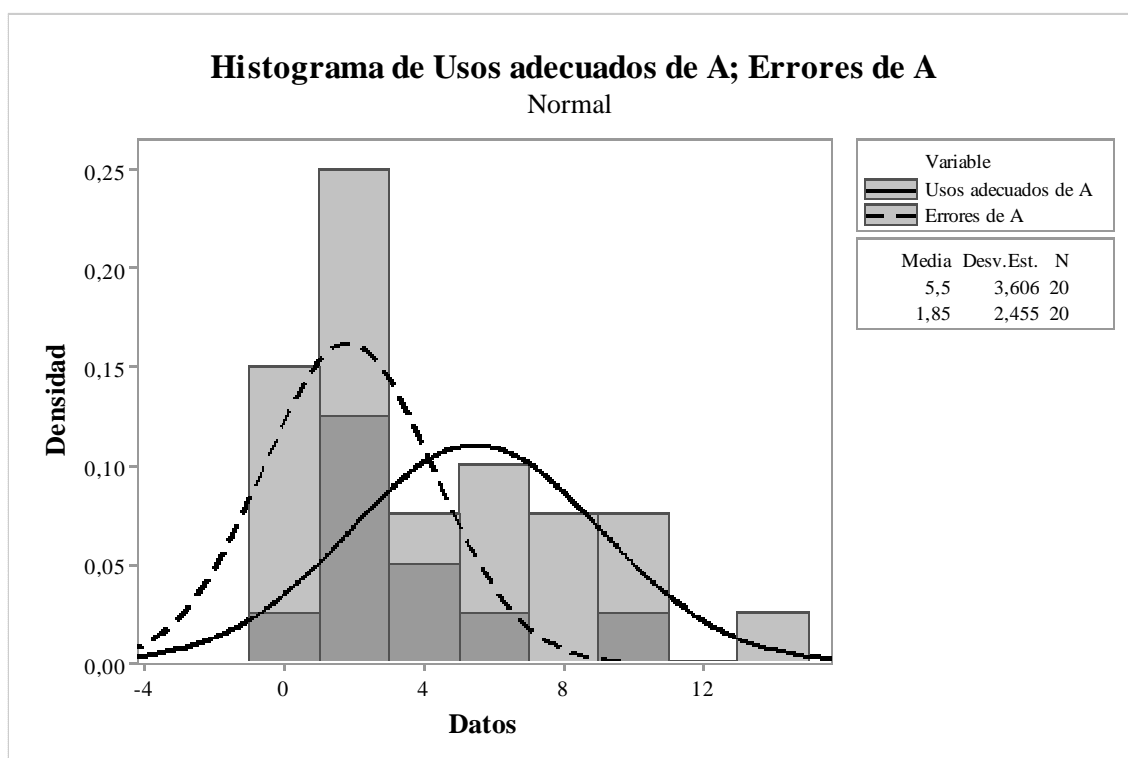
b. Significados empleados

EN			
Usos apropiados		Errores	
Localización	93	Confusión en-de	8

Localización temporal	39	Loc. temporal (adición)	6
Localización abstracta	12	Confusión en-a	6
Transporte	2	Confusión en-por	2
		Localización (omisión)	1
		Localización (adición)	1
		Loc. abstracta (adición)	1
		Confusión en-entre	1

3.4.2. Usos de *a*

a. Resumen de datos estadísticos



	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	110	74,8	5,5	3,606
Errores	37	25,2	1,85	2,455

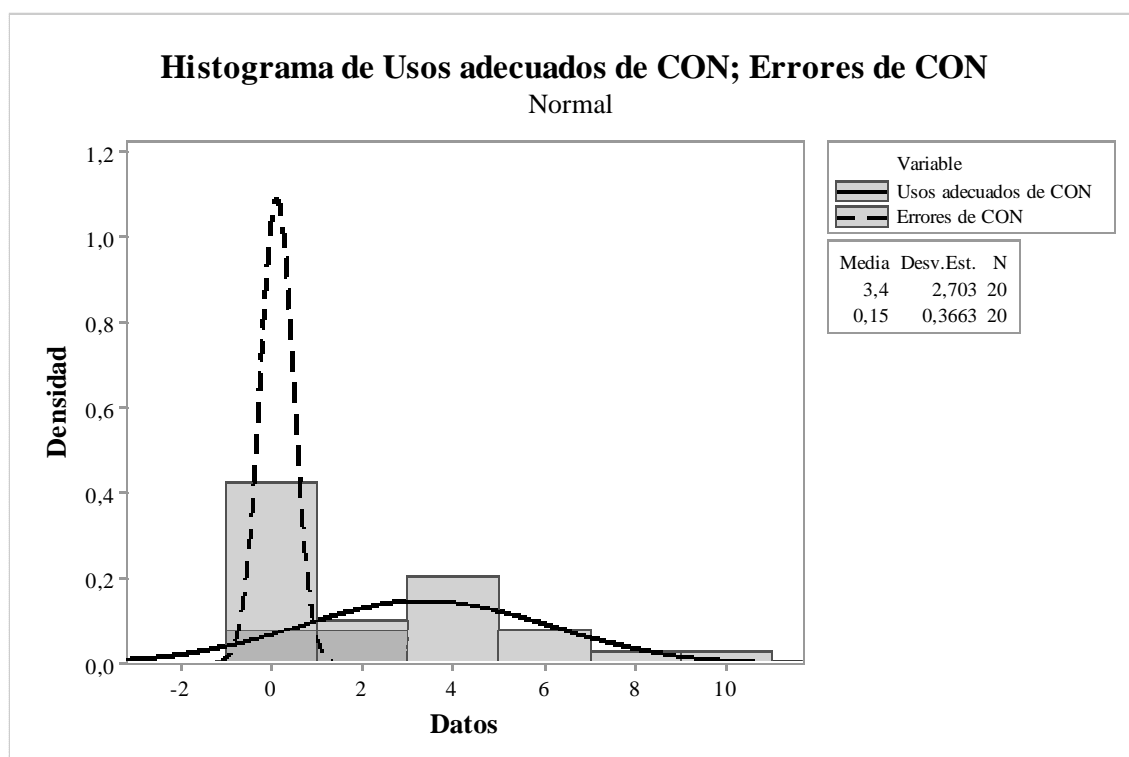
b. Significados empleados

A			
Usos apropiados		Errores	
Destino	63	CD animado (omisión)	7
Meta	25	Confusión a-de	7
Localización temporal	9	Confusión a-en	5
CD (receptor)	6	“jugar -” (omisión)	4
Objetivo (jugar a)	3	CI (omisión)	4
CI (receptor)	2	Meta (omisión)	3

Incoativo	2	Confusión a-para	2
		Destino (omisión)	1
		Loc. temporal (adición)	1
		Difícil + infinitivo (adición)	1
		Confusión a-entre	1
		Gustar + infinitivo (adición)	1

3.4.3. Usos de con

a. Resumen de datos estadísticos



	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	68	95,8	3,4	2,703
Errores	3	4,2	0,15	0,3663

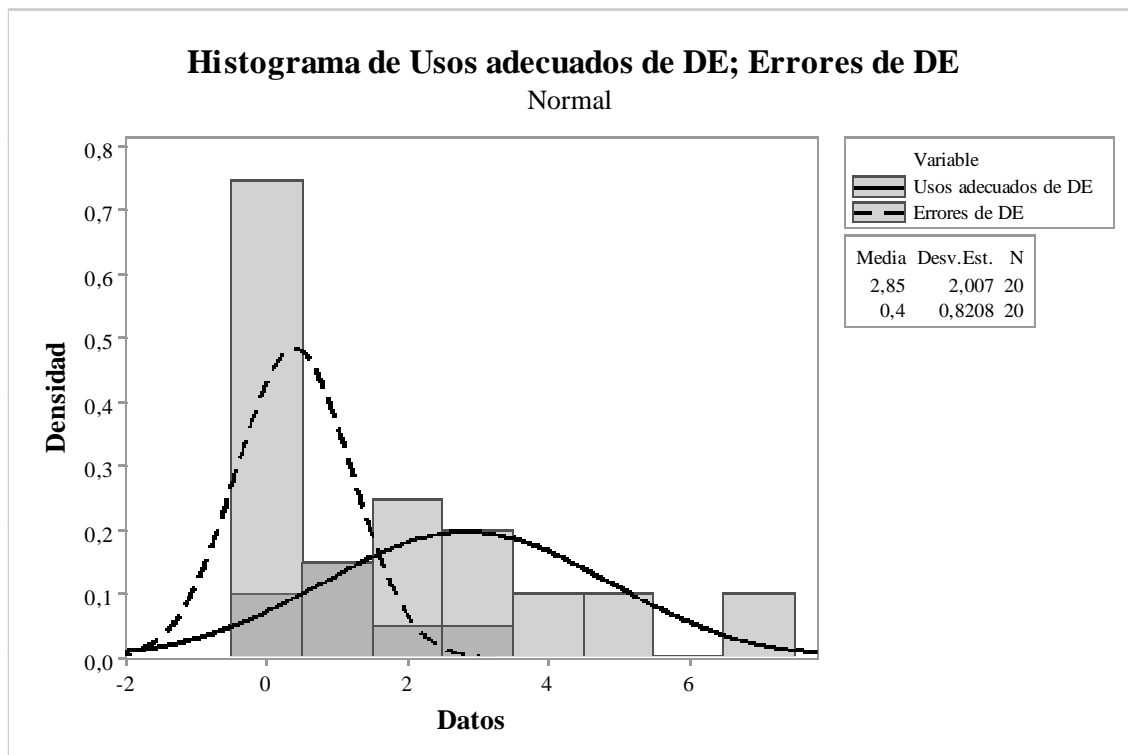
b. Significados empleados

CON			
Usos apropiados		Errores	
Compañía	59	Confusión con-por	2
Relación (CRP)	2	Causa (adición)	1
Causa (CRP)	2		
Característica	1		
Cooperación	1		
Ingrediente	1		
Compañía (CRP)	1		

Concurrencia	1
Modo	1

3.4.4. Usos de *de*

a. Resumen de datos estadísticos



	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	57	87,7	2,85	2,007
Errores	8	12,3	0,4	0,8208

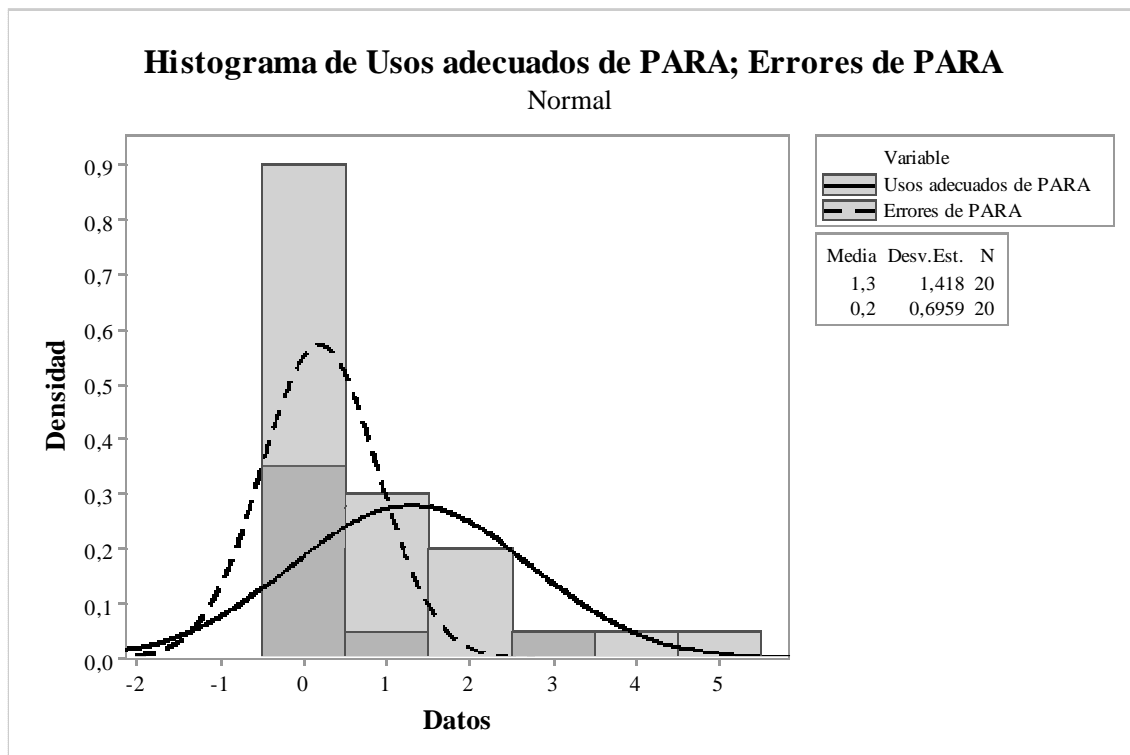
b. Significados empleados

DE			
Usos apropiados		Errores	
Origen	20	Pertenencia (omisión)	2
Pertenencia	9	Confusión de – a	1
Tipo	8	Cantidad (adición)	1
Causa	4	Partitivo (adición)	1
Origen temporal	4	Tema (omisión)	1
Parte	2	Característica (omisión)	1
Cantidad	2	Característica (adición)	1
Tema	2		
Material	2		
Autoría	1		
Característica	1		

Categoría	1
Origen (comparación)	1

3.4.5. Usos de *para*

a. Resumen de datos estadísticos

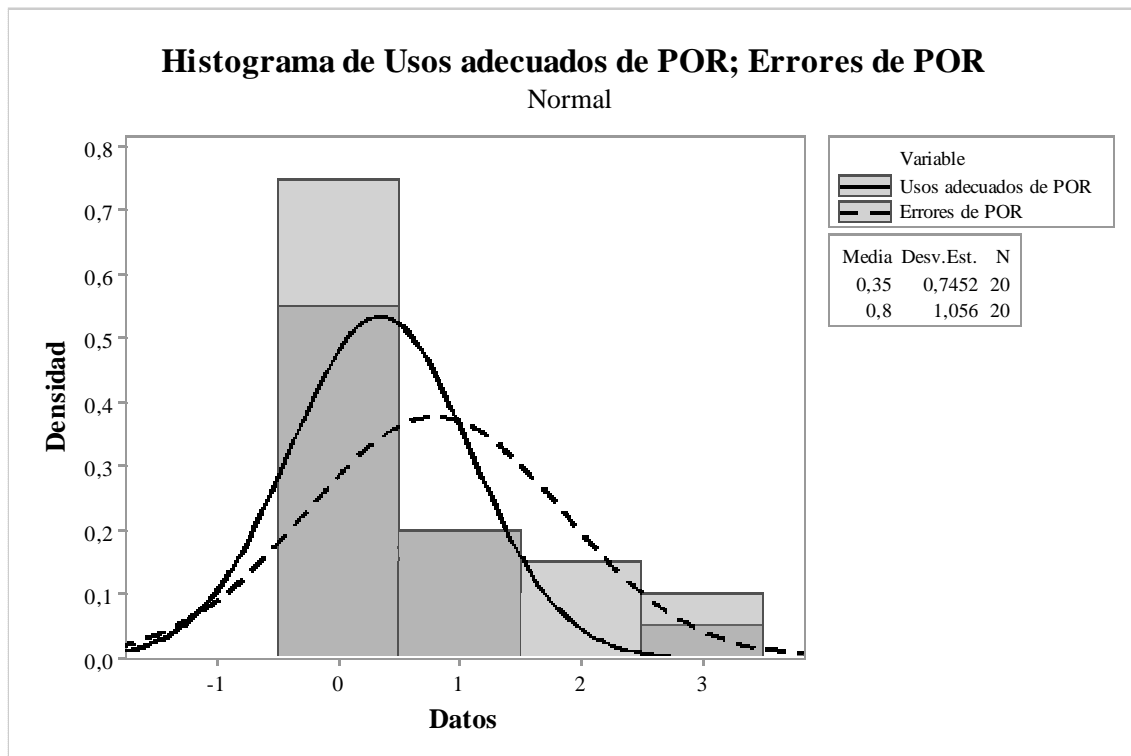


	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	26	86,7	1,3	1,418
Errores	4	13,3	0,2	0,6959

b. Significados empleados

PARA			
Usos apropiados		Errores	
Meta temporal	8	Confusión para – por	3
Finalidad	7	Confusión para – con	1
Destinatario	6		
Meta	3		
Opinión	2		

3.4.6. Usos de *por*
a. Resumen de datos estadísticos



	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	7	30,4	0,35	0,7452
Errores	16	69,6	0,8	1,056

b. Significados empleados

POR			
Usos apropiados		Errores	
Periodicidad	2	Confusión por – para	12
Causa	2	Confusión por – de	2
Medio	1	Confusión por – durante	1
Tiempo impreciso	1	Causa (omisión)	1
Camino	1		

3.4.7. Otras preposiciones

En este apartado se recogen los datos de aquellas unidades que menor frecuencia y variedad de significados registran en la producción escrita de los participantes.

a. Resumen de datos estadísticos

Dado que estos elementos no cuentan con ningún error en la muestra escrita, a continuación, presentamos una tabla en la que detallamos, de forma descendente, la información estadística relativa a su uso eficaz por parte de los aprendientes:

	Total	M	S.D.
<i>Durante</i>	15	0,75	1,251
<i>Hasta</i>	2	0,1	0,3078
<i>Desde</i>	1	0,05	0,2236
<i>Entre</i>	1	0,05	0,2236
<i>Sobre</i>	1	0,05	0,2236

La ausencia de errores que se ha producido en estos casos ha motivado que, en esta ocasión, optamos por no incluir un histograma que refleje estos resultados, ya que no existe ninguna comparativa entre usos adecuados y erróneos que pueda representarse de forma gráfica.

b. Significados empleados

En línea con el procedimiento seguido la sección anterior, ante la transparencia semántica que muestran muchas de estas preposiciones, hemos reunido los distintos valores de cada una de ellas empleados por los estudiantes en el siguiente cuadro:

<i>Durante</i>	<i>Hasta</i>	<i>Desde</i>	<i>Entre</i>	<i>Sobre</i>
duración	límite (1) límite temporal (1)	inicio del desplazamiento	localización temporal	tema

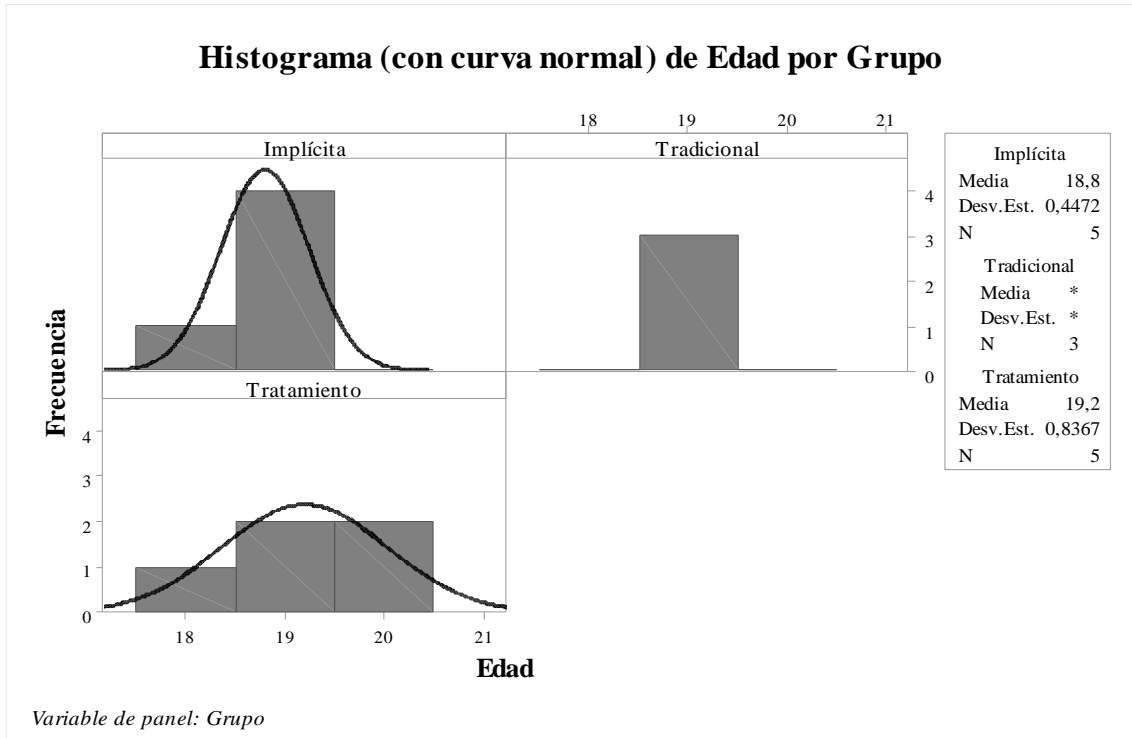
Puesto que *hasta* ha sido la unidad de este grupo que contaba con más valores, hemos incluido, entre paréntesis, el número de usos identificado para cada uno de sus significados.

APÉNDICE III

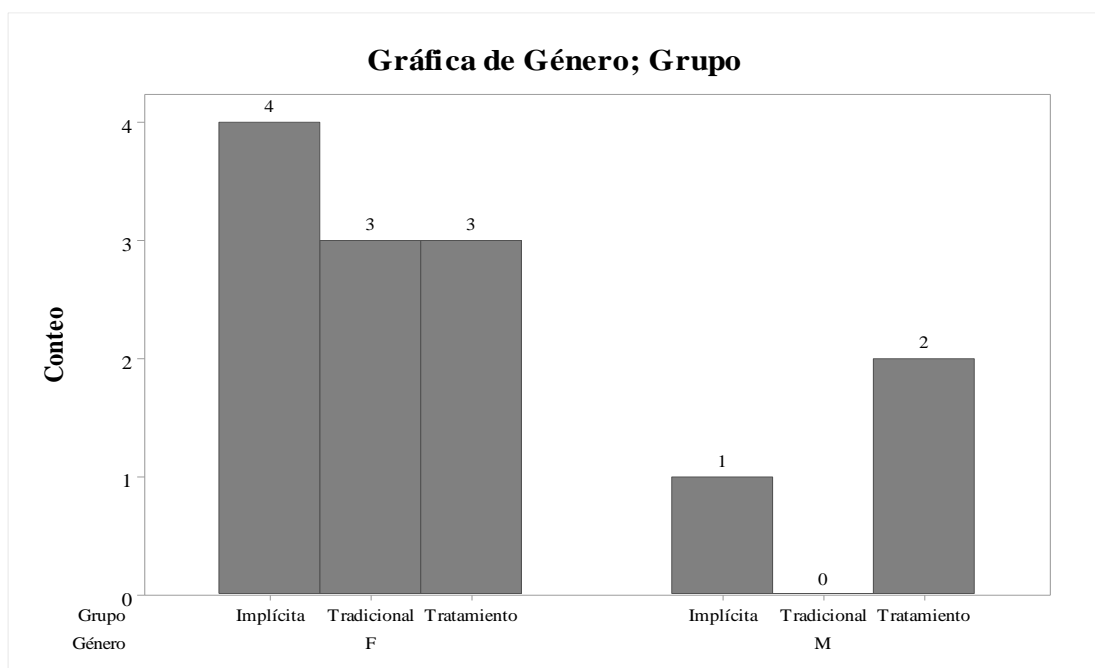
Datos relativos al estudio comparativo

1. Datos estadísticos relativos al cuestionario

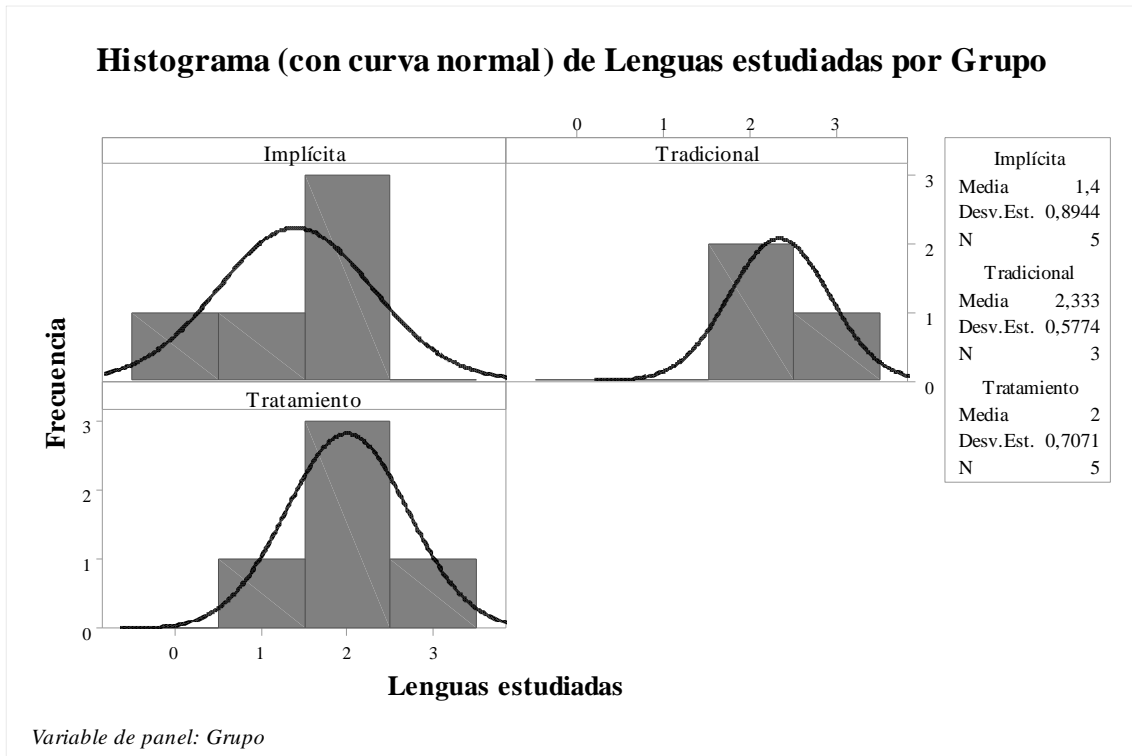
1.1. Edad



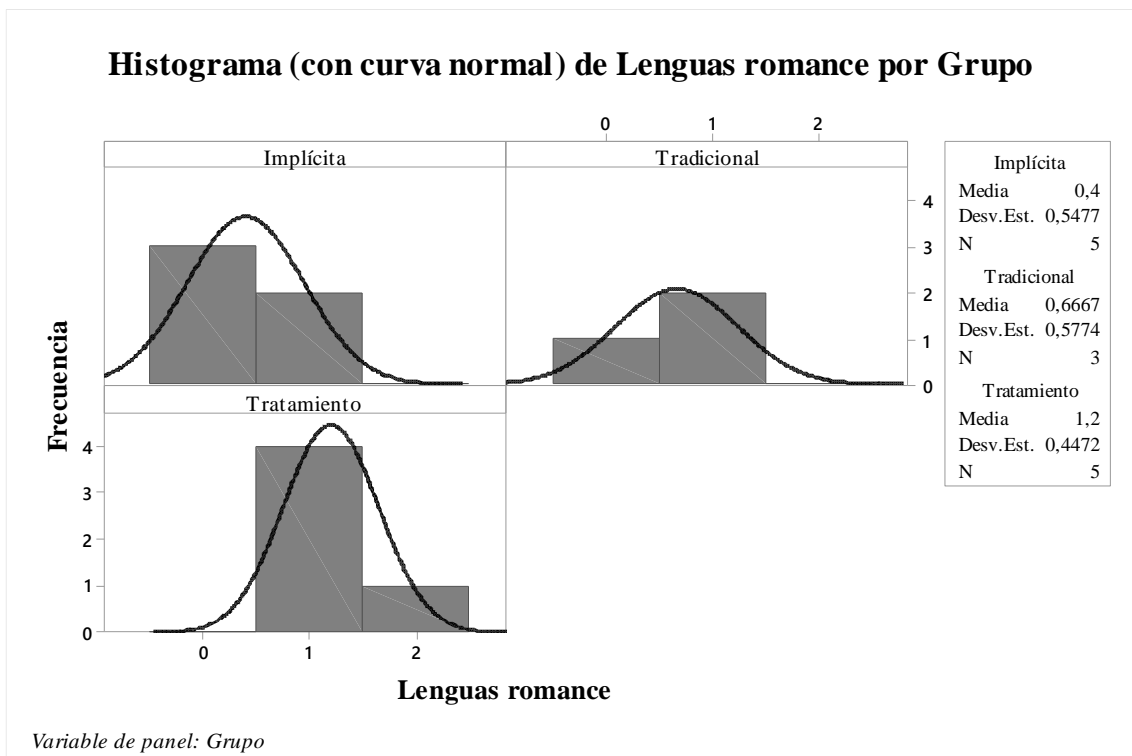
1.2. Género



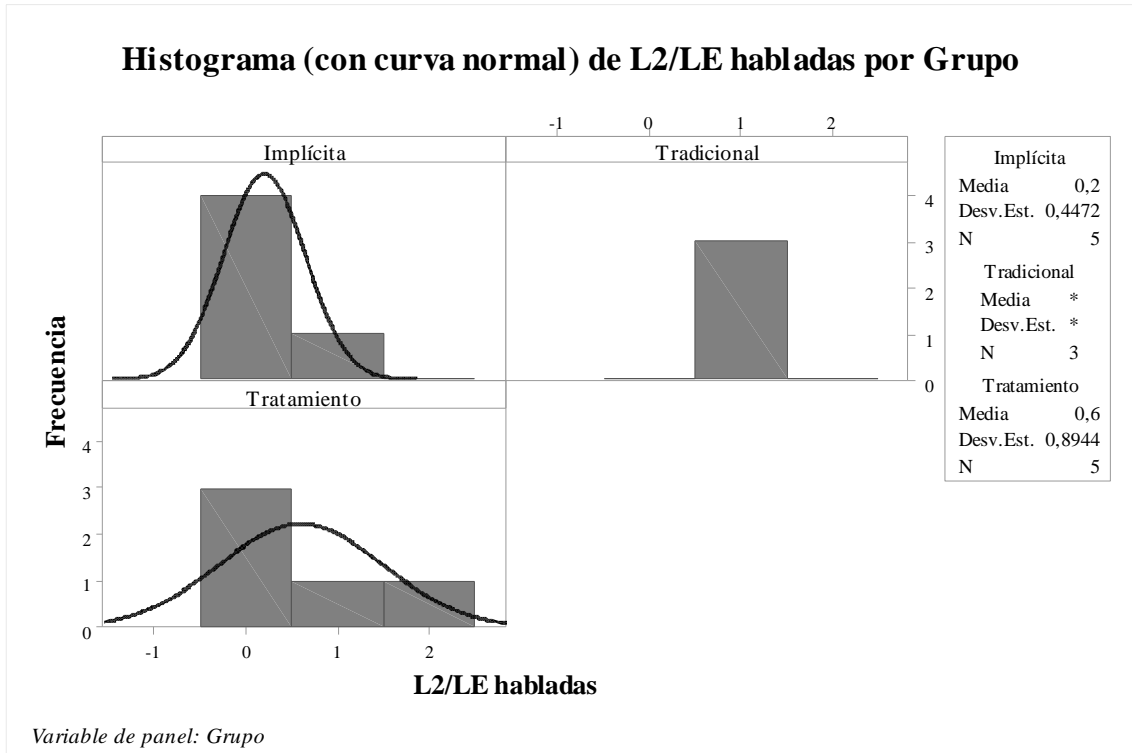
1.3. Lenguas estudiadas



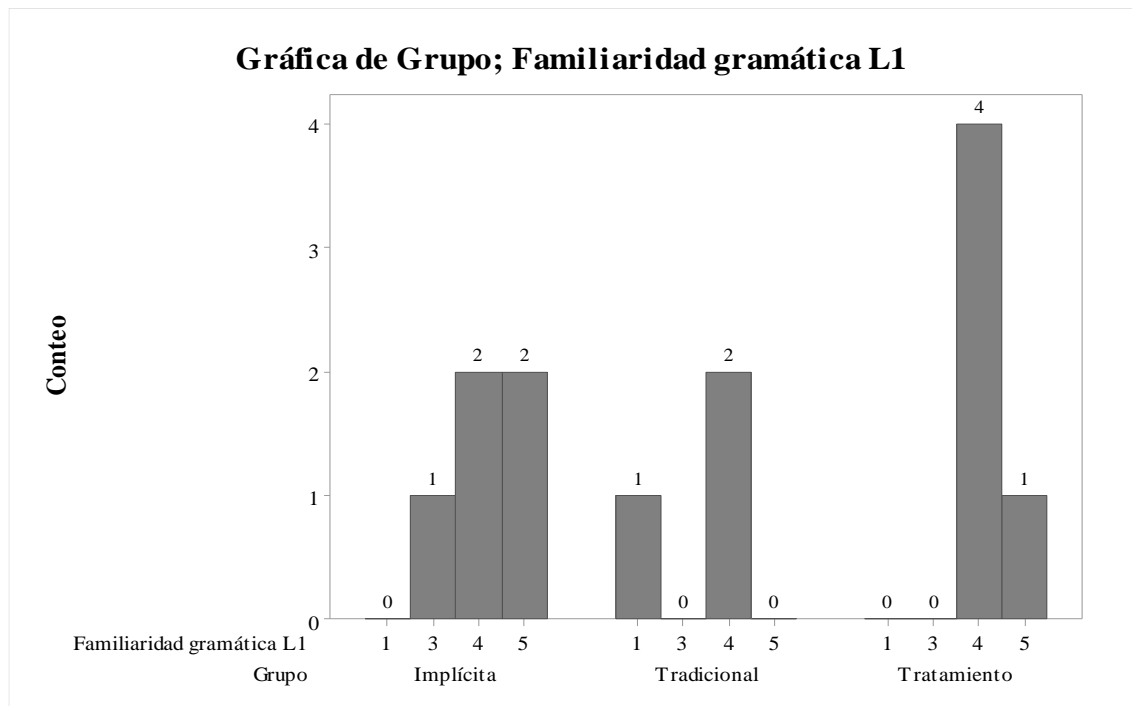
1.4. Lenguas romance



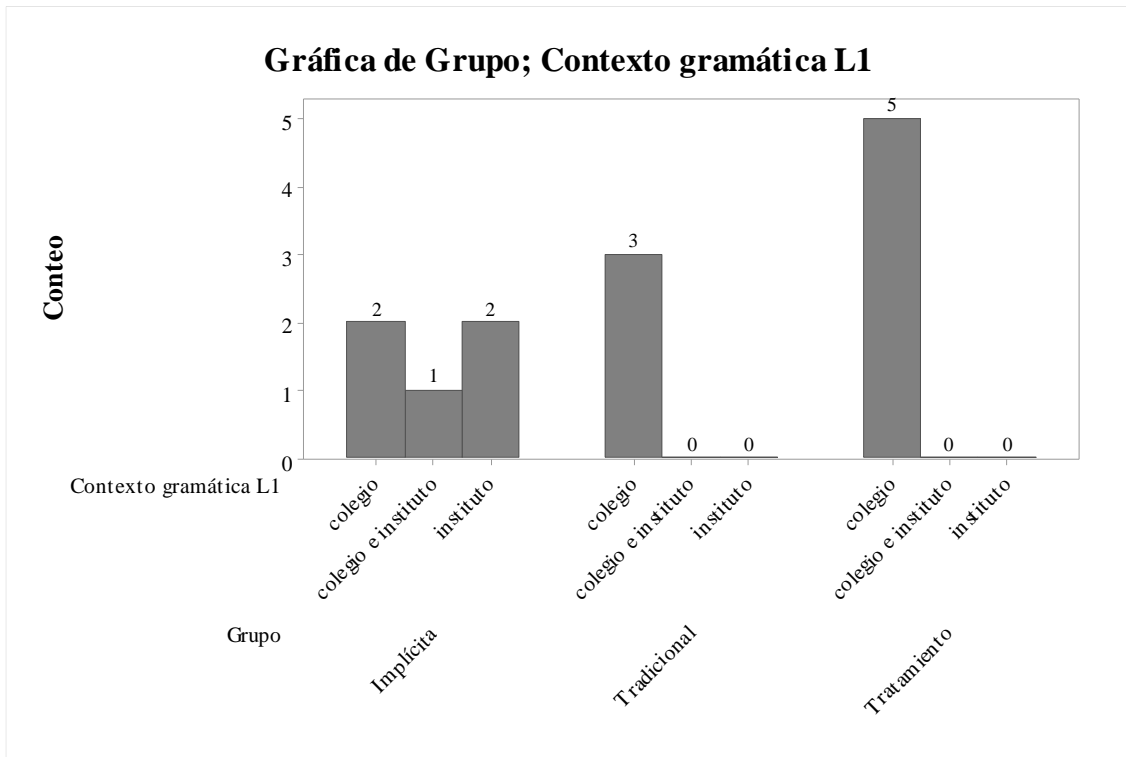
1.5. L2/LE habladas



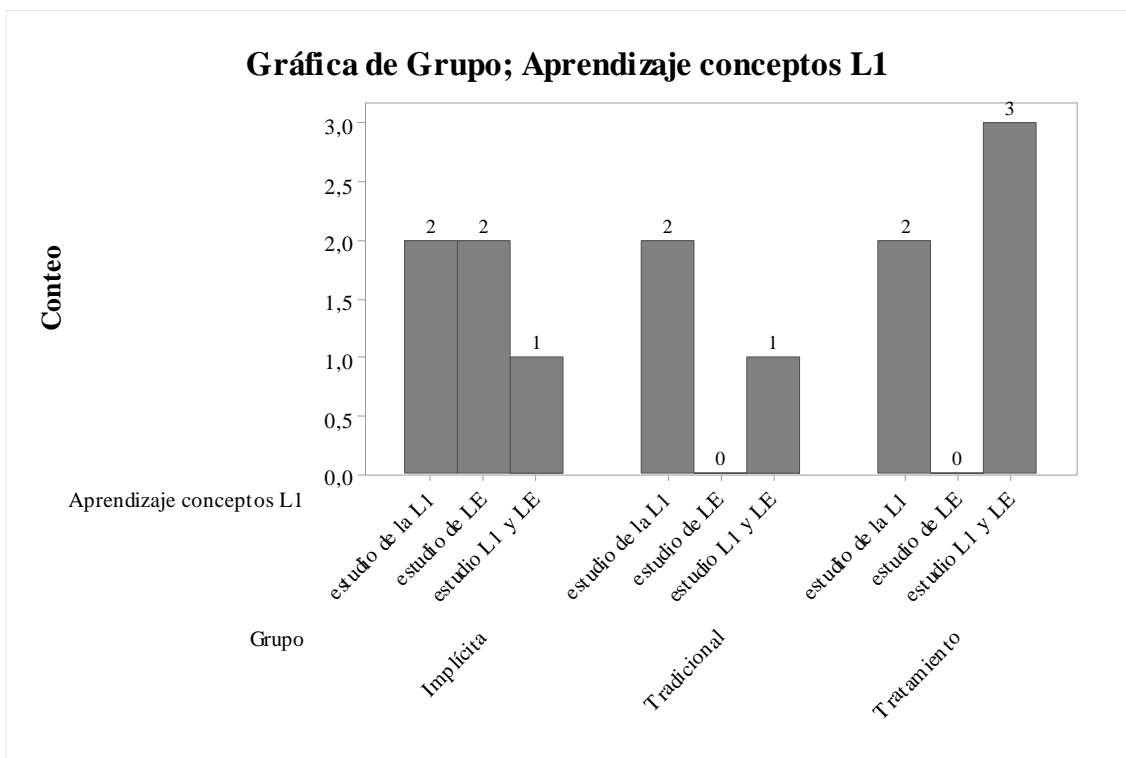
1.6. Familiaridad con la gramática de la L1



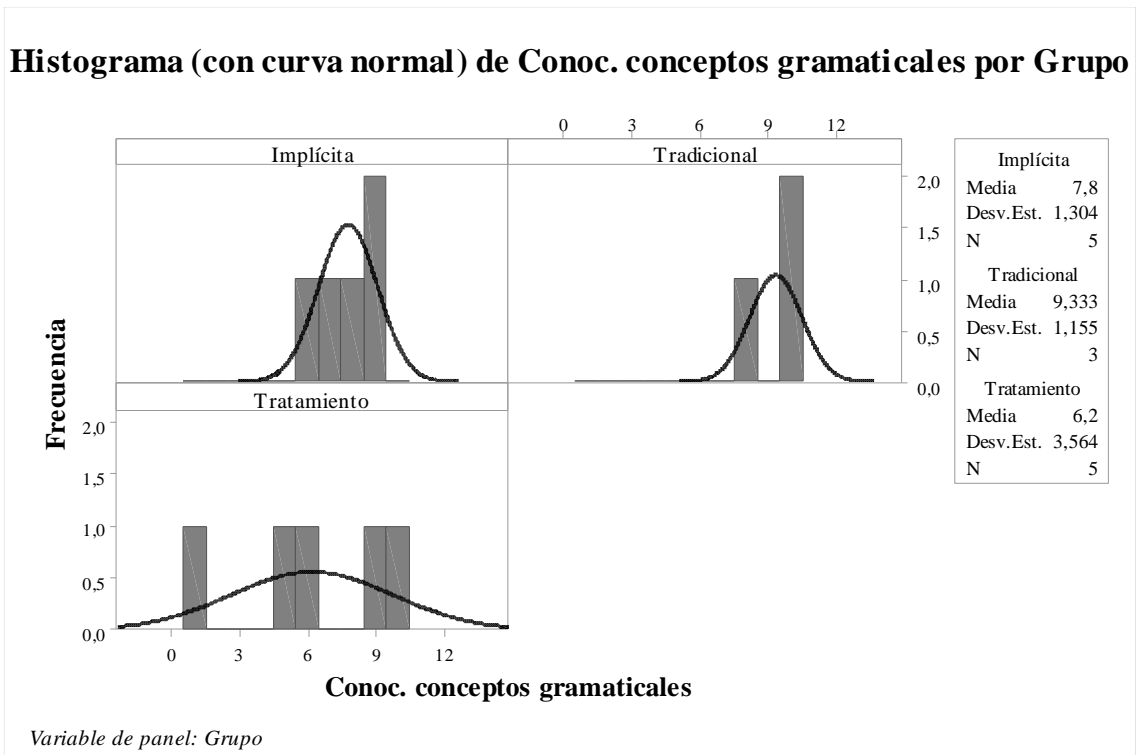
1.7. Contexto de aprendizaje de la gramática de la L1



1.8. Explicación de los conceptos gramaticales de la L1



1.9. Conocimiento de conceptos gramaticales



a. Análisis estadístico de los resultados relativos a los conocimientos gramaticales

ANOVA de un solo factor: Conoc. conceptos gramaticales vs. Grupo

Método

Hipótesis nula Todas las medias son iguales
 Hipótesis alterna Por lo menos una media es diferente
 Nivel de significancia $\alpha = 0,05$

Se presupuso igualdad de varianzas para el análisis.

Información del factor

Factor Niveles Valores
 Grupo 3 Implícita; Tradicional; Tratamiento

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Grupo	2	18,96	9,482	1,57	0,255
Error	10	60,27	6,027		

Total 12 79,23

Resumen del modelo

	S	R-cuad.	R-cuad. (ajustado)	R-cuad. (pred)
	2,45493	23,94%	8,72%	0,00%

Medias

Grupo	N	Media	Desv.Est.	IC de 95%
Implícita	5	7,800	1,304	(5,354; 10,246)
Tradicional	3	9,333	1,155	(6,175; 12,491)
Tratamiento	5	6,20	3,56	(3,75; 8,65)

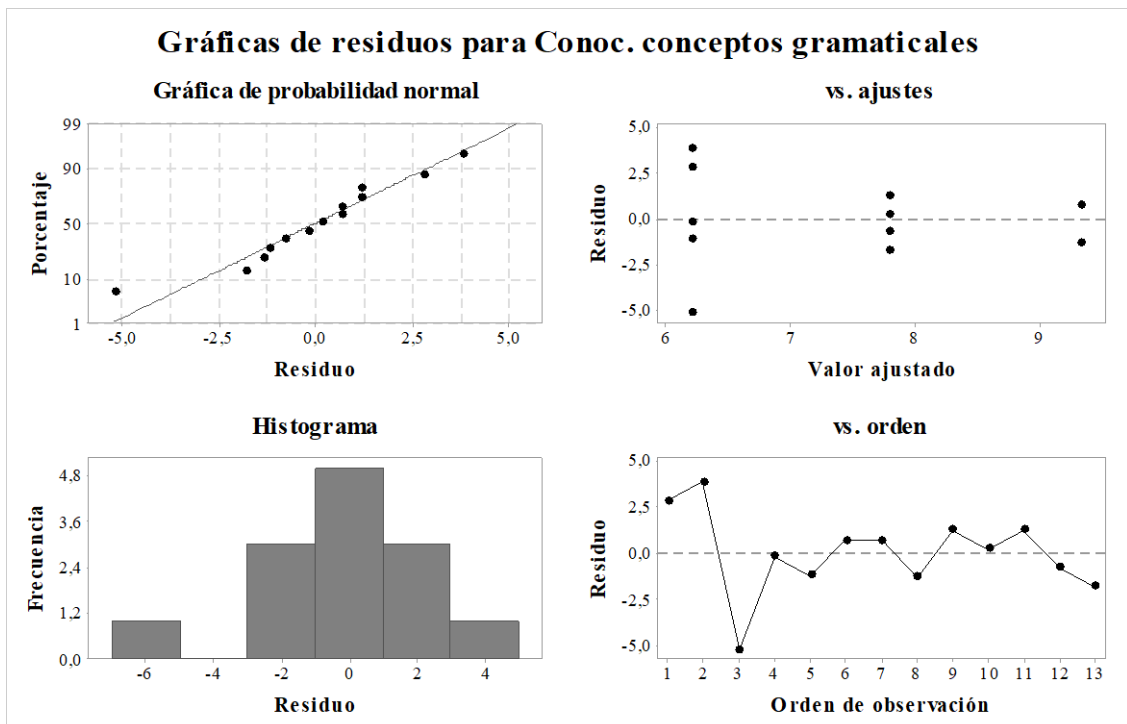
Desv.Est. agrupada = 2,45493

Comparaciones en parejas de Tukey

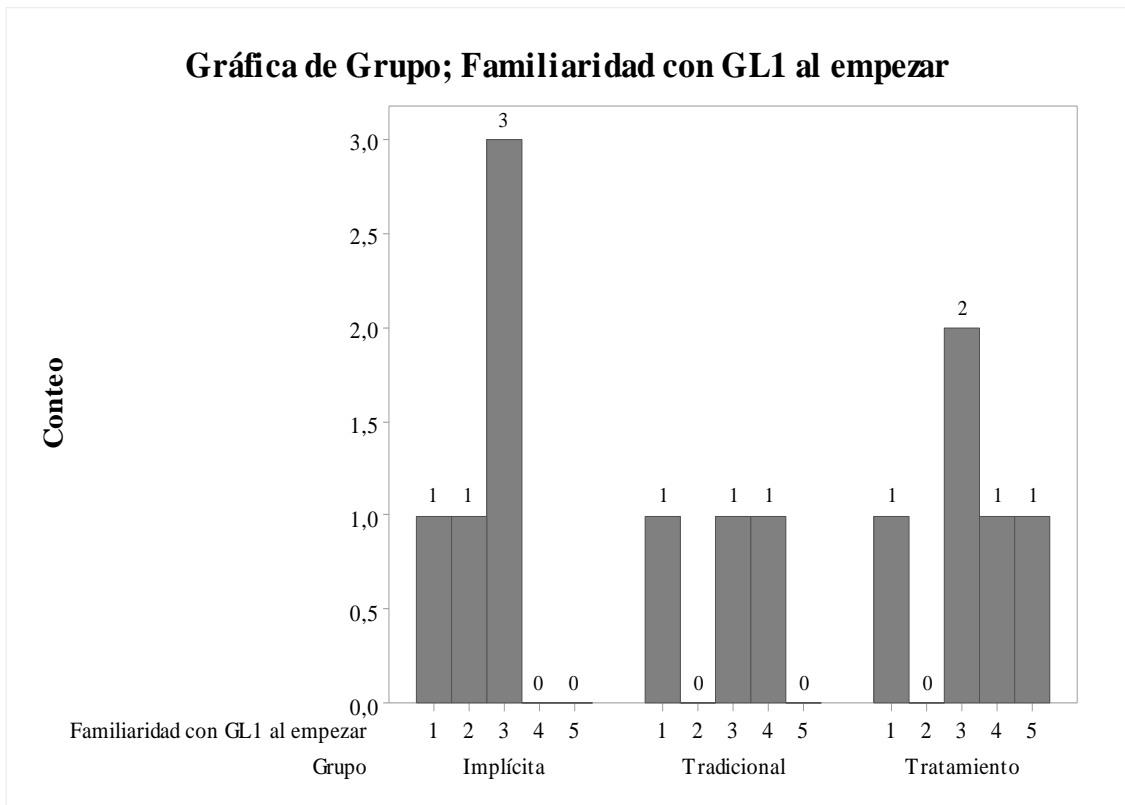
Agrupar información utilizando el método de Tukey y una confianza de 95%

Grupo	N	Media	Agrupación
Tradicional	3	9,333	A
Implícita	5	7,800	A
Tratamiento	5	6,20	A

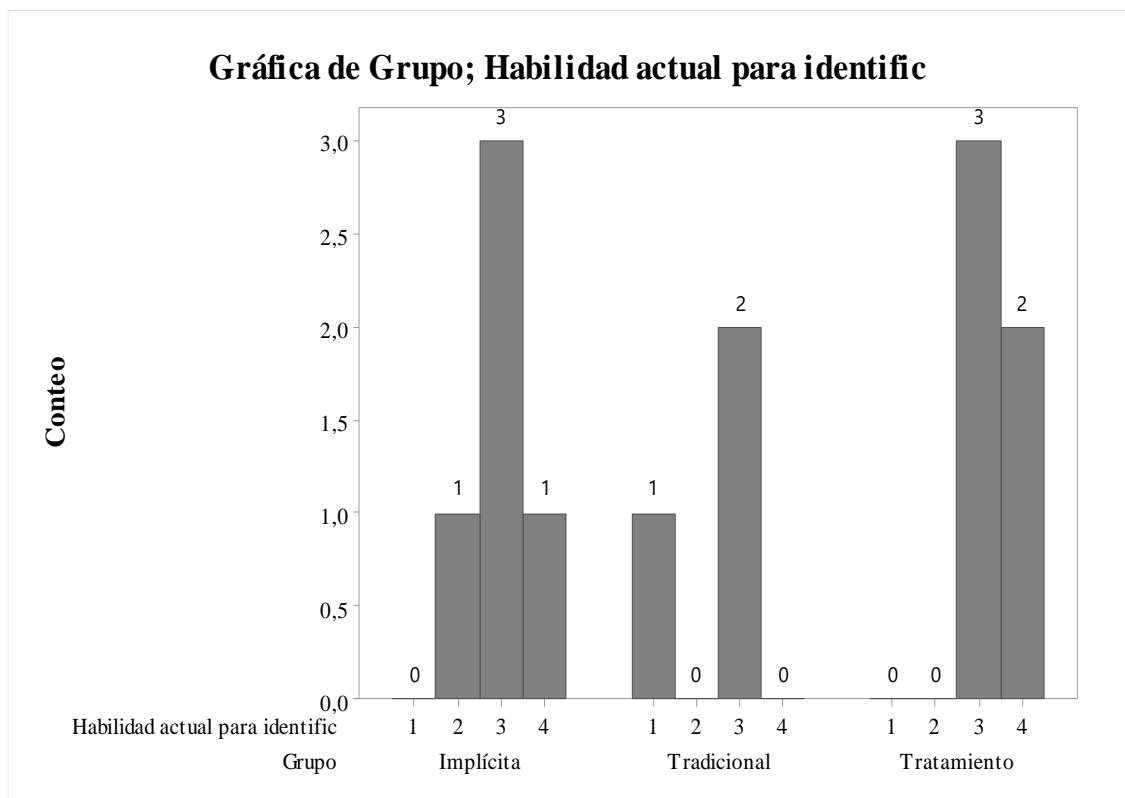
Las medias que no comparten una letra son significativamente diferentes.



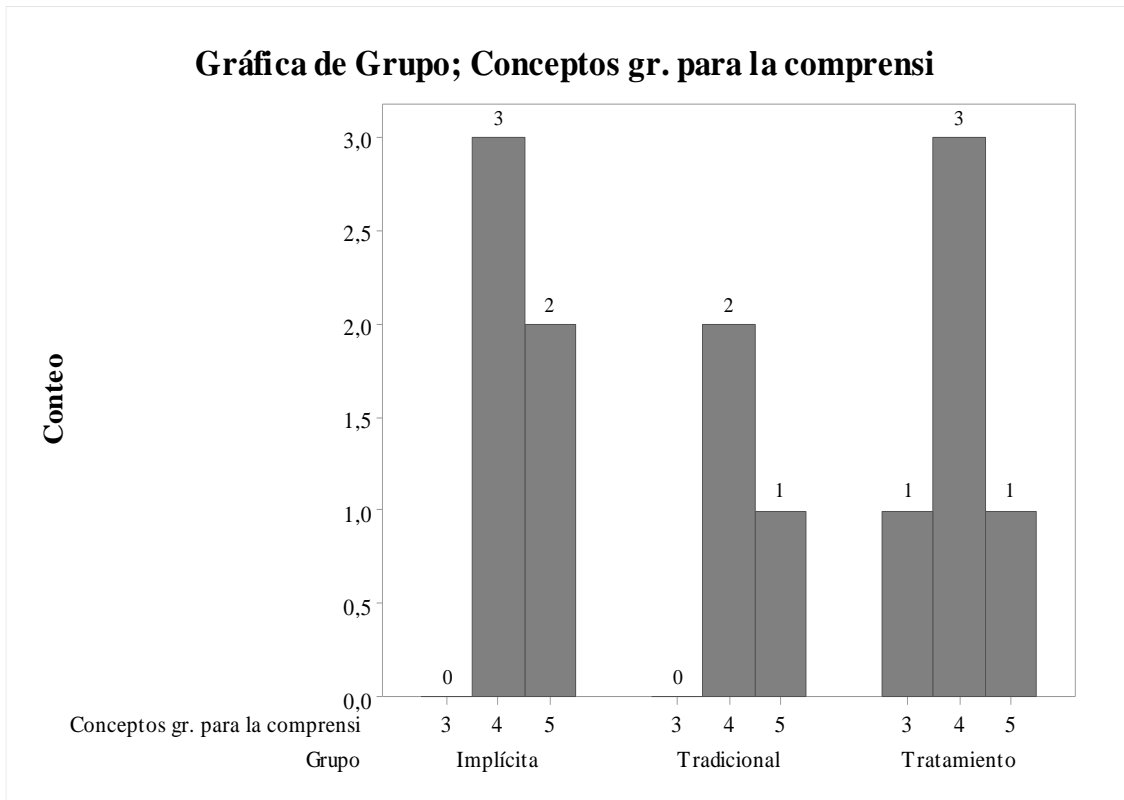
1.10. Familiaridad con la gramática de la L1 al empezar a estudiar español



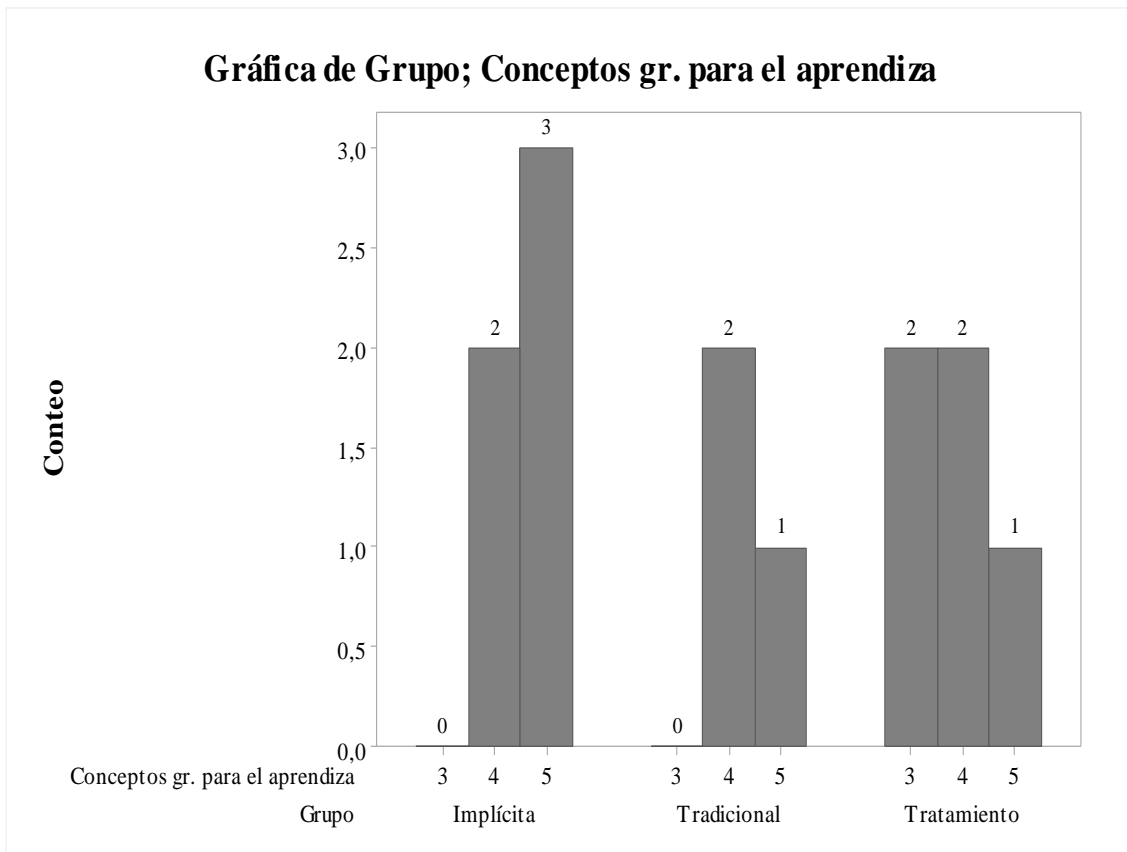
1.11. Habilidad actual para identificar conceptos gramaticales



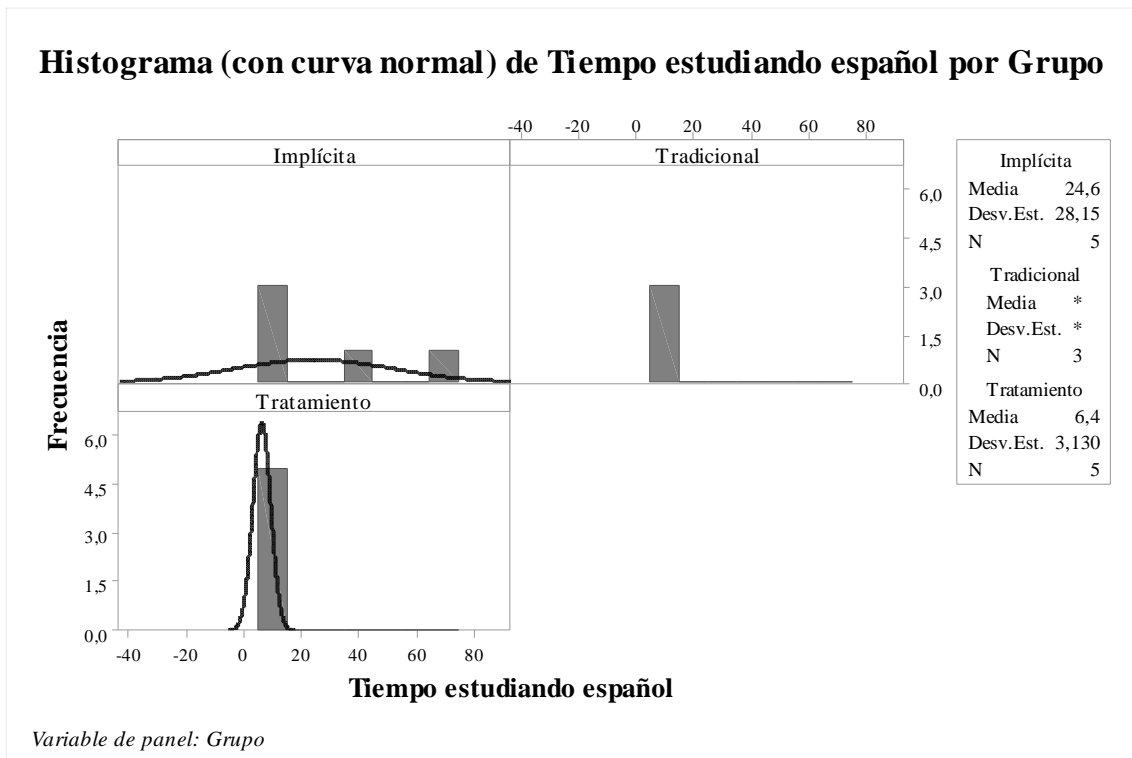
1.12. Importancia de los conceptos gramaticales para la comprensión del español



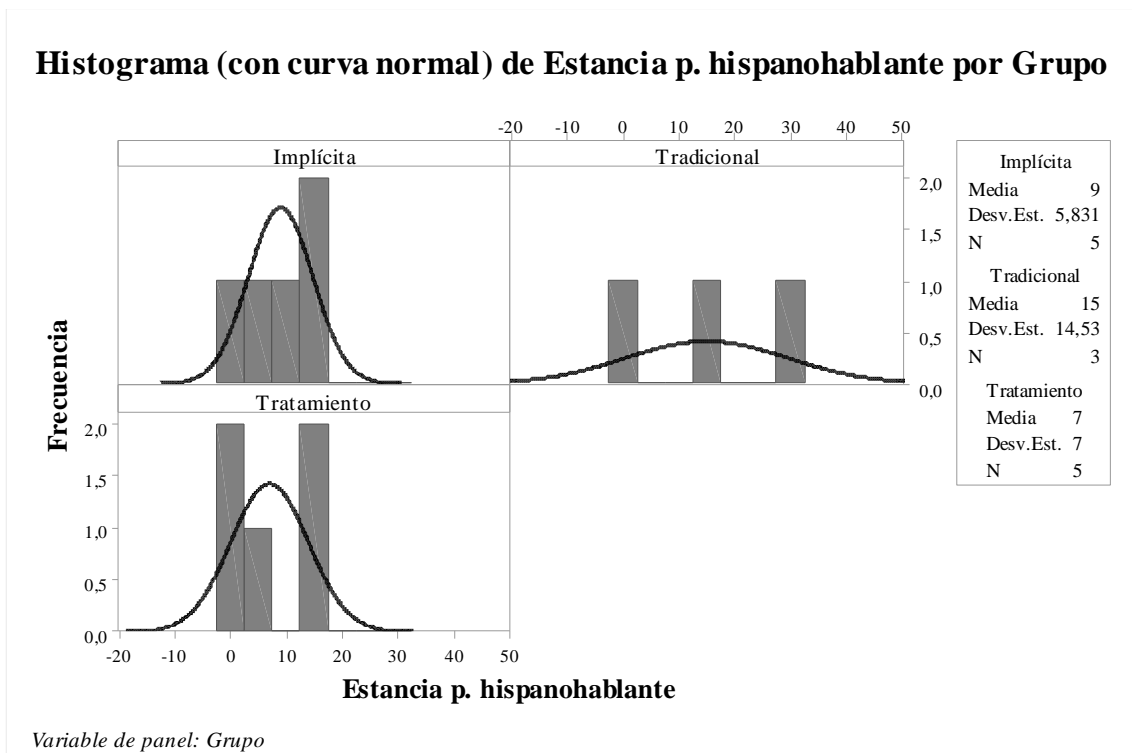
1.13. Importancia de los conceptos gramaticales para el aprendizaje del español



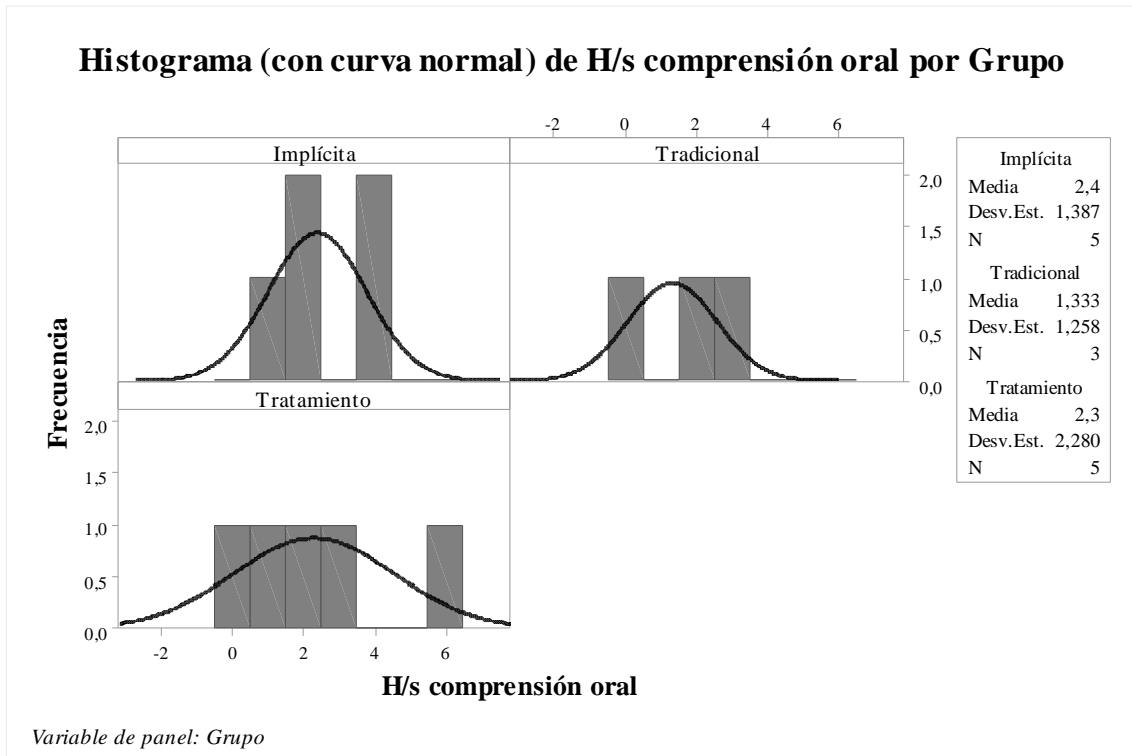
1.14. Tiempo estudiando español



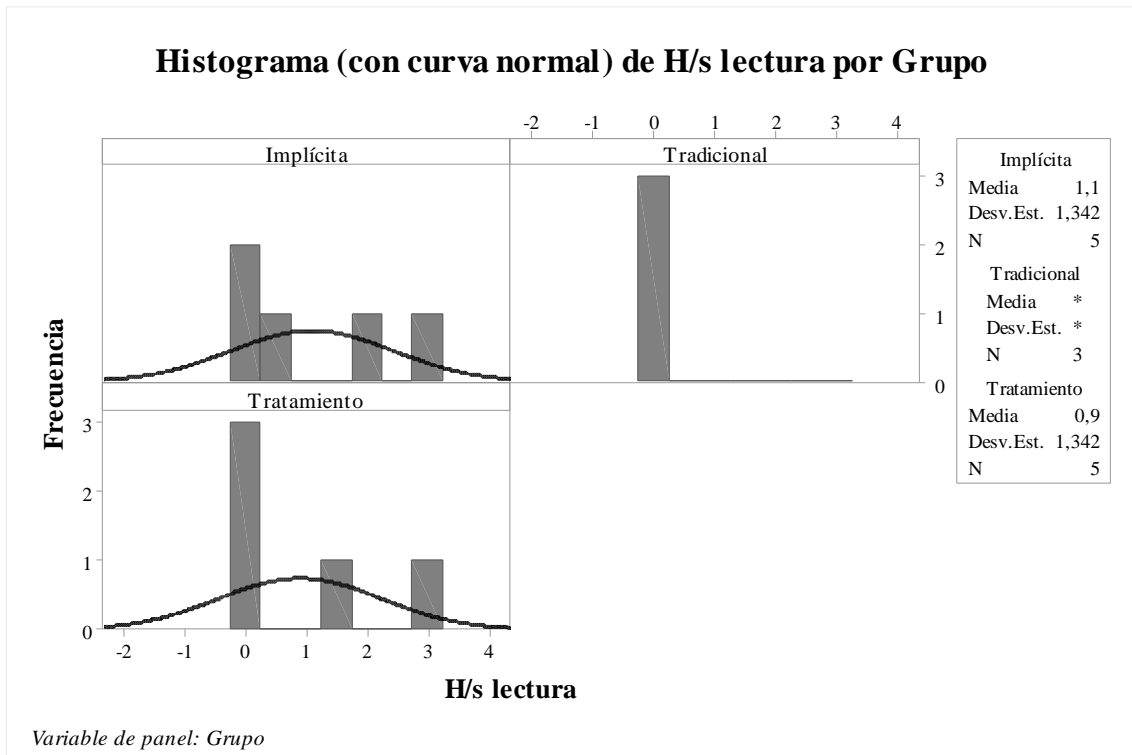
1.15. Estancia en país hispanohablante



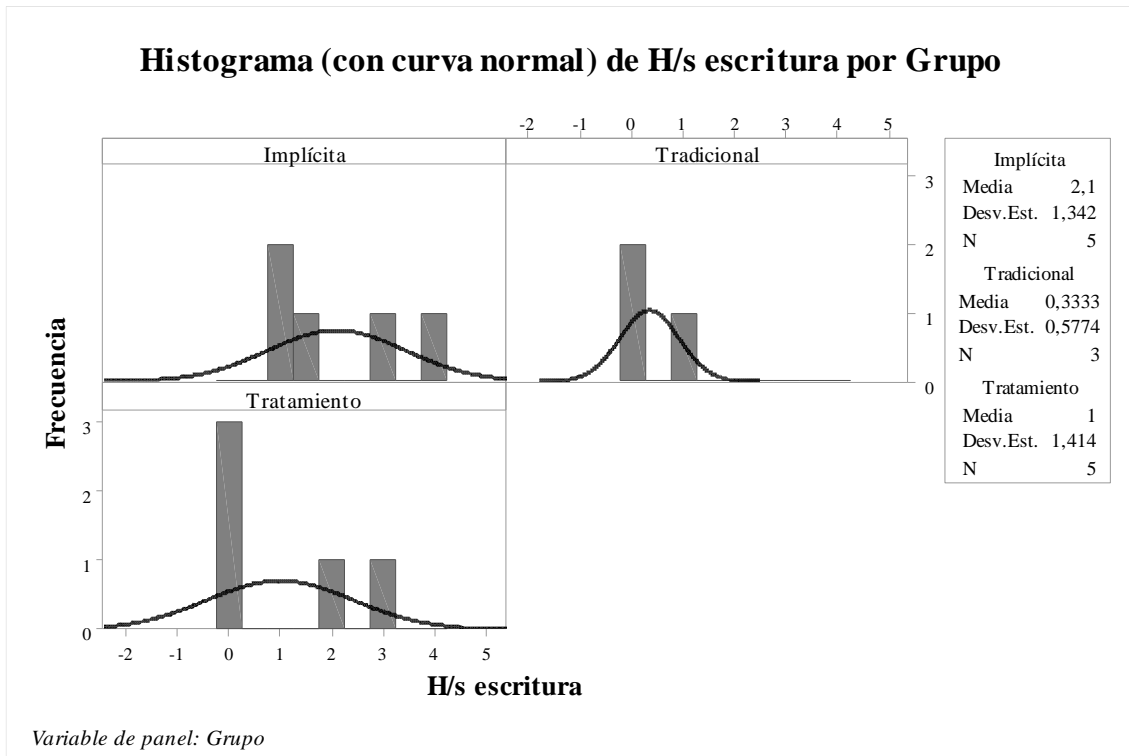
1.16. Horas semanales dedicadas a la comprensión oral



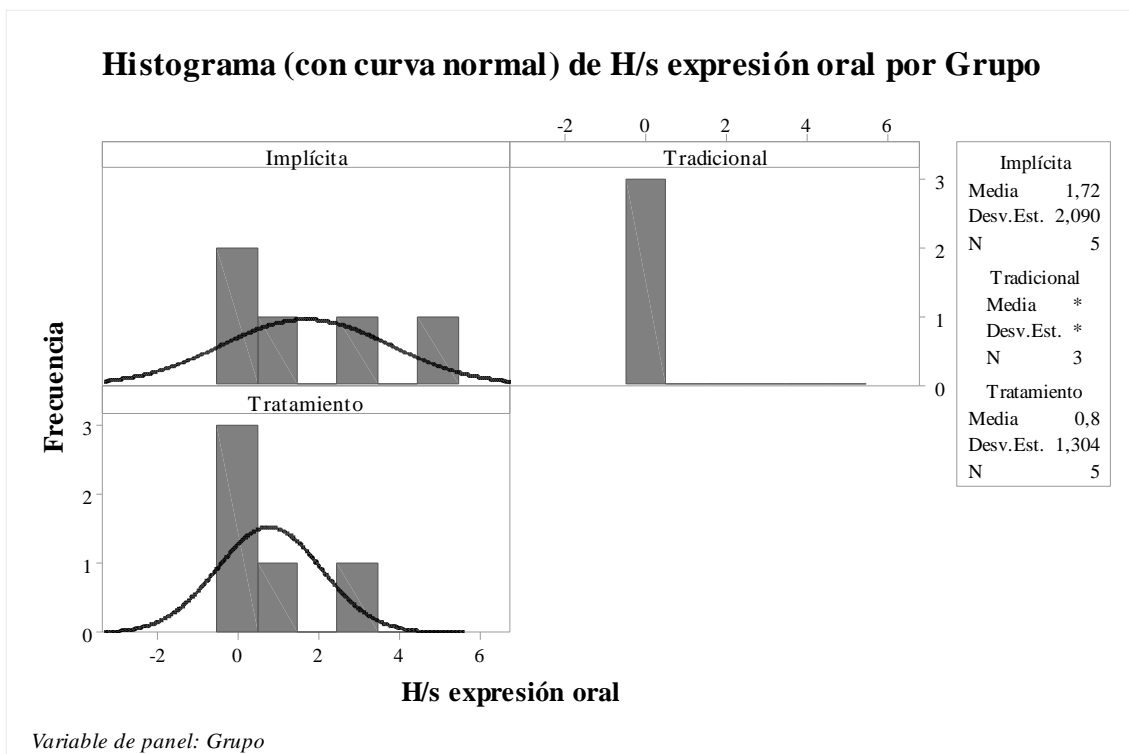
1.17. Horas semanales dedicadas a la comprensión escrita



1.18. Horas semanales dedicadas a la expresión escrita

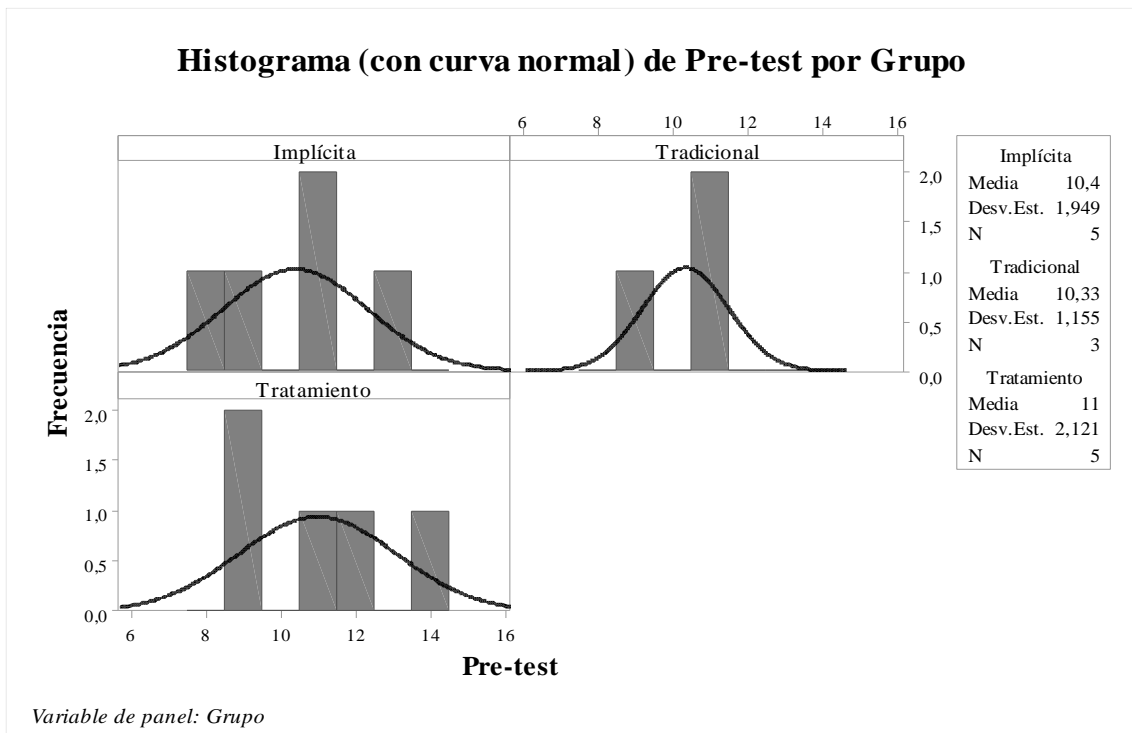


1.19. Horas semanales dedicadas a la expresión oral



2. Análisis estadístico de las pruebas de opción múltiple

2.1. Estadísticos descriptivos del pre-test



a. Análisis de varianza del pre-test

ANOVA de un solo factor: Pre-test vs. Grupo

Método

Hipótesis nula Todas las medias son iguales
 Hipótesis alterna Por lo menos una media es diferente
 Nivel de significancia $\alpha = 0,05$

Se presupuso igualdad de varianzas para el análisis.

Información del factor

Factor Niveles Valores
 Grupo 3 Implícita; Tradicional; Tratamiento

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Grupo	2	1,210	0,6051	0,17	0,847
Error	10	35,867	3,5867		

Total 12 37,077

Resumen del modelo

	S	R-cuad.	R-cuad. (ajustado)	R-cuad. (pred)
	1,89385	3,26%	0,00%	0,00%

Medias

Grupo	N	Media	Desv.Est.	IC de 95%
Implícita	5	10,400	1,949	(8,513; 12,287)
Tradicional	3	10,333	1,155	(7,897; 12,770)
Tratamiento	5	11,000	2,121	(9,113; 12,887)

Desv.Est. agrupada = 1,89385

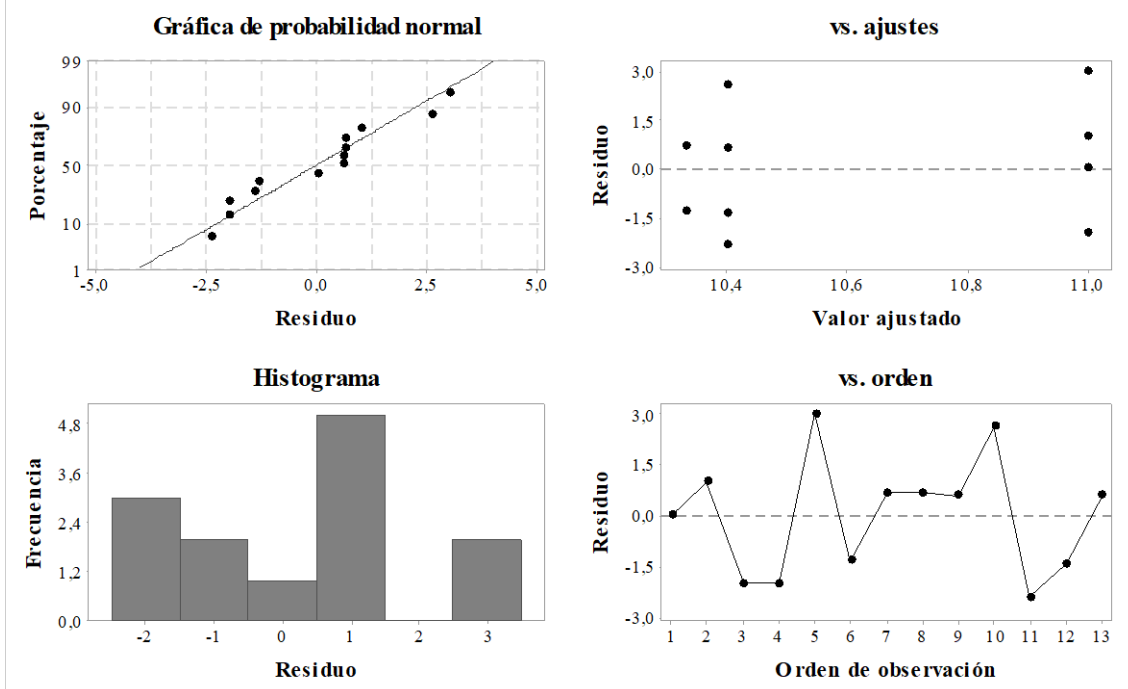
Comparaciones en parejas de Tukey

Agrupar información utilizando el método de Tukey y una confianza de 95%

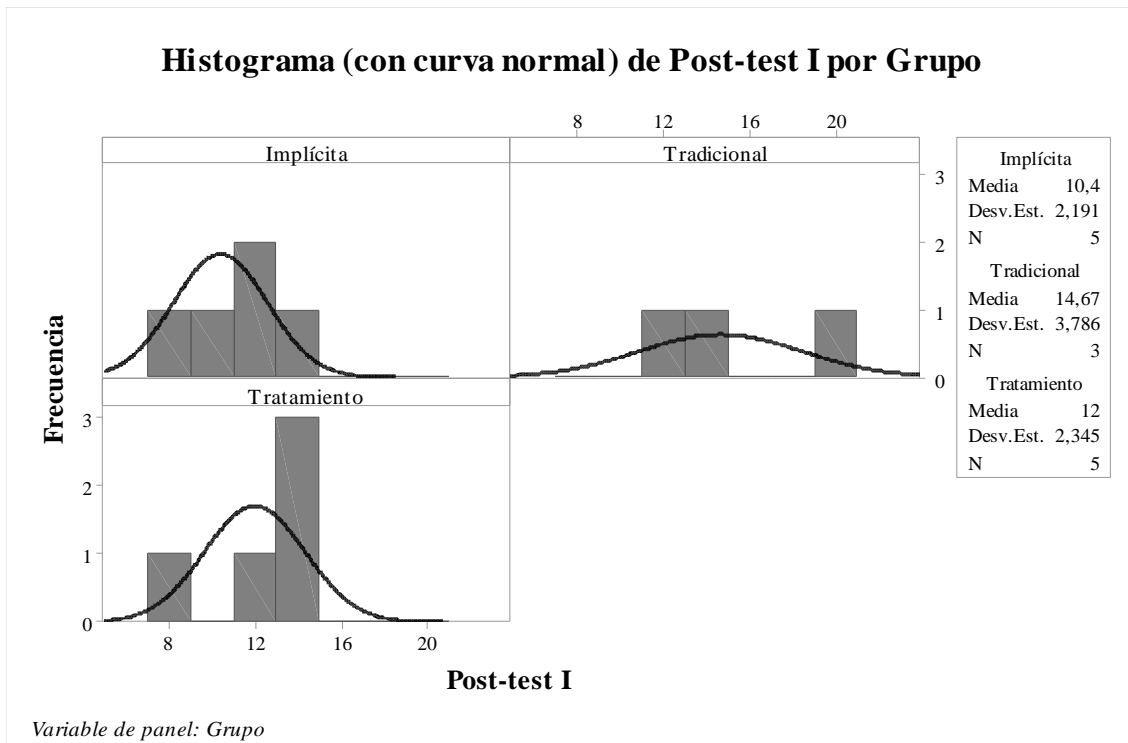
Grupo	N	Media	Agrupación
Tratamiento	5	11,000	A
Implícita	5	10,400	A
Tradicional	3	10,333	A

Las medias que no comparten una letra son significativamente diferentes.

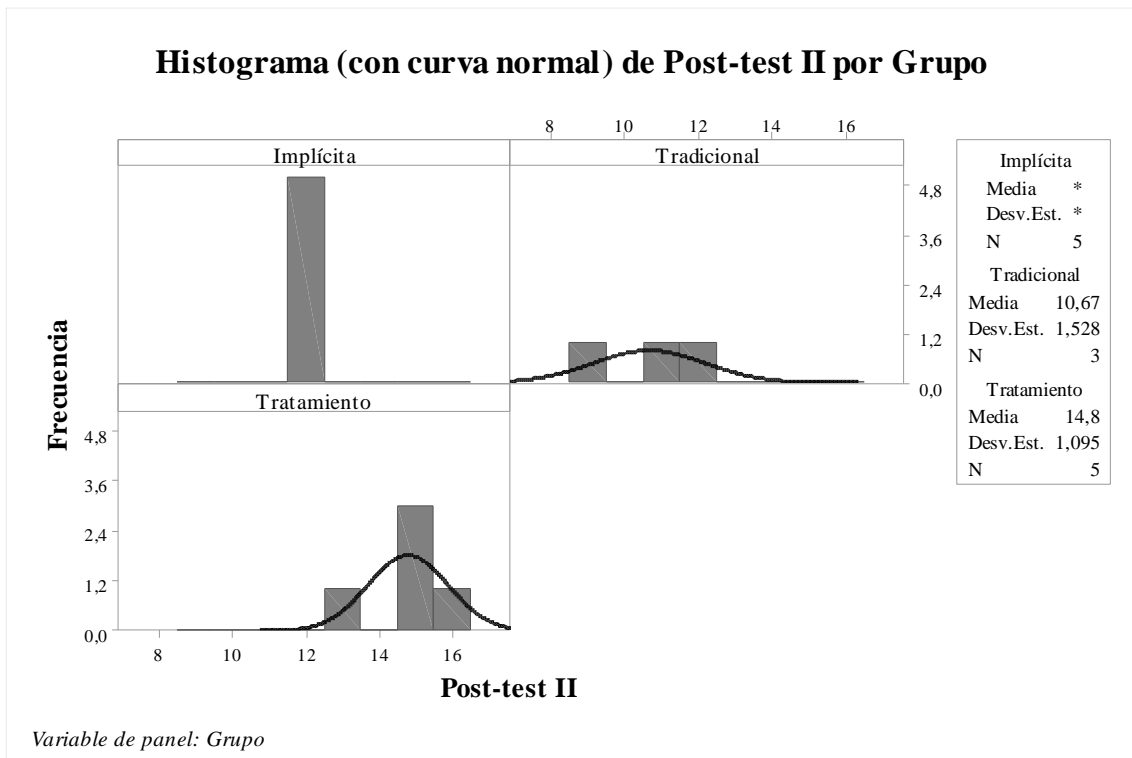
Gráficas de residuos para Pre-test



2.2. Estadísticos descriptivos del post-test inmediato



2.3. Estadísticos descriptivos del post-test diferido



2.4. Análisis de la diferencia entre el pre-test y los post-test

ANOVA de un solo factor: Diferencia Pretest y Postest vs. Grupo

Método

Hipótesis nula Todas las medias son iguales
 Hipótesis alterna Por lo menos una media es diferente
 Nivel de significancia $\alpha = 0,05$

Se presupuso igualdad de varianzas para el análisis.

Información del factor

Factor Niveles Valores
 Grupo 3 Implícita; Tradicional; Tratamiento

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Grupo	2	7,641	3,821	0,90	0,439

Error	10	42,667	4,267
Total	12	50,308	

Resumen del modelo

		R-cuad.	R-cuad.
S	R-cuad. (ajustado)	(pred)	
2,06559	15,19%	0,00%	0,00%

Medias

Grupo	N	Media	Desv.Est.	IC de 95%
Implícita	5	0,800	1,857	(-1,258; 2,858)
Tradicional	3	2,33	3,21	(-0,32; 4,99)
Tratamiento	5	2,400	1,432	(0,342; 4,458)

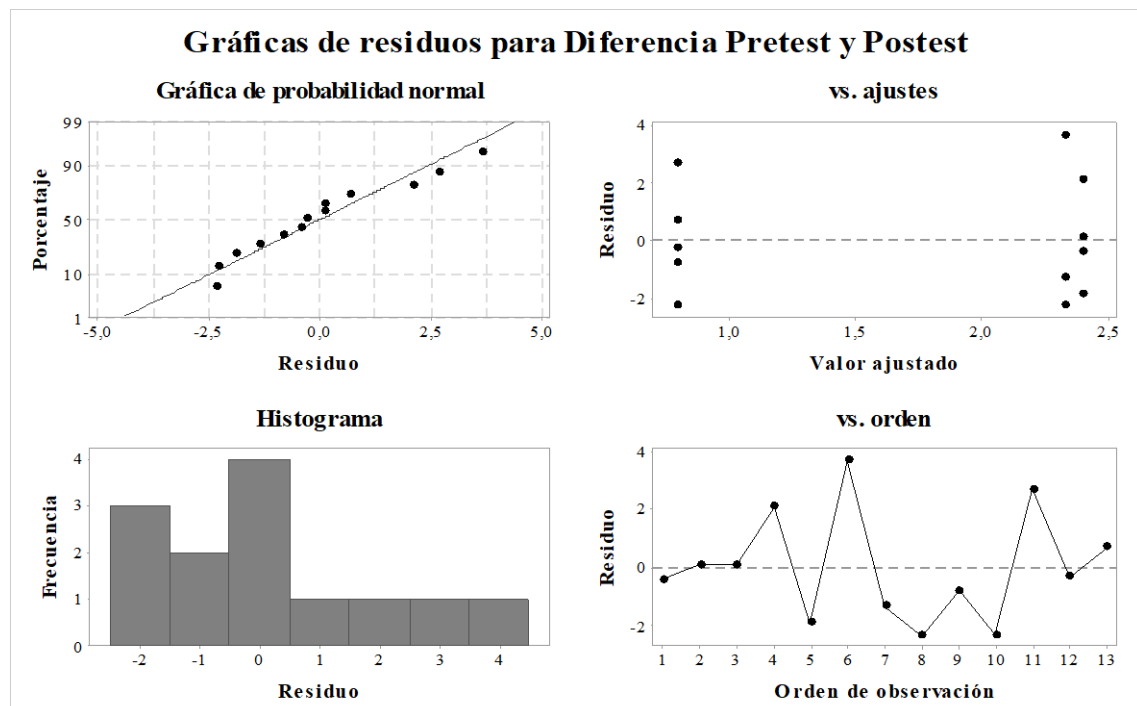
Desv.Est. agrupada = 2,06559

Comparaciones en parejas de Tukey

Agrupar información utilizando el método de Tukey y una confianza de 95%

Grupo	N	Media	Agrupación
Tratamiento	5	2,400	A
Tradicional	3	2,33	A
Implícita	5	0,800	A

Las medias que no comparten una letra son significativamente diferentes.



2.5. Influencia de variables

Análisis de regresión: Diferencia P vs. Edad; Lenguas estu; Lenguas roma; L2/LE hablado; ...

Método

Codificación de predictores categóricos (1; 0)

Selección de términos escalonada

α a entrar = 0,15; α a retirar = 0,15

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	2	21,496	10,748	3,73	0,062
Edad	1	14,980	14,980	5,20	0,046
H/s expresión oral	1	7,434	7,434	2,58	0,139
Error	10	28,812	2,881		
Total	12	50,308			

Resumen del modelo

	S	R-cuad. (ajustado)	R-cuad. (pred)
	1,69740	42,73%	31,28% 24,69%

Coefficientes

Término	Coef	EE del coef.	Valor T	Valor p	FIV
Constante	-34,6	16,1	-2,14	0,058	
Edad	1,937	0,850	2,28	0,046	1,00
H/s expresión oral	-0,498	0,310	-1,61	0,139	1,00

Ecuación de regresión

Diferencia Pretest y Posttest = $-34,6 + 1,937 \text{ Edad} - 0,498 \text{ H/s expresión oral}$

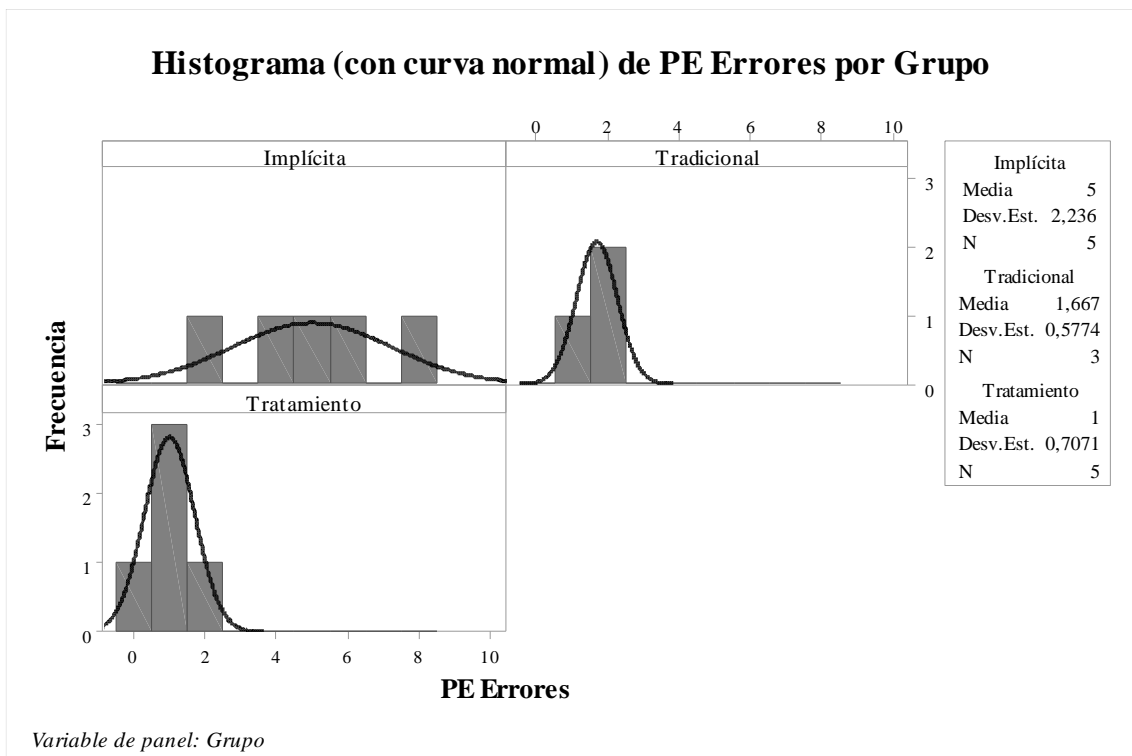
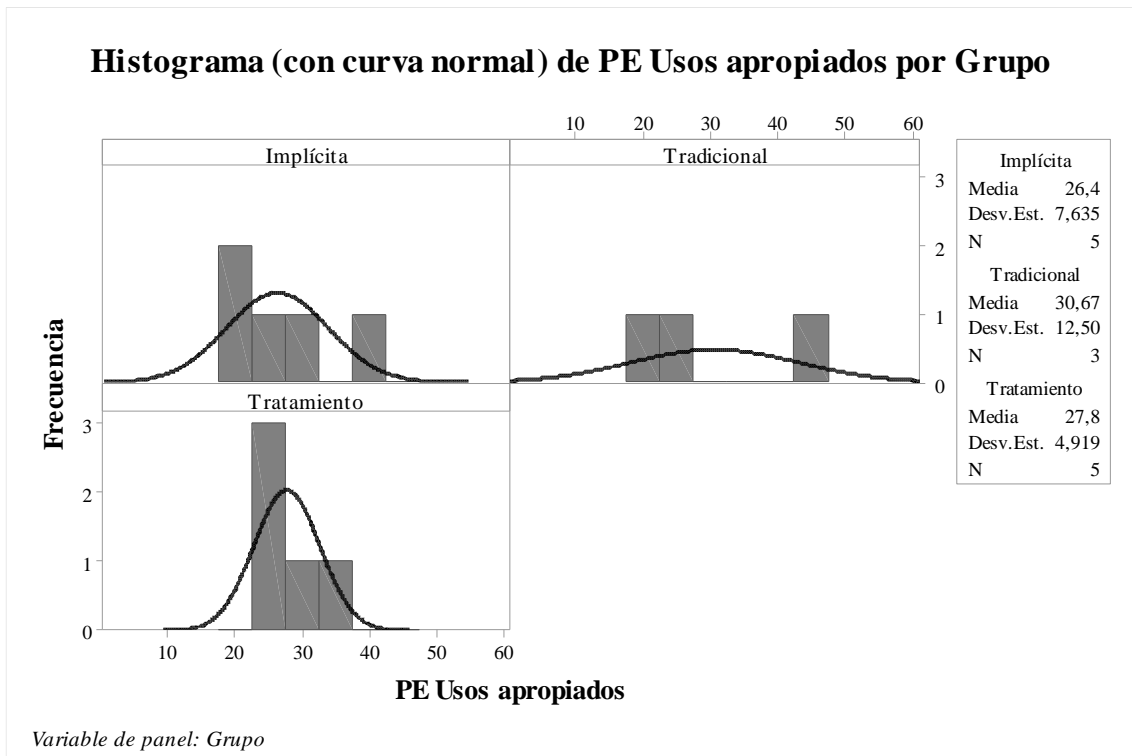
Ajustes y diagnósticos para observaciones poco comunes

Obs	Diferencia Pretest y Posttest	Ajuste	Resid est.	Resid
6	6,000	2,252	3,748	2,34 R

Residuo grande R

3. Análisis estadístico de la producción escrita

3.1. Estadísticos descriptivos



3.2. Análisis de la diferencia entre usos apropiados y errores

Prueba de mediana de Mood: % Penalizando en función de Grupo

Prueba de la mediana de la moda para % Penalizando

Chi-cuadrada = 9,24 GL = 2 P = 0,010

Grupo	N	≤N>	Mediana	Q3-Q1	ICs de 95,0% individuales			
					-----+-----+-----+-----	(-----*-----)		
Implícita	1	4	10,6	8,5	(-----*-----)			
Tradicional	3	0	4,3	2,1	(---*			
Tratamiento	5	0	2,1	2,1	(---*---			
					-----+-----+-----+-----			
					0,0	5,0	10,0	15,0

Mediana general = 4,3

* NOTA * Los niveles con < 6 observaciones tienen confianza < 95,0%

3.3. Influencia de variables

Análisis de regresión: % Penalizando vs. Edad; Lenguas estu; Lenguas roma; L2/LE hablada; ...

Método

Codificación de predictores categóricos (1; 0)

Selección de términos escalonada

α a entrar = 0,15; α a retirar = 0,15

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	2	139,24	69,62	4,27	0,046
L2/LE habladas	1	69,21	69,21	4,25	0,066
H/s escritura	1	71,52	71,52	4,39	0,063
Error	10	163,02	16,30		
Total	12	302,26			

Resumen del modelo

S	R-cuad.	R-cuad. (ajustado)	R-cuad. (pred)
4,03752	46,07%	35,28%	1,43%

Coeficientes

Término	Coef	EE del coef.	Valor T	Valor p	FIV
Constante	5,41	1,82	2,97	0,014	
L2/LE habladas	-3,64	1,77	-2,06	0,066	1,00
H/s escritura	1,791	0,855	2,09	0,063	1,00

Ecuación de regresión

% Penalizando = 5,41 - 3,64 L2/LE habladas + 1,791 H/s escritura

3.4. Producción escrita: análisis del uso de preposiciones

3.4.1. Usos de *en*: comparación entre los grupos

Prueba de mediana de Mood: % PENALIZANDO EN en función de Grupo

Prueba de la mediana de la moda para % PENALIZANDO EN

Chi-cuadrada = 0,48 GL = 2 P = 0,786

Grupo	N	≤N>	Mediana	Q3-Q1	ICs de 95,0% individuales
Implícita	3	2	0,0	15,0	*-----+-----+-----+-----)
Tradicional	2	1	0,0	10,0	*-----)
Tratamiento	4	1	0,0	2,9	*-----)
					+-----+-----+-----+-----
					0,0 6,0 12,0 18,0

Mediana general = 0,0

* NOTA * Los niveles con < 6 observaciones tienen confianza < 95,0%

3.4.2. Usos de *a*: comparación entre los grupos

Prueba de mediana de Mood: % Penalizando A en función de Grupo

Prueba de la mediana de la moda para % Penalizando A

Chi-cuadrada = 4,95 GL = 2 P = 0,084

Grupo	N	<N≥	Mediana	Q3-Q1	ICs de 95,0% individuales
Implícita	1	4	21,4	32,1	(-----*-----)
Tradicional	3	0	0,0	0,0	*
Tratamiento	2	3	7,1	7,1	(-----*
					+-----+-----+-----+-----

0 12 24 36

Mediana general = 7,1

* NOTA * Los niveles con < 6 observaciones tienen confianza < 95,0%

3.4.3. Usos de *para*: comparación entre los grupos

Prueba de mediana de Mood: %PENALIZANDO PARA en funcion de Grupo

Prueba de la mediana de la moda para %PENALIZANDO PARA

Chi-cuadrada = 2,48 GL = 2 P = 0,289

Grupo	N	≤ N>	Mediana	Q3-Q1	ICs de 95,0% individuales
Implícita	3	2	0,0	30,0	*-----)
Tradicional	2	1	0,0	20,0	*-----)
Tratamiento	5	0	0,0	0,0	*

+-----+-----+-----+-----
0 12 24 36

Mediana general = 0,0

* NOTA * Los niveles con < 6 observaciones tienen confianza < 95,0%

3.4.4. Usos de *por*: comparación entre los grupos

Prueba de mediana de Mood: %PENALIZANDO POR en funcion de Grupo

Prueba de la mediana de la moda para %PENALIZANDO POR

Chi-cuadrada = 1,73 GL = 2 P = 0,420

Grupo	N	≤ N>	Mediana	Q3-Q1	ICs de 95,0% individuales
Implícita	2	3	14,3	14,3	(-----*
Tradicional	2	1	0,0	28,6	*-----)
Tratamiento	4	1	0,0	7,1	*-----)

+-----+-----+-----+-----
0,0 8,0 16,0 24,0

Mediana general = 0,0

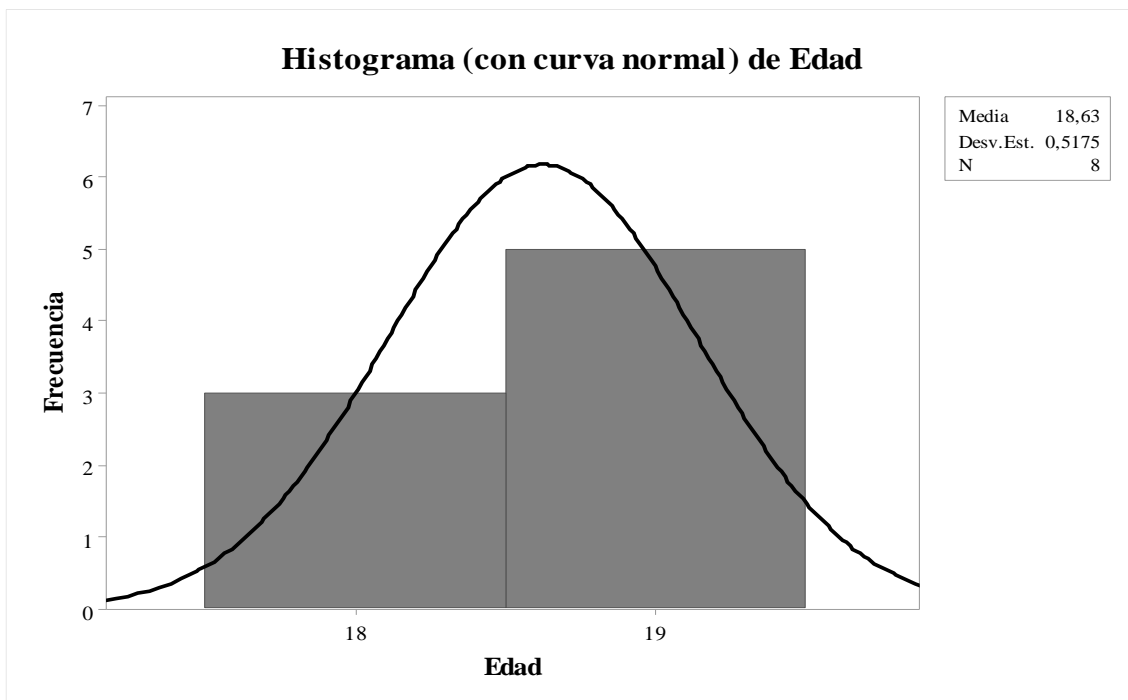
* NOTA * Los niveles con < 6 observaciones tienen confianza < 95,0%

Anexo IV

Datos relativos al estudio de ampliación

1. Datos relativos al cuestionario

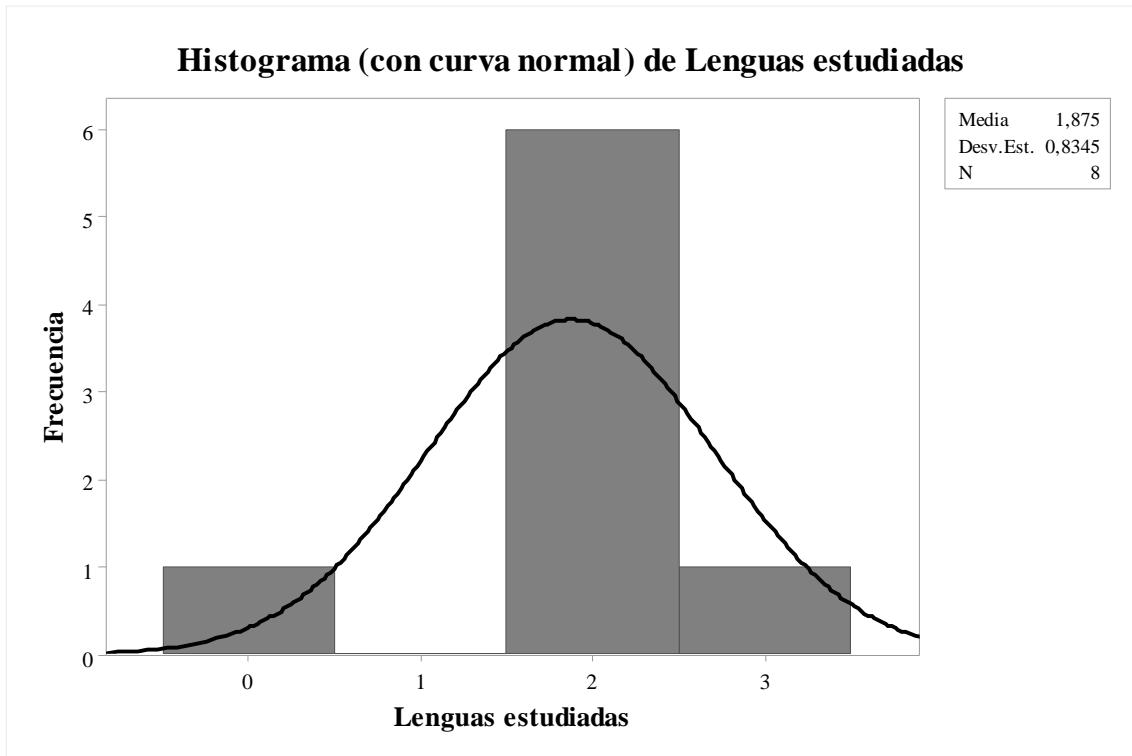
1.1. Edad



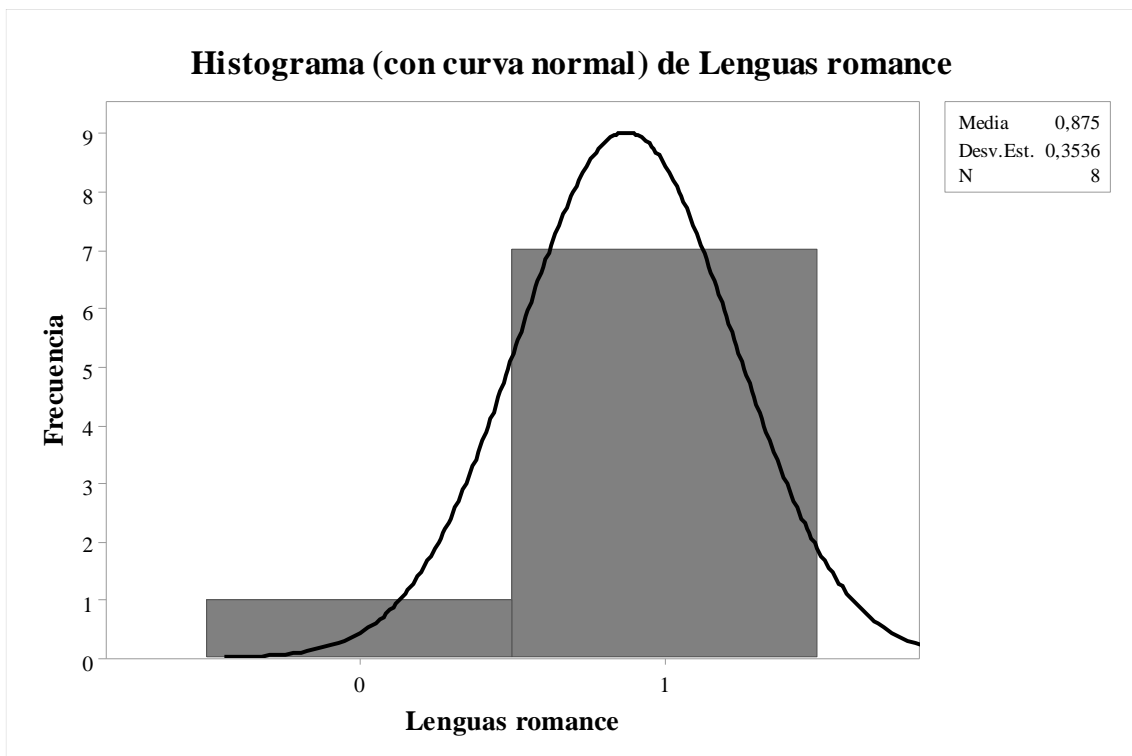
1.2. Género



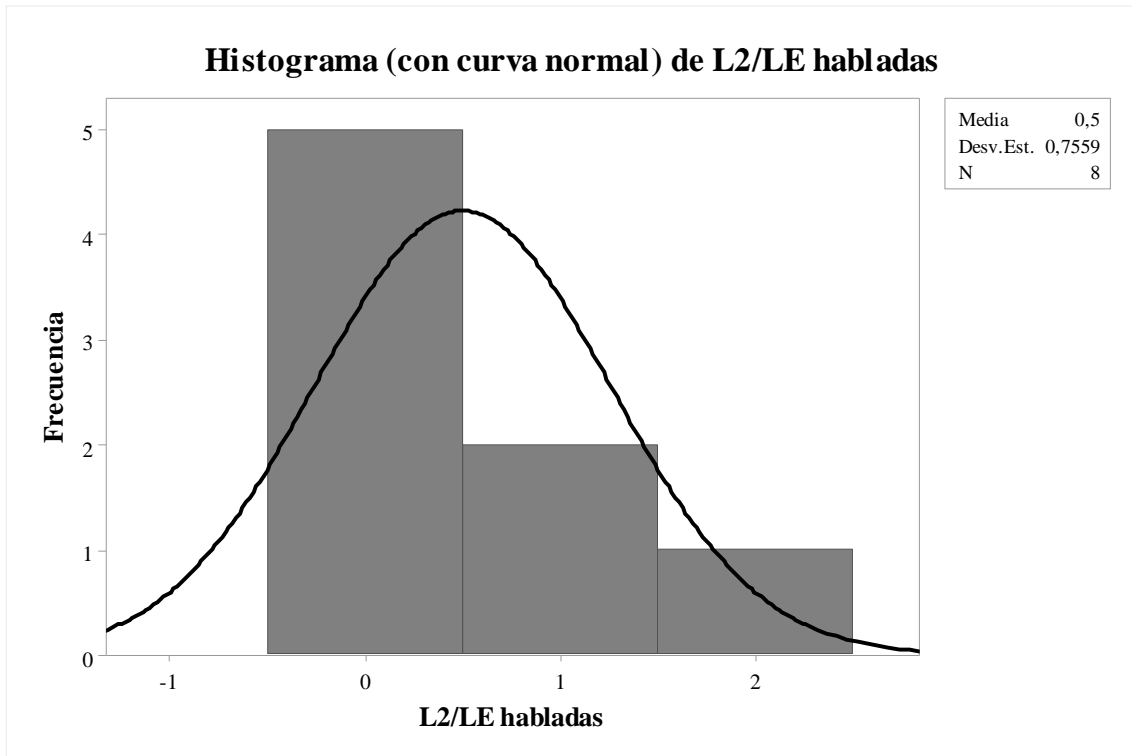
1.3. Lenguas estudiadas



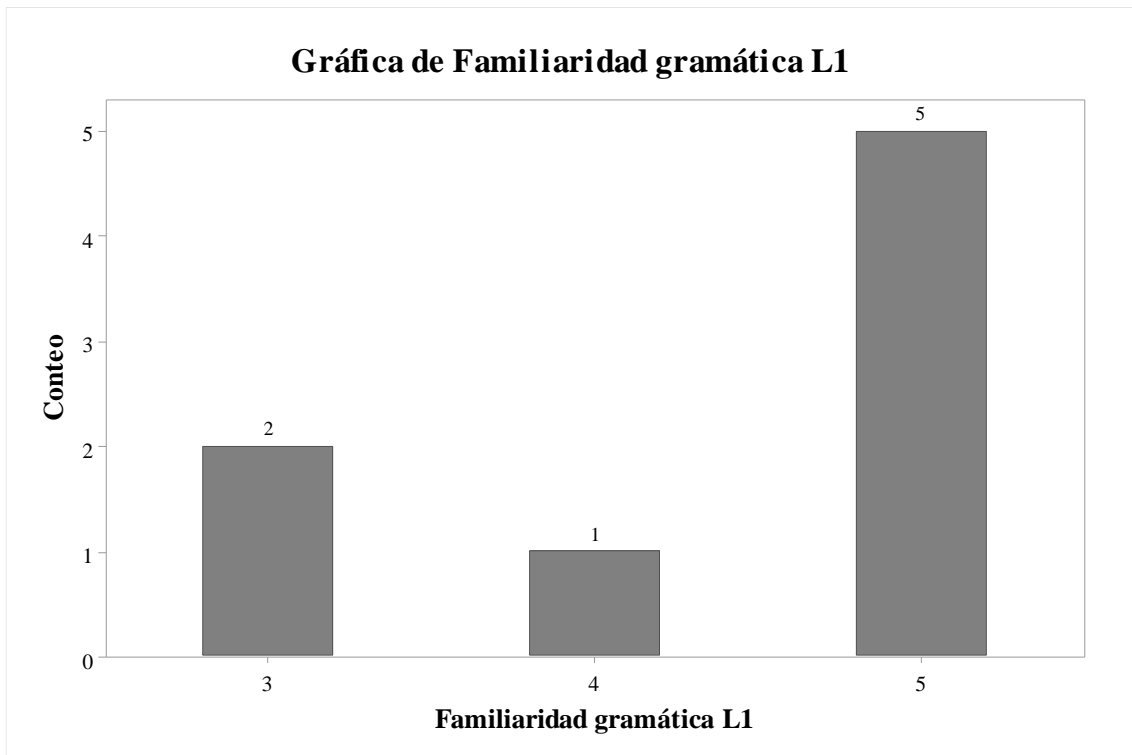
1.4. Lenguas romance



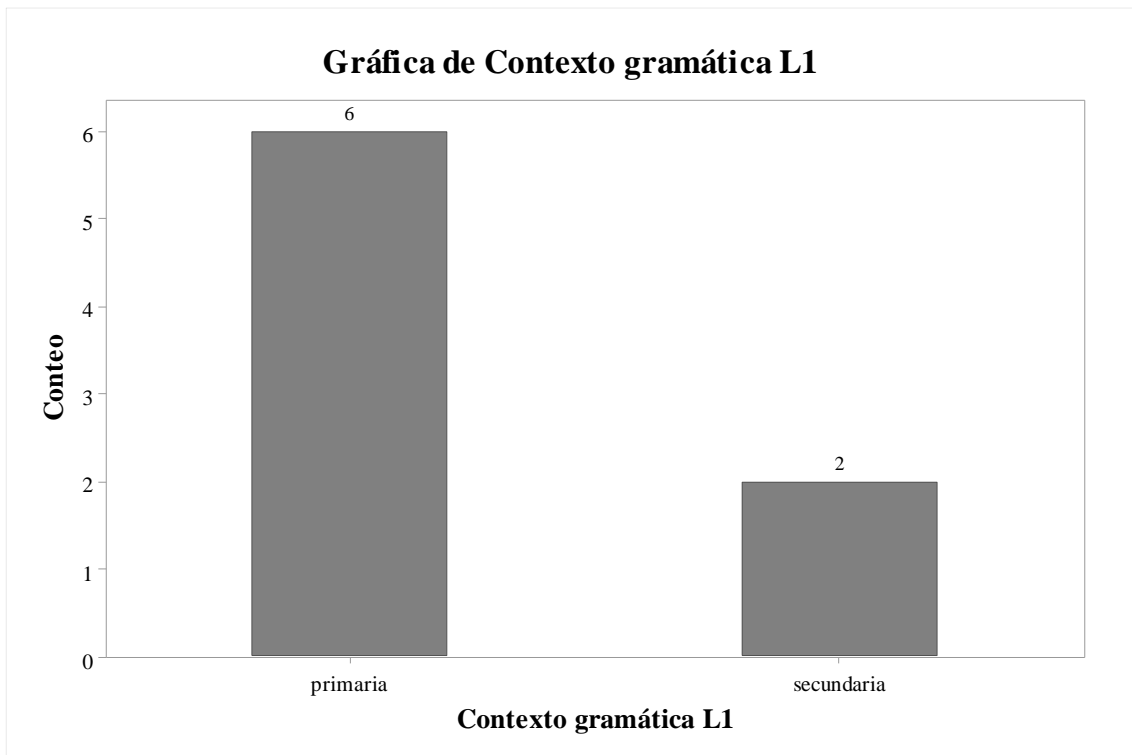
1.5. L2/LE habladas



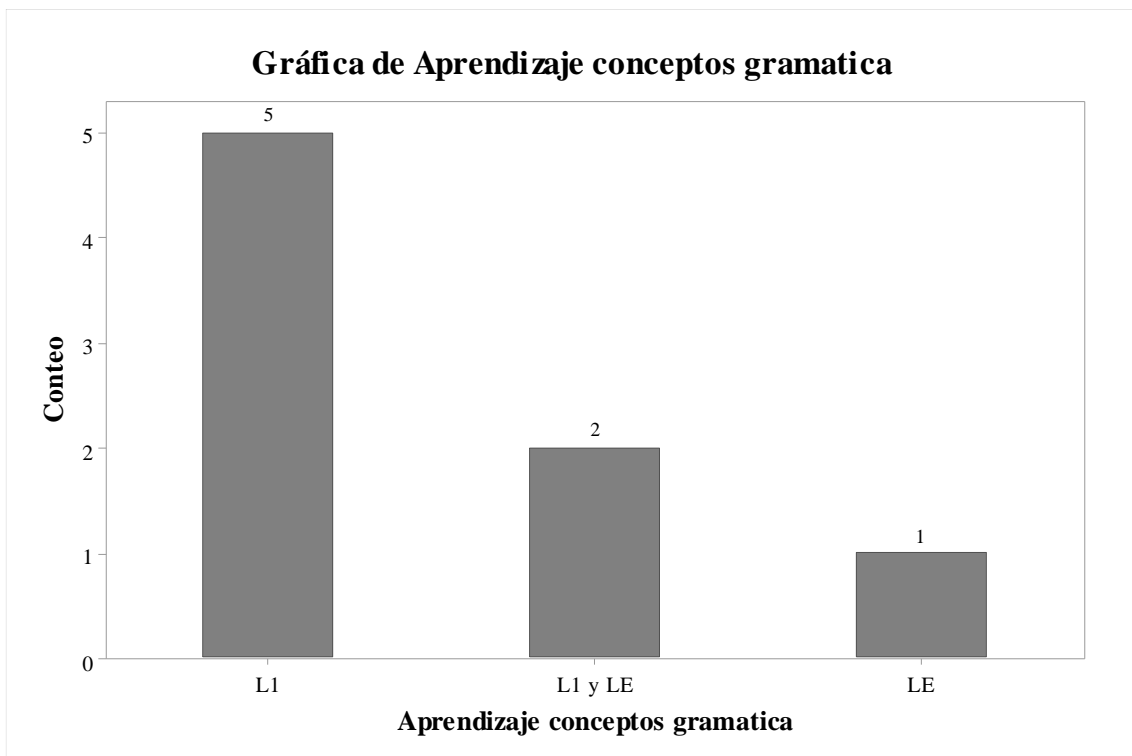
1.6. Familiaridad con la gramática de la L1



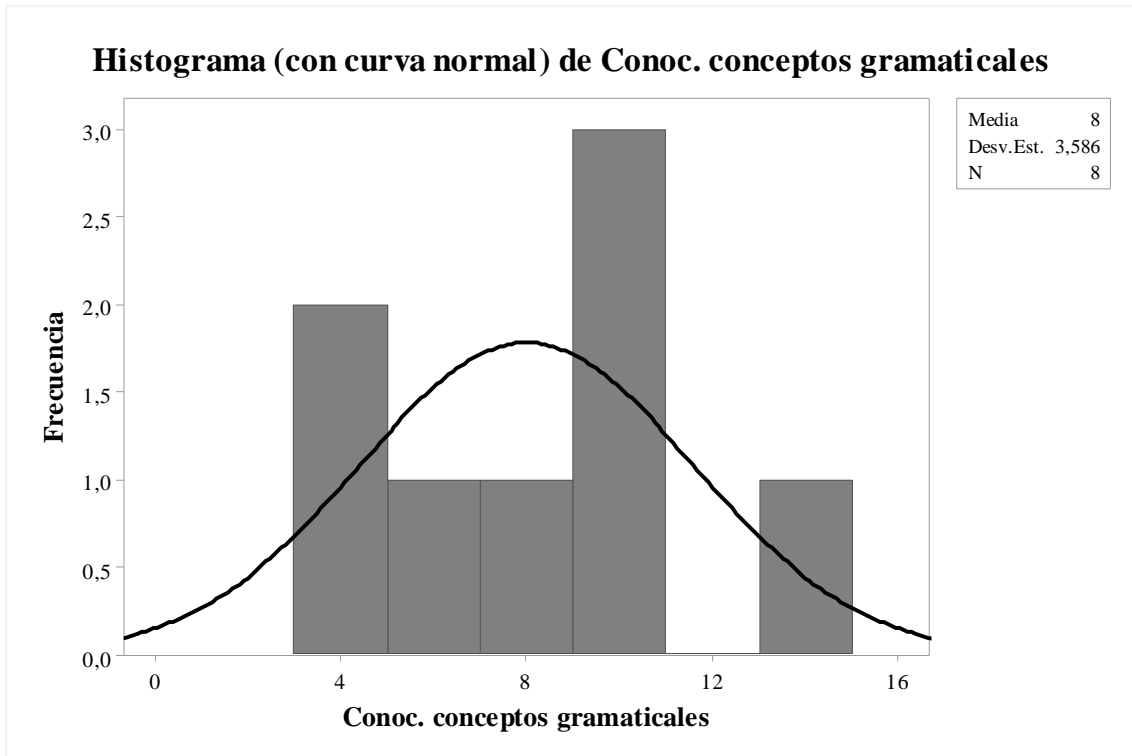
1.7. Contexto de aprendizaje de la gramática de la L1



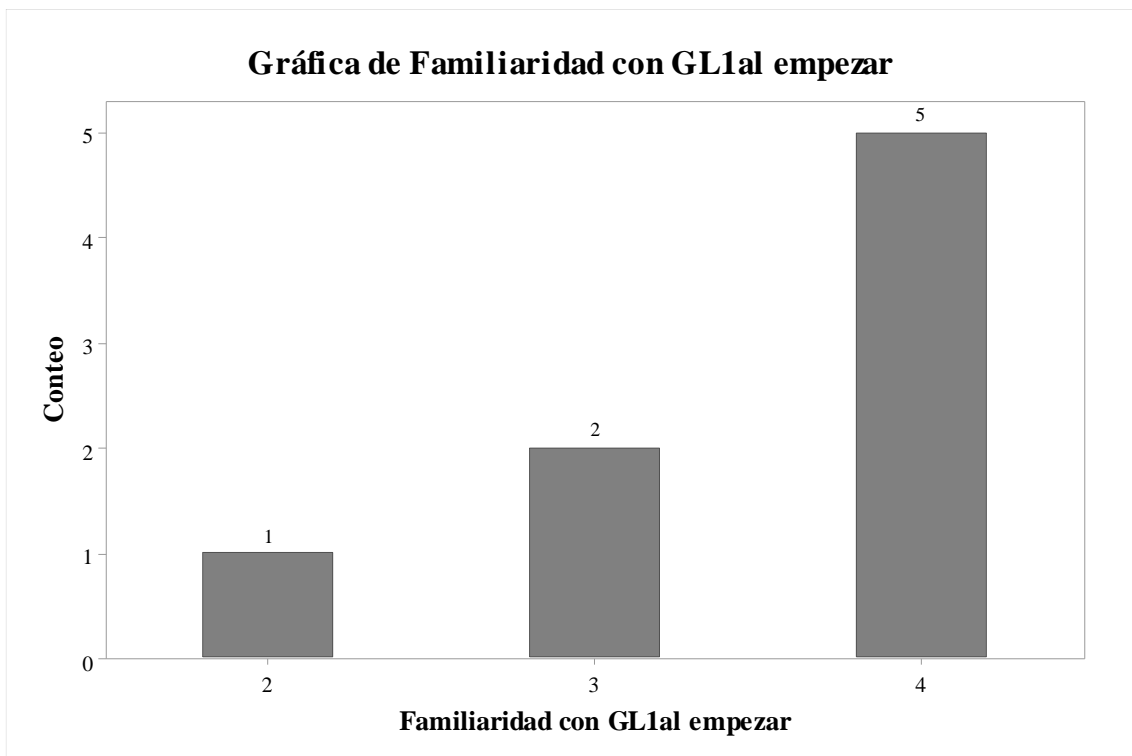
1.8. Explicación de los conceptos gramaticales de la L1



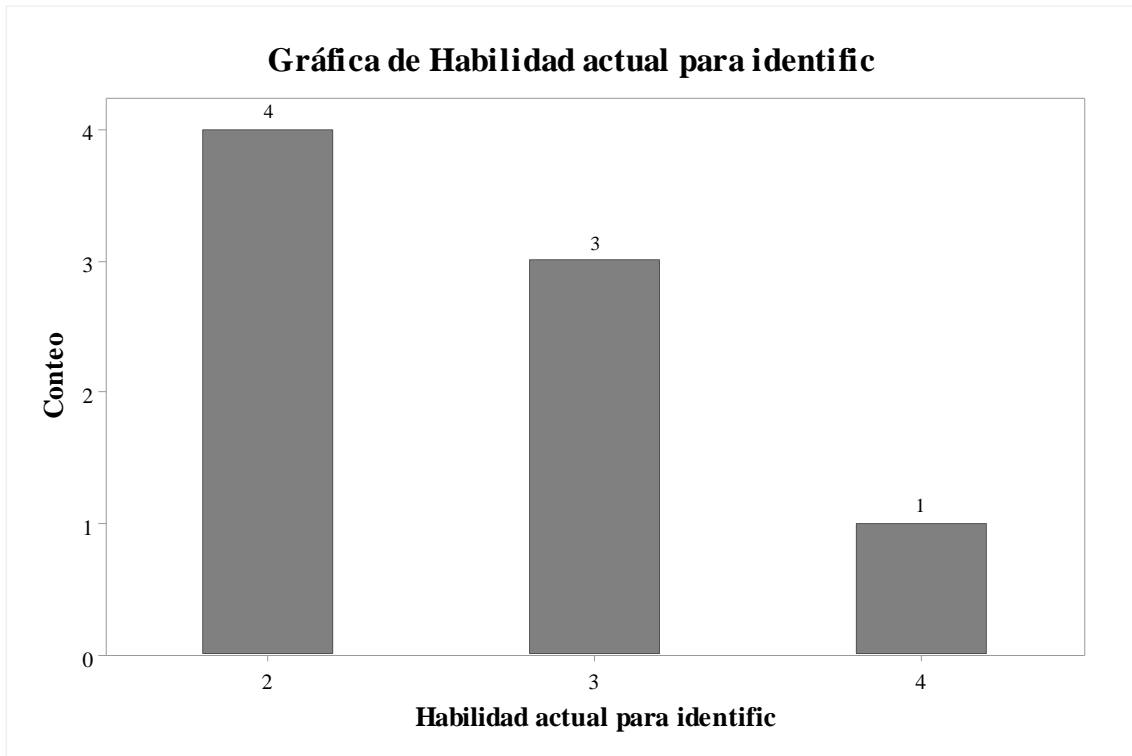
1.9. Conocimiento de conceptos gramaticales



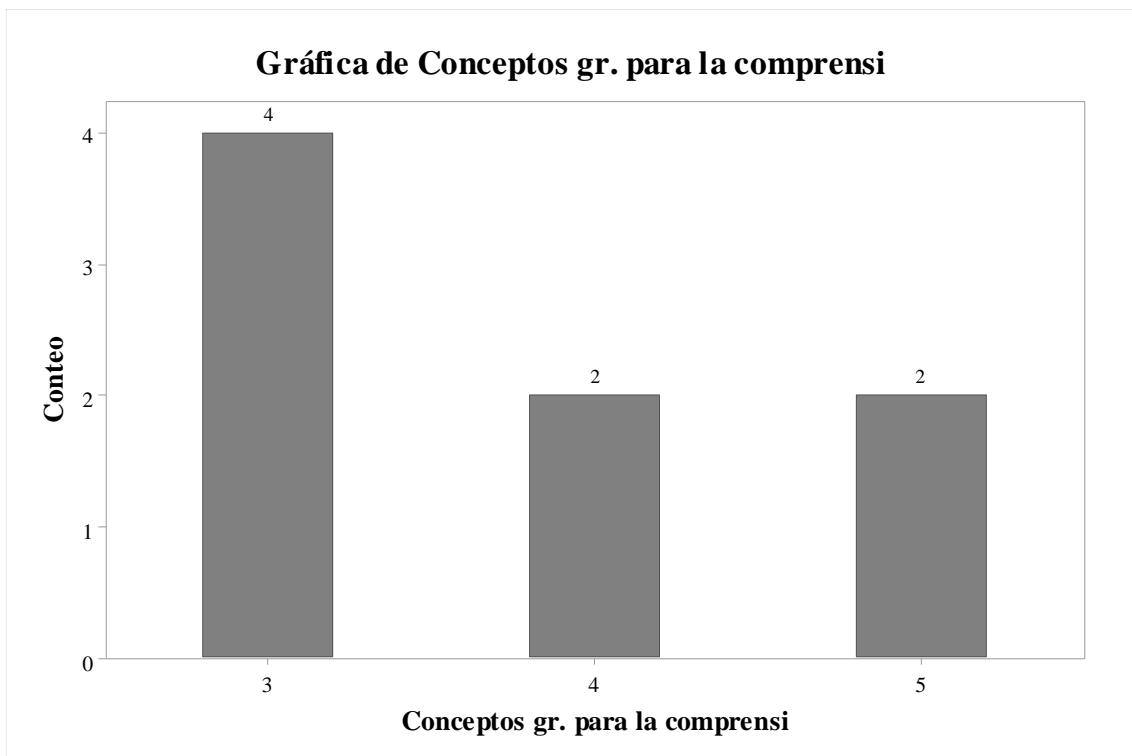
1.10. Familiaridad con la gramática de la L1 al empezar a estudiar español



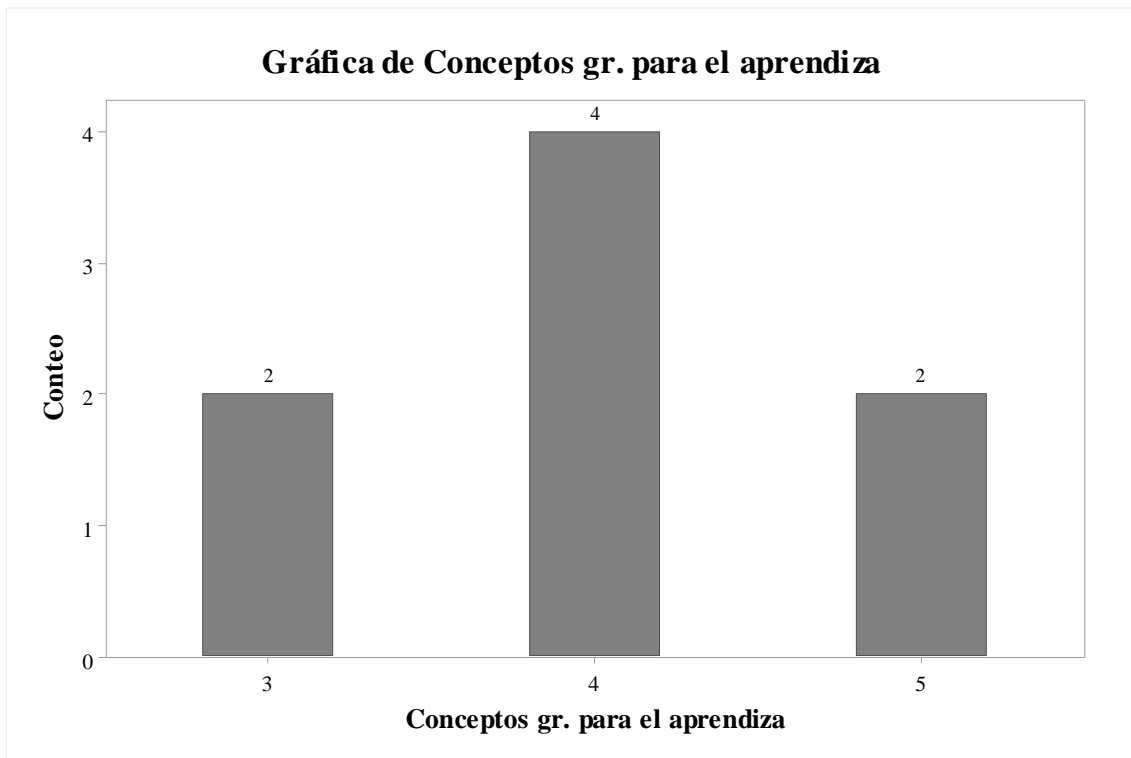
1.11. Habilidad actual para identificar conceptos gramaticales



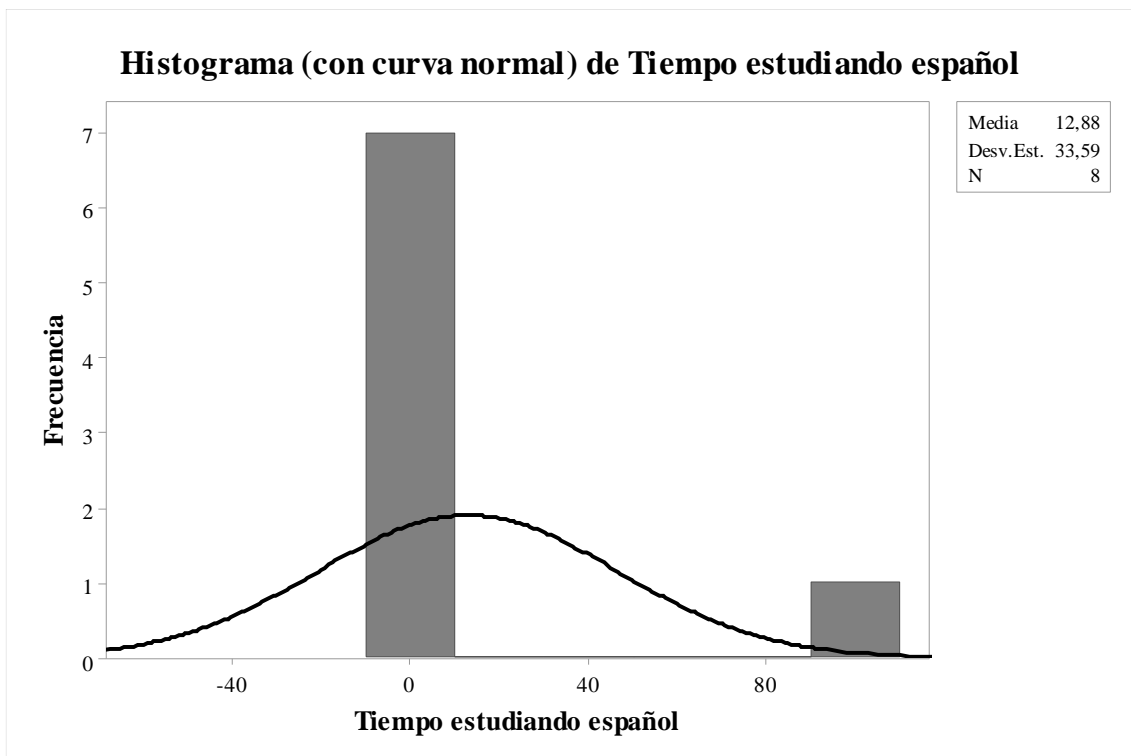
1.12. Importancia de los conceptos gramaticales para la comprensión del español



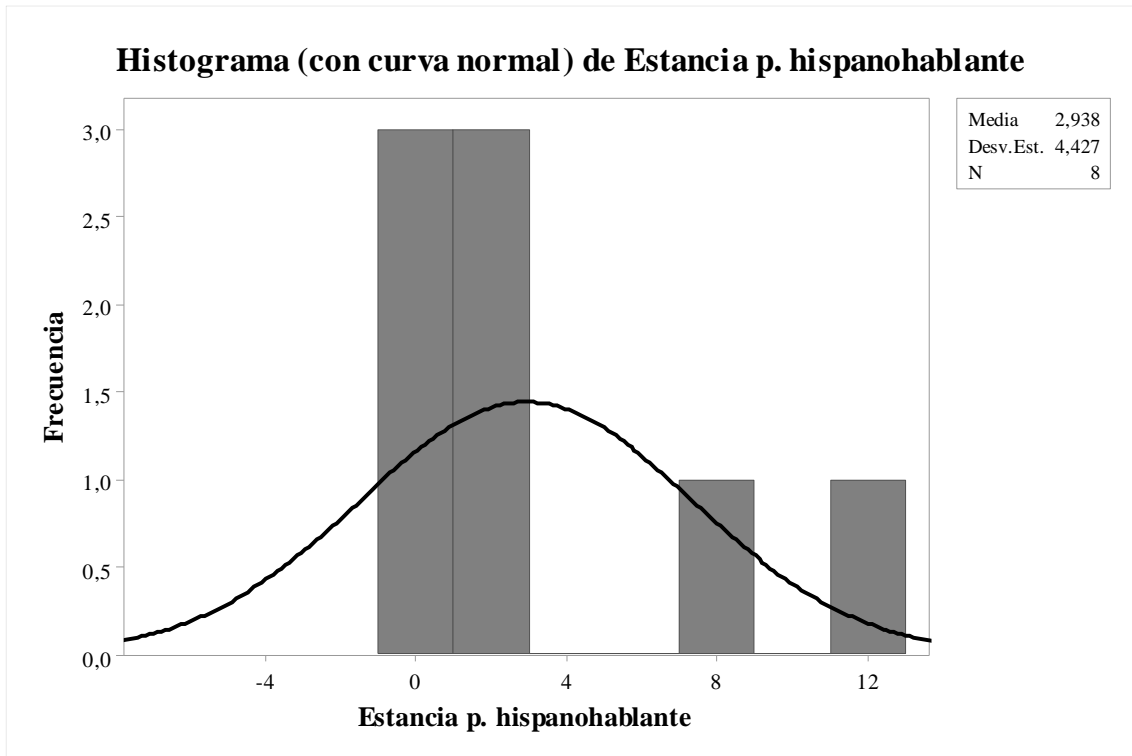
1.13. Importancia de los conceptos gramaticales para el aprendizaje del español



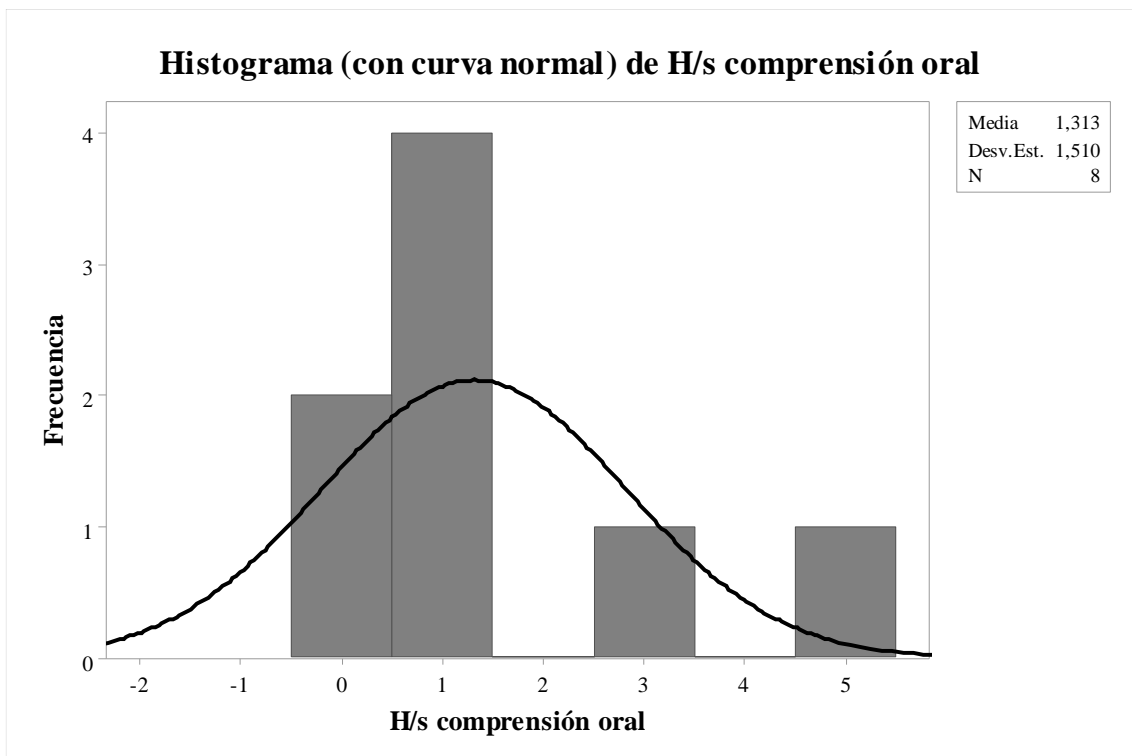
1.14. Tiempo estudiando español



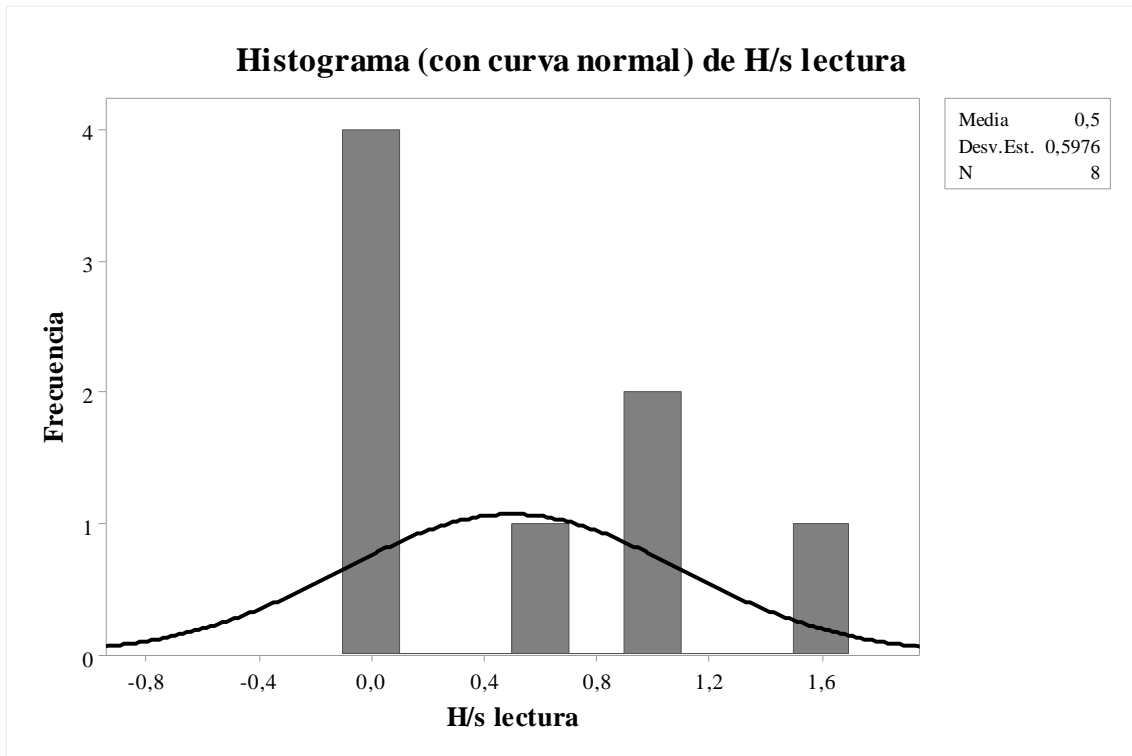
1.15. Estancia en país hispanohablante



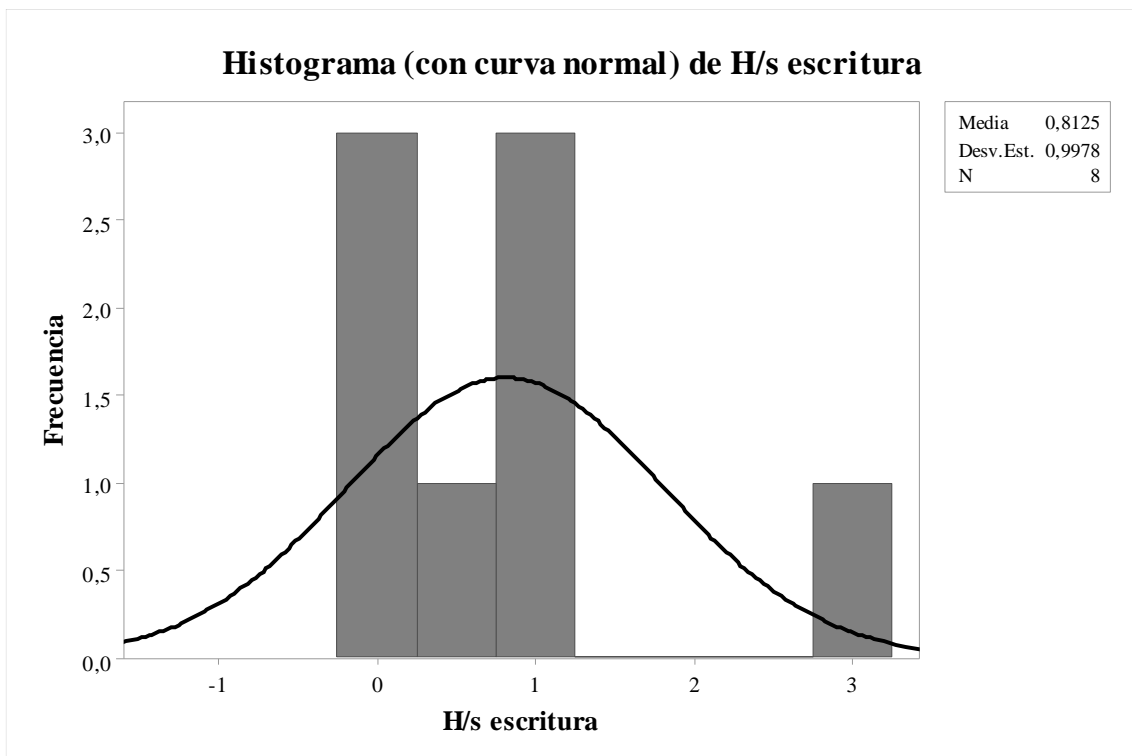
1.16. Horas semanales dedicadas a la comprensión oral



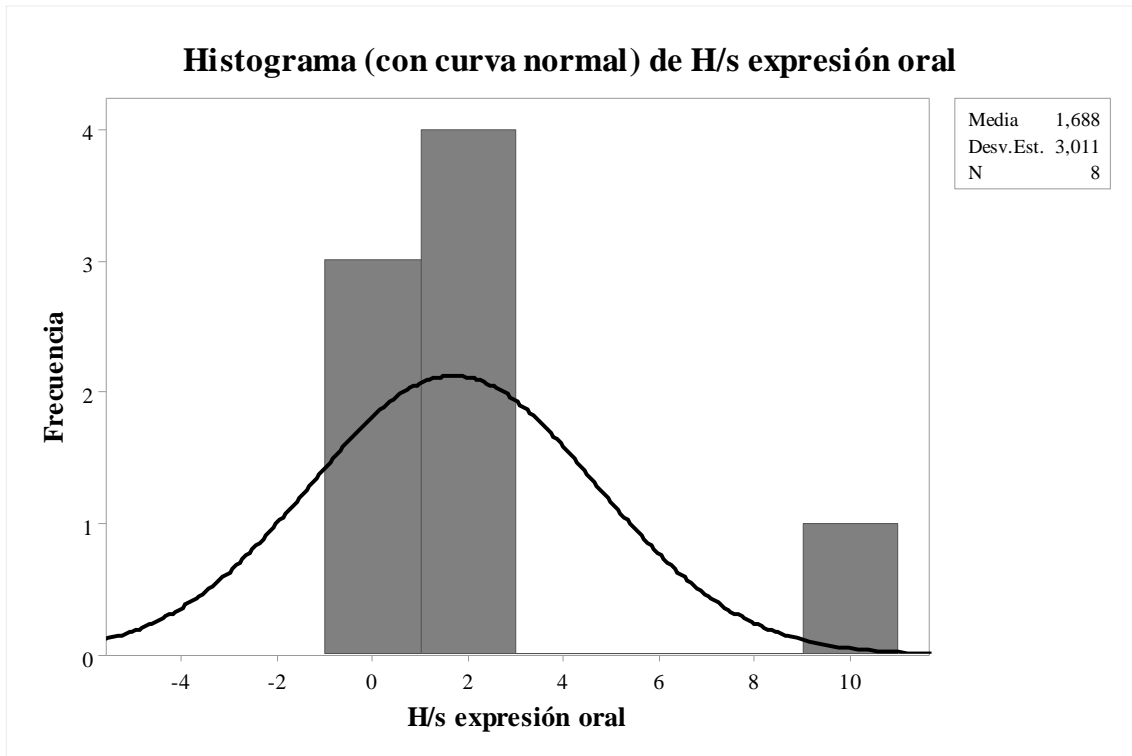
1.17. Horas semanales dedicadas a la comprensión escrita



1.18. Horas semanales dedicadas a la expresión escrita

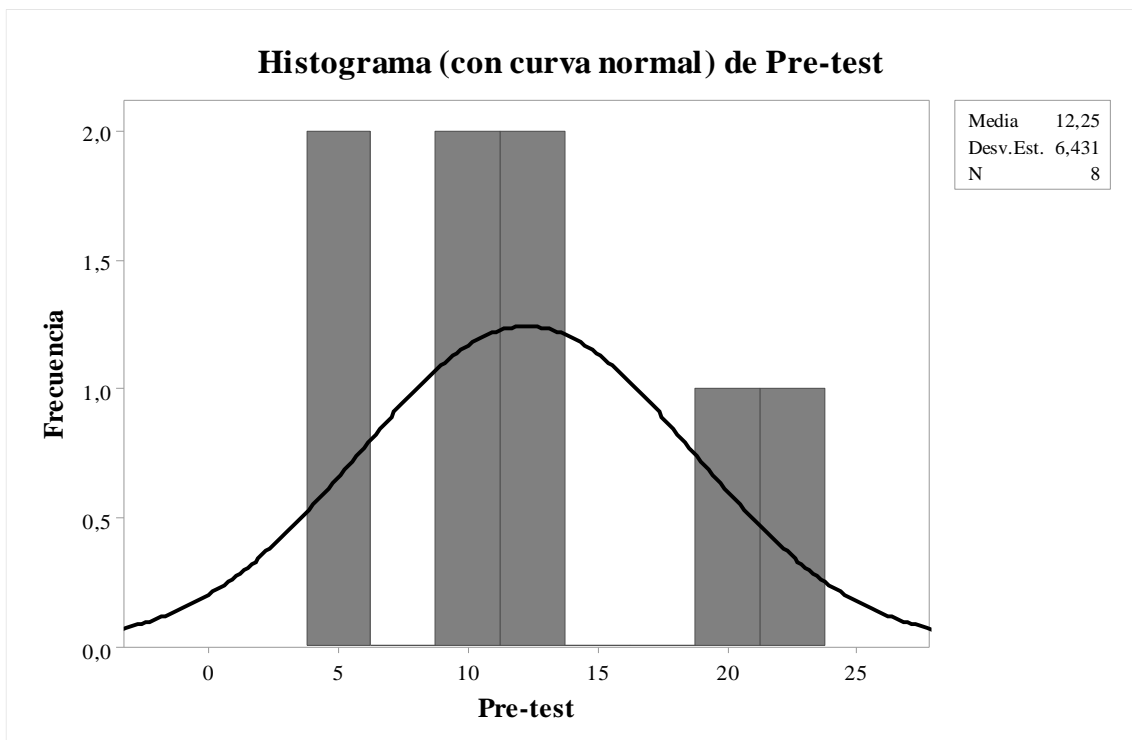


1.19. Horas semanales dedicadas a la expresión oral

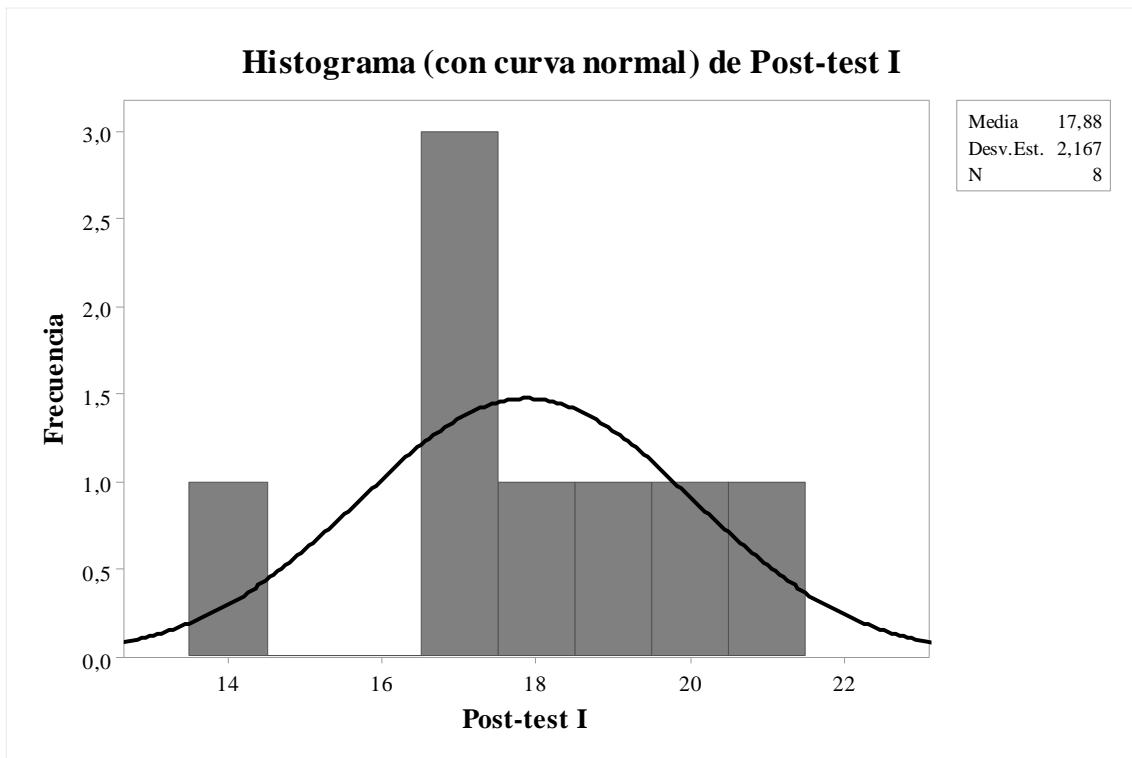


2. Análisis estadístico de las pruebas de opción múltiple

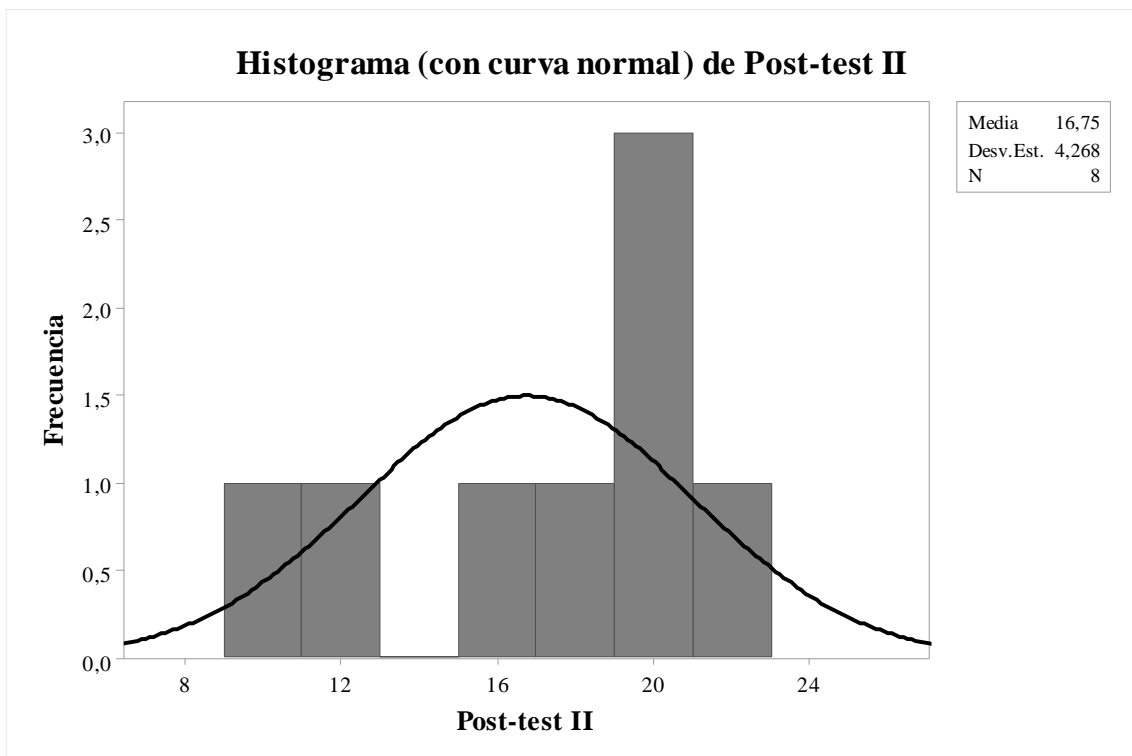
2.1. Estadísticos descriptivos del pre-test



2.2. Estadísticos descriptivos del post-test inmediato



2.3. Estadísticos descriptivos del post-test diferido



2.4. Análisis de la diferencia entre el pre-test y los post-test

Prueba de clasificación con signos de Wilcoxon: Diferencia Pretest y Postest

Prueba de la mediana = 0,000000 vs. la mediana > 0,000000

	N	Número de prueba	Estadística de Wilcoxon	P	Mediana estimada
Diferencia Pretest y Postest	8	8	33,0	0,021	5,250

2.5. Influencia de variables

Análisis de regresión: Diferencia P vs. Edad; Lenguas estu; Lenguas roma; L2/LE hablado; ...

Método

Codificación de predictores categóricos (1; 0)

Selección de términos escalonada

α a entrar = 0,15; α a retirar = 0,15

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	2	127,92	63,961	11,30	0,014
Estancia p. hispanohablante	1	61,55	61,545	10,87	0,022
H/s expresión oral	1	34,09	34,092	6,02	0,058
Error	5	28,30	5,659		
Total	7	156,22			

Resumen del modelo

S	R-cuad.	R-cuad. (ajustado)	R-cuad. (pred)
2,37897	81,89%	74,64%	0,00%

Coefficientes

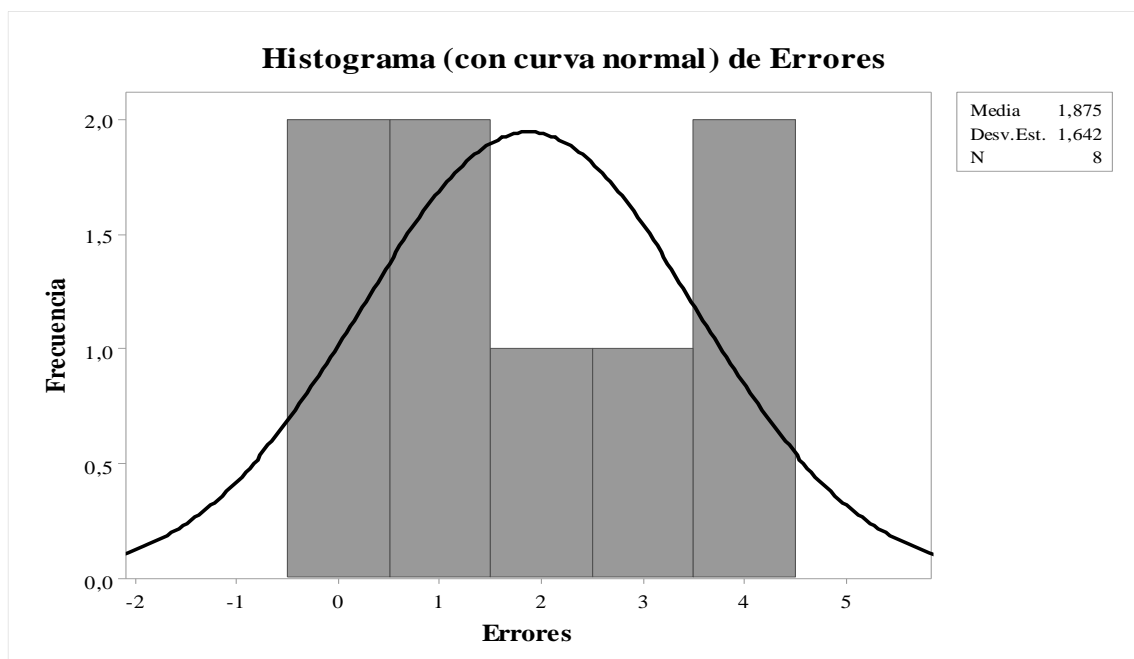
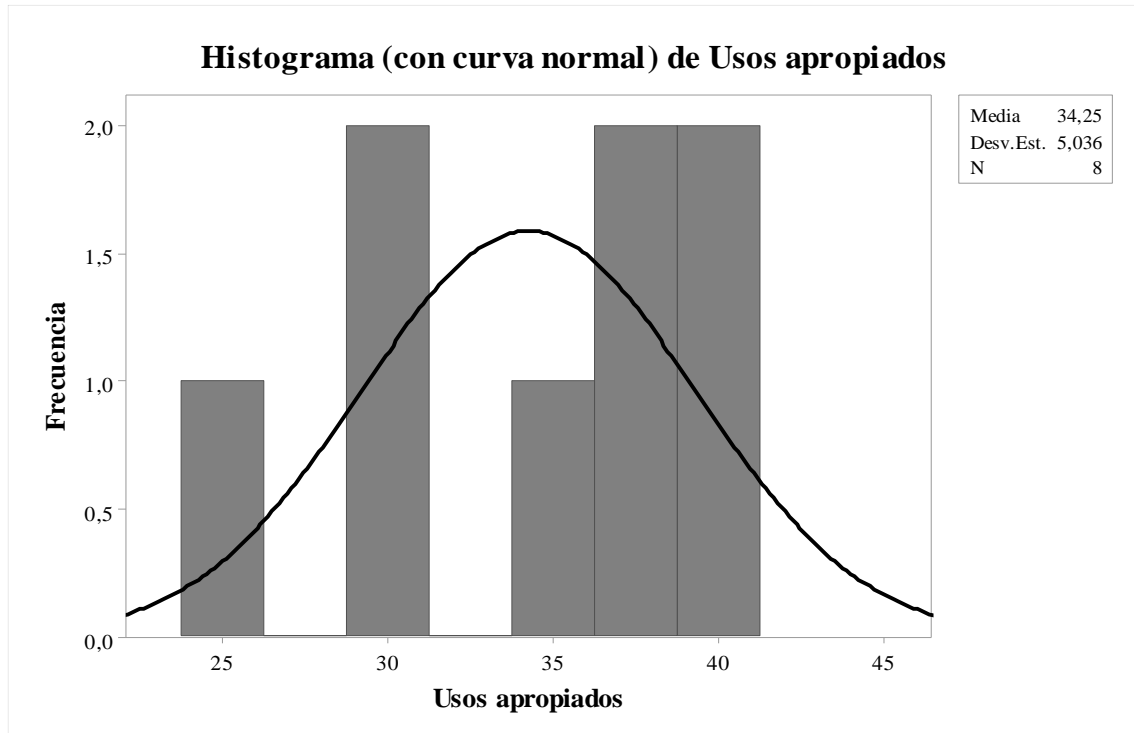
Término	Coef	EE del coef.	Valor T	Valor p	FIV
Constante	5,82	1,24	4,71	0,005	
Estancia p. hispanohablante	-0,693	0,210	-3,30	0,022	1,07
H/s expresión oral	0,759	0,309	2,45	0,058	1,07

Ecuación de regresión

Diferencia Pretest y Postest = $5,82 - 0,693$ Estancia p. hispanohablante
+ $0,759$ H/s expresión oral

3. Análisis estadístico de la producción escrita

3.1. Estadísticos descriptivos



3.2. Análisis de la diferencia entre usos apropiados y errores

T de una muestra: % Penalizando

Prueba de $\mu = 50$ vs. < 50

Variable	N	Media	Desv.Est.	Error estándar de la media	Límite superior de 95%	T	P
% Penalizando	8	4,46	3,91	1,38	7,08	-32,94	0,000

3.3. Influencia de variables

Análisis de regresión: % Penalizand vs. Edad; Lenguas estu; Lenguas roma; L2/LE hablado; ...

Método

Codificación de predictores categóricos (1; 0)

Selección de términos escalonada

α a entrar = 0,15; α a retirar = 0,15

Análisis de Varianza

Fuente	GL	SC Ajust.	MC Ajust.	Valor F	Valor p
Regresión	2	64,96	32,478	3,86	0,097
Habilidad actual para identific	2	64,96	32,478	3,86	0,097
Error	5	42,04	8,409		
Total	7	107,00			

Resumen del modelo

S	R-cuad.	R-cuad. (ajustado)	R-cuad. (pred)
2,89981	60,71%	44,99%	*

Coefficientes

Término	Coef	EE del coef.	Valor T	Valor p	FIV
Constante	6,55	1,45	4,52	0,006	
Habilidad actual para identific					

3	-5,75	2,21	-2,60	0,048	1,09
4	0,60	3,24	0,18	0,862	1,09

Ecuación de regresión

$$\begin{aligned} \% \text{ Penalizando} &= 6,55 + 0,0 \text{ Habilidad actual para identific_2} \\ &- 5,75 \text{ Habilidad actual para identific_3} \\ &+ 0,60 \text{ Habilidad actual para identific_4} \end{aligned}$$

Ajustes y diagnósticos para observaciones poco comunes

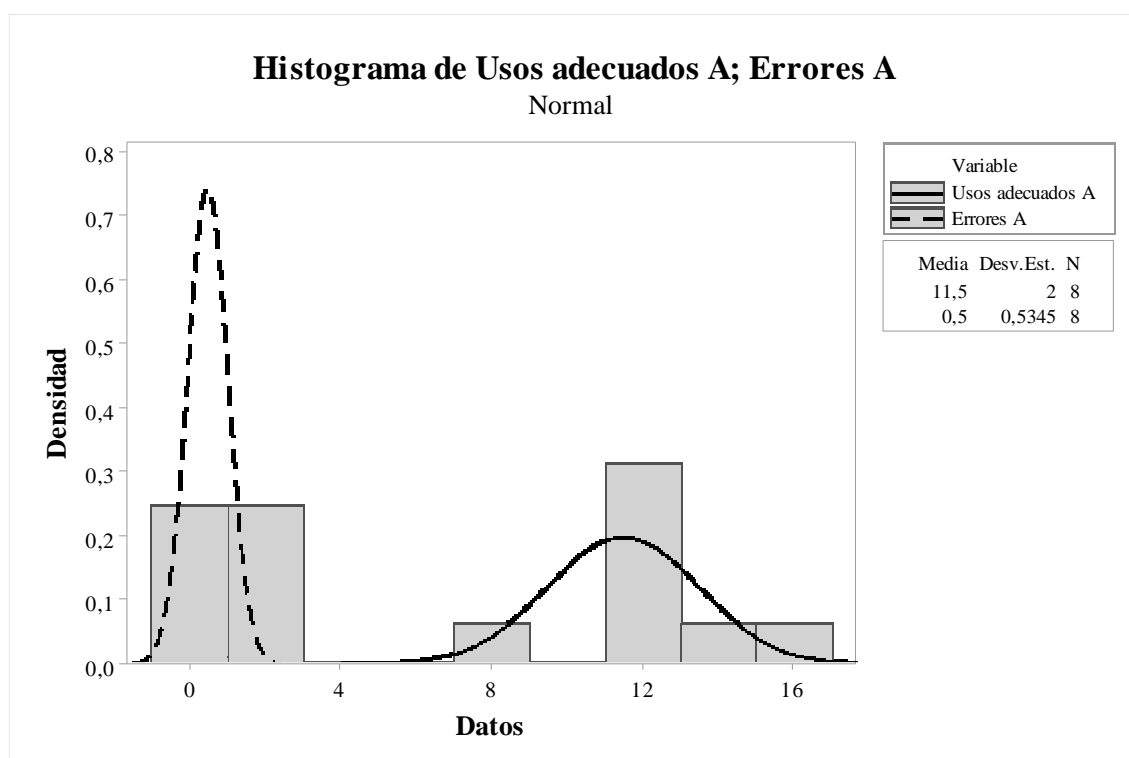
Obs	% Penalizando	Ajuste	Resid	Resid est.
8	7,14	7,14	0,00	* X

X poco común X

3.4. Producción escrita: análisis del uso de preposiciones

3.4.1. Usos de *a*

a. Resumen de datos estadísticos



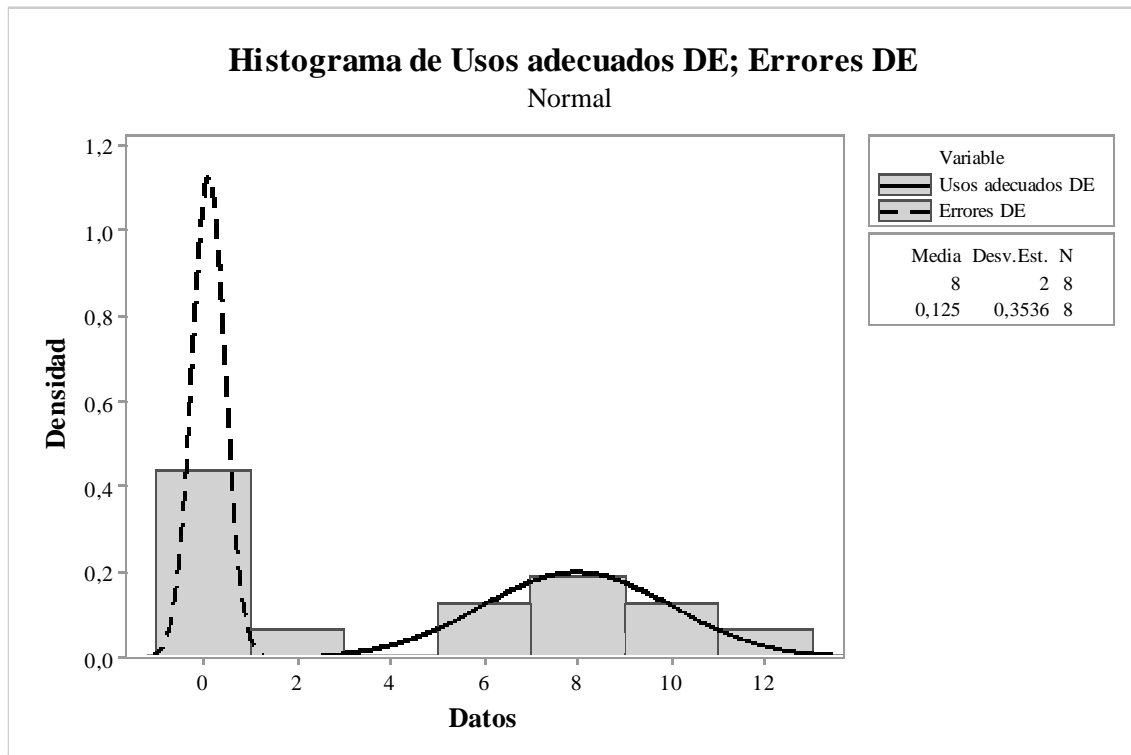
	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	92	95,8	11,5	2
Errores	4	4,2	0,5	0,5345

b. Significados empleados

A			
Usos adecuados		Errores	
loc. temporal	39	CD - omisión	1
destino	26	confusión a - para	1
meta	18	perífrasis jugar + a - omisión	1
CD	5	confusión a - por	1
CI	3		
objetivo (jugar a)	1		

3.4.2. Usos de *de*

a. Resumen de datos estadísticos



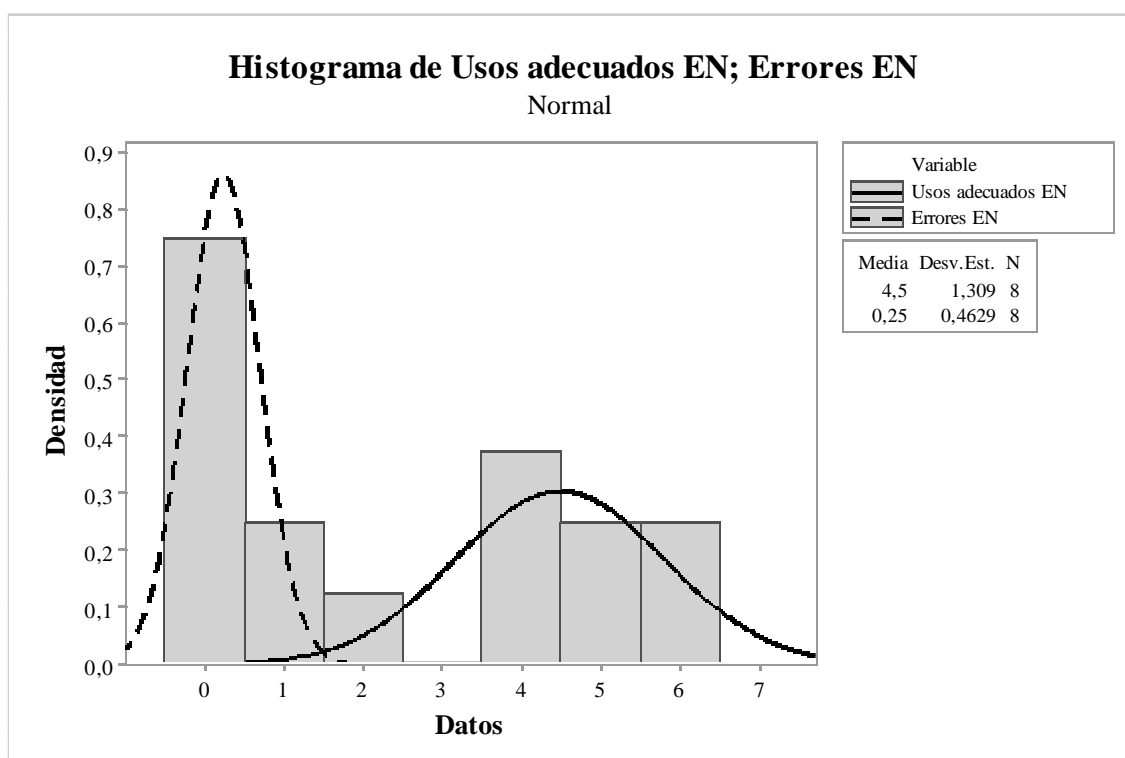
	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	64	98,5	8	2
Errores	1	1,5	0,125	0,3536

b. Significados empleados

DE	
Usos adecuados	Errores

tipo	13	confusión de - a	1
pertenencia	13		
origen temporal	12		
parte	6		
apositivo	6		
posesión	5		
origen	5		
modo	2		
tema	1		
contenido	1		

3.4.3. Usos de *en*
a. Resumen de datos estadísticos



	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	36	94,7	4,5	1,309
Errores	2	5,3	0,25	0,4629

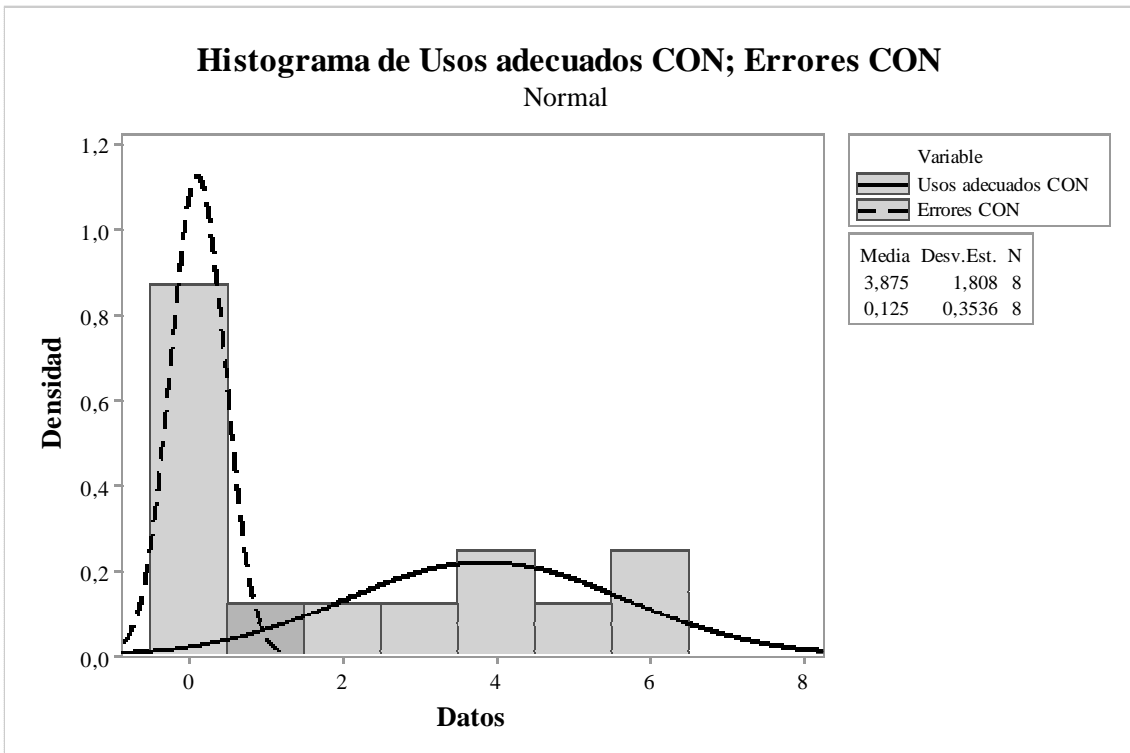
b. Significados empleados

EN			
Usos adecuados		Errores	
localización	18	loc. temporal - adición	1

loc. abstracta	10	confusión en - por	1
loc. temporal	8		

3.4.4. Usos de *con*

a. Resumen de datos estadísticos

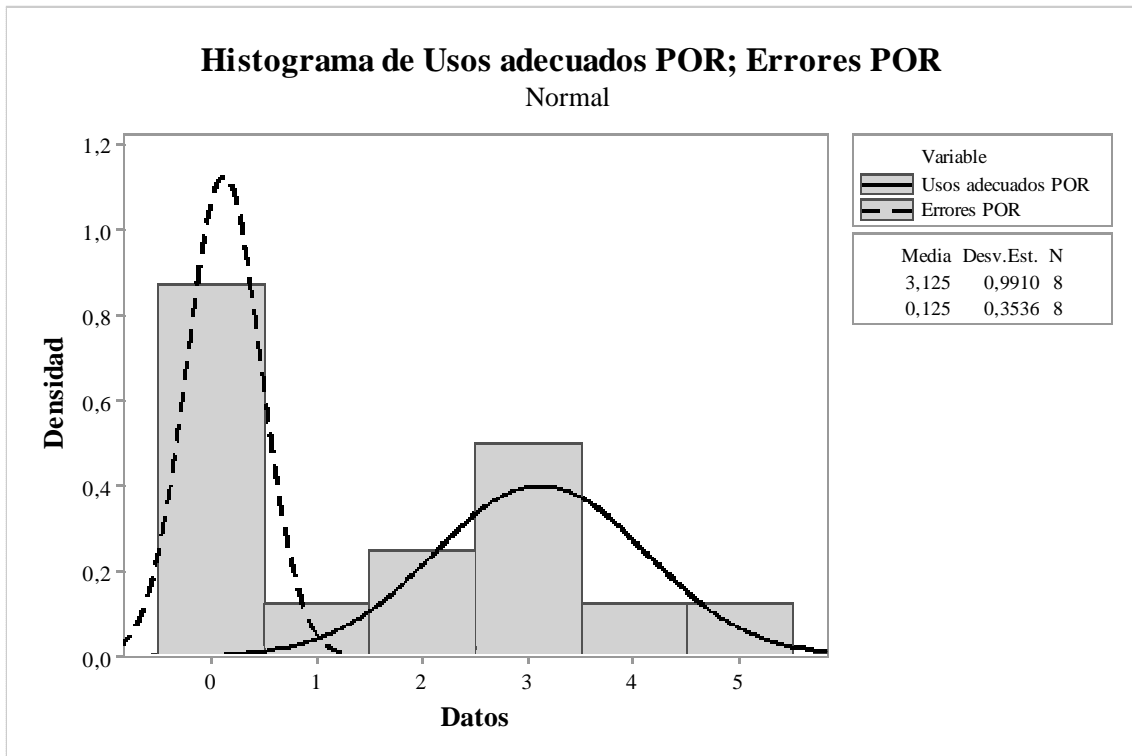


	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	31	96,9	3,875	1,808
Errores	1	3,1	0,125	0,3536

b. Significados empleados

CON			
	Usos adecuados		Errores
compañía	26	confusión con - a	1
ingrediente	2		
instrumento	2		
modo	1		

3.4.5. Usos de *por*
a. Resumen de datos estadísticos

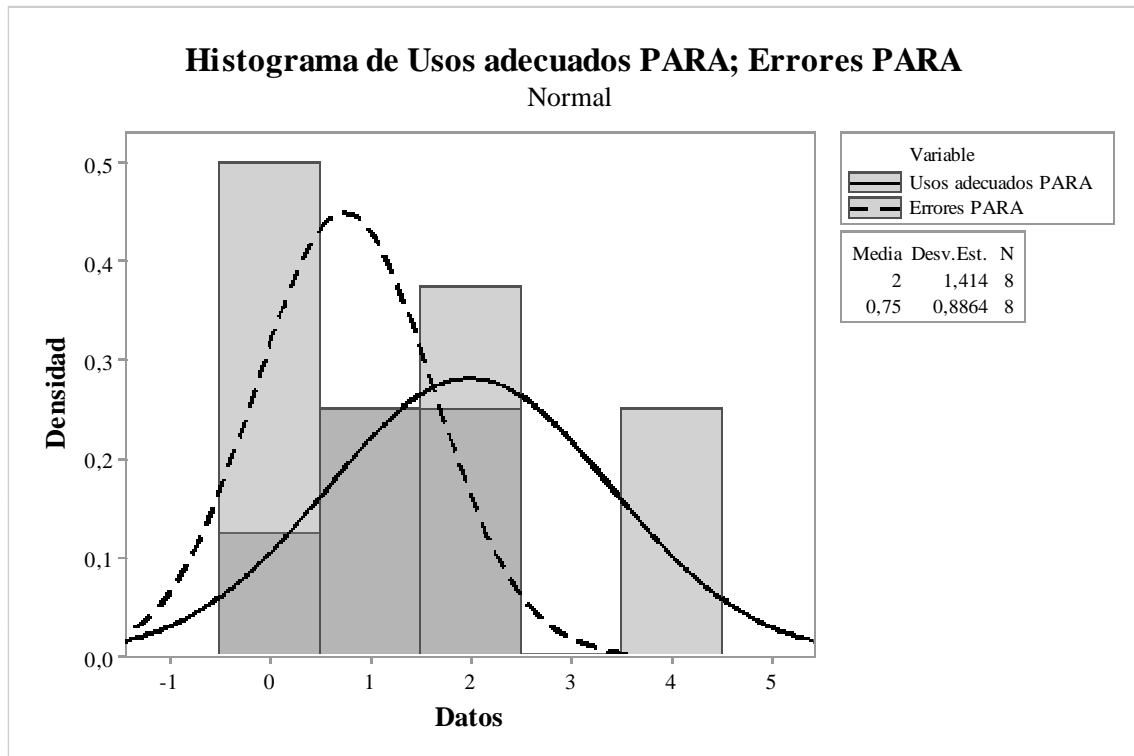


	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	25	96,2	3,125	0,9910
Errores	1	3,8	0,125	0,3536

b. Significados empleados

POR			
Usos adecuados		Errores	
tiempo impreciso	12	confusión por - para	1
causa	4		
loc. imprecisa	3		
medio	3		
periodo	3		

3.4.6. Usos de para
a. Resumen de datos estadísticos



	Total	%	M	S.D.
Usos apropiados	16	72,7	1,414	1,414
Errores	6	27,3	0,8864	0,8864

b. Significados empleados

PARA			
Usos adecuados		Errores	
finalidad	12	confusión para - en	2
fecha	2	confusión para - durante	1
destinatario	2	confusión para - de	1
		confusión para - a	1
		confusión para - por	1

3.4.7. Otras preposiciones

a. Resumen de datos estadísticos

Las unidades a las que se alude a continuación no presentaron ningún error en la muestra escrita de los participantes, por lo que en la siguiente tabla se recogen únicamente los datos relativos a su uso preciso:

	Total	M	S.D.
<i>Hasta</i>	4	0,5	1,069
<i>Durante</i>	4	0,5	0,756
<i>Entre</i>	1	0,125	0,354
<i>Sobre</i>	1	0,125	0,354

b. Significados empleados

Siguiendo con el planteamiento de la sección anterior, en la siguiente tabla detallamos los valores de estos elementos presentes en la producción escrita de los estudiantes:

<i>Hasta</i>	<i>Durante</i>	<i>Entre</i>	<i>Sobre</i>
Límite temporal	Duración	Localización	Tiempo aproximado

4. Preguntas de investigación e interpretación de resultados

Para el presente estudio se ha recurrido al tratamiento didáctico y a la metodología de las investigaciones previas. Por esta razón, a lo largo de las siguientes líneas, nos limitamos a exponer de forma somera la información que puede extraerse de los resultados anteriores:

- a. ¿Existen diferencias significativas entre el pre-test y los post-test?

El análisis indica que el incremento que se produce tras la realización de la intervención sí es estadísticamente significativo ($p = 0,000 < 0,005$), lo que demuestra que el tratamiento cognitivo de las preposiciones contribuye a mejorar su uso efectivo por parte de los estudiantes en actividades de práctica controlada.

- b. Los efectos observados en las pruebas de opción múltiple, ¿se mantienen o desaparecen con el tiempo?

La reducida presencia de errores en la prueba escrita que los participantes realizaron tres meses después de la intervención muestra que los beneficios de la aproximación cognitiva son disminuyen con el tiempo, sino que parecen mantenerse a medio-largo plazo.

- c. La enseñanza cognitiva, ¿favorece el aprendizaje y uso de estas unidades?
¿De qué forma?

En línea con los resultados observados en los estudios anteriores, los datos de esta investigación sugieren que este tipo de instrucción ayuda a prevenir la comisión de errores, ya que el número de usos erróneos registrado es bastante reducido (un total de quince, frente a 274 usos adecuados). También parece facilitar que los estudiantes sean capaces de utilizar una considerable variedad de significados, algunos de ellos alejados de los que expresan las unidades análogas en su lengua materna, como ocurre en el caso del uso de *por* con valor de “tiempo impreciso” o el de *de* con sentido de “pertenencia”.

- d. ¿Qué factores han podido influir en la comisión de errores?

Si bien hay errores para los que no es posible identificar un motivo concreto, la mayoría de ellos puede atribuirse a la influencia de la L1 de los estudiantes – como la omisión de la *a* de CD, la confusión de *por* y *para*, etc. – y otros, a la proximidad semántica que existe entre algunos de estos elementos, como sucede con *a* y *para*, que cuentan ambas con un esquema-imagen OCM.

- e. Aparte de los efectos derivados de la intervención didáctica, ¿hay alguna otra variable que influya sobre los resultados?

El tiempo de estancia en un país hispanohablante es la única variable que sí ha influido de forma significativa en los resultados ($p\text{-valor} = 0,022 < 0,05$), disminuyendo en 0,693 puntos la diferencia entre el pret-test y los post-test.

Referencias bibliográficas

- Achard, M. (2008). Grammatical Instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar View. In Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 165-194. Berlin, New York: De Gruyter Mouton
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Alderete Díez, P., Carballo-Sicilia, R. y Ní Uigin, D. (2010). *Curso de español A1*. NUI Galway.
- Alhmod, Z. (2016). *Construcciones comparativas en español. Ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas de una aproximación cognitiva* [PhD thesis]. Universidad de Granada
- Alonso Alonso, R., Cadierno, T. y Jarvis, S. (2016). Cross-linguistic influence in the acquisition of spatial prepositions in English as a foreign language. En Alonso Alonso, R. (Ed.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, 93-120. Clevedon: Multilingual Matters
- Alonso Raya, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *redELE*, 0, 1-9.
- Alonso Raya, R. et al. (2021). *Gramática básica del estudiante de español A1-B2. Nueva edición revisada*. Difusión.
- Alonso Zarza, M. A. y Fernández Alarcón, F. J. (2011). *Las preposiciones*. Madrid: Edinumen.
- Aparicio, J., Coll-Florit, M. y Castellón, I. (2014). Perífrasis incoativas: aproximación cognitiva y estudio de corpus. *Sintagma*, 26, 73-88.

- Arens, H. (1969). *La Lingüística: sus textos y su evolución desde la antigüedad hasta nuestros días*. Madrid: Gredos.
- Assahali, H. (2013). Why Is the Grammar-translation Method Still Alive in the Arab World? Teachers Beliefs and Its implications for EFL Teacher Education. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 589-599.
- Baerlocher Rocha, C. y Lucha Cuadros, M. R. (2007). ¿Es posible evaluar objetivamente contenidos gramaticales en producciones escritas? En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (coord.), *ASELE*, Actas XVIII, 179-184.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. D. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-243.
- Batchelor, R. E., y San José, M. A. (2010). *A Reference Grammar of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, D. M. (2007). Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*, 61(2), 135-143.
- Bielak, J. y Pawlak, M. (2013). *Applying Cognitive grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Heidelberg: Springer.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Boers, F., De Rycker, A. y De Knop, S. (2010). *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*. Mouton de Gruyter.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Broccias, C. (2008). Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. En De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*, 67-90. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.

_____. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. En Richards, J.C. y Renandya, W.A. (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 9-18. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.

Brogan, F. D. y Son, J. (2015). Native Language Transfer in Target Language Use: An Exploratory Case Study. *Voices*, 3(1), 47-62.

Brucart, J.M. (2009). La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias. *marcoELE (expolingua)*, 9. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.brucart.pdf

Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A Study of the Relation Between Meaning and Form*. John Benjamins.

Cabezas Holgado, E. (2015). *La preposición I*. Madrid: Arco/Libros.

Cadierno, T. (1995). Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal*, 79(2), 179-193.

_____. Expressing motion events in second language: A cognitive typological perspective. En Achard, M. y Niemeier (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 13–49. Berlin: Mouton de Gruyter.

_____. (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus-on-form pedagogical approach. En De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*, 259-294. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

_____. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como lengua extranjera. *marcoELE*, 10, 1-18.

Cadierno, T. y Pendersen, J. (2014). Introducción a la Lingüística Cognitiva: Orígenes y postulados básicos. En Fenández S. S. y Falk J. (Eds.), *Temas de*

gramática española para estudiantes universitarios: Una aproximación cognitiva y funcional, 15-36. Peter Lang.

Calderón, J. (1852). *Análisis lógica y gramatical de la lengua española*. José J. Gómez Asencio.

Calero Vaquera, M. L. (2018). Las teorías lingüísticas como fundamento de los enfoques y métodos en la enseñanza de ELE. En Martínez-Atienza, M. y Zamorano, A. (Eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE: Vol. I Fundamentos, enfoques y tendencias*, 39-66. Madrid: EnCLAVE-ELE.

Calvo Cortés, N. (2005). Negative Language Transfer When Learning Spanish as a Foreign Language. *Interlingüística*, 16(1), 237-248.

Calzado Roldán, A. (2015). Las construcciones en la clase de español como lengua extranjera. *marcoELE*, (21), 2-14.

Campbell, L. (2003). The History of Linguistics. En Aronoff, M., Resnik, J. (Eds.), *The Handbook of Linguistics*, 81-104. Blackwell Publishers.

Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 1-23.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-14. London: Longman.

Cano Ginés, A. (2007). *Practica tu español. Las preposiciones*. SGEL.

Carreres, A., Muñoz-Calvo, M., Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109.

Carrillo, A. y Ferreira, A. (2020). Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones: a, en, de, para y por en español como Lengua Extranjera. *Folios*, 51, 151-161.

Castañeda Castro, A. (2004a). Potencial Pedagógico de la Gramática Cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *redELE*, 0, 1-23.

_____. (2004b). Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 2, 55-72.

_____. (2006). Perspectiva en las representaciones gramaticales: aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 34, 11-28.

_____ (Ed.). (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

_____. (2018). Ser and estar from the Cognitive Grammar Perspective. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 15, 9-46.

Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. La percepción de la gramática: aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *marcoELE*, 8, 1-33.

Castañeda Castro, A. y Melguizo Moreno, E. (2006). Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática cognitiva para la presentación de los usos del se en la clase de ELE. *Mosaico*, 18, 13-20.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1997). Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching? *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152.

Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Snow, M. A. (Eds.),

Teaching English as a second or foreign language, 2-14. Boston, MA: Heinle CengageLearning.

Centro Virtual Cervantes (CVC). Diccionario de términos clave de E/LE. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Chamorro, M. A. et al. (2006). *El ventilador*. Difusión.

Chang, S. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.

Chomsky, N. (1959). [Review of the book *Verbal Behaviour*, by B.F. Skinner]. *Language*, 35(1), 26-58.

Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Cifuentes, J. L. (1998). Semántica y cognición de los usos prepositivos del español. *Estudios de Lingüística Textual. Homenaje al Profesor M. Muños Cortés*, 107-121. Murcia: Universidad de Murcia.

Codina Camó, A. y Pladevall Ballester, E. (2015). The effects of using L1 translation on young learners' foreign language vocabulary learning. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 15, 109-134.

Colasacco, A. M. (2016). El metalenguaje en el aula de ELE: consideraciones teóricas y prácticas. En Cruz Moya, O. y Lamolda González, M. A. (coord.), *ASELE*, Actas XXVI, 205-215.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-70.

Cortés, C. (2015). Una aplicación empírica de la Gramática Cognitiva a las perífrasis verbales venir gerundio, andar gerundio e ir gerundio. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-20.

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évalue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula Internacional I: Libro del alumno*. Difusión.
- Croft, W. y Cruse, A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Graff, R. y Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. En Long, M. H. y Doughty C.J. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, 726-755.
- Dekeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form, cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 42–63. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2003). Explicit and Implicit Learning. En Doughty, C. y Long, M. H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 313-348. Oxford: Blackwell.
- _____. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533.
- _____. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(Suppl. 1), 1-25.
- De la Fuente, M. J., y Goldenberg, C. (2020). Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA):

Effects of using a principled approach to L1 in the beginner foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 1-20.

Dirven, R. y Radden, G. (2007). *Cognitive English Grammar (Vol. 2)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.

_____. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En Doughty, C. J., y Long, M. H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 256-310. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Doughty, C. y J. Williams (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.

_____. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.

East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 50(3), 412-424.

Ek, J. A. y Alexander, L.G. (1980). Threshold level English: in a European unit/credit system for modern language learning by adults. Strasbourg: Council of Europe.

Ek, J. A. y Trim J. L. M. (1990). *Threshold*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1990). *Waystage*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Pres.

- Ellis, N. C., y Larsen-Freeman, D. (2006). Language Emergence: Implications for Applied Linguistics--Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558–589.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-328.
- _____. (1991). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters.
- _____. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51(Suppl. 1), 1-46.
- _____. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. En Hinkel, E. y Fotos, S. (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, 17-34. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- _____. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford, New York: Oxford University Press.
- _____. (2013). Task-based language teaching: Responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL*, 8, 1-27.
- _____. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2016). Focus of form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.

- Ellis, R., Loewen, S., y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–368.
- Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87(ii), 242-260.
- Evans, V. (2010). From the spatial to the non-spatial: The ‘state’ lexical concepts of in, on and at. En Evans, V. y Chilton, P. (Eds.), *Language, Cognition & Space: The State of the Art and New Directions*, 215-248. Equinox
- Evans, V. y Tyler, A. (2005). Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 5(2), 11-42.
- Felix, S. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31, 87-112.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y Cognición. Introducción al Conocimiento, el Procesamiento y los Déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis.
- Flores Sigg, S. (2020). Los usos de la preposición *con* y su sistematización semántica. *Semas*, 1(1), 7-27.
- Frago, J. (2020). Un esquema, cuatro preposiciones. *marcoELE*, 31, 1-21. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/921/92163387001/html/>
- Frenda, S. A. (2005). *Metaphor and space: A cognitive-based analysis of Irish and Italian prepositions* [M. Dissertation]. Trinity College Dublin.
- Frisson, S., Sandra, D., Brisard, F., y Cuyckens, H. (1996). From one meaning to the next: The effects of polysemous relationships in lexical learning. En Pütz, M. y Dirven, R. (Eds.), *The construal of space in language and thought*, 613-647. Berlin: Mouton de Gruyter
- Funes, S. (2012). El significado de la preposición ‘de’: un enfoque cognitivo-prototípico. *Boletín de Filología*, 67(1), 111-135.

Galindo Merino, M. M. (2012). La lengua materna en el aula de ELE. Logroño: ASELE.

_____. (2016). La corrección de errores en tareas de expresión oral en el aula de idiomas: qué, cómo y por qué. En Torresan, P. (Ed.), *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*, 143 – 163. Lima: Instituto Italiano di Cultura.

García-Cervigón, A. H. (2011). La influencia de la gramática de la lengua castellana de Antonio de Nebrija en la primera edición de la GRAE. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 29, 145-170.

Gass, S. M., Spinner, P. y Behney, J. (2018). *Saliency in Second Language Acquisition*. Routledge.

Gelabert, M. J. y Menéndez, M. (Coord.). (2013). *Nuevo Prisma, nivel A1*. Madrid: Edinumen.

Gili Gaya, S. (1979). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.

Giraldo Silverio, I. (1998). Adquisición y uso correcto de las preposiciones *a, en, para y por* en niveles superiores. En Alonso García, K. et al. (coord.), *ASELE, Actas VIII*, 379-386.

Goldberg, A. (1995). *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.

_____. (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press.

Goldschneider, J. M. y DeKeyser, R. M. (2005). Explaining the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition” in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants. *Language Learning*, 55(Suppl. 1), 27-77.

González, M. et al. (2007). *Socios I*. Barcelona: Difusión.

González Calvo, J. M. (2011). Preposición y conjunción como clases de palabras en español. *Romanica Olomucensia*, 23(2), 113-123.

Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., y Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris & Ortega (2000) revisited and updated. En Rebuschat, P. (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 443–482. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gras Manzano, P. (2011). *Gramática de Construcciones en Interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español* [PhD tesis]. Universitat de Barcelona.

Gras Manzano, P., Santiago Barriendos, M. y Polanco Martínez, F. (2004). Tienes que aprendértelos ya, que llevas tres años: los pronombres personales átonos en la clase de E/LE. Un enfoque constructorista. En Castillo Carballo, M. A. (coord.), *ASELE, Actas XV*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0417.pdf

Grande Rodríguez, V. (2002). La preposición desde una perspectiva funcionalista: su papel como transpositor e índice funcional. *Estudios Humanísticos. Filología*, 24, 77-97.

_____. (2018). Gramática de construcciones para profesores de E/LE. En Herrera, F. y Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, 65-76. Barcelona: Difusión.

Guerra Magdaleno, L. (2014). La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones *por* y *para*. En Contreras Izquierdo, N. M. (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 835-845. ASELE.

Guillén Solano, P. (2009). De la gramática oracional a la gramática discursiva en el aula de español como lengua extranjera. *Filología y Lingüística*, 35(2), 161-176.

Guilloteaux, M.J. (2014). Exploring Teaching in Traditional EFL High School Classrooms. *Secondary English Education*, 7(2), 3-28.

Guntermann, G. (1992). An Analysis of Interlanguage Development over Time: Part I, *por* and *para*. *Hesperia*, 75(1), 177-181.

- Haight, C. E., Herron, C. y Cole S. P. (2007). The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288-310.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hammerly, H. (1987). The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition through Classroom Communication. *The Modern Language Journal*, 71(4), 395-401.
- Hernández Mercedes, M. P. (2003). *Tiempo para practicar las preposiciones*. Madrid: Edelsa.
- Higgins, E. (2013). *Español en Acción*. Dublin: Folens.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica a la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154.
- Hijazo-Gascón, A. y Llopis-García, R. (2019). Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57(1), 1-20.
- Hilliard, S. (2020). *Fiesta*. Kerry: Educate.ie
- Horno Chéliz, M. C. (2002). *Lo que la preposición esconde: Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.
- Huerta, B. L. (2009). *The semantics of the Spanish prepositions a, en, and de. A cognitive approach*. New York: University of Buffalo.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Hijazo-Gaszón, A. y Mendo Murillo, S. (2017). Preposiciones, partículas del movimiento y estilo retórico en ELE: un análisis de la lingüística cognitiva. *Cuadernos AISPI*, 10, 63-90.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Cadierno, T. (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL). En Ibarretxe-Antuñano, I. y Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (Eds.), *Lingüística cognitiva y español, LE/L2*, 19-51. London: Routledge.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- Jean, G., y Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41, 1023-1042.
- Jiménez, A. L. (2017). Jerarquía de aprendizaje: un caso práctico con "por" y "para". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22, 1-15.
- Johnson, M. (1987): *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ju, F. (2013). Communicative Language Teaching (CLT): A Critical and Comparative Perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1579-1583.
- Jurado Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires*, 19(23), 57-104.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D., Madden, C., y Bailey, N. (1975). Theoretical aspects of grammatical sequencing. En Burt, M. K. y Dulay, H. C. (Eds.), *On TESOL*

'75: *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*, 44-54. Washington, DC: TESOL.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

_____. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, Calif: Alemany Press

Kreyer, R. (2003). Genitive and *of*-construction in modern written English. Processability and human involvement. *International Journal of Corpus Linguistics*, 8(2), 169-207.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-47.

_____. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.

_____. (2003a). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.

_____. (2003b). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, London: Yale University Press.

_____. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.

_____. (2012). The Word and the World. Interview to B. Kumaravadivelu. *marcoELE*, 14, 1-10.

Kwon, E. (2005). The "Natural" Order of Morpheme Acquisition: A Historical Survey and Discussion of Three Putative Determinants. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 5(1), 1-21.

Lafford, B. A. y Ryan, J. M. (1995). The Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Context: The Spanish Prepositions *por* and *para*, 78(3), 528-547.

Lam, Y. (2009). Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*. *Language awareness*, 18(1), 2-18.

_____. (2018). The Acquisition of Prepositional Meanings in L2 Spanish. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 1-22.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

_____. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. II: Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.

_____. (2003). Constructions in Cognitive Grammar. *English Linguistics*, 20(1), 41-83.

_____. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Langendoen, T. (1964). [Review of the book *Studies in Linguistic Analysis* by Firth, J.R.]. *Linguistic Society of America*, 40(2), 305-321.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language research*. London: Longman.

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2014). *Techniques & Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching Research*, 48(2), 263-280.

Lee, J. F. y VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Boston: McGraw-Hill.

Lenarduzzi, R. (1993). Las preposiciones *por* y *durante* en los circunstanciales de tiempo durativo. *Rassegna Iberistica*, 46, 43-55.

Lewandowski, W. (2014). La alternancia locativa en castellano y polaco: un análisis tipológico-construccional [PhD thesis]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Lightbown, P. M., y Spada, N. (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.

_____. (2013). *How Languages are Learned*, (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Lindstromberg, S. (2010). *English Prepositions Explained*. John Benjamins.

Littlewood, W. (2012). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362.

Liu, D. (1995). Comments on B. Kumaravadivelu's "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching": "Alternative to" or "Addition to" Method? *TESOL Quarterly*, 29(1), 174-177.

Liu, G. (2020). An attempt to Integrate Grammar Translation Method, Communicative Language Teaching, Task-based Language Teaching: Rationale and Evaluation. *Journal of Educational Research and Policies*, 2(8), 99-104.

Llopis García, R. (2007). Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Nebrija*, 1(1), 100-123.

_____. (2009). Gramática cognitiva e instrucción del procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera [PhD thesis]. Universidad Antonio de Nebrija.

_____. (2011). La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba hispánica*, 19, 111-128.

_____. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Hesperia*, 19(2), 29-50.

_____. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (Eds.), *Lingüística cognitiva y español, LE/L2*, 255-273. London: Routledge.

Llopis García, R., Real Espinosa, J.M. y Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Long, M. H. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.

_____. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. En Hyltenstam, K. Y Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, 77-79. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (1988). Instructed interlanguage development. En Beebe, L. (Ed.) *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*, 115-41. Newbury House, Cambridge, Mass.

_____. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En deBot, K., Ginsberg, R. y Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52. Amsterdam: Benjamins.

López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español*. Madrid: Arco Libros.

Lowie, W. y Verspoor, M. H. (2004). Input Versus Transfer? – The Role of Frequency and Similarity in the Acquisition of L2 Prepositions. En Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.), *Cognitive Linguistics: Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 77-94. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Luque Durán, J. (1973). *Las preposiciones. Valores generales. Vol I. Valores idiomáticos. Vol. II.* Madrid: SGEL.
- Macaro, E. y Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
- Mac Congáil, N. (2004). *Irish grammar book.* Indreabhán, Conamara: Cló Iar-Chonnachta.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design.* Lawrence Erlbaum.
- Malinowski, B. (1937). The dilemma of contemporary linguistics. *Language in culture and society*, 63-68.
- Manzano Rovira, C. (2009). Aproximación a la terminología de las partículas en gramaticografía española: siglos XIX-XX. *Res Diachronicae*, 7, 157-170.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2013). *Gente hoy I.* Difusión.
- Martínez Martínez, I. (2017). Las perspectivas cognitivas en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. En Santos Gargallo, I., Pinilla Gómez, Marco Martínez, C. (Eds.), *La generosidad y la palabra: estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato*, 227-240. SGEL.
- Matte Bon, F. (2002). *Gramática comunicativa del español, Vol. I.* Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.
- Mendo Murillo, S. (2017). Modelos de análisis lingüístico de las preposiciones y didáctica del español como lengua extranjera: el caso de “por” y “para”. *marcoELE*, 1(24), 230-242.
- _____. (2019). El significado de las preposiciones en la enseñanza del español LE/L2. En En Ibarretxe-Antuñano, I. y Cadierno, T.

y Castañeda Castro, A. (Eds.), *Lingüística cognitiva y español, LE/L2*, 220-234. London: Routledge.

Minguell, A. E. (2010). La preposición: categoría léxica y funcional. Aportes para la enseñanza de español. *SIGNOS ELE*, 3, 1-20.

Miquel, L. (2018). Prólogo. En Herrera, F. y Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, 7-10. Barcelona: Difusión.

Mitchell, R., Florences, M., y Marsden, E. (2019). *Second Language Learning Theories*, (4th ed.). New York: Routledge.

Montero Gálvez, S. (2011). El artículo y otros fantasmas del nombre. *redELE*, 21, 1-28.

_____. (2019). Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (Eds.), *Lingüística cognitiva y español, LE/L2*, 73-94. London: Routledge.

Moreno de los Ríos, B. (1997). *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Moreno García, C. y Tuts, M. (2002). *Las preposiciones: valor y función*. SGEL.

Moreno Vega, J. L. (2018). *Implicit and Explicit Instruction: What Type of Knowledge is Promoted? An Empirical Study Investigating the Effects of Processing Instruction, Metalinguistic Rule Instruction and Input Enhancement* [PhD thesis]. Lancaster University.

Morera Pérez, M. (2015). Preposiciones. En Gutiérrez Rexach, J. (Coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica, Vol. I*, 835-846. London: Routledge.

Morita, Liang. (2017). Why Japan Needs English. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1-11.

Morrás Cortés, J. A. (2019). *Estudio contrastivo de la semántica de las preposiciones del inglés y el español: Un enfoque en lingüística cognitiva* [PhD thesis]. Universidad de Córdoba.

Nassaji, H. y Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.

_____. (2011). The Changing View of Grammar Instruction. En Nassaji, H. y Fotos, S. (Eds.), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, 1-16. New York: Routledge.

Nassaji, H. (2015). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice*. London: Bloomsbury.

_____. (2016). Research Timeline: Form-focused instruction and second language acquisition. *Language Teaching*, 49(1), 35-62.

_____. (2017). Grammar Acquisition. En Loewen, S. y Sato, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, 205-223. New York: Routledge.

National Council for Curriculum and Assessment. (2015). *Junior Cycle Modern Foreign Languages Specification*. Disponible en: <https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Modern-Foreign-Languages/?lang=en-IE>

_____. (2014). *Junior Certificate: Spanish Syllabus*. Disponible en: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/687978e1-5d20-46dd-b487-ce9ddd0d4dc9/JCSEC25_Spanish_syllabus.pdf

_____. (1995). *Leaving Certificate Spanish Syllabus: Ordinary and Higher Levels*. Disponible en: <https://www.curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/Spanish/>

- Newmark, L. (1966). How not to interfere in language learning. *International Journal of American Linguistics*, k, 77– 83.
- Noboa, A. M. (1839). *Nueva gramática de la lengua castellana según principios de la filosofía gramatical*. José J. Gómez Asencio.
- Norris, J. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- _____ (Eds.). (2006). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam: Benjamins.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakley, T. (2010). Image Schemas. En Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistic*, 214-235. Oxford: Oxford University Press.
- Ollscoil na hÉireann (2020). *NUI Matriculation Regulations: Minimum Academic Entry Requirements*. Dublin: Ollscoil na hÉireann.
- Osuna García, F. (1991). *Función semántica y función sintáctica de las preposiciones*. Madrid: Librería Ágora.
- Pastor Cestero, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44.
- _____. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de ELE. En Castillo Carballo (coord.), *ASELE*, Actas XV, 638-645.
- Pavón, V. (2018). Metodologías en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En Martínez-Atienza, M. y Zamorano, A. (Eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE: Vol.I Fundamentos, enfoques y tendencias*, 67-98. Madrid: EnCLAVE-ELE.
- Pawlak, M. (2006). *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznan – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press.

- _____. (2007). An overview of focus on form in language teaching. En Pawlak, M. (Ed.), *Exploring focus on form in language teaching*, 5-26. Poznan – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press.
- Perea Siller, F. J. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE. *marcoELE*, 5, 1-13.
- Pérez Saiz, M. (2009). *Método de los relojes: Gramática descriptiva del español*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Phakiti, A. (2010). Analysing Quantitative Data. En Paltridge, B y Phakiti, A. (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, 39-49. London: Continuum.
- Pienemann, M., & Johnston, M. (1987). Factors influencing the development of language proficiency. En Nunan, D. (Ed.), *Applying second language acquisition research*, 45-141. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre.
- Pinto, D. y Rex, S. (2006). The Acquisition of the Spanish Prepositions *por* and *para* in a Classroom Setting. *Hispania*, 89(3), 611-622.
- Porto Dapena, J. A. (1987). *Contribución a una teoría de las preposiciones: factores que determinan la elección éstas en el discurso*. *Thesaurus*, 41, 623-646.
- Prabhu, N.S., (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1990). There Is No Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, 4(2), 161-176.
- Ranta, L. y Lyster, R. (2017). Form-Focused Instruction. En Garrett, P. y Cots, J. M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*, 40-56. Abingdon: Routledge.
- Real Academia Española. (1771). *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Por D. Joaquín de Ibarra, Impresor de Cámara de S. M.

_____. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa Calpe.

_____. Banco de datos (CORPES) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. Disponible en: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>

Reina González, F. (2020). *Significado, distribución y frecuencia de la categoría preposicional en español. Una aproximación computacional* [PhD thesis]. Universitat de Barcelona.

Renau Renau, M. L. (2016). A Review of the Traditional and Current Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Education Sciences*, 3(2), 82-88.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rísquez Aguado, S. (2011). Las preposiciones: cómo y por qué enseñarlas desde un nivel A1. *marcoELE*, 13, 123-129.

Robinson, P. (Ed.). (2001). *Cognition and Second Language Instruction* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, J. M. (2009). *La lingüística de corpus y el análisis gramatical del español: propuesta de tratamiento de las preposiciones del español como especificadores semánticos* [PhD thesis]. Universidad de Valladolid.

Rodríguez Mendiña, P. (2015). *Las funciones preposicionales del español y del inglés: estudio contrastivo* [PhD thesis]. Universidad de Salamanca.

Rogers, J. y Révész, A. (2020) Experimental and quasi-experimental designs. En McKinley, J. y Rose, H. (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*, 133-143. London: Routledge.

Romo Simón, F. (2015). La imagen metalingüística de *ser* y *estar*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 234-257.

_____. (2016). *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de E/LE* [PhD thesis]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

_____. (2018). El significado de las preposiciones españolas a través de la gramática cognitiva: el caso de 'a'. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 31(1), 257-281.

Rubio, S. y Doquin de Saint Preux, A. (2018). El enfoque cognitivo y el uso de la imagen para la enseñanza de la oposición imperfecto/indefinido en español L2. *redELE*, 30, 1-26.

Ruiz Campillo, J.P. (2004). Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: El "casus belli" de la "concordancia temporal". *redELE*, 2, 1-22.

_____. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste indefinido/imperfecto en clase. *Mosaico*, 15, 9-7.

_____. (2007). Gramática cognitiva y ELE. *marcoELE*, 5.
Disponible en: <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>

_____. (2008). El valor central del subjuntivo:
¿Informatividad o declaratividad?

_____. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. En Herrera, F. y Sans, N. (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, 27-53. Barcelona: Difusión.

Ruiz Campillo, J.P. y Real Espinosa, J. M. (2019). Enseñanza de la gramática. En Jiménez Calderón F. y Rufat Sánchez, A. (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*, 165-187. Madrid: SGEL.

Rutherford, W., y Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-Raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.

- Rycker, A.D., & Knop, S.D. (2009). Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching: Historical background and new developments. *Journal of Modern Languages, 19*, 29-46.
- Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. Madrid: SGEL.
- Sánchez Rufat, A. (2011). Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico. *Sintagma, 23*, 85-98.
- Sandra, D., y Rice, S. (1995). Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind– The linguist’s or the language user’s? *Cognitive Linguistics, 6(1)*, 89–130.
- Sans Baulenas, N. et al. (2018). *Bitácora I Nueva Edición*. Difusión.
- Santiago Alonso, G. (2017). Instrucción del procesamiento para la adquisición del artículo en español. *Verba Hispanica, 15*, 357-375.
- Santiago Galvis, A. W. (2011). Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo. *Folios, 33*, 103-112.
- Santibáñez, F. (2002). The Object Image-Schema and Other Dependent Schemas. *Atlantis, 24(2)*, 183-201.
- Saville-Troike, M. y Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Scheffler, P. (2009). Rule difficulty and the usefulness of instruction. *ELT Journal, 63(1)*, 5-12.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction*, 3-32. New York: Cambridge University Press.
- _____. (2006).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3)*, 209-231.
- Siefert, T. R. (2013). *Translation in Foreign Language Pedagogy: The Rise and Fall of the Grammar Translation Method* [PhD thesis]. Cambridge, MA: Harvard University.

- Skehan, P. (1996). A Framework for Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-59.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D. I. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. En Niemeier, S. y Dirven, R. (Eds.), *Evidence for linguistic relativity*, pp. 107-138. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- _____. (2004). The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events. In Strömquist, S. y Verhoeven, L. (Eds.), *Relating events in narrative, Vol. 2. Typological and contextual perspectives*, 219–257. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sola Simón, E. (2020). Una aplicación empírica de la gramática cognitiva-operativa a la enseñanza del contraste modal en español (como lengua extranjera). *marcoELE*, 31, 70-90.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18, 453–473.
- Spada, N. y Lightbown, P. M. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207.
- Spada, N. y Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House.
- _____. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

- _____. (1995). Three functions of output in second language learning. En Cook, G, y Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics.*, 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En Lantolf, J.P. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97-114. Oxford: Oxford University Press
- Schwartz, B. (1987). *The modular basis of second language acquisition* [PhD thesis]. University of Southern California.
- _____. (1993). On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 147-163.
- _____. (1997). On the basis of the Basic Variety. *Second Language Research*, 13, 386- 402.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent.
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Thamarana, S. (2015). A Critical Overview of Communicative Language Teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(5), 90-100.
- Trim, J. L. M. (1978). *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit/credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Trujillo, R. (1971). Notas para un estudio de las preposiciones españolas. *Thesaurus*, 26, 234-279.
- Tyler, A. (2008). Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. En Robinson, P. y Ellis, N. C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 456-488. New York: Routledge.

- _____. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence*. New York: Routledge.
- Tyler, A. y Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2004a). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar. The case of *over*. En Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, 257-280. Berlin: Mouton de Gruyter.
- _____. (2004b). Rethinking English ‘prepositions of movement’: The case of ‘to’ and ‘through’. *Belgian Journal of Linguistics*, 18, 247-207.
- Valeo, A. (2018). Isolated Versus Integrated Form-Focused Instruction. En Liantas, J. I (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 2832–2837.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language teaching in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.
- VanPatten, B. (1990). Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

VanPatten, B., Inclezan, D., Salazar, H., y Farley, A. P. (2009). Processing instruction and dictogloss: A study on object pronouns and word order in Spanish. *Foreign Language Annals*, 42, 557-575.

Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger.

Vogel, S., Herron, C. y Cole S. P. (2011). Effectiveness of a Guided Inductive versus a Deductive Approach on the Learning of Grammar in the Intermediate-Level College French Classroom. *Foreign Language Annals*, 44(2), 353-380.

Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Palgrave Macmillan.

White, J. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133–161.

Widdowson, H. G. (2014). The Role of Translation in Language Learning and Teaching. En House, J. (Es.), *Translation: A Multidisciplinary Approach*, 222-240. London: Palgrave Macmillan.

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Winke, P. (2013). The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension: A Modified Replication of Lee with Eye-Movement Data (2007). *Studies in Second Language Acquisition*, 35(2), 323-352.

Wong, M. H. I., Zhao, H. y MacWhinney, B. (2018). A Cognitive Linguistics Application for Second Language Pedagogy: The English Preposition Tutor. *Language Learning*, 68(2), 438-468.

Woodrow, L. (2014). Writing about Non-Parametric Tests. En Woodrow, L. (Ed.), *Writing about Quantitative Research in Applied Linguistics*, 135-145. London: Palgrave Macmillan.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE*, 5, 1-30.

Zobl, H. y Liceras, J. (1994). Functional Categories and Acquisition Orders. *Language Learning*, 44(1), 19-21.