

Universidad de Granada



Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

Programa: Métodos Avanzados en Lingüística y

Aprendizaje de Lenguas

Tesis Doctoral

Construcciones comparativas en español.

Ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas

de una aproximación cognitiva.

Zeina Alhmoud

Diciembre 2015

Dirigida por:

Teresa Cadierno López (Universidad del Sur de Dinamarca)

Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada)

Editor: Universidad de Granada.Tesis Doctorales
Autora: Zeina Fahti D. Alhmoud
ISBN: 978-84-9125-749-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43491>

A mis abuelos.

"There are those who give and know not pain in giving, nor do they seek joy, nor give with mindfulness of virtue. They give as in yonder valley the myrtle breathes its fragrance into space. Through the hands of such as these God speaks, and from behind their eyes He smiles upon the earth" - Khalil Gibran.

*Construcciones comparativas en español.
Ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas
de una aproximación cognitiva.*

Zeina Alhmoud

La doctoranda Zeina Alhmoud y los directores de la tesis Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 30 de octubre de 2015

Director/es de la Tesis

Doctoranda

Fdo.: Teresa Cadierno López

Fdo.: Zeina Alhmoud

Fdo.: Alejandro Castañeda Castro

Agradecimientos

En primer lugar quería darles las gracias a mis directores de tesis: Alejandro Castañeda Castro, por su generosidad, su pasión por su trabajo, por todo lo que me ha enseñado, y por el infinito apoyo que me ha dado a lo largo de estos años. Gracias a Teresa Cadierno López por compartir su energía e ideas novedosas, y por su eficiencia.

También doy las gracias a Jenaro Ortega Olivares y Rosarios Alonso Raya del Departamento de Lingüística General de la UGR, por presentarme al mundo de enseñanza de idiomas de la manera más agradable posible.

Gracias a los profesores del CLM: Adolfo Sánchez, Manuel Mayor, Fermín Martos, Ana García, Soledad Iranzo, Encarnación Morales y María Estévez, por su colaboración en este trabajo, su flexibilidad y su tiempo. En particular, le doy las gracias a Adolfo Sánchez por compartir sus conocimientos y por sus consejos que me han servido de gran ayuda.

Gracias a Isabel Alijo Jiménez y a Nader Jallad, por despertar mi interés en los idiomas, por darme la confianza para aprender y por ser un ejemplo a seguir.

Les doy las gracias a todos mis amigos, por aparecer en mi camino, por guardarme un espacio en sus corazones, por compartir sus vidas conmigo y por estar siempre cerca a pesar de los kilómetros que nos pueden llegar a separar.

Por último, les doy las gracias a mis padres y a mis hermanos, por existir, por darme alas para volar y por su amor y apoyo incondicionales. A mis abuelos, aunque ya no están con nosotros, gracias por todo el amor, por todos los momentos especiales que vivimos, y por creer en mí.

Índice

Introducción	1
Capítulo I: Fundamentos teóricos	
Introducción	5
1. Lingüística Cognitiva	5
1.1 De la lingüística Generativista a la Cognitiva	5
1.2 Resumen histórico	7
1.3 Aspectos de la LC y la GC en la enseñanza de ELE	10
1.3.I Concepción simbólica de la gramática	10
1.3.II Las construcciones como unidad fundamental	18
1.3.III Perspectiva como significado	21
1.3.VI Metáforas y metonimias en la generación de usos distintos de una misma forma	32
1.3.V Interacción de la gramática y el léxico	35
1.4 Consecuencias para el aula de ELE	36
2. Atención a la Forma	38
3. El estilo de aprendizaje	39
Capítulo II: Las estructuras comparativas en los manuales de ELE	
Introducción	47
1. Visión del material didáctico por orden cronológico	48
2. ¿Cómo están configurados los manuales de ELE analizados?	52
3. El enfoque nocio-funcional y los manuales de ELE	61
4. Presentación esquemática de las comparativas	65
4.1 Nivel A	66
4.2 Nivel B	85
4.3 Nivel C	95
Capítulo III: Las estructuras comparativas en las gramáticas de español	
Introducción	99
1. Gramáticas de español	100
1.1 Gutiérrez Ordóñez (1994)	100

1.2 Sáez y López (2014)	106
1.3 Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE) (2009)	109
1.4 Bolinger (1950)	115
1.5 Matte Bon (2006)	119
1.6 Gramáticas pedagógicas	122
1.7 PCIC (2006)	128
2. Intento de síntesis	131
3. Selección de contrastes para una propuesta didáctica	132

Capítulo IV: Aproximación descriptiva de las construcciones comparativas basada en la CG

Introducción	141
4.1 “Más...que...” y “menos...que...” frente a “más de...” y “menos de...”	141
4.2 “Tanto/a/os/as...como...”	147
4.3 Comparativas propias y comparativas relativas: “Pedro tiene más libros que Juan” y “Tiene más libros de los que tiene Juan”	149
4.4 Carácter metonímico de la generación de usos de las pseudocomparativas .	151
4.5 Elipsis obligatoria en las comparativas prototípicas	157
4.6 Conclusiones	162

Capítulo V: Material didáctico

Introducción	165
1. El contenido lingüístico	166
2. ¿Por qué el nivel B2?	171
3. El uso de las imágenes en la enseñanza de la gramática de ELE	176
4. El material didáctico	183
4.1 PPP para el contraste “más de... / más que...”	183
4.2 PPP para el contraste “no más de... / no más que...”	186
4.3 PPP para el contraste estructura Comparativa de Superioridad / estructura correctiva	189
4.4 PPP para el contraste presencia / ausencia del artículo identificado junto al elemento intensificado	191
4.5 PPP para el contraste <i>no</i> + verbo + <i>Tanto</i> / <i>no</i> + verbo + <i>Mucho</i>	194
4.6 PPP para el contraste <i>tanto/os/a/as</i> + sustantivo + <i>como</i> / (art.) + <i>mismo</i> + sustantivo + <i>que</i>	197
4.7 PPP para el contraste <i>Tanto/os/a/as</i> + sustantivo + <i>como</i> / <i>tanto</i> + sustantivo + <i>como</i>	200
5. PPP alternativas sin imágenes representativas	203

Capítulo VI: Estudio

Introducción	205
--------------------	-----

1. Elementos del estudio	206
1.1 Estructuras lingüísticas objeto de estudio	206
1.2 El diseño del estudio	208
1.3 Variables	210
1.4 Grupos	210
1.5 Test	215
1.6 Informantes	217
1.7 Secuencia temporal	220
1.8 Preguntas de investigación	223
1.9 Hipótesis tentativas	223
2. El material didáctico	229
3. Los <i>tests</i>	243
3.1 <i>Pretest</i>	243
3.2 Tests inmediatos	248
3.3 Post-test de conjunto 1	253
3.4 Post-test de conjunto 2	253
3.5 Test de Estilo Cognitivo	254
4. Análisis de datos	256
4.1 Presentación y análisis estadístico cuantitativo de los datos	256
4.1.1 <i>Resumen de los datos</i>	256
4.1.2 <i>Contraste de hipótesis</i>	259
4.1.3 Resumen del contraste de hipótesis	268
4.2 Presentación y análisis de errores de las actividades de producción	268
4.2.a <i>Paso de análisis de la producción 1</i>	268
4.2.b <i>Paso de análisis de los datos de producción 2</i>	277
4.2.c <i>Paso de análisis de los datos de producción 3</i>	290
Capítulo VII: Conclusiones	295
Bibliografía	305
Anexos	315

Introducción

El principal objetivo de este trabajo consiste en desarrollar una descripción de las construcciones comparativas en español, desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva de R.W Langacker, que sirva para clarificar su naturaleza y también para desarrollar aplicaciones didácticas que permitan tanto la comprensión de las dificultades que entrañan para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), como diseñar descripciones pedagógicas que exploten el acercamiento simbólico conceptual y la condición imaginística representacional que caracteriza a la lingüística cognitiva.

Estas construcciones están relacionadas con operaciones cognitivas conceptuales fundamentales como la categorización, el contraste y la comparación, la identificación de entidades, procesos, cualidades y cantidades en relación a un patrón, a una entidad o magnitud de referencia, etc. Esta compleja relación entre la comparación y distintos procesos cognitivos de conceptualización se ve reflejada en las Estructuras Comparativas, donde de forma convencional cristalizan estas dimensiones de la conceptualización en construcciones de notable complejidad semántica y formal que no han sido abordadas explícitamente desde el modelo de la Gramática Cognitiva.

A lo largo de los 7 capítulos de la tesis, se revisa la descripción de las estructuras comparativas que se ofrece en la bibliografía, se estudia la forma en que se abordan estas estructuras en los manuales de ELE, se proponen los principales aspectos y criterios que requiere una descripción de estas construcciones desde el punto de vista de la gramática cognitiva, se desarrolla un material didáctico que incluye una combinación entre lo que se estudia en los manuales y otros aspectos que no se abordan habitualmente en estos, y, se lleva a cabo un estudio cuasi-experimental para comprobar el efecto diferencial de estos materiales, inspirados en la gramática cognitiva y que contienen imágenes explicativas del significado de las distintas estructuras en clases de ELE, frente a otros que no contienen tales elementos imaginísticos.

Resumen de los capítulos

En el capítulo I, se abordan los fundamentos teóricos seguidos en este trabajo de investigación. Se revisan los principios de la Lingüística Cognitiva en General y la Gramática Cognitiva en particular; se repasan algunos conceptos principales de este modelo como los de *perspectiva*, *perfil/base*, *construcción*, *extensión metafórica* y *metonímica del significado*, *carácter complejo de las categorías lingüísticas*, entre otros, por su relevancia en la descripción de estructuras como las comparativas y también por su potencial en el desarrollo de versiones descriptivas pedagógicas. En cuanto a los criterios aplicados en la elaboración de las presentaciones didácticas y los prácticas correspondientes, se revisan los fundamentos de la corriente metodológica conocida como procesamiento de *input* y *atención a la forma* (*Focus on Form*).

En el capítulo II, se hace una revisión de los manuales de *ELE* en relación al modo en que se trata en ellos tanto el tema de la comparación, en tanto que función comunicativa, como el de las estructuras comparativas, en tanto que construcciones gramaticales con las que típicamente se expresa aquella y que constituyen un recurso gramatical bien definido para la descripción del español y su enseñanza. En los manuales, en la medida en que ellos se recogen los materiales didácticos más escogidos, los que han pasado la criba del pilotaje en clase y se generan tras horas y horas de experiencia en clase, se refleja de una manera u otra la postura metodológica y la posición descriptiva dominante.

En el capítulo III se revisan gramáticas descriptivas (Bolinger (1950), Gutiérrez Ordóñez (1994a), Sáez y López (2014), Matte Bon (2006), RAE (2009), etc.) así como otras de orientación pedagógica (*Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005), *Gramática de Referencia para la Enseñanza de Español* (2015), etc.) y los contenidos recogidos al respecto de las estructuras comparativas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Como resultado de la búsqueda, tanto en los manuales de *ELE* como en las gramáticas de español, se identifican 7 contrastes que pueden suponer dificultades para los estudiantes, que no suelen ser tratados en los materiales didácticos y que en algunos casos son diferencias que no están presentes en lenguas maternas posibles como el inglés. En muchos de estos contrastes puede ilustrarse la capacidad descriptiva de la gramática cognitiva no solo desde un punto de vista explicativo general sino también en relación a su tratamiento pedagógico. Tales contrastes son los siguientes: 1) *—más*

de...” / ~~*más que...*~~”, 2) ~~*no más de...*~~” / ~~*no más que...*~~”, 3) Estructura Comparativa de Superioridad vs. Estructura Correctiva, 4) Presencia / falta del artículo identificado junto al elemento intensificado, 5) ~~*no*~~ + verbo + *tanto*” / ~~*no*~~ + verbo + *mucho*”, 6) ~~*tanto/os/a/as*~~ + sustantivo + *como*” / ~~(art.)~~ + *mismo* + sustantivo + *que*”, 7) ~~*tanto/os/a/as*~~ + sustantivo + *como*” / ~~*tanto*~~ + sustantivo + *como*”.

En el capítulo IV presentamos algunos de los contrastes destacados en el capítulo anterior, y otros rasgos de las estructuras comparativas desde una aproximación cognitiva. Se abordan temas como la diferencia ente *más de* y *más que*, comparación propia y la relativa, y la elipsis, y se presentan mediante esquemas inspirados en Langacker (1987, 1990, 1991, 2001, 2010, 2012).

En el capítulo V presentamos y comentamos la propuesta didáctica, fruto de la revisión de las descripciones expuestas en el capítulo 3 y de la aplicación de criterios pedagógicos basados en aspectos tales como el dinamismo interactivo de las presentaciones, o el uso de imágenes animadas, con las que se pretenden mostrar los contrastes significativos de las distintas construcciones a la vez que conseguir una presentación contextualizada de los recursos explicados. El material está compuesto por una serie de 7 presentaciones creadas mediante el programa de Microsoft PowerPoint 2010. Cada presentación aborda un contraste distinto relacionado con las estructuras comparativas.

En el capítulo VI, se da cuenta de un estudio de carácter cuasi-experimental que se llevó a cabo para poder observar el efecto del uso de los materiales elaborados en el aprendizaje de las construcciones tratadas por parte de estudiantes que recibían clases de ELE en contexto de inmersión en Granada, España. El estudio fue llevado a cabo en varias fases en el segundo semestre escolar de 2015 así como en los meses de junio y julio del mismo año y realizado con alumnos que recibían cursos de lengua del nivel B2 del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, para lo cual se contó con la ayuda de varios profesores de dicho centro, que aplicaron en diferentes grupos dichos materiales y otros alternativos de carácter más convencional. Los alumnos que participaron en el estudio realizaron la prueba de nivel del CLM y fueron asignados a los cursos de lengua de nivel B2 (niveles 6 y 7 de la escala de niveles del CLM) según el Marco de Referencia Europeo. Los test consisten en ítems de interpretación y de producción.

En el capítulo VII se resumen las conclusiones generales de los capítulos y se destacan ideas parar futuras líneas de investigación.

Capítulo I

Fundamentos teóricos

Introducción

Este capítulo aborda los fundamentos teóricos que han servido de referencia en la realización de este trabajo de investigación. En el primer apartado comentamos los principios y rasgos de la Lingüística Cognitiva, y cómo estos se pueden aplicar a la enseñanza de ELE. En el segundo apartado tratamos de un enfoque de enseñanza de segundas lenguas especialmente relevante para la aplicación de la Lingüística Cognitiva a este ámbito, la llamada *atención a la forma*. En el tercer y último apartado abordamos el tema de los estilos de aprendizaje.

1. Lingüística Cognitiva

1.1 De la lingüística Generativista a la Cognitiva

La preponderancia en lingüística, sobre todo en la última parte del siglo XX, de los modelos de orientación chomskiana ha dado lugar a una disociación nada conveniente entre las prioridades de la descripción y explicación lingüísticas de cuño formalista y las necesidades propias de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo las que se relacionan con los modelos didácticos de corte comunicativo y los derivados de ellos (enfoque por tareas, enfoque léxico, enfoque basado en la acción, enfoques de orientación humanista, etc.). Basta pensar, para ilustrar esta afirmación, en dos señas de identidad de la lingüística formal de tradición generativista. Por un lado, la descripción de la gramática de una lengua que se practica en esta corriente se propone no tener

presente el significado en la caracterización de las reglas morfo-sintácticas, ya que la competencia sintáctica se concibe como un componente autónomo desligado del significado, el cual se atiene a principios estructurales específicos que determinan la buena formación de las secuencias de palabras. Sin embargo, el significado (tanto en la dimensión representativa como en la interpersonal) ocupa un lugar principal en los enfoques de orientación comunicativa. Téngase en cuenta a ese respecto que el principal criterio de selección y distribución de contenidos en el enfoque comunicativo clásico es el basado en nociones y funciones, dos conceptos inherentemente vinculados al significado. Por otro lado, en los modelos formalistas, un principio epistemológico fundamental es el de la autonomía modularista del lenguaje, en el sentido de que se considera este una facultad de la mente determinada por pautas organizativas de un nivel de abstracción muy considerable que no comparte con otras facultades (o módulos) y que no derivan de principios generales de nuestra cognición presentes en más de una de esas facultades (como las de la percepción y representación visual, el cálculo matemático, el pensamiento lógico, la motricidad, la construcción de mapas mentales, la comprensión intuitiva de las leyes de la física, la inteligencia emocional — que nos permite comprender el punto de vista de los demás—, etc.). En virtud de esta concepción, las características formales de las lenguas deben aceptarse como rasgos organizativos exclusivos o específicos del lenguaje que, a fin de cuentas, resultan, en este sentido, arbitrarios, ya que no están motivados por principios de la cognición humana transversales o de mayor alcance, que se manifiesten en distintas facultades. Hay cierta tendencia en este modelo, por ello mismo, a detenerse en el descubrimiento de regularidades que no pueden reducirse a principios de la lógica, al sentido común, a tendencias de procesamiento presentes en otras facultades como la representación visual o a cualquier otra motivación que trascienda de los límites del propio sistema “encapsulado” del conocimiento lingüístico. La arbitrariedad de las reglas gramaticales, la imposibilidad de encontrar una razón de alcance más general que dé cuenta de por qué la gramática de las lenguas es como es, retroalimenta los objetivos fundacionales de esta corriente, puesto que constatar este tipo de características supone encontrar razones a favor del carácter autónomo del lenguaje. Esta postura, aparte de resultar muy problemática desde el punto de vista epistemológico, ya que, por definición, descarta buscar una explicación a cierta descripción de los hechos, basada en una constatación de carácter más general, es intrínsecamente contraria a la didáctica, puesto que la arbitrariedad, con la que a veces no tenemos más remedio que transigir, es, sin embargo,

por definición, antipedagógica. Para una excelente visión de conjunto de las principales señas de identidad de la corriente chomskiana puede consultarse, por ejemplo, Pinker (1994). La contrapartida crítica formulada desde el ámbito de la corriente cognitivista puede encontrarse en Evans (2014).

La metodología de corte comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular del español como lengua extranjera (en adelante ELE), se aviene mucho mejor con las corrientes de corte funcionalista. Para esta concepción alternativa, despojar a la forma completamente de su función equivale a presentar una visión distorsionada de la naturaleza del lenguaje. En esta perspectiva, la lingüística es esencialmente el estudio acerca de cómo las lenguas significan, acerca de cómo están configuradas funcionalmente: ahora es el significado lo que prevalece. Por ejemplo, desde ese punto de vista funcional, una oración no es solo una estructura sintáctica organizada en distintos niveles de constitución, sino también, y esencialmente, el vehículo simbólico complejo con el que expresamos para nuestro interlocutor una determinada actitud enunciativa sobre determinados hechos; y un sujeto no es solo el constituyente de la oración que se caracteriza por ciertas propiedades formales (concordancia, marca de caso especial, posición en la oración, etc.), sino el participante en la relación descrita por un verbo que se escoge como figura principal de la misma. El enfoque comunicativo no se habría podido desarrollar sin el apoyo de la visión funcionalista del lenguaje. Precisamente en la visión funcionalista se entiende que la condición del lenguaje como instrumento de comunicación determina sus rasgos formales: estos son una consecuencia de su cometido funcional (Halliday, 1973).

Es en el ámbito amplio del paradigma funcionalista en el que hay que situar la lingüística cognitiva (en adelante LC) y, en particular, el modelo de la gramática cognitiva (en adelante GC). Esa vinculación nos permite enmarcar las ventajas que conlleva como disciplina que aporta recursos e instrumentos conceptuales al desarrollo de la metodología de ELE.

1.2 Resumen histórico

Según el texto fundacional de la Asociación Internacional de Lingüística Cognitiva¹, la Lingüística Cognitiva nació en los años 70 del trabajo de numerosos

¹ Disponible en línea: <http://www.cognitivelinguistics.org/en/about-cognitive-linguistics>.

investigadores, los cuales estaban interesados en la relación entre lengua y mente, y, por lo tanto, no siguieron la tendencia común de explicar los patrones lingüísticos mediante las propiedades estructurales. En lugar de segregar la sintaxis del resto de los componentes, esta línea de investigación ha examinado la relación entre la estructura del lenguaje con lo que está fuera: principios cognitivos como la categorización, principios pragmáticos e interaccionales, y principios funcionales como la iconicidad y la economía. De los investigadores más influyentes que han adoptado esta línea deben mencionarse Chafe, Fillmore, Lakoff, Langacker y Talmy, los cuales han desarrollado diferentes enfoques para la descripción del lenguaje y el desarrollo de una teoría lingüística. Aun así, todos comparten una hipótesis: el significado es central en el lenguaje y debe ser un foco principal de estudio. A diferencia de la lingüística Chomskiana, esta tendencia considera que las estructuras lingüísticas sirven la función de expresar el significado, y, por lo tanto, la relación entre el significado y la forma se considera un tema principal para el análisis lingüístico.

Al final de los años 80, la descripción lingüística se desarrolló, en particular, por Fillmore, Lakoff, Langacker y Talmy; Fillmore con la Semántica de marcos y La gramática de Construcciones (1988) en colaboración con otros; Lakoff con su trabajo sobre la metáfora y metonimia (1981 y 1987); Langacker con su teoría explícita conocida al principio como Gramática de Espacio, y después como Gramática Cognitiva (1988); y, por último, las numerosas publicaciones de Talmy sobre el sistema imaginístico del lenguaje (1985a, b y 1988). Aunque los mecanismos propuestos parecen muy diferentes, están vinculados en sus aspectos fundamentales. Por otro lado, la teoría de los Espacios Mentales de Fauconnier, la cual ha evolucionado, en colaboración con Ducrot, hacia la teoría de la integración conceptual (*Conceptual Blending*), también encaja con la teoría de GC de Langacker y la teoría de la Metáfora de Lakoff.

En los años 90, la LC se convirtió en un campo importante de especialización. El trabajo de Lakoff, Langacker y Talmy supuso las primeras y principales aportaciones, que, con el tiempo, se empezaron a conectar con otras teorías como la Gramática de Construcciones (Goldberg, 2003). La conexión de la LC con otras áreas de investigación como la Lingüística Funcional, la Lingüística Descriptiva, la

sicolingüística, la Pragmática, etc., se puede reconocer en las palabras de Geeraerts (1995: 111-112):

—Because cognitive linguistics sees language as embedded in the overall cognitive capacities of man, topics of special interest for cognitive linguistics include: the structural characteristics of natural language categorization (such as prototypicality, systematic polysemy, cognitive models, mental imagery and metaphor); the functional principles of linguistic organization (such as iconicity and naturalness); the conceptual interface between syntax and semantics (as explored by cognitive grammar and construction grammar); the experiential and pragmatic background of language-in-use; and the relationship between language and thought, including questions about relativism and conceptual universals”.

Para muchos lingüistas, el interés principal en la LC reside en la fundamentación que ofrece este enfoque, considerado ventajoso en relación con el de la gramática generativa, en cuanto a hipótesis teórica que relaciona sintaxis y semántica. Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012: 16-17) argumentan en este sentido:

—Posiblemente, uno de los postulados más importantes de la Lingüística Cognitiva, y, de hecho, el que le da su nombre, es la premisa de que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general. Si se parte de la base de que la capacidad lingüística no se puede entender de manera autónoma e independiente, se hace entonces necesario explorar las relaciones entre el lenguaje y otras facultades cognitivas como la percepción, la memoria o la categorización, en busca de mecanismos cuyo funcionamiento puede aportar explicaciones y soluciones al problema de cómo funciona realmente el lenguaje. [Por lo tanto, para analizar el lenguaje] hay que buscar las conexiones ente la facultad lingüística y otras facultas cognitivas.”

Para concluir, podemos decir que hay varios aspectos por los que la LC (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012; Cuenca y Hilferty, 1999) y en particular la GC (Langacker 1987, 1991, 2000, 2001, 2008, 2009, Taylor 2002), pueden ayudar decisivamente a acercar el trabajo de la lingüística teórica y descriptiva y el que se lleva a cabo en metodología de enseñanza de ELE. Entre esos aspectos se encuentran (I) la

concepción simbólica radical de la gramática, (II) el reconocimiento de las construcciones como unidades descriptivas básicas, (III) la identificación de diferentes dimensiones de la perspectiva como faceta fundamental de la condición representativa de significado, (IV) la visión unitaria de léxico y gramática, y (V) la naturaleza metafórica y metonímica de la extensión de usos o valores de los signos. En el siguiente apartado revisaremos y ejemplificaremos estos aspectos y apuntaremos algunas consecuencias que podrían desprenderse de ellos en relación con la enseñanza de ELE². Dentro de la LC, adoptamos fundamentalmente los presupuestos del modelo concreto desarrollado por la GC (Langacker).

1.3 LC y GC y enseñanza de ELE

1.3.1 Concepción simbólica de la gramática

La LC concede un papel esencial al significado en la descripción gramatical, ya que parte de la idea de que todo en la lengua tiene carácter simbólico, de que todo en la lengua son relaciones entre significantes y significados, incluidas las regularidades sintácticas. Los significantes pueden ser simples (un morfo mínimo como el del alomorfo de plural /...-s/ en *mesas*) o complejos (un patrón léxico-sintáctico como el de las estructuras comparativas), y sus significados pueden también ser más específicos o concretos, entre los que se encuentran las nociones designadas por los morfemas léxicos que constituyen las raíces de las palabras, como el tipo de sustancia al que se refiere el morfema/palabra *agua* o el tipo de acción que denota la raíz de *beber*, o más abstractos, como el significado de tipo informativo al que asociamos el patrón sintáctico de las oraciones de focalización con cláusulas de relativo y estructura atributiva ecuativa con el verbo *ser*, y que constituye el denominador común de ejemplos como *Fue agua*

² Otros trabajos y obras que tratan la aplicabilidad del modelo de la GC para la enseñanza de lenguas son los de Dirven (1990), Taylor (1993), Castañeda (2004) y varios de los incluidos en Pütz, Niemeier y Dirven (2001) y Achard y Niemeier (eds.) (2004) o, más recientemente, De Knop y De Rycker (eds.) (2008), Ellis y Ronbinson (2008), Littlemore (2009) y Tyler (2012). Una síntesis interesante sobre las líneas de investigación enmarcadas en el modelo de la LC relacionadas con la adquisición de español como lengua extranjera se encuentra en Cadierno e Hijazo Gascón (2014). En el campo de las aplicaciones a la gramática pedagógica de ELE debe destacarse Alonso et ál (2005-2011), Castañeda et ál (2008), Real Espinosa, Llopis García y Ruiz Campillo (2012), Fernández y Falk (2014) y Ruiz Campillo (2014).

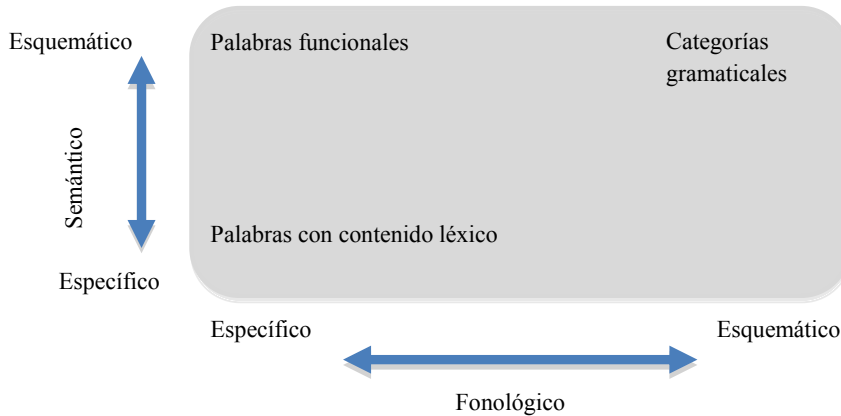
lo que bebí, Serán ellos los que me llamen, Carmen es la que me gusta, Soy yo el que te quiere, etc. La única correlación posible entre tipo de significante y tipo de significado no es la que podría desprenderse de estos ejemplos, puesto que puede haber morfemas con significados muy abstractos, como el de los morfemas gramaticales de tiempo y modo, y significados muy concretos de patrones léxico-sintácticos complejos que tienen las características de secuencias pre-ensambladas asociadas a valores muy particulares, como algunas en las que interviene la forma *vale* junto con otros elementos léxicos, morfológicos y sintácticos muy variados: *Más vale pájaro en mano que ciento volando, No vale la pena, Por mí, vale, No vale un pimiento, Ya vale, Ya te vale, etc.*

Por otro lado, al igual que existen significados específicos y otros más abstractos, se supone la existencia de significantes más concretos, como la secuencia fonológica de una raíz léxica concreta /'agwa/- AGUA´, /beb-/- BEBER´, etc., y de otros más abstractos o esquemáticos, como la secuencia fonológica no específica de la distintas categorías verbales, que también son consideradas símbolos. Y, así, la categoría NOMBRE se definiría como el denominador común a todos los nombres, en el que reconoceríamos una forma o significante, definida muy esquemáticamente meramente como una secuencia cualquiera de fonemas (representable mediante puntos suspensivos entre dos barras oblicuas) y un significado, descrito también de forma muy abstracta como COSA´; o la categoría VERBO, definida como el denominador común a los morfemas verbales y que se caracterizaría, en español, esquemáticamente como la asociación entre una secuencia cualquiera de fonemas no autónoma, es decir dependiente de un morfo desinencial, y un significado, descrito también de forma muy abstracta como RELACIÓN TEMPORAL´:

NOMBRE: /.../- COSA´

VERBO: /..... -.../- RELACIÓN TEMPORAL´

En Taylor (2002: 327) se recogen algunas de estas posibilidades de correlación entre especificidad y esquematicidad de los significantes y los significados en un cuadro como el de la figura I.1.

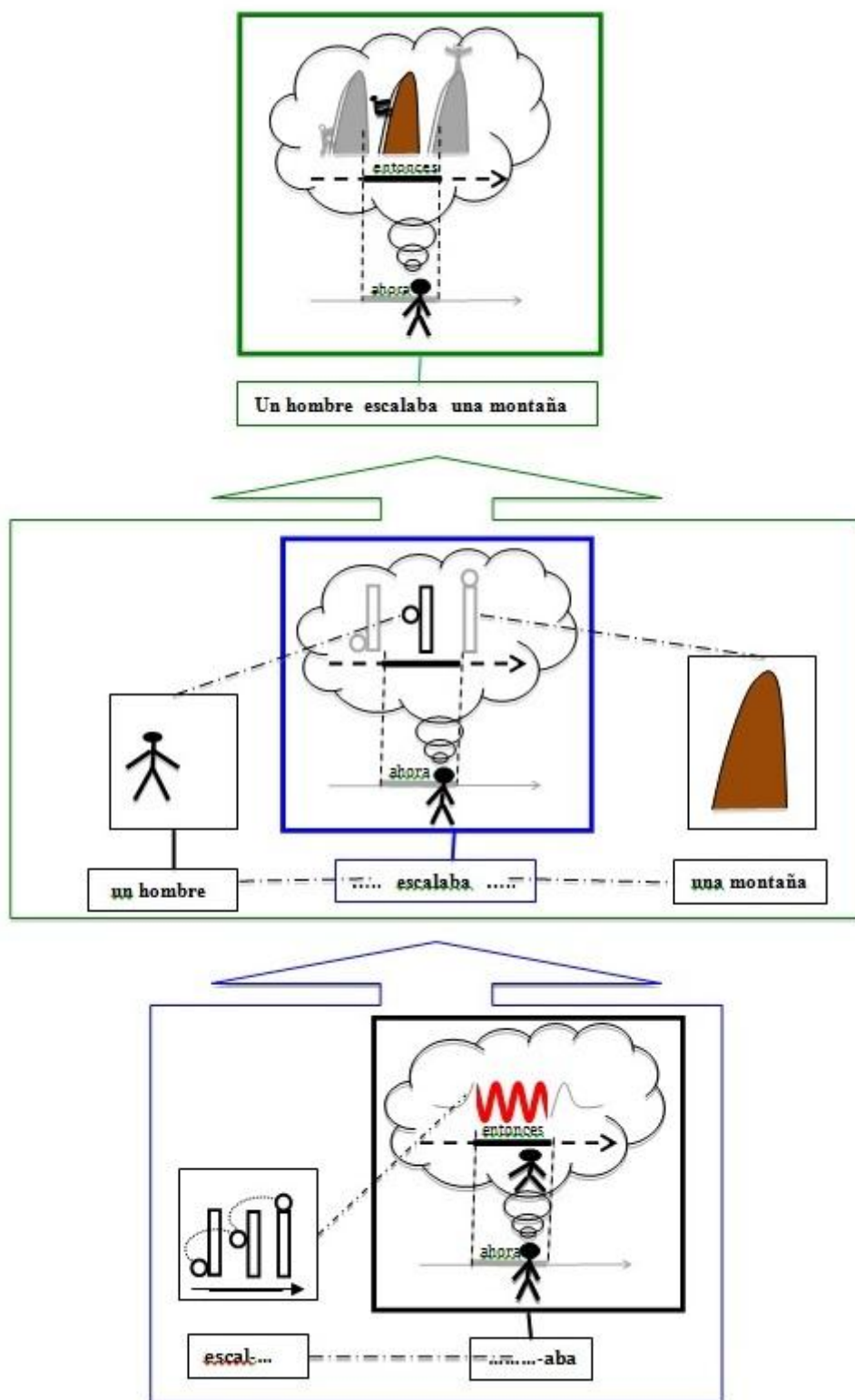


(Figura I.1)

Otra distinción importante sobre distintos tipos de significados es la que puede establecerse entre significados que pueden representarse de forma autónoma (como el del sustantivo *naranja*) y significados relacionales o dependientes de otros significados para poder representarse (como el de la preposición *de*). En la GC las únicas clases de morfemas que designan de forma autónoma “cosas” son los sustantivos, mientras que el resto de categorías verbales (preposiciones, conjunciones, adjetivos, adverbios y verbos) designan relaciones.

El protagonismo que se concede a las relaciones simbólicas en el modelo de la GC se advierte no solo en la consideración individual de los signos lingüísticos (morfológicos, léxicos o sintácticos) sino también en la forma en que unos se combinan con los otros, tanto en el plano fonológico como en el semántico, en la configuración de construcciones morfológicas o gramaticales. Para ilustrar la manera en que la integración de las formas fonológicas de los distintos morfemas que constituyen una palabra o de las distintas palabras que constituyen una oración se correlaciona con la integración de los significados de tales morfemas y palabras en una configuración semántica de conjunto, usaremos el ejemplo *Un hombre escalaba una montaña* y la manera en que podría representarse usando la notación típica de la GC³.

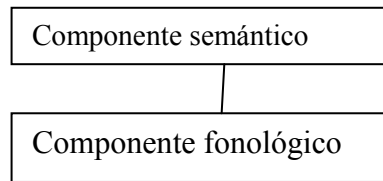
³ Nos basamos en los diagramas usados por Langacker para representar el significado de *pole climber* (1987: 31) y en los aplicados para mostrar la configuración semántica del imperfecto en Castañeda y Alhmoud (2014b).



(Figura I.2)

En el esquema de la figura I.2 se muestran varios aspectos importantes relacionados con la concepción de las relaciones gramaticales característica de la GC. En la figura se muestra la forma en que se combinan e integran tanto los polos

fonológico como semántico de los signos lingüísticos que forman parte de la oración, ya sea en el nivel morfológico o en el nivel sintagmático, que en la GC no se consideran cualitativamente distintos el uno del otro. Las relaciones simbólicas que aquí se ejemplifican se muestran mediante la conexión de un componente fonológico (aquí reducido a una transcripción meramente literal) enmarcado por un rectángulo en la parte inferior y de un componente semántico también enmarcado por un rectángulo en la parte superior, tal y como se indica en la figura I.3.



(Figura I.3)

Para que el análisis del ejemplo no se hiciera muy complejo, hemos prescindido de la representación del aporte de los artículos indefinidos que acompañan a los sustantivos *hombre* y *montaña*. En el primer paso de integración (rodeado por un rectángulo-flecha azul) se muestra la forma en que se combina el morfema de imperfecto [...-aba] con la raíz del verbo *escalar* [escal-...]. Se recoge, por un lado, la asociación de la terminación temporal con la configuración semántica abstracta que aquí se supone que la caracteriza y, por otro, la relación entre la raíz del verbo *escalar* y su significado. En cuanto a la raíz del verbo *escalar*, en el polo fonológico se indica que, como el resto de los lexemas verbales del español, no se trata de una forma libre. Los puntos suspensivos que siguen al lexema señalan que debe combinarse con otro morfema. El significado del verbo se muestra como suele hacerse en la GC: al tratarse de un morfema verbal, designa un proceso, es decir, una relación que se percibe en su vigencia o desarrollo temporal (de ahí la flecha que señala a la derecha y que se subraya porque la captación secuencial de la relación descrita es relevante para distinguir los verbos de otras clases de palabras)⁴. En este caso se designa la relación espacial

⁴ Existen clases de palabras que presuponen el tiempo como componente de su estructura semántica pero que no lo traen al primer plano de su perfil, como ocurre con los participios de pasado, que se portan como adjetivos a pesar de presuponer el desarrollo en el tiempo del proceso cuya fase final se designa. El desarrollo del proceso que ha dado lugar a ese estado final en que se reconoce al paciente de, por ejemplo *roto*, *cocinado*, *examinado*, etc. está presente en

compleja (cambiante en el tiempo) entre dos objetos, uno de los cuales, la figura principal (*trajector* en inglés), simbolizado por un círculo, se desplaza verticalmente por una de las caras del otro, la figura secundaria o elemento de referencia (*landmark* en inglés), simbolizado por un rectángulo. La situación se muestra como captada en tres “instantáneas” con las que se resume el desarrollo de la posición del “escalador”. Los dos arcos punteados que conectan los tres círculos pretenden indicar que se trata del mismo objeto captado en tres momentos sucesivos diferentes. Como la raíz verbal no está acompañada de momento por ningún sintagma nominal que aclare quién o qué es el sujeto y qué es el complemento directo de este verbo, es decir, qué entidades concretas desempeñan los papeles de escalador, figura principal y objeto escalado (figura secundaria o elemento de referencia), tales elementos se representan solo de una manera abstracta. El círculo y el rectángulo que representan a uno y otro elemento pretenden ser figuraciones muy inespecíficas de los participantes en esta relación, cuya naturaleza concreta no podremos saber hasta que otras expresiones sumen detalles a su caracterización. Por lo demás, como se considera la raíz verbal de *escalar* aislada de sus terminaciones temporales posibles, la situación se considera en abstracto, sin actualizarse respecto al tiempo de la enunciación ni en relación a ningún ámbito epistémico. Esa localización la proporcionará precisamente, en el caso que nos ocupa, el morfema de imperfecto de indicativo *-aba*.

Por su parte, se entiende que el morfema de imperfecto designa un proceso que situamos en un ámbito no actual —indicado por la nube que surge de la cabeza de la persona que se sitúa en el presente (ahora) y que debemos identificar como la figura del hablante-conceptualizador— y que nos representamos como una situación que era presente entonces, es decir, como presente en el momento en curso de la rememoración secuencial de los hechos, recordándolo, por tanto, como no terminado en ese momento del pasado en que nos situamos mentalmente⁵. El morfema de imperfecto por sí solo no puede expresar el tipo de situación a la que se hace referencia, no hace más que aportar una caracterización muy abstracta del tipo de entidad que denota, de ahí que la representación del proceso que situamos en el presente de entonces sea la de una mera

el significado del participio pero en un segundo plano en el que no es designado (ver al respecto, Castañeda y Alhmoud (2014a).

⁵ La concepción del imperfecto que se presenta aquí de forma resumida se expone con más detalle en Castañeda y Alhmoud (2014b).

línea ondulada zigzagueante con la que se intenta evocar la idea de una situación (sin detallar ninguna característica particular) que se percibe en su desarrollo temporal, pero de la que solo se capta la fase vigente en el momento en curso de su reconstrucción secuencial, es decir, *‘vigente entonces’*. Ese carácter de proceso en curso, que no se percibe de principio a fin, se señala con la distinción del trazo grueso de la fase que captamos como presente de entonces, y el trazo fino y menos nítido de las fases iniciales y finales, que quedan fuera de la representación que lleva a cabo el imperfecto.

Las líneas discontinuas de guiones y puntos sirven para señalar la correspondencia entre distintos componentes tanto de las estructuras fonológicas como de las semánticas: el significado de [*escal-...*] se hace corresponder (se dice que elabora) con el proceso solo evocado de forma muy abstracta por el significado del morfema de imperfecto. Por otro lado, también existe correspondencia recíproca entre los morfos del lexema verbal y el morfema temporal. Ambos morfos son fonológicamente dependientes el uno del otro para poder desempeñar una función sintagmática en el seno de la oración: la raíz verbal necesita de una terminación para integrarse en un contexto sintagmático y la terminación, a su vez, requiere de una base a la que adjuntarse. La correspondencia e integración de las estructuras semánticas se simboliza, por tanto, por la correspondencia e integración de las estructuras fonológicas. Del conjunto de conexiones comentadas, surge la estructura de la construcción morfológica *escalaba*, que se representa en los componentes enmarcados en líneas de color azul gruesa.

En el segundo nivel de la composición jerárquica de la oración, el incluido en el recuadro-flecha de color verde, a derecha e izquierda de la estructura semántica de *escalaba*, se representan los significados de *un hombre* y *una montaña*. Puesto que se trata de dos sustantivos, su perfil es no relacional: designan cosas. Las líneas punteadas que conectan el significado de *un hombre* y de *una montaña* con las figuras principal y secundaria de *escalaba* indican las relaciones de correspondencia entre el significado de los sustantivos y los objetos (el que se mueve y el que es recorrido verticalmente) a los que se refiere el verbo. Estas correspondencias son equivalentes a las relaciones valenciales que definen la diátesis de un verbo y que, en este caso, indican que el objeto que se mueve y que se construye como sujeto o figura principal del verbo *escalaba* es un hombre, y, que el objeto uno de cuyos lados verticales es recorrido por el primero y que se construye como complemento directo o elemento de referencia es una montaña. Las correspondencias semánticas se simbolizan fonológicamente mediante la yuxtaposición de los sintagmas al verbo, precediéndolo en el caso del sujeto y

siguiéndolo en el del complemento directo, así como mediante la concordancia en tercera persona (de la que, de nuevo para no complicar excesivamente el ejemplo, se ha hecho abstracción aquí). De la integración de los significados de *un hombre*, *una montaña* y *escalaba*, según las correspondencias valenciales consideradas, surge una configuración de conjunto en la que la representación esquemática y abstracta de *escalaba* es especificada y enriquecida con el contenido aportado por los sintagmas *un hombre* y *una montaña*, de modo que el significado de la construcción (*Un hombre escalaba una montaña*) también designa la relación compleja a través del tiempo de dos objetos, como hace *escalaba*, pero caracterizando esos dos objetos de forma mucho más detallada o elaborada, la que se muestra en la relación simbólica enmarcada en el recuadro verde de línea gruesa en la parte superior del esquema. Se diría, por tanto, que el núcleo de la construcción es el verbo, puesto que el conjunto se refiere a una relación compleja de carácter temporal al igual que lo hace el verbo por sí solo. El trazo grueso del cuadrado que rodea el significado de *escalaba* indica que este es el núcleo de la composición. Es decir, se considera que el núcleo de una estructura sintáctica es aquel elemento cuyo perfil es heredado por la estructura compuesta, o, lo que es lo mismo, el elemento que designa el mismo tipo de entidad que designa la construcción en conjunto. De igual manera, en la integración del morfema de imperfecto con la raíz verbal de *escalar* se entiende que el morfema de imperfecto impone su configuración semántica al lexema y en este sentido se entendería también como núcleo de la palabra.

Adviértase (1) que en el ejemplo analizado las categorías sintácticas de sujeto y complemento directo se interpretan semánticamente como figura principal y figura secundaria en la relación descrita por un verbo, (2) que las relaciones valenciales se entienden simplemente como correspondencias entre componentes más esquemáticos y componentes más específicos de las estructuras semánticas de distintos signos, (3) que no se presuponen más elementos que las relaciones simbólicas entre polos fonológicos y polos semánticos de los distintos signos, y (4) que en la configuración semántica de los distintos signos puede distinguirse entre componentes que constituyen el foco de la designación del signo, su *perfil*, y componentes que forman parte de su *base*, es decir el conjunto de nociones presupuestas pero no designadas. Por ejemplo, en el caso del morfema de imperfecto, el perfil lo constituye el proceso mismo designado (señalado en color rojo) mientras que, por ejemplo, las nociones de momento en curso de la reconstrucción mental de los hechos (entonces) o la de un centro deíctico de referencia (el ahora en el que se sitúa el enunciador) solo constituyen parte de la base, que queda

en segundo plano pero que debe tenerse presente necesariamente para comprender la especificidad del elemento designado.

1.3.II Las construcciones como unidad fundamental

La representación de la integración de los distintos componentes simbólicos comentados en los párrafos anteriores para el ejemplo *Un hombre escalaba una montaña* podría hacer pensar que la visión del significado de las secuencias lingüísticas de la GC es netamente composicional, en el sentido de que el significado del conjunto se deriva de la suma de los significados de sus partes. Nada más lejos de la realidad. Reconocer que los componentes de una construcción aportan parte del significado al conjunto no significa que el significado de la construcción se agote en el de sus partes. Otra de las ideas básicas de la GC, en particular, y de la LC en general es la de que el significado de una construcción es más que la suma de sus partes. Esta condición, aparte de estar presente de forma evidente en las locuciones y en las expresiones idiomáticas (*retrato robot, cortina de humo, la sopa boba, el mismo que viste y calza, más feo que Picio, con pelos y señales, con vistas a, írsele a alguien el santo al cielo, etc.*), puede reconocerse también claramente en las construcciones morfológicas obtenidas mediante derivación (un *constructor* no es solo un *_agente que construye_* sino, en una de sus acepciones, *_una persona que invierte dinero en la construcción de edificios_*, una *derivada* no es solo *_un objeto que se obtiene o se genera a partir de cierto proceso_* sino, en una de sus acepciones, *_una variable definida como la pendiente de la recta tangente a una función_*, un *móvil* no es solo *_una cosa que se mueve_* sino, en una de sus acepciones, *_un teléfono móvil con conexión inalámbrica a una estación base de telefonía_*, etc.). La LG (Goldberg, 2003) también observa esta condición en las combinaciones de palabras que en principio podrían resultar ajustadas al principio de composición. Así, por ejemplo, los casos con la palabra *vale* mencionados más arriba serían casos de construcciones en los que el conjunto significa más que la suma de sus partes. Otros ejemplos de construcciones podrían ser los que se manifiestan en casos como *Tiene amigos más que novios* (con sentido matizador o correctivo en lugar del meramente comparativo de *Tiene más amigos que novios*), *No es más que un trabajo* (con valoración negativa excluyente: *_es solo un trabajo_*), *No son más de 500 euros* (con carácter estimativo), *Bueno, bueno no es, pero malo tampoco, Digan lo que digan* (con sentido concesivo), *Si alguien me lo dijo fuiste tú* (con sentido focalizador), *Estará cansado pero no para* (con sentido concesivo), *Se me ocurren muchas tonterías, etc.* En

estos últimos casos se observa que se trata de expresiones complejas que presentan determinado patrón sintáctico combinado con ciertos elementos léxicos recurrentes, algunos de los cuales son fijos y otros variables. En la tabla I.1 se muestra una versión simplificada de esas pautas constructivas para casos como los comentados:

VARIANTES	PATRÓN CONSTRUCTIVO
<p><i>Más vale pájaro en mano que ciento volando</i> <i>Más vale una vez colorado que ciento amarillo</i> <i>Más vale tarde que nunca</i> ...</p>	<p><i>MÁS VALE + X + QUE + Y</i></p> <p>Valor añadido de la construcción: _Aunque X no representa la opción deseada sino Y, contar con X es preferible a no contar con Y.‘</p>
<p><i>Se le ha caído el café</i> <i>Se me ocurren muchas tonterías</i> <i>Se te olvida todo</i> ...</p>	<p><i>SE + PRONOMBRE DATIVO + PREDICADO MEDIAL.</i></p> <p>Valor añadido de la construcción: _La persona identificada con el dativo es un experimentante inmediatamente afectado pero no responsable del proceso sufrido por el sujeto paciente.‘</p>
<p><i>Digan lo que digan, le da igual</i> <i>Hagan lo que hagan, no tiene solución</i> <i>Pinte lo que pinte, lo venderá</i> ...</p>	<p><i>VERBO PRES. SUBJUNTIVO₁ + LO QUE + VERBO PRES. SUBJUNTIVO₂, + CLÁUSULA.</i></p> <p>Valor añadido de la construcción: _Sentido concesivo de la cláusula con subjuntivo + interpretación de su CD como variable: no importa el caso particular de la categoría que se considera.‘</p>
<p><i>Si alguien me dio un regalo ayer fuiste tú</i> <i>Si en algún momento me diste un regalo fue ayer</i> <i>Si algo me diste fue un regalo</i> ...</p>	<p><i>SI + CLÁUSULA CON INDEFINIDO_x + SER + SINTAGMA_x</i></p> <p>Valor añadido de la construcción: _Focalización correctiva del sujeto de <i>ser</i>: el elemento variable (indefinido) que interviene en la predicación es el que se identifica como sujeto de la oración copulativa y no otro posible‘.</p>
<p><i>Más que novios son amigos</i> <i>Más que un trabajo es una afición</i> <i>Más que un debate es una pelea</i></p>	<p><i>MÁS QUE + SN_x + SER + SN_y</i></p> <p>Valor añadido de la construcción:</p>

...	<u>Corrección</u> de un supuesto. <u>Matización.</u> Los elementos contrastados forman parte de una escala cualitativa en virtud de algún criterio. Se niega SN _x y se afirma SN _y ⁶ .
-----	--

(Tabla I.1)

Algunos de los patrones mostrados en la tabla I.1 pueden reconocerse, a su vez, como variantes de otros más esquemáticos que recogen los denominadores comunes a los más concretos. En el caso, por ejemplo, de las concesivas con verbo en presente de subjuntivo repetido, la consideración de variantes como *Comiera lo que comiera, no engordaba*, o *Vaya donde vaya, triunfa* obligaría a expresar la pauta compartida por unas y otras por un patrón constructivo más esquemático: VERBO EN SUBJUNTIVO₁ + RELATIVO + VERBO EN SUBJUNTIVO₂ + CLÁUSULA. En la LC, que no se propone una descripción minimalista de la gramática, son tan interesantes los patrones construccionales más específicos como los más generales. De hecho, se le concede más relevancia psicológica a los patrones específicos, los relacionados con entornos léxicos particulares (en tanto que mejor enraizados o más fácilmente accesibles o más inmediatamente asociados a funciones discursivas y pragmáticas concretas) que a los más generales, abstractos y esquemáticos. La fluidez de un hablante nativo se concibe fundada no tanto en la aplicación analítico-deductiva de reglas de gran alcance en la elaboración de secuencias que se someten al examen de los principios formales de los distintos componentes de la lengua (morfológico, sintáctico, semántico, etc.), sino en la disponibilidad inmediata de cientos de miles de rutinas construccionales de carácter léxico-gramatical, en gran parte ya pre-ensambladas⁶, sin que ello impida suponer la existencia de patrones estructurales más esquemáticos y abstractos que pueden aplicarse en determinadas situaciones que requieren de un esfuerzo constructivo analítico.

Desde este punto de vista, podríamos concebir una organización del conocimiento gramatical como un sistema de relaciones simbólicas conectadas entre sí mediante relaciones de categorización en las que las rutinas más concretas se entienden como variantes de pautas más esquemáticas. A continuación se reconstruyen, muy parcialmente, algunos de los niveles que podrían estar implicados, por ejemplo, en secuencias como *Se crece con las desgracias*. El color de la letra (más o menos oscuro)

⁶ Ver en relación con esta idea Pawley y Hodgetts (1983).

pretende representar la mayor o menor accesibilidad de las distintas pautas constructivas, mayor cuanto más concretas (letra más oscura).

1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL

1.1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS TRANSITIVOS

1.1.1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS TRANSITIVOS CAUSATIVOS DE CAMBIO EN EL CD (*romperse, cansarse, mancharse, etc.*)

...

1.1.2. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS DE INGESTIÓN (*comerse, beberse, tomarse, etc.*)

...

1.2. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS INTRANSITIVOS ERGATIVOS

1.2.1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS DE MOVIMIENTO (*irse, venirse, caerse, etc.*)

...

1.2.2. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS DE CAMBIO DE ESTADO

1.2.2.1. PRON RFL_x + CRECER-TERM_x + PREP (‘FRONTAL’) + SN PLURAL (= ‘PROBLEMA’)

1.2.2.1.1. PRON RFL_x + CRECER-TERM_x + *frente a + las desgracias*

1.2.2.1.1.1. *Me crezco con las desgracias*

1.2.2.1.1.2. *Te creces con las desgracias*

1.2.2.1.1.3. *Se crece con las desgracias*

...

1.2.2.1.2. PRON RFL_x + CRECER-TERM_x + *ante + las dificultades*

1.2.2.1.2.1. *Me crezco ante las dificultades*

1.2.2.1.2.2. *Te creces ante las dificultades*

...

Esta visión de las cosas, como se puede desprender de lo expuesto en las líneas precedentes, se compadece muy bien con el criterio nocio-funcional aplicado en la metodología comunicativa para seleccionar, ordenar y distribuir los contenidos lingüísticos. Es inevitable establecer la identificación entre los exponentes nocio-funcionales de los sílabos comunicativos y las construcciones de la LC.

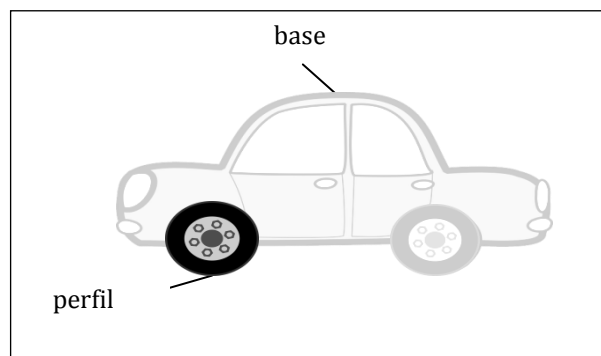
1.3.III Perspectiva como significado

La idea de la GC de que todo en la lengua es simbólico, una asociación entre significante y significado, se sostiene si se tiene en cuenta una dimensión del significado que no suele considerarse como tal en otros modelos porque no se asocia a diferencias factuales o distintas condiciones de verdad. Se trata de todas las oposiciones léxicas y gramaticales que tienen que ver con diferencias de perspectiva o punto de vista para representar una misma situación objetiva. Se entiende que en la “imagen”

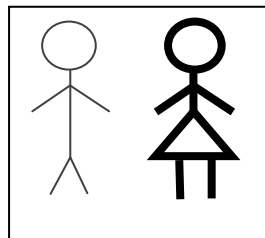
lingüística que podemos construir de cierta situación, intervienen diferentes dimensiones de representación con las que “iluminar” unos aspectos u otros de la conceptualización simbolizada. Entre esas dimensiones pueden reconocerse las siguientes:

1. Perspectiva presuposicional o contextual (perfil-base).

Con las distintas expresiones, de todos los aspectos implicados en determinada escena, designamos algunos (los que constituyen su perfil) y tenemos en cuenta los otros como entorno conceptual necesariamente presupuesto pero no designado (los que conforman su base). La distinción perfil-base se advierte muy bien en las relaciones léxicas meronímicas. Los nombres de las partes incluyen en su base la noción del conjunto. La palabra *teclado* tiene como perfil el conjunto de teclas de un ordenador y como base dicho ordenador. *Pata* designa como perfil uno de los soportes de una mesa e incluye en su significado, pero solo en su base, el del conjunto de la mesa. Así se muestra igualmente para la palabra *rueda* respecto de un coche en la figura I.4 y la palabra *esposa* en la figura I.5⁷



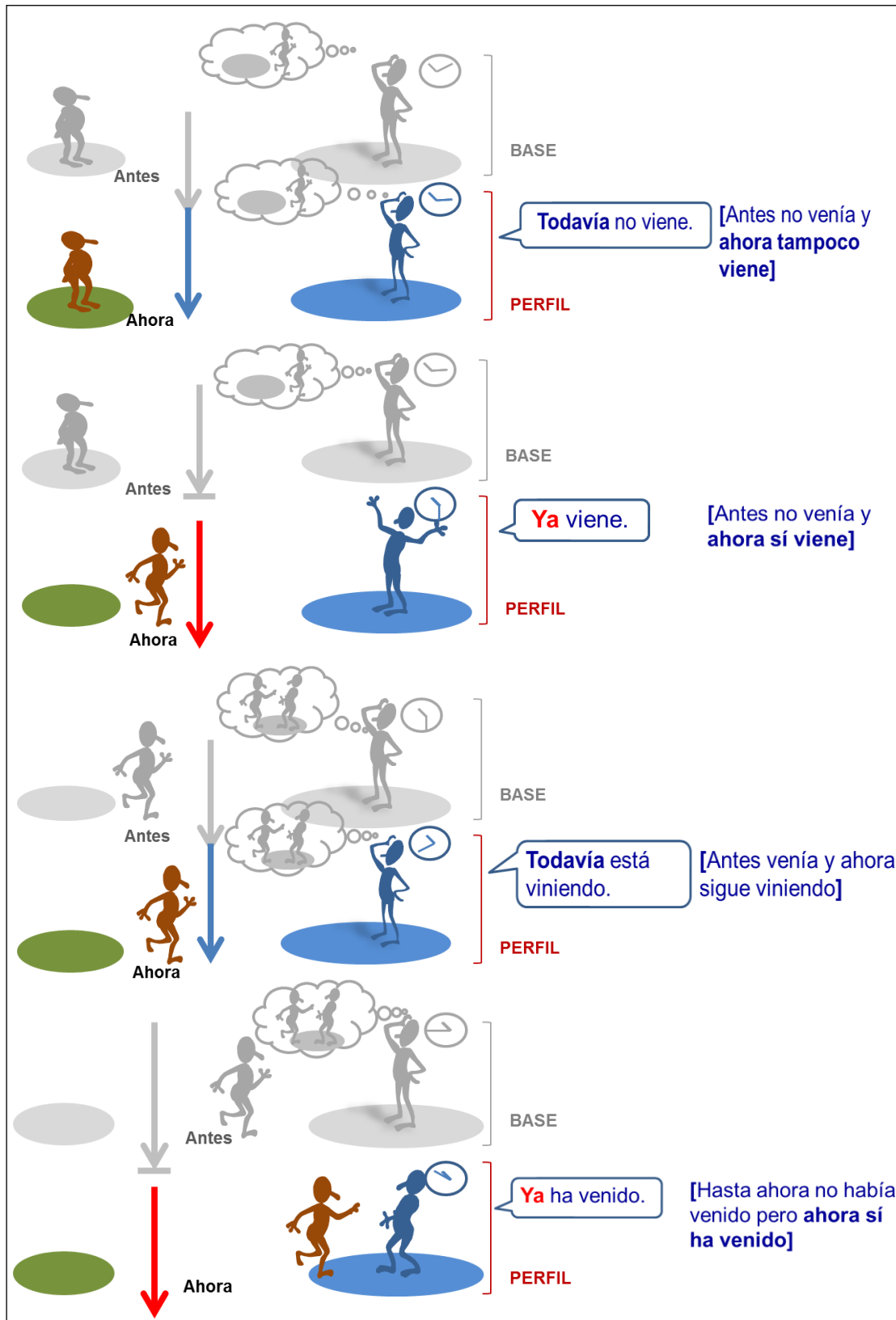
(Figura I.4) Rueda.



(Figura I.5) Esposa.

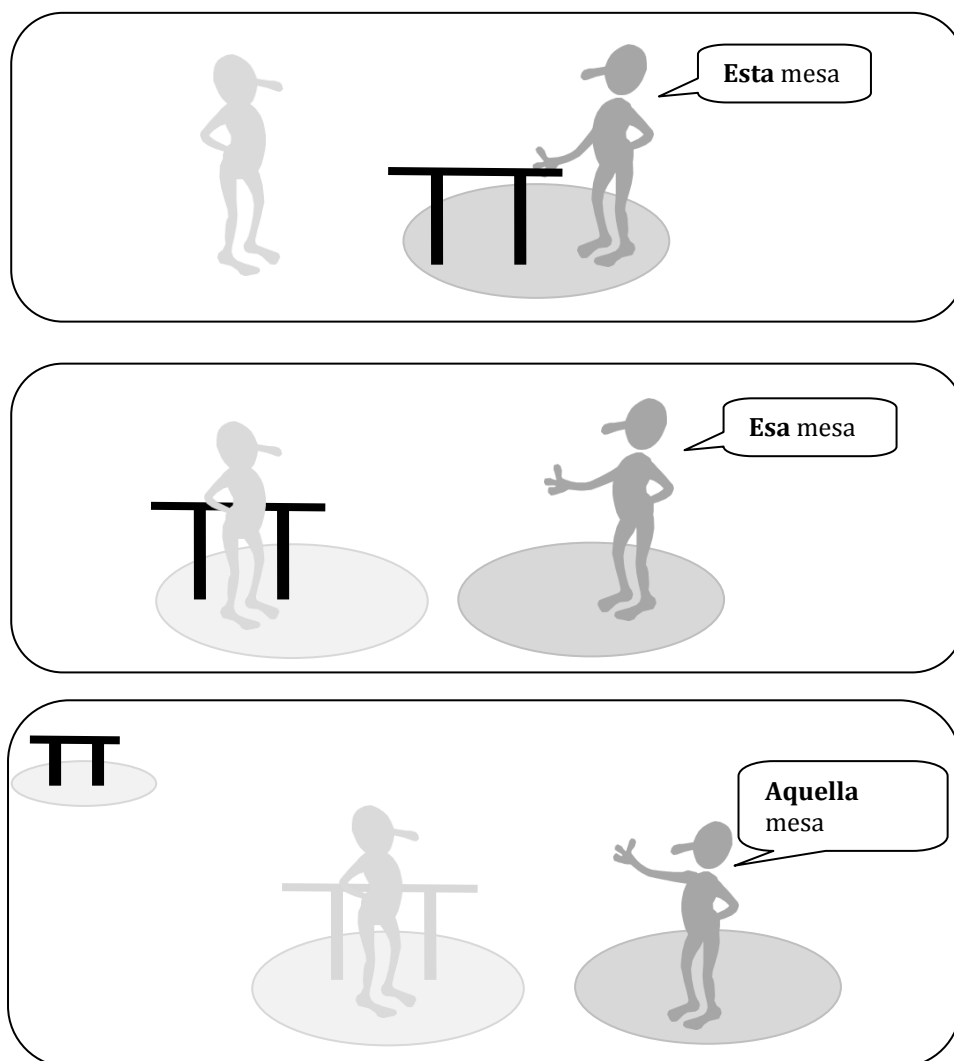
⁷ Esta figura está tomada de Maldonado (2012:225 Figura 5).

La distinción perfil-base puede reconocerse en oposiciones relacionadas con presuposiciones de muy distinto tipo. En *Ya viene*, por ejemplo, *venir* perfila el movimiento de un origen a un destino y presupone en la base que el hablante se sitúa en el lugar de destino. En *Ya llega* se perfilan las últimas fases de un movimiento, las que suponen alcanzar el lugar de destino, y se presuponen en la base las fases iniciales o el recorrido previo hasta alcanzar las que se focalizan. *Llegar* no incluye en su base la localización del hablante en el lugar de destino y por eso son posibles tanto *Ya llega allí* como *Ya llega aquí*, mientras que *Ya viene* no es compatible con un lugar distinto a aquel en el que se sitúa el hablante. Por su parte, en la oposición *Ya viene / Todavía viene* los adverbios *ya* y *todavía* conllevan una oposición relacionada con las bases que presuponen: ambas perfilan la relación temporal de coincidencia con el tiempo de referencia (ahora, en este caso, o entonces si nos situamos en el pasado o en el futuro) pero mientras que *ya* lleva aparejada la idea de que el evento designado se esperaba y no ha ocurrido hasta el momento presente, *todavía* presupone en la base la idea de que se espera que el evento deje de darse pero se mantiene hasta el momento presente. Algunas de las posibilidades derivadas de esta caracterización se representan en la figura I.6. Como en el caso de la representación del significado de *rueda* de la figura I.4 y *esposa* en figura I.5, se muestran en gris los componentes que constituyen la base y en color los componentes que constituyen el perfil en cada caso. La nube de pensamiento que se asocia a la figura del hablante (figura de la derecha) representa sus expectativas. En la imagen correspondiente a *Todavía no viene*, por ejemplo, el hablante espera que el personaje de la izquierda empiece a moverse en dirección a él, pero, por el momento eso sigue sin ocurrir en el momento del habla.



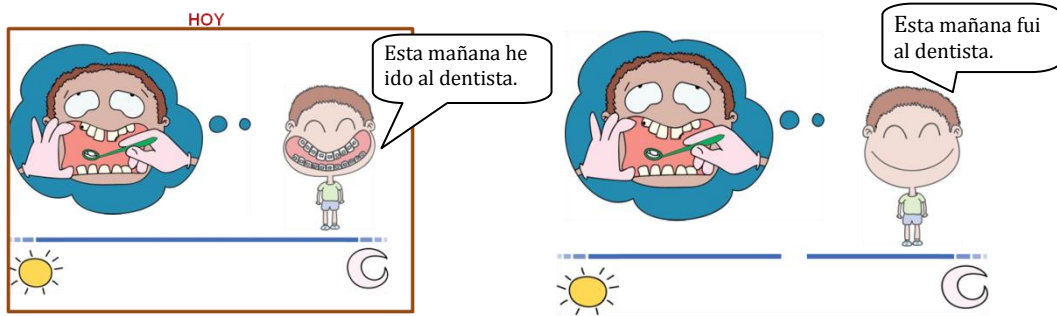
(Figura I.6)

También es aplicable esta distinción para diferenciar el significado de oposiciones gramaticales. Así, en todos los elementos con valor deíctico, las personas de la enunciación —hablante y oyente—, el tiempo y el espacio de la enunciación —designados respectivamente por los adverbios *ahora* y *aquí*—, que sirven de elementos de referencia respecto de los cuales se sitúan eventos y objetos, conforman la base presupuesta pero no designada de su significado. Con los demostrativos, por ejemplo, designamos objetos que situamos en relación al espacio del hablante: *este* designa un objeto que se sitúa en el espacio del hablante, *ese* un objeto que se sitúa fuera del espacio del hablante (prototípicamente el del oyente) y *aquel* un objeto que se sitúa fuera y lejos del espacio del hablante (y prototípicamente del oyente). En los tres casos los espacios de referencia constituyen la base, y el objeto señalado su perfil. Esta idea se ilustra para las frases *esta mesa*, *esa mesa* y *aquella mesa* en la figura I.7.



(Figura I.7)

Igualmente, la distinción entre pretérito perfecto compuesto y pretérito perfecto simple parece depender de la base presupuesta por el primero ausente en el segundo. El pretérito perfecto compuesto sitúa el evento designado en un ámbito temporal, más o menos amplio, que también incluye el momento en el que se habla. Ese ámbito presente inclusivo, ausente en el pretérito perfecto simple, constituye la base del primero. En *Esta mañana he ido al dentista* se implica, aunque no se designe directamente, que el hecho se enmarca en el período de tiempo *_hoy_*, más abarcador que *esta mañana*, y que incluye el momento en el que hablamos, mientras que en *Esta mañana fui al dentista* la inclusión en un período abarcador del momento del acto de habla no está presente. La diferencia se muestra pictóricamente en la figura I.8 (tomada de Castañeda y Alhמוד, 2014b).



(Figura I.8)

La oposición de las parejas de preposiciones *de-a*, *desde-hasta* podría explicarse también en virtud de la presencia en las segundas, como base, de la noción de recorrido delimitado. En ese sentido, *desde* designa un límite de partida que presupone, como base, el recorrido posterior con un límite final al que correspondería *hasta*. Esa distinción explicaría el distinto comportamiento de unas y otras preposiciones en ejemplos como *Procede de Medellín* / **Procede desde Medellín* o *Vienen cantando desde Medellín* / **Vienen cantando de Medellín*. En la figura I.9 (adaptada de otra de Castañeda y Alhmoud, 2014a) se muestra icónicamente la distinción comentada.



(Figura I.9)

2. Perspectiva relacional (figura-elemento de referencia)

Una dimensión especialmente relevante en la que también se reconoce la perspectiva lingüística es la vinculada a expresiones que designan la relación entre varios participantes y que, necesariamente, deben presentar a uno de esos participantes como figura y al otro (o a los otros) como figuras secundarias o elementos de referencia. Muchas oposiciones léxicas o gramaticales se diferencian entre sí no por la relación que

describen sino por el participante que escogen como figura principal⁸. Esto ocurre en (a) las relaciones de localización espacial (*La revista está debajo del libro / El libro está encima de la revista; Una casa delante de un parque / Un parque detrás de una casa*), (b) de localización temporal (*Enero precede a febrero / Febrero sigue a enero; Alfredo antes que Marisa / Marisa después de Alfredo*), (c) de comparación (*Pedro es más alto que Juan / Juan es menos alto que Pedro / Juan es más bajo que Pedro / Pedro es menos bajo que Juan / Juan no es tan alto como Pedro / Pedro no es tan bajo como Juan*, etc.) (d) de complementación (*Una cocacola con ginebra / Una ginebra con cocacola*), en (e) la selección concomitante a la diátesis de los verbos (*Carmen le dio un regalo a Mario / Mario recibió un regalo de Carmen*) y (f) a la de la voz sintáctica (*La mamá ha dormido a los niños / Los niños han sido dormidos / Los niños se han dormido / Se ha dormido a los niños*).

3. Perspectiva condicionada por la relevancia informativa de los componentes de la oración.

Se incluyen aquí las alternativas no factuales asociadas con el énfasis informativo expresado por el orden de palabras, la reduplicación pronominal y el acento de insistencia (*Mi madre me envió un paquete / El paquete me lo envió mi madre / Mi madre me envió un paquete a mí*, etc.) o las alternativas de focalización de construcciones ecuacionales o ecuandicionales (*Fue mi madre quien llamó a tu padre / Fue a tu padre a quien llamó mi madre / Si alguien llamó a tu padre fue a tu madre / Si a alguien llamó tu madre fue a tu padre*, etc.) (Ver, para estas últimas, Gutiérrez Ordóñez, 1997).

⁸ Las nociones de figura principal (*trajector*) y elemento de referencia o figura secundaria (*landmark*) se manifiestan en la distinción de las funciones sintácticas de sujeto y complemento directo pero también están presentes en las relaciones expresadas por otras estructuras y clases de palabras. Las preposiciones y locuciones prepositivas que introducen complementos del nombre, por ejemplo, designan la relación entre una figura principal (el sustantivo al que complementan) y un elemento de referencia (el término introducido por la preposición). Así, en *el primo de Ángela*, *el primo* es la figura principal y *Ángela* el elemento de referencia.

4. *Perspectiva asociada a los distintos modos de actualización, determinación y modificación.*

Con alternativas de modificación nos referimos a contrastes como *Cogió al pequeño gato y lo abrazó / Cogió al gato pequeño y lo abrazó* o *Cogió el gato que se había subido al árbol / Cogió el gato, que se había subido al árbol*; con las de determinación, a las ofrecidas por cuantificadores y determinantes en oposición en casos como *Algunos niños deben tener juguetes / Unos niños deben tener juguetes / Ciertos niños deben tener juguetes*, por un lado, y *Los niños deben tener un juguete / Todos los niños deben tener un juguete / Todo niño debe tener un juguete / Cada niño debe tener un juguete / Cualquier niño debe tener un juguete*, por otro.

Con las alternativas de actualización aludimos a las relacionadas con el modo verbal, como en *Aunque tenga un doctorado no ayuda en nada / Aunque tiene un doctorado no ayuda en nada*, o las de *Busco la casa que tiene jardín / Busco la casa que tenga jardín / Busco una casa que tiene jardín / Busco una casa que tenga jardín*, donde la elección modal se cruza con la de artículos definidos e indefinidos.

5. *Perspectiva déictica personal, espacial y temporal.*

El elemento enunciativo (hablante, oyente, espacio del hablante, espacio del oyente, tiempo del acto de habla, tiempo anterior al acto de habla, etc.) escogido como punto de referencia para la localización de objetos y eventos puede dar lugar a alternancias de representación que comparten las mismas condiciones de verdad: *¿Vas conmigo al cine? / ¿Vienes conmigo al cine?; ¿Vas a llevar algo de comida a la fiesta? / ¿Vas a traer algo de comida a la fiesta?*

Las alternancias producidas por la elección de tiempos verbales de pasado o futuro son bien conocidas en la metodología de enseñanza de ELE: *En el minuto 96 el árbitro pitaba el final de partido / En el minuto 96 el árbitro pitó el final del partido / En el minuto 96 el árbitro ha pitado el final del partido / En el minuto 96 el árbitro había pitado el final del partido; A esa hora estará en la fiesta / A esa hora va a estar en la fiesta / A esa hora está en la fiesta*, etc.

6. *Perspectiva aspectual*

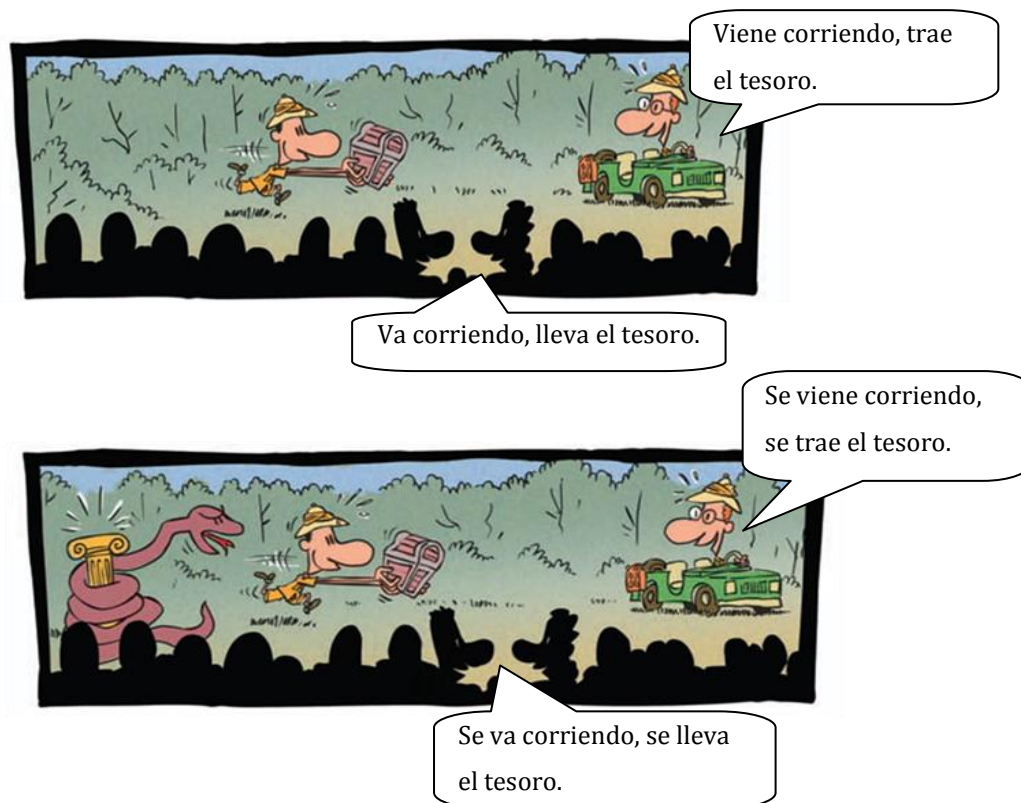
La perspectiva aspectual se manifiesta en la manera en que se representa el desarrollo de un evento dependiendo del estadio de este que se focaliza. Son un buen ejemplo de ello las distintas perífrasis verbales de fase con las que podemos designar un

proceso. Oposiciones como las de *Ha limpiado la casa en dos horas / Ha estado limpiando la casa dos horas / Lleva limpiando la casa dos horas* o la de *Las casas están destruidas / Las casas son destruidas* pertenecen a esta categoría.

7. Subjetivización

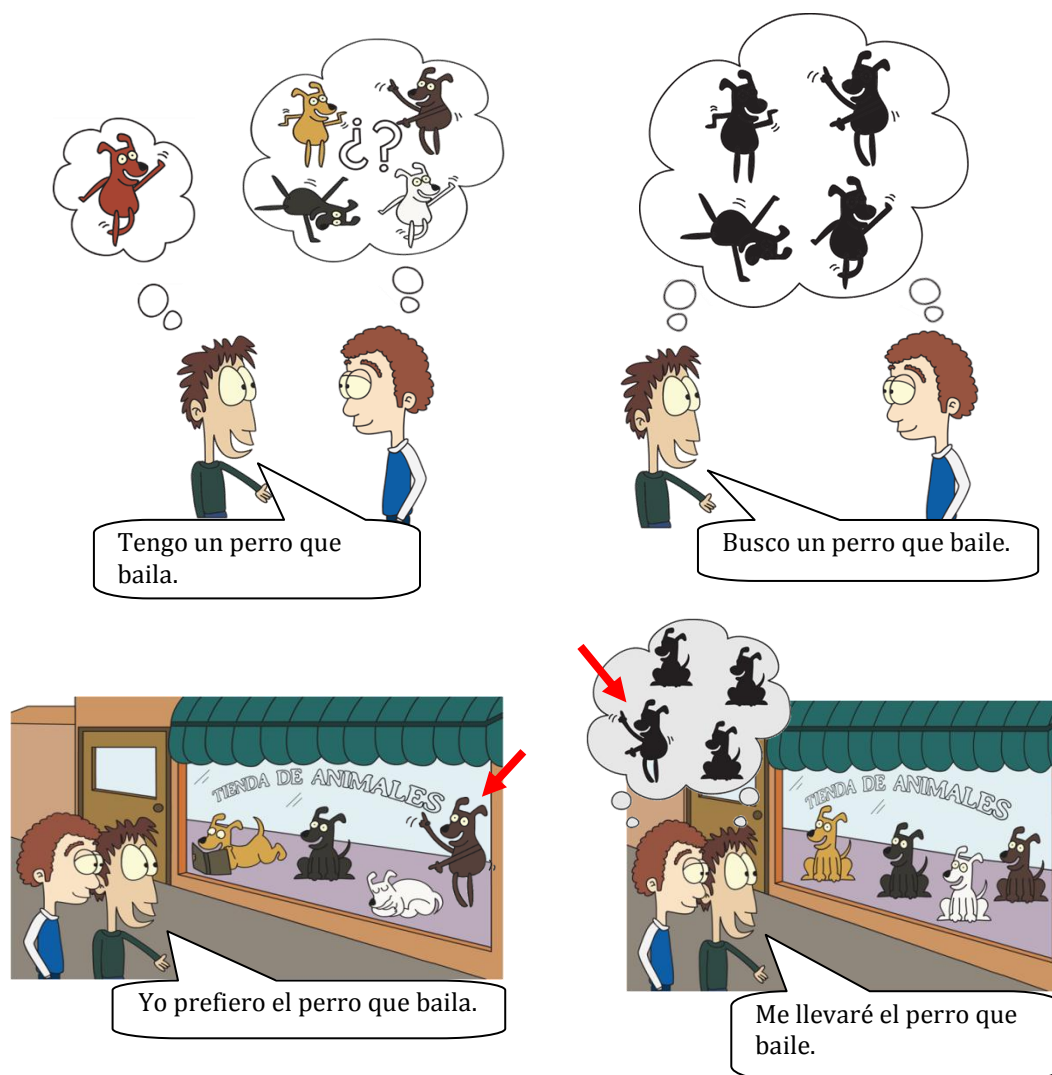
Dejamos para el último lugar de esta relación de dimensiones de la representación lingüística la alternancia relacionada con la forma más objetiva o subjetiva con la que se conceptualiza una determinada situación. Frente a la forma objetiva de representación, que podemos considerar como la opción canónica desde un punto de vista lógico, puede darse una forma subjetiva en la que nos representamos los hechos no tanto en términos de lo que se constata en ellos sino más bien en términos de los procesos mentales que experimentamos en el proceso de su conceptualización. La subjetivización (Langacker, 1987: 128-132) se da cuando hablamos del mundo como si estuvieran ocurriendo cosas que en realidad solo ocurren en nuestra mente al representarnos el mundo. Se da subjetivización, por ejemplo, (a) cuando hablamos del tiempo subjetivo de nuestra conceptualización dinámica de las cosas y no del tiempo objetivo (*Entonces, ¿lo conociste entonces?, La talla 38 es todavía pequeña*), (b) cuando hablamos del movimiento en el recorrido mental de la extensión de las cosas y no del movimiento objetivo de las mismas (*La carretera va desde la playa hasta la casa, La colina se eleva suavemente, La pelota está por la cocina*); o (c) cuando hablamos del carácter episódico delimitado o puntual de nuestra experiencia mental y no de las situaciones referidas, que pueden ser estáticas y no delimitadas (*Apareció de pronto una señal en el cruce y no pude parar a tiempo, El paisaje fue precioso, La manzana está ácida, etc.*).

En ocasiones, la variedad de representaciones alternativas de una misma situación puede multiplicarse si las perspectivas propias de distintas dimensiones de representación interaccionan entre sí. Eso ocurre, por ejemplo, cuando la perspectiva deíctica que opone *venir* y *traer*, por un lado, a *ir* y *llevar*, por otro, se combina con la alternancia expresada por el uso de la variante pronominal de estos verbos (*venirse, traerse, irse y llevarse*). Con estos verbos de movimiento (y otros como *caer, subir, bajar, salir, etc.*) la variante pronominal permite destacar el abandono del lugar de partida de dicho movimiento que implican todos ellos. El juego de las dos perspectivas se recoge en la figura I.10 (tomada de Alonso et ál. 2011: 94).



(Figura I.10)

También se da ese tipo de interacción de distintas dimensiones de representación en la combinación de determinantes definidos o indefinidos, por un lado, y modo indicativo o subjuntivo, por otro, en las distintas variantes de antecedentes nominales y oraciones de relativo referidas a ellos. Las diferentes características referenciales de las cuatro combinaciones posibles se ilustran en la figura I.11 para las frases *Tengo un perro que baila*, *Busco un perro que baile*, *Yo prefiero el perro que baila*, *Me llevaré el perro que baile* (ejemplos e imágenes tomadas de Castañeda y Alhmoud, 2014b: 276-277).



(Figura I.11)

1.3.IV Metáforas y metonimias en la generación de usos distintos de una misma forma

Una idea especialmente novedosa de la GC respecto de otras visiones del lenguaje es la consideración de las categorías lingüísticas como categorías complejas en las que debemos distinguir usos centrales de carácter prototípico y usos periféricos que se entienden como extensiones de los primeros sobre la base de relaciones metonímicas o metafóricas. Del reconocimiento del denominador común abstracto presente en unos y otros puede surgir un valor esquemático común. En Castañeda y Alhmoud (2014a: 45-46) se ejemplifica esta idea para el caso del imperfecto:

—Podamos considerar que el sentido de pasado no terminado, como el que se ilustra en casos como *Me lo encontré cuando **volvía** a casa*, constituye el valor prototípico de este tiempo. Sin embargo, en otras ocasiones el IMPERFECTO se usa para hacer referencia a situaciones hipotéticas que no situamos en el pasado, como en los usos donde el IMPERFECTO alterna con el condicional (*Si **podiera**, me **iba** a casa*). En estos otros casos hablaríamos de extensiones del valor prototípico de pasado a valores contrafactuales que comparten con el sentido de pasado la pertenencia a un ámbito no actual. Ambos valores, y otras muchas variantes, podrían reducirse a un denominador común, que constituiría el valor genérico o esquemático de *presente de entonces*, donde el valor de *presente* daría cuenta no solo de los casos de usos no terminativos sino también de los terminativos (*En ese momento el corredor jamaicano ganaba la carrera*) y en el que *entonces* puede remitir tanto a un ámbito pasado como a uno ficticio o imaginado o a otro hipotético o contrafactual. [...] En la relación entre prototipo y uso extendido o no prototípico se advierte una conexión de tipo metonímico. Aunque el uso contrafactual no se identifica plenamente con el ámbito de pasado, comparte con este su naturaleza no actual, su oposición al aquí y al ahora”.

Parecidas relaciones pueden reconocerse en otras formas y construcciones. Es el caso del uso del verbo *estar* tanto en oraciones locativas como en oraciones atributivas con predicados de estado. Del uso prototípico de localización en un lugar (*Está en la cama*) se llega al valor de estadio (*Está cansado*) en el que no se tiene presente la localización del sujeto, pasando por casos intermedios como los que indican posturas (*Está tumbado*), en los que no se hace abstracción plena de la localización ya que la postura de un objeto presupone la relación de este con su entorno. Se trata de una concatenación de extensiones: *Está en la cama* > *Está tumbado* > *Está cansado*⁹. (Ver Genta, 2008: 312-313).

Un encadenamiento de extensiones parecidas puede reconocerse en distintas construcciones relacionadas con los pronombres reflexivos y con la forma *se* en particular. De la construcción reflexiva propiamente dicha (*Se pone las inyecciones él mismo*), que podríamos considerar como valor prototípico de las construcciones en las que intervienen los pronombres reflexivos (*me, te, se, nos, os, se*), se pasa a casos cuasi-reflexivos (*Se pone en la silla*), de estos a otros de carácter medial (*Se pone*

⁹ Estas relaciones se exponen en Genta, 2008: 312-313.

nervioso), de los mediales a los mediales-pasivos (*Estas inyecciones se ponen fácilmente*), de los mediales-pasivos a los pasivo-reflejos (*Se ponen inyecciones gratis*) y de estos a los impersonales (*Se pone a las personas en una situación imposible*)¹⁰.

Se han descrito conexiones parecidas para vincular los usos dispares de las preposiciones, que llevan desde los valores básicos espaciales a otros propios de ámbitos más abstractos. Así ocurre con la preposición *por*, que de situar en el camino que lleva de un lugar a otro (*Vamos a la playa por la carretera*) llega a designar el vínculo causal entre un hecho y otro (*Lo hizo por despecho*) o la finalidad de una acción (*He venido por ayudarte con el trabajo*) pasando por opciones intermedias como la designación del medio usado para realizar una acción (*Lo he enviado por correo electrónico*)¹¹.

De igual manera, en las construcciones comparativas, objeto de estudio de este trabajo y que se abordan desde el punto de vista de la GC en el capítulo IV, podemos reconocer extensiones que llevan desde la interpretación cuantitativa prototípica de las comparativas de superioridad (*Tiene más años que su mujer, Es más valiente que su hermano, Esto requiere más maña que fuerza, etc.*) a la interpretación cualitativa de las llamadas pseudocomparativas aditivas (*Clint Eastwood es más que un excelente actor, es también un estupendo director y un activo productor; Perdió más que un trabajo, perdió una forma de vida*), las de alteridad (*Cuenta con más amigos que con Pedro, Tengo más zapatillas que esas*), o las correctivas (*Es despistado más que tonto, Más que triste está deprimido*).

No siempre es fácil reconocer los valores esquemáticos que comparten valores prototípicos y no prototípicos. En ocasiones, cuando tales valores generales se identifican, su carácter excesivamente abstracto los excluye como un punto de partida descriptivo pedagógicamente adecuado. En esos casos, es preferible partir de los elementos prototípicos y desvelar la conexión metafórica o metonímica que conecta tales valores básicos con los que resultan periféricos.

¹⁰ Una revisión exhaustiva de las construcciones con *se* desde el punto de vista de la GC se encuentra en Maldonado (1999). Una consideración de orientación más pedagógica se ofrece en Castañeda y Melguizo (2006). Imágenes y recursos gráficos para algunas de las construcciones con *se* se encuentran igualmente en Castañeda y Alhמוד (2014a). Imágenes, ejemplos y ejercicios en Alonso et ál (2005, edición ampliada, 2011: 88-99).

¹¹ Para una revisión exhaustiva de la oposición *por/para* desde el punto de vista de la CG, ver Delbecque, 1996.

1.3.V Interacción de la gramática y el léxico

La idea sobre la continuidad entre gramática y léxico propia de la LC se advierte en varios aspectos: uno de ellos es la lexicalización de las construcciones, ya aludida en el apartado II, en el sentido de que el significado de conjunto es más que el significado de su partes; otro es la idea de que la integración de los significados de distintos componentes de una expresión compleja es equivalente en estructuras morfológicas y sintácticas, como se muestra en el ejemplo *un hombre escalaba una montaña* comentado páginas atrás; por otro lado, ya hemos señalado varios ejemplos en los que se comprueba que los procesos metafóricos y metonímicos no afectan tan solo al significado léxico sino también al gramatical. Los tiempos verbales, por ejemplo, se interpretan en muchas ocasiones metonímicamente: en *¿A qué vienes?*, se usa el presente, en lugar del pretérito perfecto compuesto *has venido*, a pesar de que la acción de venir ya ha concluido, probablemente porque el propósito sobre el que se pregunta sigue siendo actual (¿cuál es el propósito por el que has venido?); en *¿Por qué estará llorando?*, el valor de suposición o conjetura que expresa el futuro no se debe plantear respecto al hecho de llorar, del que no se duda, sino respecto a la posible razón de ese llanto (¿cuál será la razón de que llore?). En *No quise tomármelo*, el carácter terminativo del pretérito perfecto simple no se aplica solo al verbo *querer* sino también a *tomar*, por lo que, si no se dice nada en sentido contrario, la frase se interpreta como no me lo tomé.

Las formas gramaticales se tiñen de valores imprevisibles a priori, aunque explicables a posteriori, en relación con ciertos contenidos léxicos. Por ejemplo, podemos constatar cierta pauta significativa común en las oposiciones *peinar / peinarse; ver / verse; animar / animarse* y otras equivalentes, pero no en otras como *desenvolver / desenvolverse, crecer / crecerse (con las desgracias), creer / creerse*, etc. Igualmente, la idea de trayecto está presente, aunque solo sea en sentido metafórico, en *por el puente, por correo, o por caridad*, pero es difícil de rastrear en casos como *un caramelo por niño, casa por casa, por mí vale* y otros. Es decir, las formas gramaticales se interpretan de una manera en ciertas combinaciones y de manera distinta en otras combinaciones debido a la compleja interacción entre significado léxico y significado gramatical. Debemos tener presente, no obstante, que en esa interacción, en caso de que haya algún conflicto o difícil encaje entre el significado léxico y el gramatical, es este

último el que se impone al determinar la perspectiva con que se configura el objeto o la relación designada. Consideremos algunos ejemplos en este sentido:

Los adjetivos gentilicios, por su significado relacional, no se avienen normalmente con el verbo *estar* pero, si forzamos la unión, se impone la perspectiva de *estar* y reinterpretemos, metonímicamente, el adjetivo relacional como calificativo: *Es francés / Está muy francés, hoy, ¿verdad?* (no se alude tanto al hecho de ser francés sino al de comportarse como se comportan, según ciertos arquetipos, los franceses). Tampoco es propio de los adjetivos relacionales que se anticipen al sustantivo, porque no admiten gradación. Pero si se encuentra alguno de estos adjetivos en posición prenominal se reinterpretan como graduables: *Construyeron una nueva línea férrea / Los educan con férrea disciplina* (con una disciplina rígida como el hierro).

Los nombres contables no se compadecen bien con el singular partitivo que expresa cantidad indeterminada de una sustancia, pero, si nos encontramos con esa combinación, reinterpretemos el nombre como contable: *He visto un pulpo/pulpos/*pulpo / Hemos comido pulpo / Hay pulpo en el frigorífico.*¹²

Los verbos estativos se acomodan fácilmente al significado del presente o el imperfecto y menos al del pretérito perfecto compuesto o al del pretérito perfecto simple (*Sé muchas cosas, Tenía dos hijos*), pero si encontramos un estativo con un pretérito perfecto o un perfecto simple, reinterpretemos el verbo (*He sabido muchas cosas* [‘Me he enterado de muchas cosas’]; *Tuvo dos hijos* [‘Dio a luz a dos hijos’]).

El cuantificador *un poco* se suele combinar con adjetivos de orientación negativa o desaprobatoria cuando hacemos valoraciones sobre personas o cosas (*Es un poco antipático, Está un poco desanimado, Lo encuentro un poco arrogante*) y, a su vez, *poco* suele hacerlo con adjetivos de orientación positiva (*Estás poco cooperativo, Lo encuentro poco agraciado, Me parece una jefa poco comprensiva*), pero, en realidad, la orientación negativa o positiva la impone el cuantificador: *Es poco feo para el papel de monstruo; Es un poco alto, no tiene futuro como jockey.*

1.4 Consecuencias para el aula de ELE

De las consideraciones hechas en las páginas precedentes y de los ejemplos con que se han ilustrado, se desprenden algunas conclusiones relacionadas con la orientación que puede adoptar la enseñanza de contenidos gramaticales en el aula de

¹² Este ejemplo se comenta e ilustra para el inglés en Radden y Dirven (2007).

ELE si adoptamos el punto de vista característico de la LG en general y de la GC en particular:

1. Conviene, en la medida de lo posible, evitar la presentación de las características morfosintácticas del español como hechos arbitrarios. Parece aconsejable basarse en presentaciones significativas y motivadas de las formas gramaticales.
2. Se impone reconocer la naturaleza compleja y multidimensional del significado (representacional, discursivo, pragmático) haciendo especial hincapié en el hecho de que las alternativas representacionales se ofrecen como diferentes opciones con las que atender requerimientos discursivos y pragmáticos variados.
3. Debe asumirse el carácter metafórico y metonímico de la extensión de usos de las formas gramaticales. De esa manera, la disparidad de significados y funciones no quedará reducida a una simple lista de valores diversos que podrían interpretarse como simples casos de homonimia, sino como una constelación de valores emparentados en una relación de carácter más bien polisémico.
4. Es necesario tener presente la intrincada relación entre significado léxico y significado gramatical, dando cabida a la formulación de reglas abstractas de gran alcance pero también a reglas particulares circunscritas a contextos y funciones particulares, procurando una visión de conjunto sistemática sin perjuicio de la automatización de valores concretos relacionados con dichos contextos particulares.
5. Parece recomendable el uso de imágenes que pongan en evidencia la naturaleza representacional e imaginística de muchas oposiciones gramaticales especialmente difíciles de aprender porque están asociadas a sutiles distinciones de punto de vista.
6. No debemos olvidar tener en cuenta en nuestras descripciones pedagógicas el aspecto dinámico no solo de la interacción discursiva sino de la propia conceptualización y la manera en que ello queda reflejado en las elecciones gramaticales.
7. Cuando los valores o significados más generales o esquemáticos resulten demasiado abstractos tendremos que recurrir a los valores prototípicos sobre los que pivotan, a partir de extensiones metafóricas y metonímicas, los usos más periféricos.

2. Atención a la forma (*Focus on form*):

Como se sugiere en su denominación, este enfoque se centra en la enseñanza de gramática como objetivo para conseguir mejores resultados en la comunicación en L2. Miquel y Ortega (2014: 90) justifican este principio mediante los siguientes puntos:

—i) quienes fuera de la niñez han adquirido una lengua segunda o extranjera presentan, con mucha frecuencia, diversos estancamientos y fosilizaciones en el desarrollo de algunos aspectos de su competencia comunicativa: el sociolingüístico y, muy especialmente el gramatical. (ii) La instrucción gramatical (la enseñanza de recursos gramaticales en el aula), si bien no parece que altere el itinerario que ha de recorrer la adquisición de la gramática de una lengua segunda o extranjera, sí que puede acelerar el ritmo de esta adquisición y mejorar el resultado último del aprendizaje”

Partiendo de este punto la Atención a la Forma (en adelante, AF) procura integrar la enseñanza de la gramática en contextos comunicativos, ya que estos, como comentan Miquel y Ortega (2014), son los contextos donde se percibe el *input* y se aprende a diferenciar entre lo que se ha dicho y lo que se ha querido decir. Los alumnos, en este ambiente, prestan atención a formas gramaticales seleccionadas para cubrir sus necesidades comunicativas, con el fin de llegar a precisar la lengua meta. Presentar las formas gramaticales de esta manera, hace que se relacionen con sus significados, lo cual ayuda a evitar muchos de las consecuencias negativas que puedan ocurrir en caso de no prestar atención a la forma, o hacerlo fuera de un contexto comunicativo (p.ej la fosilización de estructuras gramaticales incorrectas).

Hay muchos tipos de actividades que se apoyan en este marco teórico, a continuación mencionamos algunos que se comentan en Miquel y Ortega (2014):

- 1) Actividades de toma de conciencia: el objetivo de estas actividades es llegar al conocimiento explícito de las estructuras gramaticales objeto de estudio, no se pretende producir *output*. Son actividades que se pueden plantear de manera inductiva o deductiva.
- 2) Actividades de *input* estructurado: estas actividades tienen el objetivo de manejar el *input* de la mejor forma posible, con el fin de pasar a la fase de *intake*. Al igual que las actividades de toma de conciencia, aquí tampoco se espera producir *output*, sin

embargo, sí se le pide al alumno que conecte entre forma y significado y que evite estrategias de procesamiento inadecuadas.

- 3) Actividades de gramaticalización: estas actividades, las cuales están orientadas a la producción, permiten que los alumnos puedan expresar cierto contenido lingüístico (oraciones, bloques de información, etc.) teniendo acceso a cierto contenido intencional.
- 4) Actividades de *output* estructurado: Las características de estas actividades se resumen en i) el intercambio de información no conocida previamente y ii) acceder a estructuras determinadas para expresar cierto contenido del intercambio.

La GC, al favorecer la elaboración de descripciones significativas de las diferentes formas gramaticales proporciona una de las claves fundamentales para el desarrollo de actividades de atención a la forma: solo a partir del reconocimiento del valor asociado a un recurso gramatical podremos elaborar distintas clases de actividades con las que, tanto desde el punto de vista comprensivo como productivo, y con mayor o menor grado de explicitud, procuremos que los estudiantes fijen su atención en la forma como vehículo del significado y la comunicación. Desde los primeros estudios llevados a cabo para comprobar la efectividad de este tipo de actividades (VanPatten 1990, VanPatten y Cadierno 1993, por ejemplo) se ha evidenciado la necesidad de combinar los distintos tipos de técnicas de focalización de la forma con descripciones de los valores semánticos, representables figurativamente en muchos casos, de las estructuras enseñadas. Por otra parte, la realización de estudios dirigidos a comprobar la eficacia de las descripciones cognitivas de la LC (Tyler, 2012) se ha combinado necesariamente a su vez con la del uso de técnicas diversas de atención a la forma.

3. El estilo de aprendizaje

Aprender una segunda lengua es algo más profundo que recibir nueva información sobre la gramática y el léxico de la lengua meta. Un idioma es una representación verbalizada del mundo que nos rodea, se utiliza para expresar lo que vemos y sentimos. En palabras de Arnold y Brown (2006: 263):

—Aunque el aprendizaje de un idioma y el uso que se hace del mismo son fundamentalmente actividades interactivas que dependen de los tipos variados de relación que se adoptan con los demás y con la cultura como un todo, el

proceso de adquisición de una segunda lengua se ve muy influido por los rasgos individuales de la personalidad del alumno. La forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo: por tanto, los factores intrínsecos al alumno ejercen una influencia fundamentalmente positiva o negativa, aunque a veces puede haber una mezcla de ventajas e inconvenientes en los mismos. Se debe destacar, naturalmente, que las diversas emociones que afectan al aprendizaje de idiomas se encuentran enlazadas y estrechamente ligadas de forma que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellas”.

De los factores personales que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas se mencionan la ansiedad, la inhibición, la extraversión-introversión, la autoestima, la motivación y los estilos de aprendizaje. Aunque todos son importantes, comentamos en este apartado el factor de los estilos de aprendizaje.

Según H. Brown (2000:113-141), hay un vínculo entre la forma en la que aprendemos o resolver problemas en general y nuestra personalidad y cognición; a esta relación se le llama *estilo cognitivo (cognitive style)*. El término *estilo de aprendizaje (learning style)* se refiere a las tendencias o preferencias de los individuos; son las características generales del funcionamiento intelectual, las cuales diferencian a un aprendiz de otro. El estilo de aprendizaje se puede definir según Keefe (1979: 4), citado en H. Brown (2000) como “cognitive, affective and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment”, o, según Skehan (1991:288), “a general disposition, voluntary or not, toward processing information in a particular way”. Hay numerosos estilos de aprendizaje estudiados; a continuación mencionamos algunos:

1) Dependencia / independencia de campo (*Field independence / dependence*)

La independencia es la capacidad de percibir un ítem concreto en un campo de ítems distractores; este campo puede ser perceptual o más abstracto y en este caso puede referirse a un conjunto de pensamientos o ideas de las cuales hay que percibir un subconjunto específico. La dependencia, en cambio, es la tendencia a “depende” del campo o contexto hasta tal punto que los elementos incrustados dentro del campo no se perciben tan fácilmente. Los efectos positivos del estilo independiente ayudan a distinguir las partes del conjunto, a concentrarse en algo (p.ej: leer un libro en una

estación de tren ruidosa), a analizar variables por separado sin que su identificación se vea afectada por variables próximas o relacionadas. Sin embargo, mucha independencia puede resultar en no poder ver la relación entre las partes y el conjunto (no poder ver el bosque, solo los árboles). Los efectos positivos del estilo dependiente son: percibir la imagen completa, la configuración general de un problema o idea o evento. Está claro que tanto los independientes como los dependientes son necesarios para la mayoría de los problemas cognitivos y efectivos a los cuales nos enfrentamos y, en particular, a los relacionados con el uso del lenguaje.

2) Preponderancia del lado izquierdo o derecho del cerebro (*Left and right brain functioning*)

El hemisferio izquierdo del cerebro está asociado con el pensamiento lógico analítico y el procesamiento matemático lineal de informaciones. El hemisferio derecho, en cambio, percibe y recuerda imágenes visuales, táctiles y auditivas; funciona, al parecer, de manera más eficiente en el procesamiento de informaciones holísticas, integradoras y emocionales. La mayoría de los problemas requiere tener destrezas en la aplicación de los procedimientos propios de los dos hemisferios, y, en muchas ocasiones, las mejores soluciones son las que se consiguen mediante la participación de los dos (Danesi 1988). Sin embargo, el concepto del cerebro izquierdo/derecho ayuda a definir los estilos de aprendizaje en relación con la enseñanza de segundas lenguas. Krashen, Seliger y Hatnett (1974) encontraron apoyo en la idea de que los aprendices de segundas lenguas que son de cerebro izquierdo dominante prefieren un estilo de enseñanza más deductivo, mientras los que son de cerebro derecho dominante prefieren el estilo inductivo. Stevick (1982) concluye que los de cerebro izquierdo dominante son mejores produciendo palabras separadas, identificar las especificaciones formales del idioma, llevar a cabo secuencias de operaciones, tratar con procesos que implican abstracciones, clasificar, etiquetar y reorganizar. Los de cerebro derecho dominante, tratan mejor las imágenes holísticas, las generalizaciones, las reacciones emocionales y la expresión artística.

3) Tolerancia a la ambigüedad (*Ambiguity tolerance*)

Este criterio se refiere al grado en el que uno está dispuesto a tolerar ideas y proposiciones que van en contra de su sistema de creencias y estructura de conocimiento. Hay personas que tienen una mentalidad relativamente abierta para

aceptar ideologías, eventos y hechos que contradicen sus puntos de vista, y, otras tienen una mentalidad más cerrada o dogmática, y tienden a rechazar hechos o supuestos que contradicen su sistema existente; son personas que prefieren ver cada nueva proposición encajar de manera aceptable en su organización cognitiva, y, si no encaja, se rechaza. Ambos estilos tienen sus ventajas y desventajas en el aprendizaje de segundas lenguas; las personas tolerantes a la ambigüedad tienen la libertad de usar posibilidades innovadoras y creativas sin que esto les resulte ambiguo o les cause incertidumbre. Sin embargo, demasiada tolerancia puede afectar el carácter del hablante; puede hacer que sea indeciso y que acepte todas las proposiciones que encuentra sin absorber factores necesarios en su estructura cognitiva. Esta indecisión es una desventaja de la cual no sufren las personas con un cierto nivel de intolerancia a la ambigüedad, aunque demasiada intolerancia puede cerrar la mente demasiado rápido dando lugar a una actitud rígida, frágil y estrecha para la creatividad, lo cual tiene sus efectos negativos en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

4) Estilo reflexivo / impulsivo (*Reflective / impulsive styles*)

Las personas tendemos a solucionar los problemas de una manera más rápida e impulsiva, asumiendo riesgos correspondientes o más lenta y calculada (reflexiva). Ewing (1977) se refiere a dos estilos parecidos al reflexivo/impulsivo: el sistemático y el intuitivo. Un estilo intuitivo implica un enfoque en el que la persona hace una serie de “apuestas” basadas en el sentimiento o la intuición, mientras que el estilo sistemático tiende a medir todos los aspectos de un problema. Se ha demostrado que los niños conceptualmente reflexivos tienden a cometer menos errores de lectura que los impulsivos (Kagan 1965); sin embargo, las personas impulsivas suelen leer más rápido (Goodman 1970). Hay pocos estudios sobre el estilo reflexivo/impulsivo en la enseñanza de segundas lenguas; Doron (1973) encontró, en una muestra de estudiantes adultos de Inglés L2, que los estudiantes reflexivos eran más lentos pero más precisos que los impulsivos. Otros estudios relacionados con esta cuestión son los de Abraham (1981) y Jamieson (1992), entre otros.

5) Estilo visual / auditivo (*Visual / auditory styles*)

Los aprendices con tendencia visual suelen preferir las informaciones gráficas (textos, tablas, dibujos, etc.), mientras que los aprendices auditivos prefieren escuchar las informaciones. En un estudio sobre estudiantes de inglés L2 Reid (1987) encontró

diferencias en los estilos de estudiantes de una nacionalidad u otra: por ejemplo, los coreanos eran más visuales que los estadounidenses, los japoneses eran los menos auditivos, etc.

Cuestionarios sobre los diferentes tipos de aprendizaje forman parte de numerosos estudios experimentales y cuasi-experimentales, a continuación mencionamos algunos ejemplos. En Menselson y Thorson (2004) se utiliza un cuestionario que contiene preguntas para medir las tendencias verbales vs. las visuales (frases como *disfruto haciendo cosas que requieren el uso de palabras, disfruto aprendiendo nuevas palabras, puede pensar en sinónimos de palabras fácilmente*, etc. para medir las tendencias verbales, y frases como *las ilustraciones y diagramas me ayudan a la hora de leer un texto, me gustan los artículos que tienen imágenes*, etc. para las visuales). En Peterson et al. (2005), y para evaluar el estilo cognitivo verbal, se usa un cuestionario en el que se pregunta lo mismo de distintas formas: con estímulo verbal y otro visual, como se ilustra en la figura I.12, tomada de Peterson et al (2005: 1272-3).

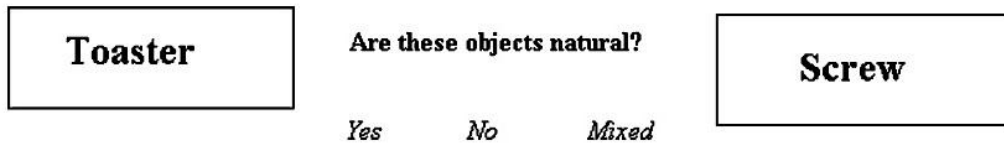


Fig. 1. Example of a verbal item in the word form.

E.R. Peterson et al. / Personality and Individual Differences 38 (2005) 1269–1281

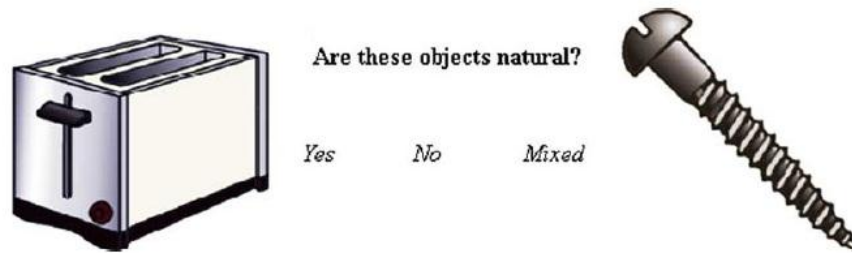


Fig. 2. Example of a verbal item in the picture form.

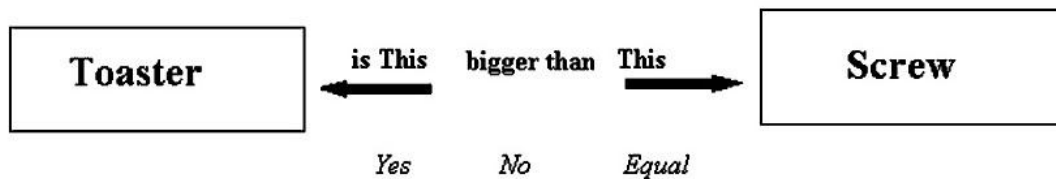


Fig. 3. Example of an imagery item in the word form.

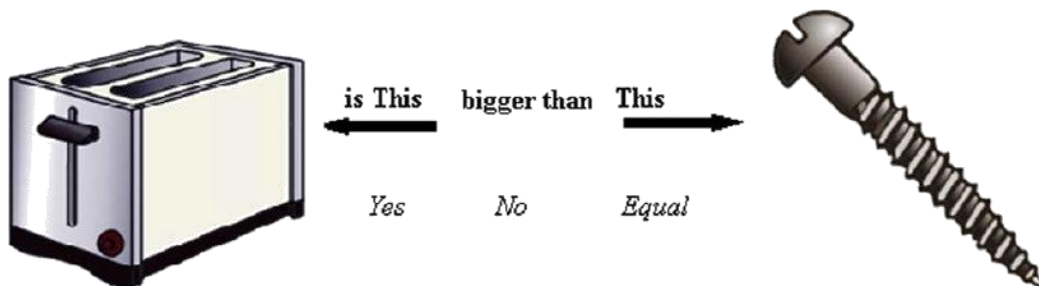
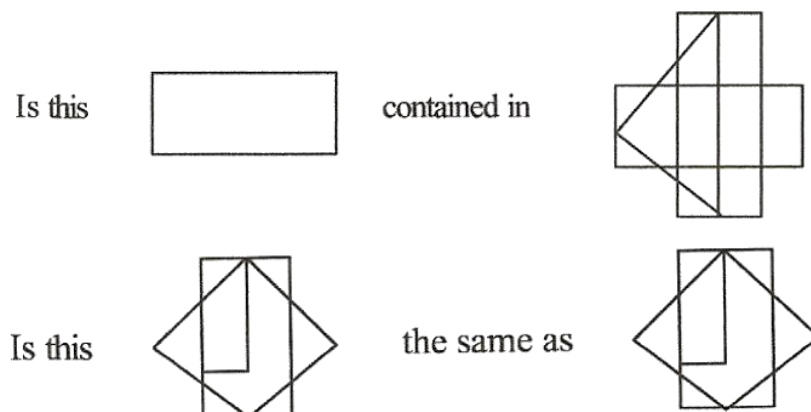


Fig. 4. Example of an imagery item in the picture form.

(Figura I.12)

Muñoz (2008) usa el mismo cuestionario de Riding (1991), en el que se miden 2 dimensiones: verbal-visual y holístico-analítico. Para medir la primera dimensión se hacen preguntas como *Are BLOOD and TOMATOES the same color? Are CAR and*

VAN the same type?, etc. En I.14 tomada de Muñoz (2008:512) vemos el tipo de preguntas usadas para medir la segunda dimensión:



(Figura I.13)

El cuestionario de Cohen, Oxford y Chi (2006), utilizado en Tight (2010), mide los siguiente estilos de aprendizaje: 1) visual / auditivo / táctil-kinestésico, 2) extrovertido / introvertido, 3) aleatorio-intuitivo / concreto-secuencial, 4) orientado al cierre / abierto, 5) global / particular, 6) sintetizador / analítico, 7) diferenciador / nivelador, 8) deductivo /inductivo, 9) independiente de campo / dependiente de campo, 10) impulsivo / reflexivo, 11) metafórico /literal. Este cuestionario, como el de Menselson y Thorson citado anteriormente, se basa en un test que contiene una batería amplia de preguntas sobre la autopercepción de los informantes en relación al tipo de tareas que les resultan fáciles de realizar o sobre las que tienen preferencia. Este cuestionario, como se explica en el capítulo VI de nuestro trabajo, fue el que usamos para obtener información sobre las preferencias cognitivas de los sujetos de nuestro estudio¹³. Dado que en el estudio realizado en el presente trabajo se comparan dos formas de introducir en clase de ELE ciertas estructuras comparativas, una con imágenes ilustrativas y otra sin ellas, es importante recabar información sobre la preferencia cognitiva de los estudiantes por las imágenes, ya que ello podría servir para explicar el efecto diferencial de un tratamiento u otro. Aunque la tendencia inicial sería la de pensar que el estilo visual podría corresponderse con el mayor aprovechamiento de instrucción basada en imágenes, algunos estudios muestran datos en el sentido contrario: los estudiantes con capacidad para hacerse representaciones imaginísticas de los conceptos asociados a palabras e idiomatismos no parecen beneficiarse tanto como

¹³ Ver capítulo VI y anexo 1.

los menos dados a esa forma de imaginación de la ayuda proporcionada por ilustraciones figurativas (Boers, Piquer Píriz, Stengers y Eyckmans, 2009).

Capítulo II

Las estructuras comparativas en los manuales de ELE

Introducción

El presente capítulo está dedicado a la revisión de manuales de *ELE* en relación al modo en que se trata en ellos tanto el tema de la comparación, en tanto que función comunicativa, como el de las estructuras comparativas, en tanto que construcción gramatical con la que típicamente se expresa aquella y que constituyen un recurso gramatical bien definido para la descripción del español y su enseñanza. La decisión de empezar a investigar sobre las estructuras comparativas en los manuales parte de la idea de comenzar con los recursos más cercanos al aula, puesto que los manuales son una de las herramientas más utilizadas en clase. Pensamos que, para poder hacernos una idea general del estado de la cuestión, es conveniente empezar desde este punto, puesto que en los manuales, en la medida en que ellos se recogen los materiales didácticos más escogidos, los que han pasado la criba del pilotaje en clase y se generan tras horas y horas de experiencia en clase, se refleja de una manera u otra la postura metodológica y la posición descriptiva dominante. Del gran abanico de opciones, hemos escogido 10 manuales con la intención de estudiar, de la forma más exhaustiva posible, las distintas maneras con las que se suelen enseñar tanto la estructura comparativa (propia de cada uno de los manuales)¹⁴ como la función comunicativa de la comparación (asociada a

¹⁴ Consideramos estructura propia de cada manual todo lo que se categoriza bajo los nombres *comparación*, *comparativas* o *estructura comparativa*, y viene explicado mediante un fragmento o esquema gramatical explícito.

recursos lingüísticos distintos a las estructuras comparativas propiamente dichas). Después de haber revisado muchos manuales, hemos elegido 10 que pertenecen a cinco editoriales diferentes publicados entre el año 1981 y 2012, con el fin de tener una visión, lo más clara posible, del estado de la cuestión. En el primer apartado, hacemos una presentación general de las metodologías seguidas en cada uno de los manuales y para ello hemos seguido un orden cronológico para seguir el desarrollo de los métodos y visiones metodológicas. En el segundo apartado, hablamos de los rasgos generales de los manuales tratados: niveles, temas y funciones, etc. Dedicamos el tercer apartado para hablar del enfoque nocio-funcional, el cual se adopta en la mayoría de los manuales. En el cuarto y último apartado, presentamos y comentamos los esquemas gramaticales más importantes.

1. Visión del material didáctico por orden cronológico

Hay que tener en cuenta que las presentaciones que siguen se han elaborado a partir de la información ofrecida en la introducción que presentan los manuales; lo cual tiene dos consecuencias: primero, que es una representación de la visión de los autores de los manuales, la cual no siempre coincide con nuestra interpretación del contenido didáctico; segundo, que no todas las introducciones tienen las mismas especificaciones.

1.1 *Español 2000* (1981)

Este manual consta de tres volúmenes: nivel elemental, medio y superior. Cada uno de los niveles está diseñado para cumplir las exigencias de programación del año escolar en cualquier institución dedicada a la enseñanza de español L2. Es un libro en el que lo situacional y los mecanismos de la lengua van juntos; el punto de partida de cada una de las lecciones es lo normativo, pero se tiene en cuenta como parte esencial lo más vivo y expresivo de la lengua.

1.2 *Para empezar/ Esto funciona* (1984-1989)¹⁵

Este manual consta de dos volúmenes: *Para Empezar A* y *Para Empezar B*. El objetivo principal es que el alumno pueda superar el “nivel de subsistencia”, para llegar

¹⁵ Los años están puestos según el año de publicación del primer y último tomo del libro del alumno; es decir, (1984) es el año de publicación de la primera edición de *Para Empezar A*, y (1989) es el año de publicación de *Esto funciona B*.

al nivel umbral. No hay una presentación del enfoque adoptado en el libro del alumno o el cuaderno de ejercicios; sin embargo, en el libro del profesor (pág. 7-20), se puede encontrar una explicación bastante exhaustiva tanto del método como de los apartados del manual. En resumen, se presta mucha atención al contexto y la situación en la que se produce un enunciado, y no solo a la corrección fonética y gramatical. Esta creencia parte de la idea de que la lengua es un componente más de la actuación humana y un instrumento para la relación entre los miembros de una comunidad.

Esto funciona, el cual está dedicado a alumnos adultos no principiantes, ha seguido la misma estructura de unidad propuesta en *Para Empezar*, considerándola como un camino eficaz que puede llevar al alumno hacia la autonomía lingüística. Este manual cubre las necesidades de los alumnos que hayan alcanzado el “nivel de subsistencia” y desean llegar al “nivel umbral”.

Para empezar/Esto funciona es un manual muy importante en la historia del desarrollo de materiales didácticos de ELE porque proporciona un análisis lingüístico de carácter nocio-funcional muy valioso del español que se mantiene en muchos manuales que se publicaron después. Según Abadía (2004: 689-714) se considera uno de los primeros en adoptar el enfoque comunicativo.

1.3 *Abanico* (1995, primera edición. Edición consultada, 2010)

La nueva edición (2010) se adapta a la clasificación del *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante *MCER*). El manual está dedicado a alumnos de nivel B2. El contenido gramatical de la antigua y la nueva edición es el mismo, aunque se ha mejorado el funcionamiento de algunas actividades, se han sustituido algunos ejercicios con otros más actuales, y se han agregado algunas partes nuevas como, por ejemplo, una imagen al principio de cada unidad acompañada de algunas preguntas para facilitar la contextualización del tema. El manual ofrece una variedad de actividades comunicativas planteadas en términos oracionales y discursivos, dentro de un contexto cultural para acercar a los alumnos al mundo de los hablantes de español.

1.4 *Sueña* (2000-2001)

El método *sueña* presenta la enseñanza de la lengua española en un conjunto de cuatro libros desde el nivel inicial hasta el nivel de perfeccionamiento. El primer tomo, *Sueña 1*, está dirigido a estudiantes con un nivel de competencia lingüística básica. *Sueña 2* se dedica a alumnos con un nivel de competencia medio. *Sueña 3 y 4* son para

los niveles más avanzados, en los que se ofrece el léxico y los recursos gramaticales necesarios para llegar al nivel superior. Se tiene en cuenta la participación constante del alumno, dado que la materia adopta el enfoque nocio-funcional.

Existe otra edición de este mismo manual, del mismo año (2000), que se adapta a los niveles establecidos por el MCER. En esta edición el nivel 1 cubre los niveles *A1* y *A2*, el nivel 2 equivale al *B1*, el nivel 3 al *B2* y, por último, el nivel 4, que corresponde al *C1*. Sin embargo, y después de haber repasado el nivel 2 de ambas ediciones, no hemos detectado ninguna diferencia en el contenido.

1.5 *A fondo* (2003-2004)

Este manual consta de dos libros de nivel avanzado (*B1* y *B1+*) y nivel superior (*C1*). El enfoque comunicativo de este manual se trabaja mediante varias secciones y actividades de gramática (tratada, por lo general, inductivamente), léxico, funciones y sus exponentes, comprensión lectora y auditiva, interacciones y expresiones escritas y orales. Los contenidos se desarrollan teniendo en cuenta los aspectos socioculturales, pragmáticos y sociolingüísticos.

1.6 *Aula* (2003-2007)

Este manual está diseñado y ajustado para cursos intensivos y semi-intensivos. Hace hincapié tanto en las destrezas comunicativas como en la reflexión gramatical, intentando mantener un equilibrio mediante la oferta de una variedad de ejercicios. Todas las unidades empiezan con una actividad de contextualización del tema de la lección y los contenidos lingüísticos y comunicativos. En la práctica de la gramática se intenta que el alumno descubra el funcionamiento de la lengua. Se dedica una parte entera a la práctica comunicativa, la cual se hace mediante “microtareas”, y, al final, una o varias tareas que tienen un producto final escrito u oral.

1.7 *Nuevo Avance* (2009- 2010)

Este manual es una nueva edición de *Avance* (1995) y *Avance* (2001-2003). Aunque en *Nuevo Avance* se ven repetidos algunos aspectos de las unidades de *Avance* (2001-2003), se puede decir que el contenido, en su mayor parte, ha cambiado. *Nuevo Avance* consta de seis volúmenes, los cuales cubren cuatro de los niveles del MCER: *A1*, *A2*, *B1-1*, *B1-2*, *B2-1*, *B2-2*, y siguen las pautas del PCIC. La forma en la que se ha distribuido el contenido de las unidades tiene en cuenta la realidad del aula. La tipología

de la práctica cambia con el avance de la unidad; se empieza con actividades controladas para fijar las estructuras gramaticales y pragmáticas aprendidas, pasando a sencillos intercambios comunicativos, y luego a la variedad textual que sirve de modelo para la expresión oral y escrita. Se busca la coherencia de toda la unidad, donde los contenidos y las prácticas tienen como objetivo que el usuario active sus recursos cognitivos.

1.8 *Protagonistas (2009-2011)*

Este manual adopta el enfoque comunicativo, el cual tiene como objetivo enseñar a hablar, conversar con los demás y saber comunicarse. Se enseña la lengua y la cultura a través de gente y situaciones reales y cercanas al alumno. Se centra en la progresión gramatical sin sobrecargarlo. La enseñanza individual y personal es uno de los métodos seguidos en este manual. Se le dedica al alumno parte de la primera sección de cada unidad, donde puede poner en práctica lo aprendido en su contexto personal. Cada capítulo termina con una tarea final, autoevaluación, y unas actividades para resumir y practicar los contenidos gramaticales y comunicativos. Este manual está adaptado al MCER y el PCIC. También está hecho para preparar al alumno para los exámenes DELE.

1.9 *Anaya ELE Curso INTENSIVO (2010)*

Este manual está diseñado como un curso intensivo de lengua española, dedicado a alumnos jóvenes o adultos. En cuanto a los niveles, los ámbitos temáticos, el desarrollo de competencias y la metodología, se siguen tanto los parámetros del MCER como el PCIC. Además, se tienen en cuenta, en la metodología propuesta por parte de *Anaya ELE Curso INTENSIVO*, las demandas de los profesores y los alumnos sobre lo que se considera material útil para la clase. La estructura de las lecciones temáticas comienza con actividades para la contextualización del tema, seguidas por otras secuencias didácticas relacionadas entre sí, las cuales se componen de contenidos lingüísticos, funcionales o temáticos. La tipología de las actividades es variada (práctica dirigida, práctica semidirigida y práctica libre) aunque predominan claramente aquellos ejercicios orientados a la interacción, dado que se trata de un aprendizaje del contenido lingüístico a través de la práctica de una o varias destrezas. Cada lección termina con una tarea final con objetivos concretos.

1.10 *Bitácora* (2011-2012)

Las unidades de este manual están divididas en muchas partes: primero, un elemento gráfico compuesto por una serie de palabras clave que ayuda a entrar en el tema de la unidad y recuperar antiguos conocimientos. Segundo, documentos escritos y auditivos de naturaleza variada, adaptados al nivel y siempre acompañados de imágenes que ayudan a entender la realidad hispanohablante. Por último, cada unidad tiene un vídeo¹⁶ que ayuda a tener un primer contacto audiovisual con el tema y los objetivos de la unidad. Las actividades del libro están divididas en tres partes: primero, actividades de precalentamiento; segundo, actividades de escritura (individual o cooperativa) o de búsqueda de información en internet; y, por último, actividades de interacción oral o trabajos cooperativos orientados al desarrollo de un producto que provoca el uso de los aspectos más importantes de la unidad. La *agenda de aprendizaje* es la última parte de cada unidad. Es un espacio donde cada alumno puede construir y profundizar de forma más personal su proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que cuando se redactó este capítulo solo el nivel A1 de este manual estaba impreso.

2. ¿Cómo están configurados los manuales de ELE analizados?

2.1 Para facilitar la tarea de análisis y comparación de estos manuales, hemos dividido el material en tres niveles: inicial, intermedio/avanzado y superior, los cuales equivalen a los niveles A, B y C del MCER. Esta división la vamos a usar para los demás apartados de este capítulo. En la tabla II.1 se especifican los niveles y el número de volúmenes de cada manual.

Manual	Nivel elemental (A)	Nivel intermedio/ avanzado (B)	Nivel superior (C)
<i>Español 2000</i>	Elemental	Medio	Superior
<i>Para empezar/ Esto funciona</i>	<i>Para empezar A Para empezar B</i>	<i>Esto funciona A Esto funciona B</i>	Ø
<i>Abanico</i>	Ø	B2	Ø
<i>Sueña</i>	<i>Sueña 1</i>	<i>Sueña 2</i>	<i>Sueña 4</i>

¹⁶ Los vídeos se pueden encontrar tanto en (<http://bitacora.difucion.com>) como en la llave USB del profesor.

		<i>Sueña 3</i>	
<i>A fondo</i>	∅	Avanzado	Superior
<i>Aula</i>	A1 A2	B1.1 B1.2 B2.1	∅
<i>Nuevo Avance</i>	A1 A2	B1.1 B1.2 B2.1 B2.2	∅
<i>Protagonistas</i>	A1 A2	B1 B2	∅
<i>Anaya ELE</i>	A1 A2	B1	∅
<i>Bitácora</i>	A1 A2	∅	∅

(Tabla II.1)

Lo primero que se puede observar es que el número de manuales que llega al nivel superior es muy inferior al de los otros dos niveles. En segundo lugar, se puede constatar, asimismo, que, a partir de *Aula* (publicado entre 2003 y 2004), los manuales se empiezan a clasificar según los niveles propuestos en el MCER.

Además de estos dos puntos reflejados en la tabla II.1, se han observado otros aspectos distintivos. Después de haber revisado el contenido de los manuales, nos hemos dado cuenta de que la comparación aparece más veces tratada en diferentes unidades en los manuales más modernos, aunque los antiguos tienden a tener un número mayor de lecciones. Creemos que una de las razones puede ser que la gramática, en los manuales más antiguos, se percibía desde otra perspectiva: se le prestaba más atención a la forma y se ordenaba de una manera que se alejaba de las necesidades comunicativas (aunque la mayoría adoptan un enfoque nocio-funcional). Es decir, se ofrecía una explicación más –completa” del problema gramatical en un número de unidades muy reducido. Por ejemplo, de las 24 lecciones de *Español 2000* aparece la comparación 2 veces de la siguiente forma:

Lección 13→ Gradación del adjetivo: positivo, comparativo y superlativo. Formación del superlativo en –ísimo. Adjetivos numerales ordinales.

Lección 14→ Comparativo y superlativo de los adverbios.

En cambio, en los manuales más modernos ese mismo contenido se distribuye entre un número de unidades distintas mayor, asociado a otros aspectos de la gramática, con el fin de cumplir una meta comunicativa. Por ejemplo, de las 20 unidades del nivel A de *Anaya ELE* aparece la comparación 8 veces de la siguiente forma:

(A1) Unidad 2→ Comparativo *más*

(A1) Unidad 5→ Verbo *gustar, encantar, odiar y preferir*

(A1) Unidad 6→ *Un poco de / un poco más de*

(A1) Unidad 7/ lección 13→ Comparativos (I)

(A1) Unidad 7/ lección 14→ Superlativo relativo y absoluto

(A1) Unidad 10→ *Yo prefiero, es mejor...*

(A2) Unidad 2→ Comparativos y superlativos (relativo y absoluto)

(A2) Unidad 7→ Hacer comparaciones y establecer diferencias generacionales (objetivo comunicativo).

2.2 Otra razón que afecta a la aparición de las estructuras comparativas en los manuales parece estar relacionada con el reparto del espacio disponible con otros problemas gramaticales. Temas como el subjuntivo, los usos de *ser* y *estar*, la diferencia entre *por* y *para* y los tiempos verbales, suelen recibir más atención por parte de los autores. Por ejemplo, *Abanico*, el cual no trata el problema de la comparación en ninguna de sus 12 unidades, le dedica 3 unidades a los tiempos verbales, donde se entra en los detalles de uso. *Sueña 4*, el cual tiene 10 lecciones, también le presta mucha atención a los tiempos verbales dedicándoles 3 unidades¹⁷. *A fondo*, le dedica mucho espacio a las construcciones y oraciones concesivas, sustantivas, y causales, y entra en los detalles de uso de tales construcciones.

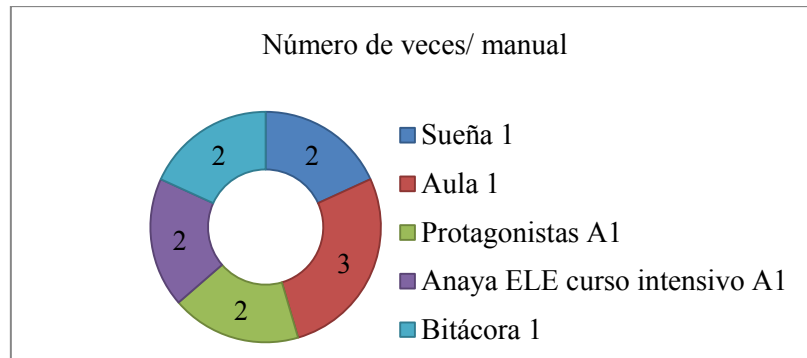
¹⁷ Otro punto que se ha observado en *Sueña 4* es la tendencia a agrupar las unidades por la afinidad de los temas gramaticales. Es decir, las unidades en las que se trabajan los tiempos verbales están dispuestas consecutivamente. La unidad donde se estudia la comparación forma parte de un conjunto de 4 unidades donde se trabajan las oraciones complejas en el siguiente orden: unidad 4 (oraciones sustantivas), unidad 5 (oraciones de relativo), unidad 6 (oraciones condicionales, oraciones temporales, oraciones concesivas, oraciones finales), unidad 7 (oraciones causales, oraciones consecutivas, oraciones modales y comparativas).

2.3 En cuanto a los temas de las unidades que se relacionan con la comparación, hemos constatado una gran variedad de un manual a otro, es decir, no hay un patrón que se siga en todos. Hasta cierto punto no es de extrañar si se recuerdan las palabras de Rodgers y Richards (2003: 34): «Los métodos generalmente se diferencian en cuanto a la lengua que consideran relevante, en cuanto a los temas sobre los que la enseñanza de la lengua debe organizarse y en cuanto a los principios a partir de los cuales se usan para organizar los contenidos de un curso en secuencias». El PCIC, por su parte, no le dedica un apartado específico a los temas; existen los apartados de *nociones generales* y *nociones específicas*; las *nociones específicas* «tienen que ver con [...] el «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con interacciones, transiciones o temas determinados [...]. Una noción específica como *patatas*, será expresada, por ejemplo, en relación con el tema concreto de *alimentos*» (2006: 306). Otro apartado donde se pueden encontrar temas y situaciones en el PCIC es el de *Referentes Culturales y Saberes y Comportamientos Socioculturales*, donde se habla de la identidad histórica y cultural, el modo de vida, las relaciones personales, etc. en el mundo Hispano. Es previsible, por tanto, que los temas escogidos para enmarcar los contenidos lingüísticos (formales, nocionales y funcionales) en los diferentes manuales sean muy variables, pero merece la pena detenernos a revisar los que se relacionan con la presentación de la comparación y las estructuras comparativas.

A continuación, presentamos un resumen de los temas más repetidos en las unidades de los diferentes manuales que tratan el tema de la comparación, para los 3 niveles de competencia: A, B y C.

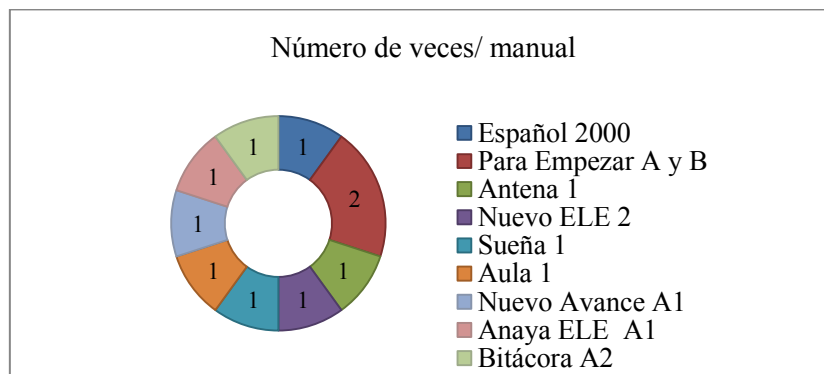
Nivel inicial (A)

Hay seis temas principales que se repiten en este nivel. En primer lugar, encontramos el tema de la *descripción de ciudades, de barrios, de la casa, de la clase, de personas, etc.*, el cual aparece en 5 manuales más de una vez. En la tabla II.2 lo vemos con más detalle:



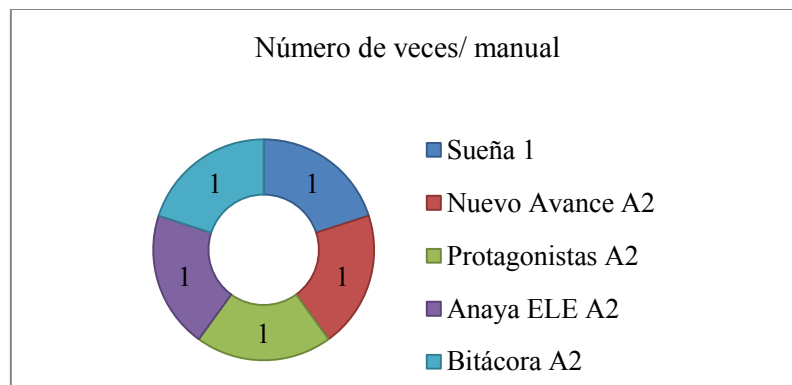
(Tabla II.2)

El tema de las *compras* es el segundo tema más frecuente. Aunque aparece menos veces en total, vemos en la tabla II.3 que se usa en más manuales: 9.



(Tabla II.3)

En tercer lugar, está el tema de la *relación entre el presente y pasado*, el cual aparece 5 veces en los siguientes manuales, como vemos en la tabla II.4:



(Tabla II.4)

Nivel intermedio/ avanzado (B)

En este nivel, hay un cambio notable en el número de veces en las que aparece la comparación. El número total disminuye porque cinco de los manuales estudiados no tratan el problema gramatical en el nivel *intermedio / avanzado*: *Sueña 3* (equivalente al nivel *B2* del *MCER*), *Aula 3 (B1-1)*, *Aula 5 (B2)*, *Nuevo avance 3, 4 y 5 (B1-1, B1-2 y B2-1* respectivamente), *Protagonistas (B2)*¹⁸ y *Abanico (B2)*. Por otra parte, *Bitácora*, el manual más moderno de todos, no tenía un nivel *B* cuando se escribió este capítulo.

Nivel superior (C)

Solo 3 de los 10 manuales llegan a tener un nivel superior: *Español 2000*, *Sueña 4* y *A fondo*. En este nivel, los temas de las unidades se alejan, en su mayor parte, de los temas de los niveles *A* y *B*; por ejemplo, “porque enseñar la lengua no es siempre signo de mala educación” (*Sueña 4*¹⁹), el cual trata el tema de las inferencias del discurso y las connotaciones del lenguaje, o “¿quién madruga...” el cual habla de los costumbres en España y América (*A fondo 2*).

2.4 En cuanto a las funciones abordadas en los distintos métodos en las unidades donde se incluye el tratamiento de las estructuras comparativas y de la función de comparar, hemos comprobado que la mayoría de los manuales tratan varias funciones en una sola unidad. Por ejemplo, la lección 14 de la unidad 7 de *Anaya ELE Curso Intensivo A1* cubre las funciones de “expresar obligación”, “repartir tareas”, “establecer comparaciones y prioridades” y “pedir u ordenar”. Nos ha resultado muy complicado ordenar las *nociones* y *funciones* que acompañan a los contenidos gramaticales

¹⁸ El caso de *Protagonistas (B2)* es diferente; en la unidad 7 (pág. 64) para “expresar preferencia” se trabaja la fórmula (*preferir que* + subjuntivo), haciendo hincapié en el uso del subjuntivo. En la unidad 12 (pág. 108) se trabaja la fórmula (*¡qué* + sustantivo + *tan* + adjetivo!) para “expresar admiración y orgullo”, la cual se considera en otros manuales como parte de la estructura comparativa y/o se enseña en la misma unidad. Sin embargo, y dado que en ninguna de las dos unidades el objetivo principal es la enseñanza de la comparación, no se han incluido como parte del estudio de este apartado.

¹⁹ En *sueña 4*, lección 5, pág. 84 (“¿dónde fueres haz lo que vieres”), la única parte que está relacionada con la comparación es la de “oraciones de relativo que dependen o están precedidas de *poca*, *solo*, *únicamente*, y superlativos relativos, las cuales creemos que están pensadas para trabajar las oraciones de relativo más que las comparativas. Por esa razón, no los hemos considerado como parte de las unidades donde se trabaja la comparación.

relacionados con las estructuras comparativas por categorías específicas. Una de las razones es la mezcla entre los elementos pertenecientes a los conceptos de *función* y *noción general* en las unidades. Por ejemplo, los objetivos comunicativos de *Para empezar A*, unidad 3 (*expresión de gustos y preferencias: sorpresa / admiración / exclamación; agrado / desagrado y preferencia, pedir lo que se quiere comprar, preguntar si tienen lo que quieres, identificación de objetos, descripción de objetos*) son específicos y están relacionados con lo que uno puede hacer con la lengua en ciertos contextos bastante particulares. Sin embargo, en la lección 2 (ámbito 2) de *Sueña 1*, podemos encontrar algunos objetivos más concretos como *describir a una persona y establecer comparaciones*, y otros más generales como *expresar existencia y ubicación de objetos y personas*. Asimismo, en la unidad 9 de *Bitácora A1*, se encuentran objetivos de carácter más abstracto: *situar en el espacio, situar geográficamente, descubrir una ciudad*. No obstante, hemos intentado hacer un análisis de los índices de los manuales consultados en el que hemos encontrado más de 30 *nociones generales y funciones* diferentes tratadas en las unidades donde se aborda el problema gramatical de las comparativas. A continuación, mencionamos los objetivos comunicativos más repetidos en las unidades donde aparece la comparación, y los manuales en los que se encuentran:

Nivel A:

1. -Expresar gustos y preferencias”: *Nuevo Avance (inicial I y II), Sueña , Aula 1* (unidad 4 y 8), *Aula 2, Nuevo Avance 1, Protagonistas A1* (unidades 7 y 8), *Protagonistas A2, Anaya ELE Curso Intensivo A1, Bitácora A1, Bitácora A2*.
2. -Pedir/solicitar (algo)”: *Para empezar A, Para empezar B, Nuevo ELE (inicial II), Sueña 1, Aula 1, Protagonista A1 y Anaya ELE Curso Intensivo A1* (Unidad 2/ lección 3, unidad 6/ lección 12 y unidad 7/ lección 14).
3. -Describir (algo/alguien)”: *Para empezar A, Nuevo ELE (Inicial II), Sueña 1* (lección 2/ ámbito 2 y lección 6/ ámbito 2), *Aula 1* (unidad 3 y 8), *Aula 2* (unidad 2), *Nuevo Avance 1, Nuevo Avance 2, Protagonistas A1, Protagonistas A2, Anaya ELE Curso Intensivo A1* (unidad 5/ lección 10 y unidad 7/ lección 13), *Anaya ELE Curso Intensivo A2, Bitácora 1 y Bitácora 2*.
4. -Valorar”: *Para empezar B, Sueña 1* (lección 4/ ámbito 1 y lección 8/ ámbito 2), *Protagonistas A2, Anaya ELE Curso Intensivo A1, Bitácora 1 y Bitácora 2*
5. -Expresar obligación”: *Aula 2 y Anaya ELE Curso Intensivo A*.

6. –Hablar de ubicación”: *Sueña 1, Aula 1, Aula 2, Anaya ELE Curso Intensivo A1 y Bitácora 1* (Unidad 9 y 12 [unidad escala])

7. –Hablar del tiempo” (la cantidad de tiempo, situar hechos y acontecimientos en el tiempo, el tiempo atmosférico...etc.): *Sueña 1, Protagonistas A2 y Bitácora 1*.

Además de estos, se han detectado algunos objetivos comunicativos directamente relacionados con nuestro objeto de estudio:

1. –Comparar gustos y cualidades”: *Para Empezar B*.

2. –Comparar”: *Aula 2, Protagonistas A1 y Bitácora 2* (unidad 4).

3. –Hacer comparaciones”: *Nuevo ELE inicial II (lección 6 y 11)*.

4. –Establecer comparaciones”: *Sueña 1, nuevo avance 1, Anaya ELE Curso Intensivo A1* (unidad 7/ lección 13)

5. –Establecer comparaciones y prioridades”: *Anaya ELE Curso Intensivo A1* (unidad 7/ lección 14)

6. –Hacer comparaciones y establecer diferencias generacionales”: *Anaya ELE Curso Intensivo A2*.

6. –Comparar Datos”: *Nuevo Avance 2*.

7. –Comparar formas de vida”: *Protagonistas A2* (unidad 4)

8. –Comparar el pasado con el presente”: *Protagonistas A2* (unidad 5)

9. –Comparar épocas o situaciones pasadas”: *Bitácora 2* (unidad 11)

Nivel B:

1. –Expresar sentimientos” (miedo, preocupación, duda, ansiedad, decepción, resignación, sorpresa, alegría, pena, tristeza, temor, diversión, aburrimiento, etc.): *Esto funciona A, Nuevo ELE (Avanzado), Sueña, Protagonistas B1 y Anaya ELE Curso Intensivo B1*.

2. –Describir algo o alguien”: *Esto funciona A, Nuevo ELE (Intermedio), Sueña 2, Aula 4, Anaya ELE Curso Intensivo B1* (unidad 2, lección 3, unidad 3, lección 6 y unidad 5, lección 9).

3. –Expresar gustos y preferencias”: *Sueña 2, Protagonistas B1 y Anaya ELE Curso Intensivo B1* (unidad 1, lección 1, unidad 2, lección 3 y unidad 4, lección 8).

4. –Hablar de diferencias”: *Esto funciona B* (unidad 7 y 9) y *Anaya ELE Curso Intensivo B1*.

5. –Valorar (algo o alguien)”: *Esto funciona A (unidad 1 y 2²⁰)*, Sueña 2, Anaya ELE Curso Intensivo B1.

6. –Expresar obligación”: *Sueña 2 y Anaya ELE Curso Intensivo B1²¹*.

7. –Dar y pedir información, confirmación o consejo”: *Esto funciona A, Nuevo ELE (intermedio y avanzado) y Anaya ELE Curso Intensivo (B1)²²*.

En el nivel B las funciones directamente relacionadas con la comparación son:

1. –Expresar comparaciones”: *Protagonistas (B1)*.

2. –Comparar caracteres”: *Esto funciona A*.

3. –Hacer comparaciones: destacar una cosa entre varias”: *Nuevo ELE (Intermedio)*.

4. –Comparar lugares, personas y costumbres”: *Sueña 2*.

5. –Hacer comparaciones”: *Protagonistas B1*.

6. –Comparar”: *Anaya ELE Curso Intensivo B1 (Unidad 2, lección 4 y Unidad 5, lección 9)*.

Nivel C:

1. –Decir cumplidos y responder a los mismos”: *Sueña 4 (lección 5)*.

2. –Inferencias del discurso”: *Sueña 4 (lección 7)*.

3. –Expresar negativa y rechazo”: *A fondo (unidad 2)*.

4. –Hablar de estadísticas (expresión del porcentaje, concordancias, contraste y comparación)”: *A fondo (unidad 2)*.

Aquí también se puede observar que la frecuencia con la que aparece la comparación en este nivel disminuye drásticamente, y la razón es la misma: solo 3 manuales llegan a tener un nivel superior. Además, vemos que los objetivos comunicativos cambian notablemente en este nivel; ya no se encuentran funciones como –describir”, –valorar”, –expresar gustos y preferencias”...etc.

²¹ La obligación en *Sueña 2* aparece como parte de la una función –Expresar propósitos, intenciones y obligaciones”. En *Anaya ELE Curso Intensivo B1* la función es –Expresar obligación y deber personal e impersonal”.

²² En *Anaya ELE Curso Intensivo (B1)* aparece la función de –pedir y dar” relacionada con los gustos y preferencias: –Pedir y dar información sobre la personalidad, los gustos, las preferencias, etc.”

Aunque el PCIC no incluye directamente la comparación como parte del inventario de las *nociones* ni el de las *funciones*, sino solo como parte del contenido de otras²³, podemos concluir que la comparación y las estructuras comparativas son un contenido funcional y nocional fundamental que está implicado en numerosas otras nociones, funciones y temas. Aparte de su consideración como recurso formal que requiere tratamiento específico, también se puede considerar como noción y función, ya sea en relación con las estructuras comparativas propiamente dichas o en relación con otros recursos que expresan elección, descripción, preferencia, valoración, etc... Por ejemplo, la comparación aparece relacionada con la función “describir (algo / alguien)” en *Aula 1* (unidad 3) y *Bitácora 2* (unidad 2); con “situar geográficamente / en el espacio” en *Bitácora 1* (unidad 9); con “identificar” en *Sueña 1* (lección 6/ ámbito 2); con “hablar de acciones habituales” en *Anaya ELE A2* unidad 2 (lección 4), etc.

3. El enfoque nocio-funcional y los manuales de ELE

3.1 Como hemos visto en el apartado anterior, los manuales presentan una variedad muy notable no solo en cuanto a los aspectos gramaticales tratados sino también en cuanto a los niveles funcional, nocional y temático. Este hecho nos obliga a

²³ **Nociones generales:** 1. Nociones cuantitativas > cantidad relativa > [nivel B] *como máximo / mínimo, al menos* (nos cruzamos con al menos doce coches de matrícula extranjera). 2. Nociones cuantitativas > aumento y disminución > [nivel B] *cada vez más / menos*: (cada vez se consume más energía, cada vez se casa menos gente). 3. Nociones temporales > localización en el tiempo > Aspectos de desarrollo > retraso > *más tarde de lo previsto / lo habitual*. 4. Nociones evaluativas > evaluaciones generales > *Buenísimo, malísimo, original, fantástico, horrible, estupendo, fatal, fenomenal, excelente, magnífico, genial, maravilloso, ridículo, absurdo*. **Funciones:** 1. “Dar y pedir información” > “Pedir información” > “Proporcionar alternativas” > [nivel A2] ¿Prefieres... o ...? (*prefieres este o aquel*), ¿qué / cuál...: ... o ...? (*¿qué prefieres: ir al cine o ver un vídeo?*). 2. “Expresar gustos, deseos y sentimientos” > “Preguntar por preferencias” > [nivel A2] ¿Qué (+sust.) + prefieres / te gusta más / te interesa más? (*¿qué libro prefieres?, ¿qué corbata te gusta más?, ¿qué os interesa más: el cine o el teatro?*), ¿cuál prefieres / te gusta más / te interesa más? (*¿cuál prefieres: el zumo de naranja o el zumo de limón?*), ¿prefieres / te gusta más / te interesa más + SN / inf. (o + SN / inf.)? (*¿te gusta más el queso o el jamón?*). 3. “Expresar empatía” > [nivel B2] *A mí me pasa lo mismo*. 4. Etc.

plantearnos una cuestión de base, ¿cuáles son los fundamentos en que se sustenta el enfoque aplicado en los materiales considerados para la selección y ordenación del contenido?

Hemos visto que la división y organización del contenido de los manuales responde al enfoque nocio-funcional. Este enfoque nació, según Sánchez (1992), como resultado de la desilusión de los profesores, debida a los pobres resultados de los materiales que adoptaban el método audio-lingual, y de las ideas que se manifestaban acerca de nuevas perspectivas y procedimientos de análisis en lingüística. Como recuerda Abadía (2004: 692), «a principios de los años setenta, el concepto de *competencia comunicativa* de Hymes y la percepción de la lengua como un instrumento de comunicación y no como un fin en sí misma, fueron la base de una nueva forma de ver la enseñanza». El proyecto promovido por el Consejo de Europa en 1971, el cual tuvo como producto el *Nivel Umbral* de Van Ek (1975) y, más adelante, el libro de D. H. Wilkins sobre el contenido lingüístico y situacional del *Nivel Umbral: Notional Syllabuses* (1976), dieron lugar al nacimiento del programa nocio-funcional. Un material nocio-funcional, según Sánchez (1992: 50), García Santa-Cecilia (2000: 398), Abadía (2004: 692) y el PCIC (2006:306-341) se organiza de acuerdo con los siguientes elementos:

1. Nociones generales y específicas, en torno a las cuales se forman los contenidos del material didáctico. Las nociones generales son conceptos como «tiempo», «cantidad», «secuencia», «ubicación», «frecuencia», etc. Las nociones específicas, en cambio, se relacionan con temas más concretos, los cuales tienen que ver con «*el aquí y el ahora*» de la comunicación. Se ha establecido un total de 20 temas para el inventario de las nociones específicas del PCIC²⁴. Tomemos como ejemplo la noción específica 5, «*alimentación*», en el nivel *A1*. Vemos que está dividida en 4 categorías que contienen diferentes subcategorías cada una:

5. Alimentación

²⁴ 1) Individuo (dimensión física), 2) Individuo (dimensiones perceptivas y anímicas), 3) Identidad personal, 4) Relaciones personales, 5) Alimentación, 6) Educación, 7) Trabajo, 8) Ocio, 9) Información y medio de comunicación, 10) Vivienda, 11) Servicios, 12) Compras tiendas y establecimientos, 13) Salud e higiene, 14) Viajes, alojamiento y transporte, 15) Economía e industria, 16) Ciencia y tecnología 17) Gobierno político y sociedad, 18) Actividades artísticas, 19) Religión y filosofía y 20) Geografía y naturaleza.

5.1 Dieta y nutrición

(desayuno, comida, merienda, cena, desayunar, comer, merendar, cenar)

5.2 Bebidas

(agua mineral › con gas / sin gas, leche, té, café › solo / con leche / cortado, cerveza, vino › blanco / tinto)

5.3 Alimentos

(carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan, bocadillo, sándwich, hamburguesa)

5.4 Recetas²⁵

2. Funciones lingüísticas, que están relacionadas con las necesidades de los aprendices de una segunda lengua, y sus intenciones al usarla. Según el PCIC, las *funciones de la lengua* se entienden como “el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc.” (2006: 205). El inventario se divide en funciones y subfunciones. Por ejemplo, la función “dar y pedir información” incluye siete subcategorías: “identificar”, “pedir información”, “dar información”, “pedir confirmación”, “confirmar la información previa”, “describir y narrar”. Estas subcategorías, en algunas ocasiones, se dividen también en categorías más específicas, como es el caso de la subcategoría “pedir información” la cual se divide en varias partes como “persona”, “cosa”, “lugar”, “nacionalidad”, etc.
3. Estructuras lingüísticas (o exponentes), para la realización de las funciones, las cuales conllevan elementos gramaticales y léxicos.

A lo largo de esta misma década, se empezaron a tener en cuenta las contribuciones de la psicolingüística y la sociolingüística, a través del reconocimiento de la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, y la importancia de aprender características culturales y sociales de la lengua meta. Se ampliaba cada vez más la concepción de los contenidos lingüísticos incluyendo progresivamente las dimensiones funcionales, discursivo-textuales y pragmáticas. Este punto de vista se comparte con lo que Rodgers y Richards (2003: 155) llaman, siguiendo a Hottwat,

²⁵ No hay nada para este nivel.

versión *fuerte*” de la enseñanza comunicativa, según la cual “la lengua se adquiere a través de la comunicación; por lo que lo importante no es la activación de un conocimiento ya existente de la lengua, sino el desarrollo del propio sistema lingüístico”. Dicha visión implica *usar* el [idioma] para aprenderlo” y no *aprender a usar* el [idioma]”.

Sin embargo, veremos en los siguientes apartados que la aplicación de este enfoque en los manuales consultados no siempre cumple con los requisitos previstos en la concepción teórica. Para entender la razón que hay detrás de este contraste, hay que tener en cuenta que el enfoque nocio-funcional conlleva un gran cambio de perspectiva metodológica. García Santa-Cecilia (2000:50) argumenta que esta propuesta de cambio no se reflejó en el desarrollo de actividades concebidas plenamente desde este nuevo punto de vista: *Si bien el manual podría definirse como nocio-funcional en cuanto al contenido, en lo que respecta a las actividades o ejercicios apenas se sale fuera del ámbito de la metodología estructural o situacional*”. Sánchez, (1992: 400-405) añade:

—En la década de los ochenta, se usa con cierta ambigüedad el término *comunicativo*” [...] Se ponen etiquetas novedosas sin haber adecuado el contenido a la etiqueta. Probablemente este hecho (que se observa en multitud de libros de texto para la enseñanza de las principales lenguas europeas) se debe a que las ideas progresan con más rapidez que su aplicación a la realidad, [y a que] los profesores recibían los materiales pero no las *técnicas operativas*”, de manera que lo usual era aplicar los materiales nuevos mediante técnicas propias de otras metodologías. Cualquier observador de la clase podía comprobar cómo los programas funcionales se desarrollaban mediante ejercicios de repetición, audiciones repetitivas, preguntas profesor-alumno, explicaciones gramaticales, comentarios léxicos y memorización de vocabulario”.

Esta ambigüedad del nuevo enfoque y su aplicación en los manuales de enseñanza se observa claramente en el material didáctico consultado. En el siguiente apartado comprobaremos en qué medida esto se puede reconocer tanto en las descripciones y presentaciones de las construcciones comparativas como en los ejercicios y actividades correspondientes de los manuales analizados.

4. Presentaciones esquemáticas de las comparativas

En este apartado presentamos los esquemas gramaticales en los que aparece la estructura comparativa y la comparación. Ese es el formato habitual usado para la presentación explícita de los rasgos formales y estructurales característicos de estas construcciones. En él se presentan secuencias de componentes de frases u oraciones divididas en bloques (habitualmente separados / conectados por el signo \rightarrow), de manera que en los distintos bloques o posiciones de la secuencia podemos encontrar elementos fijos o invariables (el nexos comparativo *que*, los adverbios comparativos *tan*, *más*, *menos*, etc.) y elementos variables que se presentan bien como categorías verbales abiertas etiquetadas con un término denotativo genérico (*–sustantivo*”, *–verbo*”, *–adjetivo*”, etc.) o como una serie de términos concretos que ejemplifican la categoría incluidos en cajas. A veces se usan ejemplos de frases concretas que se integran en estos cuadros y a veces los ejemplos preceden o siguen a estos. Es muy llamativa la uniformidad que se encuentra en este sentido en los distintos manuales a pesar de las variaciones de detalle. Lo destacamos aquí porque estas presentaciones, tan esquemáticas y simplificadas, contrastan con las que pueden concebirse con ayuda de la visión que ofrece la gramática cognitiva del complejo entramado conceptual que subyace a las estructuras comparativas, que, además, puede enriquecerse con la aplicación de presentaciones diseñadas con programas como PowerPoint (ver capítulo sobre materiales didácticos más adelante).

Para ordenar la revisión de estos recursos, como ya hemos hecho anteriormente, dividimos el contenido en 3 niveles: A, B y C. Dada la inmensa cantidad de información, mencionamos los esquemas gramaticales que consideramos más representativos. Seguimos un orden cronológico para facilitar la presentación.

Nivel A

En Español 2000 (nivel elemental), la comparación aparece por primera vez en la lección 13, la cual trata la gradación del adjetivo (positivo, comparativo y superlativo) y la formación del superlativo en *-ísimo*. Empieza la lección con un diálogo, en una tienda de zapatos, en el que aparecen frases con comparativos y superlativos. Destacamos los siguientes ejemplos: [...] *¿Por qué no se prueba estos marrones? Tienen un tacón más alto, pero son mucho más cómodos y de mejor calidad. Por supuesto, son más caros que los del escaparate, [...] Mire, estos negros tienen poquísimos tacón, son comodísimos y no tan caros como los marrones.* A continuación, aparece el siguiente esquema:

Positivo	Comparativo	Superlativo
<i>Antonio es alto.</i>	<i>Más alto que Pedro.</i>	<i>El más alto de la clase.</i>
<i>María es simpática.</i>	<i>Menos simpática que Carmen.</i>	<i>La menos simpática de todas.</i>
<i>Tus hijos son inteligentes.</i>	<i>Tan inteligente como los míos.</i>	<i>Muy inteligente.</i>
<i>Estas casas son viejas.</i>	<i>Igual de viejas que aquellas.</i>	<i>Viejísimas.</i>
Nota: Tanto (s) + Sustantivo + como		<i>Tengo tantos problemas como tú.</i>

(Esquema II.1)

Como podemos ver, la comparación, con sus tres niveles, y el superlativo relativo y absoluto, se mencionan desde el punto de vista de la gradación del adjetivo. Por lo tanto, solo están presentes las estructuras comparativas que acompañan al adjetivo. Sin embargo, vemos al final del esquema un recuadro en el que aparece la estructura de comparación de igualdad con sustantivo (*tanto/a/os/as...como*).

El superlativo vuelve a aparecer en otro esquema en la misma unidad (Esquema II.2):

Formación del superlativo *-ísimo*.

a. Barato	Baratísimo (a):	<i>Este hotel es baratísimo.</i>
Grande	Grandísimo (a):	<i>Él tiene una casa grandísima.</i>
b. Fácil	Facilísimo (a):	<i>Estos problemas son facilísimos.</i>
Difícil	Difícilísimo (a):	<i>Estas frases son difícilísimas.</i>
c. Rico	Riquísimo (a):	<i>Esta tarta está riquísima.</i>
Amable	Amabilísimo (a):	<i>Él es amabilísimo.</i>
Amargo	Amarguísimo	<i>Esta medicina está amarguísima.</i>

Antiguo	(a): Antiquísimo (a):	<i>Este jarrón es antiquísimo.</i>
----------------	---------------------------------	------------------------------------

(Esquema II.2)

Vemos que el esquema está dividido en 3 partes; adjetivos que terminan con vocal (*barato, grande*), adjetivos que terminan con consonante (*fácil, difícil*), y, por último, adjetivos que terminan con vocal y que sufren un cambio en la raíz en la forma superlativa (*rico – riquísimo, amable – amabilísimo*, etc.).

Las estructuras comparativas y superlativas vuelven a aparecer en lección 14 (esquema II.3), esta vez en relación con el adverbio.

Comparativo y superlativo de los adverbios.

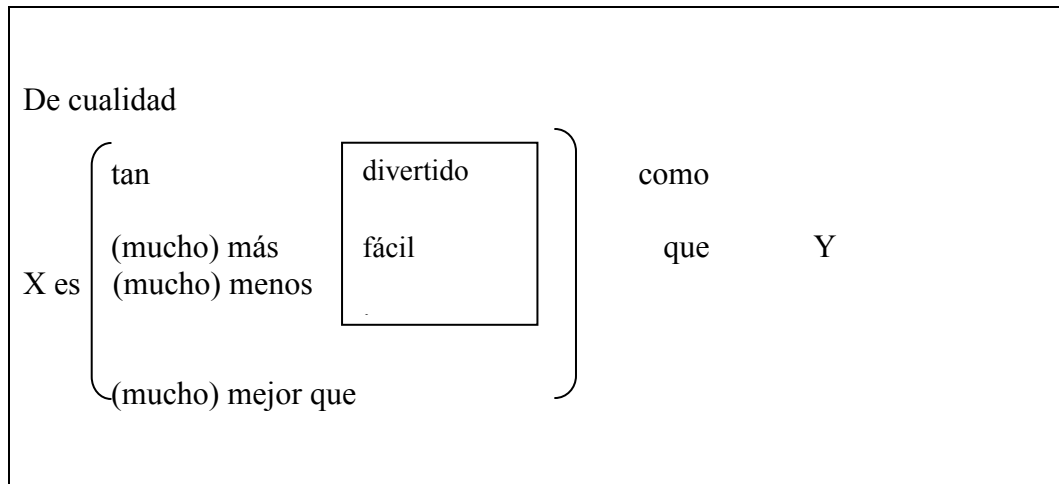
Positivo	Comparativo	Superlativo
<i>Juan habla bien francés.</i>	<i>Pedro habla francés mejor que Juan.</i>	<i>Antonio es el que mejor habla francés de todos.</i>
<i>Carmen habla mucho.</i>	<i>Pilar habla más que Carmen.</i>	<i>Luisa es la que más habla de todas.</i>
<i>Estos alumnos trabajan poco.</i>	<i>Esos trabajan menos que estos.</i>	<i>Aquellos son los que menos trabajan de todos.</i>
<i>Estos quesos huelen mal.</i>	<i>Esos huelen peor que estos.</i>	<i>Aquellos son los que peor huelen de todos.</i>

(Esquema II.3)

Vemos que, aunque el adverbio aparece en la frase en grado positivo, el término intensificado de estructuras de grado comparativo y superlativo es el verbo, y el adverbio se convierte en la combinación cuantificador-transpositor (*más que, menos que, mejor que, y peor que*) de la estructura: *Pilar habla más que Carmen, esos trabajan menos que estos, aquellos son los que peor huelen de todos*, etc.

En el esquema II.4 se recogen los patrones presentados en la unidad 10 de *Para Empezar B*.

COMPARACIÓN						
De gusto						
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td>X me gusta más que Y.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Prefiero Y.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Z me gusta mucho más.</td> </tr> </table>	{	X me gusta más que Y.		Prefiero Y.		Z me gusta mucho más.
{	X me gusta más que Y.					
	Prefiero Y.					
	Z me gusta mucho más.					
X me gusta tanto como Y.						

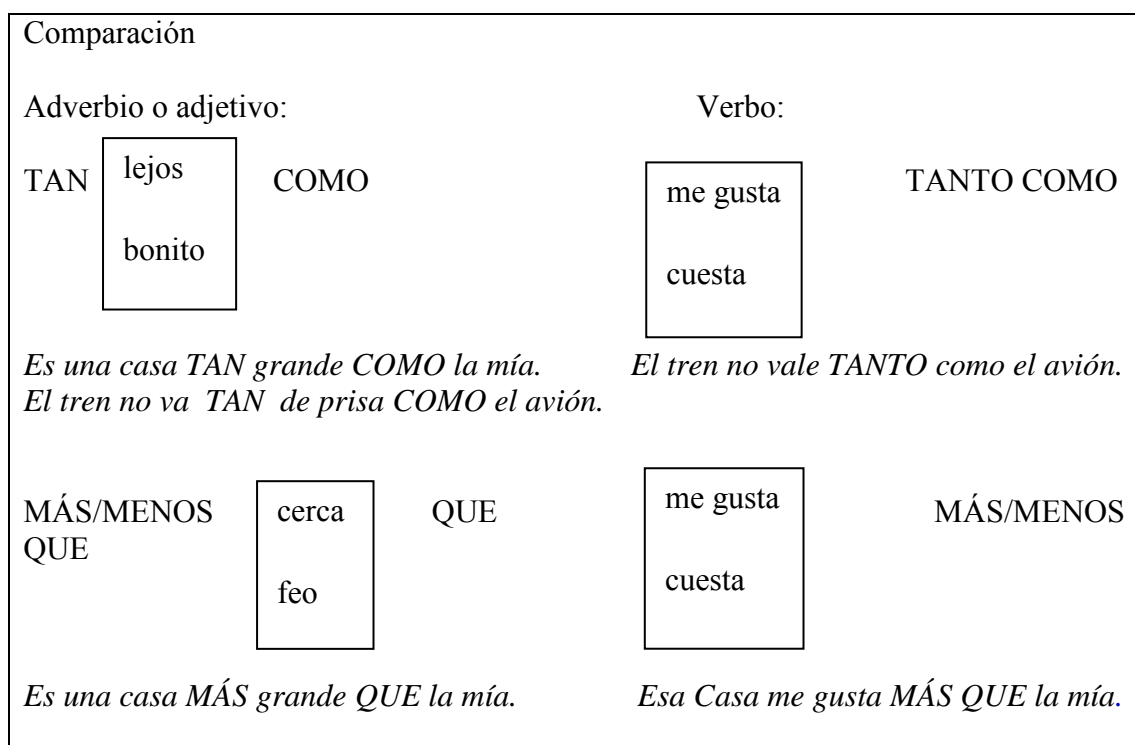


(Esquema II.4)

Podemos observar que la comparación se presenta en relación con dos funciones: comparación de gusto y de calidad. Vemos una mezcla entre las estructuras de comparación de superioridad regular como *X me gusta más que Y*, *X es más divertido que Y*, comparación de superioridad irregular como *X es mejor que Y*, comparación de igualdad como *X es tan fácil como Y* y *X me gusta tanto como Y*, y comparación sin estructura como *Prefiero X*. Además, se introduce el intensivo *mucho* en ambas partes. Hay que tener en cuenta que el tema de la unidad está asociado con los gustos, los precios y las cualidades. Las frases que siguen forman parte de unos diálogos que preceden al esquema gramatical:

- *Aquí tienen un tinto muy bueno, pero con el pescado es mejor el blanco*
- ■ *El domingo estuvimos en “La Rosaleda” pero este es mucho mejor*
- *Sí, los precios no son tan caros como allí.*
- *¡Huy! ¡Es carísimo! No nos va bien. Hay otros más baratos.*
- *Sí, este no está nada mal pero no es tan céntrico como el otro*

Otro esquema, también del mismo manual y la misma unidad, es el reproducido aquí como esquema II.5.



(Esquema II.5)

Aquí podemos ver que el contenido gramatical es el mismo, con la diferencia de que esta vez las estructuras no se organizan según las funciones de la unidad sino que tienen un orden gramatical. Se especifica que el esquema trata la comparación con adverbio y adjetivo. Además, se incorporan ejemplos para aclarar más su naturaleza. Antes y después de este último esquema, hay una serie de ejercicios.

En la lección 2 (ámbito 2) de *Sueña 1* aparece la comparación relacionada con la función “describir personas”. Primero aparece una actividad en la que el alumno tiene que describir personas que aparecen en una imagen. El ejercicio ofrece tres frases comparativas, de superioridad, inferioridad e igualdad, que sirven de guía: *Alfredo es tan delgado como Paula, Paula es más baja que Alfredo, y, Alfredo es menos guapo que Paula*. Después del ejercicio aparece el esquema gramatical reproducido aquí como esquema II.6.

Comparación:	
Inferioridad	<i>Menos + adjetivo + que</i> <i>Esta casa es menos soleada que la tuya.</i>
Igualdad	<i>Tan + adjetivo + que</i> <i>Inés es tan alta como Pilar.</i>
Superioridad	<i>Más + adjetivo + que</i> <i>Paco es más alto que Peter.</i>

(Esquema II.6)

Como podemos ver, las estructuras comparativas están explicadas en relación con la función —describir personas”, con lo cual solo se incluyen estructuras con adjetivo.

En *Sueña 1* (lección 6/ ámbito 2) aparece el superlativo relacionado con la función —identificar personas y cosas”. Después de un ejercicio en el que el alumno tiene que leer un texto que describe personas e identificarlas en un dibujo, aparece el siguiente esquema gramatical donde se explica la fórmula del superlativo relativo.

<i>El más, el menos + adjetivo</i>
<i>El más alto; el menos caro</i>
<i>El mejor, el peor, el mayor el menor</i>
<i>El más, el menos + adj. + de + (art.) sust. / adv.</i>
<i>El más alto de la clase.</i>
<i>El mejor, el peor, el mayor de + (art.) sust. / adv.</i>
<i>El mejor de la tienda.</i>

(Esquema II.7)

En *Sueña 1* (lección 8/ ámbito 2) aparece el superlativo absoluto relacionado con la función —referirse a acontecimientos o hechos y valorarlos”. A continuación vemos el esquema.

Fantástico(a)	Muy bueno(a) - buenísimo(a)	Un poco aburrido(a)
Fenomenal	Muy divertido(a) - divertidísimo(a)	Un poco largo(a)
Genial	Muy interesante - interesantísimo(a)	
Un rolo	Muy largo(a) - larguísimo(a)	
Fatal	Muy aburrido(a) - aburridísimo(a)	
Horrible		

(Esquema II.8)

En *Nuevo ELE inicial II* (lección 6) aparece la función “hacer comparaciones”. En una actividad de audición y comprensión lectora, el alumno tiene que escuchar y leer el siguiente diálogo. Después del ejercicio, se presenta la gramática en un esquema:

- Perdone, ¿cuánto cuesta esa blusa?*
- Cuarenta y siete euros*
- ¿Y la blanca?*
- Noventa y dos. Es más cara, pero es mejor; es de seda.*

Comparativos		Comparativos irregulares
Superioridad	Más + adjetivo + que	Más bueno → mejor Más malo → peor Más grande → mayor Más pequeño → menor
Igualdad	Tan + adjetivo + como	
Inferioridad	Menos + adjetivo + que	
<i>Mi falda es más larga que tu falda.</i> <i>Ese restaurante es tan caro como el otro.</i>		

(Esquema II.9)

Como podemos observar, en este esquema se presentan los tres grados de comparación: superioridad, igualdad e inferioridad para describir; es decir, solo con adjetivo.

En Aula 2 (unidad 2) se trata el tema de la comparación relacionado con la función de “describir una casa / ciudad”. Hay una serie de ejercicios que contienen mucho contenido relacionado con el problema gramatical, estos ejercicios vienen antes de cualquier tipo de explicación gramatical. El esquema, aunque viene al final de la unidad, explica todos los detalles necesarios:

<p>Comparar</p> <p><u>Superioridad</u></p> <p>Con nombres</p> <p><i>Londres tiene más parques que Barcelona.</i></p> <p>Con adjetivos</p> <p><i>Londres es más grande que Barcelona.</i></p> <p>Formas especiales:</p> <p>más bueno/a → mejor.</p>
--

<p>más malo/ → peor.</p> <p><u>Igualdad</u> Con nombres <i>tanto espacio</i> ■ <i>Esta casa tiene tanta luz como la otra.</i> <i>tantos balcones</i> <i>tantas habitaciones</i></p> <p>Con adjetivos ■ <i>Aquí las casas con tan caras como en mi país.</i></p> <p>Con verbos ■ <i>En mi país la gente sale tanto como en España.</i> ■ <i>Los franceses viajan tanto como los alemanes.</i></p> <p><u>Inferioridad</u> Con nombres ■ <i>En mi país hay menos balcones que aquí</i> <i>tanto espacio</i> ■ <i>Esta casa no tiene tanta luz como la otra.</i> <i>tantos balcones</i> <i>tantas habitaciones</i></p> <p>Con adjetivos ■ <i>Esta casa es menos luminosa que la otra.</i> ■ <i>Aquí las casas no son tan caras como en mi país.</i></p> <p>Con verbos ■ <i>En mi país la gente no sale tanto como en España.</i></p>

(Esquema II.10)

Vemos que se explica el contenido gramatical sin hacer referencia a las funciones con las que se relaciona, aunque todos los ejemplos lo demuestran. Se clasifica la estructura gramatical en 3 categorías: superioridad, igualdad e inferioridad, y, cada categoría tiene varias subcategorías: con nombres, con adjetivos, con verbos y formas irregulares de comparación como *mejor* y *peor*. Se especifica la diferencia entre la comparación de igualdad variable (*tanto/a/os/as...como*), con ejemplos para mostrar la concordancia de género y número, y la invariable (*tan...como*). En la comparación de inferioridad, aparte de la estructura (*menos...que*), también se incluye la de (*no tanto/a/os/as...como*).

En *Aula 1* (unidad 3) se explica el superlativo en relación con la función “describir lugares y países”. Se hace con el esquema II.11:

El superlativo*El Prado es el museo **más famoso de** Madrid**El Nilo y el Amazonas **son los ríos más largos del** mundo.**Asunción **es la ciudad más grande de** Paraguay.**El Everest y el K2 **son las montañas más altas del** mundo.*

(Esquema II.11)

En la unidad 8 del mismo manual (*Aula I*), también se trata el superlativo junto con la función “hablar de lo que más nos gusta de un lugar”. Después de las actividades se presenta la gramática de la unidad mediante un nuevo esquema, en el que se explican las estructuras gramaticales, y un ejemplo:

Lo que más/menos me gusta de mi barrio **es/son** + sustantivo

Lo que más/menos me gusta de mi barrio **es** + **que** + frase

(Esquema II.12)

■ *¿Qué es lo que más te gusta de tu barrio?*

□ *Lo que más me gusta es la gente que vive en él y lo que menos me gusta es que hay pocas zonas verdes.*

La diferencia entre el esquema de la unidad 3 y el de la unidad 8 es que el primero aborda el tema de la concordancia de género y número en las estructuras del superlativo, mientras que en el segundo se hace más hincapié en el funcionamiento de la estructura en conjunto, como una construcción presentada holísticamente.

En *Nuevo avance I* (unidad 8), el contenido gramatical de la comparación se muestra antes de las actividades. La presentación del problema cubre la comparación de superioridad, inferioridad e igualdad con sustantivo, adjetivo, adverbio y verbo explicada y acompañada de ejemplos.

Más	+ sustantivo + adjetivo + adverbio	+ que	<i>Juan tiene más pelo que Alfonso. Marta es más fuerte que Gloria. Nosotros vivimos más lejos que usted.</i>
Verbo	+ más que		<i>Yo desayuno más que los alumnos.</i>
Menos	+ sustantivo + adjetivo + adverbio	+ que	<i>Alfonso tiene menos pelo que Juan. Gloria es menos fuerte que Marta. Ustedes viven menos lejos que nosotros.</i>
Verbo	+ menos que		<i>Los estudiantes desayunan menos que yo.</i>
Tan	+ adjetivo + adverbio	+ como	<i>Es tan moreno como su hermano. Vive tan lejos como yo.</i>
Tanto/a/os/as	+ sustantivo	+ como	<i>Tienen tantos problemas como nosotros.</i>
Verbo	+ tanto como		<i>He dormido tanto como tú.</i>

Otros comparativos:

Más bueno = MEJOR **Más grande, de más edad = MAYOR**
Más malo = PEOR **Más pequeño, de menos edad = MENOR**

(Esquema II.13)

Vemos que la presentación es bastante completa, sin embargo, al utilizar los mismos ejemplos en las 3 partes, con las variaciones correspondientes, se han producido frases, aunque gramaticalmente correctas, no muy naturales (*ustedes viven menos lejos que nosotros* y *vive tan lejos como yo*).

En *Nuevo Avance 2* aparece la función de “Comparar datos” en la unidad 6 del nivel A2. Es una unidad en la que se hace un repaso de la comparación que se ha estudiado en el primer nivel. Empieza la unidad con el siguiente esquema gramatical:

¿Recuerdas los comparativos? Los aprendiste en <i>Nuevo Avance 1</i>, Unidad 8.		
Comparativo de superioridad	Comparativo de inferioridad	Comparativo de igualdad
+ sustantivo Más + adjetivo + que + oración + adverbio	+ sustantivo Más + adjetivo + que + oración + adverbio	Tan + adjetivo + como + oración + adverbio
Verbo + más que + oración	Verbo + más que + oración	Tanto/a/os/as + sustantivo + como + oración
Verbo + tanto como + oración		Verbo + tanto como + oración
<i>Juan tiene más pelo que Alfonso. Hoy hace menos frío que ayer. Tiene tantos problemas como nosotros.</i>	<p>Otros comparativos:</p> <p>Más bueno = MEJOR Más grande, de más edad = MAYOR Más malo = PEOR Más pequeño, de menos edad = MENOR</p>	

(Esquema II.14)

Si comparamos el esquema II.14 con el esquema II.13 de *Nuevo Avance 1*, veremos que, aunque este último tiene un nivel de abstracción mayor, los dos siguen un patrón parecido e incluso los mismos ejemplos. Después del esquema hay una serie de ejercicios.

En Protagonistas A1 (unidad 5) se explica parte de las comparativas mediante los patrones y ejemplos de los esquemas II.15 y II.16.

<p>Puedo hacer una comparación →</p> <p>Piense en su pareja o en un amigo y haga tres comparaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Trabaja más o menos horas que yo? • ¿Hace más o menos deporte?
--	--

(Esquema II.15)

Comparar	Comparativos más/menos + que
<ul style="list-style-type: none"> • Yo tengo quince días de vacaciones, tú tienes diez, ¿no? ▪ Sí, tú tienes _____ días de vacaciones _____ yo. • Bueno, pero yo trabajo todas las tardes y tú no. ▪ Es verdad, yo trabajo _____ tardes _____ tú. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Más...que: hablas más lenguas que yo.</p> </div>

(Esquema II.15)

Como podemos ver, el primer esquema consiste en un ejercicio en el que el alumno tiene que pensar en una persona y hacer comparaciones, en el recuadro de al lado están las dos preguntas que hay que contestar. Es un ejercicio que se puede hacer en parejas o grupos reducidos. El segundo esquema, también contiene un ejercicio, aunque esta vez, en lugar de contestar unas preguntas, lo que hay que hacer es rellenar huecos. Las estructuras utilizadas se ofrecen en el recuadro de al lado. Se trata de la comparación regular de superioridad e inferioridad, aunque no se especifica si son comparaciones con adjetivo, sustantivo, adverbio o verbo (en el primer ejemplo hay una comparación de superioridad con sustantivo y en el segundo comparación de inferioridad con verbo). Las frases que hay que construir ofrecen un contexto discursivo que deja claro la diferencia entre los dos tipos de comparación tratados en el esquema.

Tanto una presentación como otra hacen que el alumno deduzca algo de la estructura tratada, a nivel formal y también semántico.

En *Protagonistas A2* (unidad 4) aparece la función “comparar formas de vida” junto a otras como “hablar de experiencias” y “expresar intenciones”. La comparación aparece como parte de textos y ejercicios. La estructura comparativa meta es la estructura de comparación de igualdad con *tan / tanto...como*. En la última parte de la unidad, hay un resumen de todas las funciones de la unidad con la gramática que le corresponde; mencionamos a continuación la parte relacionada con la comparación.

<p>Comparar formas de vida</p> <p>- <i>Aquí no es difícil encontrar trabajo.</i></p> <p>■ <i>¿Tú marido trabaja horas como tú?</i></p> <p>□ <i>Sí, trabaja como yo.</i></p>	<p>tan / tanto... como</p> <table border="1" data-bbox="805 739 1348 907"> <tr> <td> <p>tanto/-a/-os/-as + sustantivo + como</p> <p>tan + adjetivo + como</p> <p>verbo + tanto + como</p> </td> </tr> </table> <p>Tengo tantos amigos aquí como allí.</p> <p>Allí no es tan fácil como aquí abrir un negocio.</p> <p>Allí trabajo tanto como aquí.</p>	<p>tanto/-a/-os/-as + sustantivo + como</p> <p>tan + adjetivo + como</p> <p>verbo + tanto + como</p>
<p>tanto/-a/-os/-as + sustantivo + como</p> <p>tan + adjetivo + como</p> <p>verbo + tanto + como</p>		

(Esquema II.17)

El esquema está dividido en dos partes: función y gramática; la función, que está en el lado izquierdo del esquema, incluye unas frases que el alumno tienen que rellenar con elementos facilitados en el recuadro de la derecha, el cual explica la gramática. Podemos ver que la primera frase (*Aquí no es tan difícil encontrar trabajo*), aunque a primera vista parece una comparación de igualdad, al introducir la negación pierde su significado de igualdad y pasa a implicar inferioridad; si añadimos un segundo término de comparación se ve más claramente: *Aquí no es tan difícil encontrar trabajo como en Granada*, es decir, la dificultad de encontrar trabajo “aquí” y “en Granada” no es la misma, en “Granada” es más difícil, y, por lo tanto, “aquí” es menos difícil. Este detalle no se tiene en cuenta en el esquema, y tampoco en los ejercicios.

En la unidad 5 del mismo manual (*Protagonistas A2*) aparece el superlativo relativo en un esquema después de una serie de ejercicios.

Expresar preferencias	El más/ menos El mejor/ peor
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el _____ amigo del hombre? ▪ El perro • ¿Y _____ peor? ▪ No sé. ¿El dinero? • No, no ese es el _____ interesante. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">El/la/los/las + más + adjetivo</div> Bueno → el/la mejor, los/las mejores Malo → el/la peor, los/las peores

(Esquema II.18)

Podemos observar que aquí también el esquema está dividido en 2 partes, en una se explica la gramática y en la otra se le pide al alumno que rellene huecos para construir unas frases en las que se expresa un grado superior de algo. Si nos fijamos en el diálogo, vemos que es bastante forzado y muy poco natural.

En *Protagonistas A2* (unidad 10) aparece el superlativo con *-ísimo/a, super-..., muy muy...* relacionado con la función *–expresar valoraciones en grado máximo*”. Después de una serie de contextualizaciones y ejercicios, se presenta el primer esquema gramatical junto a un ejercicio. El esquema está formado por un diálogo en el que se utilizan los 3 aspectos del superlativo tratados.

Expresar valoraciones en grado máximo.

- Las viviendas son **pequeñísimas**
- Sí, y son **muy muy** caras.
- Δ Sí, encontrar un piso es **superdíficil**.

-ísimo/-a, super-..., muy muy...

(Esquema II.19)

En la última parte de la unidad, se repasan todas las funciones con la gramática que le corresponde y entre ellas la de *–expresar valoraciones en grado máximo*”. Vemos a continuación que el esquema está dividido en dos partes: función y gramática; la parte dedicada a la función se explica mediante ejemplos en los que el alumno tiene que rellenar la información que falta: el superlativo.

<p>Expresar valoraciones en grado máximo</p> <p>■ No puedo comprar esa casa, es</p> <p>□ Sí, es super-.....</p> <p>■ Y pequeña.</p>	<p>-ísimo, supero-..., muy muy...</p> <p>pequeño/-a → pequeñísimo/-a</p> <p>grande → grandísimo/-a</p> <p>difícil → difícilísimo/-a</p> <p><i>Super-</i> se une l adjetivo sin guión y si acento: superdifícil.</p>
--	--

(Esquema II.20)

En *Anaya ELE Curso Intensivo A1* (Unidad 5, lección 10.) se trabaja la función “expresar gustos y preferencias en distinto grado”. Aunque la comparación no es la estructura gramatical principal de esta unidad, hay un esquema que tiene un detalle curioso:

<p>Me gusta → sentimiento positivo</p> <p>Me encanta → me gusta mucho”</p> <p>Prefiero → me gusta más”</p> <p>Odio → no me gusta”</p>
--

(Esquema II.21)

Primero, vemos que hay una correlación clara entre el verbo “prefiero” y las estructuras comparativas de superioridad. Además, entre “me gusta” y “odio” hay una gradación de sentimientos que, aunque no está directamente relacionada con las estructuras comparativas propiamente dichas, sí conlleva una comparación: *me encanta* no es lo mismo que *me gusta*, *prefiero* no es lo mismo que *me gusta*, etc.

En la unidad 7 (lección 13) de *Anaya ELE Curso Intensivo A1* se trata el tema de las comparativas. El siguiente esquema gramatical, que aparece después de un ejercicio, explica la comparación de superioridad, inferioridad e igualdad con adjetivos y sustantivos. También menciona las comparativas irregulares *mayor* y *menor*.

□ **Comparaciones.**

De superioridad: más + adjetivo o sustantivo + que.
De inferioridad: menos + adjetivo o sustantivo + que.
De igualdad: tan + adjetivo o sustantivo + que.
 tanto/ tanta/ tantos/ tantas/ + sustantivos + como.

Comparativos irregulares
 Mayor = más grande o más viejo (edad).
 Menor = más pequeño en tamaño o edad.

Una foto de María y Juan

- Juan es **más alto que** María.
 - María es **tan estudiosa como** Juan.

(Esquema II.22)

En la lección 14 de la misma unidad de *Anaya ELE Curso Intensivo A1* se trabaja la función “establecer comparaciones y prioridades”. Aquí también se empieza con unos ejercicios como, por ejemplo, uno en el que se trabajan el superlativo absoluto y el superlativo relativo, los cuales se presentan mediante un recuadro (*superlativo absoluto = muy fácil / facilísimo, superlativo relativo = la tarea más fácil*). Después de una serie de ejercicios, aparece la gramática previamente presentada en las actividades.

→ **Superlativo absoluto**

Indica una cualidad en su grado máximo o mínimo. <i>Muy</i> + adjetivo o adverbio = adjetivo o adverbio acabado en -ísimo <i>Muy grande</i> = grandísimo <i>Muy lejos</i> = lejísimos <i>Muy pequeño</i> = pequeñísimo	Algunos adjetivos y adverbios que ya poseen un valor de superioridad no permiten el grado superlativo: *muy estupendo, *estupendísimo *muy maravilloso, *maravillosísimo *muy horrible, *horriblísimo *muy espantoso, *espantosísimo
--	--

→ **Superlativo relativo**

Indica el grado mayor o menor dentro de un conjunto. 1. • artículo (<i>el, la, los, las</i>) + sustantivo + <i>más / menos</i> + adjetivo de... <i>La tarea más pesada de todas es...</i> • artículo (<i>el, la, los, las</i>) + sustantivo + oración de relativo: <i>que más / menos</i> + verbo <i>La tarea que menos me gusta es...</i>	2. • artículo neutro <i>lo</i> + <i>más / menos</i> + adjetivo (masculino singular) <i>Lo más pesado es...</i> • artículo neutro <i>lo</i> + <i>que más / menos</i> + verbo <i>Lo que menos interesa es...</i>
--	---

(Esquema II.23)

Podemos ver que el esquema explica detalladamente los superlativos. El apartado relacionado con el superlativo relativo se divide en dos puntos: 1) artículo determinado

masculino y femenino singular y plural ($-\text{art} + \text{más} / \text{menos} + \text{adj.} + \text{de}$ ” y $-\text{art} + \text{sustantivo} + \text{que} + \text{más} / \text{menos} + \text{verbo}$ ”), y 2) artículo neutro ($-\text{lo} + \text{más} / \text{menos} + \text{adj. masculino singular}$ ” y $-\text{lo} + \text{que} + \text{más} / \text{menos} + \text{verbo}$ ”).

En *Anaya ELE A2*, unidad 2 (lección 4) aparecen las funciones “identificar personas dentro de un grupo”, “expresar y comparar cualidades” y “expresar relaciones personales y sentimientos”, las cuales, a diferencia de otros manuales que tratan cada función por separado en una unidad distinta, aquí se presentan combinadas. El primer esquema está relacionado con la función “identificar personas dentro de un grupo”. Comprobamos a continuación que el superlativo relativo se presenta como parte de otras estructuras gramaticales que quedan integradas bajo una misma función comunicativa.

Identificar personas dentro de un grupo

- Artículo + *que* (relativo) + verbo
Mi madre es la que está sonriendo.
- Artículo + *de* + sustantivo / adverbio
Mi primo Antonio es el del traje negro.
- Artículo + adjetivo
Marta es la pelirroja
- *El más / menos* + adjetivo + *de*
Mi tío Felipe es el más alto del grupo

(Esquema II.24)

El segundo esquema aparece como parte de una actividad en la que el alumno tiene que describir e identificar personas que aparecen en unas imágenes.

Ahora, descríbelos según el ejemplo.

Ej.: *Javi es más bajito que Ángel, pero es el más simpático de todos*

M.^a José está más delgada que Conchi.

Comparativos

- *Más / menos* + adjetivo + *que*
- *Tan* + adjetivo + *como*
- *Igual de* + adjetivo + *que*

Superlativos

- *El más / menos* + adjetivo + *de* + sustantivo
- *El más / menos* + adjetivo

(Esquema II.25)

En este caso, la gramática incluye las estructuras comparativas que sirven para describir: la comparación de superioridad e inferioridad con adjetivo, la comparación de igualdad con *tan...como* e *igual de...que*, y, el superlativo relativo.

Al final de la lección hay un resumen gramatical en el que se mencionan todas las funciones y la gramática tratadas. Resulta ser una presentación bastante completa, ya que incluye los tres grados de comparación: superioridad, igualdad e inferioridad, el superlativo relativo y absoluto, y, además, casos de superlativos y comparativos irregulares.

<p>→ Identificar personas dentro de un grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artículo + que (relativo) + verbo <i>Mi madre es la que está sonriendo.</i> - Artículo + de + sustantivo / adverbio <i>Mi primo Antonio es el del traje negro</i> - Artículo + adjetivo <i>Marta es pelirroja.</i> - El más / menos + adjetivo + de <i>Mi tío Felipe es el más alto del grupo</i> <p>→ Comparativos</p>					
Superioridad					
<i>Más</i>	+	adjetivo adverbio sustantivo	+	<i>que</i>	<p><i>Paco es más alto que Eva.</i></p> <p><i>Paco vive más lejos que Eva.</i></p> <p><i>Paco tiene más dinero que Eva.</i></p>
Igualdad					
<i>Igual de</i>	+	adjetivo adverbio	+	<i>que</i>	<p><i>Mi abuela es igual de alta que mi abuelo.</i></p> <p><i>Este coche es igual de rápido que el tuyo.</i></p>
<i>Tan(to)</i>	+	adjetivo adverbio Sustantivo	+	<i>como</i>	<p><i>Mi tío es tan simpático como yo.</i></p> <p><i>Mi tío habla tan deprisa como yo.</i></p> <p><i>Mi tío ha comprado tantos regalos como yo.</i></p>
Inferioridad					
<i>Menos</i>	+	adjetivo adverbio sustantivo	+	<i>que</i>	<p><i>José es menos serio que su hermano.</i></p> <p><i>Su hermano trabaja menos rápido que Juan.</i></p> <p><i>Juan tiene menos problemas que José.</i></p>

→ Superlativos		
- El más / menos + adjetivo: <i>Es el más simpático.</i>		
- El más / menos + adjetivo + de + sustantivo / adverbio: <i>Es el más simpático de la familia.</i>		
- ísimo: Simpático > simpatiquísimo.		
- bilísimo (para adjetivo que terminan en -ble): amable > amabilísimo.		
→ Comparativos y superlativos irregulares		
	Comparativos	Superlativos
bueno	mejor	óptimo
malo	peor	pésimo
grande	mayor	máximo
pequeño	menor	mínimo
(Esquema II.26)		

En *Bitácora 2* se encuentran partes relacionadas con las estructuras comparativas y la comparación en diferentes unidades. En la unidad 2, se mencionan las expresiones *lo mejor, el mismo, la misma, lo mismo, y lo mejor* como partes de ejercicios y diálogos. En la unidad número 3, se habla de “gustos y preferencias” y aparecen las expresiones *encantar, odiar, adorar, preferir, lo más..., lo menos...* etc. en contextos relacionados con el tema de la compra. En la unidad 4 aparece la comparación como parte de expresiones relacionadas con los coches. Se reproducen a continuación. Subrayamos las que están relacionadas con las comparativas:

- *Yo creo que es necesario/útil/imprescindible/mejor...*
- *Es más seguro/económico/ecológico/cómodo...*
- *Yo creo que no sirve para nada.*
- *Se estropea más/menos.*
- *Gasta más/menos.*
- *No los sé/ no tengo ni idea.*
- *Si viajas mucho, sale más barato un diesel, pero contamina más, ¿no?*

A diferencia de los otros manuales, en estas 2 unidades no se presenta la gramática en ningún momento a través de un esquema. Su aparición se limita a partes de ejercicios que tienen como guía frases que sirven de ejemplos, y, contextos discursivos (diálogos, imágenes, etc.).

En *Bitácora 1* (unidad 9) se tratan las funciones –situar geográficamente” y –situar en el espacio”. Curiosamente, esta unidad, y aunque las funciones no están directamente relacionadas con la comparación, trata los comparativos y superlativos de manera directa. Después de un texto de contextualización del tema, en el que aparecen frases comparativas, se presenta el problema gramatical en el siguiente esquema.

Córdoba	Es Parece	Más menos	Interesante Internacional Grande Pequeña antigua
	Tiene	Más menos	Actividades culturales Monumentos históricos Universidades Iglesias y catedrales Cines y teatros Parques naturales cerca Jardines
Mi/nuestra ciudad			

(Esquema II.27)

Se trata la comparación regular de superioridad e inferioridad con adjetivos y sustantivos. Se usan verbos, adjetivos y sustantivos reales, en lugar de utilizar la etiqueta –verbo” / –adjetivo” / –sustantivo”, lo cual pensamos que disminuye el nivel de abstracción del esquema y facilita la comprensión de las estructuras. En la agenda de aprendizaje (una especie de portfolio que aparece al final de la unidad) hay, entre otras cosas, una descripción gramatical de la comparación.

Adjetivo				Nombres			
Es/ son	más	bonito/a/os/as	que...	Tiene	más	iglesias	que
Parece/n	menos				menos	museos	...

Sevilla es más grande que Córdoba.

Sevilla tiene más habitantes que Córdoba.

(Esquema II.28)

En *Bitácora 1* (unidad 12) se trabaja la función “descripción, valoración y ubicación de lugares”. Esta unidad es la última en el libro y es donde se repasa el contenido de las unidades 9, 10 y 11. En la unidad se ofrecen herramientas para expresar gustos y opiniones, y, entre ellas aparece el uso del superlativo. Como muestra el siguiente ejemplo.

¿Cuál nos gusta más?

La más cara es...

Las más bonita es...

La mejor es...

En el portafolio, al final de la unidad, aparecen más ejemplos del superlativo relativo y absoluto. También se mencionan los intensivos *muy*, *bastante* y *un poco*:

<p><i>Sevilla es una de las ciudades más grandes de España.</i></p> <p><i>la ciudad más importante de Andalucía.</i></p> <p><i>¿Cómo es?</i></p> <p><i>Es una ciudad preciosa.</i></p> <p><i>increíble.</i></p> <p><i>(muy) bonita.</i></p> <p><i>(bastante) grande</i></p> <p><i>(un poco) cara.</i></p> <p><i>Es u hotel <u>muy/bastante/no muy bonito</u></i></p> <p><i><u>grande</u></i></p> <p><i><u>cómodo</u></i></p> <p><i><u>especial</u></i></p> <p><i><u>original</u></i></p> <p><i><u>El mejor hotel de la ciudad</u></i></p> <p><i><u>El peor hotel</u></i></p> <p><i><u>El hotel más caro</u></i></p> <p><i><u>Lo mejor es el jardín</u></i></p> <p><i><u>Lo peor es el restaurante</u></i></p>

(Esquema II.29)

Nivel B

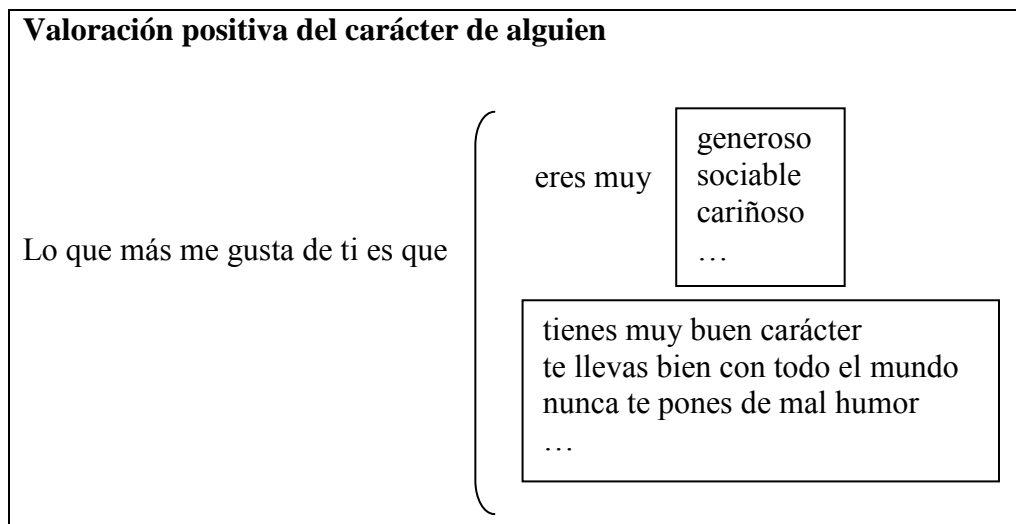
En *Español 2000* (nivel medio, unidad 11), la comparación aparece junto con los siguientes aspectos gramaticales: –expresión del tiempo” y –expresión del lugar y del modo”. A continuación reproducimos el esquema gramatical correspondiente.

Expresión de la comparación:		
Pueden establecerse relaciones de igualdad, superioridad y de inferioridad.		
Igualdad	tal...cual (como) tanto...como cuanto...tanto <i>Gasta tanto dinero como gana.</i> <i>Cantan como si fueran profesionales.</i>	tan...como igual que como si
Superioridad	más...que <i>Juan es más alto que Pedro.</i>	
	más grande más pequeño más bueno más malo <i>Tu coche es (más bueno) mejor que el mío.</i>	mayor menor mejor peor
Inferioridad:	menos...que <i>Tu reloj es menos caro que el mío.</i>	
Nota: cuando el verbo de la principal y el de la subordinada es el mismo, se omite el de la subordinada. <i>Pedro ha estudiado más que Juan (ha estudiado).</i>		

(Esquema II.30)

Vemos que las estructuras comparativas se dividen en sus tres niveles: igualdad, superioridad e inferioridad. En cuanto a la comparación de igualdad, encontramos una variedad que cubre casi todos los usos. Algunas expresiones son comunes, como –*tan...como*”, –*tanto...como*” y –*igual que*”, y, otras menos comunes, o menos consideradas como comparativas. Por ejemplo, –*cuanto...tanto*”, –*tal...cual*” y –*como si*”.

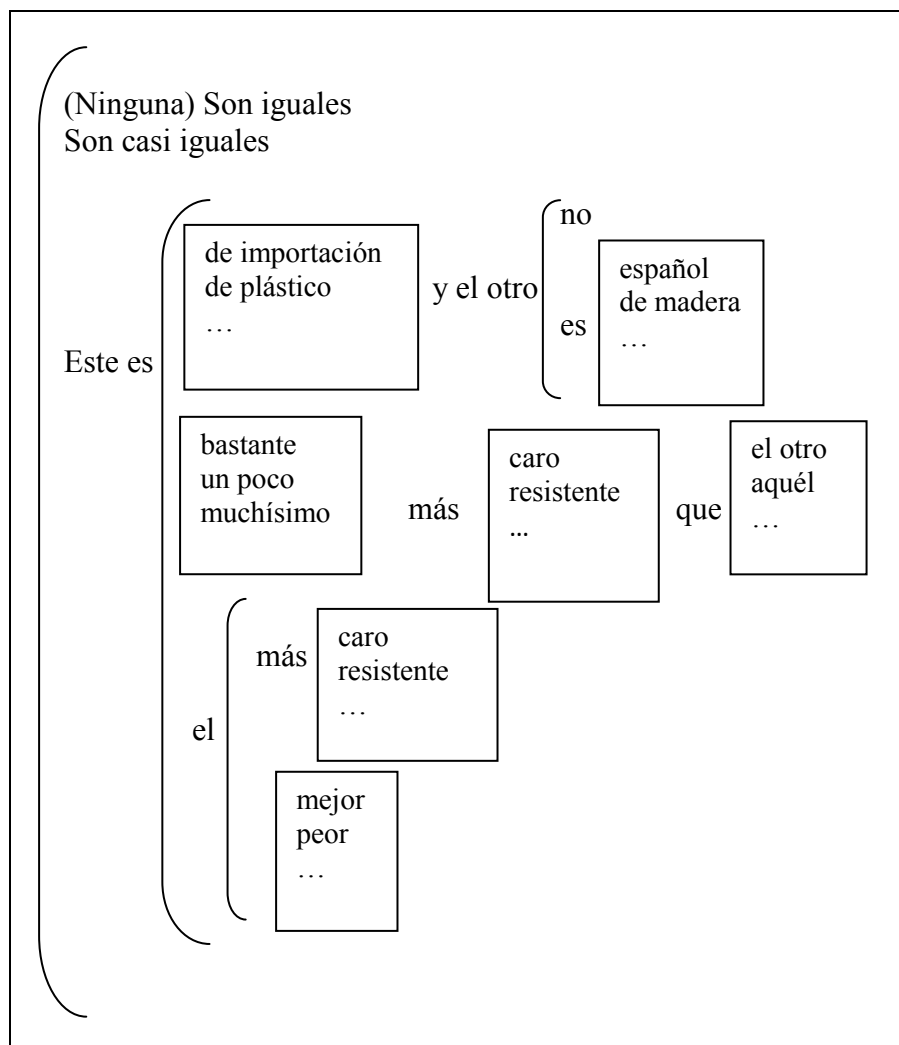
En *Esto funciona A* (unidad 1), se menciona la comparación en relación con las funciones de “valoración”, “descripción” y “comparación de caracteres”. La unidad empieza con una serie de diálogos en los que aparece el superlativo relativo como parte del texto. Por ejemplo, *lo que más me gusta de ti es...* En la segunda parte de la unidad, hay una explicación gramatical más esquemática en la que aparece, entre otras cosas, el siguiente cuadro:



(Esquema II.31)

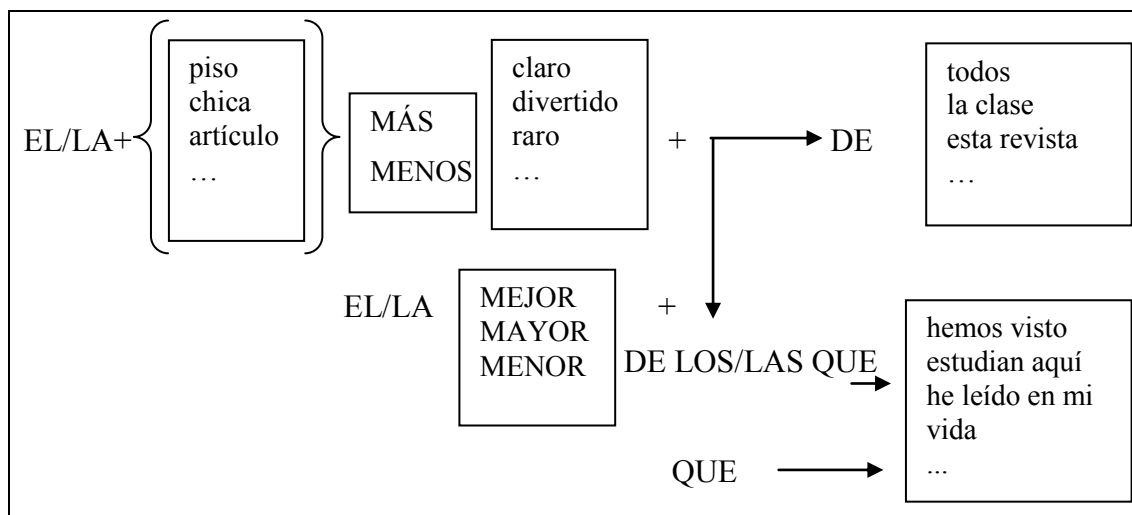
En el esquema, el superlativo relativo se muestra, por primera vez, como un recurso gramatical para cumplir con el objetivo comunicativo mencionado al principio del esquema: *valoración positiva del carácter de alguien*.

En la unidad 7 de *Esto funciona B*, continuación de *Esto funciona A*, aparece la comparación como parte de la función “hablar de las diferencias entre las cosas”.



(Esquema II.32)

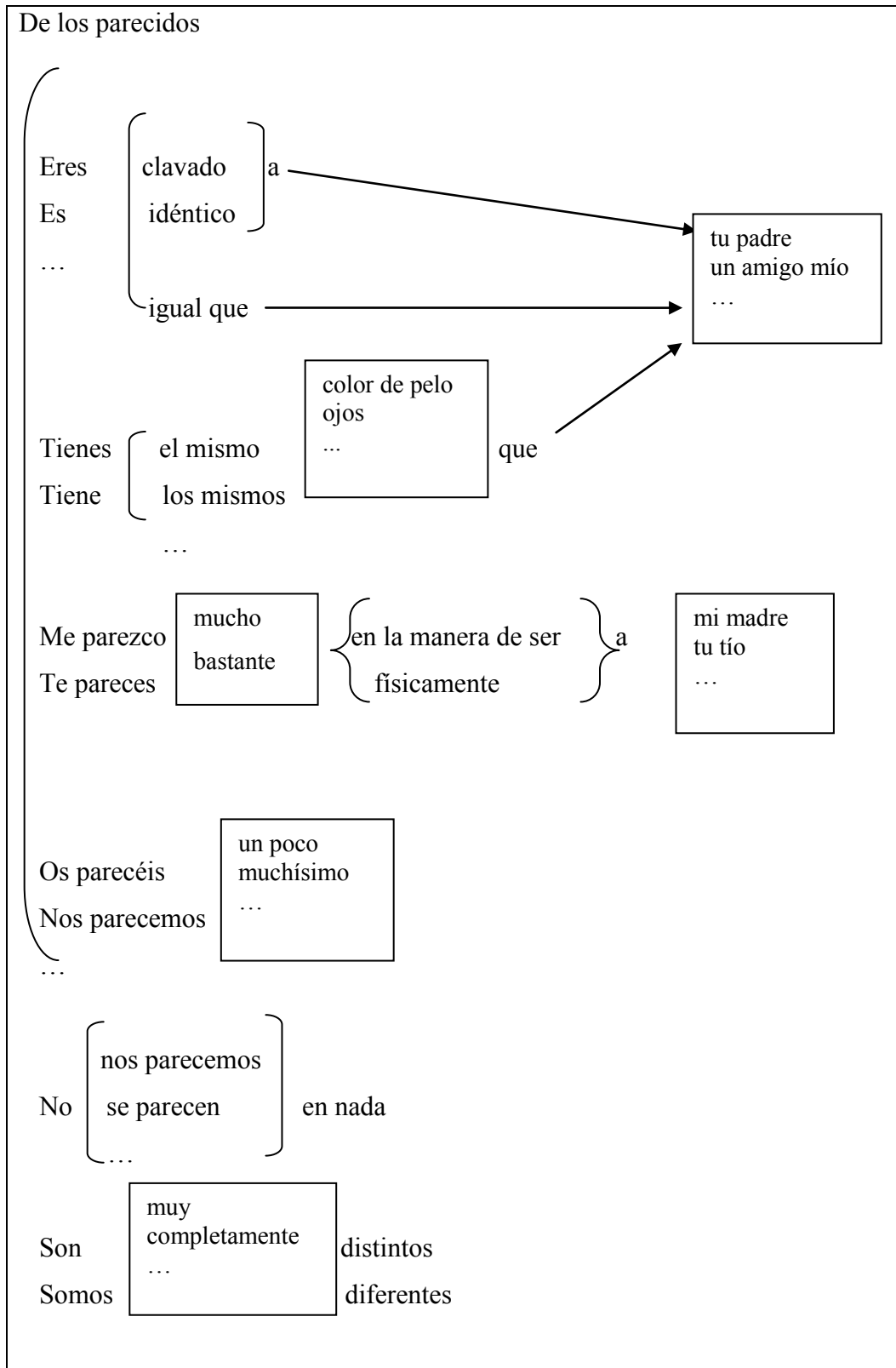
Se trata de una presentación diagramática que ofrece muchas posibilidades: aparte de las estructuras de comparación de igualdad *“son (casi) iguales”*, la de comparación de superioridad como *“este es bastante más caro que el otro”*, y la del superlativo relativo como *“el más caro”* y *“el mejor/peor”*, también hay una estructura que contiene comparación sin estructura comparativa: *“este es...y el otro...”*. Otro esquema de la misma unidad es el siguiente:



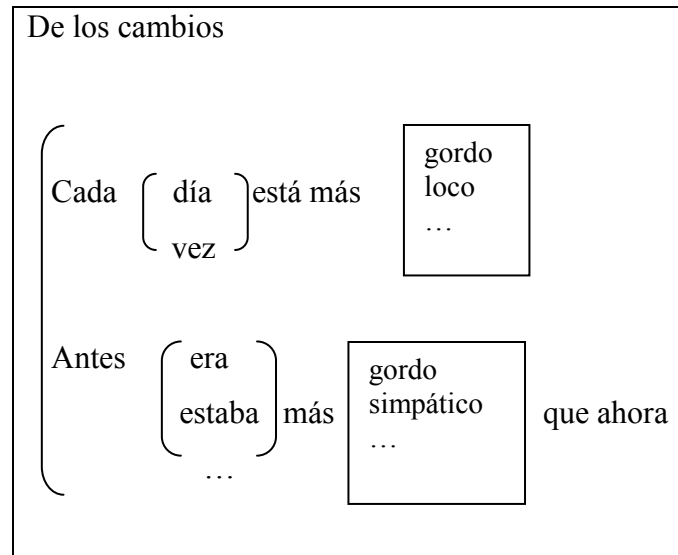
(Esquema II.33)

En este esquema, también, se ofrecen muchas opciones para usar el superlativo relativo. Si nos fijamos en todos los esquemas gramaticales de *Para empezar*, en el nivel A, y *Esto funciona* en este nivel, vemos que las reglas no se explican mediante etiquetas abstractas (del tipo *la + sustantivo + más / menos + adjetivo + de + artículo determinado + sustantivo*), sino que se ofrecen ejemplos, los cuales sirven para que el estudiante extraiga inductivamente la diferencia entre los diferentes usos de las estructuras. Esto es propio de los manuales de orientación netamente nocio-funcional.

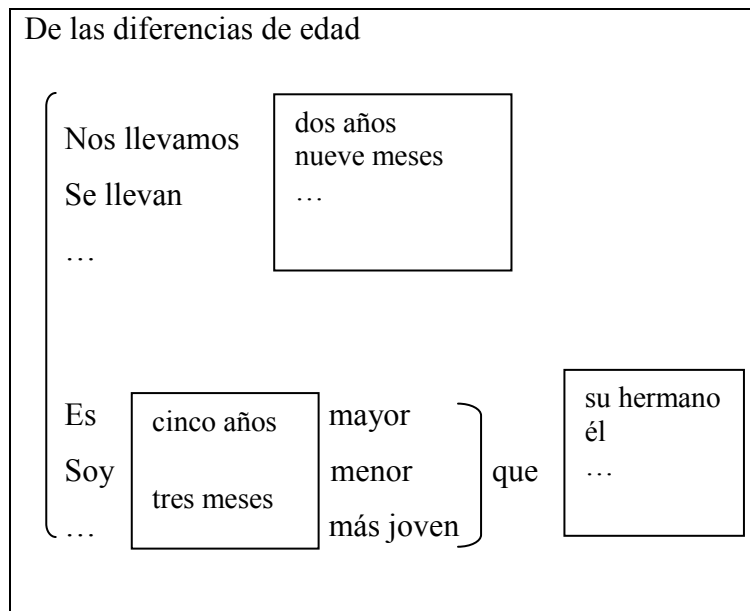
En la unidad 9 del mismo manual, aparece la comparación relacionada con la función “hablar de las personas”, la cual contiene 4 subfunciones: “los parecidos”, “las diferencias de edad”, “los cambios”, y, “las apariencias”. A continuación, vemos los esquemas que resumen el contenido gramatical.



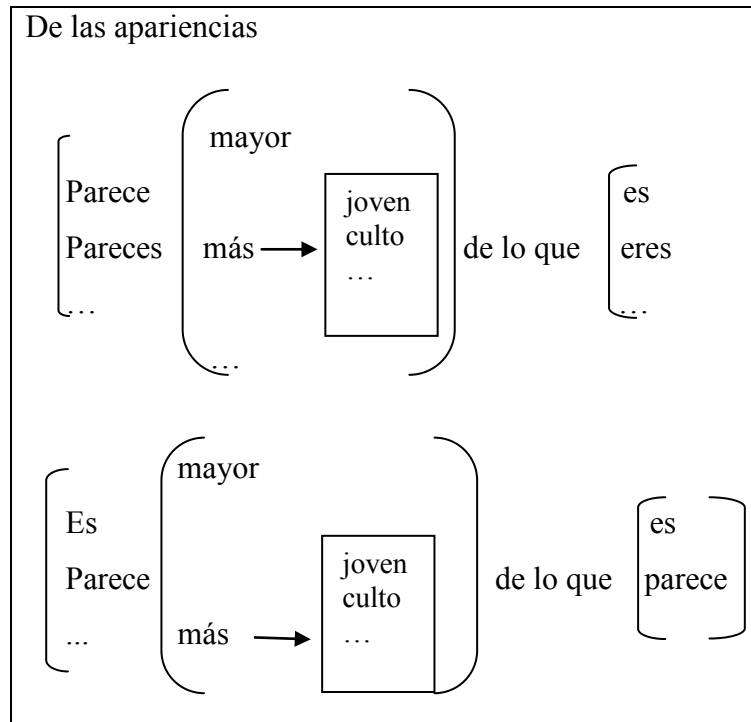
(Esquema II.34)



(Esquema II.35)



(Esquema 36)



(Esquema II.37)

Todos estos diagramas adoptan el mismo estilo en cuanto al uso de ejemplos para la explicación de contenido gramatical: siguiendo las líneas y flechas que conectan los diferentes componentes se pueden construir muchas variantes de frases. Por ejemplo, en el esquema 34, los elementos de las frases *eres clavada a tu padre*, *eres igual que tu padre* y *tienes el mismo color de pelo que tu padre* encarnan diferentes construcciones gramaticales y pertenecen a diferentes partes del esquema; aun así, se pueden unir siguiendo el orden que indican las flechas. Aparte de las estructuras comparativas, como la de igualdad en el esquema 34 (*tienes el mismo color de pelo que tu padre*), la comparación de superioridad/inferioridad en los esquemas 35 y 36 (*antes era más simpático que ahora*, y *soy 3 años más joven que él*) y la comparación de relativo en el esquema 37 (*es más culto de lo que parece*), también hay elementos léxicos que implican comparación y que son alternativas a las estructuras normalmente tratadas, por ejemplo *es clavado / idéntico a* (esquema 1) y *nos llevamos x años* (esquema 3). Expresiones parecidas a estas últimas suelen formar parte del contenido de las unidades de otros manuales; sin embargo, el manual *Para empezar / Esto funciona*, es de los pocos que unen estas expresiones con las estructuras comparativas. Por último, hay que llamar la atención sobre la estructura *cada día está más gordo*, *cada vez está más loco*

que aparece en el esquema 35; es una estructura que, a pesar de su valor funcional, rara vez se trata junto con las estructuras comparativas.

A fondo no tiene un esquema gramatical, como el resto de los manuales tratados, que resume estructuras y usos. Sin embargo, en la unidad 6 de este nivel, trata en unos ejercicios parte de las estructuras comparativas de forma bastante completa. Aunque para este trabajo hemos decidido no detenernos en los ejercicios de los manuales, puesto que nuestro objetivo es centrarnos en las presentaciones o descripciones gramaticales, que son las que constituirán el objeto de nuestro estudio sobre el efecto didáctico de los materiales alternativos propuestos, creemos que este puede ser una excepción por la manera en que integra de forma muy elaborada y presumiblemente eficaz la presentación gramatical con la actividad inductiva a partir de ejemplos con carácter textual. A continuación, mencionamos y comentamos los componentes que creemos más relevantes del ejercicio, pero antes, conviene mencionar que los ejercicios escogidos pertenecen a un apartado llamado *Materia prima*, donde se trabajan las funciones y la gramática de cada unidad. Una unidad puede llegar a tener hasta seis *Materias primas*.

Materia prima 1

1 Todo en la naturaleza está relacionado y funciona en cadena. Cuando cambiamos algo en ella, otras cosas cambian. Por ejemplo, ¿sabes qué relación hay entre las bandejas de poliestireno blanco en las que se envasa con frecuencia la comida que compramos y el cáncer de piel? Aquí tienes la explicación:

Una imagen de carne en un envase de poliestireno.

Más envases	→	Menos ozono
Menos ozono	→	Más radiación ultra violeta
Más radiación	→	Más cáncer de piel

Un profesor les está explicando esto a sus alumnos. Fíjate cómo lo expresa:

"En la fábrica de envases con poliestireno se producen sustancias dañinas para la capa del ozono. Por eso, **cuantos más** envases se fabrican, **menos** ozono hay. El ozono nos protege de la radiación ultravioleta, así que **cuanto menos** ozono hay, **más** radiación ultravioleta que llega a la Tierra. Este tipo de radiación favorece el aumento del cáncer de piel, de modo que **cuanta más** radiación ultravioleta llega, **más** aumenta el cáncer de piel. En conclusión, que **cuanto menos** se fabrique esta sustancia, **mejor**, y que **cuanto más** listos seáis, **menos** productos con envases de este material compraréis"

El funcionamiento de las formas "cuanto/a/os/as" es parecido al de "muy/mucho/a/os/as" o de "poco/a/os/as". Fíjate en la correspondencia:

Si fabricamos muchos envases , habrá poco ozono.	→	cuantos más envases...
Si hay poco ozono , habrá mucha radiación.	→	cuanto menos ozono...
Si hay mucha radiación , habrá mucho cáncer de piel.	→	cuanta más radiación...
Si se fabrica poco , mejor.	→	cuanto menos se fabrique...
Si sois muy listos , compraréis pocos productos con este envase	→	cuanto más listos...

(Esquema II.38)

Como podemos ver, el ejercicio empieza con una pregunta para que el alumno reflexione e intente utilizar la estructura deseada. El esquema que acompaña al ejercicio ofrece pistas que sirven de guías: *más envases → menos ozono, menos ozono → más radiación*, etc. A continuación se ofrece un texto en el que aparece en negrita la estructura gramatical completa: **cuantos más envases se fabrican, menos ozono hay, cuanto menos ozono hay, más radiación ultravioleta que llega a la Tierra**, etc. En la última parte del ejercicio se ofrece otro texto en el que se relacionan las estructuras *“cuanto más/menos...más/menos”* con el uso de *“mucho/a/os/as”* y *“poco/a/os/as”*. Recordamos que esta estructura sí se puede considerar comparativa y que, aun así, solo se ha considerado como tal en el manual Español 2000 nivel inicial.

En cuanto al contenido del ejercicio de *Materia prima 2*, vemos en el esquema II.39 que se trabajan 2 variantes contrastadas de las comparativas. Este contraste, tal y como aparece aquí, no aparece en ninguno de los manuales consultados. Se trata de la diferencia entre *“más / menos de”* y *“más / menos que”*. En la primera parte se ofrecen textos en los que aparecen las 2 estructuras. El alumno tiene que leer e intentar entenderlas y marcar si lo que significan es negativo o positivo. Pensamos que el ejercicio está bien concebido, aunque le falta una explicación más explícita de las estructuras (precisamente una de los contrastes sobre los que elaboramos material de presentación específico en los materiales diseñados y llevados al aula para observar su rendimiento es este que comentamos aquí). La segunda parte del ejercicio está diseñada para que el alumno lea las frases en el lado izquierdo y las intente unir con su significado en el lado derecho. Creemos que es una forma, una vez terminado y corregido el ejercicio, que explica adecuadamente la diferencia entre las 2 estructuras.

Materia prima 2

- En los últimos años en España, algunas cosas han mejorado para el medio ambiente y otras cosas han empeorado. ¿Cuáles de los siguientes datos son positivos y cuáles negativos? Escribe un signo + o – en cada cuadro (quizá en algún caso no esté muy claro).

Incendios y bosques. Han ardido más de cuatro millones de hectáreas en los últimos 25 años. De esta superficie, se ha recuperado como bosque menos de la mitad	Reciclaje. Antes no se reciclaba nada. Ahora se recicla un poco menos de la mitad del papel usado. Sin embargo, se recicla mucho menos vidrio de lo que se debería, pues no se recupera más que el 40%.
Agricultura ecológica. Ahora hay un 5.000% más que antes. Sin embargo, esto representa aún menos del 1% del total.	ONG. De menos de un centenar de asociaciones se ha pasado a más de un millar. Muchas de ellas se dedican a la defensa del medio ambiente.
Despilfarro de recursos. El 80% de lo que compramos no se usa más que una vez.	Espacios protegidos. Hay seis veces más que antes.
Desertificación. Más de la mitad de territorio español sufre procesos de erosión graves.	Depuración de las aguas. Hay muchísimas más estaciones depuradoras que antes.
Políticas ambientales y aplicación de las leyes. Se ha creado un Ministerio del Medio Ambiente. Sin embargo, el delito ecológico es continuo y, a pesar de las leyes, está menos castigado de lo que podría y debería castigarse.	Energía eólica. Aunque en algunas zonas ha habido un espectacular crecimiento en el uso de la energía procedente del viento, en el conjunto del país no supone más que el 2% de la energía utilizada

(Datos extraídos del artículo *La salud de nuestro entorno*, de Joaquín Araújo)

- Fíjate en estas parejas de frases; se parecen mucho, pero tienen significados diferentes. Relaciona cada una con su significado.

<ul style="list-style-type: none"> - Aquí no hay más de veinte árboles quemados - Aquí no hay más que veinte árboles quemados. 	A	<ul style="list-style-type: none"> - El máximo es 20. Pueden ser 15, 18... - Solamente hay veinte quemados. No hay más árboles quemados.
<ul style="list-style-type: none"> - No se recicla más del 20% de los metales - No se recicla más que el 20% de los metales 	B	<ul style="list-style-type: none"> - Se recicla como máximo el 20%. Puede ser el 16%, el 14%, el 19%. - Solamente se recicla el 20%. No se recicla más

(Esquema II.39)

Nivel C

Español 2000, en este nivel, cambia de orientación. El mayor hincapié se hace sobre el léxico: las abreviaturas, los prefijos, las locuciones, etc. Cada lección contiene

varios textos muy largos y no hay una parte directamente relacionada con las comparativas.

Sueña, en cambio, sí le dedica una parte de la lección 7 a las comparativas.

Comparaciones

Menor	Igual	Mayor
Menos que No tanto como	No menos que	
No más que		Más que
	Tanto como Lo mismo que Igual que	

(Esquema II.40)

Cabe destacar que el esquema divide las comparaciones en 3 niveles: *menor*, *igual* y *mayor*, los cuales equivalen a inferioridad, igualdad y superioridad. Lo distintivo de este esquema es que incluye la negación como parte de las estructuras, lo cual se ha visto muy poco en la revisión que hemos llevado a cabo, y, también da a entender, mediante su diseño, que hay ciertas estructuras que pueden tener más de un significado. Si nos fijamos en las líneas verticales que separan los tres niveles de comparación, vemos que la expresión “no más que”, la cual está incluida en la comparación de inferioridad, no está separada de la comparación de igualdad. Eso significa que “no más que” puede significar inferioridad o igualdad. Veámoslo en una frase: *no trabajo más que tú* puede tener 2 significados: ‘no trabajo tanto y por lo tanto trabajo menos’ o ‘no trabajo más pero trabajo igual’. Lo mismo ocurre con la expresión “no menos que”, que queda incluida en la comparación de igualdad, pero que no está separada de la comparación de superioridad.

Otro detalle importante es el de incluir la expresión “no tanto como” bajo la comparación de inferioridad y no bajo la comparación de igualdad. Recordemos que esta misma expresión aparece en *Protagonistas A2* (unidad 4) como parte de un esquema de comparación de igualdad.

El último manual que llega a este nivel es *A fondo*, y tampoco trata el tema de las comparativas directamente en este nivel.

A modo de recapitulación de este capítulo, debemos reconocer tras esta revisión del tratamiento de la comparación y las estructuras comparativas en los manuales analizados, varios aspectos importantes que dan lugar a un patrón recurrente:

1. De toda la variedad de estructuras comparativas existentes (ver capítulo 3) solo se trabajan insistentemente algunas que son recurrentes en la mayoría de los manuales, las que conforman el núcleo de construcciones comparativas de igualdad, superioridad e inferioridad prototípicas. Solo hay un par de excepciones notables, entre las que destacan las de *A fondo* y *Sueña* (relacionadas con la puesta en escena de la negación y el contraste *más de / más que*) comentadas en los párrafos inmediatamente precedentes.
2. Hay una uniformidad notable en el tipo de presentaciones esquemáticas, acompañadas de ejemplos y combinadas con ejercicios de comprobación en muchos casos, que se usan para mostrar estas estructuras. La diferencia, en este sentido, entre unos y otros manuales puede establecerse en la presentación más abstracta que usan los manuales de tendencia más estructural (con etiquetas categoriales y sin asociación a funciones comunicativas distintas de la propia comparación) frente a los que elaboran los diagramas combinando material léxico y patrones estructurales integrados bajo el paraguas de funciones comunicativas muy variadas (descripción de cualidades, valoración, expresión de preferencias, etc.), de las que constituyen el ejemplo más claro la serie de manuales de *Para Empezar* y *Esto funciona*.
3. En raras ocasiones, o ninguna, la presentación incluye una representación explícita del significado de las variantes estructurales consideradas. Parece resultar obvia en las variantes tratadas.
4. Es destacable, por otro lado, que las estructuras comparativas tiendan a disgregarse asociadas a funciones comunicativas muy dispares. Esto no ocurre con otros temas gramaticales, cuyo reconocimiento secular como aspectos problemáticos los convierte en puntos conflictivos especiales (*ser / estar*; imperfecto / indefinido, etc.) que merecen consideración de criterio de ordenación de contenidos incluso aunque se trate de un manual cuya orientación principal es de carácter nocio-funcional o por tareas.
5. Por último, los manuales ideados más claramente en el enfoque por tareas (como *Bitácora*) prescinden totalmente de una presentación explícita no solo del significado sino también de la propia estructura de estas secuencias, confiando exclusivamente en la capacidad inductiva del estudiante a partir de una serie de ejemplos bien escogidos.

Capítulo III

Las estructuras comparativas en las gramáticas de español

Introducción

En el capítulo anterior, hemos podido constatar que los manuales de ELE no siguen un orden específico, fundamentado en razones lingüísticas, para presentar, distribuidas razonadamente en los diferentes niveles, las estructuras comparativas; tampoco se atienen a un criterio que sirva para decidir lo que se incluye dentro de una estructura comparativa y lo que no y, por otro lado, adolecen de una atención limitada en exceso a ciertas variantes prototípicas de las comparativas que ofrece una visión aparentemente muy estrecha de esta clase de construcciones. Por esta razón, en este capítulo revisamos en las gramáticas de español para indagar de qué manera se da cuenta en ellas de estas complejas estructuras, de su configuración, de sus características funcionales o semánticas y de los elementos que las componen, todo ello para procurar encontrar respuesta a las cuestiones arriba mencionadas. Contar con una descripción lo más exhaustiva posible de las construcciones comparativas podrá proporcionar un punto de partida insustituible para desarrollar descripciones pedagógicas de estas estructuras y basar nuestras decisiones sobre selección y tratamiento de las mismas en los programas de ELE, y ello independientemente de cualesquiera otros criterios pedagógicos o psicolingüísticos que se quieran tener en cuenta.

Dividimos el capítulo en 3 apartados principales. En el primer apartado, presentamos diferentes aportaciones a la descripción de las estructuras comparativas ofrecidas por diferentes autores u obras colectivas, todos ellos de orientación descriptiva

y tendencia funcionalista. Hemos tenido en cuenta las siguientes publicaciones: Gutiérrez Ordóñez (1994a), Bolinger (1950), Sáez y López (2014), Matte Bon (2006), y la *Nueva Gramática de la lengua Española* (2009) (en adelante NGLE); además, consultamos 2 gramáticas pedagógicas: *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005) y *Gramática de Referencia para la Enseñanza del Español* (2015) y damos cuenta de la forma en que se recogen y distribuyen estas construcciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y. Nuestro objetivo es abarcar diferentes perspectivas desde las que se tratan las construcciones comparativas. En el segundo apartado, hacemos un intento de síntesis de las aportaciones revisadas. En el tercer y último apartado, presentamos una reflexión sobre las consecuencias que la visión ofrecida en los dos primeros apartados puede conllevar en la elaboración de una propuesta didáctica que contenga aspectos de las estructuras comparativas opuestas entre sí y a otras construcciones muy parecidas a nivel formal y, en última instancia, vinculadas a ellas a nivel funcional.

1. Gramáticas de español

1.1 Gutiérrez Ordóñez (1994)

Queremos empezar este apartado con una cita de la introducción del trabajo de Gutiérrez Ordóñez (1994a: 9-10), la cual nos ha parecido reflejada en el tratamiento que se hace del problema gramatical en los manuales de ELE:

—Las llamadas estructuras comparativas han recibido siempre escaso comentario por parte de los gramáticos tradicionales, quienes, en general, se limitan a realizar una clasificación (*igualdad, superioridad, inferioridad*), a ubicarlas entre las circunstanciales y a señalar los elementos formales que intervienen (*más, menos, ...que, como*). [...]. Si las llamadas oraciones comparativas han presentado un problema inagotable para el gramático se debe, entre otras muchas causas, al hecho de haber encerrado dentro de un mismo saco construcciones de diferente naturaleza. [...]. Así, bajo los esquemas formales **más/menos (de – art.) que, tanto como (art. – que), tanto que, tanto cuanto**, se agrupan *estructura comparativas propias* (de superioridad, igualdad e inferioridad), *comparativas relativas* (también con sus tres modalidades), *consecutivas, correlativas, aditivo-restrictivas, de corrección adscriptiva, coordinadas copulativas bimembres, modales...*”

En cuanto a la definición de una estructura comparativa, Gutiérrez Ordóñez cita el Esbozo de la RAE (1973: 543): **–Oraciones comparativas**. Son aquellas en que expresamos el resultado de una comparación de dos conceptos que, mirados desde el punto de vista del modo, cualidad o cantidad de los mismos, se nos ofrecen como semejantes, iguales o desiguales”. Asimismo, hace referencia a la definición de Bello (1847: 1007): **–Hámanse con especial prioridad comparativos las expresiones más o menos, y todas las palabras y frases que se revuelven en estas o que las contienen y que, como ellas, llevan o pueden llevar en pos de sí la conjugación comparativa que, por medio de la cual se comparan dos ideas bajo la relación de cantidad, intensidad o grado”**. Por su parte, Gutiérrez Ordóñez (1994:12) considera estructuras comparativas las que combinan lo semántico con lo formal: **–Las comparativas son estructuras de la lengua porque tienen naturaleza de signo: presentan un significado (–comparación”) unido solidariamente a un significante (estructuras tipo *más...que*, *más...de*, etc.)**. Si una secuencia manifiesta el significado **–comparación”**, pero no se concreta en una estructura, habrá comparación, pero no estructura comparativa. Así ocurre, por ejemplo, con el verbo *preferir*. Si se cumple solo la condición formal, [...] nos hallaremos ante casos de ***pseudocomparativas”***. Vemos la siguiente serie de ejemplos²⁶.

- 1) *Trabaja más de la cuenta.*
- 2) *No es lo inteligente que era su madre.*
- 3) *Me gusta el francés, pero prefiero hablar inglés.*
- 4) *Tengo más gafas que relojes.*
- 5) *Trabaja más que su hermano.*
- 6) *Sabe más de lo que le enseñaron.*
- 7) *Bebe más líquidos que agua.*
- 8) *Es astuto más que inteligente.*

En las primeras 3 frases, hay una comparación, pero no estructura comparativa, ya que no encontramos estructuras como ***–más...que”***, ***–menos...que”***, etc. En cambio, en (4), (5), y (6) sí hay una estructura comparativa de superioridad (con ***–más...que”*** y ***–más de”***). Podemos parafrasear los ejemplos (4-6) de la siguiente manera: *la cantidad de*

²⁶ La mayoría de los ejemplos de este apartado están tomados de Gutiérrez Ordóñez (1994).

gafas que tengo es superior a la cantidad de relojes, trabaja más y su hermano trabaja menos, le enseñaron poco y sabe mucho respectivamente. Por último, en (7) y (8) podemos encontrar elementos de una estructura comparativa de superioridad (*—más...que*”), pero el significado no conlleva comparación. Podríamos parafrasear (7) utilizando la expresión *—aparte de*”: *Bebe otros líquidos, aparte de agua*; y (III.8) utilizando una expresión de tipo correctivo *—no es...sino...*”: *no es inteligente, sino astuto*. Tanto en (7) como en (8) no se especifica la diferencia de cantidad, grado o intensidad de una cosa frente a otra, sino que se mencionan dos cosas, o, se corrige una información ya mencionada. Estos detalles, sobre todo las diferencias entre las estructuras comparativas y las *pseudocomparativas*, nos plantean preguntas sobre la diferencia entre ambas. Gutiérrez Ordóñez (1994a: 13-16) argumenta a este propósito lo siguiente:

—*as comparaciones* son, ante y sobre todo, secuencias con función informativa de carácter referencial a través de un proceso relativo, no absoluto. El emisor pretende transmitir la situación o posición de una magnitud, cualidad o proceso dentro de una escala a partir de un *punto de referencia, patrón o norma* que se supone conocido. [...]. [El] punto de referencia pertenece al mundo de los supuestos, [los cuales] no constituyen parte de la competencia lingüística, [sino del] *saber enciclopédico*. Todo hablante español sabrá obtener en cualquier circunstancia el ‘significado lingüístico’ del decurso *Hoy hace más frío que ayer*. Pero no obtendrá el sentido referencial si desconoce las temperaturas del día anterior.”

Teniendo eso en cuenta, mencionamos a continuación los elementos de una estructura comparativa según Gutiérrez Ordóñez. Toda estructura comparativa, ya sea de superioridad, inferioridad e igualdad, consiste en lo siguiente: (a) dos segmentos, (b) cuantificador comparativo, (c) base de valoración o término intensificado por el cuantificador, (d) núcleo de la estructura comparativa, (e) transpositor, y, por último, (f) punto de referencia o norma. Utilizamos las siguientes frases como ejemplos:

- 9) *Ramón tiene muchas más pesadillas que Roberto.*
- 10) *Ramón tiene tantas pesadillas como Roberto.*

En (9), *Ramón tiene muchas más pesadillas* forma el segmento *A* y *que Roberto* el segmento *B*. En el segmento *A* encontramos el cuantificador *más*, la base de valoración o elemento intensificado, que es *pesadillas*, y el núcleo sintáctico que contiene la estructura comparativa: *tiene*. En el segmento *B* está el transpositor *que*²⁷ y el punto de referencia, *Roberto*. En (10), por su lado, encontramos los mismos elementos, con la diferencia del cuantificador *tanto* y el transpositor *como*, ya que la comparación es de igualdad. Aparte de la diferencia de grado de comparación entre las dos frases, vemos en (10) un elemento que no existe en (9): *muchas*, el cual solo se puede usar en comparaciones de superioridad: **Ramón tiene muchas tantas pesadillas como Roberto*. La razón está en que las comparativas de igualdad ofrecen una información precisa; es decir, se habla de la misma cantidad, número, grado o frecuencia de algo. En cambio, en el caso de la comparación de superioridad, ya que se comparan diferentes grados, se necesita, en ocasiones, el uso de múltiplos (*el doble, 3 veces más, etc.*), partitivos (*la mitad, 3 veces menos, etc.*), u otros elementos de subcuantificación (*mucho, un poco, poco, etc.*) para aumentar la precisión de la información. Por ejemplo, si decimos *Ramón estudia más que Roberto*, no sabemos en qué medida estudia más, pero, al añadir *mucho* antes del cuantificador, aunque no llegamos a la información exacta, nos acercamos más a la medida.

Volviendo al segmento *A*, vemos que la base de valoración, el elemento intensificado, es un sustantivo, *pesadillas*, pero puede también ser un adjetivo (es *más guapa que su madre*), un adverbio (*habla más rápido que José*) o, un verbo (*estudia más que Maité*). En cuanto al cuantificador, hemos visto que puede ser de desigualdad (*más, menos*), o de igualdad (*tanto/a/os/as, tan, igual, (art.) + mismo*). El núcleo de la

²⁷ Para Gutiérrez Ordóñez (1997), la transposición sintáctica permite que un término perteneciente a una categoría pueda desempeñar la función de otra al ser convertido a esta última mediante un elemento transpositor. Así, por ejemplo, existe transposición en los sintagmas preposicionales que permiten que un sustantivo desempeñe función de adyacente nominal transponiéndolo previamente a la categoría de adjetivo (*mesa de madera, traje de astronauta, etc.*) mediante la preposición. Existe transposición, igualmente, en las oraciones de relativo, por las que una oración resulta transpuesta a la categoría de adjetivo para poder desempeñar la función de adyacente de un nombre. Entendemos que *que* en las estructuras comparativas desempeña función de transpositor al convertir una oración en cláusula subordinada capaz de desempeñar la función de segundo término de la comparación, es decir, de complemento de los cuantificadores *más* o *menos*.

estructura comparativa se diferencia del núcleo de la frase. Este último puede ser, por tanto, un verbo, como es el caso de los ejemplos de arriba, un sustantivo (*un árbol más grande que la casa*), un adjetivo (*Es más inteligente que Antonio*), un adverbio (*más despacio que antes*). Observamos que el núcleo de la secuencia que contiene la estructura comparativa y el término intensificado pueden coincidir, como es el caso de las últimas dos frases.

En cuanto al segmento *B*, hemos visto que el transpositor puede cambiar según el grado de comparación (*–que*” o *–como*”). Además, existe el transpositor *de*, el cual se usa en caso de las comparativas relativas (*el vestido era más bonito de lo que esperaba*). Y podemos reconocer esta misma función de la preposición *de* en el caso de las frases como (1) o en estas otras: *ha ganado más de 50 euros, tiene menos de 20 años, no lleva más de cinco días malo, etc.* Son estructuras que se usan cuando el término intensificado del segmento *A* se repite en *B*; por ejemplo, en el caso de *el vestido era más bonito de lo que esperaba*, *–lo*” se refiere a *–bonito*”: *el vestido era más bonito de lo (bonito) que esperaba*. Por esta razón, si cambia el término intensificado, el uso de la comparación de relativo sería incorrecto, y, asimismo, sería incorrecto el uso de las comparativas propias en caso de repetición del término intensificado en el segmento *B*.

11) **El vestido era más bonito de lo feo que esperaba.*

12) **El vestido era más bonito que esperaba.*

En cuanto al punto de referencia, hemos visto en (9) y (10) que es *Roberto*, el cual equivale a *Ramón* en el segmento *A*. Esta equivalencia puede cambiar: por ejemplo, vemos en (13) que el punto de referencia equivale al término intensificado *pesadillas*:

13) *Ramón tiene muchas más pesadillas que sueños.*

Esto se debe a la naturaleza de las estructuras comparativas, la cual implica, al introducir uno de los intensivos *más, menos, tanto/a/os/as, tan*, etc., la existencia de una estructura paralela. Comprobemos las variantes a las que da lugar la forma en que se puede concretar el paralelismo implicado por el significado de estos intensificadores comparativos. Observemos la frase de (14).

14) *Jorge fue ayer más rápido que...*

Esta frase puede tener varias opciones como segmento *B*:

- 15) *Jorge fue ayer más rápido que Pablo.*
- 16) *Jorge fue ayer más rápido que la semana pasada.*
- 17) *Jorge fue ayer más rápido que listo.*

En las tres opciones, aunque los otros elementos del segmento *A* no dejan de existir en el elemento *B*, no se mencionan. La razón, en palabras de Gutiérrez Ordóñez, se debe a la *ley de economía*, la cual acude a la *elipsis* de los elementos repetidos: *Jorge fue ayer más rápido que Pablo* (fue ayer rápido).

Gutiérrez Ordóñez llama la atención sobre el hecho, llamativo, de que en este caso la elipsis de los elementos del segmento *B* que se repiten respecto de los equivalentes del segmento *A* es obligatoria, dado que su recuperación o catálisis, da lugar a secuencias inaceptables: *La niña come más ahora que (*la niña comía) antes; No ha conseguido tantas ventas como María (*ha conseguido ventas), etc.*

Otro aspecto sobre el que llama la atención Gutiérrez Ordóñez en su monografía sobre las comparativas son las implicaciones relacionadas con las variantes de estas construcciones que contienen negación. Cuando la negación está presente, debido a sutiles procesos inferenciales de carácter pragmático, como los relacionados con las máximas de la información de Grice (1975), se generan efectos de sentido que pueden resultar recurrentes o regulares y asociarse a ciertas construcciones que se revisten por ello de ciertos valores particulares. Por un lado, de forma sistemática, las estructuras comparativas que incluyen la negación de una determinada opción en la escala inferioridad-igualdad-superioridad se interpretan con la implicatura conversacional de la afirmación de la opción situada por debajo en la escala y la negación de la posición situada por encima de la escala. Por ejemplo, la negación de la comparativa de igualdad, como en *No es tan alto como Javier*, conlleva las implicaturas ‘Es menos alto que Javier’ y ‘No es más alto que Javier’ y, por otro lado, lleva aparejada la implicatura, basada en la presuposición de una norma de referencia relevante positiva de la propiedad cuantificada (en este caso, *alto*), de que ‘Javier es alto por encima de la media’. Esta última interpretación se debe al hecho de que, cuando se trata de dimensiones continuas, la interpretación de los antónimos correspondientes (*alto-bajo*, *ancho-estrecho*, *largo-corto*, etc.) se hace de manera que el término del que deriva la dimensión (*alto-altura*, *ancho-anchura*) se usa no para designar cualquier altura o

anchura (por encima o por debajo de la media) sino una altura o anchura por encima de la media, es decir, se interpreta antonímicamente como la designación del extremo positivo de la dimensión y ello a pesar de que, al tratarse de una dimensión continua, cualquier posición en la escala de la altura o la anchura implica ser alto o ancho en alguna medida, es decir tener cierta altura o anchura, que puede ser mayor o menor. Aunque desde un punto de vista lógico, decir *Pedro no es tan alto como Javier* podría referirse a un caso donde Javier tiene una altura por debajo de la media, esa no es la interpretación pragmática habitual.

Por otro lado, la negación de la comparación de superioridad *no más ... que* implica el significado de *menos ... que* o *igual de ... que*, de la misma manera que *no menos ... que* implica el significado de *más ... que* o *igual... que*.

1.2 Sáez y López (2014)

Sáez y López (2014), al igual que Gutiérrez Ordóñez, establecen una diferencia entre la comparación, la cual puede asociarse a diferentes elementos como *pero*, *y*, *supera*, *parecido/a*, etc., que implican o presuponen comparación, pero que no pertenecen al patrón sintáctico tradicionalmente considerado como comparativo, y, por otro lado, la estructura comparativa. Esta última contiene, según las clasificaciones de Bello (1847) y la RAE (2009) seguidas por estos autores, los siguientes componentes.

1) Un cuantificador comparativo:

- De desigualdad → *más*, *menos*

- De igualdad → *tan*, *tanto*

- Cuantificador subsumido en un adjetivo en grado comparativo → *mejor*, *peor*, *mayor*, *menor*

2) Un núcleo comparativo:

Es el elemento afectado por el cuantificador comparativo. Puede ser adjetivo, adverbio, sustantivo o verbo: *más alto*, *menos despacio*, *más luz*, *bebe menos*.

3) Cabeza comparativa o grupo cuantificativo:

Es el conjunto formado por el cuantificador comparativo (*más*, *menos*, *tan*) más el núcleo comparativo. Por ejemplo, en *Juan compró más libros que Luis*, el cuantificador *más* y el núcleo *libros* forman la cabeza comparativa.

4) Coda comparativa o complemento comparativo:

La parte de la construcción que viene introducida por *que*, *como* o la preposición *de*. El segmento B en la terminología de Gutiérrez Ordóñez.

5) Términos de la comparación:

Los dos constituyentes referidos a cada una de las dos entidades entre las que se establece la comparación cuantitativa o gradual. Por ejemplo, en *Juan compró más libros que Luis*, *Juan* es el primer término de la comparación y *Luis* es el segundo. La identificación del primer término depende del segundo término, que es identificable de forma inequívoca porque aparece solo después del transpositor. Las codas introducidas por *que* se dividen en 2 tipos: a) codas que contienen cláusula completa, como en *Juan compró más novelas que poemas compró Luis*, y, b) codas que consisten en un mero constituyente sub-clausal (nominal, adjetival, adverbial o preposicional): *Juan compró más novelas que Luis*, *Juan estuvo más tiempo enfermo que sano*, *Hace más frío que antes*, *Estuve más veces en Madrid que en Barcelona*. Todo lo subrayado, es decir; el constituyente sub-clausal de las codas recibe el nombre de residuo o segundo término de la comparación (según RAE). El residuo tiene un equivalente o correlato funcional, semántico y categorial en el segmento que precede a la coda. Se entiende que los componentes presentes en la coda son aquellos que contrastan con los elementos equivalentes del primer segmento. En las estructuras comparativas, los cuantificadores *más*, *menos* o *tan/to(a,os,as)* siempre implican el contraste de dos cláusulas, una explícita y otra implícita, siendo esta última la que se manifiesta en la coda, pero solo en los constituyentes que contrastan con la cláusula paralela del primer término.

6) Diferencial o frase cuantificativa diferencial:

Es lo que precede al cuantificador comparativo cuando se quiere precisar la diferencia existente entre los dos grados o cantidades comparados: *Juan corre mucho menos que Luis*, *Juan es diez centímetros más alto que Luis*, *Juan sabe considerablemente menos de lo que sabe Luis*.

7) Semántica del grado:

Se trata de la dimensión o el aspecto gradual que realmente se compara; más que comparar entidades, propiedades o situaciones, lo que comparamos realmente son ciertos grados o cantidades que aquellas manifiestan como un aspecto más de su naturaleza. Por ejemplo, en *Ana supera a Luz en bondad*, el diferente grado de bondad es lo que se compara.

Sáez y López nos recuerdan que las estructuras que cumplen con los requisitos arriba mencionados y tienen un valor semántico comparativo están clasificadas como *comparativas propias*, en cambio, las comparativas que cumplen con el requisito formal pero no con el semántico, son denominadas *comparativas impropias* o *pseudocomparativas*. Ejemplos como *Juan leyó más libros que esos* (aditiva) y *no tengo más libros que Niebla* (excluyente) están considerados dentro de las *pseudocomparativas*. Una de las razones por las cuales este tipo de construcciones se considera como tal es la imposible sustitución de *más* por *menos*: **Juan leyó menos libros que esos*, **no tengo menos libros que Niebla*.

Frases del tipo *Pediré la beca más para Harvard que para el MIT*, se denominan *comparativas metalingüísticas* o *metacomparativas*, ya que parecen corregir con cierto grado de cortesía; en vez de decir *No la he pedido para el MIT sino para Harvard*, que es una corrección radical, decimos que *en cierta medida la beca es para el MIT pero lo es más para Harvard*. En ese sentido, el valor cuantitativo está presente aún aunque desdibujado por el valor pragmático de esta forma suavizada de corregir.

La diferencia entre las *pseudocomparativas* y las *comparativas metalingüísticas*, según Sáez y López, es que el contenido de las primeras no pertenece realmente a la comparación de cantidad, número o grado, mientras que la semántica de las metalingüísticas sí se podría encajar en el tipo cuantitativo. Una forma de hacerlo sería comparar los distintos grados en los que dos expresiones son adecuadas para describir la realidad. Es el grado en que es correcto decir algo. Son estructuras reguladores del halo pragmático, es decir, elementos que sirven para fijar el grado de precisión o imprecisión de las expresiones. En la frase *pediré la beca más para Harvard que para el MIT*, la expresión *pedir la beca para Harvard* es precisa, en cambio la de *pedir la beca para el MIT* no es precisa en el mismo grado, es decir, tiene un halo pragmático menor.

Otro tipo de comparativas mencionadas en esta obra de Sáez y López son las *proporcionales* (*cuanto más lees, tanto más aprendes; cuanto más personas hay en la*

sala, más calor hace, etc). Son comparativas por la obligatoria presencia del cuantificador *más/menos*. Se llaman *proporcionales* porque expresan una proporción, es decir, un paralelismo de aumento o de disminución entre dos grados o cantidades. La proporción puede ser directa (*más, más*‘ o *menos, menos*’) o inversa (*más, menos*‘ o *menos, más*‘). A cada aumento o disminución en la oración principal le corresponde un aumento o disminución en la oración subordinada.

Por último, se mencionan las *comparativas hiperbólicas*, también llamadas prototípicas (RAE-ASALE 2009: 45.12i-m). Son comparativas del tipo *ser más lento que una tortuga, tener más espinas que un pescado, estar más nervioso que un flan*, etc. Todas tienen interpretaciones idiomáticas y dependen de condiciones pragmáticas para poder ser interpretadas. Un ejemplo como *es más seco que un charco en medio del desierto* resultaría difícil de interpretar, ya que *charco* se asocia a *mojado* y no *seco*. En todo caso, esas construcciones no expresan realmente una comparación, sino que, al atribuir a una entidad un grado superior al que posee el término prototípico, se evoca el grado más alto posible de la cualidad, es decir, la construcción denota un grado muy alto (o muy bajo) de la propiedad comparada. Así, decir que *Antonio es más lento que una tortuga* debe entenderse como que *Antonio es lentísimo*‘, y no como, o al menos no tan solo como, que *Antonio es más lento y la tortuga más rápida*‘.

1.3 Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE) (2009)

Al igual que en los trabajos de Gutiérrez Ordóñez y Sáez y López, en la NGLE también se hace una distinción entre recursos relacionados con la comparación pero que no constituyen estructuras comparativas y estructuras comparativas propiamente dichas. En primer lugar, se habla de las comparaciones que se expresan mediante procedimientos léxicos del tipo *similares, parecidos, idénticos*, etc.

18) *Estas dos habitaciones son muy similares*²⁸.

19) *No son gemelos, pero sí son muy parecidos*.

20) *Este bolígrafo es idéntico al mío*.

²⁸ La mayoría de los ejemplos de este apartado están tomados de la NGLE (2009) o inspirados en los que aparecen en ella.

Por otro lado, están las construcciones comparativas, las cuales establecen una comparación de número, cantidad o grado, como vemos en los siguientes ejemplos respectivamente.

21) *Granada tiene más estudiantes extranjeros que Córdoba.*

22) *Pilar tiene más trabajo que su marido.*

23) *El concierto resultó menos espectacular de lo que esperábamos.*

También en la NGLE se relacionan los distintos componentes de una construcción comparativa. Partamos de la frase (24) como ejemplo para presentarlos.

24) *Un árbol mucho más alto que la casa.*

En primer lugar encontramos los dos términos de la comparación, los cuales, en este caso, son *Un árbol* (término A) y *la casa* (término B); en segundo lugar, un grupo cuantificativo, el cual está formado por el cuantificador *más* y el núcleo (puesto que unidos conforman un grupo adjetival) *alto*, el elemento sometido a la cuantificación; en tercer lugar, la expresión diferencial *mucho*; en cuarto lugar, el complemento comparativo, formado por *que* y el segmento B (*la casa*); y, por último, la noción comparada o la base de la comparación, la cual se corresponde con la dimensión o variable respecto de la cual se sitúan o se miden los términos comparados. En el caso de (24) esa dimensión la constituye la altura en relación con la cual situamos tanto el árbol como la casa.

Se llaman comparativas de *alteridad* y *adición* las que tienen el significado de “~~otro~~”, “~~sino~~” o “~~además de~~”.

25) *Lo conseguí sin más ayuda que la suya.*

26) *No he leído más libros que los que el profesor nos mandó.*

27) *Velázquez pintó más cuadros que Las Meninas.*

28) *No existe más solución que aquella.*

Podemos parafrasear los ejemplos precedentes de la siguiente manera: (25) ‘no lo conseguí con otra ayuda que la suya’ o ‘solo lo conseguí con su ayuda’, (26) ‘no he leído otros libros distintos de esos’ (alteridad) o ‘no he leído más libros además de esos’

(adición), (27) *Velázquez pintó más cuadros además de Las Meninas*, (28) *No existe otra solución que aquella* o *solo existe aquella solución*.

Otro tipo de comparativas mencionadas en la NGLE son las comparativas de *núcleo coincidente*. Se trata de las construcciones en las que el primer término de la comparación coincide con el núcleo del grupo cuantificativo. Compárense a ese respecto los ejemplos de (29a) y (29b).

29.a) *En la facultad de Farmacia estudian más chicas que chicos.*

29.b) *En la facultad de Farmacia estudian más las chicas que los chicos.*

En (29.a), vemos que el núcleo, el término cuantificado del segmento A, coincide con el primer término de la comparación *chicas*, que tiene su correlato en el segundo término, *chicos*. En cambio, en (29.b), aunque el paralelismo es el mismo, *las chicas* frente a *los chicos*, el núcleo es el verbo *estudian* ya que este es el elemento al que remite el cuantificador *más*. Considérese este otro ejemplo de (30).

30.a) *Sale con más amigas que amigos.*

30.b) *Sale más con amigas que con amigos.*

30.c) **Sale con más amigas que con amigos.*

En (30.a) el núcleo *amigas* es el primer término de la comparación, mientras que en (30.b) el núcleo es *sale* y el primer término de la comparación es *con amigas*. Tanto si el núcleo coincide con el primer término como si no, el paralelismo entre los términos de la comparación es necesario, como podemos ver en (30.c). Como puede advertirse en estos casos, algunos elementos formales se correlacionan con la distinta interpretación. En (29a) la presencia del artículo impide la lectura coincidente ya que la determinación definida descarta la comprensión de *chicas/chicos* como cantidad indeterminada de un tipo u otro, condición necesaria para que el cuantificador gradual *más* se combine con ellos. La presencia del artículo determinado sí es compatible con la elección de *las chicas/los chicos* como sujetos de sus respectivas cláusulas, con lo que el cuantificador *más* debe asociarse a la cantidad de estudio, es decir, debe asociarse al verbo *estudian*. En (30) la preposición *con* que introduce a *amigas/amigos* establece la frontera sintáctica que permite distinguir la cuantificación

de *amigas/amigos* (con *más amigas...*) o de *–salir*” (*Sale más con amigas*). En (30), por tanto, es la posición del cuantificador *más* lo que nos lleva a una interpretación u otra.

En la NGLE se alude a las comparativas de relativo indicando que cuando el núcleo del grupo cuantificativo coincide con la noción comparada (la dimensión en relación con la cual se sitúan o miden distintas instancias), se utiliza la preposición *de*, en lugar de *que*, para introducir el complemento comparativo. En este caso, el segundo término de la comparación es una oración de relativo.

31.a) *Pedro lee más libros que revistas.*

31.b) *Pedro lee más libros de lo(s) que pensaba.*

En (31.a) el núcleo de la cuantificación es *–libros*” y la noción comparada es el número de obras o textos impresos, tanto de libros como de revistas, que lee Pedro. En cambio, en (31.b) el núcleo *libros* proporciona también la noción comparada: el número de libros que Pedro lee, tanto en la realidad como en su pensamiento pasado. Hay casos en los que es posible el uso de *que* cuando el segundo término de la comparación es una oración de relativo, pero el significado no es el mismo. Así se advierte en los ejemplos de (32).

32.a) *Esto es más bonito de lo que esperaba.*

32.b) *Esto es más bonito que lo que esperaba.*

(32.a) *–admite la paráfrasis ‘el grado en que esto es bonito es mayor que el grado (–de bonito de esta misma cosa)’ que yo había imaginado’.* En cambio, (32.b), *significa ‘esto es bonito en un grado mayor que el grado en que lo es la cosa imaginada por mí’* (2009: 865). Vemos que con *que* se introduce directamente la cláusula transpuesta (en términos de Gutiérrez Ordóñez) de la que solo emerge el segundo término de la comparación, *lo que esperaba* (*–eso que esperaba’*), el cual contrasta con el primero (*Esto*): *–esto es más bonito que eso otro’* En la comparativa con *de*, esta preposición no introduce una cláusula en gran parte elidida, sino más bien un sintagma de tipo nominal donde el artículo/pronombre neutro *lo* sustantiva una oración de relativo. En una opción y otra *lo* se interpreta de forma distinta: como sustantivador del adjetivo elidido *bonito* en (32.a) o como pronombre equivalente a *–la cosa’* en (32.b).

Las comparativas de relativo, por tanto, si se siguen los criterios aplicados por los distintos autores que estamos revisando, no deberían considerarse comparativas propias, ya que carecen de la estructura oracional compleja típica de estas, en las que el segundo término es una cláusula de la que solo se hace explícito el término de la comparación que contrasta con el término equivalente. Como en el caso de otras construcciones con los cuantificadores *más/menos* acompañados de la preposición *de*, este elemento introduce un punto de referencia que debe interpretarse siempre como una posición en una escala o en una dimensión, de ahí que siempre esté seguido de un cuantificador: usa *más de dos dormitorios*, *gana menos de 900 euros*, etc. En estos casos no existe una cláusula, paralela a la estructura presente en el primer segmento de la comparativa, y de la que la mayor parte queda elidida.

En cuanto a la comparación de igualdad, uno de los aspectos que se mencionan en la NGLE es la distinción entre estructura comparativa de igualdad y estructura coordinativa con *tanto...como*, que se muestra en los ejemplos (33a) y (33b).

33.a) *Vende tanto coches nuevos como usados.*

33.b) *Vende tantos coches nuevos como usados.*

Vemos que en (33.a) ~~*tanto...como*~~ no admite flexión y, por lo tanto, no hay concordancia con el sustantivo, contrariamente a lo que sucede en (33.b), donde hay una estructura comparativa” (NGLE 2009: 868). Por lo tanto, en (33.a) mencionamos los tipos de coche que se venden sin especificar la cantidad y en (33.b) comparamos la cantidad de coches nuevos vendidos frente a la cantidad de coches usados vendidos.

Asimismo, la estructura ~~*tan...como*~~” también puede tener varias interpretaciones según el contexto.

34.a) *Buñuel dirigió películas tan famosas como Viridiana.*

34.b) *Berlanga dirigió películas tan famosas como Viridiana.*

En (34.a) vemos que el uso de la estructura ~~*tan...como*~~” es *ejemplificativo* (Viridiana es una de las películas de Buñuel), mientras en (34.b) el uso es *comparativo* (Algunas de las películas de Berlanga han llegado al mismo grado de fama que Viridiana, la película de Buñuel).

Otra estructura comparativa de igualdad que puede tener diferentes significados según el contexto es la estructura *-art. + mismo/a/os/as...que*".

- 35) *Olga vive en la misma ciudad que Enrique.*
- 36) *Mi prima compra la misma leche que María.*
- 37) *Mi bebé tiene los mismos meses que el tuyo.*
- 38) *Eché el mismo azúcar que ayer.*
- 39) *Te quiero lo mismo que antes.*
- 40) *Elena tiene los mismos amigos que José.*

En (35) la interpretación es de identidad de ejemplar; es decir, *'si Olga vive en Madrid, Enrique también vive en Madrid'*. En cuanto a (36), la interpretación es de *tipo*; por ejemplo, *'mi prima y María compran leche sin lactosa, pero puede ser de diferente marca, o, si es de la misma marca, compran diferentes botes'*. En (37) la interpretación es de *número*: *'Mi bebé tiene 5 meses y el tuyo también'*. En (38) es de *cantidad*. En (39) es de *grado*. En cambio, En (40) puede haber dos posibles interpretaciones: de cantidad (Elena tiene 2 y José también), o, de ejemplar (Elena tiene a Álvaro, Miguel y Marina y José también). Solo el contexto puede decidir cuál es la interpretación correspondiente.

En nuestra opinión, *el mismo/la misma/los mismos/las mismas* aluden a aspectos distintos del referente designado en una variedad de alternativas que está causada por las opciones metonímicas que se pueden tener presentes en cada caso. En unos casos y otros el contexto, el conocimiento del mundo o principios pragmáticos privilegian unas posibilidades y descartan otras: en *Ana e Isabel tienen los mismos hijos* descartamos por conocimiento del mundo que se trate de los mismos individuos o particulares, a no ser que se trate de una pareja homosexual que comparte custodia legal de ciertos hijos; por razones de relevancia pragmática descartamos igualmente que se pueda estar aludiendo a idéntico tipo (en ese caso, sería más informativa, por más específica, una expresión como *el mismo tipo de hijos*). Ello nos conduce a la opción con más posibilidades: el mismo número de hijos. *Mismo* modifica siempre al sustantivo pero puede establecer identidad o equivalencia entre aspectos concomitantes distintos de los posibles referentes del sustantivo. Si en el significado complejo expresado por un sintagma nominal están presentes tanto la descripción del tipo en la dimensión intensional como la cantidad o la identidad de la porción o el conjunto de ejemplares, casos o instancias

designadas en la dimensión extensional, el adjetivo indefinido *mismo* puede aludir metonímicamente a cualquiera de esos aspectos. La alternancia de interpretación de *los mimos hijos* (‘el mismo tipo de hijos’, ‘el mismo número de hijos’, ‘los mimos particulares’) no es muy diferente de la que se constata en casos de metonimia más evidentes como en *Me encanta la cocina* (‘me encanta lo que se hace en la cocina’), *Átate los zapatos* (‘átate los cordones de los zapatos’), *Me afeito en la peluquería* (‘me hago afeitar la barba en la peluquería’) u otros como *El paisaje fue estupendo* (‘mi experiencia del paisaje fue estupenda’) ¿*Por qué estará aquí?* (‘¿cuál será la razón de que esté aquí?’), etc.

1.4 Bolinger (1950)

Bolinger (1950) aborda la comparación de desigualdad con *que* y *de*, teniendo el inglés como punto de partida, ya que *que* y *de* se traducen, en muchas ocasiones, como veremos más adelante, como *than*. Se trata de las comparaciones explícitas en las que se utilizan elementos formales propios de la comparación (*más, menos, mejor, peor, etc.*), y que se pueden entender, por el contexto, como estructuras comparativas.

Semánticamente hablando, Bolinger argumenta que hay tres usos principales de comparación en español: (1) en expresiones de ‘exclusión’ y ‘preferencia’ (*ratherness*) en las que se usa *que* como en *No se oía más que el ruido lejano de los coches*²⁹, *No hago más que leer artículos*, *No es más que un niño*, etc.; (2) en expresiones de ‘grado’ en las que se usa *que* o *de como* en *Tengo más pena que rabia*, *Es más artista que ingeniero*, *Quiero ir al cine más que ir a la playa*, etc.; (3) en expresiones de ‘cantidad’, utilizando *de* como en *He bebido más de un litro de agua*, *Trabajo más de 12 horas al día*, etc. Si nos fijamos en el primer uso, vemos que, a diferencia de los otros dos, no hay una relación de *más* frente a *menos*, sino una de *sí* frente a *no*. Es decir, en *No se oía más que el ruido lejano de los coches* no comparamos el *ruido* que tiene un grado mayor con otra cosa con un grado menor, sino que confirmamos el *ruido* a través de la negación de los demás cosas. (41) y (42) son otros ejemplos de este tipo.

41) *No vieron más que una solución.* (‘solo vieron una solución’)

42) *No hago más que cumplir con mi deber.* (‘solo cumplo con mi deber’)

²⁹ La mayoría de los ejemplos de este apartado están tomados o inspirados en Bolinger (1950).

Vemos que *más*, en estos casos, pierde la noción de *cantidad* o *grado* y adopta la de *identidad*: *no más que* = *nada más que* (en inglés *nothing other than*), y, por lo tanto, *solo*. Aunque los numerales reclaman el uso de *de*, en este caso de negación sí se admite el uso de *que* con una diferencia de significado que se puede advertir en (43) y (44).

43) *La población no tiene más que quince mil habitantes.*

44) *La población no tiene más de quince mil habitantes.*

Podemos parafrasear (43) como *la población solo tiene quince mil, pero sí los tiene* y (44) como *la población tiene como máximo quince mil, a lo mejor tiene menos*. Bolinger (1950: 31-32) cita a Hilario Sáenz (1940:23.327) a este respecto: *La diferencia entre no se gastaron más de cien pesos y no se gastaron más que cien pesos es que la segunda significa que se gastaron solo cien pesos, mientras que la primera que pudieron gastarse hasta cien pesos*". He aquí algunos ejemplos más.

45a) *Hicieron que México perdiera más de la mitad de su territorio.*

45b) *Hicieron que México perdiera más que la mitad de su territorio.*

Con *de* la comparación es cuantitativa, mientras que con *que* se habla de algo más: *México ha perdido algo más aparte del territorio, una pérdida de prestigio, derechos, etc.* Se diría que la interpretación con *que* pasa de ser cuantitativa a ser cualitativa, de contrastar cantidades o grados a contrastar tipos. En (46) vemos que en el primer caso (46a) estamos hablando de *más cantidad de diez*, mientras que en el segundo (46b) estamos hablando de *más cosas aparte de dólares*.

46a) *Perdió más de diez dólares.*

46b) *Perdió más que diez dólares.*

Siempre que hay un *que*, se añade algo nuevo al contexto.

47) *Necesito más que solo a esa persona.* (más cosas)

47) *Necesito a más que solo a esa persona.* (más personas)

A pesar de la frontera ente *de* y *que* en cuanto a significado, en el siguiente ejemplo vemos un caso en el que sí valen las dos opciones sin ninguna diferencia en el significado, ya que la diferencia no es semántica sino sintáctica.

48) *Pesa 20 gramos menos que el peso oficial.*

48) *Pesa 20 gramos menos del peso oficial.*

En el primer caso, “el peso oficial” es un sujeto que contrasta con el sujeto de “pesa”. Mientras que en el segundo caso “el peso oficial” se interpreta exclusivamente, en cierta medida de forma metonímica, como una cantidad.

Hay que tener en cuenta que la construcción “no más que” significa *solo* si aparecen *más* y *que* juntos sin separación, o si se separan por un sustantivo; en caso de una separación por adverbio o adjetivo, el significado cambia.

49) *No escribió más que tres párrafos* (solo esos tres párrafos)

50) *No sacó más párrafos que esos* (solo esos tres párrafos)

51) *No hay nada más bonito que escribir novelas* (escribir novelas es la cosa más bonita).

Si *no más que*, como en el ejemplo *no es más que Juan*, significa ‘solo’ (en inglés ‘no other than’) en un sentido “minimizado”, es decir, entendiendo ‘Juan no es nadie importante’ o ‘es precisamente Juan’, entonces *no menos que* significa lo mismo pero con un sentido “maximizado”. En el ejemplo *Vino a la fiesta nada menos que Juan* significa ‘Juan es importante’ o ‘precisamente Juan vino’. Aquí, también, se habla de casos de ‘exclusión’ y no de ‘grado’. Aparte de esa diferencia, *no más que* y *no menos que* pueden funcionar como sinónimos que se podrían combinar: *ni más ni menos, nada más y nada menos que...*

Asimismo, si *no más que* significa ‘solo’, cabe preguntarse si *más que* se podría utilizar con el sentido de ‘no solo’. En el ejemplo *lo hace más que bien* vemos que se podría parafrasear como ‘no solo lo hace bien, a lo mejor lo hace perfectamente’. Esto mismo puede apreciarse en (52).

52a) *Este libro no tiene más que 5 capítulos.* (‘Solo tiene 5’)

52b) *Este libro tiene más que 5 capítulos.* (‘No solo tiene 5 capítulos, sino también un contenido interesante, un valor especial, una portada bonita, etc.’)

Bolinger advierte que la estructura “*más de/que + un/una + sustantivo*” se traduce al inglés con el indefinido “*one*” en el caso de *más de* y con “*a*” en el caso de *más que*. Esta observación, como muchas de las que hace Bolinger, resulta especialmente relevante en relación con la enseñanza de estas construcciones a estudiantes de ELE con inglés como lengua materna. Pensamos que podría ayudar a la hora de la creación de aplicaciones pedagógicas para esta estructura.

53) *Es más que un gato.* (It’s more than a cat)

53) *Es más de un gato.* (There is more than one cat).

La construcción “*más/menos...que*” se considera la más ambigua de todas las que se han visto hasta ahora, ya que, dependiendo de la situación, puede referirse a ‘exclusión’ o a ‘grado’. En toda estructura se reconoce un elemento *A* (preferido) que se opone a un elemento *B* (no preferido); la posición relativa de estos dos elementos decide si la comparación es de ‘grado’ o de ‘exclusión’. Bolinger identifica ocho tipos de construcciones del tipo *más/menos...que*. A continuación mencionamos algunos de ellos. En el primer grupo *más/menos* está separado de *A* por *que* y por *B*, lo cual significa expresar una ‘exclusión’ y no un ‘grado’. Se sigue pues la siguiente estructura:

más/menos que + B (elemento no preferido) ... + A (elemento preferido)

En otras palabras, la cosa o cualidad que podría expresar ‘grado’, por su posición cerca de *más* (el elemento que expresa grado) se prohíbe por estar lejos del mismo. Un ejemplo de ello es el recogido en (54).

54) *Más que castigo aquel hombre merecía un premio.*

El elemento preferido *un premio* está separado de *más* por *que* y el elemento no preferido *castigo*.

En el segundo grupo, *más/menos* está directamente vinculado al término cuantificable (sustantivo, verbo u otro). Esa yuxtaposición (siguiendo o precediendo al elemento cuantificado) se traduce como cuantificación de la dimensión asociada a dicho término. Es decir; está en una posición que directamente expresa ‘grado’ del elemento de la oración en cuestión.

55) *Es un problema que afecta más a China que a Japón*

56) *Es una clase que me aburre más que otras.*

Vemos que los ejemplos de arriba se refieren a un ‘grado’ y no a una ‘exclusión’, ya que *más* en (55) está conectado al elemento preferido ‘China’ y, en (56) al verbo *me aburre*.

En general, la regla que ofrece Bolinger en este artículo para dar cuenta del tema de la diferencia entre *de* y *que* es la siguiente: *que* se utiliza para correlacionar todas las comparaciones excepto en los casos elípticos donde el elemento preferido es igual al elemento introducido como segundo término de la comparación, en este caso la comparación es de cantidad y se usa *de* como en *tiene más de esa marca, tiene más maestros de los [maestros] que tenía antes*, o de grado como en *es menos bonita de lo que parece*. Para concluir, se podría decir que, según la revisión de Bolinger, *de* se utiliza cuando se comparan explícitamente dos cantidades de una misma cosa.

1.5 Matte Bon (2006)

Esta es una gramática que ‘plantea el análisis del funcionamiento de los idiomas desde una perspectiva que tiene en cuenta la comunicación’ (2006: XI). El apartado dedicado a las comparaciones se divide en 2 secciones: comparativas de superioridad e inferioridad, y comparativas de igualdad. Aun así, no se especifica, aquí tampoco, en qué consiste una estructura comparativa. Aparte de las 2 secciones principales, también hay otros apartados que incluyen elementos para comparar como, por ejemplo, ‘ser clavado/a a’, ‘ser idéntico/s a’, ‘ser como / equivalente a’, etc. Asimismo, se menciona la expresión ‘cuanto más/menos...más/menos’ bajo un apartado llamado *correlación entre la progresión de dos acciones*. Por último, se le dedica un apartado al superlativo relativo, en el que se incluyen casos como *es una de las novelas más interesantes que he leído en mi vida, y en todo el país, la ciudad que más me gusta es Madrid*. A continuación revisamos con más detalle los apartados relacionados con la comparación de superioridad, inferioridad e igualdad.

El apartado relacionado con las comparativas de superioridad e inferioridad divide las estructuras en: (1) estructuras con adjetivo, adverbio y sustantivo, y, (2) estructuras con verbos. A continuación se presentan ejemplos³⁰ de los dos.

57) *Encarna habla más rápido que Concha.*

58) *Esta es mucho más bonita que la que vimos ayer, pero también es mucho más cara.*

59) *Yo leo más libros que mi marido.*

60) *Lee menos libros que yo, pero muchas más revistas.*

61) *Ana gana más que Josefa.*

62) *Felipe trabaja el doble que Juan, pero gana la mitad.*

63) *Yo trabajo igual que tú. / Sí, pero tú ganas tres veces más que yo.*

64) *Te has comido más de un kilo de fruta en una tarde!*

65) *Es más caro de lo que parece.*

66) *Tú trabajas más que Javier, ¿no? / Sí; yo trabajo mucho más pero gano mucho menos.*

Aparte de las estructuras arriba mencionadas, muchos de cuyos rasgos ya han sido identificados en la revisión de las otras obras comentadas en este capítulo, Matte Bon tiene en cuenta otras consideraciones que se reflejan en los ejemplos. Primero, algunos de los ejemplos escogidos permiten reconocer que hay elipsis (distinta a la elipsis obligatoria que caracteriza al segundo término de las estructuras comparativas) en algunas de las oraciones coordinadas que contienen más de una estructura comparativa. Así ocurre, por ejemplo, en (60) *Lee menos libros que yo, pero [lee] muchas más revistas*, en (62) *Felipe trabaja el doble que Juan, pero gana la mitad [que Juan]*, en (66) *Sí; yo trabajo mucho más [que Javier] pero gano mucho menos*, etc. Las elipsis señaladas entre corchetes dependen del contexto discursivo y no tienen carácter estructural obligatorio como ocurre con los componentes del segundo término de comparación paralelos a los del primero, como los señalados con doble corchete en el siguiente ejemplo: *Lee menos libros que [[libros leo]] yo*.

Otro aspecto destacable lo podemos ver en (64), que Matte Bon no considera un caso de estructura comparativa propia:

³⁰ La mayoría de los ejemplos de este apartado están tomados de Matte Bon (2006), aunque algunos están adaptados.

—Erealidad, esta última estructura no se refiere tanto a una comparación como a la expresión de una cantidad indeterminada con respecto a un punto de referencia aproximado. Sin embargo, al tratarse de una estructura casi idéntica a la anterior [*sujeto A + verbo + número + veces + **más/menos que** + sujeto B* (ejemplo 63)], que con frecuencia plantea problemas a los extranjeros que aprenden español, puesto que tienden a confundirla con la anterior, nos parece oportuno incluirla en este capítulo”

El apartado de las comparativas de igualdad está dividido en 3 sub-apartados: (1) estructuras con adjetivos y adverbios, (2) estructuras con sustantivos, y, (3) estructuras con verbos. Se escogen a continuación algunos ejemplos:

- 67) *Mira, este es tan caro como aquel, pero además es mucho más práctico.*
- 68) *A mí no me gusta ninguno de los dos. Además son igual de caros.*
- 69) *Yo, de estos dos manuales, prefiero este. Tiene tantos ejercicios como ese, pero además tiene más textos.*
- 70) *Yo que usted me quedaría con este. Cabe el mismo número de discos.*
- 71) *Tienes que poner tanta harina como mantequilla.*
- 72) *Tienes que poner la misma cantidad de harina que de mantequilla.*
- 73) *Trabajo tanto como mi jefe.*
- 74) *No entiendo por qué sigo engordando, si como la misma cantidad que tú.*
- 75) *Trabajo lo mismo que mi jefe.*
- 76) *Habla igual que su hermano.*
- 77) *Es impresionante. Habla como un nativo.*

En este apartado también se tienen presentes consideraciones añadidas que en parte también tienen que ver con la elipsis eventual de algunos elementos en ciertos contextos discursivos. La dimensión discursiva, sobre todo en relación con la distinción entre información consabida e información nueva, es un eje principal transversal que recorre muchos aspectos de la gramática según Matte Bon y ello también se refleja en su presentación de las estructuras comparativas. Así, por ejemplo, teniendo en cuenta que las estructuras *tan...como* y *igual de...que*, representadas en los ejemplos (67) y (68), son estructuras que se utilizan con adjetivos y adverbios y equivalentes en el

significado, Matte Bon (2006: 92-93) considera que en caso de no mencionar el segundo término de la comparación, porque está claro en el contexto, se prefiere utilizar la estructura *igual de...que*.

En cuanto a las estructuras con verbo (ejemplos 73-77), *tanto...como* y *la misma cantidad...que* están consideradas como estructuras que se refieren a cantidades, en cambio, *igual que* y *como* se refieren a un modo. La fórmula “verbo + *lo mismo*”, la cual no aparece en la lista de los ejemplos del libro pero que representamos en el ejemplo (75) *trabajo lo mismo que mi jefe*, puede expresar tanto cantidad como cualidad. Se puede entender que el sujeto trabaja la misma cantidad de horas, o que los dos tienen las mismas responsabilidades. Esta ambigüedad, como se mencionó en páginas anteriores, ocurre en todas las estructuras con “(art.) + *mismo*”, sin embargo, la posibilidad de combinar este adjetivo indefinido con palabras como *cantidad* o *número*, como en los ejemplos (70), (72) y (74), aclara el significado delimitándolo como una comparación de cantidad.

1.6 Gramáticas pedagógicas

Gramática básica del estudiante de español (2005)

Esta gramática pedagógica (en adelante GBE) explica su contenido desde el punto de vista de la GC y la gramática comunicativa, lo cual se refleja en el uso de las ilustraciones pedagógicas, en las explicaciones y en los ejemplos y contextos elegidos para la presentación de los diferentes recursos. Es una gramática para alumnos de los niveles A1, A2, y B1 según el MCER. La unidad dedicada a las estructuras comparativas aparece como parte del apartado de las oraciones. Se divide la estructura en comparaciones de desigualdad *más/menos...que* y comparaciones de igualdad, esta última contiene las estructuras *igual que*, *igual de...que*, *tan/tanto/a/os/as...como*, y “(art.) *mismo...que*”. Dentro de las comparativas de igualdad se presentan los siguientes contrastes.

78.a) *Mi hija duerme igual que mi marido³¹.*

78.b) *Mi hija duerme tanto como mi marido.*

79.a) *Pedro tiene los mismos amigos que Juan*

79.b) *Pedro tiene tantos amigos como Juan.*

³¹ Todos los ejemplos de este apartado están tomados o inspirados en la GBE (2005).

Tanto en (78.b) como en (79.b), la estructura *—tanto/a/os/as...como*” expresa cantidad; de horas de sueño en (78.b) y cantidad de amigos en (79.b). En cambio, la estructura *—igual...que*” puede tener dos posibles interpretaciones: el mismo modo‘ (los dos duermen boca abajo, por ejemplo) o la misma cantidad‘ (los dos duermen 8 horas). De la misma manera, *—(art.) mismo...que*” también puede tener dos interpretaciones: igual identidad‘ (los dos tienen a Ricardo, a Marta y a Daniel) o igual cantidad‘ (los dos tienen 3 amigos).

Además de las estructuras comparativas de superioridad y de igualdad, se habla del superlativo relativo (*El hombre más alto del mundo*), el superlativo absoluto (*Un hombre altísimo*), y las comparaciones con *mejor*, *peor*, *mayor*, y *menor*.

También en esta gramática se tiene presente, tanto en las descripciones y ejemplificaciones como en los ejercicios, la cuestión de la elipsis del segundo término de la comparación. Así se advierte, por ejemplo, en las siguientes aclaraciones, donde se advierte de un comportamiento diferente de comparativas de desigualdad y de igualdad respecto a la elipsis (págs.: 238-231):

(Con comparativas de desigualdad)

—Cuando está claro de qué estamos hablando, no expresamos el segundo término de la comparación: *Tú jefe gana más que tú /Sí, aunque yo trabajo más [que él]; El radiador nuevo es más grande pero calienta menos [que el viejo].*”

(Con comparativas de igualdad)

—Cuando está claro de qué estamos hablando no expresamos el segundo término de la comparación: *El hotel Plasta es igual de cara que el Jilton e igual de cómodo [que el Jilton]. Pero con tanto eliminamos el segundo término de la comparación solo cuando la frase es negativa: Paco bebe tanto como José pero no fuma tanto [como José] / ¿?Paco bebe tanto como José y fuma tanto; Mi ordenador tiene tanta memoria como el tuyo pero no lleva tantos programas [como el tuyo] / ¿?Mi ordenador tiene tanta memoria como el tuyo y lleva tantos programas.*”

Gramática de referencia para la enseñanza de español (2015)

Esta gramática es uno de los recursos más actualizados que trata las construcciones comparativas, entre muchos otros aspectos de la gramática. La hemos

considerado como una gramática pedagógica, ya que se dirige directamente al alumno o al profesor, pero no tanto como la GBE, ya que contiene muchos detalles sin especificar el nivel de competencia correspondiente y no va acompañada de actividades. La explicación adopta, en ocasiones, un enfoque que podríamos etiquetar de cognitivo. Las comparativas se definen como construcciones que *–se emplean para establecer una comparación entre dos elementos a partir de una magnitud determinada*” (2015: 342). En el ejemplo 80, *las llamas* y *las ranas* son los dos elementos de comparación (término A y término B), y el tamaño es la magnitud o la noción comparada. Esta última se determina por la base de comparación *grandes*. *Más* es el cuantificador que decide la clase de comparación (en este caso de desigualdad), y *que* es el nexos comparativo.

80) *Las llamas son más grandes que las ranas*³².

Se compara un *–número*” cuando la base de comparación es un sustantivo contable, y cuando es sustantivo no contable o un verbo la comparación es de *–cantidad*”. Cuando es un adjetivo o un adverbio se comparan *–grados*”.

81) *Carlos tiene más CDs que Luis*.

82) *Un artista tiene menos trabajo que un economista*.

83) *Un periodista escribe más que un Youtuber*.

84) *Esa camisa es tan suave como la mía*.

En cuanto a los términos de comparación, el segundo término siempre determina la identificación del primero.

85.a) *Ana lee ahora más libros que Eva*.

85.b) *Ana lee ahora más libros que antes*.

85.c) *Ana lee ahora más libros que revistas*.

En algunos casos puede haber más de un término B, y como consecuencia, más de un término A.

³² Todos los ejemplos de estos apartados están tomados o inspirados en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* (2015).

86) *Ana lee ahora más libros que Eva antes.*

Normalmente, el nexos comparativo, en caso de comparación de desigualdad, es *que*, aunque, en ocasiones, se acude a la preposición *de* como nexos.

87) *Bebe más cerveza de la que bebe su hermano.*

88) *Habla más de 5 idiomas.*

En (87) tenemos un ejemplo de comparativa relativa, estas estructuras se explican aquí indicando que se dan cuando el segundo término de la comparación parte de la misma base de comparación (*cerveza* en este caso). En (88) el nexos *de* se usa para hablar de cantidades. En este caso, la cantidad mínima es conocida: 5, pero la cantidad máxima no es determinada. Muchas veces se confunde la estructura del ejemplo (88) usando *que* como nexos.

89) *Tiene más de dos hermanos.*

90) *Tiene más que dos hermanos.*

El uso de *que* en lugar de *de* no es incorrecto, aunque hay que tener en cuenta la diferencia en el significado. En (89), al igual que en (88), se habla de una cantidad mínima conocida; sin embargo, en (90), aunque la cantidad es exacta (2 hermanos), se habla de diferentes categorías (son también amigos, compañeros de trabajo, vecinos, etc.).

Aparte del uso comparativo, algunas de estas estructuras, en algunas ocasiones, pueden adoptar otros valores. Por ejemplo, el valor de “adición”, como en *Esa autora escribe más que novelas* (otras obras literarias aparte de novelas) y *No le quedaba más remedio que admitirlo* (no le quedaba otro remedio), el de “exclusión” como en *No bebe más que agua* (solo bebe agua) o el de “corrección” como en *Es una crisis política más que económica* (no es una crisis económica sino política).

Se menciona también en esta obra la cuestión de la elipsis cuando hay elementos de la estructura que se entienden por el contexto. En los siguientes ejemplos vemos que se pueden omitir elementos del primer término (91), del segundo término (92) y (93), y en algunas ocasiones el segundo término entero (94).

- 91) *Te quiero [hoy] más que ayer.*
 92) *Luis es más rico que Pedro [es rico].*
 93) *Es más listo de lo [listo] que pensaba.*
 94) *Hace más frío dentro [que fuera].*

Se advierte que en estos ejemplos los autores no distinguen entre, por un lado, la elipsis obligatoria de los elementos de la segunda cláusula (implícita en el segundo término de la comparación) que no contrastan con los equivalentes del primer término, como las de (92) o (93), y, por otro lado, las elipsis discursivas, que son eventuales y optativas, como en las de (91) y (94). De hecho, en los ejemplos usados no se señalan algunos de los elementos que se eliden obligatoriamente: *Te quiero [hoy] más que (te quería) ayer* o *Hace más frío dentro [que (frío hace) fuera].*

La negación de las estructuras comparativas, y sus distintos efectos, también se aborda de forma bastante clarificadora y exhaustiva en esta gramática de referencia: aporta un valor contrario al significado en caso afirmativo. Las comparativas con *más...que* tienen un significado de superioridad y la negación de este conlleva negar el valor de superioridad y dar paso a la igualdad o la inferioridad. De la misma manera, la negación de la inferioridad *–menos...que* da paso a la igualdad o la superioridad. Así que, en (95) Ana tiene igual o menos amigos que Eva, y en (96) Ana tiene igual o más amigos que Eva.

- 95) *Ana no tiene más amigos que Eva.*
 96) *Ana no tiene menos amigos que Eva.*

Asimismo, la negación de las estructuras comparativas con *–de* para expresar cantidad conlleva efecto equivalente. Hemos visto en el ejemplo (89) que la cantidad mínima es conocida, mientras que la máxima no. En caso negativo, pasa lo contrario: la cantidad máxima es conocida, pero la mínima no.

- 97) *No habla más de 2 idiomas*
 98) *No habla más que 2 idiomas.*

En (98), una estructura que se suele confundir con (97), la cantidad sigue siendo exacta (2 idiomas) pero la negación hace que esta cantidad se considere como poca o insuficiente. En este caso hay que tenerse en cuenta que en la versión negativa ya no se habla de diferentes categorías como sí ocurre en la versión positiva: *Conoce más que dos idiomas*. (‘Conoce dos culturas, dos visiones del mundo, etc.’).

La negación de la estructura ‘*tan(o/a/os/as)...como*’ de igualdad, sin embargo, solo incluye el valor de inferioridad y excluye el de superioridad e igualdad; es decir, se entiende en (99) que Ana tiene menos amigos que Eva.

99) *Ana no tiene tantos amigos como Eva.*

La explicación de esta interpretación que ofrecen los autores es que la estructura comparativa ‘*tan(to/a/os/as)...como*’ se interpreta, en ocasiones y en caso afirmativo, como ‘al menos *tan(o/a/os/as)...como*’. En (100) entendemos que Sofía es igual de alta que Susana, o más alta, y, en (101) entendemos que Ana tiene la misma cantidad de amigos o más.

100) *Sofía es tan alta como Susana.*

101) *Ana tiene tantos amigos como Eva.*

Por esta razón, la negación de esta estructura excluye tanto el valor de igualdad como de superioridad. Para expresar comparaciones solamente de igualdad se pueden usar las estructuras ‘*igual de...que*’ o ‘*(art.) mismo...que*’.

102) *Sofía es igual de alta que Susana.*

103) *Ana tiene los mismos amigos que Eva.*

Sin embargo esta última puede tener dos significados: ‘cantidad’ (por ejemplo Ana tiene 4 y Eva también) o, ‘identidad’ (por ejemplo, Ana tiene a Paula, a Sara y a Lucía, y Eva también).

Cuando no hay concordancia de género y número en la estructura comparativa de igualdad ‘*tan(to/a/os/as)...como*’; es decir, cuando es ‘*tanto...como*’, el significado deja de ser comparativo y se convierte en otro de ‘adición’.

104) *Vinieron tantos profesores ingleses como profesores.*

105) *Vinieron tanto profesores ingleses como profesores.*

En (104) hay una comparación de igualdad, y en (105) se menciona que vinieron profesores ingleses y franceses sin especificar la cantidad.

1.7 PCIC (2006)

Después de haber revisado los tres niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), presentamos a continuación un resumen de la inclusión y distribución de las estructuras comparativas en los distintos niveles de competencia que se definen en este documento. Las construcciones comparativas, por su doble naturaleza funcional y formal, aparecen en 3 apartados diferentes: *Gramática, Funciones y Nociones Generales*. Como hemos visto en el capítulo anterior, en estos dos últimos solo se recogen los recursos que funcionan como componentes o ingredientes léxicos o conceptuales de esas estructuras comparativas; por ejemplo, se mencionan nociones cuantitativas como *más, menos, está duro como la piedra* o nociones evaluativas como *mejor, peor, malísimo, magnífico*, etc; o, como parte de funciones, como en la función *–Expresar gustos, deseos y sentimientos* > *–Preguntar por preferencias* > [nivel A2] *¿Qué (+sust.) + prefieres / te gusta más / te interesa más? (¿qué libro prefieres?, ¿qué corbata te gusta más?, ¿qué os interesa más: el cine o el teatro?), ¿prefieres / te gusta más / te interesa más + SN / inf. (o + SN / inf.)? (¿te gusta más el queso o el jamón?)*. Por esta razón, empezamos analizando el material mencionado en el apartado de *Gramática*. La comparación, según este documento, se empieza a tratar a partir del nivel A2, en el que se mencionan los tres grados: igualdad, superioridad e inferioridad. No obstante, como ocurre con otros muchos aspectos gramaticales, las mismas cuestiones se retoman en variantes supuestamente más complejas en niveles superiores. Veamos la siguiente serie de ejemplos correspondiente a la comparación de superioridad tal y como se distribuye en todos los niveles:

- 1) Nivel A2: *He comprado más libros que una profesora, la profesora, *profesora.*
- 2) Nivel B1: *He comprado más libros que revistas.*
- 3) Nivel B2: *He comprado más libros que ninguno.*
- 4) Nivel C1: *Ha comprado más libros que los que vinieron ayer.*
- 5) Nivel C2: *Ha comprado más libros que yo lápices.*

En el nivel A2 se trata de comparar cantidades distintas del mismo objeto relacionadas con sujetos diferentes (_yo / _una cantidad de libros frente a _la profesora / _otra cantidad de libros); en el nivel B1 se comparan clases distintas de objetos (_una cantidad de libros frente a _una cantidad de revistas); en el nivel B2 se comparan cantidades distintas del mismo tipo de objetos (*libros*) relacionadas con sujetos diferentes, uno de las cuales es un colectivo, designado mediante un cuantificador universal negativo (*ninguno*), con una interpretación funcionalmente equivalente al superlativo relativo (_soy el que más libros ha comprado de todos); en el nivel C1 se comparan cantidades distintas del mismo tipo de objetos con dos sujetos diferentes, uno de los cuales, el segundo término de la comparación, se expresa mediante una subordinada de relativo (*los que vinieron ayer*); y, por último, en el nivel C2 se comparan cantidades diferentes de distintos tipos de objetos referidas a distintos sujetos (_él / _una cantidad de libros frente a _yo / _otra cantidad de lápices). No parecen claras cuáles son las razones que justifican esta distribución. De hecho, desde cierto punto de vista, son diferencias que creemos que incluso vendría mejor tratarlas en el mismo nivel para facilitar la comprensión a través de la presentación contrastada de los casos. Por ejemplo, en el caso del nivel A2, vemos que la opción sin artículo está considerada como errónea (*he comprado más libros que *profesora*), aunque, en realidad, no se trata tanto de un error normativo o sistemático sino de estructuras con significados alternativos: en *he comprado más libros que una profesora*, se habla de un caso general en el que se supone que una profesora, por cuestión de trabajo, compra muchos libros; en *he comprado más libros que la profesora* se refiere a una profesora en particular; la última opción, *he comprado más libros que profesora*, no es adecuada dado que *profesora* es un nombre contable que, por el contexto, no se puede admitir (en todo caso sería *he comprado más libros que profesoras*). Sin embargo, si expresamos lo mismo con otros sustantivos, contables o no, vemos que sí se admite la variante: *He comprado más libros que papel*, *he comprado más libros que bolígrafos*. O, igualmente, si cambiamos el verbo: *He visto más libros que profesoras*.

Volviendo a los ejemplos extraídos del PCIC (1)-(5), no logramos reconocer el criterio seguido para clasificar los diferentes aspectos de la estructura en esos niveles. ¿Por qué, por ejemplo, las construcciones donde se comparan diferentes cantidades de distintos tipos de objetos referidos al mismo sujeto (nivel B1) se consideran más difíciles que las construcciones donde se comparan distintas cantidades del mismo tipo

de objetos referidas a diferentes sujetos (nivel A2)?; ¿por qué cuando el segundo término de la comparación es un cuantificador indefinido (*ninguno*) (nivel B2) se considera más complicado que cuando el segundo término es un sintagma nominal (nivel A2)? De hecho, en este último caso la elección del indefinido no impone elección de determinante, mientras que en el caso del sintagma nominal sí hay que elegir el determinante adecuado (*el, un, o ausencia*). Estas clasificaciones sutiles y subjetivas en que se basa la distribución, más formales que funcionales o semánticas, se dan en otros casos como los siguientes:

- 1- El superlativo relativo (*el más / menos ... de*), el cual podría considerarse una estructura relativamente fácil, no se trata hasta el nivel B2.
- 2- Comparativas de cantidad de objetos introducidas por *tanto/a/os/as...como*, como en *he comprado tantos libros como todos*, se mencionan en el nivel B2 aunque desde el punto de vista formal y conceptual parecen equivalentes al ejemplo del nivel A2: *Tengo tantos problemas como tú*.
- 3- La comparación de diferentes cualidades referidas al mismo sujeto, como en *es tan guapo como tonto*, se estudia en el nivel C1. ¿Cuál es la razón por la que estas variantes se consideran más complicadas que las del tipo *he comprado tantos libros como revistas*, que se tratan en el nivel B1?

Como las señaladas podrían aducirse muchas más.

En general, y después de haber observado los tres niveles del PCIC, hemos constatado que cuanto más avanzado es el nivel más se le presta atención a los usos literarios del idioma y a las combinaciones entre la estructura estudiada en niveles más básicos con otras que tienen “fama” de ser más complejas, como el “subjuntivo” (*¿Qué libro prefieres?* [A2]; *¿Con quién prefieres ir: con ella o conmigo?*[B1]; *¿Preferirías que fuéramos todos juntos o en dos coches?* [B2]; *Si me dan a elegir, me quedo con un buen Rioja.* [C1]; etc.), en vez de abordar el tema desde un punto de vista más panorámico o de conjunto, que puede resultar más complejo aparentemente pero que parece más ajustado a la realidad del idioma y más revelador de su carácter sistemático.

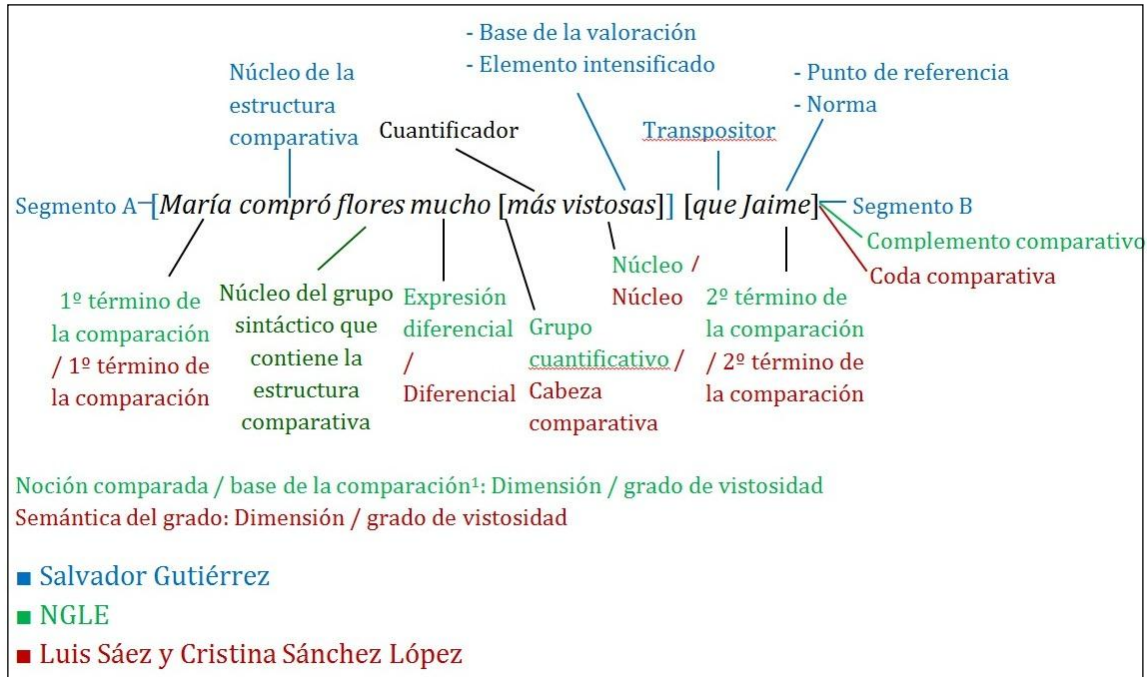
2. Intento de síntesis

En relación con las distintas versiones descriptivas de las estructuras comparativas encontradas en las obras revisadas en el apartado anterior, surgen algunas consideraciones que pueden ayudar a elaborar una síntesis de la cuestión.

En primer lugar, no hay un acuerdo unánime sobre la delimitación de la categoría: las estructuras que algunos autores consideran pseudocomparativas o comparativas impropias, sea por su estructura formal o por su “falta” de significado comparativo, otros las incluyen dentro de las comparativas. Y a veces la inclusión o exclusión de unas y otras no atiende a un criterio bien delimitado. ¿Por qué, por ejemplo, las comparativas relativas se consideran como tales comparativas (*He comido más de lo que pensaba*) pero son descartadas otras como las de referencia a una cantidad también introducidas por *de* pero sin oración de relativo sustantivada (*Me ha dado más de un disgusto*)? ¿Por qué se habla de pseudocomparativas de adición o exclusión para casos como *No tiene más amigos que tú* pero ni siquiera se entienden como pseudocomparativas las del tipo *Tiene tanto amigos como novios*, que también han devenido en un significado de adición?

Las fórmulas que más se han repetido como tipos indiscutibles de la categoría de las estructuras comparativas son *más/menos...que*, *más/menos...de* para las comparativas de desigualdad, y, *tanto/os/a/as...como*, *igual...que*, *igual de...que* y (art.) *mismo...que* para las comparativas de igualdad.

En tercer lugar, es destacable que tanto la NGLE (2009) como Gutiérrez Ordóñez (1994a) y Sáez y López (2014) coincidan en gran medida en cuanto a los componentes que conforman una estructura comparativa, a pesar de ciertas diferencias de terminología. A continuación vemos un ejemplo en el que se resumen todos los componentes, según los tres autores arriba mencionados.



(Esquema III.1)

En cuarto lugar, independientemente de la discusión sobre si todas las estructuras abordadas en el apartado anterior son comparativas o no, creemos que la consideración de todas ellas conjuntamente es importante para ayudar a comprender la complejidad de este aspecto de la gramática del español. Además, pensamos que abordar las estructuras consideradas impropias contrastadas con otras estructuras comparativas más “convencionales” puede ser un recurso útil y novedoso para el aula de ELE, que tiene en cuenta las dificultades que plantean a los estudiantes los complejos cruces creados por las relaciones entre formas y funciones: significados comparativos equivalentes o muy relacionados que se expresan a través de estructuras con rasgos formales distintos, o rasgos formales idénticos o muy parecidos que se asocian con significados distintos.

En el siguiente apartado, presentamos una propuesta de selección contrastada de algunas de las variantes consideradas con objeto de desarrollar una propuesta didáctica a partir de ella que incluye algunos de los contrastes mencionados en el apartado 1, y otros basados en observaciones nuestras, con el fin de crear un material didáctico para el aula.

3. Selección de contrastes para una propuesta didáctica

Este apartado recoge el resumen de los aspectos de las estructuras comparativas de las fuentes repasadas en el primer apartado de este capítulo. Lo que señalamos a

continuación son contrastes que pueden suponer dificultades para los estudiantes y que en algunos casos son diferencias que no están presentes en lenguas maternas posibles como el inglés. Creemos que muchos de esos contrastes podrían presentarse de forma clarificadora mediante ilustraciones y animaciones (ver capítulo V). Por otro lado, la complejidad semántica asociada a las estructuras comparativas, se presta a una descripción basada en la gramática cognitiva que puede resultar esclarecedora, sobre todo de cara a su descripción pedagógica. Hemos destacado las siguientes cuestiones.

1- *Más de / Más que*

Parece que la principal diferencia entre las construcciones con *–de*” y las construcciones con *–que*” es que las primeras implican comparar siempre distintas cantidades de una misma dimensión o categoría, mientras que las construcciones con *–que*” implican comparaciones de distintas categorías de objetos.

105) *Pepe tiene más de 5 hijos.*

106) *Pepe tiene más que 5 hijos*

Como podemos ver en los ejemplos, en (105) se hace referencia a la cantidad de hijos que tiene Pepe: mayor de 5. En cambio, en el ejemplo (106) se habla de la clase de relación que tiene Pepe con sus cinco hijos, es decir; son más que hijos, son también como hermanos, amigos, etc. A continuación volvemos a mencionar algunos de los ejemplos de la *NGLE* con sus paráfrasis, en los que se ilustra el contraste entre *–que*” y *–de*”:

107.a) *Esto es más bonito de lo que yo había imaginado.* [El grado en el que esto es bonito es mayor que el grado en el que yo había imaginado que lo sería.]

107.b) *Esto es más bonito que lo que yo había imaginado.* [Esto es bonito en un grado mayor que el grado en el que lo es la cosa imaginada por mí, posiblemente otra cosa.]

108.a) *Me pareció más interesante de lo habitual.* [El grado en el que esto es interesante es mayor de lo habitual.]

108.b) *Me pareció más interesante que lo habitual.* [El grado en el que esto es interesante es mayor que el grado en el que son interesantes las cosas que hago habitualmente.]

109.a) *Ha traído más de lo estrictamente necesario.* [Ha traído más cantidad de las cosas estrictamente necesarias. Por ejemplo, 20 litros de agua en lugar de 5 a una excursión de un día. O también puede referirse a que ha traído más cantidad de cosas (no importa la categoría específica de esas cosas) de las necesarias: vemos que alguien va con nosotros de excursión y se presenta con una mochila enorme a punto de reventar sin ver lo que hay dentro.]

109.b) *Ha traído más que lo estrictamente necesario.* [Ha traído más cosas aparte de las cosas estrictamente necesarias. Por ejemplo, si lo estrictamente necesario es agua y comida, también ha traído una linterna, una tienda de campaña, una baraja de cartas, etc.]

La diferencia entre *de* y *que* mencionada arriba quizás podría aplicarse también al caso de las comparativas relativas, como la de (110), en las que siempre se comparan distintos grados o cantidades de una misma categoría, mientras que las construcciones con *-que* (111) permiten comparar cantidades de categorías distintas:

110) *Tiene más trabajo **del** que yo tengo.*

111) *Tienes más casas **que** yo bicicletas / *Tienes más casas **de** las bicicletas que yo tengo.*

Hay que tener en cuenta que el *más de* comparativo puede confundirse con el *más de algo* partitivo o caracterizador. El primero (ejemplo 112) no puede llevar coda comparativa, mientras que el segundo (ejemplos 113, 114 y 115) sí, puesto que el valor de este último es independiente de la estructura comparativa, y por tanto, compatible con ella:

112) **No tiene más de cinco hijos que yo / que de otra cosa.*

113) *Tiene más de eso que yo / que de otra cosa.*

114) *Esa tienda tiene más productos de belleza que de droguería / que de otra cosa.*

115) *Yo soy más de restaurantes que de bares.*

2- *No más que / No más de*

En caso negativo, si consideramos los ejemplos (116) y (117), la comparación con *–de* se refiere al número máximo de hijos que puede tener Pepe (en este caso 5) pero puede que tenga menos. Sin embargo, en el ejemplo (4) se indica que Pepe *solo* tiene 5 hijos, y que este número se considera insuficiente.

116) *Pepe no tiene más de cinco hijos.*

117) *Pepe no tiene más que cinco hijos.*

3- *Enfoque enfático de las construcciones de relativo y el contraste del que vs. de lo que.*

Como se señala en la NGLE (2009: 864), existen comparativas de desigualdad cuyo segundo término aparece introducido por la preposición *de*. Se trata de las comparativas de elemento intensificado coincidente con el primer término de la comparación, en las que el elemento intensificado proporciona la noción comparada. Es decir, solo cuando el elemento intensificado coincide con la noción comparada se utiliza la comparativa relativa:

118) Gonzalo compra más libros (a) de los que pensaba

(b) que discos

En el caso del ejemplo (118.b), en el que el elemento intensificado no coincide con la noción comparada, el complemento comparativo viene introducido por *que*, ya que la noción comparada es *‘cantidad de algún bien adquirido’*, la cual no coincide con el elemento intensificado *libros*. Sin embargo, en *compra más libros de los que pensaba*, el elemento intensificado, *libros*, coincide con el primer término de la comparación y también proporciona la noción comparada *‘cantidad de libros’*: *‘la cantidad de libros que compra es mayor que la cantidad de libros que pensaba comprar’*. Ahora bien, si el elemento intensificado es un verbo/adjetivo/adverbio se utiliza el artículo neutro *lo*; en cambio, si el elemento intensificado es un sustantivo, se utiliza un artículo concordante con dicho sustantivo. Es posible usar el neutro (*de lo que*) con sustantivos, aunque de forma más aceptable si el sustantivo es no contable, como es el caso en (119.e).

- 119.a) *Gasta más de lo que ella creía.* (elemento intensificado = *gasta*)
 119.b) *Gasta más dinero del que creía.* (elemento intensificado = *dinero*)
 119.c) *Compra más libros de los que creía.*
 119.d) *¿?Compa más libros de lo que creía*
 119.e) *Gasta más dinero del que / de lo que creía.*

Un aspecto discursivamente muy relevante de las variantes comparativas de relativo que debe destacarse aquí es que con ellas se permite hacer explícito el componente verbal que tendría que dejarse elidido forzosamente si se escogiera la construcción comparativa prototípica. Así, en *Trabaja más que muchos otros empleados* no es posible hacer explícito el verbo que se sobreentiende en la cláusula implícita introducida en la coda de la comparación (*Trabaja más que muchos otros empleados* (**trabajan*)), frente a *Trabaja más de lo que trabajan muchos otros empleados*, donde sí podemos hacer explícita la cláusula subordinada completa, obteniendo, así, una variante que puede tener efectos enfáticos discursivamente muy valiosos.

4- Presencia de artículo junto al elemento intensificado:

En el ejemplo (120) se trata de la cantidad de mujeres que estudian en comparación con la cantidad de hombres. En cambio, en el ejemplo (121), donde hay un artículo determinado, ya no se habla del número de personas sino del grado o tiempo que pasan las mujeres estudiando, el cual se considera mayor que el que dedican los hombres.

- 120) *Estudian más mujeres que hombres.*
 121) *Estudian más las mujeres que los hombres.*

Hay que tener en cuenta que en el ejemplo (120) el primer término de la comparación y el elemento intensificado coinciden (*mujeres*), mientras que en el ejemplo (121) no (el primer término es *las mujeres* y el elemento intensificado es *estudian*). Dicho de otra manera, en (121) el cuantificador *más* se aplica al verbo *estudian* y por ello la dimensión de la comparación es el tiempo de estudio. En (120)

la dimensión de la comparación es la cantidad de personas que estudian puesto que el cuantificador se aplica a *mujeres*.

5- *No + verbo + mucho / No + verbo + tanto*

Tanto, aunque es un cuantificador de comparación de igualdad, a veces puede significar *mucho*. “Cuando *más*, *menos* y *tanto* modifican a verbos pueden interpretarse como adverbios” (NGLE, pág. 856):

122) *No llores tanto*.

El ejemplo (122) se interpreta en el sentido de no llores así: mucho. *Tanto* conlleva una presuposición discursiva de la cantidad a la que alude, puesto que la designa como identificable o mencionada. Los siguientes ejemplos pueden servir para mostrar el contraste a que da lugar esta presuposición aparejada a *tanto* al compararse con *mucho*.

123.a) *No corras tanto* = ‘Estás corriendo mucho. No corras así.’ (Podemos hablar del presente).

123.b) *No corras mucho* = ‘No se presupone que se está corriendo (podemos hablar de algo en el futuro)’.

Tanto, aquí, se reviste de la presuposición de mucho o superior a la norma al igual que lo hace en frases del tipo *Pedro no es **tan alto** como Juan* (= Juan es muy alto). Esta característica no se encuentra en la misma medida o de manera tan evidente en otros elementos de comparación de igualdad como *igual* y “(art.) + *mismo*”.

124.a) *Clara come tanto como su amiga*.

124.b) *Clara come lo mismo que su amiga*.

124.c) *Clara come igual que su amiga*.

En los tres casos se expresa una comparación de igualdad. Sin embargo, (124.a) se puede interpretar como mucho, y (124.b) y (124.c) no. No obstante, estos otros dos

últimos tienen otra característica de relevancia pedagógica que tratamos en el siguiente punto.

6- “*Tanto/a/os/as ...como*”/ “*igual...que*” / “*(art.) mismo...que*”

Si se consideran de nuevo los ejemplos (124a, 124b y 124c repetidos como 125a, 125b, 125c), podemos observar que en el caso de “~~tanto~~...como” la comparación es solo de cantidad mientras que en (125b) puede haber 2 interpretaciones: cantidad‘ o identidad‘. Lo mismo ocurre en (125c): la comparación se podría interpretar como cantidad‘ o modo‘. Solo el contexto puede decidir a qué tipo de comparación se refiere el hablante.

125a) *Clara come tanto como su amiga.*

125b) *Clara come lo mismo que su amiga.*

125c) *Clara come igual que su amiga.*

7- “*Tanto/a/os/as ...como*” / “*Tanto ...como*”

Cuando no hay concordancia de género y número en la estructura “*tanto/a/os/as...como*”; es decir, cuando es *siempre* “*tanto...como*”, se pierde el significado de comparación de igualdad de cantidad y se adopta uno de adición‘ en el que se mencionan dos cosas sin especificar la cantidad. Podemos parafrasear (126a) como Vende coches nuevos en igual número que coches usados‘, y (126b) como Vende coches nuevos y usados‘

126a) *Vende tantos coches nuevos como usados.*

126b) *Vende tanto coches nuevos como usados.*

8- *Comparativa / Correctiva*

Cuando el término intensificado (según Gutiérrez) o el núcleo de la comparación (según la NGLE) cambian de posición en la estructura, el significado deja de ser comparativo y se adopta otro correctivo. En (127a) se muestra una comparación regular de superioridad, en la que el núcleo es *amigos*, y la base de comparación es la cantidad de amigos que tiene Paula, la cual se considera mayor a la cantidad de novios que tiene la misma persona. Sin embargo, en (127.b) la situación cambia, ya que el núcleo cambia

de posición, dando lugar a que la frase adopte un significado correctivo en lugar de comparativo.

127.a) *Paula tiene más amigos que novios.*

127.b) *Paula tiene amigos más que novios.*

Como podemos observar, las diferencias de los 8 contrastes destacados se reconocen mediante rasgos formales mínimos y se corresponden con cambios de significado muy sutiles, por lo que requieren, por parte de los estudiantes de ELE, de un esfuerzo de atención especial. Son contrastes, por tanto, que resultan especialmente adecuados para explorar en relación con ellos presentaciones pedagógicas que recurran a ilustraciones significativas en presentaciones animadas de carácter dinámico que poder poner en práctica en clase. De todas las distinciones comentadas, consideramos especialmente aptas para su desarrollo en forma de material didáctico las siguientes:

1. *—más de + número*” / *—más que + número*” de la alternancia *—de/que*”.
2. *—no más de + número*” / *—no más que + número*”.
3. *—no + verbo + tanto*” / *—o + verbo + mucho*”
4. *—tanto...como*” / “*tanto/a/os/as...como*”
5. *—tanto/a/os/as...como*” / “(art.) *mismo...que*”
6. Presentación del artículo junto al elemento intensificado.
7. Comparación regular de superioridad / correctiva.

En el capítulo V se describe una serie de presentaciones didácticas de dichos contrastes que han sido objeto de seguimiento en clase de ELE en el estudio del que se da cuenta en el capítulo VI. Antes, en el capítulo IV, se aborda una aproximación descriptiva inicial desde el punto de vista de la GC a algunas de las variantes de las estructuras comparativas consideradas.

Capítulo IV

Aproximación descriptiva de las construcciones comparativas basada en la CG

Introducción

En este capítulo abordamos algunos de los aspectos de las Estructuras comparativas desde el punto de vista de la GC. Se divide el capítulo en 6 apartados; en el primero se trata la diferencia entre “~~m~~ás/menos...que” frente a “~~m~~ás/menos de...”. En el segundo apartado hablamos de la estructura “~~T~~anto/a/os/as... como...”. En el tercero comentamos la diferencia entre las comparativas propias y comparativas relativas. En el cuarto apartado hablamos del carácter metonímico de la generación de usos de las pseudocomparativas. En el sexto y el último apartado hablamos de la elipsis obligatoria en las comparativas prototípicas.

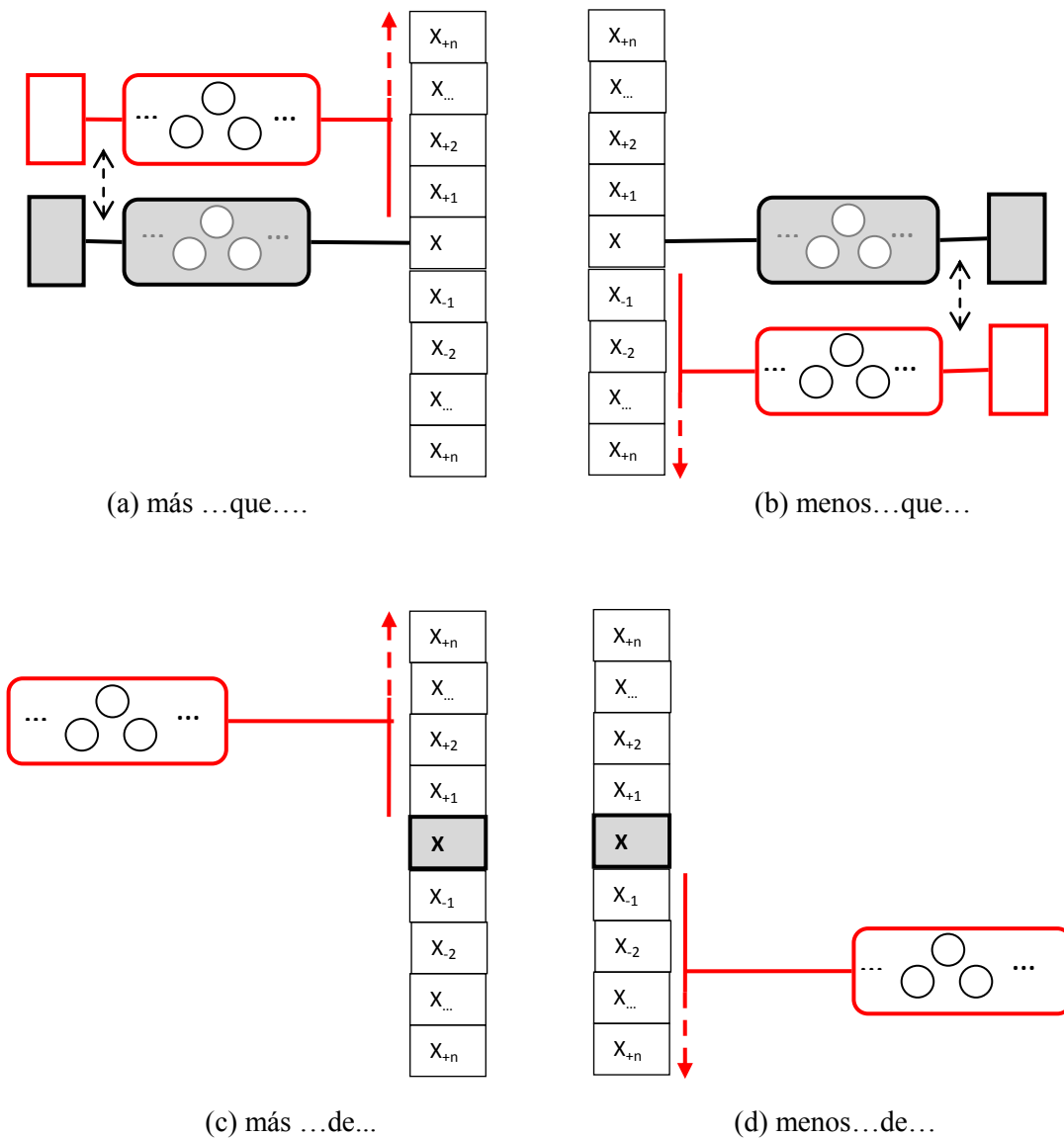
4.1 Más ... que... y menos...que... frente a más de... y menos de...

Tanto *más* como *menos* son cuantificadores complejos: expresan una cuantificación indeterminada relativa a un elemento de referencia (superior a dicho elemento en *más* e inferior en *menos*)³³. Cuando *más* y *menos* se combinan con *de*, el elemento de referencia que esta preposición introduce es un valor o una magnitud específica que se designa directamente con un numeral (*más/menos de cinco libros*) o

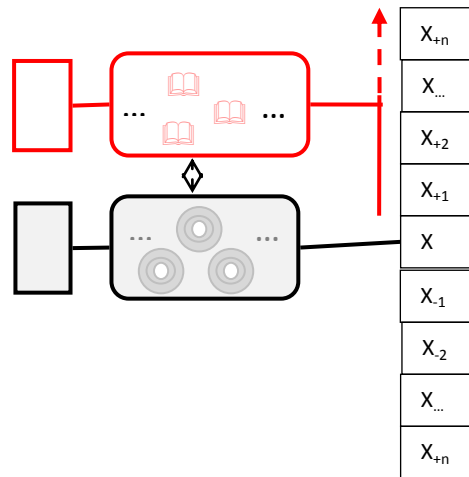
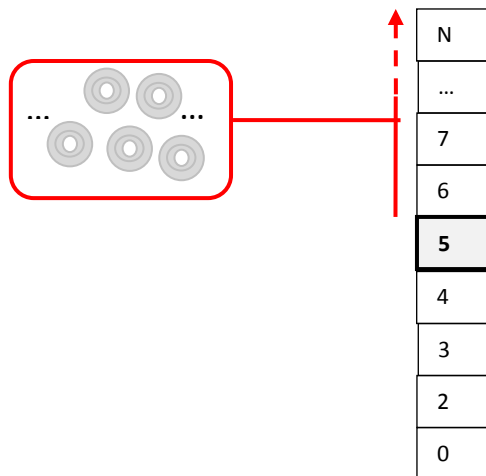
³³ Aunque la cuantificación efectuada en las comparativas puede afectar a un verbo (*Bebe más que yo*), a un sustantivo contable (*Tienen más hijos que nosotros*), a un sustantivo no contable (*Bebe menos leche que yo*), a un adjetivo (*Es más alto que Ramón*) o a un adverbio (*Vive más cerca que yo*), aquí nos limitaremos, en la mayoría de los casos, a esbozar una aproximación cognitiva al caso de las comparativas que afectan a sustantivos contables.

mediante un sintagma determinante (encabezado por un artículo definido o un demostrativo) que señala dicha cantidad como la correspondiente a cierto conjunto caracterizado con oración de relativo (*más/menos libros de los que tienes tú, más/menos dinero de ese que dicen*). En las figuras IV.1(c) y IV.1(d) la cantidad que sirve de referencia se señala en la casilla de la escala sombreada.³⁴ Dicho valor de referencia está indicado por una variable (X) debido a que aquí se representa el valor genérico de la construcción, que se concretará una vez que la estructura se combine con elementos léxicos específicos. La concreción tanto del valor de referencia como de la naturaleza del objeto que se cuantifica se muestra en la figura IV.2(b) para *más de cinco discos*.

³⁴ Aparte de aplicar las convenciones generales empleadas en la GC en sus notaciones diagramáticas (ver capítulo II), se aplican aquí en particular algunas de las empleadas por Langacker (2012) en su explicación de la elipsis en las estructuras con coordinación.



(Figura IV.1)

(a) *más libros que discos*(b) *más de cinco discos*

(Figura IV.2)

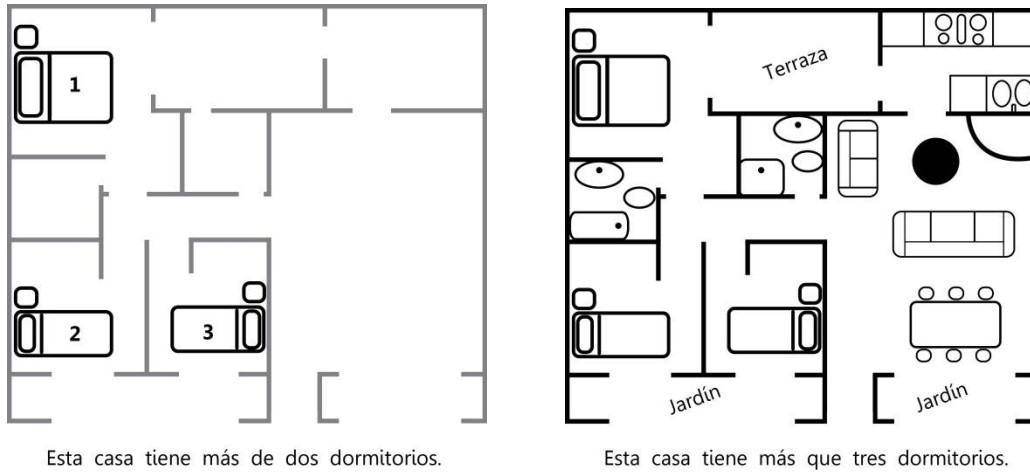
Cuando *más* y *menos* se combinan con *que*, el elemento de referencia que este introduce no es una cantidad específica sino la cantidad, indeterminada, correspondiente a un conjunto paralelo a aquel que se cuantifica (*más/menos libros que discos*). Dicho paralelismo se da por la relación equivalente que uno y otro establecen con otras entidades. En *Tengo más libros que discos* los dos conjuntos, cuantificados y posicionados el uno (libros) respecto del otro (discos) en la dimensión numérica, establecen relación de posesión con el hablante (la que se expresa mediante *tengo*). En las relaciones paralelas puestas en contraste en las comparativas con *que*, se solapan o coinciden algunos elementos y se diferencian otros. En *Tengo en mi casa más libros que discos*, las dos relaciones que se contrastan son, por un lado, *Tengo en mi casa libros* y, por otro, *Tengo en mi casa discos*. En este caso el **elemento diferencial** es el

complemento directo (en un caso *libros* y en otro *discos*) y ese es el único que recibe expresión en el segmento de la construcción introducido por *que*: *Tengo en mi casa más libros que [tengo en mi casa] discos*. Los elementos que se solapan no reciben expresión en el segmento B. Según la mayoría de las descripciones al uso, esos elementos solapados que no reciben expresión, se consideran elididos, aunque desde el punto de vista de la GC no es necesario dar por hecho dicha elipsis, como comentaremos más adelante.

En la figura IV.1 se muestran las configuraciones semánticas propias de las construcciones *más/menos ... de* y *más/menos ... que* sin combinar con otros elementos, por lo que los componentes que las conforman se representan en términos muy poco específicos. Los rectángulos con esquinas redondeadas representan los conjuntos de elementos cuya cantidad se identifica o se contrasta. Los elementos contenidos por dichos conjuntos, no especificados hasta que se combinan con los elementos cuantificados, se representan mediante círculos y pueden referirse a cualquier objeto. En las figuras IV.1(a) y IV.1(b) se indica mediante contorno de color rojo cuál es la figura principal en cada caso y con fondo gris y con contorno en negro el elemento de referencia. Cada uno de los conjuntos se relaciona, por un lado, con una posición o un tramo de posiciones posibles en la escala mostrada mediante la columna vertical pautada y, por otro lado, como participante en algún otro tipo de relación, indicada mediante un rectángulo que se usa para simbolizar cualquier tipo de relación. La flecha discontinua con doble punta muestra que en el contraste de las dos relaciones comparadas existe algún elemento diferencial que será el que reciba expresión en el segmento B. En la figura IV.2(a), donde se representa *más libros que discos*, se muestra la concreción de los dos tipos de objetos cuantificados cuando los elementos léxicos *libros* y *discos* se integran en la construcción. A diferencia de *más de cinco discos* (mostrado en la figura IV.2(b)), en las comparativas con *que* el valor de referencia no es determinable y se mantiene como variable (X) también en la construcción especificada léxicamente. En las comparativas con *que* las cantidades son por definición indeterminadas e indeterminables. Tanto en IV.1(a) (*más... que...*) como en IV.2(a) (*más libros que discos*) la relación paralela en la que participan libros y discos no queda aclarada. Ello se indica con la línea recta que conecta los dos conjuntos de objetos con un rectángulo, el cual representa cualquier tipo de entidad abstracta en la que intervienen los objetos cuantificados. Esta relación se concreta cuando la secuencia *más libros que discos* se inserta en una estructura mayor que la contiene, como, por ejemplo,

en *Pedro tiene más libros que discos*, donde la relación paralela en la que participan estos dos conjuntos de objetos queda especificada como relación de posesión (expresada por *tiene*) entre *Pedro* y tales objetos. La configuración simplificada se muestra en la figura IV.15. En dicha figura se indica, una vez que todos los elementos quedan especificados, cuál es el elemento diferencial mediante la flecha de línea discontinua de doble punta: *libros* frente a *discos*. En las opciones mostradas en las figuras IV.6(a), IV.7(a) y IV.7(b) (*Pedro tiene más libros que Juan / Juan tiene menos libros que Pedro*) los elementos diferenciales son otros: Juan y Pedro.

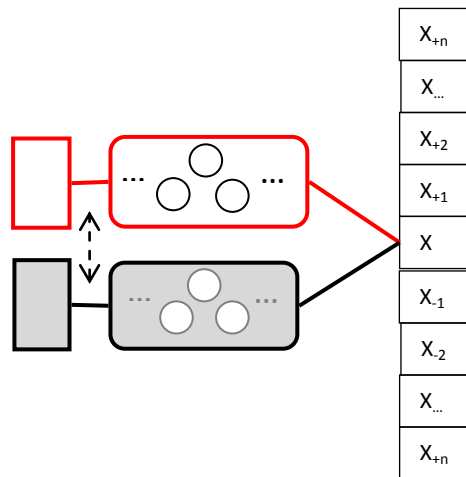
La construcción comparativa cuantificativa que se ilustra en casos como *Tiene más de 35 años*, *He comprado más de 2 kilos*, etc., en los que el elemento de referencia es introducido por la preposición *de*, y que se opone a la que se construye con *que*, como en *Son más que amigos*. *Son amantes* o *Ha compuesto algo más que una canción*. *Ha compuesto un himno*, se registra habitualmente con expresiones que introducen sintagmas cuantificados mediante numerales, mientras que la variante con *más que* se usa con sintagmas no cuantificados mediante numerales y que designan más bien categorías. Sin embargo, si forzamos la unión de *más que* con sintagmas cuantificados mediante numerales, como en *Le han regalado más que dos muñecas*, el sintagma cuantificado se interpreta primordialmente como referente a un tipo (aunque se exprese cuantificado): ‘le han regalado más juguetes aparte de esas dos muñecas’. Este es un ejemplo interesante de la superposición del significado gramatical al significado léxico, del que hemos comentado otros ejemplos en el capítulo II de este trabajo. El efecto de esta imposición del significado gramatical puede reconocerse en el ejemplo ilustrado usado en Castañeda y Alhmoud (2014a: 82) reproducido aquí como figura IV.3 así como en los ejemplos ilustrados de las figuras IV.9(a), y IV.10(a). En la figura IV.3(a), correspondiente a la oración *Esta frase no tiene más de dos dormitorios*, no tenemos presente otra característica de la casa más que el número de dormitorios. Lo que no es dormitorio resulta irrelevante para nuestra caracterización. En la figura IV.3(b), correspondiente a *Esta casa tiene más que tres dormitorios*, las otras características de la casa sí resultan relevantes como marco presupuesto implícito en la comparativa, aunque queden sin enumerar o especificar en la frase.



(Figura IV.3)

4.2 Tanto/a/os/as... como...

Con *tanto/a/os/as... como...*, tal y como se muestra en la figura IV.4, se indica que la cuantificación del conjunto que se presenta como figura principal y la del conjunto que sirve de elemento de referencia coinciden.

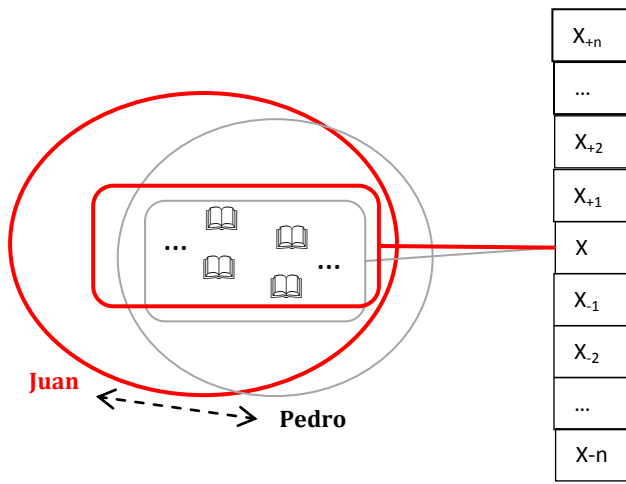


Tantos/as ... como....

(Figura IV.4)

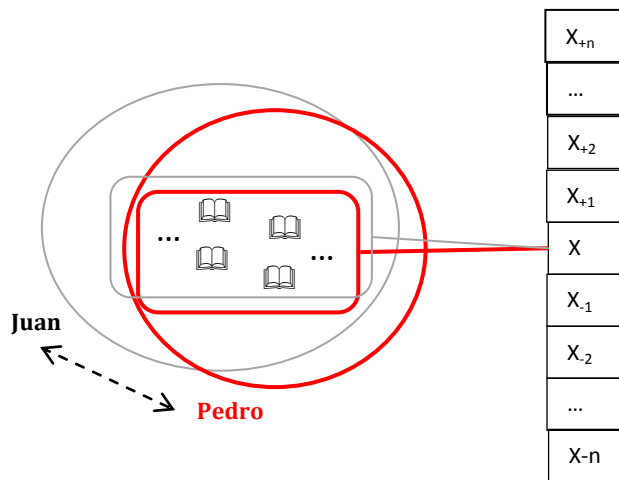
En las figuras IV.5(a) y IV.5(b) se representa la relación comparativa que corresponde a *tantos* para los ejemplos *Juan tiene tantos libros como Pedro* y *Pedro tiene tantos libros como Juan*. La diferencia entre una frase y otra solo depende de la elección de la figura principal de entre los dos elementos de la relación designada: dado

que *tantos* designa la relación de igualdad, respecto a la cantidad de uno de los objetos implicados, entre dos predicaciones — (A) la posesión de cierta cantidad de libros por parte de Juan y (B) la posesión de cierta cantidad de libros por parte de Pedro—, la posesión de cierta cantidad de libros por parte de Juan es la figura principal en el primer caso (en color rojo en la figura IV.5(a)) y la posesión de cierta cantidad de libros por parte de Pedro es la figura principal en el segundo caso (en color rojo en la figura IV.5(b)).



Juan tiene tantos libros como Pedro.

(Figura IV.5.a)

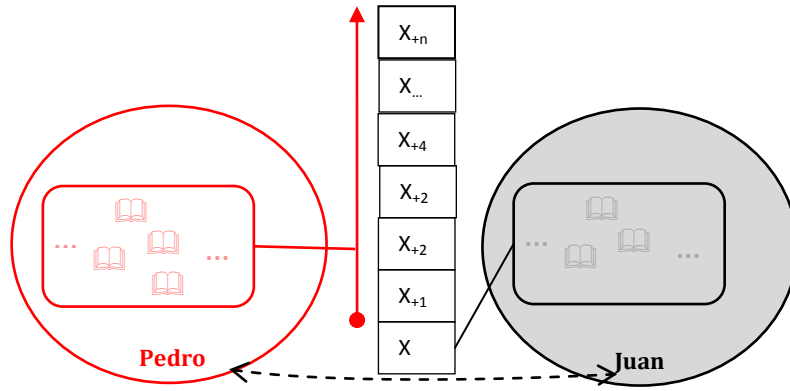


Pedro tiene tantos libros como Juan.

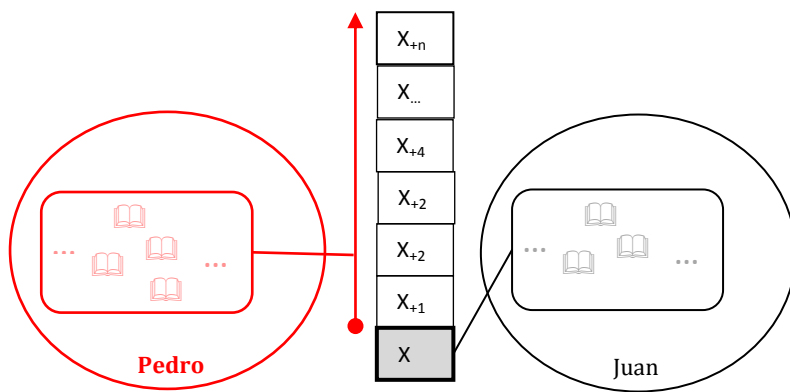
(Figura IV.5.b)

4.3 Comparativas propias y comparativas relativas: *Pedro tiene más libros que Juan y Tiene más libros de los que tiene Juan.*

El contraste entre *Pedro tiene más libros que Juan* y *Tiene más libros de los que tiene Juan* es especialmente interesante dado que se corresponde con la misma situación objetiva pero que se configura semánticamente de forma distinta dependiendo de la construcción que se elija para simbolizarla. En efecto, una y otra forma de expresar la comparación resultan ser paráfrasis la una de la otra. Como en otras oposiciones gramaticales, la distinción parece depender de la perspectiva relacionada con la elección de un perfil u otro entre los componentes de configuraciones que, por lo demás, comparten los mismos elementos y relaciones. Por un lado, en *Pedro tiene más libros que Juan* el perfil de *más* es la relación de contraste entre la cuantificación del conjunto de libros de Pedro y la cuantificación del conjunto de libros de Juan y en la que la cuantificación de los libros de Pedro sería la figura principal y la de Juan el elemento de referencia (sombreada en gris en la figura IV.6(a)). Por otro, en *Pedro tiene más libros de los que tiene Juan* el perfil de *más* es la relación entre la cuantificación del conjunto de libros de Pedro y un valor específico de una escala (sombreada en gris en la figura IV.6(b)). Dicho valor es caracterizado, adicionalmente, como el valor propio del conjunto de libros de Juan, pero esta caracterización queda relegada a un segundo término configuracional. En el caso de IV.6(a), la relevancia focal de la cuantificación de los libros de Juan hace que resulte relevante el diferencial expresado por el contraste entre Pedro y Juan (indicado de nuevo con la flecha de doble punta en línea discontinua). Debe tenerse en cuenta que en esta discusión no hemos considerado, por motivos de claridad, el hecho de que, al integrarse la construcción *más... que...* en el seno de la oración presidida por el verbo *tiene*, es este verbo el que impone su perfil al conjunto de los elementos combinados, por lo que el perfil de la secuencia completa es la relación de posesión entre Pedro y el conjunto de libros que le pertenecen. Este resultado final se muestra en la figura IV.7 donde los elementos perfilados quedan resaltados con trazo rojo (figura principal) y negro (figura secundaria) más grueso.

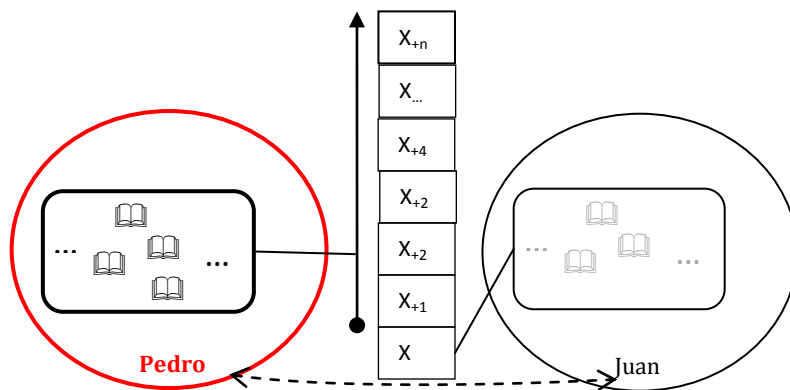


(a) *Pedro tiene más libros que Juan.*



(b) *Pedro tiene más libros de los que tiene Juan.*

(Figura IV.6)

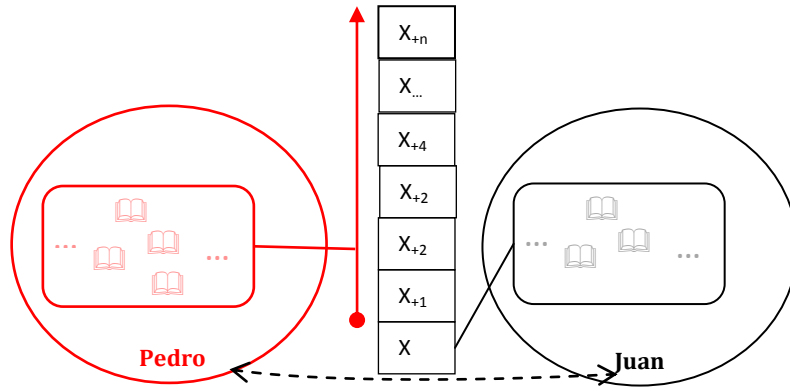


(a) *Pedro tiene más libros que Juan.*

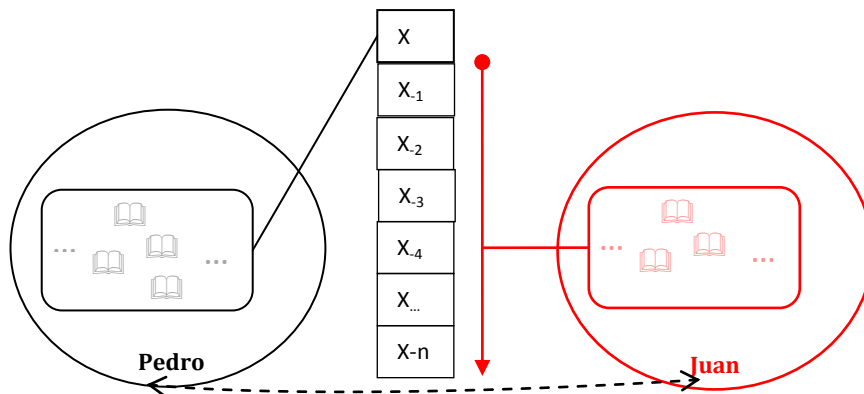
(Figura IV.7)

4.4 Carácter metonímico de la generación de usos de las pseudocomparativas

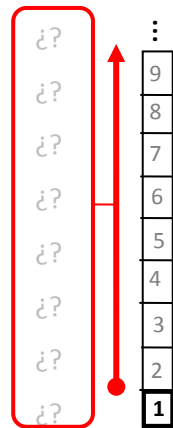
Como en los casos comentados en el capítulo 2 (imperfecto; ser/estar, preposiciones, usos de *se*), en las construcciones comparativas podemos reconocer extensiones que llevan desde la interpretación cuantitativa prototípica de las comparativas de superioridad (*Tiene más años que su mujer, Es más valiente que su hermano, Esto requiere más maña que fuerza*, etc.) a la interpretación cualitativa de las llamadas pseudocomparativas aditivas (*Clint Eastwood es más que un excelente actor, es también un estupendo director y un activo productor; Perdió más que un trabajo, perdió una forma de vida*), las de alteridad (*Cuenta con más amigos que con Pedro, Tengo más zapatillas que esas*), o las correctivas (*Es despistado más que tonto, Más que triste está deprimido*). En el origen de estas extensiones se encuentra la metonimia básica por la que se pasa de designar la relación entre dos cantidades contrastadas a designar a los elementos cuya adición da lugar a esa diferencia cuantitativa. En las figuras IV.8(a), IV.8(b) y IV.8(c) se intenta mostrar gráficamente el paso de la designación de la relación diferencial de las cantidades de dos conjuntos (*Pedro tiene más libros que Juan, Juan tiene menos libros que Pedro*) a la designación de la relación diferencial de los elementos de dos conjuntos (*Más libros que ese*). En IV.8(c) (*Más de un libro*), por su parte, se muestra la designación de la cantidad de un solo conjunto. La clave de la diferencia entre unos y otros está en el hecho de que uno de los componentes perfilados en IV.8(a), IV.8(b) y IV.8(c) es la cantidad del conjunto de elementos (recuadros con esquinas redondeadas), mientras que los miembros como tales de ese conjunto quedan en un segundo plano (iconos de los libros en color más tenue). Sin embargo, en IV.8(d) los elementos perfilados son los objetos individuales que forman parte del conjunto y lo que queda en segundo plano es el conjunto en sí, así como la cantidad correspondiente.



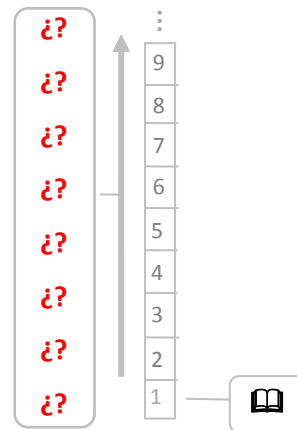
(a) *Pedro tiene más libros que Juan.*



(b) *Juan tiene menos libros que Pedro.*



(c) *Más de un libro.*



(d) *Más libros que ese.*

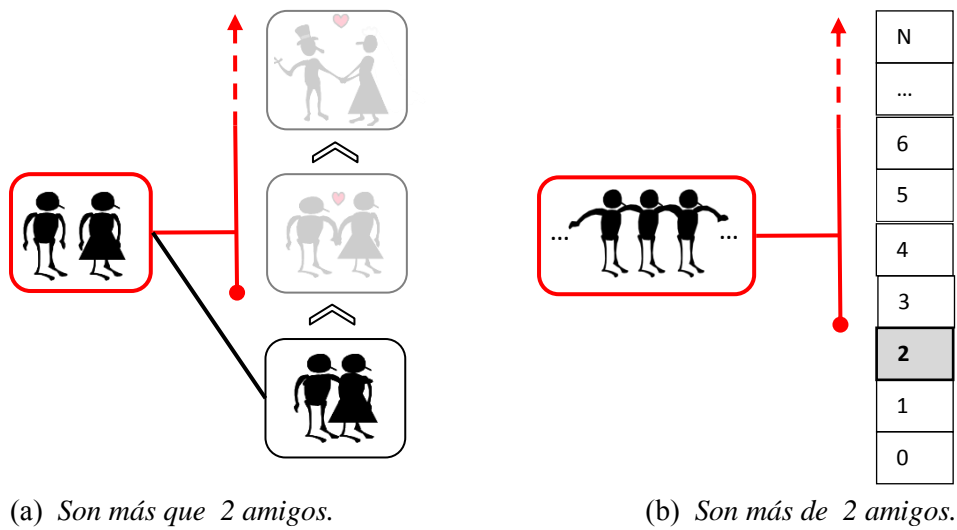
(Figura IV.8)

Otro deslizamiento metonímico parecido al de los casos representados en la figura IV.8(d), pero a la inversa (desde la identidad cualitativa, categorial o referencial a la identidad cuantitativa), se da con las comparativas de igualdad en que se usa *el mismo*,

la misma, los mismos o las mismas. Este adjetivo indefinido puede expresar, por un lado, tanto identidad categorial (*Conducen el mismo coche. Cada uno tiene un Jeep.*), es decir, el mismo tipo, como identidad referencial (*Comparten el mismo coche; Dos hermanos son dos personas que tiene la misma madre o el mismo padre o ambos*), esto es, los mismos individuos o ejemplares, o, por otro lado, puede expresar, de forma metonímica, la equivalencia cuantitativa de dos conjuntos, como en *Mi madre y mi hermana han tenido los mismos hijos*, es decir, la misma cantidad, porque no puede tratarse de los mismos individuos, o como en *Tú y yo tenemos los mismos años*.

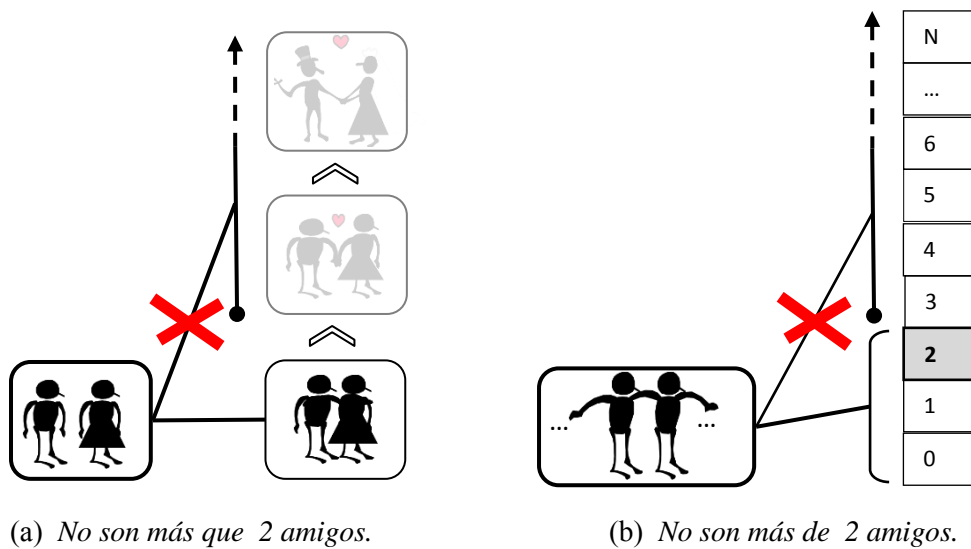
La misma variedad de interpretación, relativa bien a los individuos o tipos referidos bien a la cantidad que aquellos representan, se constata en el uso de los artículos. En *¿Sabes los hijos que tiene?*, por ejemplo, *los* puede entenderse metonímicamente como referido solo a la cantidad de niños que tiene alguien o puede entenderse como referido a la clase de hijos que esa persona tiene. Cuando el artículo acompaña a un relativo en las comparativas con *de* se fuerza la interpretación cuantitativa: *Tiene más hijos de los que conoces* (‘la cantidad de hijos que tiene es mayor que la cantidad de hijos suyos que tú conoces’). Cuando el artículo se combina con una comparativa con *que* la interpretación puede ser doble: en *Tiene más hijos que los que tú conoces* podemos entender que se alude a mayor cantidad que la cantidad de hijos que tú conoces, en la interpretación prototípica de las comparativas, o que, por el contrario, se alude, con el deslizamiento al que nos referíamos más arriba para casos como *más libros que ese*, a la existencia de otros hijos distintos a los que tú conoces, quedando en este caso relegada la cantidad a un segundo plano.

Otra clase de extensión de las comparativas es la relacionada con las construcciones del tipo *Son más que amigos* o con su correlato negativo del tipo *No son más que amigos*. Las primeras, de polaridad positiva, se usan con términos que forman parte de una escala implicacional de tipo cualitativo (*amigos > novios > marido y mujer...*). Con estas se indica que el elemento caracterizado se sitúa en un grado cualitativamente superior al que sirve de referencia (ver figura IV.9(a)); las segundas, de polaridad negativa, dan lugar a la implicación de que, al negar los términos más inclusivos en la escala, se afirma el menos inclusivo y se añade la idea de insuficiencia (*No son más que 2 amigos* se entiende como ‘solo son 2 amigos’) (Ver figura IV.10(a)). El contraste entre la interpretación cualitativa de *Son más que 2 amigos* y la interpretación cuantitativa de *Son más de 2 amigos* se muestra en las figuras IV.9(a) y IV.9(b).



(Figura IV.9)

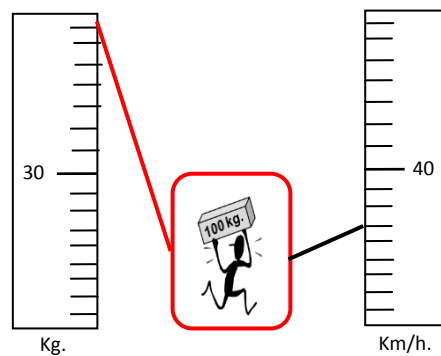
La versión negativa de la construcción cuantitativa (*No son más de dos amigos*) se representa en la figura IV.10(b); con ella, la negación de los valores por encima del elemento de referencia también implica la afirmación de alguno de los que están por debajo.



(Figura IV.10)

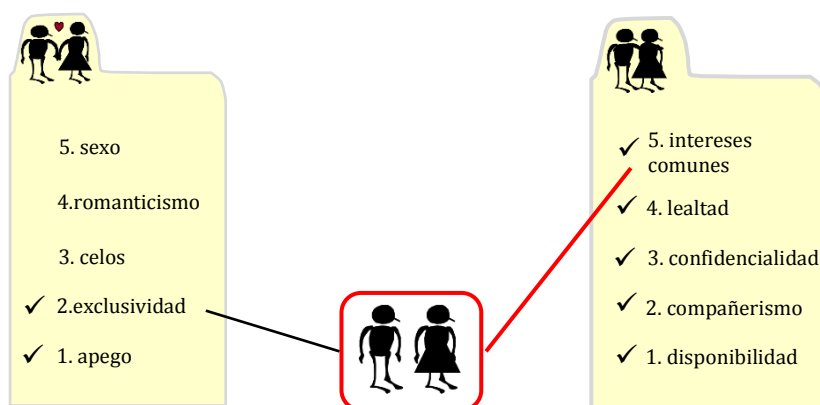
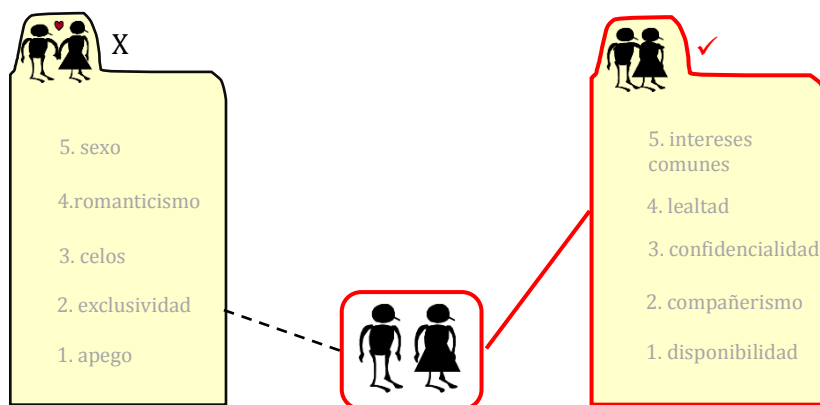
Para considerar el deslizamiento metonímico desde la comparación cuantitativa a la categorización cualitativa de estas estructuras y de las que conllevan corrección implícita, como en *Son novios más que amigos*, conviene considerar la cuantificación

que conlleva no tanto cantidad o número como grado y que se da en las comparativas referidas a propiedades expresadas por adjetivos. En la figura IV.11 se sugiere la manera en que se pueden concebir contrastes como los presentes en *Es más fuerte que rápido*. Puede entenderse que se trata de que alguien manifiesta un grado mayor de fortaleza que de rapidez en la medida en que en la escala de la fuerza se sitúa por encima de la media (30 kg. en la figura IV.11) y en la escala de la rapidez está por debajo de la media (40 km/hora en la figura IV.11). Esta gradación comparativa puede aplicarse de forma análoga en las comparativas referidas a categorías nominales, como en *Son más amigos que novios*, si se entiende de forma escalar el reconocimiento de más o menos rasgos de los que definen una categoría en el objeto que estamos caracterizando. Así se pretende ilustrar en la figura IV.12(a). La pareja en cuestión cumple más requisitos de los que definen la categoría “amigos” que de los que definen la categoría “novios”. El paso a la interpretación correctiva plenamente cualitativa se da cuando, como se pretende indicar en la figura IV.12(b), de la designación escalar que tiene en cuenta la cantidad de rasgos cumplidos se pasa a la categorización absoluta que, de forma excluyente, selecciona una categoría, en conjunto, y descarta, casi categóricamente, la otra.



Es más fuerte que rápido.

(Figura IV.11)

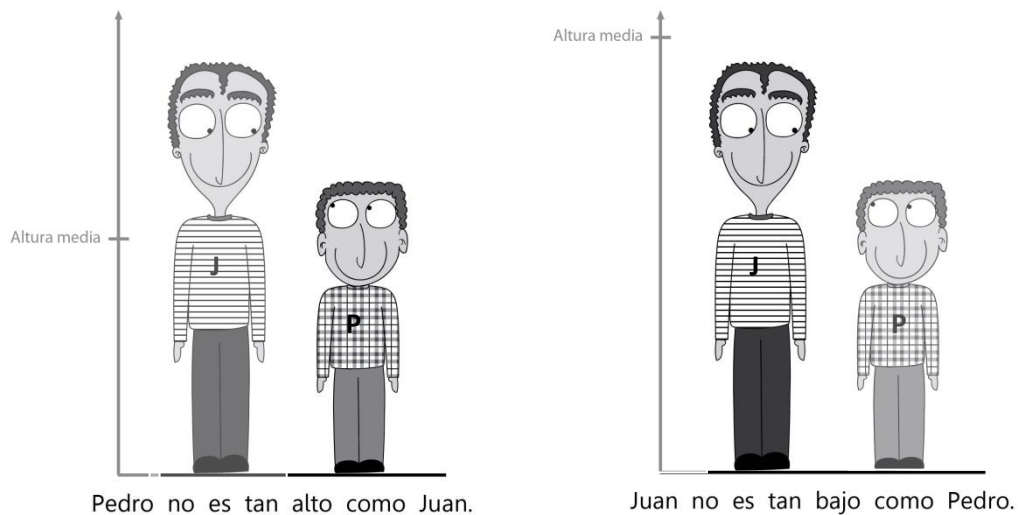
(a) *Son más amigos que novios.*(b) *Son amigos más que novios.*

(Figura IV.12)

Por último, también puede considerarse como un caso de extensión metonímica del tipo que venimos comentando el que da lugar a la interpretación coordinativa de construcciones como *Vende tanto coches usados como nuevos* frente a *Vende tantos coches usados como nuevos*. Aquí, el desplazamiento se da en tanto que la presencia cualitativa de cierta entidad se expresa cuantitativamente. Podría entenderse que en la construcción coordinativa, la diferencia cualitativa entre *‘sí se da o constata algo’* y *‘no se da o no se constata algo’*, o, con otros términos, entre presencia y ausencia de algo, se presenta cuantitativamente como la oposición entre 0 y 1. La equivalencia cuantitativa entre dos cosas que se constatan en cantidad al menos de 1 implica también su constatación cualitativa. Este desplazamiento ocurre en expresiones condicionales del tipo *En la medida en que eso es verdad, también es verdad lo que yo te digo*, donde *en la medida* se emplea no cuantitativamente sino cualitativamente. Y en esta misma línea

de argumentación podría entenderse la relación entre el sentido comparativo de *tanto* en *Ha comido tanto gazpacho como yo* y su interpretación consecutiva en *Ha comido tanto que se ha puesto malo*: ha comido tanta comida como la que se requiere paara ponernos malos‘.

Como hemos comprobado, cuando la negación se combina con alguno de estos patrones comparativos no solo se añade la especial condición semántica de la polaridad negativa sino también valores pragmáticos de origen inferencial que llegan a convertirse en sentidos recurrentes característicos de nuevas construcciones (como el sentido correctivo o el de insuficiencia de los casos comentados más arriba). No son las únicas inferencias pragmáticas regulares que se asocian a estos patrones. Otra de ellas es la que ocurre con las comparativas de igualdad con *tanto*, como en *Pedro (no) es tan alto como Juan*, que no solo expresan equivalencia sino que dan a entender también que el elemento de referencia (Juan) está por encima de la media. Esta presuposición tendría condición de base en la configuración de esta construcción, cuyo perfil solo designaría estrictamente la relación de igualdad. En Castañeda y Alhmoud (2014: 80) se usan las imágenes reproducidas aquí como figura IV.13 para ilustrar esta idea.

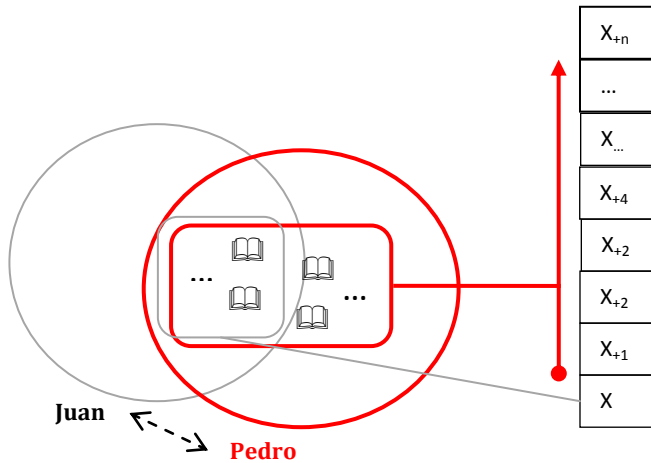


(Figura IV.13)

4.5 Elipsis obligatoria en las comparativas prototípicas

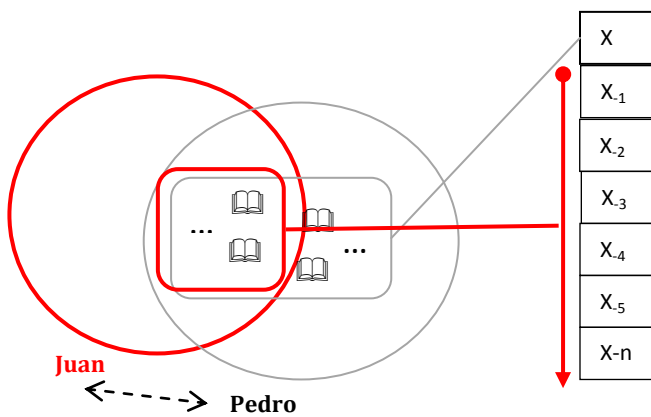
Con objeto de repensar la presencia del proceso de elipsis en las comparativas, debemos considerar una representación de *Pedro tiene más libros que Juan* y *Juan tiene*

menos libros que Pedro alternativa a la de las figuras IV.8(a) y IV.8(b). En las figuras IV.14(a) y IV.14(b) se intenta mostrar el solapamiento de nociones compartidas por la estructura subordinada (segmento B) y la estructura principal (segmento A) y que explica la aplicación del procedimiento de la elipsis de forma inevitable.



Pedro tiene más libros que Juan.

(Figura IV.14.a)



Juan tiene menos libros que Pedro.

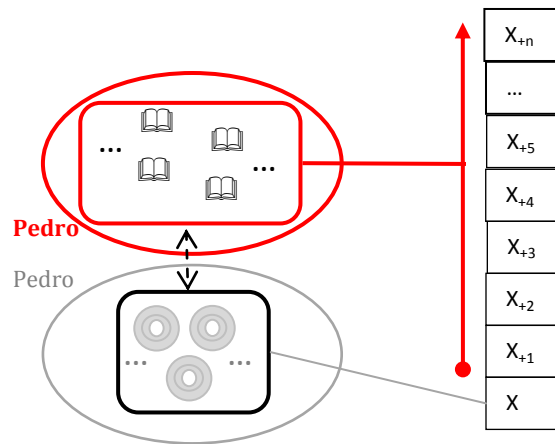
(Figura IV.14.b)

En las figuras IV.14(a) y IV.14(b) (como en las figuras IV.5(a), IV.5(b), IV.6(a), IV.6(b), IV.7, IV.8(a) y IV.8(b)), los círculos representan el dominio de Pedro y Juan, en el que se encuentran el conjunto de libros que pertenece a uno y a otro. Dichos

conjuntos de libros se representan mediante objetos en número indeterminado, de ahí los puntos suspensivos, incluidos en rectángulos con esquinas redondeadas. Cada uno de estos conjuntos se conectan con una línea recta a algún punto o a algún tramo de la escala mostrada mediante una columna escalonada. Esta escala se corresponde con la dimensión cuantitativa en relación con la cual se comparan los elementos contrastados (conjuntos de libros de Pedro y de Juan). En ella puede apreciarse que las posiciones están ocupadas por una variable (X) que aumenta con un incremento de uno en cada paso (X_{+1} , X_{+2} , X_{+3} ... X_{+n}) o disminuye (X_{-1} , X_{-2} , X_{-3} ... X_{-n}) según la perspectiva escogida, la de *más* o la de *menos*. La flecha de color rojo orientada hacia arriba o hacia abajo según cada caso indica esta perspectiva, que permite, por un lado, escoger en *menos* el conjunto situado en la posición más alta como elemento de referencia (*landmark*) (X) y al conjunto situado en una posición inferior como figura principal (*trajector*) (X_{-y}) y, por otro, escoger en *más*, el conjunto situado en la posición inferior como elemento de referencia (X) y el conjunto situado en una posición superior como figura principal (X_{+y}). El color rojo se usa para destacar los elementos de la relación que son seleccionados como figuras principales; el color gris o negro para identificar a los elementos que constituyen elementos de referencia o figuras secundarias. Debido al solapamiento de nociones de los dos componentes contrastados, solo se expresa explícitamente el elemento diferencial (primer término y segundo término de la comparación según la terminología tradicional) de las conceptualizaciones contrastadas, que en estos dos ejemplos resultan ser los sujetos *Pedro* y *Juan* (***Pedro*** *tiene más libros que* ***Juan*** [tiene libros]; ***Juan*** *tiene menos libros que* ***Pedro*** [tiene libros]) Quedan en gris, por tanto, los elementos que constituyen elementos de referencia y, además, coinciden con los componentes correspondientes que forman parte de la figura principal. Para mayor claridad, como en las figuras anteriores, se señalan los elementos diferenciales mediante una flecha de doble punta discontinua. Debe tenerse en cuenta que los cuantificadores comparativos *más*, *menos* (combinados con *que*) y *tanto* (-os,-a,-as), desde esta concepción que intentamos esbozar aquí, expresan todos ellos relaciones cuyas figuras principales y elementos de referencia respectivos son, a su vez, relaciones de cuantificación que se ponen en contraste.

En la figura IV.15 se representa, por su parte, otra variante del tipo de construcciones que estamos considerando. En este caso, correspondiente al ejemplo *Pedro tiene más libros que discos*, el elemento diferencial de las dos predicaciones contrastadas no es el sujeto sino el complemento directo: *Pedro tiene más **libros** que*

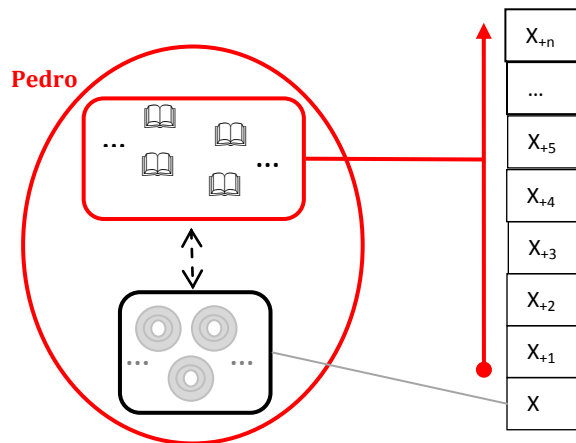
[Pedro tiene] *discos*. Aunque *discos* forma parte de la figura secundaria o elemento de referencia, por ser el elemento diferencial respecto a la predicación de la figura principal queda expresado explícitamente y no se ve afectado por la elisión.



Pedro tiene más libros que discos.

(Figura IV.15)

En la figura IV.15 (como se hizo en las figuras IV.8(a) y IV.8(b)) se vuelve a representar por separado la predicación que constituye el primer segmento de la comparación, que aquí denominamos, usando la terminología de la GC, figura principal y la que se supone que subyace al segmento B, que, también según la GC, venimos denominando figura secundaria. Sin embargo, en la figura IV.16, al igual que en las figuras IV.14(a) y IV.14(b), se intenta una representación que muestra el solapamiento de componentes de las conceptualizaciones contrastadas de forma más evidente. La relación de posesión correspondiente a *tiene*, que se indica mediante la inclusión del conjunto de libros y discos en un círculo etiquetado con Pedro, no aparece doblada ni tampoco aparece doblada la etiqueta Pedro. De esta forma se advierte mejor que la conceptualización compleja expresada por las comparativas, aunque implique relaciones multilaterales, no tiene por qué corresponderse a una doble predicación y ello explicaría que la elipsis de los elementos del segmento B equivalentes a los correspondientes del segmento A resulte obligatoria, porque puede que en realidad no exista tal elipsis.



Pedro tiene más libros que discos.

(Figura IV.16)

Las relaciones multilaterales que quedan expresadas en una estructura lingüística donde no es necesario suponer elipsis pueden reconocerse en otros casos. Eso ocurre, por ejemplo, en los predicados que indican reciprocidad, como en *Los novios se adoran* (el uno al otro), donde un solo verbo y un solo sujeto plural expresan de forma condensada una doble relación: ‘uno de los novios adora al otro y este último adora al primero’. En otras ocasiones, como advierte Langacker (1991: 118-121), podemos expresar mediante un solo verbo y mediante argumentos únicos varios procesos distintos que incluso pueden afectar a referentes distintos. En *Los niños levantaron una silla* podemos referirnos a una sola acción, en la que varios niños realizan de forma colaborativa el único acto de levantar una única silla o podemos referirnos a tres actos independientes en que cada niño levanta una silla distinta. En las comparativas, los elementos replicados también pueden quedar subsumidos en un solo componente verbal sin tener que suponer la intervención del proceso de la elipsis, no solo en casos como el del ejemplo de la figura IV.16 sino también en otros donde la presencia de argumentos distintos (sujetos y complementos distintos) puede inducir a pensar que están presentes varias cláusulas, como en *Pedro obtuvo más matrículas que Juan notables* o *Marina ha vendido más libros hoy que Alberto discos ayer*, etc.

El caso de la pasiva refleja con *se* (*Se dicen muchas tonterías*), donde se presupone un agente indeterminado, puede servirnos como ejemplo de estructura en la

que está presente cierto participante sin que sea posible hacerlo explícito en el seno de dicha estructura: * *Se dicen muchas tonterías por las personas.*

La consideración que esbozamos aquí de la elipsis en las comparativas es reflejo de la que Langacker (2012) desarrolla en relación con la elipsis que se da en las construcciones coordinativas. En su trabajo, el autor argumenta a favor de una descripción de la compleja configuración semántica de las estructuras coordinativas (*María ha lavado al perro y Pedro al gato*) que no presupone que estas sean derivadas, mediante algún proceso transformativo, de otras estructuras originales con todos los elementos semánticos expresados explícitamente (*María ha lavado al perro y Pedro ha lavado al gato*). Muchos de las características y procesos de conceptualización que el autor aplica en la descripción de las coordinaciones (solapamiento de componentes, elementos diferenciales, etc.) y que se asocian con la elipsis se dan en las comparativas. A diferencia de aquellas, sin embargo, el tipo de elipsis que se reconoce en las comparativas no permite la recuperación de los componentes solapados, como hemos señalado más arriba.

4.6 Conclusiones

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas en los párrafos anteriores, podemos reconocer algunas de las aportaciones novedosas con las que la GC contribuye a la descripción y explicación de las construcciones comparativas, tanto propias como impropias o pseudo-comparativas. Recapitulamos a continuación algunas de las principales características y ventajas de esta aproximación:

1. El carácter construccional de estas estructuras. Como en el de los casos de los signos complejos *más ... de, más... que, tanto... como, ...más que..., no más de..., no más que..., no tan(to/a/s) (...) como...* (con presuposición de situación por encima de la norma). Los valores de las diferentes construcciones pueden explicarse como vinculados los unos a los otros pero no son previsibles a priori ni pueden derivarse de la suma de sus partes. Además, se asocian en muchos de los casos a rasgos formales propios. Como ocurre con el orden peculiar de las construcciones correctivas (*Es empleado más que jefe*) o con la fijación de *tanto* en la forma singular de las construcciones coordinativas (*Come tanto pipas como cacahuètes*).

2. La naturaleza metonímica de algunas de las extensiones que dan lugar a interpretaciones cualitativas (categoriales —*Son más amigos que novios*—, correctivas —*Son amigos más que novios*—, implicacionales —*Son más que amigos*—, aditivas —*Tengo más libros que ese*—, excluyentes—*No son más que amigos*—, coordinativas —*Vendo tanto coches nuevos como usados*—, etc.) a partir de las comparativas cuantitativas; o las de algunas reinterpretaciones cuantitativas a partir de significados originariamente cualitativos (*Tengo los mismos hijos que mi madre, Tengo más libros de los que tú crees*). Esas vinculaciones permiten reconocer la relación coherente entre las llamadas comparativas propias y las denominadas pseudo-comparativas.
3. La consideración de la perspectiva relacional (figura principal o *trajector* / elemento de referencia o *landmark*) como aspecto principal del significado de los cuantificadores comparativos y como responsable de las diferencias entre versiones alternativas del tipo *Pedro tiene más amigos que Juan* / *Juan tiene menos amigos que Pedro*, o del tipo *Pedro es más alto que Juan* / *Juan es menos alto que Pedro* / *Juan es más bajo que Pedro* / *Pedro es menos bajo que Juan* / *Juan no es tan alto como Pedro* / *Pedro no es tan bajo como Juan*, etc.. Y también de la distinción perfil/base para otros aspectos de la configuración semántica de estas construcciones, como, por ejemplo, la condición de base de la escala implicacional presupuesta en los casos como *Son más que amigos* o la norma de referencia media presupuesta en las comparativas de igualdad con tanto (*Pedro no es tan alto como Juan* > Juan es alto por encima de la media).
4. La posibilidad ofrecida por la GC de evitar suponer la elipsis obligatoria como componente necesario de estas estructuras, lo que permite distinguir la elipsis de *Tiene más amigos (que tú)* donde el elemento elidido es el segmento B de la construcción y cuyos elementos no expresos son recuperables, de la supuesta elipsis de *Tiene más amigos que [amigos tienes] tú*, cuyos elementos no expresos no son recuperables.
5. El uso de notaciones diagramáticas semi-icónicas para facilitar la comparación de los significados de unas construcciones y otras, que permiten mostrar el significado (aunque muy abstracto) de los elementos aislados (*más... de, más... que, menos ... de, menos...que*, etc.), la congruencia entre unas estructuras y otras y el tipo de extensión metonímica que existe entre unas y otras.

6. La explicación de la distinción básica entre las construcciones con *de* y las construcciones con *que* basada en la idea de que *que* introduce como elemento de referencia una relación (la que se da entre una entidad y un punto no determinado en una escala) mientras que *de* introduce un valor de referencia (un punto en una escala absoluto o identificable).
7. La descripción de la diferencia entre comparativas prototípicas con *que* (*Pedro tiene más libros que Juan*) y las comparativas relativas (*Pedro tiene más libros de los que tiene Juan*) como una alternativa de configuración basada en la distinción perfil/base, con la que es posible disponer de una paráfrasis donde no es obligatoria la elipsis (sobre todo del verbo) y cuyo carácter enfático conlleva un importante rendimiento discursivo.
8. La idea, comentada en el capítulo 2 para otros casos, de que el significado de la gramática se impone al del léxico, aplicable al ejemplo de *más que dos niños*, con interpretación cualitativa a pesar de que el segmento B es un sintagma introducido por un numeral, más proclive a la construcción con *de*.

Capítulo V

Material didáctico

Introducción

En este capítulo presentamos y comentamos la propuesta didáctica, fruto de la revisión de las descripciones encontradas sobre las distintas estructuras comparativas en las gramáticas del español consultadas y de la aplicación de criterios pedagógicos basados en aspectos tales como el dinamismo interactivo de las presentaciones, el uso de imágenes animadas, con las que se pretende mostrar los contrastes significativos de las de las distintas construcciones y la contextualización. El material está compuesto por una serie de 7 presentaciones creadas mediante el programa de Microsoft PowerPoint 2010. Cada presentación aborda un contraste distinto relacionado con las estructuras comparativas. Para cada presentación con ilustraciones significativas, asimismo, existe una presentación correspondiente donde se tratan estructuras y ejemplos equivalentes pero sin la aplicación de ilustraciones significativas. Las versiones en formato ppt se encuentran disponibles en el archivo electrónico adjunto a esta tesis.

Este capítulo se divide en 4 apartados. En el primero abordamos las razones que hay detrás de la selección de los 7 contrastes, resultado del capítulo III. En el apartado 2 procuramos justificar la selección del nivel que pensamos más adecuado para este material (B2), basándonos en datos escogidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC). En el tercer apartado hablamos de la importancia del uso de las imágenes en la creación de material didáctico centrado en la presentación de contenidos gramaticales para el aula de ELE; basándonos en el punto de vista de la GC y mostrando ejemplos de propuestas didácticas recientes referidos a contenidos distintos

a los de las comparativas. Por último, mostraremos el material didáctico con sus características enseñando partes de las presentaciones de PowerPoint (en adelante PPP).

1. El contenido lingüístico

Como habíamos mencionado en el capítulo anterior, tras la revisión de las gramáticas, tanto descriptivas como didácticas, y de los manuales de ELE, hemos podido delimitar el tipo de contrastes para los que podrían desarrollarse materiales didácticos que poner a prueba en el aula de ELE dadas sus características formales y semánticas y teniendo en cuenta la secuencia de un tratamiento didáctico sistemático de ellos en los materiales publicados consultados.. En virtud de ello, hemos aplicado ciertos criterios con el fin de elaborar un material cohesionado y adaptado a un cierto nivel de competencia.

Antes de indagar en los criterios seguidos para la selección del material, volvemos a presentar el contenido lingüístico escogido, el cual consiste en 7 contrastes, con ejemplos y una clarificación breve de cada uno de ellos:

1. *–más de...” / –más que...”*:

Perdió más de 200 euros. (Quizás 250 o 300)

Perdió más que 200 euros. (Aparte de los 200€, perdió más cosas)

2. *–no más de...” / –no más que...”*:

Esta casa no tiene más de 3 habitaciones. (3 hab. es el tope, a lo mejor tiene menos)

Esta casa no tiene más que 3 habitaciones. (Solo tiene 3 hab., es la cantidad exacta)

3. Estructura Comparativa de Superioridad / Estructura Correctiva:

Tiene más amigos que novios. (Comparativa; nº de amigos > nº de novios)

Tiene amigos más que novios. (Correctiva; no tiene novios, tiene amigos)

4. Presencia / falta del artículo identificado junto al elemento intensificado:

Estudian más chicas que chicos. (Nº de chicas que estudian > nº de chicos que estudian)

Estudian más las chicas que los chicos. (El tiempo que dedican las chicas es mayor que el tiempo que dedican los chicos)

5. *–no + verbo + tanto” / –no + verbo + mucho”*:

No llores tanto. (Implica una cantidad conocida o identificada)

No llores mucho. (Una cantidad no conocida o identificada)

6. ~~tanto~~/os/a/as + sustantivo + *como*” / ~~art.~~ + *mismo* + sustantivo + *que*”:

Elena tiene tantos amigos como José. (La misma cantidad)

Elena tiene los mismos amigos que José. (La misma cantidad o las mismas personas. Idéntica cantidad o idénticos referentes)

7. ~~tanto~~/os/a/as + sustantivo + *como*” / ~~tanto~~ + sustantivo + *como*”:

Vende tanto coches nuevos como usados. (Estructura coordinativa: vende de un tipo y de otro)

Vende tantos coches nuevos como usados. (La misma cantidad de un tipo y otro)

Como podemos ver, son contrastes específicos que contienen diferencias muy sutiles, tanto a nivel formal como a nivel semántico, y este, específicamente, es uno de los criterios que buscamos para la selección del contenido. El segundo criterio, como mencionamos en el apartado anterior, es que los contrastes sean aptos para una clase de nivel B2. Para atenernos a este propósito, hemos tenido que descartar contrastes cuyas diferencias no cumplen con esos criterios; contrastes que no conllevan diferencias formales y semánticas de la misma manera que los 7 arriba mencionados. A continuación vemos algunos ejemplos. Empezamos con un contraste, que forma parte del material didáctico, pero que hemos limitado a, lo que consideramos ser, su significado más básico. Pensamos que abordar todos los aspectos de la alternancia *de / que* en las comparativas de desigualdad sería demasiada carga para un alumno de nivel B2. Por esta razón hemos descartado ejemplos como los siguientes y nos limitamos al uso ~~más~~ *que / de + número*” (*le prestaron más de / que 10€*).

(1.a) *Este ejercicio es más emocionante de lo habitual.*

(1.b) *Este ejercicio es más emocionante que lo habitual.*

(2.a) *Este regalo es más bonito de lo que yo había imaginado.*

(2.b) *Este regalo es más bonito que lo que yo había imaginado.*

Si analizamos los ejemplos (1) y (2), vemos que su esencia es la misma que la de *le prestaron más de / que 10€*. Aun así, se requiere mucha atención para darnos cuenta de eso. En (1.a) *este ejercicio* y *lo habitual* se refieren a la misma cosa, pero el grado en que *este ejercicio* es emocionante es mayor que el grado habitual. En otras palabras: si hay una persona que hace un ejercicio que le parece emocionante, en una escala de 0 a

10, en un grado 5, hoy este mismo ejercicio le ha parecido emocionante en un grado 7 u 8. En (1.a) *lo habitual* es interpretado, precisamente porque va introducido por *más de*, como referido a una cantidad o a un grado. El referente implícito de la forma anafórica neutra *lo* alude al *grado* que es habitual. En cambio en la frase (1.b) el ejercicio que es más emocionante no es el mismo que el ejercicio que se hace habitualmente; es decir, si, por ejemplo, todos los días la misma persona corre durante 15 minutos, hoy ha saltado a la comba y le ha parecido más emocionante. Esto es, en (1.b), *lo habitual*, de nuevo porque va introducido por *más que*, se interpreta como designación de uno de los términos de comparación: se compara el grado de emoción asociado a un ejercicio (primer término de la comparación) con el grado de emoción asociado al ejercicio habitual (segundo término de la comparación). El referente implícito de la forma anafórica *lo* es el *ejercicio* habitual. Algo parecido ocurre con (2), en (2.a) el regalo actual (regalado) y el regalo imaginado son la misma cosa; la persona había imaginado que le iban a regalar un peluche y realmente le regalaron un peluche, pero el peluche real es más bonito que el peluche imaginario. En (2.b) esta persona esperaba un peluche pero le regalaron una mascota, y le ha parecido más bonito el regalo real. De nuevo la distinta interpretación viene dada porque la forma *lo* pronominaliza la noción abstracta de *grado* en que algo es bonito en (2.a) o pronominaliza una cosa (el objeto imaginado) en (2.b). Con *de* siempre hablamos de grado (cantidad de euros, grado en el que algo es emocionante, o bonito), y con *que* hablamos de categorías distintas o de ejemplares distintos de una misma categoría (le prestaron los 10€ y una tarjeta de bus, o en vez de correr se habla de saltar a la comba, o en vez de un peluche se hace referencia a una mascota).

Otro contraste que hubo que descartar es el que está relacionado con semejanzas y diferencias entre el español y el inglés como en las frases (3) y (4).

(3) *She was more than happy with her new house.*

*Estaba más que contenta con su nueva casa*³⁵.

(4) *She was less than happy with her new house.*

³⁵ Adviértase que de nuevo se reconoce en este ejemplo la interpretación cualitativa que impone la conjunción *–que* si lo que le sigue no puede ser interpretado como término de comparación sino como referencia. *–Más que contenta* se entiende como en una categoría superior de alegría, cualitativamente distinta a *–estar contento*.

?Estaba menos que contenta con su nueva casa.

No estaba tan contenta con su nueva casa

Podemos observar en (3) que en caso positivo hay un equivalente en español; en cambio, en la variante negativa de (4) no. Sin embargo, se podría encontrar una alternativa, con el mismo valor funcional, utilizando la negación de la comparación de igualdad. Además de estos dos contrastes, también, hemos prescindido de contrastes que solo contienen diferencias sintácticas y no semánticas, como en los ejemplos de Bolinger (1950:46).

(5) *Pesa 20 gramos menos que el peso oficial*

(6) *Pesa 20 gramos menos del peso oficial.*

En casos como (5) y (6), la neutralización de la diferencia más de / más que se debe probablemente al valor semántico del sintagma introducido por el nexos (ya sea la preposición *de* o la conjunción *que*) puesto que dicho sintagma (*el peso oficial*) puede interpretarse como alusivo a una cantidad de referencia en (6) o al segundo término de comparación que contrasta con el primero en (5). (5) podía parafrasearse, con una formulación redundante, como ‘el valor de esto (20 gramos) es menor que el valor del peso oficial’. Debido a que el sintagma es la nominalización de esa cantidad, caben las dos construcciones.

El valor enfático que añade el uso del relativo en la comparación con *más de* en ciertos contextos (debido a que permite hacer explícita componentes de la estructura sintáctica que la comparativa normal deja elididos forzosamente), frente a la estructura de comparación de superioridad regular con *que*, también ha sido descartada.

(7) *Trabaja más que otros.*

(8) *Trabaja más de lo que trabajan otros.*

Aunque es un contraste que cumple con los requisitos semánticos y funcionales considerados, pensamos que hay otros contrastes cuya diferencia es más importante para el nivel B2.

Otro contraste descartado es el de ‘~~tan~~ + adjetivo + *como*’ / ‘~~igual de~~ + adjetivo + *que*’ como en (9) y (10). En pares como estos se puede advertir que el cuantificador *tan*

puede conllevar la presuposición de que el grado de referencia está por encima de alguna norma. Dicha presuposición no está presente en la variante con *igual de*.

(9) *Juan es tan alto como Pedro.* (Pedro es alto por encima de la norma)

(10) *Juan es igual de alto que Pedro.* (No se presupone que Pedro sea alto por encima de la norma)

La razón es *que* hemos visto que la diferencia es demasiado sutil y difícil de presentar, y daba lugar a ambigüedad en ciertos contextos. Por último, tampoco se incluyó el contraste de la posición del cuantificador en el superlativo relativo y la comparación irregular de superioridad:

(11.a) *El niño que mejores notas sacaba de todos* (superlativo).

(11.b) *El niño que sacaba mejores notas de todos* (superlativo).

(12.a) *El niño que sacaba mejores notas que los demás* (comparativo de superioridad).

(12.b) **El niño que mejores notas sacaba que los demás* (comparativo de superioridad).

Vemos que en (11.a) y (11.b) el cuantificador *mejores* puede cambiar de posición, lo cual no está permitido en el caso de la comparativa de superioridad (12.b). Por la dificultad, se podría estudiar la diferencia entre (11.a) y (12.b) en un nivel B2, pero, en este caso fallaba un criterio fundamental en relación con nuestras intenciones y es que no se trata de dos opciones con dos significados alternativos sino de un solo valor que se muestra en dos formas en algunos contextos y solo en una en otros.

Asimismo, descartamos algunas estructuras que no se podían emparejar con otras para formar contrastes. Por ejemplo, las comparativas hiperbólicas según Luis Sáez y Cristina Sánchez López (2014: pág.139-143) o prototípicas según Sáez (1999: 17.1.5) y RAE-ASALE (2009: 45.12i-m) como en los siguiente ejemplos:

(13) *Es más lento que una tortuga.*

(14) *Es más raro que un perro verde.*

Tampoco tenían cabida estructuras consecutivas como las de los ejemplos de NGLE (2009: 874-5):

(15) *Hacían tanto ruido que tuvimos que llamar a la policía.*

(16) *Es demasiado irresponsable como para que le podamos dar esa tarea.*

Habría resultado poco conveniente presentar todos los contrastes recogidos en el capítulo III ya que, como hemos señalado más arriba, son muy dispersos desde el punto de vista funcional, sobre todo cuando las estructuras se distancian de los valores prototípicos de las comparativas para adentrarse en ámbitos funcionales muy diferentes (como el de las consecutivas), y demasiado numerosos para ser abordados exhaustivamente en un curso de lengua de B2 junto con otros aspectos gramaticales ineludibles en este nivel, lo cual no significa que los aspectos descartados sean considerados menos importantes. Por otro lado, como ya hemos apuntado previamente, nuestra intención era la de explorar la posibilidad de elaborar materiales de presentación en las que se aplicaran imágenes animadas para mostrar diferencias de significado asociadas a variantes estructurales y los contrastes elegidos parecían los más adecuados desde ese punto de vista.

En el siguiente apartado comentaremos las razones por las cuales decidimos que el nivel B2 es el más adecuado para tratar los contrastes seleccionados.

2. ¿Por qué el nivel B2?

Después de haber revisado los tres niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC), para encontrar en qué apartados se encuentran recogidas las estructuras comparativas o cómo se distribuyen según los niveles, hemos llegado a la conclusión de que el material lingüístico escogido encajaría en los niveles B2 y C1. A continuación, presentamos un resumen de la inclusión y distribución de las estructuras comparativas en el PCIC y las razones en las cuales nos hemos basado para la elección de alguno de esos dos niveles.

Las construcciones comparativas, por su doble naturaleza funcional y formal, aparecen en 3 apartados diferentes: *Gramática*, *Funciones* y *Nociones Generales*, aunque en este último solo se recogen los recursos que funcionan como componentes o ingredientes léxicos o conceptuales de esas estructuras comparativas. Por ejemplo, se mencionan nociones cuantitativas como *más*, *menos*, *está duro como la piedra* o nociones evaluativas como *mejor*, *peor*, *malísimo*, *magnífico*...etc. Empezamos analizando el material mencionado en el apartado de *Gramática*. La comparación, según este documento, forma parte de los contenidos propios del nivel A2, en el que se

mencionan los tres grados: igualdad, superioridad e inferioridad. No obstante, como ocurre con otros muchos aspectos gramaticales, las mismas cuestiones se retoman en variantes supuestamente más complejas en niveles superiores. Veamos la siguiente serie de ejemplos correspondiente a la comparación de superioridad tal y como se distribuye en todos los niveles.

- 1) Nivel A2: *He comprado más libros que una profesora, la profesora, *profesora.*
- 2) Nivel B1: *He comprado más libros que revistas.*
- 3) Nivel B2: *He comprado más libros que ninguno.*
- 4) Nivel C1: *Ha comprado más libros que los que vinieron ayer.*
- 5) Nivel C2: *Ha comprado más libros que yo lápices.*

En el nivel A2 se trata de comparar cantidades distintas del mismo objeto relacionadas con sujetos diferentes (*_yo_ / _una cantidad de libros_ frente a *_la profesora_ / *_otra cantidad de libros_**); en el nivel B1 se comparan clases distintas de objetos (*_una cantidad de libros_ frente a *_una cantidad de revistas_**); en el nivel B2 se comparan cantidades distintas del mismo tipo de objetos (*libros*) relacionadas con sujetos diferentes, uno de las cuales es un colectivo (*ninguno*), con una interpretación funcionalmente equivalente al superlativo relativo (*_soy el que más libros ha comprado de todos_*); en el nivel C1 se comparan cantidades distintas del mismo tipo de objetos con dos sujetos diferentes, uno de los cuales, el segundo término de la comparación, se expresa mediante una subordinada de relativo (*los que vinieron ayer*); y, por último, en el nivel C2 se comparan cantidades diferentes de distintos tipos de objetos referidas a distintos sujetos (*_él_ / *_una cantidad de libros_* frente a *_yo_ / *_otra cantidad de lápices_***). No parecen claras cuáles son las razones que justifican esta distribución. De hecho, desde cierto punto de vista, son diferencias que creemos que incluso vendría mejor tratarlas en el mismo nivel para facilitar la comprensión a través de la presentación contrastada de los casos. Por ejemplo, en el caso del nivel A2, vemos que la opción sin artículo está considerada como errónea (*he comprado más libros que *profesora*), aunque, en realidad, no se trata tanto de un error normativo o sistemático sino de estructuras con significados alternativos: en *he comprado más libros que una profesora*, se habla de un caso general en el que se supone que una profesora, por cuestión de trabajo, compra muchos libros; en *he comprado más libros que la profesora* se refiere a una profesora en particular; la última opción, *he comprado más libros que profesora*, no*

es adecuada dado que *profesora* es un nombre contable que, por el contexto, no se puede admitir (en todo caso sería *he comprado más libros que profesoras*). Sin embargo, si expresamos lo mismo con otros sustantivos, contables o no, vemos que sí se admite la variante: *He comprado más libros que papel, he comprado más libros que bolígrafos*. O, igualmente, si cambiamos el verbo: *He visto más libros que profesoras*. Este caso se parece al contraste número 4 del material didáctico, el cual volvemos a mencionar en los ejemplos (17.a) y (17.b): en (17.a) se comparan cierta cantidad de mujeres y cierta cantidad de hombres, mientras que en (17.b) el artículo obliga a entender que se comparan la cantidad de tiempo que dedican las mujeres a estudiar y la cantidad de tiempo que le dedican los hombres:

(17.a) *Estudian más mujeres que hombres.*

(17.b) *Estudian más las mujeres que los hombres.*

En los casos de (18) y (19) encontramos otros ejemplos de estructuras comparativas en los que se puede ver la diferencia en el elemento explícito del segmento *B*, con o sin artículo determinante. Esta diferencia funciona tanto con comparaciones que se hacen entre sustantivos (18) como las que se hacen con adjetivos (19).

(18.a) *El libro tiene más palabras que la página*

(18.b) *El libro tiene más palabras que páginas*

(19.a) *Es más alto que guapo.*

(19.b) *Es más alto que el guapo.*

Pensamos que, por una parte, este tipo de contrastes puede facilitar la comprensión del significado de las variantes estructurales si se abordan simultáneamente y no mediante la separación de las opciones distribuyéndolas por niveles, y, por otra parte, que su explicación ganaría en claridad si se hiciera desde el punto de vista de la gramática cognitiva.

Volviendo a los ejemplos extraídos del PCIC (1)-(5), no logramos reconocer el criterio seguido para clasificar los diferentes aspectos de la estructura en esos niveles. ¿Por qué, por ejemplo, las construcciones donde se comparan diferentes cantidades de distintos tipos de objetos referidos al mismo sujeto (nivel B1) se consideran más

dificiles que las construcciones donde se comparan distintas cantidades del mismo tipo de objetos referidas a diferentes sujetos (nivel A2)?; ¿por qué cuando el segundo término de la comparación es un cuantificador indefinido (*ninguno*) (nivel B2) se considera más complicado que cuando el segundo término es un sintagma nominal (nivel A2)? De hecho, en este último caso la elección del indefinido no impone elección de determinante, mientras que en el caso del sintagma nominal sí hay que elegir el determinante adecuado (*el, un,* o ausencia). Estas clasificaciones sutiles y subjetivas en que se basa la distribución, más formales que funcionales o semánticas, se dan en otros casos como los siguientes:

- 1- El superlativo relativo (*el más / menos ... de*), el cual podría considerarse una estructura relativamente fácil, no se trata hasta el nivel B2.
- 2- Las construcciones consecutivas con sintagmas adverbiales (*de (un/a) modo / manera / forma, de tal modo / manera / forma...*): *Habla de tal modo que nadie lo entiende. Es que grita de una manera...*, las cuales podrían considerarse bastante complejas, también se estudian en el nivel B2.
- 3- Comparativas de cantidad de objetos introducidas por *tanto/a/os/as...como*, como en *he comprado tantos libros como todos*, se mencionan en el nivel B2 aunque desde el punto de vista formal y conceptual parecen equivalentes al ejemplo del nivel A2: *Tengo tantos problemas como tú.*
- 4- La comparación de diferentes cualidades referidas al mismo sujeto, como en *es tan guapo como tonto*, se estudia en el nivel C1. ¿Cuál es la razón por la que estas variantes se consideran más complicadas que las del tipo *he comprado tantos libros como revistas*, que se tratan en el nivel B1?

Como las señaladas podrían aducirse muchas más.

Como hemos mencionado al principio, las estructuras escogidas para el material didáctico presentado aquí, podrían encajar en un nivel B2 o C1. Aunque hay partes de estas mismas estructuras que se pueden ver en niveles más básicos, la forma en las que se presentan y se fragmentan se aleja del punto de vista que nos interesa, lo cual nos obligaría a esperar hasta que se traten todos los aspectos de la estructura para que el alumno las pueda contrastar. En este sentido debemos tener en cuenta que el PCIC es considerado aquí como obra de referencia, que suele tenerse presente en la planificación curricular de los centros de enseñanza, pero sería imposible atenernos estrictamente a

dicho plan para realizar el estudio proyectado limitándonos a un solo nivel, ya que la distribución de los distintos aspectos de las construcciones comparativas en distintos niveles se hace, como hemos mostrado, de forma algo artificiosa o forzada, de manera que los contrastes no podrían tratarse de forma completa hasta el nivel C1, pero eso obligaría a revisar aspectos de las comparativas muy básicos en un nivel muy avanzado. Será preferible adelantar el tratamiento de esos contrastes en un nivel inferior (B2) aunque ello signifique hacer una incursión en contenidos previstos en el PCIC para niveles más altos. A continuación mostramos algunos ejemplos de diferentes oposiciones que podrían entenderse mejor si se presentaran simultáneamente pero que en el PCIC se localizan en niveles distintos como si se tratara de elementos independientes los unos de los otros:

1. Aunque *tanto* se introduce en el nivel A2, e *igual de...que* en el nivel B1, tenemos que esperar hasta que aparezca *lo mismo que* en el nivel B2 para poder enseñar que *tanto* se reviste de la presuposición de ‘mudo’ o ‘superior a la norma’, una característica que no se encuentra en la misma medida o de manera tan evidente en otros elementos de comparación de igualdad como *igual* y *lo mismo*.
2. La fórmula *más de* en forma afirmativa y negativa se menciona en el nivel B1, pero el elemento *más que* no se introduce hasta el nivel B2.
3. Las frases del tipo *(no) cuesta más / menos de lo que me esperaba* aparecen en el nivel C1, sin embargo el contraste entre esta fórmula y la de “(no) más que” (*es más bonito de lo que me esperaba / Es más bonito que lo que esperaba*) no aparece en ningún apartado.

Podríamos citar más casos como estos.

En general, y después de haber observado los tres niveles del PCIC, hemos constatado que cuanto más avanzado es el nivel más se le presta atención a los usos literarios del idioma y a las combinaciones entre la estructura estudiada en niveles más básicos con otras que tienen “fama” de ser más complejas, como el “subjuntivo” (*¿Qué libro prefieres?* [A2]; *¿Con quién prefieres ir: con ella o conmigo?*[B1]; *¿Preferirías que fuéramos todos juntos o en dos coches?* [B2]; *Si me dan a elegir, me quedo con un buen Rioja.* [C1]; etc.), en vez de abordar el tema desde un punto de vista más panorámico o de conjunto, que puede resultar más complejo aparentemente pero que resulta más ajustado a la realidad del idioma y más revelador de su carácter sistemático.

El valor de un elemento se define por su relación con los demás. Las alternativas que ofrece el sistema, si se presentan en contraste, pueden afianzar un conocimiento más estable y menos dependiente de la presencia azarosa o arbitraria de las diferentes variantes en el *input* disponible.

3. El uso de las imágenes en la enseñanza de la gramática de ELE

En la introducción de este capítulo mencionamos que el material lingüístico escogido se iba a ilustrar y presentar en forma de secuencias animadas mediante el programa Microsoft PowerPoint 2010. Cada presentación de PowerPoint (en adelante PPP) aborda un contraste; cada contraste contiene dos estructuras gramaticales que se describen cada una en dos partes consecutivas, por ejemplo: en la PPP de la diferencia entre *–más de...* y *–más que...*, *–más de...* sería la primera estructura, tratada en la parte 1, y *–más que...* la segunda estructura tratada en la parte 2. Todas las PPP tienen la misma configuración: (1) empiezan con una presentación de los dos aspectos correspondientes a un contraste mediante un ejemplo, como en *–¿más de 200 euros?* o *–¿más que 200 euros?*; (2) después de esta diapositiva inicial aparece otra en la que se da una definición abreviada del primer problema gramatical, por ejemplo: *más de 200 euros: distinta cantidad de la misma cosa*; (3) la definición va seguida de otra diapositiva que contiene una ilustración animada del mismo ejemplo. Lo mismo vuelve a ocurrir con la segunda parte del contraste, en este caso *más que...*; es decir, una definición abreviada y una ilustración animada del ejemplo. Al final de cada PPP hay una diapositiva final donde se mencionan más ejemplos (2 ejemplos por cada parte del contraste) y, si es necesario, una paráfrasis para aclarar sus significados y una frase que resume el uso de cada uno de los problemas gramaticales objeto de la PPP. La tabla V.1 resume la estructura de los PPPs, utilizaremos el contraste *más de...*, *más que...* como ejemplo:

1. Presentar el contraste mediante ejemplos.	<i>¿más de 200 euros? o ¿más que 200 euros?</i> (Ver figura V.5.a)
2. Dar una definición abreviada al primer problema.	<i>Más de 200 euros: distinta cantidad de la misma cosa.</i> (Ver figura V.5.b)
3. Una ilustración animada del ejemplo.	(Ver figuras V.5.c, V.5.d, y V.5.e)

4. Dar una definición abreviada al segundo problema.	<i>Más que 200€: distintas clases de cosas.</i> (Ver figura V.5.f)
5. Una ilustración animada del ejemplo.	(Ver figuras V.5.g, V.5.h, y V.5.i)
6. Más ejemplos.	<p><i>Silvia tiene más de una solución. Ella siempre piensa en un plan B. [Silvia tiene dos o más soluciones para sus problemas.]</i></p> <p><i>- Hablamos de distintas cantidades de cosas.</i></p> <p><i>- No sabemos la cantidad exacta, pero sí sabemos el mínimo.</i></p> <p><i>Marta es más que una compañera de piso, es una amiga, es como una hermana. [Marta tiene más cualidades aparte de ser una compañera de piso.]</i></p> <p><i>- Hablamos de distintas clases de cosas.</i></p> <p>(Ver figura V.5.j)</p>

(Tabla V.1: Estructura de las PPP)

Como podemos observar, explicar estos contrastes mediante ejemplos sin contexto puede resultar complicado, y por esta razón insistimos en la importancia del contexto. Halliday (1978) considera el contexto como parte de la relación entre el lenguaje y la estructura social, y lo menciona como parte de las funciones lingüísticas, las cuales divide en 3 metafunciones: 1) representar ideas sobre el mundo (ideativa), 2) facilitar las interacciones personales y sociales (interpersonal), y 3) integrar esas ideas e interacciones en textos significativos, los cuales tiene que ser relevantes en un contexto (textual)³⁶. Asimismo, Langacker (2001: 5) también argumenta acerca del tema de la importancia del contexto:

³⁶ Estas 3 metafunciones, forman parte de los 6 ingredientes esenciales (*texto, situación, registro, código, sistema lingüístico, y estructura social*) de su teoría socio-semiótica de la lengua. El *texto* incluye instantes de interacción lingüística en la que hay personas involucradas;

—Another facet of a usage based model concerns the role of the communicative, social and cultural context. In particular, cognitive grammar is contextually grounded because all linguistic units are abstracted from usage events, comprising the full contextual understanding of socially engaged interlocutors with specific communicative objectives in connected discourse. Any reoccurring facet of such events can be incorporated in the conventional meanings of linguistic units. It is only via progressive abstraction or *decontextualization* that linguistic units sometime approximate the situation of having context-independent values. Yet I think they never fully achieve it. I believe that every expression, fixed or novel, is inevitably interpreted with respect to some presupposed context, if only a vanilla context derived from default assumptions. Hence the usage-based perspective provides a theoretical underpinning for what we all know in practical terms, namely the essential role of context and culture in language understanding and language learning.”

En Castañeda Castro y Alhmod (2014: 39-87), se hace hincapié en la importancia de las imágenes; se argumenta que estas ayudan a crear contextos humanizados, ricos en detalles, acompañados por esquemas y colores que tienen, aparte de su aporte estético, capacidad para explicar el significado de las formas y dejar claro sus conceptos más sutiles. Además, se consideran las imágenes como factor que contribuye decisivamente a la comprensión, la memorización y la aplicación de los conceptos, así como elementos que aportan cohesión a series de objetos en principio

es una codificación de frases que el oyente puede decodificar, ya que comparte con el hablante los principios que conllevan la clave para su decodificación. Es lo que significa‘ elegido de todo lo que puede significar’. El *texto* puede ser caracterizado por un contexto cultural que representa todo el sistema semántico y por ello es imposible de describir; o, por un *contexto de situación*, el cual se asocia a situaciones sociales particulares y es más fácil de describir. Es el *contexto* que le da vida al *texto*, es una representación abstracta del entorno relacionado con él. Consiste en propiedades generales que determinan el *texto*, las cuales se pueden representar en 3 dimensiones: *field* (la acción social en la que el texto está incrustado), *tenor* (la relación que tienen los interlocutores y la cual puede conllevar distintos niveles de formalidad) y *mode* (el medio elegido, el cual puede ser escrito u oral). Si se proporcionan las 3 dimensiones se podrían predecir las propiedades semánticas de un *texto*; sin embargo, se siguen necesitando niveles intermediarios como el *registro*, que tiene que ver con lo que hace el hablante a la hora de hablar, y el *código*, el cual funciona como un filtro para el estilo semántico de un cultura.

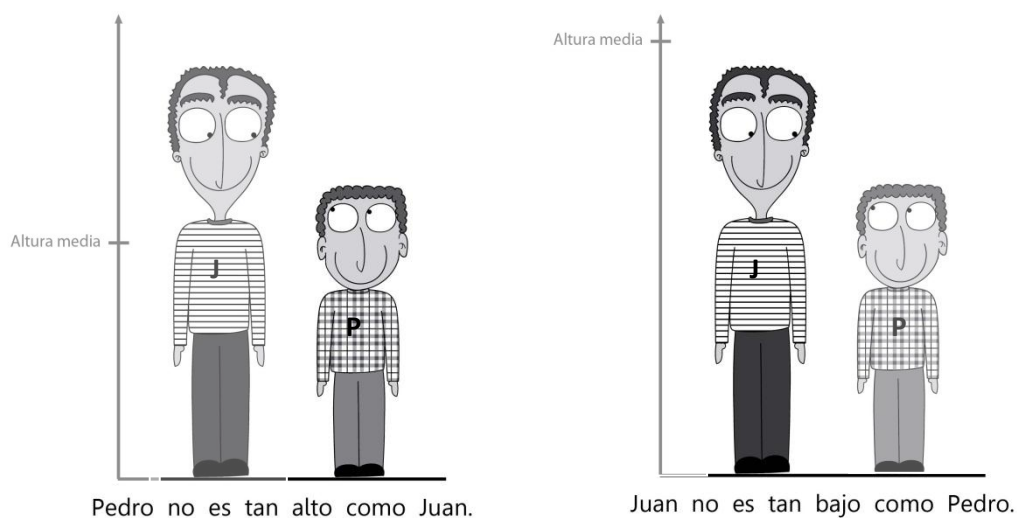
inconexos pero que integrados en ellas adquieren condición de conjunto coherente. Por ejemplo, podemos relacionar los objetos nieve, zanahoria, un palo, botones y un sombrero, con la imagen de un muñeco de nieve. Las imágenes, pues, se consideran como un elemento que ayuda tanto a los profesores de lenguas en general, y de ELE en particular, como a los alumnos, y, que constituyen una herramienta flexible que permite estar acompañada por explicaciones y paráfrasis por parte del profesor. Así se resume esta idea en el artículo mencionado (Op. cit.: pág. 77):

—La forma en que las imágenes ayudan a aprender o a memorizar algo se ha demostrado en muchas ocasiones y con argumentos muy variados (ver Arnold o Stevick, por ejemplo). Las imágenes presentan de forma integrada muchos elementos que de otra forma resultarían inconexos; las imágenes son fáciles de comprender e identificar de forma global y sirven de patrón para interpretar conceptos más abstractos, aquellos que no se perciben físicamente pero que se entienden como si fueran objetos que podemos ver cuando los interpretamos metafóricamente (un texto es un edificio; una persona airada es una olla a presión; la vida es un viaje, etc.) (ver Lakoff y Johnson). Las imágenes vinculan la información a aspectos emocionales o afectivos que otorgan viveza e intensidad a los datos así aprendidos. Una frase suelta en un manual, no es más que un ejemplo, pero si esa frase sale de la boca de una figura humana, es (parece) un acto de habla que reclama nuestra comprensión, nuestra atención o nuestra reacción. Parece que así cobra vida y sentido”.

Asimismo, en Castañeda Castro y Alhmod (2014) se proponen algunas ilustraciones para la explicación de ciertos aspectos gramaticales, entre ellos aspectos relacionados con las estructuras comparativas. A continuación mencionamos algunos ejemplos, haciendo más hincapié en los contrastes que se han desarrollado y transformado en PPP en este trabajo de investigación: las diferencias *—más de...* / *—más que...* y *—no más de...* / *—no más que...*:



(Figura V.1)



(Figura V.2)

Como podemos ver, las figuras 1 y 2³⁷ muestran diferencias discursivas sutiles que conllevan una carga presuposicional que puede pasar desapercibida a primera vista y que, sobre todo, resultan difíciles de hacer explícitas. «La distinción *perfil/base*, [comentada en los capítulos I y IV] propuesta por la GC alude precisamente a estas dimensiones no inmediatamente evidentes de las palabras y las construcciones» (Op. cit.: pág. 80). Igual relevancia tiene a este respecto la distinción entre figura y fondo. En la figura 1 la «figura» sintáctica en cada una de las frases (el sujeto sintáctico) se puede identificar por su color más intenso en la ilustración. En la figura 2, aunque desde un punto de vista lógico se podría decir que las dos frases significan lo mismo, hay una presuposición, relacionada con la altura media de referencia, que cambia según el contexto asociado a cada expresión y que conlleva un cambio de carga semántica. En

³⁷ Figuras 16, 17, 18 y 19 de Castañeda y Alhmoud (2014).

términos de la GC, la presuposición que tiene en cuenta la altura media constituiría la parte del contexto que, por estar regularmente asociada a cada una de estas expresiones, se transformaría en base conceptual en relación con la cual destaca el perfil de la expresión. En el perfil encontraríamos la figura principal y secundaria que constituyen los términos de comparación (Pedro y Juan) así como la relación de igualdad negada entre la altura de ambos. En la base se reconoce la presuposición de que la altura del segundo término de comparación está por encima (*no es tan alto como*) o por debajo (*no es tan bajo como*) de la altura media. Como puede advertirse, toda esta compleja distribución de conceptos se hace evidente de forma integrada y simultánea en una imagen como la de la figura 2.

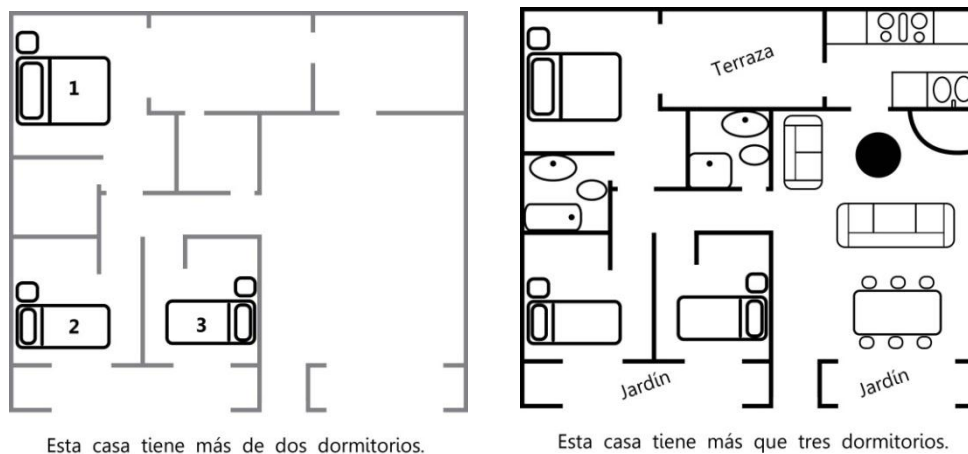
Otros ejemplos son la alternancia *de / que* en la comparación regular de superioridad, en caso afirmativo y negativo. A continuación vemos los ejemplos 20 y 21³⁸ ilustrados, los mismos utilizados para 2 de los contrastes presentados en el material didáctico de este estudio.

(17.a) *Esta casa tiene más de dos dormitorios.*

(17.b) *Esta casa tiene más que tres dormitorios.*

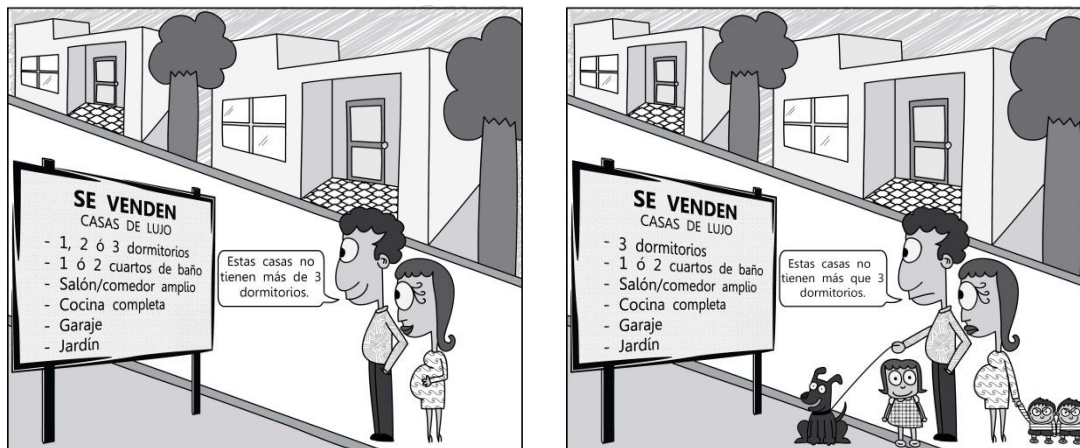
(18.a) *Estas casas no tienen más que 3 dormitorios.*

(18.b) *Estas casas no tienen más de 3 dormitorios.*



(Figura V.3)

³⁸ Ejemplos 63a y b y 64a y b en el artículo citado.



(Figura V.4)

Vemos que, como explicamos en el capítulo III, en la figura 3, *“más de...”* se explica desde un punto de vista cuantitativo (en el plano se reconocen más dormitorios aparte de los que están numerados), es decir se hace referencia a más ejemplares del mismo tipo, mientras que se da cuenta de *“más que...”* desde un punto de vista cualitativo (en el plano correspondiente se reconoce que hay estancias y espacios distintos a los dormitorios además de estos: jardín, terraza, cocina independiente, etc.), es decir, hay otros espacios pertenecientes a categorías distintas además de los dormitorios. En la figura V.4 se muestran las implicaciones contrastadas que se asocian a estas mismas estructuras cuando se combinan con la polaridad negativa: *no más de...* implica que la magnitud señalada es la cantidad máxima (aunque puede ser menor). Las casas pueden tener 1 o 2 o 3 dormitorios como máximo. Por su parte, *no más que....*, en cambio, alude a una cantidad exacta que, por lo demás, se considera insuficiente. Las casas solo tienen 3 dormitorios, que resultan claramente insuficientes para una familia con padre y madre, tres hijos, uno más en camino y un perro. La valoración negativa de esa cantidad se reconoce en el gesto de decepción de los padres habida cuenta de sus necesidades de espacio evidentes. La imagen muestra de forma sintética u holística cuál es la situación de la que parte el hablante para justificar el uso de una expresión que conlleva esa valoración negativa de la cantidad indicada.

En el siguiente apartado, hablaremos con más detalles sobre estos dos contrastes, *“más de...”* / *“más que...”* y *“no más de...”* / *“no más que...”*, junto con los otros 5 contrastes explicando sus diferentes características. Procuramos partir desde los mismos

puntos de vista arriba mencionados, proporcionando contextos sociales lo más naturales posible, ilustrando y animando, de forma detallada y explícita, tanto los contextos como el significado genuino de cada estructura empleada en los textos representados, y, al mismo tiempo, procurando la sencillez necesaria para que sean fáciles de aplicar en clase tanto desde el punto de vista de los profesores como del de los alumnos.

4. El material didáctico

Dividiremos este apartado en 7 sub-apartados, uno para cada contraste. Aunque somos conscientes de la dificultad de mostrar todos los detalles de los PPP, ya que hay partes que solo se aprecian con la animación de los mismos, intentaremos hacer una presentación general aclarando los rasgos generales del material didáctico³⁹. Como mencionamos al principio de este capítulo, cada PPP empieza con una diapositiva general donde se introducen los aspectos del contraste. Después aparece otra con una definición general de la primera parte del contraste. A continuación de la segunda diapositiva se vuelve a mencionar el mismo ejemplo pero esta vez como parte de un diálogo animado. Eso vuelve a ocurrir en la segunda parte del contraste. Los elementos de los contrastes se destacan del resto de los diálogos con el color rojo. Al final de cada presentación hay una diapositiva con más ejemplos y explicaciones. A continuación, presentamos el contenido de los PPP.

4.1 PPP para el contraste *más de... / más que...*



(Figura V.5.a)



(Figura V.5.b)

³⁹ Las presentaciones de PowerPoint se encuentran en el CD que acompaña a esta tesis.



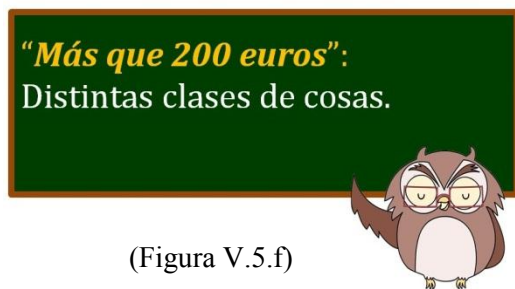
(Figura V.5.c)



(Figura V. 5.d)



(Figura V.5.e)



(Figura V.5.f)



(Figura V.5.g)



(Figura V.5.h)



(Figura V.5.i)

Más ejemplos

- *Silvia tiene **más de** una solución. Ella siempre piensa en un plan B.*
[Silvia tiene dos o más soluciones para sus problemas.]
- *Ricardo es un poco pesado. Llevo **más de** 45 minutos esperándole y aun no ha aparecido.*
[Llevo 50 minutos o una hora, o quizás más.]
- *Marta es **más que** una compañera de piso, es una amiga, es como una hermana.*
[Marta tiene más cualidades aparte de ser una compañera de piso.]
- *Esto es **más que** una tablet; es una cámara, un móvil y una videoconsola también.*
[Esta *tablet* tiene más cosas aparte de sus funciones básicas.]

→ Hablamos de distintas cantidades de cosas.

→ No sabemos la cantidad exacta, pero sí sabemos el mínimo.

→ Hablamos de distintas clases de cosas.

(Figura V.5.j)

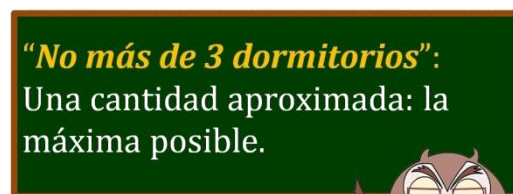
Este contenido gramatical es una versión más elaborada del mismo contenido de la figura V.3 del apartado anterior. En las figuras V.5.a, V.5.b y V.5.f podemos ver la introducción y las definiciones de las que hablamos al principio de este apartado. El búho, símbolo de sabiduría, y la pizarra verde, con la explicación escrita en blanco y amarillo, las cuales representan una parte del aula, son figuras que aparecen en todas las PPP, con el fin de unificar la estructura y el estilo de todo el material. En la figura V.5.c podemos ver el comienzo de la animación del ejemplo, la cual empieza con un diálogo entre dos personas que tienen una persona (familiar, amigo, conocido) en común. La narración continúa con la representación de la escena en que sucedieron los hechos. El contexto elegido: un bus en el que hay mucha gente y entre ella un ladrón que le roba a uno de los viajeros. Las diapositivas dedicadas a esta parte, y las cuales podemos ver en las figuras V.5.d, V.5.e, V.5.h y V.5.i, permiten ver y describir (si el profesor lo considera conveniente) a las diferentes personas que están en el bus así como lo que

hace cada una, así como intentar identificar el ladrón. Se hace hincapié en el significado de *“más de...”* mediante la pregunta *¿cuántos?* que hace la chica del diálogo cuando escucha la expresión *le robaron más de 200 euros* de parte de su interlocutor. A esa pregunta solo se puede responder con una cantidad. Además, la nube que sale de la cabeza del ladrón muestra la cantidad de dinero (mayor de 200€: 5 billetes de 50€) que ha logrado meterse en el bolsillo. La aparición progresiva de los elementos en la diapositiva permite hacer intervenir a los alumnos llamando su atención sobre lo que interesa destacar. Por ejemplo, esta es una oportunidad para que el profesor les pida a los alumnos que cuenten el dinero que ha robado el ladrón para llegar a la conclusión de que la cantidad es mayor de 200€. En cuanto al significado de la estructura *“más que...”*, la cual se representa mediante el mismo contexto, se aclara, por su parte, mediante la pregunta *¿qué más cosas?* suscitada por la expresión *le robaron más que doscientos euros* dicha por su interlocutor. A esa pregunta no se puede responder con una cantidad sino mencionando distintas clases de cosas. De nuevo la nube que sale de la cabeza del ladrón y la cual no solo tiene los 200€, sino también gafas de sol, un móvil y un bolígrafo ilustra de forma explícita el contenido que se está intercambiando con las palabras de los personajes. Puede advertirse, por tanto, que las secuencias animadas correspondientes a las dos variantes se comportan como pares mínimos: son iguales en todo excepto en el rasgo contextual que motiva la elección de una forma y no la otra y eso es lo que se destaca con distintos recursos tanto en los textos como en las ilustraciones. En la última diapositiva, a modo de recapitulación, vemos la pizarra dividida en 2 partes principales que contienen nuevos ejemplos, paráfrasis de los ejemplos y una explicación general del significado de los 2 problemas gramaticales, que ahora se muestran de forma simultánea. Esta última diapositiva también se repite en todas las PPP, con más o menos detalles dependiendo de la necesidad.

4.2 PPP para el contraste *no más de... / no más que...*



(Figura V.6.a)



(Figura V.6.b)



(Figura V.6.c)

“No más que 3 dormitorios”:
Una cantidad exacta: poca cantidad.

(Figura V.6.d)



(Figura V.6.e)

Más ejemplos

- *No quiero comprar más de 4 camisetas. Aunque son las rebajas.* [Quiero comprar una, dos, tres o cuatro camisetas. Cinco, no.] → Hablamos de la cantidad máxima de algo.
- *Voy a llamar a mi madre. Pero espérame, no voy a tardar más de diez minutos.* [Voy a hablar entre uno y diez minutos. No más.] → No sabemos la cantidad exacta.
- *No tengo más que 120€ para llegar a fin de mes. No sé qué voy a hacer.* [Tengo exactamente esta cantidad de dinero, y es poca.] → Hablamos de una cantidad exacta, la cual se considera insuficiente.
- *¿No has descargado más que 5 canciones? Nos quedan 4 horas y media todavía para llegar a Madrid.* [La cantidad de canciones que tenemos no es suficiente.]

(Figura V.6.f)



Este segundo contraste, también, es una versión elaborada de la figura V.4 del apartado anterior. Al contrario que en el contraste *“más de...” / “más que...”*, esta vez no se cambia el contexto ni los personajes; sin embargo, sí se añaden elementos, aparte de la animación, que hacen explícito el contenido específico de las expresiones contrastadas y no solo de los contextos que motivan una variante u otra, detalles que pensamos útiles para una explicación más completa de los problemas gramaticales tratados. Estos detalles se pueden ver en la figura V.6.a, la cual explica la estructura *“no más de...”*; aparte del cartel de anuncios que pone *1, 2 o 3 dormitorios*, el cual denota opcionalidad en cuanto a número de dormitorios, podemos ver en la nube que representa el pensamiento de la mujer, una simbolización de este mismo cartel y de lo que dice su pareja: *“estas casas no tienen más de 3 dormitorios”*. Vemos que este enunciado significa que la cantidad máxima es conocida, pero que no se sabe la cantidad exacta;

eso se representa con la cruz de color rojo que tacha la casa que tiene 4 dormitorios, dejando claro que 3 es el máximo, y que las opciones 1, 2 o 3 dormitorios están abiertas. Asimismo, en la figura V.6.c, podemos ver la explicación de la estructura *no más que...* la cual esta vez se representa mediante el cartel que pone *3 dormitorios*, dejando claro que es el único número de dormitorios disponible, también mediante el número de personas en la familia, que, a diferencia de la figura V.6.a, es una familia numerosa (consiste en los padres que están esperando un hijo, una niña, unos gemelos, y una mascota). Para dejar la idea aún más clara, vemos (en la figura V.6.c) la cara de insatisfacción de la madre, y la nube en la que se ven dos casas, una de tamaño adecuado, que está tachada con una cruz de color rojo, y otra, la de 3 dormitorios, que no cumple con las necesidades de la familia, ya que se ve que es demasiado pequeña y que no caben todos. Concluimos, entonces, que *→no más que...*” significa una cantidad exacta que no se considera suficiente. En este contraste, también el profesor tiene espacio para hacer preguntas sobre los personajes, llamar la atención sobre la diferencia entre las dos situaciones en cuanto a cantidad de personas, comentar las reacciones de la familia, describir las situaciones representadas en las nubes, etc. De nuevo las ilustraciones, de forma explícita y de manera gradual y dinámica, no solo representan el contexto que justifica o motiva el uso de unas expresiones u otras sino también el contenido expresado específicamente por las estructuras estudiadas. Dicho contenido asociado a las formas gramaticales surge, además, como la representación de lo que un personaje comprende a partir de la expresión que el otro usa. Al visionar la presentación puede advertirse que ello se indica dinámicamente mediante la aparición sucesiva de, primero, la expresión usada por un personaje (*no más que 3 dormitorios*, por ejemplo) y, después, de la nube que muestra la interpretación que dicha expresión suscita en la mente del interlocutor (una casa con tres dormitorios, en la que no cabe toda la familia, y una casa con habitaciones suficientes para toda la familia tachada). Este recurso es recurrente en el resto de las presentaciones.

4.3 PPP para el contraste estructura Comparativa de Superioridad / estructura

¿“Tiene **más amigos que novios**”
o
“**Más que novios tiene amigos**”?

(Figura V.7.a)



“Tiene **más amigos que novios**”:
Comparamos cantidades.

(Figura V.7.b)



(Figura V.7.c)

“**Más que novios tiene amigos**”:
Corregimos: no es una cosa, es otra.

(Figura V.7.d)



(Figura V.7.e)



(Figura V.7.f)

Más ejemplos

- Antonio vende **más** bicicletas de segunda mano **que** nuevas.
[Vende más cantidad de bicicletas nuevas.] → Comparamos la cantidad de gente o cosas.
- Siempre que voy al restaurante chino, me ponen **más** fideos **que** verdura.
[Ponen más cantidad de fideos.]
- ¿De queso? Esta tarta tiene mermelada **más** **que** queso.
[No está hecha de mermelada sino de queso.] → Corregimos una idea. No comparamos.
- No le pidas consejo a Roberto. Él estropea las cosas **más** **que** mejorarlas.
[Roberto estropea las cosas. No las mejora.]

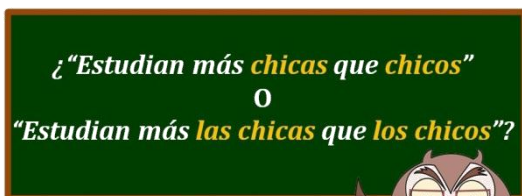


(Figura V.7.g)

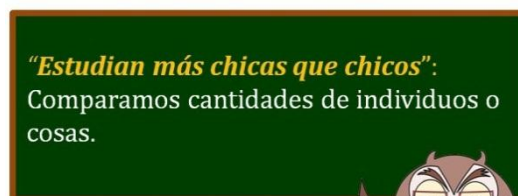
El contexto de este contraste es un bar donde hay un grupo de amigos y una pareja demasiado curiosa. Empieza la animación con una frase por parte del hombre en la que declara que la chica (Paula) tiene, entre esos 5 hombres, 4 amigos y un novio (figura V.7.c). La mujer, que está sentada enfrente de este hombre, observa el grupo de amigos, lo cual se ilustra mediante caras sonrientes, para representar el número de amigos, y corazones para representar el número de novios. Después de esta observación piensa, y eso se ilustra mediante la nube, que el número de amigos, representado con un símbolo de amistad de color amarillo, es 4 y el número de novios, representado con un corazón, es 1, y, una simple ecuación: 4 es mayor que 1 ($4 > 1$). El resultado de esta observación es una frase comparativa de superioridad: *Tiene más amigos que novios*. Es un enunciado relativamente sencillo del que, seguramente, si apareciera solo en un manual o en un contexto escrito, no haría falta explicar su significado de esta forma tan detallada, o, si hiciera falta hacerlo con frases y esquemas abstractos, es posible que la explicación resultara más complicada que la misma estructura. Sin embargo, como las imágenes aportan contexto y permiten hablar de situaciones y explicar detalles que podrían resultar excesivamente detallados mediante un texto, y, como esta comparación forma parte de un contraste, con dos situaciones muy parecidas pero diferenciadas en lo relativo al uso de las variantes consideradas, con un significado no comparativo totalmente diferente en una de ellas, vimos necesario aportar esta explicación, que podría resultar innecesaria o redundante, sobre todo en un nivel B2, pero que en este caso otorga coherencia al conjunto. Para la segunda parte del contraste, la variante correctiva que podemos ver en las figuras V.7.e y V.7.f, se mantiene el mismo contexto, y esta vez empieza la animación con una frase exclamativa por parte del mismo hombre

curioso: *¡Cuántos novios tiene Paula!*. La mujer sentada en frente hace lo mismo que hizo en la primera parte: observa, y el resultado de su observación esta vez no contiene caras sonrientes, solo corazones. El mismo proceso de pensar ocurre, y podemos ver en la nube el resultado de su observación: 5 novios, representados con un corazón que equivale al número 5. Sin embargo, esta conclusión no dura mucho, ya que uno de los amigos de Paula corrige la conclusión de la pareja diciendo que Paula *“tiene amigos más que novios”*. En la figura (Figura V.7.f) vemos que la idea que tenía la mujer cambia, y que el símbolo de novios (el corazón) se convierte en símbolo de amistad. El carácter correctivo, discursivamente presuposicional, de la expresión *tiene amigos más que novios* se proyecta analógicamente en la secuencia de imágenes. La corrección presupone una afirmación contraria que es objeto de la rectificación (*tiene 5 novios*), cuyo contenido es negado y sustituido por otra idea (*no son novios, son amigos*). Esa misma sustitución, como hemos explicado, se recrea mediante la sustitución, en la mente de la interlocutora, de unas imágenes, las que corresponden a la primera afirmación, por otras, las que corresponden a la segunda afirmación, la del amigo que corrige. Todo ello mediante la introducción secuencial de los elementos que permite el emparejamiento de ideas o conceptualizaciones representadas con imágenes con las expresiones del diálogo que también van apareciendo paulatinamente. Aquí, como en los otros contrastes, hay muchos detalles, aparte de los que sirven para aclarar el contenido lingüístico, que se pueden comentar en clase. Por ejemplo, los detalles del bar, la mirada entre Paula y el novio en la figura V.7.c, la cara del hombre curioso en la figura V.7.f, etc.

4.4 PPP para el contraste presencia / ausencia del artículo identificado junto al elemento intensificado



(Figura V.8.a)



(Figura V.8.b)

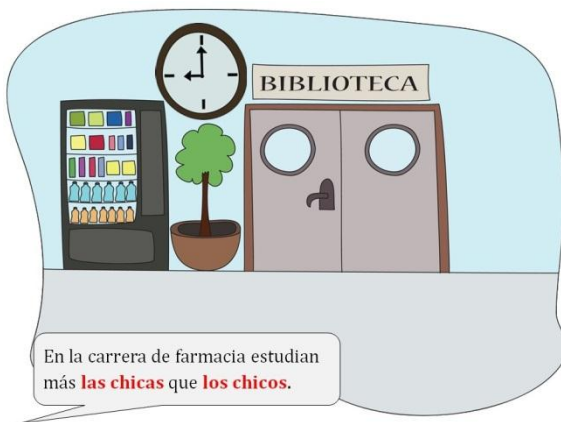


(Figura V.8.c)

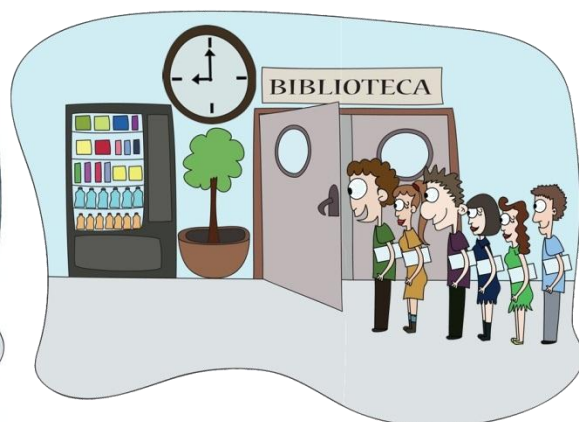
"Estudian más las chicas que los chicos":
Comparamos cantidad / frecuencia / grado de la acción.



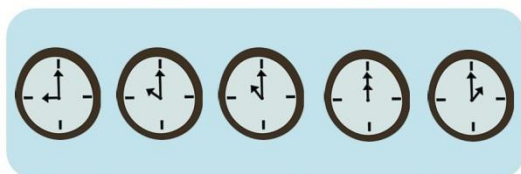
(Figura V.8.d)



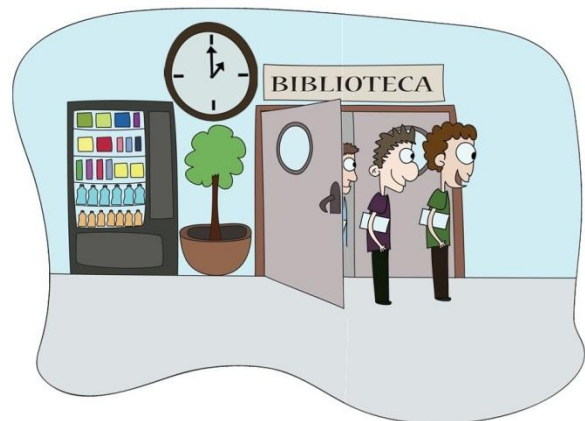
(Figura V.8.e)



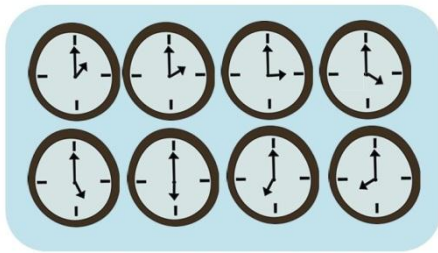
(Figura V.8.f)



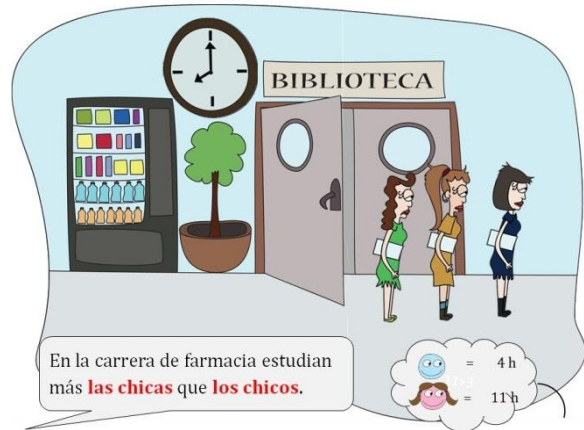
(Figura V.8.g)



(Figura V.8.h)



(Figura V.8.i)



(Figura V.8.j)

Más ejemplos

- En esta tienda compran **más jóvenes** **que mayores**.
 [El número de jóvenes es mayor y el número de mayores, menor.] → Comparamos el número de personas o de cosas.
 Sustantivos sin artículo
- En verano, bebo **más cerveza** **que agua**.
 [La cantidad de cerveza es mayor y la cantidad de agua, menor.]
- Mi tía tiene muchas mascotas, pero yo siempre juego **más con los perros** **que con los gatos**.
 [El tiempo de juego con los perros es mayor y el tiempo de juego con los gatos, menor.] → Comparamos la frecuencia de una acción.
 Sustantivos con artículo
- En el colegio tenemos diferentes plantas. Y mi profesora riega **más las flores** **que los cactus**.
 [Pone más agua en las flores y menos agua en los cactus.]

(Figura V.8.k)

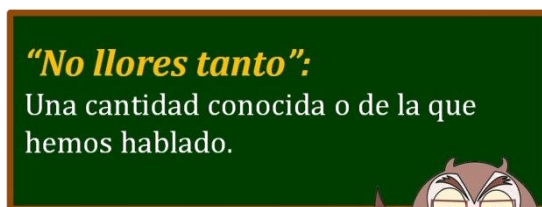
En esta PPP, se comparan dos aspectos que pertenecen a la misma estructura: la comparación regular de superioridad. Se trata del contraste de significado provocado por la presencia o ausencia del artículo determinado junto al elemento intensificado. La primera parte del contraste, la comparación sin artículo, la cual se puede ver en la figura V.8.c, es una diapositiva simple que consiste en una imagen de una clase y una frase afirmativa que declara que *en la carrera de farmacia estudian más chicas que chicos*”; Aquí, el profesor puede animar a los alumnos a que observen la clase, cuenten el número de chicas y chicos y decidan qué grupo es más numeroso. Como consecuencia de esta observación, aparece una nube que representa el pensamiento de otro interlocutor y en la que hay una ecuación simple: $11 > 4$. Al lado del número 11 hay una figura que representa las chicas, y al lado del número 4 hay otra que representa los chicos; se entiende por esta ecuación que estamos comparando el número de las chicas con el de los chicos, y que es una comparación de cantidad. En cambio, en la segunda parte, la cual se ilustra en las figuras Figura V.8.e y V.8.j, cambiamos el contexto de una

clase por el de la entrada a una biblioteca. Empieza la animación con una imagen de la puerta de la biblioteca y un reloj grande que marca las 9:00 h., y aparece la misma frase de la primera parte, pero esta vez con el artículo determinado incorporado junto al elemento intensificado: *en la carrera de farmacia estudian más las chicas que los chicos*. La explicación de este enunciado empieza a partir de la figura V.8.f en la que se ve la puerta de la biblioteca abierta y un grupo de 3 chicos y 3 chicas entrando a las 9:00 de la mañana. En la PPP el tiempo pasa en el mismo reloj, sin embargo, y para ahorrar espacio, lo hemos reducido aquí en la figura 34. Después de 4 horas, vuelve a abrirse la puerta de la biblioteca y solo salen los chicos. Se cierra la puerta de nuevo y pasan otras 7 horas (figura V.8.i). A las 8:00 de la tarde, se abre la puerta y salen las chicas muy cansadas. Después de esta animación, aparece la conclusión en una nube en la que se ven 2 símbolos, uno para los chicos y al lado el número de horas que han estudiado (4), y otro para las chicas y al lado, también, el total de horas que han estudiado (11). El objetivo es dejar claro que esta comparación, aunque tenga carácter cuantitativo, no se refiere a la cantidad de sujetos, sino a la cantidad de estudio asignable a cada grupo (identificados inequívoca y exhaustivamente como tales mediante el artículo definido); es decir, se trata de la intensidad o la frecuencia con la que se lleva a cabo una acción.

4.5 PPP para el contraste *no + verbo + Tanto / no + verbo + Mucho*



(Figura V.9.a)



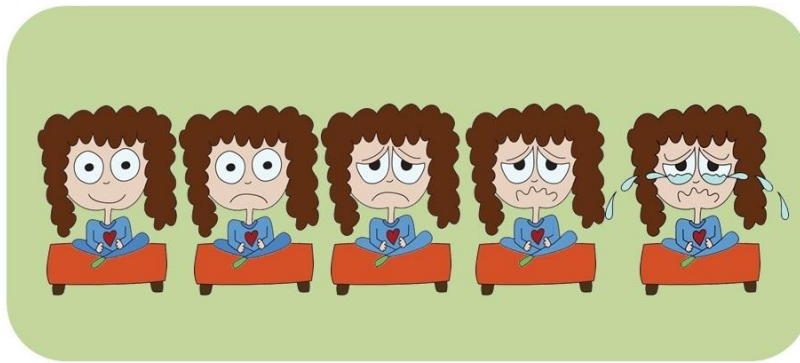
(Figura V.9.b)



(Figura V.9.c)



(Figura V.9.d)



(Figura V.9.e)



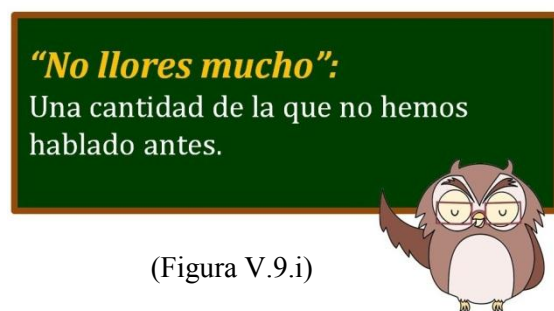
(Figura V.9.f)



(Figura V.9.g)




(Figura V.9.h)



(Figura V.9.i)

Más ejemplos

- *Diego, ¿Qué te pasa? ¡no grites tanto! Sé que es tu equipo favorito pero, ¡son la 2 de la noche!* → Hablamos de cantidades conocidas. Vemos lo que está pasando y pensamos que es exagerado.
- *Santiago, ¡no trabajes tanto! Llevas desde las 7 de la mañana sin parar. Te va a dar dolor de espalda.*
- *No llores mucho cuando lo veas, se sentirá mal. Intenta controlarte un poco.* → Hablamos de cantidades desconocidas. No vemos lo que está pasando o todavía no ha pasado.
- *¿Te vas a duchar? Vale, pero no tardes mucho, estoy intentando controlar los gastos de agua.*

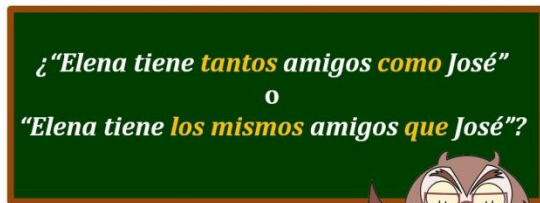


(Figura V.9.j)

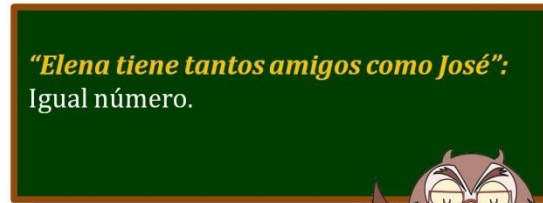
Los componentes de este contraste no pertenecen a las comparativas convencionales. La primera estructura (*no + verbo + tanto*), como habíamos comentado en el capítulo III, presupone una cantidad mayor a la normal; con *no llores tanto* entendemos que la persona está llorando más de lo que “debería”. Aunque, en el fondo, esta estructura no deja de ser una comparación de igualdad (*no llores tanto como estás llorando ahora*) su significado se reviste de la presuposición de “mucho” o “superior a la norma”. Por otro lado, el carácter elíptico de la estructura (no aparece la segunda parte de la comparación: *como estás llorando*) da lugar a una presuposición discursiva que no está presente en la variante contrastada: cuando usamos frases como *no llores tanto* nos referimos a una cantidad identificada contextualmente, consabida por los interlocutores. En la otra variante del contraste (*no + verbo + mucho*), la cual remite a un momento futuro cuando se usa con un verbo en imperativo, no encontramos una estructura comparativa, pero aquí es relevante por la oposición funcional, de rendimiento discursivo, que contrae con la primera variante, que sí es comparativa. Para aclarar estas dos estructuras, elegimos ilustrarlas en un contexto en el que aparece una niña sensible que está viendo una película romántica (*Titanic*). Se puede ver en la figura 41 que la niña está preparada y sentada en el salón, y la línea de tiempo indica que los sucesos están ocurriendo *ahora*. Llega la película a una parte crucial: el protagonista se está muriendo. Cuando la niña escucha las palabras del protagonista (“Escucha Rosa, tú vas a seguir adelante, y tendrás muchos hijitos. Vas a morir siendo una anciana en tu cama. No aquí, no de esta forma...”) empieza a cambiarle la expresión de la cara hasta que rompe a llorar. Este cambio de emociones, el cual se puede ver mejor visionando la PPP, aquí lo resumimos en la figura V.9.c. En la figura V.9.d se ve que llega la madre y ve que su hija está llorando demasiado por una película, y aparecen las frases “no llores tanto! ¡Solo es una película!”. Con esta situación, nuestro objetivo es hacer

entender que \rightarrow no + verbo + *tanto*” significa una cantidad exagerada (normalmente las personas no lloran tanto por una película) y conocida (la madre está viendo a su hija llorar). Para la segunda estructura (*no* + verbo + *mucho*) elegimos el mismo contexto, pero esta vez la madre y la hija están presentes en el salón y en el *ahora* (figura V.9.h). Cuando la hija expresa su deseo de ver la película (*Titanic*), la madre le advierte mediante la frase \rightarrow vale, ¡pero no llores mucho!” que es una posibilidad que puede ocurrir en el *después*, lo cual se puede ver en la figura (V.9.i) en otro plano (un color más borroso). Con esta última parte de la animación, queremos explicar que (*no* + verbo + *mucho*) se utiliza para cantidades no consabidas o identificadas previamente; la madre no sabe si la hija va a llorar o no, solo se lo advierte.

4.6 PPP para el contraste *tanto/os/a/as* + sustantivo + *como* / (art.) + *mismo* + sustantivo + *que*:



(Figura V.10.a)



(Figura V.10.b)



(Figura V.10.c)



(Figura V.10.d)

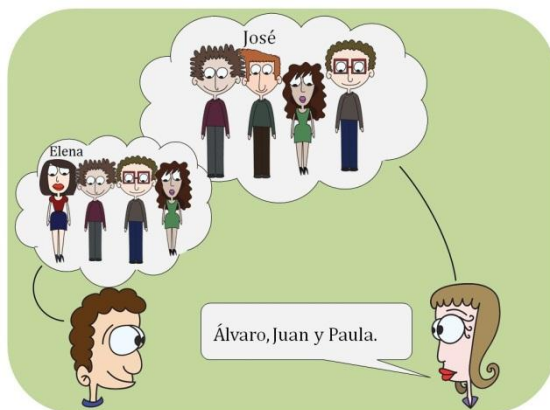
"Elena tiene los mismos amigos que José":
 Dos significados:
 1) Igual número
 2) Idéntico(s) individuo(s), idéntico tipo, etc.



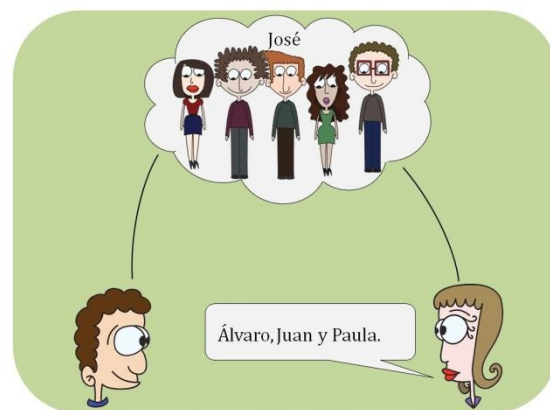
(Figura V.10.e)



(Figura V.10.f)



(Figura V.10.g)



(Figura V.10.h)

Más ejemplos

- *Mi padre tiene tantas camisas como corbatas.*
 [El número de camisas es igual al número de corbatas.] → Hablamos de la misma cantidad.
- *Abel hace tantos ejercicios de musculación como de quemar grasa.*
 [El número de ejercicios de musculación es igual al número de ejercicios de quemar grasa.]
- *Mónica usa la misma libreta que Alba.*
 [Una sola marca o un solo ejemplar para las dos.] → Se puede referir a idéntica cantidad, a idéntico tipo o a idéntica cosa o individuo.
- *Inés habla con los mismos chicos que Sara.*
 [Las dos comparten los amigos o tienen igual cantidad o igual tipo de amigos.]

(Figura V.10.i)

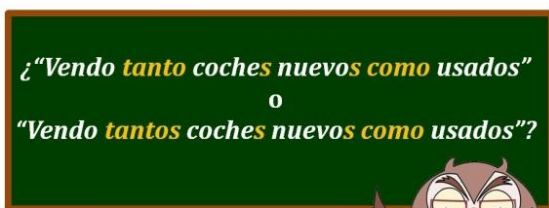
El contexto de este contraste contiene 4 personajes principales: los dos interlocutores que tienen en común a Elena y a José. Para explicar el significado de la primera estructura (*-tanto/os/a/as + sustantivo + como*), el cual consiste en una comparación de igualdad de cantidad, empezamos la animación con una frase donde se utiliza esta misma estructura: *-Elena tiene tantos amigos como José*". La reacción del

otro interlocutor ante la frase se representa mediante la nube que se puede ver en la figura V.10.c. Vemos que enseguida se hace hincapié en la idea de que el significado de *—tanto/os/a/as + sustantivo + como—* está relacionado con la noción de *cantidad*. La interlocutora elabora su discurso (*—Elena tiene a Juan y a Paula y José tiene a Javier y a Álvaro—*) dejando claro que este número de amigos compartido entre Elena y José se refiere a 4 personas diferentes. El objetivo de esta elaboración, la cual se puede ver en la figura V.10.d, es reforzar la misma idea de que esta estructura se utiliza para comparar cantidades: los amigos particulares de uno y otro son distintos pero el número es equivalente. La otra variante del contraste se trata de una estructura que puede dar lugar a ambigüedad si no se proporciona el contexto adecuado. Podemos ver la ilustración de este ejemplo en las figuras V.10.f - V.10.h. Esta vez el que empieza el diálogo es el chico: *—Ayer conocí a los amigos de Elena—*. La chica responde con una frase en la que aparece la estructura tratada: *—Elena tiene los mismos amigos que José—*. Después, aparecen dos nubes que representan cómo han interpretado los interlocutores esta última frase; en la nube de la chica podemos ver a José con sus tres amigos, y, en la nube del chico podemos ver a Elena con tres siluetas que no se sabe si son chicos o chicas; el objetivo de esta ilustración es dejar clara la idea de que la estructura *—(art.) + mismo + sustantivo + que—* también puede referirse a una cantidad (en este caso 3). El interlocutor ha entendido que Elena tiene tantos amigos como José. Cuando la interlocutora elabora su discurso, diciendo que estos amigos son *Álvaro, Juan y Paula*, es decir las mismas personas que son amigos también de José se revela el otro uso de la estructura (idénticos referentes, identidad de ejemplares o individuos), las siluetas se convierten en estas mismas personas. Al final, en la figura V.10.h, podemos ver a Elena en la misma nube compartida entre los dos interlocutores donde se ve a Elena y a José acompañados de sus amigos *Álvaro, Juan y Paula*; se ha *—trasladado—* de la nube del chico a la nube compartida, y la razón es que ahora todos los elementos del discurso han quedado claros para los dos interlocutores. Ahora, los dos saben que los amigos de Elena y José no solo suman el mismo número para cada uno sino que además son las mismas personas; una información que al principio solo tenía la chica.

En esta PPP podemos reconocer un buen ejemplo de la manera en que las imágenes, animadas e intercaladas secuencialmente a la vez que se despliegan los enunciados representados, pueden clarificar de forma notable la compleja trama de contenido de un pequeño texto, a veces de carácter sutilmente metalingüístico. Una descripción solo verbal difícilmente podría compararse. Este recurso, por otro parte,

obliga a que los textos explicados sean necesariamente sencillos y, por lo demás, puede naturalizar diálogos que resultarían forzados y artificiosos si no se presentaran de esta manera ilustrada. De hecho, al elaborar las PPP que explicaban estos mismos 7 contrastes que se comentan aquí pero sin usar imágenes representativas del significado de las estructuras o del contexto relevante para el uso de estas, con el objeto de poder llevar a cabo el estudio que permitiera comprobar el rendimiento de unos y otros en el aprendizaje de estas construcciones, los textos y diálogos tuvieron que hacerse algo más complejos y elaborados, pues, sin la información aportada por las imágenes, resultaban excesivamente simples e incluso poco verosímiles.

4.7 PPP para el contraste *Tanto/os/a/as* + sustantivo + *como* / *tanto* + sustantivo + *como*



(Figura V.11.a)



(Figura V.11.b)



(Figura V.11.c)



(Figura V.11.d)

Vendo tantos coches nuevos como usados.
Igual número.



(Figura V.11.e)



(Figura V.11.f)



(Figura V.11.g)

(Figura V.11.h)

Más ejemplos

- Tengo tantas botellas de vino blanco como de tinto. → Hablamos de la misma cantidad.
- Durante todo este tiempo que llevamos juntos, me ha regalado tantos relojes como perfumes. → Hay concordancia de género y número: tanto/a/os/as.
- Compró tanta verdura congelada como fresca. → Hablamos de los dos tipos, no se especifica la cantidad.
- Utilizo tanto gafas como lentillas. → No hay concordancia. Una sola forma: tanto.



(Figura V.11.i)

Este contraste contiene dos estructuras, una es comparativa y la otra, aunque su forma se parece mucho a la comparación de igualdad, no, pues se interpreta como una oración coordinativa. Para mostrar esta diferencia, elegimos un contexto en el que un periodista entrevista al dueño de un concesionario de coches nuevos y de segunda mano. La primera estructura tratada es la no comparativa: *“tanto + sustantivo + como”*. Empieza la entrevista con la siguiente pregunta: *“¿Qué tipo de coches vende usted?”*

(figura V.11.i). En la respuesta del dueño del negocio podemos ver la estructura tratada: *Vendo tanto coches nuevos como usados*, y, en la interpretación del entrevistador, la cual se ilustra mediante la nube, podemos ver el significado de esta misma frase. Si observamos la nube vemos que consiste en siluetas de dos coches, debajo de la primera hay un símbolo de nuevo (una etiqueta que pone *nuevo*) y debajo del otro hay un símbolo de antiguo o de segunda mano (signo de reciclaje), y, entre los dos coches vemos el símbolo (+); el objetivo es hacer entender que con esta estructura no comparamos, sino que hablamos de la coexistencia de dos tipos de cosas, los cuales no tienen necesariamente la misma cantidad. La segunda estructura se explica con una continuación del mismo contexto (figuras V.11.e- V.11.g); el periodista continúa su entrevista con más preguntas. En la primera parte del contraste se proporciona información sobre el *tipo* de coches que vende el señor, y, en esta parte, el entrevistador pregunta sobre el tipo de coches del que vende más cantidad (*¿Y qué vende más? ¿Coches nuevos o usados?*). La respuesta a estas últimas dos preguntas solo puede ser comparativa, podemos ver, en la figura V.11.f, que el dueño empieza su respuesta con una comparación de superioridad: *Antes vendía más coches nuevos*; eso se puede ver ilustrado en la interpretación del entrevistador, en la cual se ve una representación gráfica que muestra las ganancias de los coches nuevos y usados; vemos que las ganancias de los coches nuevos son mayores. En la figura V.11.g el dueño sigue su discurso con una frase en la que aparece la estructura deseada (*tanto/os/a/as + sustantivo + como*): *Pero ahora con la crisis vendo tantos coches nuevos como usados*. Podemos ver, aunque eso se aprecia más con la animación, que la interpretación del periodista cambia, y que el nivel de ganancias de los coches nuevos baja hasta llegar al nivel de los coches de segunda mano. Elegimos ilustrar estas frases mediante un gráfico de barras para cumplir con nuestro objetivo: aclarar la naturaleza de esta estructura de comparación de igualdad (una comparación de cantidad).

Aparte de los detalles que sirven para explicar las estructuras, pensamos que, como en el resto de las PPP con imágenes comentadas, los ricos escenarios visuales que se proporcionan pueden proporcionar otros datos que se pueden aprovechar como ejercicios de precalentamiento, o para romper el hielo e introducir el tema: se pueden describir los personajes, presentar el vocabulario relacionado con el contexto, etc.

En resumen, creemos que los ejemplos comentados, así como otros ofrecidos en publicaciones como Castañeda et al 2013, Castañeda y Alhmod 2014b o Casellas 2014 sobre otros aspectos gramaticales distintos a las construcciones comparativas, suponen

un material de presentación y tratamiento de la gramática en clase de ELE novedoso que reúne varias ventajas pedagógicas. Entre tales ventajas, aparte de las referidas al uso de imágenes, ya comentadas, debemos destacar también las que tienen que ver con la explotación de los recursos ofrecidos por los programas como PowerPoint o Keyote en la presentación sistemática, progresiva, dinámica e interactiva de los recursos gramaticales.

5. PPP alternativas sin imágenes representativas

Para poder comprobar la eficacia de las PPP con imágenes significativas que se han comentado en el apartado 4 de este capítulo, era necesario desarrollar materiales didácticos alternativos que se concibieran para presentar los mismos contenidos sobre la base de los mismos ejemplos pero sin hacer uso del tipo de imágenes ni de la dinámica descrita. En el estudio que se llevó a cabo con estudiantes de ELE y que se describe y comenta en el capítulo VI nos propusimos comparar el efecto causado por el uso de unas PPP u otras en el aprendizaje de estas estructuras por parte de los aprendices.

Se trata de PPP que ejemplifican y explican los mismos contrastes pero sin hacer un uso informativo de las imágenes ni de los recursos dinámicos asociados a ellas y a su relación con los enunciados y diálogos explicados. No obstante, para no crear un material anodino que, además de la carencia de ese tipo de recursos, presentara otras desventajas respecto de las primeras, en algunas de estas PPP se usan imágenes que tienen carácter meramente ilustrativo y que se limitan a la representación de los interlocutores y a los iconos del búho o la pizarra que están presentes también, como un elemento más bien de maquetación, en las PPP con imágenes. Manteniendo esos paralelismos podríamos tener más garantías de que los efectos diferenciales que se constataran en los grupos con los que se usaran una u otra alternativa se debieran a los elementos asociados al uso de imágenes y no a otras diferencias. Llamaremos a estas PPP alternativas “PPP sin imágenes” en el sentido de que no contienen imágenes representativas del contenido de las estructuras ni del contexto relevante a la comprensión de las mismas. En el capítulo VI explicamos con más detalle el contenido de este material alternativo.

Capítulo VI

Estudio

Introducción

Para comprobar la adecuación de las ventajas pedagógicas de los materiales didácticos elaborados sobre distintas estructuras comparativas (en adelante EC) y descritos en el capítulo V, se llevó a cabo un estudio de carácter cuasi-experimental con el que poder observar el efecto del uso de tales materiales en el aprendizaje de las construcciones tratadas por parte de estudiantes que recibían clases de ELE en contexto de inmersión en Granada, España. Este capítulo trata de dicho estudio, que, como comentaremos con más detalle más adelante, fue llevado a cabo en varias fases en el segundo semestre escolar de 2015 así como en los meses de junio y julio del mismo año y realizado con alumnos que recibían cursos de lengua del nivel B2 del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (en adelante CLM y UGR), para lo cual se contó con la ayuda de varios profesores de dicho centro, que aplicaron en diferentes grupos dichos materiales y otros alternativos de carácter más convencional⁴⁰.

Este capítulo se divide en 4 apartados principales. En la primera parte hablamos de los elementos del estudio: las estructuras lingüísticas objeto del estudio, el diseño del estudio, su secuencia temporal, las preguntas de investigación y las hipótesis tentativas,

⁴⁰ La realización de la parte experimental de este estudio no habría sido posible sin la colaboración prestada por los profesores del CLM que aceptaron aplicar en sus clases los distintos paquetes de instrucción y administraron los diferentes test. Queremos dejar constancia aquí de nuestro agradecimiento a Adolfo Sánchez, Manuel Mayor, Fermín Martos, Ana García, Soledad Iranzo, Encarnación Morales y María Estévez.

las variables, los grupos, los test, el tipo de informantes y su nivel de competencia, etc. En el segundo apartado, describimos el material didáctico alternativo que fue diseñado para medir el efecto de las imágenes e ilustraciones de las Presentaciones en PowerPoint (en adelante, PPP) descritas en el capítulo V. En este apartado se describen las diferencias entre, por una parte, las presentaciones basadas en los supuestos pedagógicos comentados en el capítulo V e inspirados en gran medida en la gramática cognitiva, a las que llamaremos *PPP cognitivas*, y, por otra parte, presentaciones de los mismos contenidos gramaticales pero sin los recursos usados en las primeras. En el tercer apartado describimos con más detalle los test aplicados en el estudio para obtener los diferentes tipos de datos. En el apartado 4, se analizan los datos, tanto de reconocimiento e interpretación como los de producción, y se presentan y discuten los resultados del estudio.

1. Elementos del estudio

1.1 Estructuras lingüísticas objeto de estudio

La selección de las EC que serán objeto del estudio es resultado de la búsqueda realizada en las gramáticas descriptivas de la lengua española, las gramáticas didácticas y los manuales de ELE (Capítulos II y III) así como de la consideración del nivel de desarrollo óptimo para tratarlas habida cuenta de la distribución de tales contenidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes PCIC y el plan curricular del CLM. A partir de esta indagación, se identificaron los 7 contrastes estudiados y tratados en los capítulos III, IV y V, y que, para mayor comodidad, volvemos a mencionar aquí:

- 1) ~~más~~ de....” / ~~más~~ que...”
- 2) ~~no~~ más de....” / ~~no~~ más que...”
- 3) Estructura Comparativa de Superioridad vs. Estructura Correctiva.
- 4) Presencia / falta del artículo identificado junto al elemento intensificado.
- 5) ~~no~~ + verbo + *tanto*” / ~~no~~ + verbo + *mucho*”
- 6) ~~tanto~~/os/a/as + sustantivo + *como*” / ~~-(rt.)~~ + *mismo* + sustantivo + *que*”
- 7) ~~tanto~~/os/a/as + sustantivo + *como*” / ~~tanto~~ + sustantivo + *como*”

Para poder medir el efecto de este material, hemos creado otra versión del mismo sin ilustraciones animadas. Hemos procurado que esta versión sea, dentro de lo que cabe, lo más parecida posible a la versión con imágenes, aunque a veces, como veremos

en los próximos apartados, nos hemos visto obligados a modificar algunos ejemplos con el fin de conseguir un contexto lo más coherente posible. Aun así, hemos logrado que los rasgos generales sean idénticos: en los dos grupos experimentales las presentaciones de ejemplos y reglas se hacen con un documento PowerPoint con la misma cantidad de ejemplos y de tiempo dedicada a cada tema.

El estudio se planificó inicialmente con una sola fase pero, finalmente, para intentar resolver algunos problemas metodológicos, se realizó en dos fases.

El material fue tratado en clase en 3 sesiones en la primera fase y en 2 en la segunda. Cada sesión forma parte de una clase de 2 horas. Después de haber consultado a los profesores del CLM, para que la inclusión de estos contenidos, habitualmente no programados, no interfirieran, o lo hicieran lo menos posible, en la distribución habitual de sus programas, para la primera fase del estudio, decidimos dividir las sesiones de la como se muestra en la tabla VI.1. Para la segunda fase se aplicó la distribución recogida en la tabla VI.2. El objetivo era encontrar un equilibrio ente los contrastes más complicados y los más sencillos:

Sesión	Material
1	más de... / más que... no + verbo + tanto / no + verbo + mucho
2	tanto/os/a/as + sustantivo + como / tanto + sustantivo + como Presencia / falta del artículo identificado junto al elemento intensificado.
3	tanto/os/a/as + sustantivo + como / (art.) + mismo + sustantivo + que no más de... / no más que... Estructura Comparativa de Superioridad vs. Estructura Correctiva.

Tabla VI.1. Distribución por sesiones de los contrastes de EC objeto de instrucción. 1ª Fase.

Sesión	Material
1	más de.... / más que... no más de / no más que
2	tanto/os/a/as + sustantivo + como / tanto + sustantivo + como tanto/os/a/as + sustantivo + como / (art.) + mismo + sustantivo + que Estructura Comparativa de Superioridad vs. Estructura Correctiva.

Tabla VI.2. Distribución por sesiones de los contrastes de EC objeto de instrucción. 2ª Fase.

1.2 El diseño del estudio

En cuanto al diseño del estudio, se trata de un estudio cuasi-experimental de ‘grupos intactos’ (clases ya existentes). El estudio tuvo dos fases (la primera de cuatro meses y la segunda de un mes) de manera que en la segunda se replicó el estudio que se realizó en la primera con algunas modificaciones motivadas por problemas observados en la realización de la primera. Se observó el rendimiento de tres tipos de grupos diferentes a lo largo de un cuatrimestre, en la primera fase, y de dos grupos más a lo largo de un mes, en la segunda fase. Los grupos se dividieron en virtud de las siguientes categorías:

Grupo experimental 1, que recibió instrucción sobre las EC con presentaciones cognitivas, basadas en imágenes dinámicas ilustrativas del significado de los contrastes tratados.

Grupo experimental 2, que recibió instrucción sobre las mismas EC y basadas en los mismos ejemplos pero con presentaciones alternativas que no disponían de imágenes.

Grupo de control, que no recibió instrucción sobre las EC tratadas en los otros grupos.

La recogida de datos antes y después del tratamiento se basó en el siguiente esquema:

Para los grupos experimentales:

Prueba									Test			
de	+	Pretest	+	Ins-	+	Postests	+	Postest	+	Postest	+	sobre
nivel				trucción		inme-		de		de		estilo
del						diatos		conjunto		conjunto		cognitivo
CLM								1		2		

Esquema del diseño de investigación en los grupos experimentales.

Prueba de nivel: los alumnos que participaron en el estudio realizaron la prueba de nivel del CLM⁴¹ y fueron asignados a los cursos de lengua de nivel B2 (niveles 6 y 7 de la escala de niveles del CLM) según el Marco de Referencia Europeo.

⁴¹ La prueba de nivel del CLM está testada y contrastada en cuanto a validez y fiabilidad en relación a criterios y estándares establecidos por la asociación ACLES.

El pretest y el post-test de conjunto 2 en el grupo de control fueron los mismos que en los experimentales. El curso tuvo la misma duración que el que siguieron los grupos experimentales en la primera fase y en ningún caso se trataron las EC objeto del estudio. En la segunda fase no hubo grupo de control propio.

1.3 Variables

En el estudio se establece una **variable independiente**, que es el tipo de instrucción y para la que se distinguen tres niveles o condiciones distintas (cognitiva con imágenes, alternativa convencional, y sin instrucción); una **variable moderadora**, que es la preferencia cognitiva de aprendizaje (o estilo cognitivo) de los estudiantes (para la que se consideran 7 categorías: visual/auditivo/táctil-kinésico, global/particular, sintetizador/analítico, diferenciador/nivelador, deductivo/inductivo, independiente de campo/dependiente de campo, impulsivo/reflexivo)⁴³; y **dos variables dependientes**: (1) el dominio gramatical de los alumnos en la interpretación de las EC (los 7 contrastes objeto del estudio) y (2) el dominio gramatical de los estudiantes en la producción de estructuras comparativas en general y la producción de los contrastes objeto de estudio en particular.⁴⁴

1.4 Grupos

Para poder realizar el estudio, teniendo en cuenta las variables independientes y dependientes, se necesitan tres grupos: dos experimentales y uno de control. Cada variante de la primera variable independiente se identifica con un grupo experimental (instrucción con imágenes e instrucción sin imágenes). La variable moderadora (estilo de aprendizaje) y las dos variables dependientes (el dominio de la interpretación y producción) se miden tanto en el primero como en el segundo grupo experimental. En el grupo de control solo se mide el rendimiento en EC pero no se indaga sobre el estilo

⁴³ Aunque se recogieron datos sobre estas 7 distinciones de estilo cognitivo, finalmente solo se han tenido en cuenta en el análisis de datos las posibles correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en los apartados de estilo visual y auditivo y las puntuaciones en los test de lengua.

⁴⁴ Aunque se recogieron datos de 7 contrastes lingüísticos, finalmente solo se tuvieron en cuenta los datos relativos al contraste *más de / más que* debido a que no se disponía de datos completos más que para ese contraste.

cognitivo. A continuación comentamos algunas características más sobre los tres grupos:

Grupo experimental 1

Este grupo recibe explicación gramatical acompañada de ilustraciones animadas (las descritas en el capítulo V); la instrucción es cognitiva y las ilustraciones animadas figurativas forman parte de la presentación y, al mismo tiempo, proporcionan contextos que sirven de escenario. Al final de cada sesión se realizan actividades de interpretación, las cuales sirven de post-test *inmediatos*. En la primera fase del estudio, el número total de alumnos inicialmente asignados a este grupo y de los que se recogieron datos fue de 48, aunque, como comentaremos más adelante, por no poder recabar datos de todas las fases del estudio para todos esos sujetos, finalmente el número de sujetos de este primer grupo quedó reducido a 33.

Grupo experimental 2

Este grupo recibe instrucción sin ilustraciones animadas. Es una instrucción alternativa a la cognitiva, la cual se hace mediante diálogos, sin imágenes ni ilustraciones; es decir, no se proporciona un contexto representado visualmente para ayudar a explicar/entender el problema gramatical. Al final de cada sesión, ocurre lo mismo que en *el grupo experimental 1*: se realizan actividades de interpretación, las cuales sirven de *post-tests inmediatos*. En la primera fase del estudio, el número total de alumnos inicialmente asignados a este grupo y de los que se recogieron datos fue de 20, aunque, como comentaremos más adelante, por no poder recabar datos de todas las fases del estudio para todos esos sujetos, finalmente el número de sujetos de este primer grupo quedó reducido a 11.⁴⁵

Grupo de control

Este grupo no recibe instrucción ninguna sobre las EC objeto de estudio, solo recibe el pretest y el último post-test (post-test de conjunto 2). Siguió un curso de lengua española con la misma duración que los grupos experimentales. En la primera fase del

⁴⁵ Precisamente la reducción notable del número de sujetos de los que se disponía de información para todas las fases y test previstos, y que afectó principalmente al grupo experimental 2 (con instrucción sin imágenes), fue lo que aconsejó realizar la segunda fase con la réplica del estudio.

estudio, el número de sujetos inicialmente asignado a este grupo y del que se recogieron datos fue de 24 pero, al no poder recabar datos de todas las fases, finalmente este grupo quedó reducido a 16.

Para la primera fase, pudimos contar con 2 clases para cada grupo experimental: una de gramática y una de CELE⁴⁶, y 2 clases para el grupo de control, también CELE. Todos los cursos son de un cuatrimestre. A continuación vemos cómo se han agrupado y distribuido las clases y los profesores a los diferentes grupos de la investigación en dicha primera fase:

Profesor	Grupo experimental 1 (instrucción con imágenes)	Grupo experimental 2 (instrucción sin imágenes)	Grupo de control (sin instrucción sobre esas estructuras)
1	Grupo G1 (gramática)	Grupo CELE 2 (CELE)	
2	Grupo CELE 1 (CELE)		
3		Grupo G2 (gramática)	
4			Grupo Control 1 (CELE)
5			Grupo Control 2 (CELE)

Tabla VI.3. Distribución de profesores y clases por grupos en la primera fase.

Para la segunda fase, en la que se replicó el estudio llevado en la primera, se contó con dos grupos que siguieron un curso intensivo de lengua (CILE), uno en junio y otro

⁴⁶ En la oferta de cursos del CLM, CELE se corresponde con “Curso de Español como Lengua Extranjera”, que se distinguen de los CILE, “Curso Intensivo de Lengua Española”, por su extensión en el tiempo (un cuatrimestre, frente al mes que duran los CILE), y la distribución de horas por semana: dos sesiones de hora y media lunes y miércoles o martes y jueves, frente a las cuatro diarias de los CILE.

en julio. A los dos grupos les impartió clase una misma profesora. Al grupo de junio se le proporcionó instrucción sin imágenes y al de julio con imágenes.

En esta segunda fase se limitó el número de contrastes. Se optó por tratar solo los contrastes 1 y 2 por un lado y los contrastes 3, 6 y 7, por otro:

- 1) ~~más~~ de....” / ~~más~~ que...”
- 2) ~~no~~ más de....” / ~~no~~ más que...”
- 3) Estructura Comparativa de Superioridad vs. Estructura Correctiva.
- 6) ~~tanto~~/os/a/as + sustantivo + como” / ~~a~~(rt.) + mismo + sustantivo + que”
- 7) ~~tanto~~/os/a/as + sustantivo + como” / ~~tanto~~ + sustantivo + como”

A diferencia de los test aplicados en la primera fase, los de esta segunda (tanto los realizados inmediatamente después de la sesión de instrucción como en los de conjunto) incorporaban un ejercicio de transformación-producción controlada en el que los estudiantes se veían obligados a parafrasear oraciones usando algunas de las EC que se le ofrecían y que fueron objeto de instrucción.

En la segunda fase no se contó con grupo de control, ya que se consideró que para ello serviría el grupo de control de la primera fase. En la segunda fase, para el grupo experimental 1 (con imágenes) se contó inicialmente con 11 estudiantes pero la falta de datos para todas los test hizo que quedara reducido a 4, y para el grupo experimental 2 (sin imágenes) se contó inicialmente con 7 estudiantes, que, también por falta de datos quedó reducido a 4.

La falta de datos para muchos de los sujetos estudiados obligó a reducir el tipo de contrastes analizados en la segunda fase ya que para ciertos contrastes no se obtuvieron datos más que para algunos estudiantes mientras que para otros contrastes se obtuvieron datos para más sujetos. La necesidad de aumentar el número de sujetos que conformaran la muestra motivó, por tanto, en primer lugar, que se realizara la segunda fase del estudio y, en segundo lugar, que se redujera el número de contrastes analizados. Finalmente, de cara al análisis de los datos, los alumnos de los que se podía disponer de datos que poder contrastar uniendo los sujetos de la fase 1 y 2 se distribuyeron para los distintos tipos de test como se indica en la tabla VI.4. En dicha tabla se indica, además, que para esta muestra, la mayor posible, hubo que limitar el análisis del efecto de los distintos tipos de instrucción al contraste *más de / más que*.

Distribución de grupos y tests.

Pretest

1ª parte. Comprensión-interpretación de pares mínimos de EC y otros recursos.
2ª parte. Producción semilibre de EC describiendo tablas de datos contrastados.

Test de estilos cognitivos

Cuestionario de tipo Likert con valoraciones de 0 a 4 para 74 ítems organizados en 7 categorías binarias (visual / auditivo; global / particular, sintetizado / analítico; diferenciador / nivelador; deductivo / inductivo; independiente / dependiente de campo; impulsivo / reflexivo).

Postest 2 diferido

1ª parte. Comprensión-interpretación de pares mínimos de EC y otros recursos.
2ª parte. Producción semilibre de EC describiendo tablas de datos contrastados.

Grupo Experimental 1 (GE1).
Tratamiento **con** imágenes.

✓
39 sujetos:
32 curso abril-mayo;
7 curso junio-julio

✓
39 sujetos:
32 curso abril-mayo;
7 curso junio-

✓
25 sujetos:
18 curso abril-mayo;
7 curso junio-julio

✓
39 sujetos:
32 curso abril-mayo;
7 curso junio-julio

Grupo Experimental 1 (GE2).
Tratamiento **sin** imágenes.

✓
15 sujetos:
11 curso abril-mayo;
4 curso junio-julio

✓
15 sujetos:
11 curso abril-mayo;
4 curso junio-julio

✓
12 sujetos:
8 curso abril-mayo;
4 curso junio-julio

✓
15 sujetos:
11 curso abril-mayo;
4 curso junio-julio

Grupo de Control
Sin tratamiento

✓
16 sujetos:
curso abril-mayo

✓
16 sujetos:
curso abril-mayo

Tabla VI.4. Diseño definitivo del estudio (I)

1.5 Test

Los test utilizados en el estudio son siete en total (pretest de conjunto; test inmediato 1, test inmediato 2 y test inmediato 3; test de conjunto 1; test de conjunto 2; y test de Estilo Cognitivo). Fueron los mismos para los grupos experimentales. El grupo de control solo realizó el pretest y test de conjunto 2. A continuación revisamos en detalle cada uno:

Pretest de conjunto

Tanto los grupos experimentales como los de control realizaron un pretest, previo a las sesiones de instrucción. Este pretest tiene dos partes: una, de interpretación, que incluye ítems sobre las EC objeto de instrucción más otros, cuya función principal es impedir a los estudiantes que reconozcan el test como prueba específica de su conocimiento de las EC⁴⁷, y que se refieren a estructuras gramaticales distintas a las comparativas y que se relacionan con el nivel B2.1. La otra parte del pretest es de producción semilibre y en ella se pide que se formulen varias frases comparando unos datos contrastados mostrados en una tabla. Esta segunda parte permitirá comprobar cuál es el punto de partida de los estudiantes respecto al uso de construcciones comparativas en general (ver apartado 3 en este mismo capítulo y anexo 2).

En la fase 2 del estudio en este test se añadió un ejercicio de producción controlado con *output* forzado para obligar a los estudiantes a usar las estructuras comparativas objeto de estudio (ver anexo 8).

Post-test inmediatos específicos

Son post-tests específicos, contienen ítems de interpretación (4 ítems para cada contraste) y no contienen ítems referidos a otras estructuras distintas a las EC. Se aplican inmediatamente después de cada explicación o presentación de las estructuras tratadas en cada sesión como si se tratara de ejercicios pero cuyos resultados se recogen sin ser comentados en clase (ver apartado 3 en este mismo capítulo y anexos 3, 4, 5, 9 y 10).

⁴⁷ La mayoría de los ítems referidos a otras construcciones gramaticales distintas a las EC están escogidos o inspirados en la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005).

Post-test de conjunto 1

Igualmente, los grupos experimentales realizaron un post-test del conjunto de las EC objeto de estudio. Su formato es como el de los post-tests inmediatos; consiste en una pregunta de interpretación que contiene un ítem de interpretación para cada contraste. Se aplica una vez acabadas todas las sesiones de instrucción (ver apartado 3 en este mismo capítulo y anexo 6).

Post-test de conjunto 2

Además, hay un post-test de conjunto final aplazado que se distribuye una (primera fase) o dos (segunda fase) semanas después de haber finalizado las sesiones de instrucción. Su formato es idéntico al del pretest. Lo realizan todos los grupos, tanto los experimentales como el de control. Incluye preguntas de interpretación tanto sobre EC como sobre otras construcciones o formas, las mismas que las del pre-test, y una parte de producción semilibre en la que de nuevo se deben construir frases donde se recogen datos contrastados de una tabla (ver apartado 3 en este mismo capítulo y anexo 7). Al igual que con el pretest, en la fase 2 se incluyó un apartado con un ejercicio de producción forzada para obligar al uso de las EC objeto de estudio (ver anexo 12).

Test de Estilo Cognitivo

En el capítulo I, hemos argumentado sobre la importancia de conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos de lenguas extranjeras en general y de ELE en particular, tanto para los profesores como para los alumnos. En relación con nuestro estudio, obtener datos sobre esta dimensión podría permitirnos comprobar si el estilo de aprendizaje de los alumnos influye en su aprovechamiento del material de instrucción tal y como se refleja este en los test de interpretación y producción del material lingüístico objeto del estudio. Para realizar esta tarea, y después de haber examinado varios tests de estilos de aprendizaje, elegimos el de D. Cohen, A., L. Oxford, R., & C. Chi, J. (2006), que encontramos aplicado en Tight, D. (2010). Nuestra selección se ha basado en su adecuación a las circunstancias de investigación de nuestro estudio. Es un test que no requiere el uso de ordenadores u otros aparatos tecnológicos. Se puede realizar perfectamente con un lápiz en un aula normal (la habitual de las clases de lengua que cursaban nuestros estudiantes). En nuestro estudio no disponíamos de un aula informática suficientemente grande para aplicar test que requirieran aplicación de ordenadores ni era posible interferir en la marcha habitual del curso con una

interrupción de las clases de ese tipo. El test elegido se podía realizar en la clase como una tarea más de práctica lingüística y reflexión sobre estrategias de aprendizaje que podrían ser útiles para los estudiantes. Por otro lado, nos ha parecido uno de los tests más completos que hemos encontrado, donde se tratan 11 dimensiones diferentes relacionadas con el estilo de aprendizaje (ver anexo 1) que nosotros hemos reducido a 7 (visual/auditivo/táctil-kinésico, global/particular, sintetizador/analítico, diferenciador/nivelador, deductivo/inductivo, independiente de campo/dependiente de campo, impulsivo/reflexivo) para disponer de una versión abreviada que pudiera realizarse en clase en un tiempo prudencial. Sin embargo, si se hubieran dado las circunstancias adecuadas, hubiéramos elegido otro tipo de test que se relaciona más directamente con lo que buscábamos para el proyecto. Por ejemplo, el test de Riding (1991), utilizado en estudios como el de Litlemore, J (2001a) y (2001d) y Muñoz, R. (2008). Es un test que aborda 2 dimensiones: (1) visual/verbal, y (2) analítico/holístico que se miden mediante 2 series de preguntas, una para cada dimensión. Las respuestas se corrigen de manera automática. Los ítems del test requieren que se completen pequeñas tareas que se basan en distintas habilidades de reconocimiento visual o verbal y de procesamiento analítico u holístico. No recoge la opinión del estudiante sobre sus preferencias de aprendizaje o sus habilidades, sino que intenta medir directamente esas habilidades puesto que la aplicación informática computa el tiempo de respuesta y la proporción de aciertos y errores. Otra posibilidad, que finalmente fue descartada, habría sido el test de Childers, T.L., Houston, M.J. y Heckler, S.E. (1985), el cual se utiliza en Boers *et al.* (2006), Boers *et al.* (2008) y Boers, F. y Piquer, A. (2009). Un test que consiste en 22 preguntas, de las que la mitad miden la dimensión visual y la otra mitad la no visual.⁴⁸

1.6 Informantes

Todas las clases pertenecen al nivel 6 del plan curricular del Centro de Lenguas Modernas de la Ugr. (CLM), el cual equivale a un B2.1 según la adaptación que el plan curricular del CLM hace del PCIC. La mayoría de los informantes tienen el inglés como L1, aunque hay otras lenguas maternas.

⁴⁸ Para un comentario más extenso sobre la cuestión de los estilos cognitivos, ver capítulo 1, apartado 3.

Como ya se ha indicado previamente, en principio, para la primera fase del estudio, contábamos con 92 sujetos (24 en el grupo de control, 48 en el grupo experimental 1-con imagen y 20 en el grupo experimental 2-sin imagen). Sin embargo, a lo largo de los cuatro meses de duración del curso en el que se llevó a cabo la primera fase, se realizó la instrucción y se administraron los diferentes test, se produjeron distintas irregularidades e imprevistos relacionados con la presencia de los estudiantes en las distintas fases del estudio y de la recogida de datos. Se dieron numerosas ausencias de muchos de los estudiantes en momentos distintos y se perdieron datos debido a que se recogieron test sin identificación del sujeto. Este tipo de circunstancias dio lugar a una reducción drástica del número de informantes, que quedó reducido a 30 sujetos de los que se poseía datos para todos los componentes del estudio, en relación con todos los test, con el inconveniente añadido de que para la condición “experimental 2-sin imágenes” finalmente solo disponíamos de datos completos de tres sujetos. Para paliar esta situación, que impedía aplicar instrumentos estadísticos con los que obtener conclusiones fundadas en relación al efecto diverso que conllevarían los distintos tratamientos se pensó en dos posibles soluciones. Una de ellas fue planificar una segunda fase del estudio, que se llevaría a cabo en cursos intensivos de lengua de un mes en junio y julio de 2015. La otra fue reducir el número de contrastes a los que aplicaríamos el análisis de datos así como prescindir de los datos obtenidos en alguno de los test de conjunto puesto que si no se tenían en cuenta algunos de esos componentes aumentaba considerablemente el número de sujetos de los que disponíamos de datos.

En cuanto al número y distribución de informantes del estudio una vez realizado el reajuste comentado en la líneas precedentes y eliminados los sujetos de los que no se tenían datos completos se contó, como se indica en la tabla VI.4, con 71 personas de las cuales 16 formaban parte del grupo de control, 40 estaban en el grupo experimental 1-con imágenes y 15 en el grupo experimental 2-sin imágenes

En la siguiente tabla se recogen los datos relativos a los sujetos del estudio una vez aplicada la reducción del ajuste comentado. Se indica la nacionalidad y el grupo del que formaban parte:

Código sujeto	Nacionalidad	Grupo	Tratamiento
1	Francia	Control	Sin instrucción
2	Suiza	Control	Sin instrucción
3	Reino Unido (de origen coreano)	Control	Sin instrucción

4	Francia	Control	Sin instrucción
5	China	Control	Sin instrucción
6	Brasil	Control	Sin instrucción
7	Irlanda	Control	Sin instrucción
10	Rep. Checa	Control	Sin instrucción
11	Alemania	Control	Sin instrucción
12	Reino Unido (Gales)	Control	Sin instrucción
13	Bélgica	Control	Sin instrucción
14	Reino Unido	Control	Sin instrucción
16	Reino Unido (Escocia)	Control	Sin instrucción
17	Suiza	Control	Sin instrucción
18	Rep. Checa	Control	Sin instrucción
19	Alemania	Control	Sin instrucción
29	Reino Unido	Experimental 2	Sin imagen
30	Alemania	Experimental 2	Sin imagen
31	Alemania	Experimental 2	Sin imagen
32	China	Experimental 2	Sin imagen
33	Japón	Experimental 2	Sin imagen
34	Italia	Experimental 2	Sin imagen
37	Austria	Experimental 2	Sin imagen
39	Italia	Experimental 2	Sin imagen
40	Finlandia	Experimental 2	Sin imagen
42	Finlandia	Experimental 2	Sin imagen
43	Alemania	Experimental 2	Sin imagen
89	EEUU	Experimental 2	Sin imagen
90	EEUU	Experimental 2	Sin imagen
100	EEUU	Experimental 2	Sin imagen
101	EEUU	Experimental 2	Sin imagen
21	Iraq	Experimental 1	Con imagen
22	Egipto (Anglófona)	Experimental 1	Con imagen
23	Hungría	Experimental 1	Con imagen
25	Noruega	Experimental 1	Con imagen
26	EEUU	Experimental 1	Con imagen
50	EEUU	Experimental 1	Con imagen
51	EEUU	Experimental 1	Con imagen
52	EEUU	Experimental 1	Con imagen
53	EEUU	Experimental 1	Con imagen
54	Japón	Experimental 1	Con imagen
56	EEUU	Experimental 1	Con imagen
57	EEUU	Experimental 1	Con imagen
58	EEUU	Experimental 1	Con imagen
59	EEUU	Experimental 1	Con imagen
60	EEUU	Experimental 1	Con imagen
61	Japón	Experimental 1	Con imagen
62	Japón	Experimental 1	Con imagen
63	EEUU	Experimental 1	Con imagen
64	EEUU	Experimental 1	Con imagen
65	Brasil	Experimental 1	Con imagen
66	EEUU	Experimental 1	Con imagen

75	EEUU	Experimental 1	Con imagen
76	EEUU (origen coreano)	Experimental 1	Con imagen
78	EEUU	Experimental 1	Con imagen
79	EEUU	Experimental 1	Con imagen
81	EEUU	Experimental 1	Con imagen
82	Holanda (estudia en EEUU)	Experimental 1	Con imagen
83	EEUU	Experimental 1	Con imagen
84	EEUU	Experimental 1	Con imagen
85	EEUU	Experimental 1	Con imagen
86	EEUU	Experimental 1	Con imagen
87	EEUU	Experimental 1	Con imagen
88	EEUU	Experimental 1	Con imagen
102	EEUU	Experimental 1	Con imagen
103	EEUU	Experimental 1	Con imagen
104	EEUU	Experimental 1	Con imagen
105	EEUU	Experimental 1	Con imagen
106	EEUU	Experimental 1	Con imagen
107	EEUU	Experimental 1	Con imagen
108	EEUU	Experimental 1	Con imagen

Tabla VI.5. Sujetos, nacionalidad y adscripción a los distintos grupos del estudio.

En cuanto al país de origen, por tanto, en el grupo de control se contaba con 2 personas de Francia, 2 de Alemania, 2 de Suiza, 4 de Reino Unido, 1 de China, 1 de Brasil, 1 de Irlanda, 2 de la República Checa y 1 de Bélgica. En el grupo experimental-1, 31 de EEUU, 1 de Hungría, 1 de Noruega, 1 de Brasil, 1 de Egipto, 1 de Iraq, 1 de Holanda y 3 de Japón. En el grupo experimental-2, 4 de EEUU, 1 de Reino Unido, 3 de Alemania, 1 de China, 1 de Japón, 2 de Italia, 2 de Finlandia y 1 de Austria.

1.7 Secuencia temporal

Para la primera fase, el estudio se ha desarrollado, para los grupos experimentales, siguiendo la secuencia temporal que se detalla en la tabla que se muestra a continuación:

Sesión	Material
Semana 0	a. Pretest
Semana 1	a. Presentación de 2 contrastes: - <i>—más de...’’ / —más que...’’</i> - <i>—no + verbo + tanto’’ / —no + verbo + mucho’’</i> b. Post-test inmediato de interpretación
Semana 2	a. Presentación de 2 contrastes:

	<p>- tanto/os/a/as + sustantivo + <i>como</i>” / tanto + sustantivo + <i>como</i>”</p> <p>- Presencia / falta del artículo identificado junto al elemento intensificado.</p> <p>b. <i>Post-test</i> inmediato de interpretación.</p>
Semana 3	<p>a. Presentación de 3 contrastes:</p> <p>- tanto/os/a/as + sustantivo + <i>como</i>” / (art.) + <i>mismo</i> + sustantivo + <i>que</i>”</p> <p>- no más de...” / no más que...”</p> <p>- Estructura Comparativa de Superioridad vs. Estructura Correctiva.</p> <p>b. <i>Post-test</i> inmediato de interpretación.</p>
Semana 4	a. <i>Post-test</i> de conjunto 1
Semana 5	Descanso
Semana 6	Descanso
Semana 7 o 8	<p>a. <i>Post-test</i> de conjunto 2</p> <p>b. Test de estilo cognitivo</p>

Tabla VI.6. Secuencia temporal de la primera fase del estudio.

La secuencia temporal de la segunda fase se detalla en la siguiente tabla. Se repitió tanto para el curso de junio (sin imágenes) como para el de julio (con imágenes).

	Primera mitad de la semana	Segunda mitad de la semana
1ª semana	<p>Pretest</p> <p>Ítems de interpretación de contrastes con comparativas del estudio e ítems de otros aspectos gramaticales.</p> <p>Ítems de transformación-producción e ítems de producción de los contrastes de comparativas.</p>	<p>1ª sesión</p> <p>--Presentación de dos contrastes:</p> <p>A) <i>Más de 200 euros / Más que 200 euros</i></p> <p>B) <i>No más de 3 dormitorios / No más que 3 dormitorios</i></p> <p>+</p> <p>--<i>Post-test</i> inmediato para primera sesión. Ítems de</p>

		interpretación y de transformación-producción.
2ª semana	<p>2ª sesión</p> <p>Presentación de tres contrastes</p> <p>A) <i>Más amigos que novios / Más que amigos tiene novios</i></p> <p>B) <i>Tiene tantos amigos como José / Tiene los mismos amigos que José</i></p> <p>C) <i>Vendo tanto coches nuevos como usados / Vendo tantos coches nuevos como usados</i></p> <p>+</p> <p>Post-test inmediato para la segunda sesión. Ítems de interpretación y de transformación-producción</p>	<p>Post-test de conjunto 1</p> <p>Ítems de interpretación y de transformación-producción de los cinco contrastes de construcciones comparativas del estudio.</p>
3ª semana	Test de estilo cognitivo	
4ª semana	<p>Post-test de conjunto 2 (Equivalente al pretest)</p> <p>Ítems de interpretación de contrastes con comparativas del estudio e ítems de otros aspectos gramaticales.</p> <p>Ítems de transformación-producción e ítems de producción de los contrastes de comparativas.</p>	

Tabla VI.7. Secuencia temporal de la fase 2 del estudio.

1.8 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que motivaron el desarrollo de nuestro estudio y para el que se concibió el diseño comentado en las páginas precedentes son las siguientes:

- 1) ¿Habrá una diferencia significativa entre los estudiantes de ELE que reciben una instrucción cognitiva con imágenes y los que reciben instrucción alternativa a la cognitiva a la hora de realizar ejercicios de tipo interpretativo?
- 2) ¿Habrá una diferencia significativa entre los estudiantes de ELE que reciben una instrucción cognitiva con imágenes y los que reciben instrucción alternativa a la cognitiva a la hora de realizar ejercicios de tipo productivo?
- 3) ¿El efecto de la instrucción se mantiene en el tiempo con más o menos pérdida cuando se aplica un tipo de instrucción u otra?
- 4) ¿Habrá una interacción significativa entre el tipo de instrucción y el tipo de procesamiento lingüístico (preponderantemente visual o preponderantemente verbal, etc.) de los alumnos? ¿Favorece el estilo visual el efecto positivo de la instrucción basada en imágenes? ¿Favorece el estilo verbal el efecto positivo de la instrucción basada en textos exclusivamente?

1.9 Hipótesis tentativas

Teniendo en cuenta las preguntas planteadas y los datos con los que finalmente pudimos contar para intentar responderlas, las hipótesis de partida que se ponen a prueba en este estudio serán las siguientes:

- 0) Los grupos comparados tienen un nivel de partida equivalente, lo que permite sacar conclusiones sobre las causas de las diferencias intergrupales encontradas tras el tratamiento.
- 1) Habrá una diferencia entre los dos grupos experimentales. Los estudiantes que reciben instrucción cognitiva con ilustración animada sobre el contraste *más de / más que* obtendrán mejores resultados en los test de interpretación que los que reciben otro tipo de instrucción.
- 2) Habrá una interacción significativa entre el tipo de instrucción y el tipo de procesamiento de los alumnos. Los que tienen preferencia por el procesamiento visual

serán los que más se beneficiarán de la instrucción cognitiva con ilustraciones animadas.

3) Habrá una diferencia entre los tres grupos relativa al número de errores cometidos en los ejercicios de producción. Se espera que la tasa de reducción de errores de los dos grupos que reciben instrucción sea mayor en los dos grupos experimentales que en el grupo de control, según la diferencia entre los errores encontrados en el pretest y los encontrados en el post-test. Se espera, asimismo, que la reducción sea mayor en el grupo experimental 1 que en el grupo experimental 2.

Para facilitar la lectura y el seguimiento de todos estos aspectos, ofrecemos a continuación (tablas VI.8, VI.9, VI.10 y VI.11) una presentación de carácter esquemático de la relación entre hipótesis planteadas y datos (grupos y test) considerados así como el tipo de prueba estadística que se aplicará para resolverlo. Para cada caso, se indica la prueba estadística de tipo paramétrico (la apropiada en caso de que la distribución de sujetos en las distintas muestras sea de tipo normal) que se emplearía, aunque de hecho puede que si las muestras no presentan una distribución normal se empleen las pruebas no paramétricas correspondientes.

Planteamiento de hipótesis (I)

Hipótesis 0:
Nivel de partida
equivalente

Pretest
1ª parte. Comprensión-interpretación de pares mínimos de EC y otros recursos.
2ª parte. Producción semilibre de EC describiendo tablas de datos contrastados.

Postest 1 Inmediato
Comprensión-interpretación de pares mínimos del contraste *más de / que*.

Test de estilos cognitivos
Cuestionario de tipo Likert con valoraciones de 0 a 4 para 74 ítems organizados en 7 categorías binarias (visual / auditivo; global / particular, sintetizado / analítico; diferenciador / nivelador; deductivo / inductivo; independiente / dependiente de campo; impulsivo / reflexivo).

Postest 2 diferido
1ª parte. Comprensión-interpretación de pares mínimos de EC y otros recursos.
2ª parte. Producción semilibre de EC describiendo tablas de datos contrastados.

Grupo Experimental 1 (GE1).
Tratamiento **con** imágenes.

✓
39 sujetos:
32 curso abril-mayo;
7 curso junio-julio

Grupo Experimental 2 (GE2).
Tratamiento **sin** imágenes.

✓
15 sujetos:
11 curso abril-mayo;
4 curso junio-julio

Grupo de Control (GC).
Sin tratamiento.

✓
16 sujetos:
curso abril-mayo

Variable dependiente:
rendimiento en parte de comprensión de pretest.

Variable independiente:



Hipótesis 0: Los grupos parten del mismo nivel de conocimiento gramatical. Tienen medias equivalentes.

Procedimiento. Se realiza una comparación intergrupala (de los tres grupos) mediante ANOVA.

Datos: los obtenidos en los ítems de interpretación del pretest (1ª parte), compuesta por ítems relativos a las EC y también a otros aspectos de la gramática del español.

Tabla VI.8. Hipótesis 0. Nivel de partida equivalente.

Planteamiento de hipótesis (II)

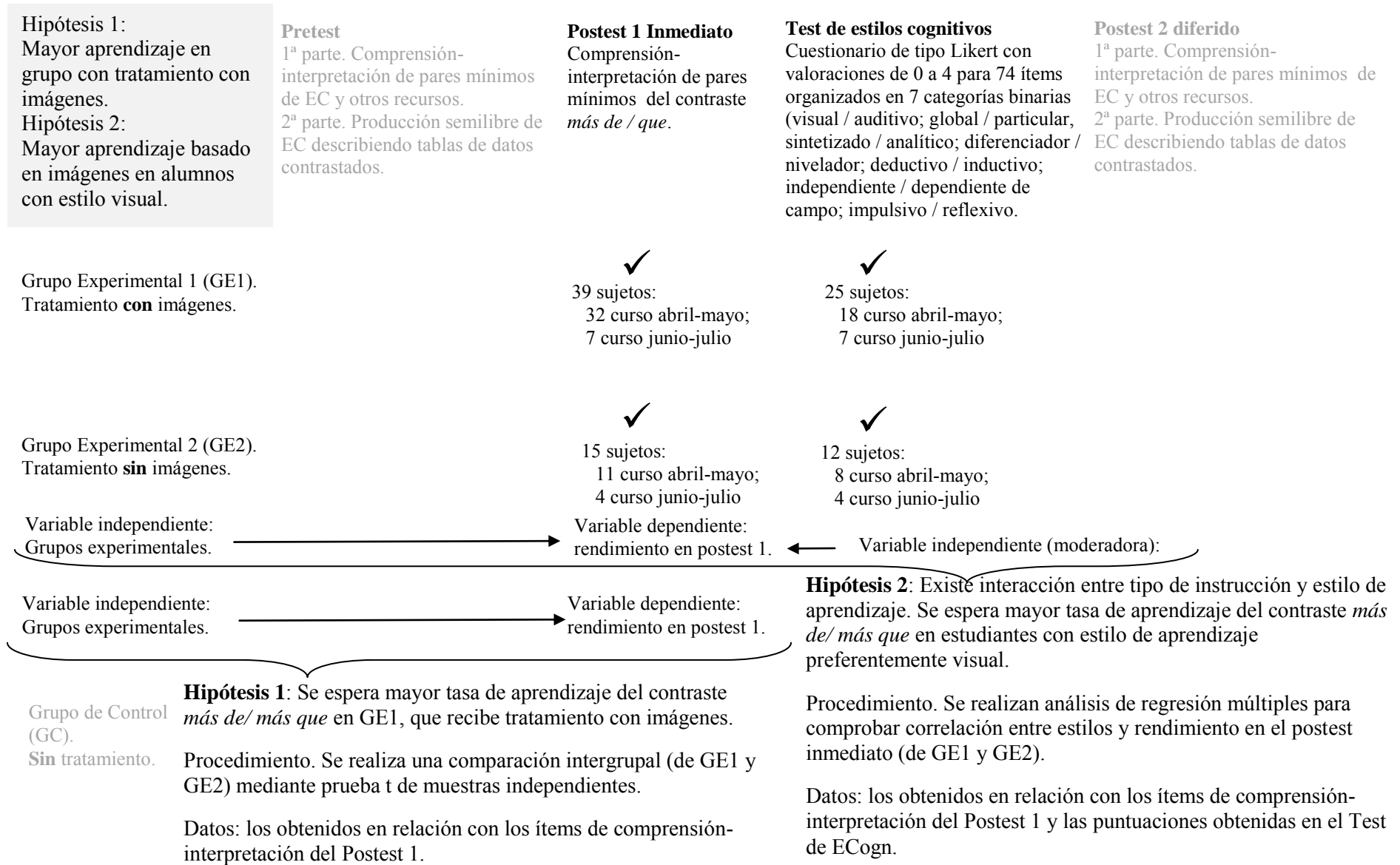


Tabla VI.9. Hipótesis 1 y 2.

Planteamiento de hipótesis (III)

Hipótesis 3:

Mayor mejora en tasa de aciertos de producción en grupos GE1 Y GE2.

Pretest

1ª parte. Comprensión-interpretación de pares mínimos de EC y otros recursos.
2ª parte. Producción semilibre de EC describiendo tablas de datos contrastados.

Postest 1 Inmediato

Comprensión-interpretación de pares mínimos del contraste *más de / que*.

Test de estilos cognitivos

Cuestionario de tipo Likert con valoraciones de 0 a 4 para 74 ítems organizados en 7 categorías binarias (visual / auditivo; global / particular, sintetizado / analítico; diferenciador / nivelador; deductivo / inductivo; independiente / dependiente de campo; impulsivo / reflexivo).

Postest 2 diferido

1ª parte. Comprensión-interpretación de pares mínimos de EC y otros recursos.
2ª parte. Producción semilibre de EC describiendo tablas de datos contrastados.

Grupo Experimental 1 (GE1).
Tratamiento **con** imágenes.

✓
39 sujetos:
32 curso abril-mayo;
7 curso junio-julio

Grupo Experimental 2 (GE2).
Tratamiento **sin** imágenes.

✓
15 sujetos:
11 curso abril-mayo;
4 curso junio-julio

Grupo de Control (GC).
Sin tratamiento.

✓
16 sujetos:
curso abril-mayo

✓
39 sujetos:
33 curso abril-mayo;
7 curso junio-julio

✓
15 sujetos:
11 curso abril-mayo;
4 curso junio-julio

✓
16 sujetos:
curso abril-mayo

Variable independiente:
Grupos



Variable dependiente: diferencia porcentaje de errores producción en postest 2 respecto de pretest.

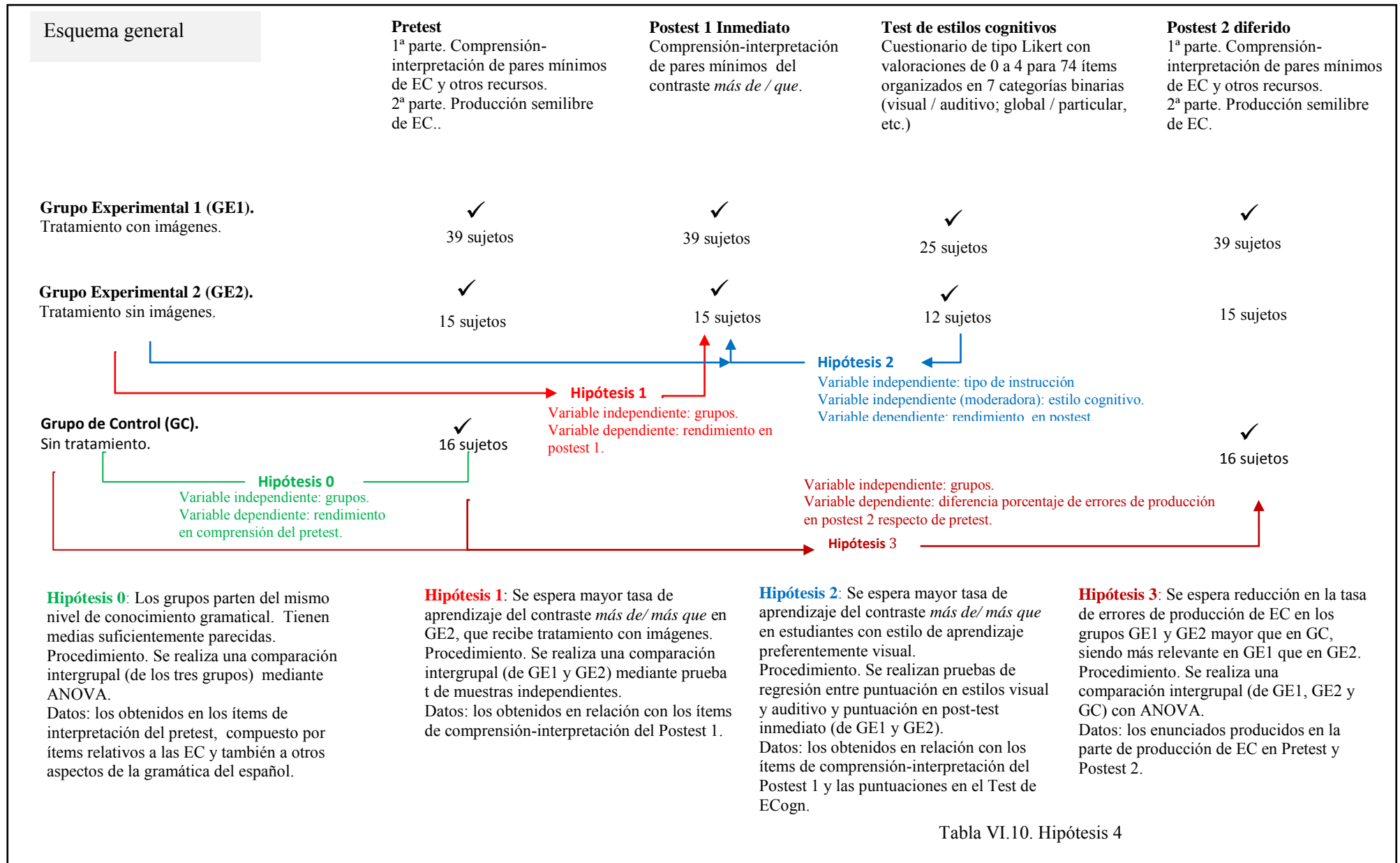
Hipótesis 3: Se espera reducción en la tasa de errores de producción de EC en los grupos GE1 y GE2 mayor que en GC, siendo más relevante en GE1 que en GE2.

Procedimiento. Se realiza una comparación intergrupala (de GE1, GE2 y GC) con ANOVA.

Datos: los enunciados producidos en la parte de producción de EC en Pretest y Postest 2.

Tabla VI.9. Hipótesis 3

Planteamiento de hipótesis (IV)



2. El material didáctico

En este apartado hablamos del contenido lingüístico de las sesiones de clase. Como habíamos mencionado antes, el material didáctico, el cual se ha diseñado con el programa Microsoft PowerPoint 2010, tiene 2 versiones de cada contraste: una con ilustraciones animadas (que se presentan en el capítulo V), y la otra sin ellas, que se muestran aquí. Hemos procurado que las 2 versiones sean parecidas en cuanto a estilo y rasgos generales: por ejemplo, hemos destacado las estructuras tratadas con color rojo, hemos utilizado el formato **negrita** para destacar los aspectos que ayudan en la explicación, y hemos utilizado las mismas diapositivas para la presentación de los contrastes, las definiciones de los problemas gramaticales y los ejemplos que aparecen al final (todo lo que aparece escrito en la “pizarra” con el personaje de un búho explicando los aspectos esenciales del contenido explicado). Además, hemos intentado que los diálogos en las 2 versiones sean lo más parecidos posible. Sin embargo, en algunas ocasiones nos hemos visto obligados a modificar el diálogo para que la versión sin imagen, dada la falta de las ilustraciones y animaciones que proporcionan contexto, sea lo menos artificiosa posible. También queríamos que las estructuras se presentaran en una forma clara y eficaz tanto para un grupo como para otro. Nuestra intención era que no hubiera mucha diferencia en cuanto a calidad de contenido o elaboración pedagógica. Queríamos evitar que la comparación de los dos tipos de instrucción fuera la de una muy cuidada, novedosa y atractiva en muchos sentidos y la de la otra descuidada, pobre o aburrida. Pretendíamos que la diferencia se limitara lo más posible a los contrastes debidos exclusivamente a las diferencias relativas al uso, o no, de las imágenes ilustrativas del significado. A continuación, mostraremos las diferencias entre las dos versiones, y hablamos de sus características, pero antes, conviene mencionar que hemos decidido, para no caer en la redundancia, no volver a presentar todas las diapositivas abordadas en el capítulo V, y limitarnos a hablar de las diferencias entre los dos tipos de instrucción.

“Más de....” / “más que...”

En las siguientes figuras, podemos ver que, a diferencia de la PPP con imágenes (figuras VI.1 y VI.2), la cual presenta el problema gramatical como una pequeña película animada que aporta un contexto lleno de detalles, en las figuras VI.3 y VI.4 estas ventajas no se dan. Vemos que la explicación se limita a un diálogo que, aunque sus partes no aparecen todas a la vez en la PPP, lo cual se podría considerar como una

pequeña animación, sigue careciendo de detalles sutiles que hacen que el alumno deba deducir el significado implícito en vez de captarlo de forma explícita. Por ejemplo, las nubes que salen al final mostrando lo que imagina el ladrón que ha robado, en la versión con imágenes, funcionan como un estímulo para que los alumnos deban prestar atención al significado de la construcción *más de 200 euros / más que 200 euros*: el dinero en la parte uno que consiste en 5 billetes de 50€, y los objetos, que aparecen en la segunda parte, dirigen a los alumnos para llegar a una conclusión guiados por los objetos de la diapositiva (ha robado más de 200€, ha robado 5 billetes de 50€ = 250€ o ha robado más que 200€, también un bolígrafo, gafas, móvil, etc.'). Sin embargo, en las figuras VI.3 y VI.4, podemos ver que esta representación se describe solo con palabras, con lo que, además de llenar la diapositiva de texto, lo cual puede dar sensación de contenido más complicado para los alumnos, priva al estudiante de la identificación añadida y expresa del significado de estos elementos.



Figura VI.1. *Más de / más que* con imágenes.



Figura VI.2. *Más de / más que* con imágenes.

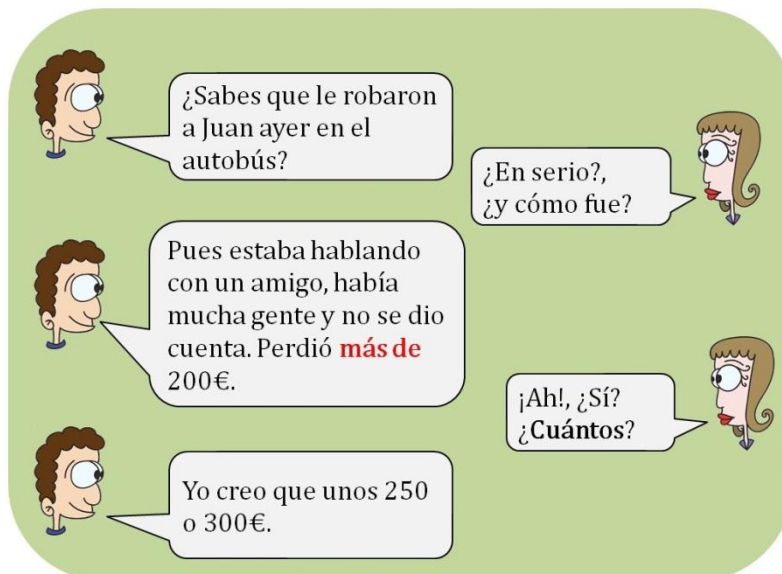


Figura VI.3. *Más de / más que* sin imágenes.



Figura VI.4. *Más de / más que* sin imágenes.

“No más de...” / “no más que...”

En este contraste, la falta de imágenes se nota aún más, ya que las ilustraciones atienden dos funciones; la primera es la de explicar el problema gramatical, que queda expuesto en la nube que representa el pensamiento de la mujer (figuras VI.5 y VI.6). Esta función se convierte, en la versión sin imágenes (figuras VI.7 y VI.8), en un texto explicativo bastante extenso. La segunda función es la de ofrecer una representación muy elaborada del contexto, que en este caso contiene un texto que forma parte de un

cartel de anuncios. Aunque el contenido del anuncio es el mismo en las dos versiones, pensamos que el hecho de que este, en la versión con imágenes, se pueda ver como parte de un contexto visual hace que no tenga el mismo peso, ya que el alumno lo vería como parte de un conjunto y no sentiría la necesidad de leerlo entero. En cambio, cuando el alumno se enfrenta al mismo texto como parte de un diálogo, se verá obligado a leerlo íntegramente. El conjunto de los textos en la versión sin imágenes da lugar a un diálogo excesivamente prolijo. Solo por la extensión de la paráfrasis verbal que sustituye a las imágenes se produce la sensación de un contenido gramatical más complicado de explicar o de entender. Es la sensación que sentimos en muchas ocasiones cuando intentamos hacer explícita la compleja configuración semántica que hay tras una oposición gramatical, usando un metalenguaje que, la mayoría de las veces, viene a complicar más que a clarificar. Pensamos que es difícil encontrar otra solución para esta versión del contraste, si prescindimos de la representación de los aspectos relevantes del contexto que justifican el uso y la interpretación de las formas estudiadas.



Figura VI.5 *No más de / No más que* con imágenes



Figura VI.6 *No más de / No más que* con imágenes

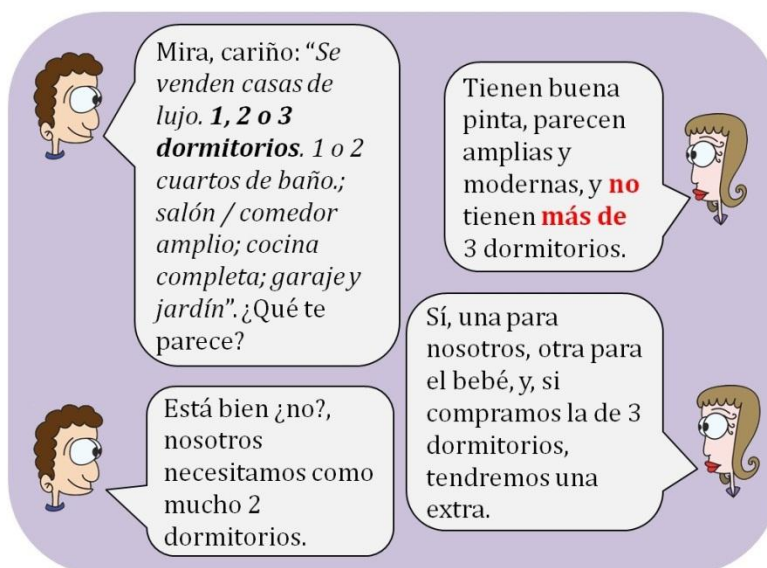


Figura VI.7. *No más de / No más que* sin imágenes.

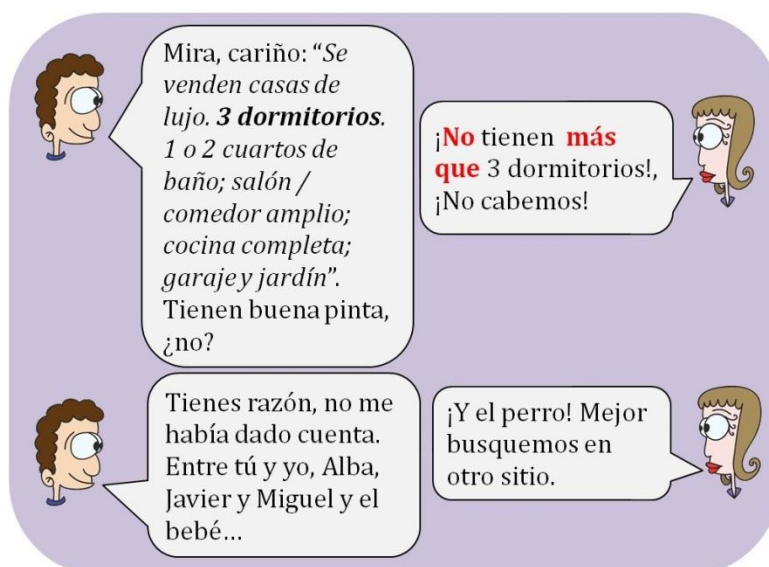


Figura VI.8. *No más de / No más que* sin imágenes.

Estructura Comparativa de Superioridad vs. Estructura Correctiva.

Este es uno de los contrastes en el que hemos tenido que cambiar el contenido del diálogo para mantener la aceptabilidad del material sin imágenes. Como habíamos argumentado en el capítulo anterior, y como vemos de nuevo en las figuras VI.9 y VI.10, las ilustraciones nos han permitido lograr que un contexto poco natural sea aceptable y tenga un punto de humor. Normalmente, comparar el número de amigos frente al número de novios que tiene una persona o decidir que una persona tiene 5 novios a la vez no son contextos muy reales y hasta pueden llegar a ser poco

apropiados. Aquí, otra vez, las imágenes nos han aportado una ventaja. Consideramos que explicar el mismo contexto mediante un diálogo escrito nos podría llevar a la falta de verosimilitud de la que hemos hablado antes. Por esta razón, hemos hecho los cambios que podemos comprobar en las figuras VI.11 y VI.12.

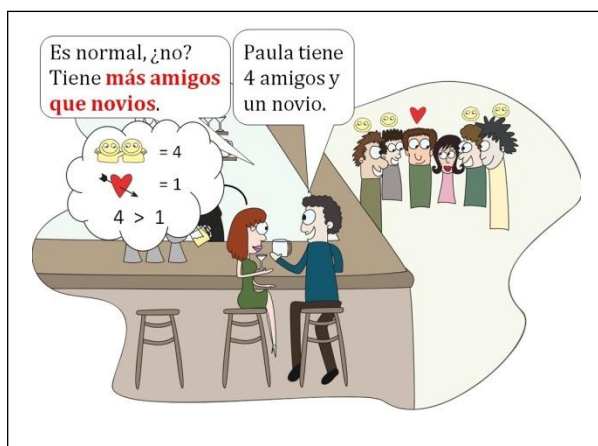


Figura VI.9. Superioridad / correctiva con imágenes.

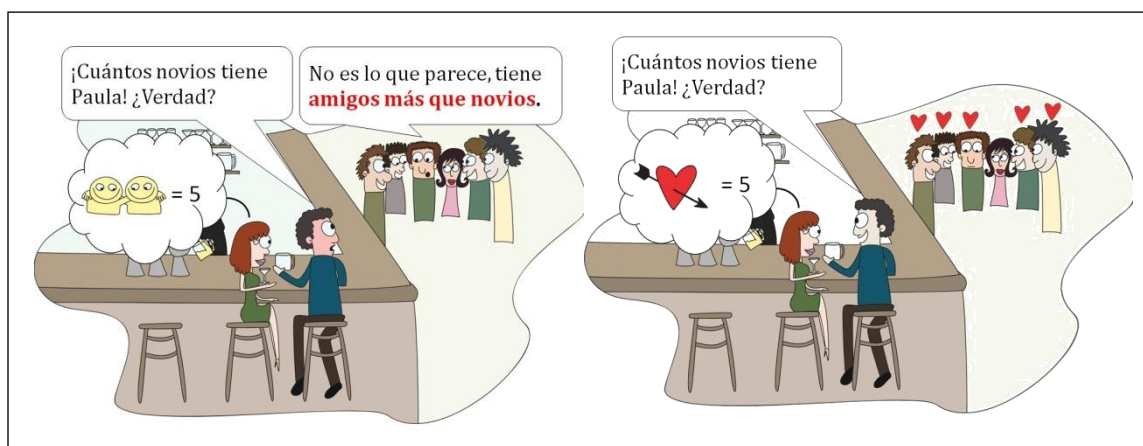


Figura VI.10. Superioridad / correctiva con imágenes.

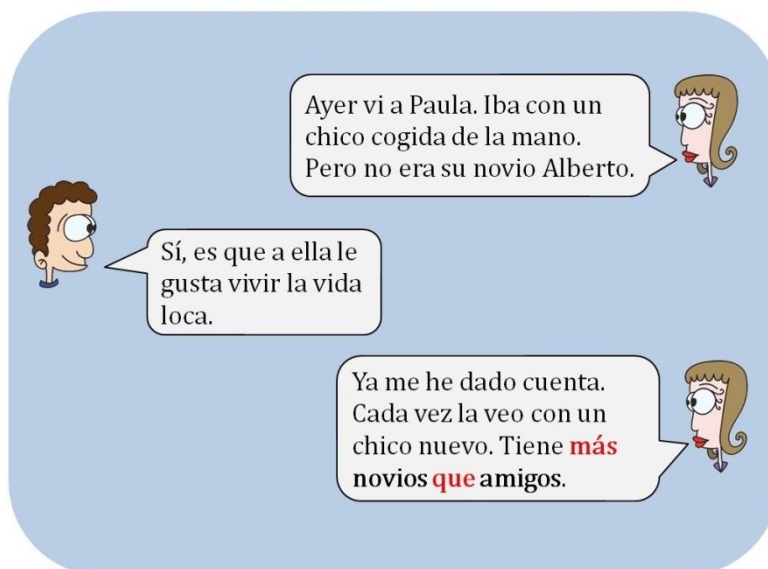


Figura VI.11. Superioridad / correctiva sin imágenes.

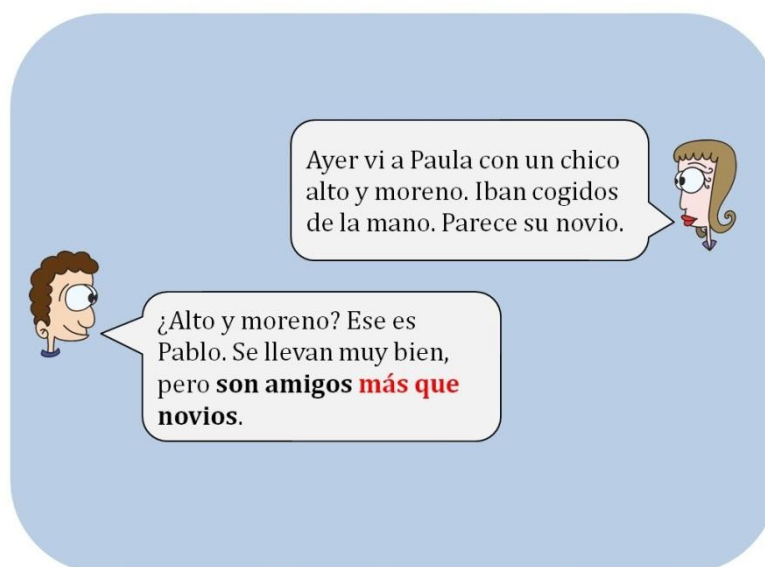


Figura VI.12. Superioridad /correctiva sin imágenes.

Presencia / falta del artículo determinado junto al elemento intensificado.

Este es uno de los contrastes que menos cambios ha sufrido y que menos texto tiene en la versión sin imágenes. Aparte de los cambios que hemos llevado a cabo para dejar claro el significado de cada estructura en el contraste, hemos podido mantener el mismo contexto. Aun así, si observamos las figuras VI.13 y VI.14 por un lado, y VI.15 y VI.16 por otro, podemos ver la riqueza de la versión con imágenes, en cuanto a

contenido visual, frente a la versión sin imágenes, que solo consiste en un pequeño diálogo.



Figura VI.13. Con artículo / sin artículo con imágenes.

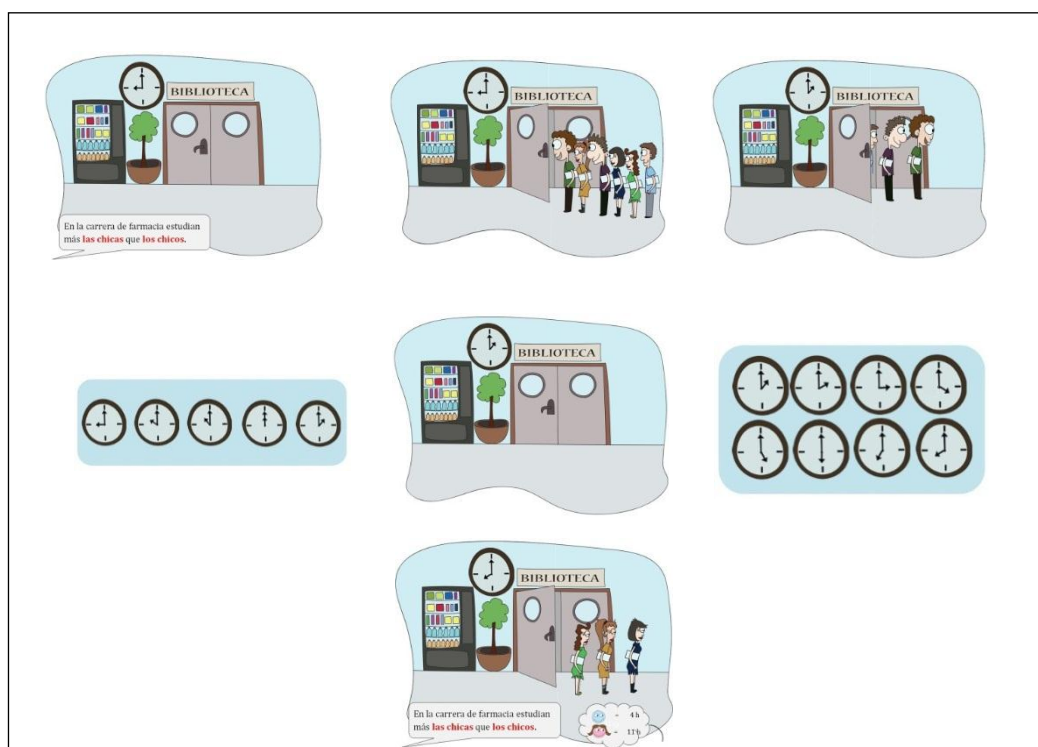


Figura VI.14. Con artículo / sin artículo con imágenes.

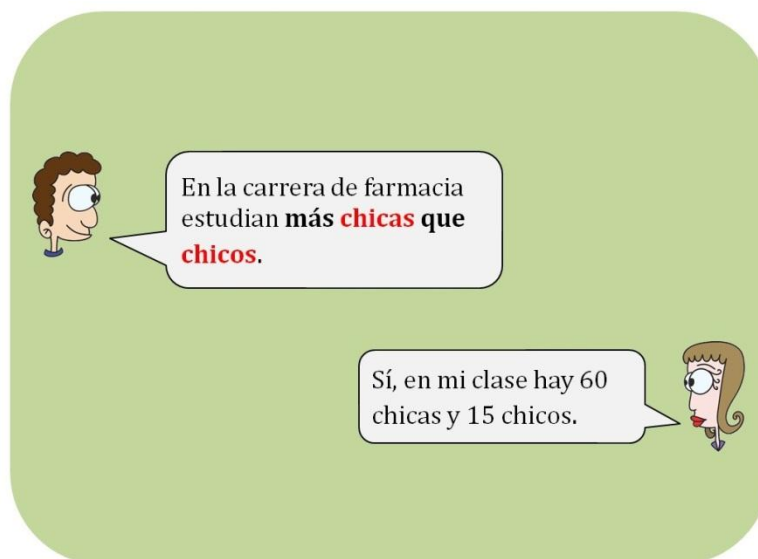


Figura VI.15. Con artículo / sin artículo sin imágenes.



Figura VI.16. Con artículo / sin artículo sin imágenes.

“No + verbo + Tanto” / “no + verbo + Mucho”

Para este contraste, hemos cambiado tanto el contexto como el diálogo por las mismas razones de antes: nos ha parecido complicado hacer una versión escrita del contexto de la chica que esté en el salón viendo *Titanic*. Por eso, cambiamos la conversación entre la madre y la hija por una conversación telefónica entre dos amigos o una pareja. Aquí, como todos los demás contrastes, vemos en las figuras V.17 y VI.18

que la versión con imágenes contiene muchos más detalles, información complementaria y contexto enriquecedor y clarificador de las expresiones explicadas que la versión sin imágenes (figuras VI.19 y VI.20).

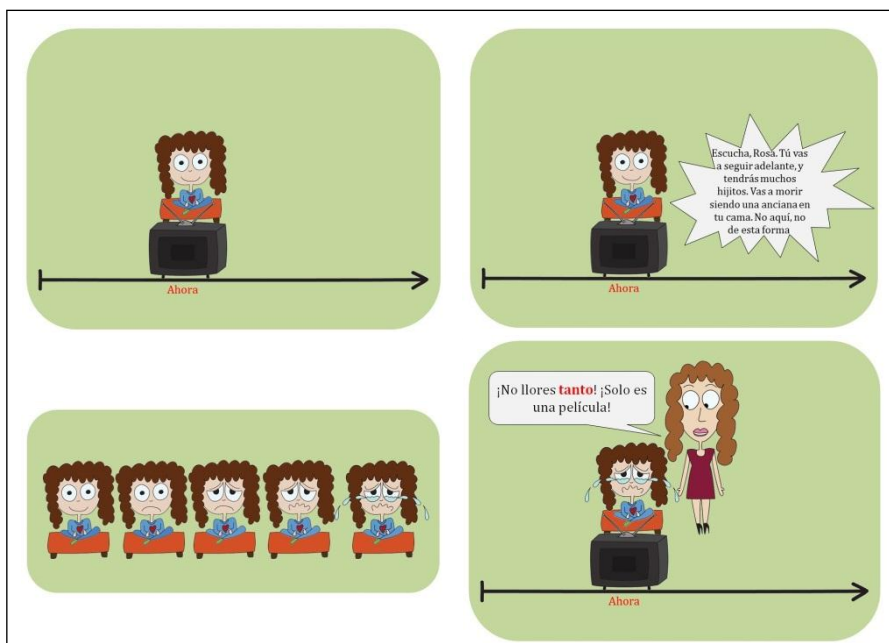


Figura VI.17. *No tanto / no mucho* con imágenes.

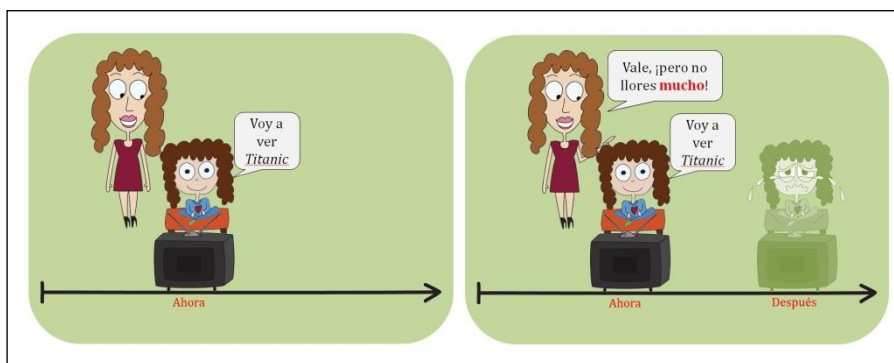


Figura VI.18. *No tanto / no mucho* con imágenes.



Figura VI.19. *No tanto / no mucho* sin imágenes.



Figura VI.20. *No tanto / no mucho* sin imágenes.

“*Tanto/os/a/as + sustantivo + como*” / “(art.) + *mismo + sustantivo + que*”

En este contraste hemos realizado varios cambios. El contexto de la versión con imágenes, como pasa en el contraste de la estructura comparativa vs. la correctiva, resulta poco natural al prescindir de las imágenes. Como hemos mencionado al principio, hemos procurado, al preparar este material, que la calidad de la versión sin imágenes sea la mayor posible, para que los significados de las estructuras sean identificables, tanto para un grupo como para otro, aunque con recursos distintos: verbales y figurativos en un caso y exclusivamente verbales en el otro. Por esta razón, realizamos los cambios que se muestran en las figuras VI.23 y VI.24. Aunque el

contexto se parece al de la versión con imágenes, su contenido está cambiado. Otra modificación en esta versión es que, a diferencia de la versión con imágenes, las estructuras *“tanto/os/a/as + sustantivo + como”* y *“(art.) + mismo + sustantivo + que”* (en su sentido de comparación de número) aparecen en la misma diapositiva. La razón por la que hemos tomado estas decisiones ha sido querer mantener el diálogo lo más natural posible. Pensamos que es complicado abordar los dos significados de la estructura *“(art.) + mismo + sustantivo + que”* en un mismo diálogo sin correr el riesgo de que sea artificioso.

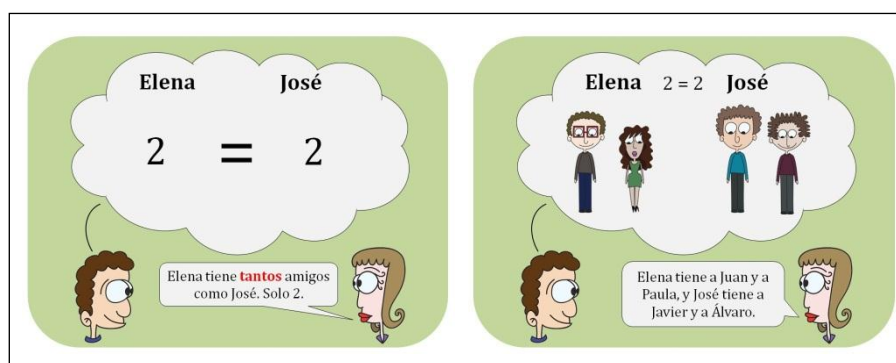


Figura VI.21. *Tantos como / Los mismos que* con imágenes.

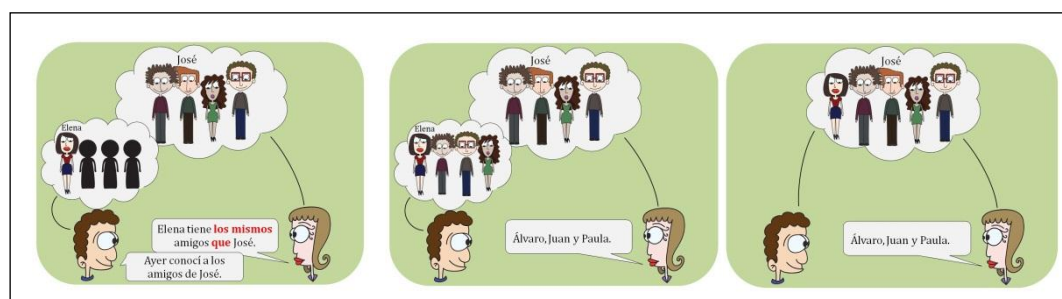


Figura VI.22. *Tantos como / Los mismos que* con imágenes.



Figura VI.23. *Tantos como / Los mismos que* sin imágenes.

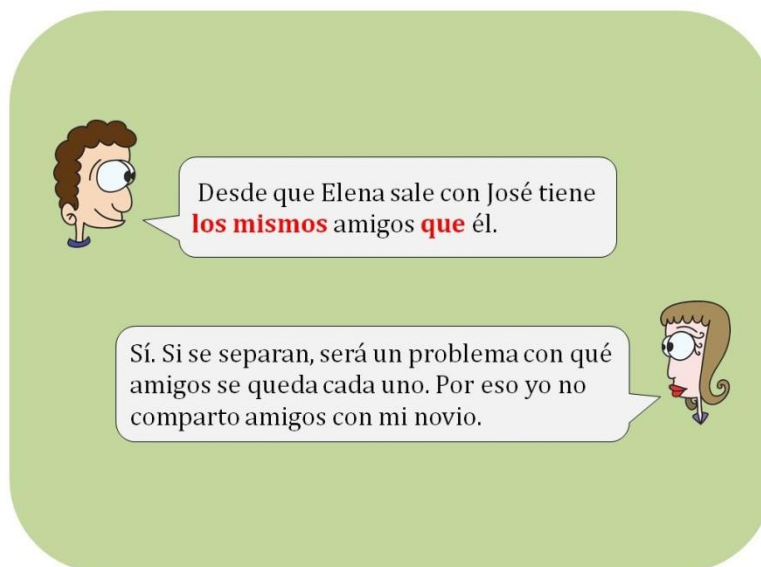


Figura VI.24. *Tantos como / Los mismos que* sin imágenes.

“*Tanto/os/a/as + sustantivo + como*” / “*tanto + sustantivo + como*”

Este último contraste ha mantenido el mismo contexto y el mismo diálogo en las dos versiones. Sin embargo, puede observarse en la figura VI.27 que hemos tenido que añadir al diálogo una parte distinta para dar pistas contextuales del significado de la estructura *-tanto + sustantivo + como + sustantivo*, con valor coordinativo más que comparativo. Aquí, como en otros contrastes, la explicación del problema presente en la paráfrasis de quien hace la entrevista (–De los dos tipos, entonces. Entiendo...) es bastante directa y pensamos que aclara el significado, aunque, al mismo tiempo, esta aclaración no permite que los alumnos deduzcan el significado por sí solos

estableciendo la correlación entre frases y significados mostrados figurativamente como sí hacen en la versión con imágenes. Para el segundo aspecto del contraste, sin embargo, no hemos hecho ningún cambio. Hemos mantenido el diálogo exactamente igual, partiendo de la idea de que los gráficos de la PPP, en la versión con imágenes, disfrutaron de un valor añadido característico de esta versión, el cual es difícil de explicar o reproducir con palabras. Por otra parte, creemos que, al dejar claro en el primer diálogo el significado de la primera estructura, la segunda queda más clara sin necesidad de complicar el texto.



Figura VI.25. *Tantos...como / Tanto...como* con imágenes.



Figura VI.26. *Tantos...como / Tanto...como* con imágenes.



Figura VI. 27. *Tantos...como / Tanto...como* sin imágenes.



Figura VI.28. *Tantos...como /Tanto...como* sin imágenes.

3. Los tests

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, el estudio contiene 5 tests: (1) *pretest*, (2) ejercicios de interpretación o post-tests inmediatos, posteriores a cada una de las 3 sesiones de presentaciones del contenido lingüístico en PowerPoint, (3) post-test de conjunto 1, (3) post-test de conjunto 2, y, por último, (4) test de estilos cognitivos o estilos de aprendizaje. En este apartado hablaremos con más detalle de cada uno de los test de este estudio explicando su naturaleza, y las razones por las cuales se han elegido los diferentes ítems de las actividades o tareas que los conforman. Además, comentaremos los problemas que han ocurrido, tanto a la hora de preparar los test como después de haberlos pasado a los estudiantes. Por ejemplo, problemas relacionados con contrastes complicados, ítems ambiguos, contextos artificiosos, test largos, etc. Los test completos están recogidos en los anexo 2-12.

3.1 Pretest

Este test, en la versión para la primera fase del estudio, está dividido en 2 partes con actividades diferenciadas, una con ítems de interpretación y otra con una tarea de producción guiada. En la segunda fase, a estas dos partes se añadió una tercera también de producción forzada.

3.1.a Actividad 1: interpretación

El objetivo de esta actividad es medir el conocimiento de los alumnos en cuanto a los contrastes de las EC objeto de aprendizaje y también sobre otros contenidos gramaticales que pensamos que se tratan normalmente en el nivel B2, y los cuales funcionan, al mismo tiempo, como distractores, en el sentido de evitar que los estudiantes reconocieran las EC como único objeto de estudio en el test y para que este se interpretara como una indagación del profesor sobre el punto de partida de sus estudiantes en cuanto conocimiento de problemas gramaticales habituales. Estos últimos se han elegido al azar entre los que constituyen escollos habituales de la gramática del español que persisten incluso en niveles avanzados: se han elegido 8 problemas gramaticales (*por vs. para*, interrogativos *quién/quienes vs. qué*, presente de indicativo vs. pretérito perfecto compuesto, presente de indicativo vs. futuro simple, imperfecto vs. indefinido, pronombres *le vs. les*, presente de indicativo vs. presente de subjuntivo, y, por último *ser vs. estar*). Algunos de los contenidos gramaticales se han repetido en 2 o 3 ítems de la actividad. Al final del estudio, les preguntamos a todos los profesores si se han tratado todos los temas que elegimos como distractores a lo largo del curso. A continuación presentamos una tabla (VI.11) en la que aparecen los contenidos distractores, el número de veces que aparece en la actividad, las 6 clases del estudio (3 pertenecientes al grupo experimental 1-con imágenes, 1 al grupo experimental-sin imágenes y 2 pertenecientes al grupo de control), y si se han tratado en clase o no. Las denominaciones abreviadas *Sin1*, *Con 1*, *Con 2*, *Con 3*, *Control 1* y *Control 2* se refieren a los grupos de instrucciones sin imagen, los de instrucción con imágenes, y los grupos de control respectivamente que se establecieron en la primera fase:

Tema	Nº de ej. en el test	Grupos					
		Sin 1	Con 1	Con 2	Con 3	Control. 1	Control. 2
Por / Para	1	No	No directamente	Sí	No	No	No
Quiénes / Qué	1	Sí	Sí, incidentalmente	Sí	No	No	No

Presente / Pretérito Perfecto	1	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí
Presente / Futuro	1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Imperfecto / Indefinido	2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Le / Les	1	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Presente (Ind) / Presente (subj)	3	Sí	No, es de un nivel más bajo (5)	Sí	Sí	Sí	Sí
Ser / Estar	1	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí + o -

Tabla VI.11. Tratamiento de otros recursos gramaticales en los cursos del estudio.

Como podemos ver, no todos los aspectos gramaticales escogidos como distractores se trabajaron en todas las clases.

El número total de ítems para esta actividad es 18; 11 distractores y 7 ítems de contrastes comparativos (1 ítem para cada contraste). Los ítems consisten en 2 partes: las frases por un lado y su interpretación por otro. Los alumnos tienen que unir cada frase con su significado. La instrucción relacionada con esta actividad es la siguiente: **Relaciona las frases de las dos columnas como en el ejemplo.** A continuación vemos 2 ejemplos, uno de contraste comparativo y el otro de un distractor:

1	I. Le robaron a Susana ayer en el aeropuerto. Perdió más que 200 euros. () II. Le robaron a Susana ayer en el aeropuerto. Perdió más de 200 euros. ()	(a) Le robaron todo lo que puso en la bandeja: el portátil, el reloj, el cinturón, el móvil, etc. (b) Le robaron 300 euros.
2	I. Cuando venía a Granada, recibió la noticia. ()	(a) La recibió en Granada.

II. Cuando vino a Granada, recibió la noticia. ()	(b) La recibió en la carretera a Granada.
--	---

Tabla VI.12. Ejemplos de ítems para otros recursos gramaticales del pretest.

Vemos que, tanto en el ejemplo 1 como en el ejemplo 2, se presentan los contrastes en el lado izquierdo de la tabla y las opciones de interpretación en el lado derecho. En el caso del ejemplo 1 la respuesta correcta sería I./a y II./b, en cambio, en el ejemplo 2 sería I./b y II./a. El test completo se puede encontrar en el anexo 2.

3.1.b Actividad 2: Producción semi-controlada

Esta actividad consiste en escribir 10 frases que expresen comparaciones relativas a datos disponibles en una tabla. El objetivo de esta tarea es medir el conocimiento de los alumnos en cuanto a las construcciones comparativas en general, del nivel A1 hasta el B1, y no tanto medir su conocimiento relacionado con los contrastes objeto de estudio. Sin embargo, cualquier intento, por parte de los alumnos, de utilizar dichos contrastes se tiene en cuenta. La instrucción para esta actividad, igual que la primera, es muy corta y directa: **Compara los datos de la siguiente tabla. Escribe 10 frases.** Reproducimos a continuación la tabla que sirvió de estímulo para la producción de frases:

	Luisa	Esther	Marta
Estatura	1,62 m	1,70 m	1,66 m
Número de hijos	4	3	3
Sueldo	2590€	1 950€	2 830€
Edad	42	28	56
Peso	58 kg	65 kg	70 kg

Tabla VI.13. Datos para estimular producción de oraciones comparativas.

Esta tabla la hemos tomado del manual *Nuevo Avance* nivel A1 (unidad 8). Se ha cambiado el dato relacionado con el número de hijos de Esther; en la versión original eran 2 y nosotros la cambiamos a 3 para dar lugar a una comparación de igualdad. Es un ejercicio que, al tener datos de más de una persona y más de un aspecto de su vida, obliga a que el alumno escriba una frase comparativa completa, mencionando los 2

términos de comparación para dejar claro el significado (*Luisa gana más que Esther pero menos que Marta*). Si solo fueran dos personas o dos familias las que se comparan, la tendencia discursiva sería la de elidir el segundo segmento de la comparación puesto que se daría por conocido (*Luisa gana más [que la otra]*).

3.1.b. Test de producción controlada o forzada

En la segunda fase del estudio, la que se llevó a cabo en los meses de junio y julio de 2015, vimos conveniente añadir un ejercicio de producción forzada para que los estudiantes se vieran obligados a usar las estructuras comparativas objeto de estudio. Como se trata de estructuras con valores muy específicos, algunos con sentidos discursivo-pragmáticos muy sutiles, la forma en que se indujo su uso fue mediante la elaboración de paráfrasis de enunciados con significados equivalentes pero expresados con otras construcciones, como se muestra en el siguiente fragmento reproducido de la variante de test que estamos comentando (para el test completo ver anexo 8):

Actividad 2: Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Como en el ejemplo.

más que...	no... más que ...	más
de...		
no... más de...	menos... que	

0. Esta casa tiene **3 plantas y la mía tiene 4.**

Esta casa tiene menos plantas que la mía.

1. Este anillo **no es solo una joya.** Tiene un valor personal.

Este anillo es _____ . Tiene un valor personal.

2. El bus iba muy lleno, **como mucho, tenía** 2 asientos libres.

El bus iba muy lleno, _____ 2 asientos libres.

3. Mi padre tiene **dos trabajos:** uno por la mañana y otro por la tarde.

Mi padre tiene _____ : uno por la mañana y otro por la tarde .

4. Lo siento, **solo tengo** ese bolígrafo.

Lo siento, _____ ese bolígrafo.

3.2 Tests inmediatos

Son los test que se pasan como actividad justo después de cada una de las sesiones de explicación gramatical (presentaciones con PowerPoint, PPP). El objetivo de estos test es medir el grado de comprensión relacionado con el contenido de las PPP. Para ello vimos conveniente diseñar una actividad igual a la actividad 1 de interpretación del pretest, pero con ítems diferentes. Así pues, para cada sesión, y según el número de contrastes explicados, preparamos un test con 4 ítems para cada contraste. A continuación presentamos ejemplos y comentamos las peculiaridades de cada uno. Los tests completos se pueden encontrar en los anexos 3-5 para la primera fase y en los anexos 9-10 para la segunda.

3.2.a Sesión 1 (Primera fase)

En esta sesión se han presentado 2 contrastes: (1) *–más de...”, –más que...”,* y (2) *–no + verbo + mucho”, –no + verbo + tanto”*.

1	I. Esta oferta te da más de 150 minutos de llamadas. () II. Esta oferta te da más que 150 minutos de llamadas. ()	a. Te da 300 minutos. b. Aparte de los 150 minutos, te da 1GB de internet-4G y te regala un móvil.
2	I. No corras tanto, cariño. () II. No corras mucho, cariño. ()	a. Si conduces tú mañana. b. Vas a 140 km. por hora.

Tabla VI.14. Ejemplos de ítems de las sesión 1, fase 1.

Aunque a primera vista no se detectan diferencias entre este test y el pretest en cuanto a estructura del ejercicio, sí las hay, sobre todo para el contraste *no + verbo + mucho / no + verbo + tanto*, el cual tiene una naturaleza más complicada para crear ítems sobre él. En los ejemplos arriba mencionados la respuesta correcta para 1 sería (I./a y II./b), porque en *más de...* se habla solo de cantidad, y, en *más que...* de categorías. En cuanto al ejemplo 2, la respuesta es (I./b y II./a) porque en *no + verbo + tanto*, hablamos de una cantidad conocida, y en *no + verbo + mucho* hablamos de una cantidad desconocida. Pensamos que estos ejemplos son relativamente fáciles de

responder una vez entendida la norma. Sin embargo, en el siguiente ejemplo surge una dificultad característica del contraste *no + verbo + mucho / no + verbo + tanto*:

5	<p>I. Mi amor, no quiero que nos peleemos tanto. ()</p> <p>II. Mi amor, no quiero que nos peleemos mucho. ()</p>	<p>a- Últimamente nos peleamos demasiado.</p> <p>b- Con el paso del tiempo.</p>
---	--	---

Tabla VI.15. Ejemplos de ítems para la sesión 1, fase 1.

Si nos fijamos en las frases *I.* y *II.* y en las opciones *a* y *b*, vemos que la respuesta para la frase *II.* puede ser tanto *a* como *b*, mientras que la frase *I.* solo puede tener la opción *a* como respuesta válida. La razón es que la opción *a* conlleva en su significado una sutileza que mezcla lo conocido con lo desconocido; lo conocido está en la información expresada en el enunciado: últimamente la pareja se pelea demasiado, lo cual hace que esta opción sea adecuada para *I*, y lo desconocido reside en el *no quiero*, una información también mencionada pero no asegurada: no quieren seguir peleándose en el futuro pero no se sabe si lo van a poder conseguir o no. En cambio, la opción *b* tiene un solo significado, que se interpreta como algo desconocido que puede ocurrir o no. En este caso, el alumno tiene que tomar una decisión basada, no solo en su comprensión de los dos contrastes, sino también en elegir la opción más adecuada para una de las frases (la *II* en este caso, ya que para la frase *I* solo vale una opción). Es un trabajo añadido para los alumnos pero nos hemos visto obligados a presentarlo de esta forma, dada la complejidad de crear ítems para este contraste, aunque somos conscientes del efecto que tiene en la tarea.

La otra opción que hemos considerado para el mismo contraste es, en vez de incluir la alternativa gramatical en las frases de la izquierda, como es el caso de los ejemplos arriba mencionados, ponerla como parte de las opciones de la derecha, jugando con micro-diálogos fragmentados. A continuación vemos dos ejemplos en los que ocurre esto. Consideramos que es una variedad que rompe la rutina de los ejemplos sin salirnos de la estructura de la actividad:

7	i. <input type="radio"/> Has tomado demasiado vino, ¿no? () ii. <input type="radio"/> ¿Has tomado vino? ()	a. ● No mucho. b. ● No tanto.
8	i. <input type="radio"/> Aquí tienes 20 euros. () ii. <input type="radio"/> ¿Cuánto necesitas para la cola? ()	a. ● No necesito tanto para una lata de cola. b. ● No necesito mucho. Quizás con un euro es suficiente.

Tabla VI.16. Ejemplos de ítems de la sesión 1, fase 1.

Sea como sea, por las razones consideradas, este fue uno de los contrastes que se eliminaron de la segunda fase del estudio.

3.2.b Sesión 2 (Primera fase)

En esta sesión se han trabajado dos contrastes: *no más de... / no más que...* y la comparación de superioridad con y sin artículo junto al término intensificado (*Estudian más chicas que chicos* y *Estudian más las chicas que los chicos*). No hay diferencia en el estilo del test, es una actividad de interpretación igual a la de la sesión 1 y el pretest. A continuación vemos 2 ejemplos.

1	I. En España no se hablan más que 4 idiomas. () II. En España no se hablan más de 4 idiomas. ()	a. Quizás son menos, pero sé que, como máximo, son 4. b. Son pocos. En la India se hablan 24 idiomas.
2	I. En la mitología griega eran adorados más dioses que diosas () II. En la mitología griega eran adorados más los dioses que las diosas ()	a. Los dioses eran más numerosos que las diosas. b. Los dioses se consideraban más poderosos que las diosas.

Tabla VI.17. Ejemplos de ítems de la sesión 2, fase 1.

La respuesta correcta para 1 sería (*I.b* y *II.a*), ya que con *no más de...* hablamos de una cantidad aproximada, y por eso se han utilizado palabras como *quizás* y *como máximo* en la opción *a*, y con *no más que...* se habla de una cantidad exacta pero insuficiente; en el caso de los idiomas hablados en España no se podría decir insuficiente, pero sí son pocas comparadas con un país como la India, por ejemplo. En cuanto al ejemplo 2, la respuesta es (*I.a* y *II.b*), ya que en *a* estamos comparando cantidad de dioses frente a diosas, y eso se representa con *más numerosos*, y, en *b* comparamos el grado en el que se adoran los dioses frente a las diosas, y por ello decimos —los dioses ~~son~~ *son* más poderosos” (un dios más poderoso se adora más).

Igual que en el test de la primera sesión, y por el mismo motivo, aquí también cambiamos el orden, haciendo aparecer el contraste gramatical en la parte de las opciones de interpretación en vez de incluirlo como parte de las frases iniciales o que sirven de estímulo. Así se muestra en el siguiente ejemplo:

3	I. Azucena no fuma casi nada. ()	a. No más de 3 cigarrillos al día.
	II. Azucena ha empezado a fumar. Lo que no sé es cuánto fuma al día. ()	b. No más que 3 cigarrillos al día.

Tabla VI.17 Ejemplos de ítems de la sesión 2, fase 1.

3.2.c Sesión 3 (Primera fase)

En esta última sesión se tratan 3 contrastes: estructura comparativa de superioridad y estructura correctiva; (art.) + *mismo* + sustantivo + *que* y *tanto/a/os/as* + sustantivo + *como*; y, por último, *tanto* + sustantivo + *como* y *tanto/a/os/as* + sustantivo + *como*. Por ello, aunque se ha elaborado la misma estructura de actividad de interpretación de los test anteriores, este test tiene más ítems. A continuación reproducimos unos ejemplos:

1	I. La tienda de al lado vende más oro que plata. ()	a. No vende plata.
	II. La tienda de al lado vende oro más que plata. ()	b. También vende plata, pero menos.

2	I. Fumo los mismos cigarros que tú. ()	a. 5 al día.
	II. Fumo tantos cigarros como tú. ()	b. De la marca –Gipsy”.
3	I.El gimnasio Co2 ofrece tanto clases de <i>zumba</i> como de <i>bodypump</i> . ()	a. Ofrece estas dos clases, pero no sabemos el horario.
	II. El gimnasio Co2 ofrece tantas clases de <i>zumba</i> como de <i>bodypump</i> . ()	b. Ofrece estas dos clases con la misma frecuencia.

Tabla VI.18. Ejemplos de ítems de la sesión 3, fase 1.

Las respuesta correcta para 1 es (*I.b, II.a*), en 2 es (*I.b, II.a*) y, por último, en 3 (*I.a, II.b*). Volviendo al ejemplo 2, vemos que aunque con la estructura (art.) + *mismo* + sustantivo + *que* podemos hablar de idéntica cantidad o de idéntica clase de una cosa, en la opción *b* solo se menciona una, *la marca Gipsy*, es decir, idéntico tipo de algo (en este caso, la misma marca de tabaco), y descartamos la otra (idéntica cantidad de tabaco). Es otro ejemplo donde el alumno tiene que tomar una decisión descartando la opción que no corresponde a una de las dos frases; la frase *I* puede ir con la opción *a* o *b*, pero la frase *II* solo se interpreta como *a* (idéntica cantidad). Hay que tener en cuenta que en otros ítems, como en la opción *b* del siguiente ejemplo, sí mencionamos las 2 posibilidades de interpretación de la estructura (art.) + *mismo* + sustantivo + *que*.

5	i. Mi padre va a coger este mes tantos vuelos como el tuyo. ()	a. La misma cantidad de vuelos.
	ii. Mi padre va a coger este mes los mismos vuelos que el tuyo. ()	b. No sabemos si va a viajar con las mismas aerolíneas o va a coger la misma cantidad de vuelos.

Tabla VI.19. Ejemplos de ítems de la sesión 3, fase 1.

Como se mencionó más arriba, el número de contratos que se trataron en la segunda fase se redujo a cinco, que se abordaron en dos sesiones y, por consiguiente, también se redujo el número de test inmediatos a dos. En el primero, se incluyeron ítems sobre los contrastes *más de / más que* y en el segundo de los

contrastes *no más de / no más que*. Y en el segundo los contrastes *tantos...como / los mismos...que*, superioridad / correctiva y *tantos...como / tanto...como*. Por otro lado, al igual que en el pretest, también se añadieron ítems de producción forzada en los test inmediatos de la segunda fase, como los que se reproducen a continuación (ver anexos 9 y 10):

Actividad 2: Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Puedes utilizar cada tipo 2 veces.

más que...	no... más que ...	más de ...	no ...
más de...			

1. Esto **no es solo un pintalabios**. También tiene protección solar.

Esto es _____ . También tiene protección solar.

2. A mi amiga le encantan los zapatos, **tiene** 20 pares.

A mi amiga le encantan los zapatos, _____ 15 pares.

3.3 Post-test de conjunto 1

El objetivo de este test es medir el nivel de interpretación de los alumnos después de haber presentado todos los contrastes. Por esta razón, se pasó 1 o 2 días después de la última sesión. Es un test que consiste en una sola actividad de interpretación, con la misma estructura que los test inmediatos. Para cada contraste hay un ítem, lo cual hace un total de 7 ítems. Todos ellos, equivalentes a los comentados como ejemplos de los test inmediatos (ver anexo 6). En la segunda fase, como en los postest inmediatos y como en el pretest, se añadieron ítems de producción forzada (ver anexo 11).

3.4 Post-test de conjunto 2

Este es el último test del estudio, se pasó 1 (segunda fase) o 2 (primera fase) semanas después de la última sesión. El objetivo era medir el efecto de los contrastes con el tiempo; comprobar la prevalencia de los contrastes gramaticales aprendidos, y si se retiene el conocimiento de algunos contrastes más que otros. El formato es igual al del pretest: una actividad de interpretación que contiene 18 ítems, 11 sobre los recursos gramaticales distractores (los mismos problemas gramaticales distintos a las EC del pretest) y los 7 contrastes objeto del estudio; y una actividad de producción semi-

controlada, también parecida a la del pretest, y en la que hay que escribir 10 frases comparando datos de la siguiente tabla:

	INGRESOS ANUALES	SUPERFICIE	POBLACIÓN	DENSIDAD DE POBLACIÓN
El Salvador	3.826 \$ /hab	21.044 km ²	6,34 millones	290 hab/km ²
Argentina	14.715 \$/hab	2.780.400 km ²	42,66 millones	15,5 hab/km ²
Ecuador	6.002 \$/hab	283.560 km ²	15,74 millones	54,49 hab/km ²
México	10.307 \$/hab	1.725.550 km ²	118,93 millones	57 hab/km ²

Tabla VI.19. Estímulo para la producción de oraciones comparativas del postest 2, fase 1.

La tabla del postest es una transformación de la que se encuentra en el manual *Nuevo Avance*, nivel A2 (unidad 6). A diferencia de la tabla del pretest, la cual adaptamos muy ligeramente, esta tabla ha sufrido más cambios por varias razones: primero, para que sea lo más parecida posible a la tabla del pretest, en cuanto a puntos de comparación, hemos añadido todos los datos relacionadas con los “~~ingresos~~ ingresos anuales” y la “~~densidad de población~~”; y, segundo, para que el alumno se vea obligado a escribir frases comparativas completas (con sus dos términos de comparación), hemos aumentado los elementos que se comparan.

Para la segunda fase del estudio, en este test de conjunto también se añadió, en coherencia con lo hecho para el resto de los test, la parte de producción forzada mediante un ejercicio de paráfrasis guiada (ver anexo 12).

3.5 Test de Estilo Cognitivo

El objetivo de incluir este cuestionario como parte del estudio es indagar las preferencias de aprendizaje de cada alumno (visual, auditivo, cinestésico, etc), ya que creemos que el aprovechamiento de los distintos tipos de presentaciones puede estar vinculado a esta variable. Como habíamos mencionado antes, elegimos el test de D. Cohen, A., L. Oxford, R., & C. Chi, J. (2006) porque nos ha resultado el más fácil de

aplicar en la clase. Conviene mencionar que la versión utilizada para este estudio está reducida y traducida al español. La idea de abreviar el cuestionario ha surgido porque el test, aunque muy completo, nos ha resultado excesivamente exhaustivo para lo que buscamos en esta investigación. Además, pensamos que es demasiado extenso y prolijo para que un alumno de nivel B2 lo complete, sea como parte de una sesión de clase o como deberes para la casa. El cuestionario original consiste en 11 apartados; cada apartado mide la tendencia que tiene el alumno hacia un estilo de aprendizaje u otro, mediante una serie de frases a las que tiene que responder marcando el grado con el que más se identifique. Hay una escala de 0 a 4 en la que 0 significa nunca, 1 significa raramente, 2 a veces, 3 a menudo y 4 siempre. Por ejemplo, en la parte 1 se mide si el alumno es *A*.visual, *B*.auditivo o *C*.táctil/cinestésico. Hay 10 frases para cada estilo en este apartado, después de cada parte el alumno debe escribir el total de sus respuestas. Si resulta que el alumno, por ejemplo, ha obtenido un 20 en la parte visual, un 10 en la parte auditiva y un 5 en la de táctil/cinestésica, entonces se podría concluir que este alumno tiene una tendencia más visual. Al final del test hay un apartado donde el alumno puede escribir todos sus resultados y medir su/s tendencia/s en cada estilo. Después de este último apartado, el alumno tiene acceso a una lectura donde se explica el sentido de cada uno de los estilos. La siguiente tabla muestra los detalles de todos los apartados⁴⁹. Hemos elegido para la adaptación aplicada en el estudio los apartados que hemos considerado más relacionados con el proyecto: 1, 5, 6, 7, 8, 9 y 10:

Parte 1: A ____ Visual B ____ Auditivo C ____ Táctil / Kinestésico	Parte 5: A ____ Global B ____ Particular	Parte 9: A ____ Independiente de campo B ____ Dependiente de campo
Parte 2: A ____ Extrovertido B ____ Introverso	Parte 6: A ____ Sintetizador B ____ Analítico	Parte 10: A ____ Impulsivo B ____ Reflexivo
Parte 3: A ____ Aleatorio-Intuitivo B ____ Concreto-Secuencial	Parte 7: A ____ Diferenciador B ____ Nivelador	Parte 11: A ____ Metafórico B ____ Literal
Parte 4: A ____ Orientado al cierre B ____ Abierto	Parte 8: A ____ Deductivo B ____ Inductivo	

Tabla VI.20. Dimensiones de estilos cognitivos.

⁴⁹ El cuestionario entero está disponible en el anexo 1.

4. Análisis de datos

En este apartado presentamos y analizamos los datos de este estudio. En el análisis y discusión de los datos procuramos confrontar estos a las hipótesis de partida para comprobar en qué medida los hechos constatados en este trabajo permiten contestar y de qué forma las preguntas de partida de nuestra investigación. En el apartado 4.1 abordaremos los datos desde el punto estadístico cuantitativo y en el apartado 4.2, trataremos el análisis cualitativo de errores surgidos en las actividades de producción.

4.1 Presentación y análisis estadístico cuantitativo de los datos.

4.1.1 Resumen de los datos

En la siguiente tabla, y en el gráfico que la acompaña, mostramos el resumen de los datos relacionados con la hipótesis 1, relacionada con las tareas de interpretación. Los datos se expresan como porcentajes.

	Pret. Otr. Gr.	Pret. EC	Pret. Tot.	Post <i>Más de / que</i>	Post. Otr. Gr.	Post EC	Post Tot.
Grupo de Control	65,3	50,0	59,4		67,0	48,2	59,7
Grupo sin imágenes	71,0	55,8	65,2	66,7	72,4	65,5	69,7
Grupo con imágenes	67,2	53,4	61,9	71,7	68,1	58,9	64,4

Otr. GR.: Ítems sobre aspectos gramaticales distintos a las Estructuras Comparativas.

EC: Estructuras comparativas.

Pret. Otr. GR.: Parte del pretest relacionada con aspectos gramaticales distintos a las Estructuras Comparativas.

Pret. EC.: Parte del pretest relacionada con las Estructuras Comparativas

Pret. Tot.: Total obtenido en el pretest general (EC y otros aspectos gramaticales).

Post. *Más de /que* : Postest inmediato específico de la sesión sobre la oposición *más de.... / más que ...*

Post. Otr. GR.: Parte del postest general relacionada con aspectos gramaticales distintos a las Estructuras Comparativas.

Post. EC.: Parte del postest general relacionada con las Estructuras Comparativas

Post. Tot.: Total obtenido en el postest general (EC y otros aspectos gramaticales)

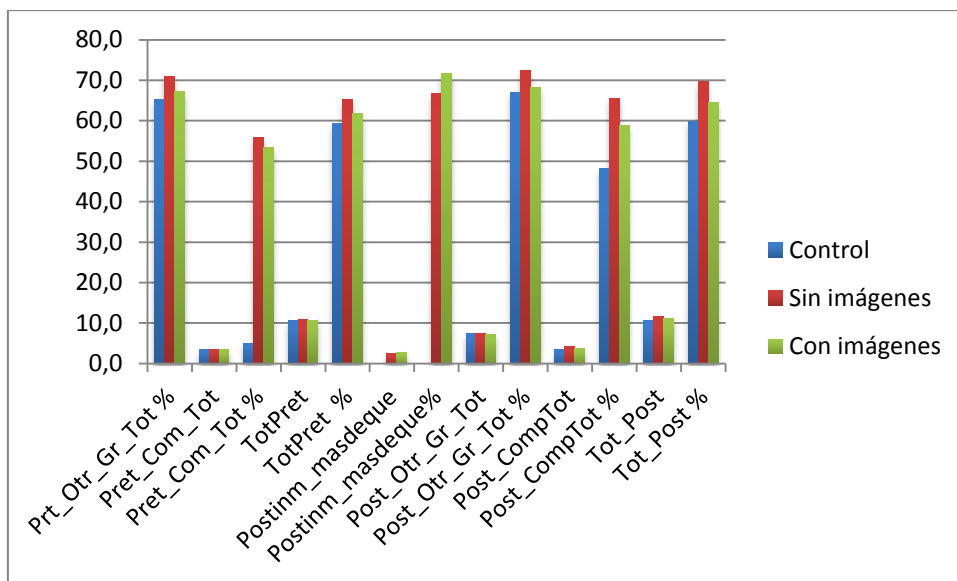


Tabla VI.21 Tabla y gráfico con contraste de medias de los distintos grupos en los diferentes test.

Al comparar las medias, se puede apreciar que, en relación con el rendimiento en el pretest y el postest último en general, los tres grupos mejoran, aunque la mejora es mayor en los grupos con tratamiento. En relación con la evolución relacionada con aspectos gramaticales distintos a las EC todos mejoran en torno a un punto porcentual, mientras que, respecto a las EC, el grupo de control no solo no mejora sino que empeora su resultado (de 50 a 48,2) y los grupos que reciben tratamiento mejoran en ambos casos: 10 puntos porcentuales en el grupo sin imágenes y cuatro puntos porcentuales en el grupo con imágenes.

Por otro lado, las medias relativas al rendimiento en el test sobre la oposición *más de / más que* administrado inmediatamente después de la presentación del contraste (con presentación animada e ilustrada con imágenes en un grupo y con presentación sin ilustraciones en el otro grupo) muestran una diferencia de 5 puntos porcentuales a favor del grupo con imágenes.

En cuanto a la producción, el resumen de los datos comparativos del rendimiento de unos grupos y otros en los ejercicios de producción semilibre del pretest y el postest se resumen en la siguiente tabla y en el gráfico correspondiente:

	Medias de aciertos en pretest y postest para los distintos grupos					
	Pretest			Postest		
	Aciertos	Errores	Variedad EC	Aciertos	Errores	Variedad EC
Grupo de control	75,4	24,6	3,43	71,3	28,7	2,8
Grupo con imágenes	75,8	24,2	3,69	79,6	20,2	2,3
Grupo sin imágenes	86,8	13,2	3,75	80,7	19,3	2,7

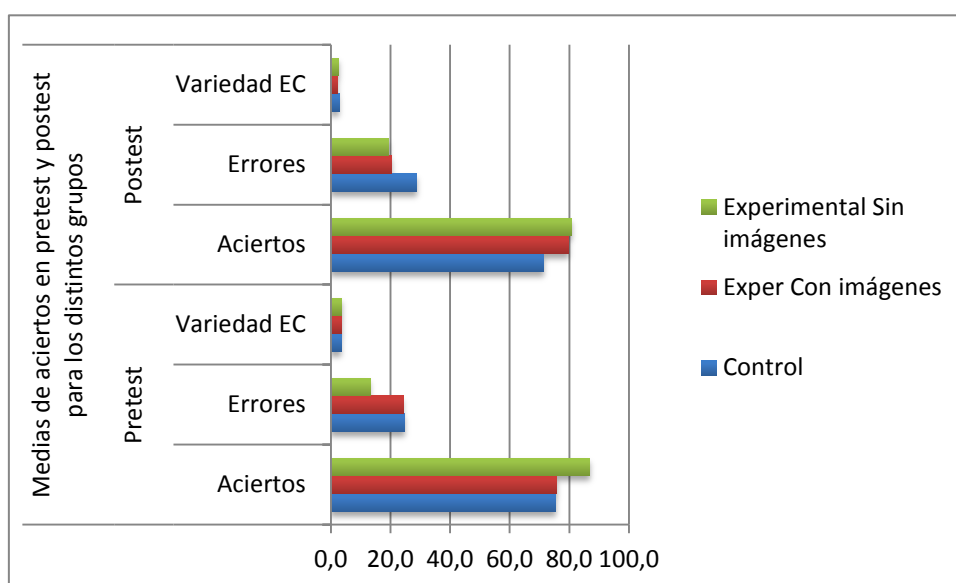


Tabla VI.22 Tabla y gráfico con contraste de medias de aciertos y errores de producción en pretest y postest de conjunto 2 para los distintos grupos.

En el resumen mostrado en la tabla y en el gráfico anteriores (VI.22), se muestra que el grupo experimental que recibió instrucción sobre las EC usando imágenes mejoró (en cuatro puntos porcentuales) su tasa de aciertos en el uso de las EC en el ejercicio de producción semilibre, mientras que tanto el grupo de control, que no recibió instrucción, como el grupo experimental que recibió instrucción sobre las EC sin usar imágenes redujeron su tasa de acierto en el uso de las EC. En cuanto a la variedad de EC usadas en pretest y post-test, se reduce en los tres casos.

4.1.2 Contraste de hipótesis

Para comprobar si los datos recogidos y resumidos en las tablas anteriores resultan significativos y permiten confirmar las hipótesis planteadas en este estudio, estos fueron sometidos a análisis estadístico de tipo inferencial. Pasamos a continuación a exponer los resultados de dichos análisis para cada una de las cuatro hipótesis planteadas páginas atrás y que aquí volvemos a resumir para mayor comodidad:

Hipótesis 0: Tanto los grupos experimentales como los de control parten de un mismo nivel.

Hipótesis 1: Se espera que el grupo experimental con imágenes muestre mejor rendimiento en el test inmediato relacionado específicamente con la oposición *más de / más que*.

Hipótesis 2: Se espera correlación positiva entre el estilo cognitivo con tendencia visual y el rendimiento en el test inmediato sobre la oposición *más de / más que* en el grupo que recibe instrucción con imágenes.

Hipótesis 3: Se espera mejora en la tasa de aciertos en el uso inducido con los ejercicios de producción semilibre de EC en los grupos experimentales y no en el grupo de control y se espera que la mejora sea mayor en el grupo experimental que recibe instrucción con imágenes.

4.1.2.1 Hipótesis 0. Idéntico nivel de partida.

Para confirmar que el nivel de partida de los tres grupos del estudio era equivalente, se pasó una prueba ANOVA de un factor a los resultados obtenidos por los distintos grupos en el pretest que se administró a todos ellos.

En las tablas siguientes se resumen los resultados obtenidos con la aplicación SPSS:

Descriptivos

Prt Tot

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Con imágenes	40	10,60	1,722	,272	10,05	11,15	5	13
Sin imágenes	15	10,93	1,751	,452	9,96	11,90	8	13
Sin tratamiento	16	10,69	1,352	,338	9,97	11,41	8	13
Total	71	10,69	1,635	,194	10,30	11,08	5	13

ANOVA de un factor

Prt Tot

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,212	2	,606	,222	,802
Intra-grupos	185,971	68	2,735		
Total	187,183	70			

Tabla VI.23 Prueba ANOVA para comprobar equivalencia de medias en el nivel de partida.

Los datos señalados en rojo muestran que la probabilidad de que las medias de los tres grupos pertenezcan a la misma población es muy alta puesto que el valor de significación es muy superior a 0,05 (0,802). La H. nula aquí afirma que las medias son equivalentes y, por tanto, no se rechaza ya que el valor p es muy alto. Se infiere, por tanto, que los tres grupos parten con un mismo nivel de competencia gramatical, al menos respecto a los elementos contenidos en los test administrados.

4.1.2.2 Hipótesis 1. Mejor rendimiento en el test sobre más de / más que en el grupo experimental con imágenes.

Para decidir si se deben usar pruebas paramétricas o no paramétricas en este contraste se aplicó el test de Shapiro-Wilk de normalidad. Los resultados de esta prueba se resumen en las siguientes tablas:

Descriptivos^a

Grupo		Estadístico	Error típ.
PostMasde_que	Con imágenes	Media	71,665
		Intervalo de confianza para la media al 95%	65,341
		Límite inferior	77,989
		Límite superior	73,378
		Media recortada al 5%	75,000
		Mediana	391,043
		Varianza	19,7748
		Desv. típ.	,0
		Mínimo	100,0
		Máximo	100,0
Rango	,0		
Amplitud intercuartil			

Sin imágenes	Asimetría	-1,373	,374	
	Curtosis	3,857	,733	
	Media	66,667	7,9682	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	49,577	
		Límite superior	83,757	
	Media recortada al 5%	68,519		
	Mediana	75,000		
	Varianza	952,381		
	Desv. típ.	30,8607		
	Mínimo	,0		
	Máximo	100,0		
	Rango	100,0		
	Amplitud intercuartil	50,0		
	Asimetría	-,837	,580	
	Curtosis	-,025	1,121	

a. No hay ningún caso válido para PostMasde_que cuando Grupo = ,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.

Pruebas de normalidad^a

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PostMasde_que	Con imágenes	,342	40	,000	,769	40	,000
	Sin imágenes	,273	15	,004	,871	15	,035

a. No hay ningún caso válido para PostMasde_que cuando Grupo = ,000. No se pueden calcular los estadísticos para este nivel.

b. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla VI.24 Prueba de normalidad para elección de prueba de contraste para la hipótesis 1

Los valores de significación (señalados en rojo) están por debajo de 0,05 y eso debe interpretarse como que no se cumple la condición de normalidad. Puesto que no se cumple la condición de normalidad según la prueba Shapiro-Wilk, se aplicará una prueba no paramétrica correspondiente a la prueba T de pruebas independientes, la prueba de Mann-Whitney, para comprobar si la diferencia en las medianas de los grupos con imágenes y sin imágenes en el test sobre la oposición *más de / más que* es significativa. En la tabla VI.25 se recogen los datos de dicha prueba.

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
PostMasde_que	Con imágenes	40	28,24	1129,50
	Sin imágenes	15	27,37	410,50
	Total	55		

Estadísticos de contraste^a

	PostMasde que
U de Mann-Whitney	290,500
W de Wilcoxon	410,500
Z	-,199
Sig. Asintót. (bilateral)	,842

a. Variable de agrupación: Grupo

Tabla VI.25 Prueba de Mann-Whitney sobre las diferencias entre grupo experimental con imágenes y sin imágenes en el test sobre *más de / más que*.

A pesar de la diferencia de medias, superior en el grupo que recibe tratamiento con imágenes, como se indica en la tabla VI.21, el valor de significación de la prueba estadística está muy por encima de 0,05 y no puede rechazarse la hipótesis nula según la cual los grupos pertenecen a la misma población y de que, por tanto, no hay diferencias significativas entre uno y otro o, lo que es lo mismo, que las diferencias se han podido deber al azar.

4.1.2.3 Hipótesis 2. Correlación entre preferencia al procesamiento visual y rendimiento en el test sobre *más de / más que*.

Para comprobar la correlación entre una variable (estilo cognitivo) y otra (rendimiento en el test) se realizaron distintas pruebas de regresión lineal para las distintas combinaciones de estilos y grupos:

Estilo visual y grupo con imágenes

Estilo visual y grupo sin imágenes

Estilo auditivo y grupo con imágenes

Estilo auditivo y grupo sin imágenes

Los datos arrojados por el programa SPSS se detallan a continuación.

Análisis de regresión 1. Relación entre estilo visual y puntuación en test *más de / más que* para el grupo sin imágenes:

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tít. de la estimación
1	,268^a	,072	-,021	32,5413

a. Variables predictoras: (Constante), Est_visual

ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	816,901	1	816,901	,771	,400^b
	Residual	10589,349	10	1058,935		
	Total	11406,250	11			

a. Variable dependiente: PostMasde_que

b. Variables predictoras: (Constante), Est_visual

Tabla VI.26 Correlación entre estilo visual y puntuación en test para grupo sin imágenes.

Como se indica en los valores señalados en rojo, muy alejado de 1 en el caso del coeficiente R y muy alejado de 0,05 en el caso del valor de significación del ANOVA, no se detecta relación significativa entre las variables estilo visual y puntuación en el test *más de / más que* para el grupo sin imágenes.

Análisis de regresión 2. Relación entre estilo visual y puntuación en el test *más de / más que* para el grupo con imágenes:

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,134^a	,018	-,017	22,3274

a. Variables predictoras: (Constante), Est_visual

ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	255,359	1	255,359	,512	,480^b
	Residual	13958,349	28	498,512		
	Total	14213,708	29			

a. Variable dependiente: PostMasde_que

b. Variables predictoras: (Constante), Est_visual

Tabla VI.27 Correlación entre estilo visual y puntuación en test para grupo con imágenes.

Como se indica en los valores señalados en rojo, muy alejado de 1 en el caso del coeficiente R y muy alejado de 0,05 en el caso del valor de significación del ANOVA, no se detecta relación significativa entre las variables estilo visual y puntuación en el test *más de / más que* para el grupo con imágenes.

Análisis de regresión 3. Relación entre estilo auditivo y rendimiento en test *más de /más que* en grupo con imágenes.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,021^a	,000	-,035	22,5259

a. Variables predictoras: (Constante), Est_audit

ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	6,091	1	6,091	,012	,914^b
Residual	14207,617	28	507,415		
Total	14213,708	29			

a. Variable dependiente: PostMasde_que

b. Variables predictoras: (Constante), Est_audit

Tabla VI.28 Correlación entre estilo auditivo y puntuación en test para grupo con imágenes.

Como se indica en los valores señalados en rojo, muy alejado de 1 en el caso del coeficiente R y muy alejado de 0,05 en el caso del valor de significación del ANOVA, no se detecta relación significativa entre las variables estilo visual y puntuación en el test *más de / más que* para el grupo con imágenes.

Análisis de regresión 4. Relación entre estilo auditivo y rendimiento en test *más de /más que* en grupo sin imágenes.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,315^a	,099	,009	32,0554

a. Variables predictoras: (Constante), Est_audit

ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	1130,753	1	1130,753	1,100	,319^b
Residual	10275,497	10	1027,550		
Total	11406,250	11			

a. Variable dependiente: PostMasde_que

b. Variables predictoras: (Constante), Est_audit

Tabla VI.29 Correlación entre estilo auditivo y puntuación en test para grupo sin imágenes.

Al igual que en los casos anteriores, como se indica en los valores señalados en rojo, muy alejado de 1 en el caso del coeficiente R y muy alejado de 0,05 en el caso del valor de significación del ANOVA, no se detecta relación significativa entre las variables estilo auditivo y puntuación en el test *más de / más que* para el grupo con imágenes.

4.1.2.4 Hipótesis 3. Mayor mejora en tasa de usos correctos de EC en el postest respecto del pretest en grupos experimentales que en grupo de control, y mayor mejora en grupo experimental con imágenes que en grupo experimental sin imágenes.

Para contrastar esta hipótesis, en primer lugar se aplica la prueba de Shapiro-Wilk para comprobar si los datos satisfacen la condición de normalidad en la distribución de datos. Si es normal, se aplicará la prueba ANOVA (ya que hay más de dos grupos). Si no hay normalidad, se aplicará la prueba no paramétrica correspondiente (la de Kruskal-Wallis).

Prueba Shapiro-Wilk. Datos obtenidos:

Pruebas de normalidad							
	Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Mejora_uso_EC_Pr_Pos	Control	,152	14	,200*	,965	14	,804
	Con imágenes	,108	29	,200*	,979	29	,809
	Sin imágenes	,136	12	,200*	,940	12	,493

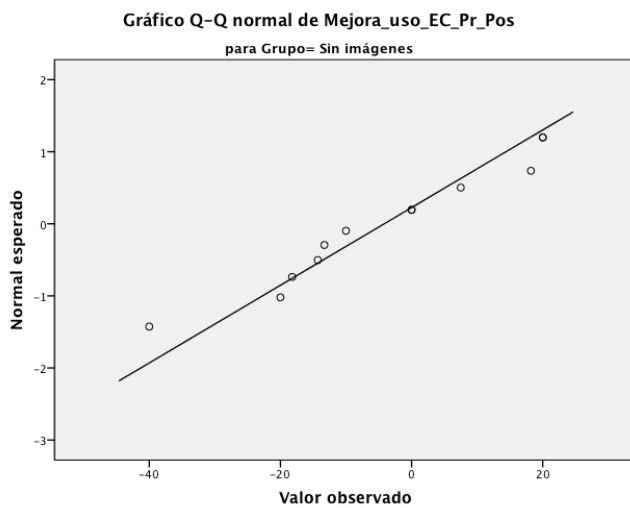
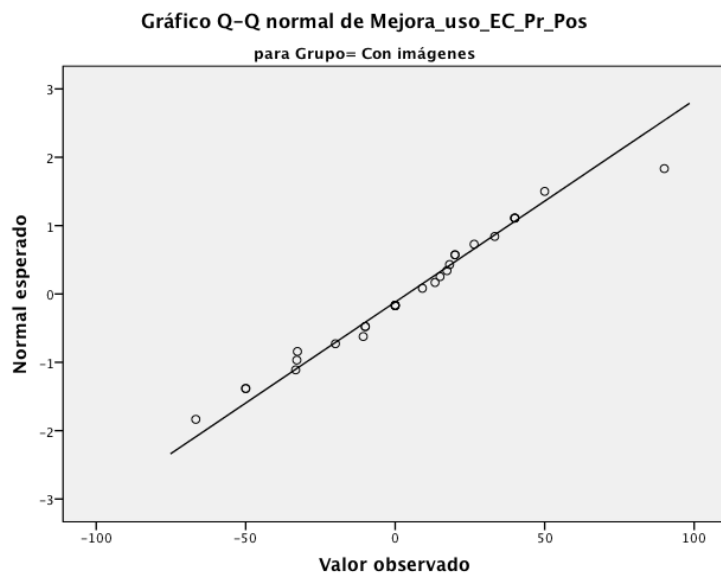
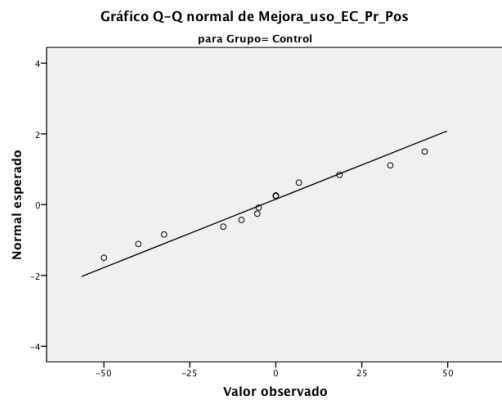
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

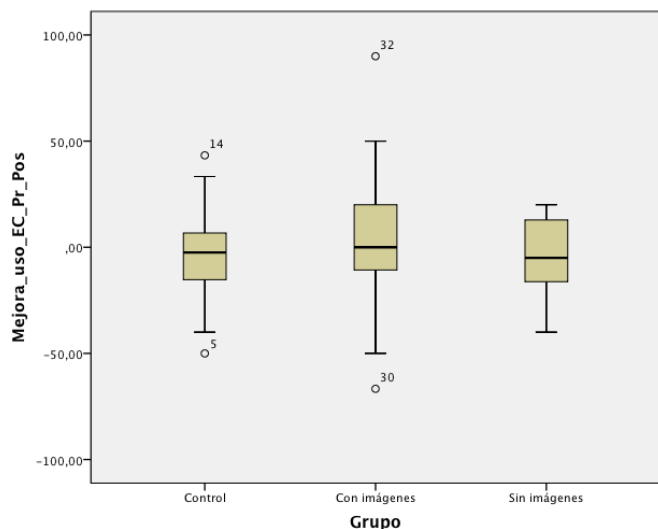
a. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla VI.30 Prueba Shapiro-Wilk para comprobar normalidad en datos de producción en pretest y postest en los diferentes grupos

Los valores de significación son superiores a 0,05, por lo que se acepta la H nula de que las muestras tienen una distribución normal.

Estos son los gráficos Q-Q correspondientes:





Dado que existe normalidad, se aplica la prueba ANOVA para comprobar si las diferencias de las medias entre los tres grupos son significativas:

Descriptivos

Mejora uso EC Pr Pos

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Control	14	-4,0286	25,85196	6,90923	-18,9550	10,8979	-50,00	43,30
Con imágenes	29	4,0103	33,84769	6,28536	-8,8646	16,8853	-66,70	90,00
Sin imágenes	12	-4,1750	18,56424	5,35904	-15,9702	7,6202	-40,00	20,00
Total	55	,1782	29,01431	3,91229	-7,6655	8,0218	-66,70	90,00

ANOVA de un factor

Mejora uso EC Pr Pos

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	901,036	2	450,518	,526	,594
Intra-grupos	44557,798	52	856,881		
Total	45458,834	54			

Tabla VI.31 Prueba ANOVA para diferencias de medias de los distintos grupos en la tasa de aciertos de producción.

El grado de significación (marcado en rojo) está por encima de 0,05. No podemos rechazar la hipótesis nula, por tanto: las diferencias de las medias de mejora (mayor en el grupo con imágenes que en el grupo sin imágenes y en el de control) no son suficientemente significativas para pensar que no se deban al azar.

4.1.3. Resumen del contraste de hipótesis

Una vez realizadas las pruebas estadísticas de tipo inferencial, los resultados proporcionados por estas no indican que las diferencias encontradas en las tendencias centrales de los distintos grupos sean suficientemente significativas como para poder inferir que tales diferencias entre unos grupos y otros se deba a las variables consideradas y no al azar. A pesar de que las medias encontradas indican que el aprendizaje de las estructuras objeto de estudio ha sido más eficiente en el grupo con imágenes que en el grupo sin imágenes (tanto para los ejercicios de interpretación como para los de producción) y más eficiente en estos dos respecto del control (tanto para unos ejercicios como para otros), los datos disponibles y la distribución que los caracteriza no permiten confirmar las hipótesis consideradas. La sugerencia apuntada por las medias hace pensar, no obstante, que si se obtienen condiciones de investigación óptimas (sin pérdida de información de los sujetos, con grupos numéricamente más equilibrados, etc.) las hipótesis de partida podrán ser confirmadas. La única hipótesis tentativa confirmada era que los grupos partían de un nivel inicial equivalente.

4.2 Presentación y análisis de errores de las actividades de producción

A diferencia de los datos de interpretación, que han sido relativamente fáciles de recoger y ordenar, aunque probablemente más difíciles de someter a análisis e interpretación estadística, los datos de producción, por su propia naturaleza, han requerido de un esfuerzo mayor a la hora de ser organizados y categorizados desde un punto de vista más cualitativo. Hemos realizado esta tarea en tres pasos: (1) transcripción de los enunciados producidos por los estudiantes y categorización de los errores más frecuentes en razón de los componentes de las estructuras a las que afectan así como interpretación de los errores mediante propuesta de corrección; (2) clasificación y cuantificación de los enunciados producidos, de los aciertos, de los errores, y de la variedades de estructuras usadas, y (3) descripción cuantitativa de los datos.

4.2.a Paso de análisis de la producción 1

El primer paso de nuestro análisis, referido solo a los datos recopilados en la primera fase del estudio, es transcribir todas las respuestas de los alumnos en un

documento Word 2010⁵⁰ con objeto de tener todos los datos, tanto del pretest como del post-test, en un solo documento que facilite el acceso a ellos y ayude a clasificarlos en virtud de los diferentes aspectos de las EC a las que afectan. La primera revisión la hemos hecho para estudiar los errores más repetidos. Antes de indagar en estos, volvemos a presentar las tablas (VI.32 y VI.33) que forman parte del pretest y el post-test final, y en relación con las cuales, como habíamos mencionado anteriormente, se les pide a los alumnos que comparen unos datos en 10 frases:

	Luisa	Esther	Marta
Estatura	1,62 m	1,70 m	1,66 m
Número de hijos	4	3	3
Sueldo	2590€	1 950€	2 830€
Edad	42	28	56
Peso	58 kg	65 kg	70 kg

TablaVI.32. Estímulo para la producción en el pretest.

	Ingresos anuales	Superficie	Población	Densidad de población
El Salvador	3.826 \$/hab	21.044 km ²	6,34 millones	290 hab/km ²
Argentina	14.715 \$/hab	2.780.400 km ²	42,66 millones	15,5 hab/km ²
Ecuador	6.002 \$/hab	283.560 km ²	15,74 millones	54,49 hab/km ²
México	10.307 \$/hab	1.725.550 km ²	118,93 millones	57 hab/km ²

Tabla VI.33. Estímulo para la producción en el postest.

Después de haber revisado todas las respuestas de los alumnos, nos hemos decidido por clasificar los errores más repetidos en 12 categorías, algunas de las cuales tienen una o más subcategorías dependiendo de la complejidad del error. Ofrecemos una descripción breve de cada uno de los tipos, que apoyamos con algunos ejemplos seleccionados de entre las respuestas de los alumnos. Conviene mencionar que el criterio seguido para la corrección de frases, aunque el resultado a veces suene poco natural, en el sentido de que puede no coincidir con los hábitos lingüísticos de un hablante nativo, es obtener la

⁵⁰ Ver anexo 13.

formulación gramaticalmente aceptable más cercana (léxica y estructuralmente) a la frase usada por el estudiante. Por ejemplo, en *Esther tiene más estatura de todas*, la versión –correcta” sería *Esther es la que más estatura tiene de todas*, aunque lo más natural sería simplemente decir *Esther es la más alta de todas*. Pensamos que sustituir la frase por otra alternativa estructural más natural o normativa, sobre todo cuando hay muchos errores, podría complicar la tarea de clasificarlos e impediría advertir la naturaleza específica de las producciones idiosincrásicas de los estudiantes. A continuación, presentamos las 12 categorías de errores a las que nos referimos.

1. Comparativas de superioridad e inferioridad

Teniendo en cuenta que estas dos estructuras, las comparativas de superioridad e inferioridad, tienen muchos elementos en común, las hemos unido bajo un solo apartado. Un ejemplo relacionado con este problema es *La población de Argentina es mayor alta la población de Ecuador*, en el que se ve claramente una falta de control sobre las estructuras –básicas” de la comparación de superioridad e inferioridad. Se ve que el alumno solo conoce el caso de superioridad irregular (mayor) y que lo está aplicando donde no encaja, como un caso de sobregeneralización. Merece la pena mencionar que en el PCIC la estructura *mayor...que* aparece en el nivel A2 y que tanto la comparación regular de superioridad como la de inferioridad se distribuyen en los tres niveles (A2, B1 y B2), abordando en cada cual diferentes variantes de estas construcciones. El criterio de –dificultad” que se usa para esa distribución son los distintos términos de comparación a los que se aplica: por ejemplo, en el nivel A2 los términos de comparación mencionados para la Comparación de Superioridad son sustantivos con determinante como en *Susana es más guapa que la Mona Lisa*, y pronombres sujeto como en *Susana es más guapa que él*. Sin embargo, en el nivel B1 el segundo término de comparación es un sustantivo sin determinante ni cuantificador como en *He mandado más mensajes que cartas*. Por último, en el nivel B2 el término de la comparación es un pronombre indefinido como en *He mandado más mensajes que ninguno*. Sin duda es interesante preguntarse cuáles de estas variantes implican mayor dificultad de procesamiento. Ello podría explicar que persistan errores en algunos casos y no en otros así como servir de orientación para la distribución de los contenidos en los diferentes niveles. De hecho, pensamos que una de las razones por las cuales los alumnos no terminan de controlar esta parte de las comparativas, podría ser este mismo criterio de distribución de grados de dificultad. Es posible que, si existiera en un mismo nivel (A2, por ejemplo) una explicación más

completa de todos los aspectos básicos de la comparación de superioridad e inferioridad, los alumnos llegaran a un nivel de control mayor. Otros ejemplos del mismo problema son los siguientes: *Esther es mejor grande*, *El peso de Marta es más alta que Esther*, *México tiene más personas Ecuador*, *La gente de El Salvador gana mucho menos de los otros*, etc. Otros problemas relacionados con la estructura de la Comparativa de Superioridad son los que veremos a continuación en los apartados 2, 3 y 4.

2. “Más/menos...de”, frente a “más/menos...que”

La confusión de estas dos variantes es uno de los errores más frecuentes que se pueden constatar entre las respuestas de los alumnos. A continuación vemos algunos ejemplos: (1) *El Salvador tiene una superficie más pequeña de Argentina*, (2) *Luisa tiene 4 hijos; uno más de Esther*, (3) *Luisa pesa 12 kg menos de Marta*, (4) *Ecuador tiene una población más del doble de la que tiene El Salvador*, etc. Como podemos observar, hay una confusión entre la estructura comparativa prototípica de superioridad (*más + sustantivo/adjetivo/adverbio + que...* como en *mi padre tiene más amigos que mi madre*, *Luis es más guapo que Luisa*, *Antonio corre más rápido que Fernando*, etc. o *–verbo + más que...* como en *yo trabajo más que tú*) y la construcción comparativa cuantificativa con *de*, en la que solo se expresa cantidad (*más de + número + sustantivo*), como en *tengo más de 5 amigos*. Curiosamente, en el PCIC este último aspecto de la estructura comparativa aparece como parte del nivel B1 bajo el nombre de *–comparación de cantidad*⁵¹, mientras que los múltiplos (*el doble de, tres veces más...*) y los partitivos (*la mitad, tres veces menos...*) aparecen en el nivel B2. Sin embargo, y como podemos observar en los ejemplos (3) y (4), vemos que algunos alumnos, aunque no se puede considerar una regla, controlan estos últimos dos aspectos más que la comparación de cantidad con *de*.

3. “no más...de”

Somos conscientes de la complejidad de esta estructura y, precisamente por ello, le dedicamos una sesión didáctica junto con la estructura *no más...que*. Dada la naturaleza del ejercicio y la complejidad de las estructuras, solo se han encontrado 3 ejemplos

⁵¹ **1. más...de, menos...de:** cantidad límite excluida, con cantidad expresa (*Cuesta más /menos de 20 euros*). **2. no más...de, no menos...de:** cantidad límite incluida. Con cantidad expresa. (*No cuesta más /menos de 20 euros*).

escritos por dos alumnos; el primero utilizó la estructura *no más de* en una frase a la que solo le faltaba la preposición *de* para introducir un modificador especificador de *millones*, en un uso ajeno a la estructura comparativa propiamente dicha (*México no tiene más de 119 millones personas*) y el segundo escribió las otras 2 frases: (1) *Los ingresos anuales en México no son más de 11 pero habitante*, (2) *El Salvador tiene un superficie no más de 22 km²*. Como podemos ver, aparte de que las tres frases se pueden expresar de forma más sencilla y natural, parece que el alumno ha entendido el concepto de la estructura *no más de*. El PCIC menciona esta estructura en el nivel B1 y la de *no más que* en el nivel B2, lo cual también podría ser una razón más por la cual esta estructura no se haya encontrado mucho entre las respuestas.

4. Comparativas irregulares (*más mayor, *más menor)

Esta es una parte, relativamente sencilla, de la estructura comparativa que aparece en el nivel A2 en el PCIC. Sin embargo, se han detectado errores, de nuevo de sobregeneralización o regularización, como en *Marta es la más mayor del grupo*, *Marta es mucho más mayor que Esther*, *Esther es lo más menor y por eso quizás tiene el sueldo más bajo*, *Ester es la más menor*, etc.

5. Comparativas de igualdad

Después de observar todas las respuestas de los alumnos, nos dimos cuenta de que este es un aspecto de las comparativas en el que se cometen muchos errores. A continuación los presentamos divididos en 2 sub-apartados.

5.a tanto/s/os/as...como

Hemos visto que en mucho ejemplos los alumnos utilizan esta estructura de manera errónea, aparte de los problemas de concordancia de género y número como en *Ecuador tiene tanto densidad como México*, también hay problemas en la estructura en sí. Por ejemplo, en *Esther tiene tan hijos como Marta* vemos que el alumno se confunde entre la estructura invariable *tan...como* y la de *tanto/s/os/as...como* donde sí tiene que observar concordancia de género y número. Al igual que en la comparación de superioridad e inferioridad, el PCIC también reparte el tratamiento de la comparación de igualdad en los tres niveles A2, B1 y B2. Sin embargo, *tan...como* y *tanto/s/os/as...como* se reparten entre el nivel A2 y el nivel B2, mientras que se deja el nivel B1 para la estructura *igual de...que*. Más ejemplos de errores en esta variante son los siguientes: *Esther tiene tan*

hijos como Marta, Los ingresos anuales de Argentina es tanto que México, Ecuador tiene tanto densidad de población que México, etc.

5.b (art.) + mismo + que

En el siguiente ejemplo vemos que algunos de los alumnos se confunden entre esta estructura y la otra mencionada antes, utilizando el nexos *como* en vez de *que*: *Ecuador tiene casi la misma densidad de población como México*. Otro ejemplo es *Ecuador y México tienen casi tantas personas/km²*. Parece que el alumno ha utilizado *tantas* en un contexto donde encajaría más bien *–art. + mismo/a/s...–*: *el mismo número de...que / las mismas personas/km* o que requeriría reestructurar la frase, separando los términos de comparación (Ecuador y México) de manera que cada uno se incluyera en un segmento distinto de la comparación, para, de ese modo, poder utilizar *tanto/s/os/as...como* (*Ecuador tiene casi tantas personas/km² como México*). Otra posible interpretación de esta última frase, aunque mucho menos probable habida cuenta del contexto, sería el uso de *tantas* en el sentido consecutivo de *muchas*, como en *hoy tengo tantas cosas que hacer que no sé por dónde empezar*; es decir, una estructura consecutiva con elisión sistemática del segundo término de la consecución, lo cual le otorga sentido admirativo: *¡Ecuador y México tienen tantas personas...!* (‘Ecuador y México tienen muchísimos habitantes’). Más ejemplos de errores con esta estructura: *Densidad de población es casi mimo que lo de México, Esther tiene el mismo numero de hijos de Marta, etc.*

6. Superlativo relativo

Este es otro problema encontrado en muchas de las respuestas de los alumnos. A continuación vemos algunos ejemplos: (1) *Marta hace los más dinero del grupo*, (2) *Esther tiene más estatura de todas*, (3) *El Salvador tiene una población las más pequeña*, (4) *México tiene la población la más numerosa*, (5) *Marta es la persona que más recibe el dinero*, (6) *México es el país más grande que los otros*, (7) *La densidad de población es la más pequeña en Argentina de los 4 países*, etc. Como podemos observar, aparte del problema principal de la falta de control sobre las estructuras del superlativo relativo, cada ejemplo tiene un problema distinto. En la frase (1) vemos que hay un problema de concordancia de género y número (*Marta es la que más dinero hace*; en la frase (2) falta el pronombre relativo acompañado del artículo definido, lo cual hace que este error se pueda considerar también como un problema de *más de/que* (*La que más estatura tiene de todas* o *Esther tiene más estatura que ninguna*). En

cuanto a las frases (3) y (4), hay un problema con el uso combinado de artículos definidos e indefinidos, debería ser: *El Salvador tiene la población más pequeña*, con solo un artículo determinado, *México tiene la población más numerosa*, sin necesidad de utilizar el segundo artículo determinado); en (5) el problema, aparte del uso indebido del artículo que acompaña a *dinero*, está en el orden de la frase (*La persona que más dinero recibe*); en (6) parece que hay una confusión entre el superlativo relativo y la comparación de superioridad (*México es el país más grande de todos* o *México es más grande que los otros*); y, por último, en (7) probablemente se repite el error de fusionar o cruzar el superlativo relativo con la comparación de superioridad, quizás combinado con la confusión propia del contraste *más...de/que*, pero sobre todo hay un problema de orden de palabras derivado de la incapacidad para encontrar la estructura sintáctica que dé cabida a la idea del superlativo habiendo iniciado la oración escogiendo como sujeto a *La densidad de población*. Al buscar una posible solución surge una construcción bastante alambicada. *La densidad de población más pequeña de los 4 países está en Argentina / es la de Argentina*. Quizás una de las razones que podrían justificar la falta de control sobre el superlativo relativo es la división de los diferentes aspectos de la estructura según el PCIC. Al revisar este último vimos que el superlativo relativo se introduce en el nivel B1 y se elabora más en el nivel B2. En el nivel B1 solamente se explica la estructura *“el más/menos...de”* como, por ejemplo, en *El pastel más rico de todos* y *El más alto de la clase*, mientras que en el nivel B2 se introduce otra variante, la que recurre al relativo (*El que...*) para la comparación de frecuencia o intensidad de acciones como en *El que más estudia de todos*.

En errores como los recogidos en 6., se muestra la dificultad que entrañan estas estructuras, motivada por la necesidad de combinar innumerables elementos presentes en ellas con muchas posibilidades de permutación (posición en la oración) y conmutación (elección entre varios elementos de un paradigma) y variantes estructurales alternativas debidas a la presión del contexto discursivo, que puede empujar a escoger como tema o sujeto de la oración un componente que obliga a cambiar de construcción o a buscar una paráfrasis sintáctica alternativa con la misma carga semántica. Como ocurre en el ejemplo número (7) mencionado en los párrafos precedentes.

7. Los términos de la comparación

Como comentamos en el capítulo III, una estructura comparativa tiene que mostrar equilibrio entre el primer y el segundo término de la comparación. Todo lo que aparece en el primer término de la comparación debe tener un equivalente en el segundo. El único caso en el que se admite la ausencia de los elementos del segundo término es cuando hay elipsis justificada. Estas normas, como veremos en los siguientes ejemplos de errores encontrados, no se aplican siempre. Por ejemplo (1) *Luisa es más baja*, (2) *En México hay una superficie mayor*, (3) *El Salvador tiene lo menos* (4) *La densidad de población es más en el Salvador que Argentina*, etc. Las frases (1) y (2) serían aceptables en el caso de que hubiera una sola noción comparada (Si solo estamos comparando a Luisa con Marta o a México con El Salvador), pero, como el ejercicio pide la comparación entre más de dos referentes, es necesario mencionar el segundo término de la comparación para que el lector entienda bien el enunciado. En cuanto al ejemplo (3) vemos, aparte de la falta del segundo término de comparación, un error de superlativo relativo. Debería ser *El Salvador es el que menos tiene...*). Por último, en el ejemplo (4) hay mejor control en cuanto a la equivalencia de los dos términos de comparación, sin embargo, falta la preposición *en* en el segundo término. Debería ser *La densidad de población es mayor en el Salvador que en Argentina*. La ausencia de marcadores (preposiciones fundamentalmente) de la función del segundo término de comparación de las distintas estructuras es frecuente también en los errores encontrados en el ejercicio de producción forzada que se añadió en los test de la segunda fase.

8. Orden de la frase

En otros casos se advierten problemas relacionados con el orden de las palabras. Como en (1) *Esther es la más alta mujer*, (2) *Esther es la más jovena mujer del grupo*, (3) *Luisa es más delgada mujer del grupo*, (4) *Ecuador tiene más grande superficie que El Salvador*, etc. Podemos ver que en los 4 ejemplos el problema está en la posición del adjetivo. En los primeros tres casos, el problema de orden se plantea con construcciones de superlativo relativo, mientras que en el ejemplo (4) se trata de una frase de comparación de superioridad.

9. Múltiplos

El manejo de los múltiplos combinados con estructuras comparativas es uno de los problemas que aparece en el nivel B2 en el PCIC. He aquí algunos errores de nuestra

muestra relacionados con él: (1) *Marta tiene el doble años de Esther* (en vez de *Marta tiene el doble de años que Esther*, (2) *Marta tiene la doble edad de Esther* (en vez de *Marta tiene el doble de edad que Esther*. Aquí también el problema principal está en la concordancia y en saber utilizar el transpositor adecuado (*de* o *que*).

10. Partitivos

Este es un aspecto de la Estructura Comparativa que aparece en el nivel B2 del PCIC (*la mitad, 5 veces menos*). Esta estructura aparece solo una vez en un uso erróneo: (1) *La población en el Salvador es casi un medio de la población en Ecuador*. Una versión más correcta de la frase sería *La población en el Salvador es casi la mitad de la población en Ecuador*, o *El Salvador tiene casi la mitad de habitante que Ecuador*.

Errores destacables al margen de los problemas con las EC

En 11 y 12 aludimos a errores no vinculados a las EC propiamente dichas pero indirectamente relacionados con ellas y que recogemos aquí por motivos de exhaustividad, con la intención de hacer una presentación lo más completa posible de los errores surgidos en los test de producción.

11. Preposición

Tiene que ver con el régimen preposicional de los complementos de términos derivados del verbo *comparar*. Se ha encontrado en los tres ejemplos siguientes: (1) *Esther y Marta tienen 3 hijos comparada a Luisa*, (2) *En comparación de los otros tres, México tiene una enorme población*, (3) *Comparado en su superficie, la población de Argentina parece muy pequeña*.

12. Concordancia de género y número

Como, por ejemplo, en *El superficie de Ecuador es más pequeños que de México*, *Los ingresos anuales de El Salvador es menos que los de Argentina*, *El peso de Marta es más alta que Esther*, etc. Aunque este es un problema que es independiente de las EC y que trasciende el ámbito de tales estructuras, puede surgir combinado con otros propios de estas construcciones, tal y como se aprecia en los ejemplos.

Por último, solo queremos mencionar aquí, aunque al margen de la clasificación elaborada hasta ahora, otros errores reconocibles en los datos analizados pero que no

tienen que ver con nuestro objeto de estudio. Se trata de problemas con el uso de la tilde (como en *mas*, *Mexico*, *pais* en lugar de *más*, *México* y *país*) o con la formas de los morfemas léxicos (el uso de *pequeño* en vez de *bajo* en *Esther tiene el mas pequeño sueldo*, el uso de *nombre* en vez de *número* en *Luisa tiene el mas grande nombre de niñas*. *Los ingresos anuales en México son cuasi de...*, *Ecuador tiene una densidad de población del 54.49 hab/km2. mientr que México...* y *Esther tiene la midad de...*, etc.)

4.2.b Paso de análisis de los datos de producción 2

Después de haber elaborado la revisión y la clasificación de errores del paso 1, debemos identificar y cuantificar también las estructuras utilizadas correctamente. Para poder realizar esta segunda revisión cuantificada más detallada de las 1145 frases recogidas en los datos, tiene que haber pautas que nos permitan llevar a cabo la tarea de la manera más coherente posible. Con este propósito, nos decidimos por una descripción que tuviera en cuenta cuatro parámetros: (a) el número de errores, (b) el número de aciertos (ya que algunas frases contienen más de una estructura, (c) la variedad de estructuras utilizadas, y, por último (d) el número de frases. Este criterio se aplica a los primeros 10 tipos de errores comentados en el paso 1; los que están directamente vinculados con las EC. Para este cometido reordenamos los datos en 8 categorías básicas que se enumeran a continuación:

1. Comparación de superioridad o inferioridad
 - a. Comparación convencional
 - b. Comparación de relativo
 - c. *Más/menos...de/que*
 - d. *No más de...*
2. Comparación irregular (*mayor/ menor*)
3. Comparativas de igualdad
 - a. *Tanto/s/os/as...como*
 - b. (art.) *mismo...que*
 - c. *Tan...como*
 - d. *Igual de + adjetivo + que*
4. Superlativo relativo
 - a. (art.) *que más /menos + verbo*

- b. (art.) *más* + adjetivo + *de*
 - c. (art.) *mayor* / *menor*
 - d. (art.) *mejor* / *peor*
5. Términos de la comparación no equivalentes
 6. Orden de la frase
 7. Múltiplos (*el doble/triple de, dos veces más*)
 8. Partitivos (*2/3 veces menos, la mitad*)

Además de estas 8 categorías, también hemos tenido en cuenta las frases que no contienen estructura comparativa pero sí expresan comparación, y las frases que describen datos pero no contienen comparación. Una vez decididas las pautas y las estructuras, iniciamos la tarea de clasificación y cuantificación. Hemos recurrido para esta fase de la tarea a una serie de símbolos que utilizamos para unificar la corrección. Son los siguientes: (✓) para las frases correctas, (✗) para las frases incorrectas, (*) para las frases en las que hay comparación sin estructura comparativa, (∅) para las frases que no expresan ningún tipo de comparación. Después de cada símbolo incluimos el número de la frase correspondiente con una etiqueta abreviada que identifica la/s estructura/s presente/s en ella. Las abreviaturas para las estructuras son las siguientes:

1. Comparación de superioridad o inferioridad
 - a. Comparación convencional → (c_super) / (c_infer)
 - b. Comparación de relativo → (c_relativ)
 - c. *Más/menos...de/que* → (de_que)
 - d. *No más de...* → (no_mas_de)
2. Comparación irregular (*mayor/ menor*) → (m_mayor), (m_menor)
3. Comparativas de igualdad
 - a. *Tanto/s/os/as...como* → (ig_tanto)
 - b. (art.) *mismo...que* → (ig_mismo)
 - c. *Tan...como* → (ig_tan)
 - d. *Igual de + adjetivo + que* → (ig_igual)
4. Superlativo relativo
 - a. (art) *que más /menos + verbo* → (sr_el_que)
 - b. (art) *más + adjetivo + de* → (sr_la_mas)
 - c. (art.) *mayor/menor* → (sr_mayor) (sr_menor)

- d. (art.) *mejor/peor* → (sr_mejor) (sr_peor)
- 5. Términos de la comparación no equivalentes → (termi)
- 6. Orden de la frase → (orden)
- 7. Múltiplos → (multi)
- 8. Partitivos → (parti)

Vemos que las categorías 5 y 6 pueden combinarse con cualquiera de las otras estructuras. Es decir, puede haber un problema de orden de frase en una comparación de superioridad, de igualdad, o comparación de superlativo. Por esta razón, a la hora de corregir seguimos la siguiente pauta: si la frase es correcta, le ponemos la etiqueta que le corresponde, (c_super) en caso de comparación regular de superioridad, por ejemplo. Si la frase es incorrecta, identificamos el error y utilizamos la etiqueta correspondiente en vez de la etiqueta de la estructura. Por ejemplo, si la frase es de comparación regular de superioridad pero tiene un problema de orden, le ponemos la etiqueta (orden), si el problema es de términos no equivalentes usamos la etiqueta (termi), etc. Si usamos la etiqueta (c_super) para una frase de comparación de superioridad incorrecta, es porque el problema está en la estructura en sí. Esta norma se aplica a las demás estructuras. A continuación mostramos un ejemplo del tipo de datos que se presentan para cada estudiante (El conjunto de datos se recoge en el anexo 13):

	PRETEST	POSTEST
18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta 2. Esther es la más alta de las chicas 3. Luisa es más pequeño que Marta 4. Luisa pesa menos que Esther y Marta 5. Marta tiene más dinero que Esther 6. Esther es más joven que Luisa 7. Esther tiene tres hijos como 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Argentina es más grande que México 2. La gente de Argentina gana más dinero que la gente de Ecuador 3. Mexico tiene la población más grande que El Salvador 4. El Salvador es más pequeño que Argentina 5. El Salvador tiene densidad de población que México 6. México es más grande que Ecuador

	<p>marta</p> <p>8. Marta es mejor que Luisa y Esther</p> <p>9. Esther no tiene tanto dinero como Marta</p> <p>10. Marta pesa más que Esther</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 8 (c_mejor), 9 (ig_tanto), 10 (c_super)</p> <p>(✗)</p> <p>(*) 7</p> <p>(∅)</p>	<p>7. Ecuador es más grande que El Salvador</p> <p>8. Argentina tiene densidad de población que México</p> <p>9. La gente de El Salvador gana menos dinero que México</p> <p>10. Argentina tiene superficie más grande que El Salvador</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 4 (c_super), 6 (c_super), 7(c_super),10 (c_super)</p> <p>(✗) 3 (sr_la_mas), 5 (c_super), 8 (c_super), 9 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
--	---	---

Tabla VI.34. Ejemplo de análisis de datos de producción en pretest y postest para un sujeto (Paso 2).

Vemos que el alumno número 18 ha escrito en el pretest un total de 10 frases, 9 de las cuales son correctas y una no contiene una estructura comparativa pero sí expresa, de cierta manera, una comparación. Si observamos las etiquetas vemos que ha utilizado 4 estructuras comparativas: comparación regular de superioridad, comparación irregular de superioridad (*mayor*), comparación de igualdad (*tanto/s/os/as...como*) y superlativo relativo (art. + *más*). En cambio, en el *post-test*, el alumno ha escrito 10 frases, 6 correctas y 4 incorrectas. En total, el alumno ha utilizado 2 estructuras: comparación regular de superioridad y superlativo relativo (art. + *más*). La frase 9 es una frase de comparación regular de inferioridad que tiene un problema de términos no equivalentes (*La gente de El Salvador gana menos dinero que la gente de México*), por eso le hemos puesto la etiqueta (termi). En general, el número de estructuras que ha utilizado este alumno, sobre todo en el *post-test* no es muy grande, y, la mayoría de los aciertos son frases en las que ha utilizado la estructura comparativa regular de superioridad.

4.2.b.1 Un detalle que hemos tenido en cuenta a la hora de aplicar este análisis es que dentro de las frases comparativas de superioridad o inferioridad, por ejemplo, hay muchos grados de especificidad. Aunque todas son correctas, hay una diferencia significativa en el grado de complejidad gramatical de los componentes. A continuación vemos algunos ejemplos relacionados con la comparación regular de superioridad:

- (1) *Marta tiene 56 años, más que los otros.*
- (2) *Marta gana mas que Esther y Luisa.*
- (3) *La estatura de Esther es más alta que la de Luisa.*
- (4) *Luisa cobra más de lo que cobra Esther.*
- (5) *Ecuador tiene una población más del doble de la que tiene El Salvador.*

En la frase (1) pensamos que el alumno se ha expresado de una manera en la que se evita el uso de la estructura completa, fragmentando el enunciado, soslayando la formulación integrada y completa, que sería *Marta tiene más años que las otras*. Es una estructura que se podría considerar gramaticalmente aceptable, pero teniendo en cuenta que hay otra forma más directa de expresar la misma idea. En cambio, en (2) reconocemos todos los componentes de una estructura comparativa: los dos términos de la comparación, el cuantificador y el transpositor. En (3), a pesar de no hacer uso del comparativo irregular *mayor* (que es sustituido por *más alta*) aparecen todos los elementos, como en 2, pero con la dificultad añadida de un estructura elidida (*la de Luisa*) como segundo término de la comparación. En (4) y (5) vemos los dos únicos casos de comparación de relativo entre las 1145 frases registradas, un dato relevante. Por último, en (5), el alumno, además de recurrir a la comparación de relativo, ha utilizado los múltiplos.

Otro ejemplo es el uso del superlativo relativo, una estructura que aparece mucho pero, también, con mucha variedad en el grado de complejidad gramatical de sus componentes:

- (6) *Luisa es la más baja.*
- (7) *Luisa es la mujer más baja.*
- (8) *Esther es la más joven de los tres.*
- (9) *El superficie de mexico es lo más grande de los 4 paises.*

El hecho de que el superlativo exprese el grado máximo de algo permite la ausencia del transpositor y del segundo término, lo cual podemos ver en (6) y (7), con más detalles ofrecidos en (7). En (8) y (9), sin embargo, sí se muestra la estructura entera, aunque en (9) hay un grado de especificación mayor que en (8). Hay un problema con la elección de artículo en (9): el alumno decide utilizar el artículo neutro *lo* en lugar de *la*. Es un problema que consideramos relacionado con la concordancia de género y número y por ello no lo evaluamos como error propio de EC, sin embargo, observamos que es un error que se repite mucho y por eso entendemos oportuno relacionar a continuación algunos ejemplos en los que aparece. Es posible que haya alguna razón para que se repita tanto con estos ejemplos de comparativas, aunque no acertamos a ver cuál puede ser. No reconocemos una pauta que lo caracterice:

(10) *Esther tiene lo mismo cantidad de hijos que Marta.*

(11) *El sueldo de Marta es más que lo de Luisa.*

(12) *Marta es lo mayor del grupo.*

(13) *Esther es lo mas alta del grupo.*

(14) *El sueldo de Marta es lo mejor.*

Como puede apreciarse, es un error que se da con la comparación de igualdad (10), la comparación de superioridad (11) y el superlativo relativo (12), (13) y (14).

4.2.b.2 Otro aspecto que hemos considerado son las frases que tienen doble o triple estructura y pueden presentar por ello doble o triple acierto o error. A continuación vemos ejemplos de múltiples aciertos, otros de múltiples errores, y otros que combinan una estructura correcta y otra errónea:

(15) *Marta es la mayor y cobra más que Luisa y Esther.*

(16) *La persona con lo más hijos no gana lo más.*

(17) *Esther es la más alta mujer del grupo, menos alta es Marta y Luis es la más baja de todas.*

En (15) el alumno ha utilizado dos estructuras de forma correcta: el superlativo relativo irregular (art. + *mayor*) y una comparación regular de superioridad. En (16), el alumno ha utilizado la estructura del superlativo relativo (art. + que + más) dos veces de

forma errónea (también aquí de nuevo con uso incorrecto del neutro *lo*); una versión correcta sería *La persona que más hijos tiene no es la que más gana*. En (17) hay un problema de orden en la primera parte de la frase (*Esther es la más alta mujer*) y en la segunda (*menos alta es Marta*), pero en la última parte se utiliza el superlativo relativo correctamente (*Luisa es la más baja de todas*).

A veces, se detecta más de un error en una sola estructura. Vemos en (18) que la frase tiene un problema de equivalencia de términos de comparación, y también un problema con la oposición *de/que*. En (19) hay un problema de múltiplos, y también con *de/que*.

(18) *El sueldo de Luisa es más de Esther.*

(19) *El peso de Esther es siete mas kg del peso de Luisa.*

4.2.b.3 Otro hecho que nos ha llamado la atención está relacionado con el intento de utilizar algunas de las estructuras objeto de estudio. Creemos que las sesiones de PPP pueden ser la razón que ha motivado este uso. Hemos encontrado 21 frases de este tipo en total, aunque no todas son gramaticalmente correctas. A continuación las presentamos y comentamos.

(20) *Ecuador tiene más de 15 millones habitantes.*

(21) *México tiene más de 100 millones de gente.*

(22) *En México, hay más de 110 millones personas.*

(23) *En ecuador hay más de 15 millones de personas.*

(24) *Hay más de 15 habitantes pero km² en Argentina.*

(25) *En Argentina, ganan mas de 14.6\$/hab.*

(26) *México tiene tonta gente, mas de 118 millones.*

(27) *Mexico tiene mas de 10.000 gente.*

(28) *Hay mas de 6 millones personas en El Salvador.*

(29) *El Salvador tiene más de 6,3 millones personas.*

(30) *El Salvador tiene menos de 7 millones habitantes.*

(31) *El salvador tiene menos de 10 millones de gente.*

(32) *Mexico no tiene más de 119 millones personas.*

(33) *Los ingresos anuales en México no son más de 11 pero habitante.*

(34) *El ingreso anual de Argentina no es más de 15 \$ / hab.*

- (35) *El Salvador tiene un superficie no más de 22km2.*
- (36) *México tiene más que una población grande. También tiene una densidad de población alta*
- (37) *La tabla presenta más que información de población.*
- (38) *Argentina tiene más de una población grande, también tiene ingresos anuales muy altos.*
- (39) *Mexico tiene más que 1.700.000 km2 de tierra.*
- (40) *El Salvador tiene más qué 4 millones personas.*

Encontramos en las frases de (20) a (31) el uso de la estructura *más/menos de + número* para expresar una comparación de cantidad. De (32) a (35) hallamos casos de la estructura *no más de + número* utilizada también para una comparación de cantidad, aunque el orden de la frase (35) no es totalmente correcto. En (36) y (37) aparece la estructura *más que* para realizar una comparación de clases de cosas. Por otro lado, tanto en (36) como (37) el concepto de clases está presente; sin embargo, el uso no llega a ser del todo natural. Se advierte en estos casos que los estudiantes están aplicando la regla que se les facilitó pero puede que falten elementos de sus contextos prototípicos, como, por ejemplo, la especificación de ese algo más distinto a la *información de población* que no se hace en (37) o la carencia tanto en (36) como en (37) de la presuposición compartida de una escala cualitativa que sirva de base a la matización expresada por esta estructura, como la que está implicada en casos prototípicos como *Más que triste está deprimido, Son más que amigos, son como hermanos*, etc (ver capítulos III y IV). Por último, de (38) a (40) hay usos erróneos de las estructuras *más de* y *más que*, que los alumnos han confundido.

4.2.b.4 Hay errores que creemos que los alumnos cometen por razones que no están relacionadas con no controlar la estructura gramatical: la prisa, el tiempo, el despiste, lapsus de diferente tipo, etc. pueden jugar un papel determinante en la generación de estos errores. Puede que este sea uno de esos casos en los que se reconoce la distinción entre error sistemático y falta eventual a la que se refería Corder (1971). Llegamos a esta conclusión al observar el resto de frases que acompañan a las erróneas en la producción observada en el pretest de los mismos estudiantes, y en la cuales se utilizan las mismas estructuras correctamente. A continuación vemos algunos ejemplos. Se subrayan los ejemplos de las distintas series que muestran errores.

- (41.a) *Marta tiene tanto hijos como Esther.*
- (41.b) *Esther no tiene tanto dinero que sus amigo.*
- (41.c) *Luis no tiene tanto dinero como Marta.*
- (41.d) *Esther no pesa tanto como Marta.*
- (42.a) *Marta es un poco alta que Luisa.*
- (42.b) *Luisa tiene más hijos que Esther y Marta.*
- (42.c) *Marta tiene muchos más sueldo que Esther.*
- (42. d) *Luis tiene un poco menos sueldo que Marta.*
- (42. e) *Esther es más joven que Luisa y Marta.*
- (42. f) *Luisa es más baja que Esther.*
- (42. g) *Lis tiene mucho menos peso que Esther.*

Si nos fijamos en las frases subrayadas (41.b) y (42.a) y las comparamos con el conjunto de frases que las acompañan, podemos constatar que en la mayoría de los casos de cada serie hay control de las estructuras y que lo más probable es que estemos ante faltas más que ante errores.

4.2.b.5 Asimismo, hemos podido constatar que hay alumnos que tienen muy pocos errores y otros que tienen muchos pero en unas condiciones que, si son tenidas en cuenta, impiden concluir que esas diferencias se deban a nivel de competencia, ya que un alumno puede cometer poco número de errores debido a que la variedad de estructuras que utiliza es muy reducida, limitándose a alguna que conozca bien, mientras que otro puede verse obligado a usar una estructura que no controla frecuentemente, porque la tarea así lo exija, y ello dará lugar a numerosos errores. A continuación vemos algunos ejemplos. La serie de ejemplos (43) corresponde a un alumno y la serie (44) a otro:

- (43.a) *Esther es más alta que Luis y Marta.*
- (43.b) *Ester y Marta tienen la misma cantidad de hijos.*
- (43.c) *Marta tiene más dinero que Luisa e Esther.*
- (43.d) *Luisa es mas vieja que Ester, pero mas novia que Marta.*
- (43.e) *Luisa tiene mas hijos que Esther e Marta.*
- (43.f) *Esther tiene más peso que Luisa, pero menos que Marta.*
- (43.g) *Marta es la mas vieja.*
- (43.h) *Esther es mas delgada que Marta.*
- (43.i) *Luisa tiene menos estatura que Marta.*
- (43.j) *Marta es menor que Esther.*
- (44.a) *Luisa tiene más hijos de Esther.*
- (44.b) *Esther y Marta tienen el mismo número de hijos.*
- (44.c) *Marta tiene más años de Esther.*
- (44.d) *El sueldo de Luisa es más de Esther.*
- (44.e) *El sueldo de Esther es menos de Marta.*
- (44.f) *Esther es más alta de Luisa.*
- (44.g) *Marta es más alta de Luisa.*
- (44.h) *Esther es más alta de Marta.*
- (44.i) *Luisa tiene más hijos de Marta.*
- (44.j) *Marta pesa más de Luisa.*

Vemos que, de las 10 frases del grupo (43) 7 son de comparación regular de superioridad. Lo mismo ocurre con el grupo (44), de las 10 frases el alumno usa la estructura de comparación regular de superioridad en 9 ocasiones. La diferencia es que

en (43), las frases están bien estructuradas, y en (44) tienen problemas en la elección de los nexos *de/que*.

Esta circunstancia nos lleva a pensar que debemos hacer un recuento de los errores relativo, que mida no solo el número absoluto de errores, sino también la variedad de estructuras en las que se cometen errores, si queremos sacar alguna conclusión sobre la evolución de los datos entre pretest y posttest en cuanto al uso de EC básicas, aparte de las que fueron objeto de instrucción. Los datos resumidos sobre variedad de estructuras se recogen en la tabla VI.22 (apartado 4.1.1).

4.2.b.6 Por último, queremos llamar la atención sobre algunas frases que contienen errores de estructura gramatical, pero no estamos seguros de lo que quiso decir el alumno, al menos no de qué construcción ha querido reproducir. Consideremos para ello los siguientes ejemplos:

(45. a) *Luisa es más baja.*

(45. b) *Luisa no es más pesada.*

(45. c) *Marta tiene más años de todas.*

(45. d) *Luisa tiene menos estatura de todas.*

(45. e) *Marta tiene un sueldo más alto del grupo.*

(45. f) *Esther tiene la estatura mas alta que Luis y Marta.*

(45. g) *Esther tiene el menos sueldo de Luisa y Marta.*

(45. h) *Esther tiene las menos años de Luisa y Marta.*

(45. i) *México tiene una densidad de población tanto como ecuador.*

Si observamos las frases de arriba vemos que en algunos ejemplos como (45. a) y (45. b) la estructura no está completa, lo cual deja al lector en la duda sobre el significado del enunciado, ya que la información está incompleta. La segunda opción que podemos pensar es que los alumnos quisieron escribir una frase de superlativo relativo pero no tenían control suficiente para escribir la forma entera (*Luisa es la más baja* y *Luisa no es la más pesada*). Lo mismo ocurre también en (45.c)–(45.h) donde no se ve claramente si lo que quiere el alumno es hacer una comparación de superioridad o de superlativo relativo. No obstante, en (45.c) el cuantificador *todas*, independientemente de la estructura que se haya pretendido reproducir, da lugar a la interpretación superlativa aunque solo se use la comparativa de superioridad (*María*

tiene más años que ninguna (todas) = 'María es la que tiene más años'). En (45.i) no se sabe si el alumno quiere decir que México y Ecuador tienen diferentes densidades de población como en el ejemplo (*Vendo tanto coches nuevos como usados*) o que *México y Ecuador tienen la misma densidad de población*. Estos errores son especialmente interesantes porque pueden dar lugar a ambigüedad y problemas de comprensión.

4.2.b.7. En los errores de producción controlada (los inducidos por el ejercicio de producción añadido en los test de la segunda fase del estudio) también se detectan problemas que no afectan a los contenidos presentados o a los aspectos de las estructuras destacados en dicha presentación sino a aspectos estructurales concomitantes a las estructuras sobre los que no se ha llamado la atención. Uno de esos aspectos son los problemas relacionados con la marcación de la equivalencia estructural o categorial de los términos de la comparación: *Este bocadillo lleva tantas lonchas de jamón como queso* (en lugar de *cómo de queso*); *Esta planta de albahaca es para adornar la cocina más que cocinar* (en lugar de *más que para cocinar*); *El tomate es una fruta más que verdura* (en lugar de *más que una verdura*); *En primavera hay que llevar tanto camisetas de manga corta como manga larga* (en lugar de *como de manga larga*); *Aquí se puede pagar tanto en efectivo como tarjeta* (en lugar de *tanto en efectivo como con tarjeta*). En el cómputo de las respuestas a esta parte del test se han considerado correctas estas respuestas dado que ese rasgo formal no había sido objeto de instrucción en ningún caso. Tampoco se han considerado errores vinculados con la elección de una construcción u otra los relacionados con la concordancia (*Tienen la misma apellido / lo mismo apellido*) cuando esta no era esencial en la distinción de las alternativas del contraste, como sí ocurre en *tantos amigos como novios/tanto amigos como novio*. De forma parecida a los casos comentados, en otros ha habido dificultades para adaptar el uso de las diferentes estructuras al contexto léxico que debían parafrasear. Es el caso del siguiente ítem:

Ana trabaja en una empresa pequeña. **Todos comparten despacho con ella.**
 Ana trabaja en una empresa pequeña. *__Todos compartes el mismo despacho que ella__.*

La combinación redundante de *compartir y el mismo* exigiría cambiar *que* por *con*:
Todos comparten el mismo despacho con ella.

Uno de los aspectos más interesantes a que ha dado lugar la inclusión de este nuevo ejercicio de producción forzada en los test de la segunda fase es que se hace evidente que la puntuación obtenida en el test de interpretación por parte de los estudiantes es mayor que la obtenida en el test de producción en la mayoría de los casos. Es un indicio llamativo sobre la diferencia entre las dos destrezas, aunque sin valor estadístico ya que el número de estudiantes de la segunda fase era muy escaso. Parece demostrar que la producción no solo requiere prestar atención a los elementos diferenciales que conllevan cambio de significado sino también a las regularidades formales concomitantes que aquellos llevan aparejadas. Así, por ejemplo, en muchas ocasiones la respuesta a los ítems de producción controlada o focalizada en los que hay que parafrasear el enunciado de partida presentan el elemento contrastado común a todas los ejemplos considerados pero no el resto de componentes que dependen del ejemplo particular. Por ejemplo, para los ítems 2 y 8 del test de la segunda sesión de presentaciones, que se reproducen a continuación, varios alumnos incluyen acertadamente los componentes ... *más que*... de la construcción correctiva pero no el resto de términos relacionados con ellos:

Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Puedes utilizar cada tipo dos veces:

tanto...como... tanto/o/a/os/as...como...
 el/la/los/las mismo/a/os/as... que...
 más...que... ...más que...

2. El tomate es **una fruta, no es una** verdura.
*El tomate es _____ **más que** _____ verdura.*

8. Esta planta de albahaca es para **adornar la cocina, no es para** cocinar.
*Esta planta de albahaca es para _____ **más que** _____ cocinar.*

Por otro lado, como suele ocurrir en estos casos, en algunos ítems de la parte de producción forzada han surgido respuestas que demuestran que se ha interiorizado una regla que se aplica, con toda lógica, más allá de los límites previstos cuando se formuló inicialmente. Eso ocurre, por ejemplo, con la interpretación de la descripción dada a la construcción ...*más que*... con sentido cualitativo en lugar de cuantitativo, como en *Son más que amigos, son amantes*. En algunos casos se ha aplicado por los estudiantes en ítems donde no estaba previsto. Como en los siguientes:

Mi profesora de informática tiene 3 grados y 1 un máster.

MI profesora de informática _____ tiene más que 3 grados_____.

Ayer me descargué 3 películas y 3 vídeo juegos.

Ayer me descargué_____ más que_____ vídeo juegos.

En el primer caso parece aceptable en la medida en que se suponga que se está caracterizando su formación universitaria en general. En el segundo resulta más chocante o más forzado en tanto que nos referimos a ejemplares distintos de una categoría también distinta (3 películas por un lado y 3 vídeo-juegos por otro). En ambos ítems se esperaba el uso de una comparativa prototípica (*tiene más grados que másteres; me descargué tantas películas como vídeo juegos*). Las respuestas imprevistas nos hace comprender que el uso prototípico de esta construcción con sentido cualitativo se corresponde con casos en que se describe un objeto con una categoría que, en determinada escala cualitativa, cumple no solo con los criterios de un tipo sino también con los requisitos de otro tipo que presupone al primero: *está más que triste, está deprimido; es más que una historia, es una tragedia*, etc. La regla y su presentación, por tanto, deberán afinarse para dar cuenta de esta restricción léxico-construccional.

Habida cuenta de todos estos aspectos revelados por los errores surgidos en el test de producción forzada, se hace evidente que este tipo de test saca a la luz características del proceso de aprendizaje de las EC que no se podrían haber advertido con un ejercicio de producción libre como el de la última parte del pretest y del postest de conjunto 2, donde se pide que se comenten tablas de datos contrastados, puesto que los alumnos no habrían tenido que usar tales construcciones en contextos que obligan a demostrar la flexibilidad y adaptabilidad de su conocimiento gramatical a los distintos contextos estructurales, discursivos y léxicos.

4.2.c Paso de análisis de los datos de producción 3

Después de analizar todas las frases siguiendo los criterios mencionados en el apartado anterior, pasamos los resultados a un documento Excel 2010 con el fin de ordenar los datos y poder conseguir resultados cuantitativos, aparte de los cualitativos que ya hemos presentado en el segundo paso del análisis. La tabla que vemos a continuación presenta información general sobre el estudio de los datos de producción en números (el archivo Excel con todos los datos está disponible en el CD que acompaña a esta tesis):

	<i>Pretest</i>	<i>Post-test</i>
Total de frases con EC	682	445
Total de estructuras correctas	527 (77,27% del total)	339 (76,17% del total)
Total de estructuras erróneas	155 (22,7% del total)	106 (23,8% del total)
Promedio de tipos de estructuras comparativas usadas distintas	3,49	2,21
Total construcciones donde se compara sin EC	24	15
Total estructuras sin comparación	21	26

Tabla VI.35. Totales de estructuras correctas e incorrectas en producción para el pretest y posttest.

Hay que tener en cuenta, como mencionamos en el paso 2, que en algunas frases los alumnos utilizan más de una estructura, lo cual hace que la suma de las estructuras correctas, incorrectas, comparativas sin estructura y no comparativas sea mayor que el total de frases con EC (727 en el pretest y 486 en el posttest). En general, se constata que hay más frases y estructuras en el pretest. Pensamos que la duración del curso puede jugar un papel en la motivación de los alumnos. Es muy posible que el interés con que se realiza el pretest sea mucho mayor que el que se dispone para realizar el posttest, después de muchas horas de clase y de varias pruebas de distinto tipo (no solo las de este estudio) acumuladas en las semanas finales. Recordamos que son cursos de un cuatrimestre. Aun así, vemos que hay muchas más estructuras correctas que incorrectas, tanto en el pretest como en el post-test. Por otro lado, la proporción de frases erróneas y no erróneas es muy parecida en los dos tests: en el pretest, 22,7% erróneas y 77, 27% correctas; en el posttest, 23,8% erróneas y 76,17% correctas.

En las siguientes tablas mostramos las estructuras gramaticales usadas como referencia para la corrección tanto en el pretest como en el post-test. El objetivo es medir la cantidad de aciertos y errores para cada una de las estructuras.

Pretest								
	EC super. e infer.	EC irregu- lar	EC igual.	Super. relativo	Múlti- plos	Partiti- vos	Términos no equiva- lentes	Orden
Total	383	22	63	163	16	5	8	7
Acier- tos	325 (84,85%)	19 (86,3%)	55 (87,3%)	101 (61,9%)	11 (68%)	5 (100%)	0	0
Errores	58 (15,14%)	3 (13,6%)	8 (12,6%)	62 (38%)	5 (31,25%)	0 (0%)	8	7

Tabla VI.36. Errores y aciertos de producción en distintos tipos de estructuras en el pretest.

Post-test								
	EC super. e infer.	EC irregu- lar	EC igual.	Super relativo	Múlti- plos	Partiti- vos	Térmi- nos no equiva- lentes	Orden
Total	275	1	13	92	1	2	26	18
Acier- tos	249 (90,5%)	1 (100%)	6 (46%)	65 (70,65%)	1 (100%)	1 (50%)	0	0
Errores	26 (9,45%)	0 (0%)	7 (53,8%)	27 (29,34%)	0	1 (50%)	26	18

Tabla VI.37. Errores y aciertos de producción en distintos tipos de estructuras en el postest.

En las tablas VI.36 y VI.37 se muestra que, tanto en el pretest como el postest, las estructuras más utilizadas en las tareas, y, por tanto, las que han dado lugar a más errores, son las de la comparación regular de superioridad e inferioridad y la del superlativo relativo. Si nos fijamos en los porcentajes, el porcentaje de errores en las EC de superioridad e inferioridad disminuye del 15,14% en el pretest al 9,45% en el postest y en el superlativo relativo del 38% en el pretest al 29% en el postest. A continuación mostramos los componentes de las dos estructuras para ver en qué aspectos hay más errores. Usamos las etiquetas aplicadas en el paso 2 del análisis:

Comparación regular de superioridad e inferioridad				
	(c_super) / (c_infer)	(c_relativ)	(de_que)	(no_mas_de)
Pretest	8	0	50	0
Post-test	7	0	19	0

Tabla VI.38. Tipos de errores de producción cometidos en las EC de superioridad e inferioridad.

Superlativo relativo				
	(art_que)	(art_mas)	(mayor_menor)	(mejor_peor)
Pretest	37	14	10	1
Post-test	11	15	1	0

Tabla VI.39. Tipos de errores cometidos en las frases con superlativo relativo.

De los 58 problemas de comparación de superioridad e inferioridad del pretest, 50 (es decir, el 86%) están relacionados con el problema *de/que*, y de los 26 errores del post-test, 19 (es decir, el 73%) están relacionados con el mismo problema. En cuanto a los errores del superlativo relativo, vemos en el pretest que la mayoría están relacionados con el problema (art.) *que*, aunque también hay bastantes errores de (art.) *más* y (art.) *mayor/menor*. En el post-test, en cambio, la mayoría de los errores están relacionados con el problema *-(art.) más*, y, en segundo lugar con (art.) *que*. La comparación de porcentaje de aciertos y errores por grupos se hace en el apartado 4.1.1 de este capítulo y 4.1.2.4.

Capítulo VII

Conclusiones

Habida cuenta de lo expuesto en los capítulos precedentes, debemos destacar como principales resultados de este trabajo la consecución de una descripción teórica de las estructuras comparativas desde el punto de vista de la GC y el desarrollo de aplicaciones didácticas basadas en los resultados obtenidos así como la descripción de su puesta en práctica en clases de ELE. Las estructuras comparativas constituyen un tema que implica dificultad tanto para los alumnos como para los profesores de ELE que deben explicarlo, de manera que esclarecerlo teóricamente desde la perspectiva de la GC y proporcionar una versión pedagógica del mismo cubre una carencia generalizada en los manuales y métodos de ELE actualmente disponibles. Por otro lado, de los datos obtenidos en el estudio cuasi-experimental llevado a cabo han podido constatarse aspectos interesantes sobre la dificultad relativa de las distintas estructuras manifestada en los datos de producción así como sobre la eficacia didáctica relativa de las presentaciones (con imágenes y sin imágenes) llevadas al aula.

Recogemos en las líneas que siguen de manera pormenorizada las conclusiones relativas a los distintos aspectos abordados en este trabajo.

En relación con la revisión realizada en el capítulo I de las **señas de identidad de la GC** y de su **potencial aplicación en la elaboración de descripciones pedagógicas**,

debemos destacar las siguientes consecuencias de cara a la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera en general y de ELE en particular:

- 1) Conviene, en la medida de lo posible, evitar la presentación de las características morfosintácticas del español como hechos arbitrarios. Parece aconsejable basarse en presentaciones significativas y motivadas de las formas gramaticales.
- 2) Se impone reconocer la naturaleza compleja y multidimensional del significado (representacional, discursivo, pragmático) haciendo especial hincapié en el hecho de que las alternativas representacionales se ofrecen como diferentes opciones con las que atender requerimientos discursivos y pragmáticos variados.
- 3) Debe asumirse el carácter metafórico y metonímico de la extensión de usos de las formas gramaticales. De esa manera, la disparidad de significados y funciones no quedará reducida a una simple lista de valores diversos que podrían interpretarse como simples casos de homonimia, sino como una constelación de valores emparentados en una relación de carácter más bien polisémico.
- 4) Es necesario tener presente la intrincada relación entre significado léxico y significado gramatical, dando cabida a la formulación de reglas abstractas de gran alcance pero también a reglas particulares circunscritas a contextos y funciones particulares, procurando una visión de conjunto sistemática sin perjuicio de la automatización de valores concretos relacionados con dichos contextos particulares.
- 5) Parece recomendable el uso de imágenes que pongan en evidencia la naturaleza representacional e imaginística de muchas oposiciones gramaticales especialmente difíciles de aprender porque están asociadas a sutiles distinciones de punto de vista.
- 6) No debemos olvidar tener en cuenta en nuestras descripciones pedagógicas el aspecto dinámico no solo de la interacción discursiva sino de la propia conceptualización y la manera en que ello queda reflejado en las elecciones gramaticales.
- 7) Cuando los valores o significados más generales o esquemáticos resulten demasiado abstractos tendremos que recurrir a los valores prototípicos sobre

los que pivotan, a partir de extensiones metafóricas y metonímicas, los usos más periféricos.

Respecto al análisis realizado de los distintos **manuales de ELE** y al tratamiento que hacen de las estructuras comparativas, sobre todo en relación con su presentación y explicación, así como a la inclusión de estas construcciones en el PCIC, deben señalarse los siguientes aspectos:

- 1) De toda la variedad de estructuras comparativas existentes solo se trabajan insistentemente algunas que son recurrentes en la mayoría de los manuales, las que conforman el núcleo de construcciones comparativas de igualdad, superioridad e inferioridad prototípicas. Solo hay un par de excepciones notables, entre las que destacan las de *A fondo* y *Sueña* (relacionadas con la puesta en escena de la negación y el contraste *más de / más que*) comentadas en los párrafos inmediatamente precedentes.
- 2) Hay una uniformidad notable en el tipo de presentaciones esquemáticas, acompañadas de ejemplos y combinadas con ejercicios de comprobación en muchos casos, que se usan para mostrar estas estructuras. La diferencia, en este sentido, entre unos y otros manuales puede establecerse en la presentación más abstracta que usan los manuales de tendencia más estructural (con etiquetas categoriales y sin asociación a funciones comunicativas distintas de la propia comparación) frente a los que elaboran los diagramas combinando material léxico y patrones estructurales integrados bajo el paraguas de funciones comunicativas muy variadas (descripción de cualidades, valoración, expresión de preferencias, etc.), de las que constituyen el ejemplo más claro la serie de manuales de *Para Empezar* y *Esto funciona*.
- 3) En raras ocasiones, o ninguna, la presentación incluye una representación explícita del significado de las variantes estructurales consideradas. Parece resultar obvia en las variantes tratadas.
- 4) Es destacable, por otro lado, que las estructuras comparativas tiendan a disgregarse asociadas a funciones comunicativas muy dispares. Esto no ocurre con otros temas gramaticales, cuyo reconocimiento casi secular como aspectos problemáticos los convierte en puntos conflictivos especiales (*ser / estar*; imperfecto / indefinido, etc.) que merecen consideración de criterio de

ordenación de contenidos incluso aunque se trate de un manual cuya orientación principal es de carácter nocio-funcional o por tareas.

5) Los manuales ideados más claramente en el enfoque por tareas (como *Bitácora*) prescinden totalmente de una presentación explícita no solo del significado sino también de la propia estructura de estas secuencias, confiando exclusivamente en la capacidad inductiva del estudiante a partir de una serie de ejemplos bien escogidos.

6) La distribución de las EC en el PCIC se desvela como arbitraria en gran parte ya que se separan, de manera forzada o artificial en muchos casos, variantes que no parecen mostrar diferencias de dificultad y que, al ser separadas en distintos niveles, impiden una comprensión de conjunto que se beneficiaría de su presentación y tratamiento simultáneos.

En cuanto a la **descripción desde el punto de vista de la GC de las EC** consideradas, tanto propias como pseudo-comparativas, debe destacarse lo siguiente:

1) El carácter construccional de estas estructuras. Como en el de los casos de los signos complejos *más ... de, más... que, tanto... como, ...más que..., no más de..., no más que..., no tan(to/a/s) (...) como...* (con presuposición de situación por encima de la norma). Los valores de las diferentes construcciones pueden explicarse como vinculados los unos a los otros pero no son previsibles a priori ni pueden derivarse de la suma de sus partes. Además, se asocian en muchos de los casos a rasgos formales propios. Como ocurre en el orden peculiar de las construcciones correctivas (*Es empleado más que jefe*) o en la fijación de *tanto* en la forma singular de las construcciones coordinativas (*Come tanto pipas como cacahuetes*).

2) La naturaleza metonímica de algunas de las extensiones que dan lugar a interpretaciones cualitativas (categoriales —*Son más amigos que novios*—, correctivas —*Son amigos más que novios*—, implicacionales —*Son más que amigos*—, aditivas —*Tengo más libros que ese*—, excluyentes —*No son más que amigos*—, coordinativas —*Vendo tanto coches nuevos como usados*—, etc.) a partir de las comparativas cuantitativas; o las de algunas reinterpretaciones cuantitativas a partir de significados originariamente cualitativos (*Tengo los mismos hijos que mi madre, Tengo más libros de los que tú crees*). Esas vinculaciones permiten reconocer la relación coherente

entre las llamadas comparativas propias y las denominadas pseudo-comparativas.

3) La consideración de la perspectiva relacional (figura principal o *trajector* / elemento de referencia o *landmark*) como aspecto principal del significado de los cuantificadores comparativos y como responsable de las diferencias entre versiones alternativas del tipo *Pedro tiene más amigos que Juan* / *Juan tiene menos amigos que Pedro*, o del tipo *Pedro es más alto que Juan* / *Juan es menos alto que Pedro* / *Juan es más bajo que Pedro* / *Pedro es menos bajo que Juan* / *Juan no es tan alto como Pedro* / *Pedro no es tan bajo como Juan*, etc.). Y también de la distinción perfil/base para otros aspectos de la configuración semántica de estas construcciones, como, por ejemplo, la condición de base de la escala implicacional presupuesta en los casos como *Son más que amigos* o la norma de referencia media presupuesta en las comparativas de igualdad con *tanto* (*Pedro no es tan alto como Juan* > *Juan es alto por encima de la media*).

4) La posibilidad ofrecida por la GC de evitar suponer la elipsis obligatoria como componente necesario de estas estructuras, lo que permite distinguir la elipsis de *Tiene más amigos (que tú)*, donde el elemento elidido es el segmento B de la construcción y cuyos elementos no expresos son recuperables, de la supuesta elipsis de *Tiene más amigos que [amigos tienes] tú*, cuyos elementos no expresos no son recuperables.

5) El uso de notaciones diagramáticas semi-icónicas para facilitar la comparación de los significados de unas construcciones y otras, que permiten mostrar el significado (aunque muy abstracto) de los elementos aislados (*más... de, más... que, menos ... de, menos...que*, etc.), la congruencia entre unas estructuras y otras y el tipo de extensión metonímica que existe entre unas y otras.

6) La explicación de la distinción fundamental entre las construcciones con *de* y las construcciones con *que* basada en la idea de que *que* introduce como elemento de referencia una relación (la que se da entre una entidad y un punto no determinado en una escala) mientras que *de* introduce un valor de referencia (un punto en una escala absoluto o identificable).

7) La descripción de la diferencia entre comparativas prototípicas con *que* (*Pedro tiene más libros que Juan*) y las comparativas relativas (*Pedro tiene*

más libros de los que tiene Juan) como una alternativa de configuración basada en la distinción perfil/base, con la que es posible disponer de una paráfrasis donde no es obligatoria la elipsis (sobre todo del verbo) y cuyo carácter enfático conlleva un importante rendimiento discursivo.

8) La idea de que el significado de la gramática se impone al del léxico, aplicable al ejemplo de *más que dos niños*, con interpretación cualitativa a pesar de que el segmento B es un sintagma introducido por un numeral, más proclive a la construcción con *de*.

En relación con la **propuesta de presentación didáctica de los distintos contrastes relacionados con las EC** basada en presentaciones animadas e ilustradas, debemos destacar las siguientes ventajas:

- 1) Combinación complementaria de imágenes figurativas y animadas con elementos icónicos y diagramáticos más abstractos.
- 2) Uso representativo de las imágenes, y no solo ilustrativo o contextual, para desvelar el significado abstracto de las formas estudiadas.
- 3) Combinación de estímulos o datos visuales y lingüísticos, de naturaleza perceptiva complementaria, para desvelar la relación simbólica de las diferentes construcciones.
- 4) Carácter progresivo de las animaciones, que reproducen no solo la dinámica del despliegue discursivo en su secuencia temporal sino también la dinámica de la conceptualización asociada al uso de la lengua.
- 5) Potencial interactivo de las animaciones, que permiten hacer intervenir a los estudiantes con la aparición secuencial y paulatina de los elementos de las diapositivas.
- 6) Numerosos elementos para destacar o realzar los distintos elementos del *input* lingüístico objeto de enseñanza/aprendizaje y, con ello, para favorecer su procesamiento.

En relación con los **resultados obtenidos en el estudio cuasi-experimental**, debemos destacar lo siguiente:

- 1) Una vez realizadas las pruebas estadísticas de tipo inferencial, los resultados proporcionados por estas no indican que las diferencias encontradas en las tendencias centrales de los distintos grupos para las distintas hipótesis

sean suficientemente significativas como para poder inferir que tales diferencias entre unos grupos y otros se deba a las variables consideradas y no al azar. A pesar de que las medias encontradas indican que el aprendizaje de las estructuras objeto de estudio ha sido más eficiente en el grupo con imágenes que en el grupo sin imágenes (tanto para los ejercicios de interpretación como para los de producción) y más eficiente en estos dos respecto del control (tanto para unos ejercicios como para otros), los datos disponibles y la distribución que los caracteriza no permiten confirmar las hipótesis consideradas (hipótesis 1 y 3). La sugerencia apuntada por las medias hace pensar, no obstante, que si se obtienen condiciones de investigación óptimas (sin pérdida de información de los sujetos, con grupos numéricamente más equilibrados, etc.) las hipótesis de partida podrán ser confirmadas.

2) No se han encontrado interacciones relevantes entre estilos cognitivos (más inclinado al procesamiento visual o más inclinado al procesamiento auditivo) y tipo de instrucción (con imágenes y sin imágenes). Es probable que el test de estilos cognitivos aplicado en el estudio, basado más en la autopercepción de los informantes que en la demostración de su facilidad para procesar cierto tipo de datos de una manera u otra partir de tareas concretas, no haya sido suficientemente discriminatorio de las preferencias de unos y otros estudiantes.

3) En el análisis de errores reconocidos en los test de producción, destaca el hecho de que, independientemente de que algunos contrastes generan más problemas que otros, como ocurre con la oposición *más de... / más que* o con las construcciones de superlativo relativo, muchos de los problemas se relacionan no tanto con las peculiaridades formales propias de las construcciones comparativas sino más bien con rasgos formales transversales (como la concordancia o la marcación de la función sintáctica de los segundos términos de comparación, como en **Viven más en residencias que casas*). El carácter complejo, discontinuo y en gran parte elíptico de estas construcciones favorece esta situación. Por otro lado, destaca el hecho de que en las frases construidas con EC se encuentran muchos errores relacionados con variantes que se consideran propias de niveles inferiores al nivel B2, el nivel de los estudiantes.

En relación con **líneas de investigación futuras** a partir de los resultados de este trabajo podemos destacar tres ideas principales:

- 1) Hemos podido constatar que los manuales de ELE no siguen un orden específico, fundamentado en razones lingüísticas, para presentar, distribuidas razonadamente en los diferentes niveles, las estructuras comparativas; tampoco se atienen a un criterio que sirva para decidir lo que se incluye dentro de una estructura comparativa y lo que no y, por otro lado, adolecen de una atención limitada en exceso a ciertas variantes prototípicas de las comparativas que ofrece una visión aparentemente muy estrecha de esta clase de construcciones. Por esta razón, creemos necesario plantear una presentación completa de las Estructuras Comparativas distribuida según los niveles de competencia del MCER para los manuales de ELE y los planes curriculares de los distintos centros de enseñanza de ELE con criterios que permitan reconocer su coherencia de conjunto.
- 2) Aunque creemos haber avanzado significativamente en la descripción de algunas de las variantes de las EC desde el punto de vista de la GC (sobre todo las relacionadas con la cuantificación de sustantivos y adjetivos), queda por llevar a cabo la descripción pormenorizada de muchas otras variantes, como las relativas a la cuantificación comparativa de verbos y adverbios.
- 3) Una de las ideas iniciales que motivaron este trabajo de investigación consistió en realizar una comparación entre lo que se enseña en los manuales y lo que usan los hablantes nativos. La hipótesis consistía en que los hablantes nativos utilizan otras estructuras, aparte de las comparativas, para atender a la función comunicativa de la comparación. Finalmente esta pregunta de investigación no se ha podido atender en este proyecto, queda pendiente su estudio pues consideramos que podría tener resultados interesantes para la enseñanza de las estructuras comparativas en particular y de la función de la comparación en general.
- 4) En cuanto al estudio cuasi-experimental, los datos más relevantes encontrados tienen que ver, por un lado, con el análisis de errores de producción en el uso de estas estructuras, que confirman la dificultad de conceptualización y manejo de estas construcciones, entre las que destaca la distinción entre *(no) más de....* y *(no) más que....*. Se han reconocido problemas relacionados con el carácter elíptico obligado de estas estructuras y

con la necesidad de marcar morfosintácticamente el paralelismo entre sus componentes explícitos. Por otro lado, los datos arrojados por la comparación de los grupos experimentales y el de control muestran mayor rendimiento en los tests interpretativos de aquellos respecto de este y del grupo experimental que recibió instrucción con imágenes frente al que la recibió sin imágenes. En relación con los datos de producción, las medias de mejora de acierto en el uso de las EC del grupo con imágenes son mayores que las del grupo sin imágenes y ambas son superiores a la del grupo de control. No obstante, la reducción en el número de informantes debida a falta de datos para muchos de los que inicialmente participaron en el estudio, no ha permitido confirmar mediante estadística inferencial la relevancia de las diferencias encontradas. Por esta razón, nos planteamos en un futuro la réplica de este mismo estudio resolviendo el problema de la pérdida de datos por reducción de la muestra de informantes, y mejorando las condiciones metodológicas relativas a los test, sobre todo las referidas al test de estilo cognitivo y a la incorporación sistemática de los test de producción focalizada o forzada (ya aplicados en parte en la segunda fase del estudio).

Bibliografía

A

- Abraham, R. G. (1981), "The relationship of cognitive style to the use of grammatical rules by Spanish-speaking ESL students in editing written English". Tesis doctoral no publicada, University of Illinois at Champaign-Urbana.
- Achard, M y S. Niemeier (eds.) (2004), *Cognitive linguistics, Second language Acquisition and Foreign Language Teaching. Studies on Language Acquisition*. Berlín, Nueva York, Mouton de Gruyter.
- Acquaroni Muñoz, R. (2009), *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis Doctoral]
- Alarcos Llorach, E. (1999), *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Alonso Raya, R.; Castañeda Castro, A.; Martínez Gila, P.; Miquel, L.; Ortega Olivares, J.; Ruiz Campillo, J.P. (2005), *Gramática Básica del Estudiante del Español*. Barcelona, Difusión. (Edición para EEUU: Upper Saddle River NJ: Pearson/Prentice Hall, 2008.) (Edición ampliada: Barcelona, Difusión 2011.)
- Arnold, J y Brown H. (2006). "El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo".
Disponible en la red:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf>
- Arnold, J. (2007), "Pedagogical Implications of Affect for Language Learning". En E. Usó-Juan, & M. N. Ruiz-Madrid, *Paedagogical Reflections on Learning*

Languages and Instructed Settings (págs. 140-163). Newcatle: Cambridge Scholars Publishing.

B

Boers, F., Eyckmans, J. and Stengers, H. (2006), –Means of motivating multiword units: rationale, mnemonic benefits and cognitive-style variables”, en S. Foster-Cohen, M. Medved Krajnovic y J. Mihaljevic Djigunovic (eds.), *EUROSLA Yearbook 6* (pp. 169–90), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Boers, F. y Lindstromberg, S. (2008), –How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching”. En F. Boers and S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 1–61). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Boers, F.; Piquer Piriz, A. M.; Stengers, H., y Eyckmans, J. (2009), –Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?”, *Language Teaching Research 13,4*, 367-382.

Bello, A. (1847), *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos*, Tenerife: Ed. R Trujillo (1981).

Brown, H. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman, Inc..

Bolinger, D. L. (1950), –The comparison of inequality in Spanish”. *Language 25*, 28-62.

Bolinger, D. L. (1953), –Addend to the comparison ef inequality in Spanish”, *Language, volume 29*, 62-66.

Borrego Nieto, J.; Domínguez García, L.; Lucas Lastra, S.; Recio Diego, A., y Tomé Cornejo, C. (2014), *Gramática de Referencia Para la Enseñanza del Español. Español ELElab* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

C

Cadierno, T.; Hijazo Gascón, A. (2014), –Cognitive linguistics approaches to second language Spanish”, en Geeslin K. L. (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. West Sussex, Wiley Blackwell, pp. 96-110.

Casellas J. (2014), –Principios cognitivo-operacionales en el aula de niveles avanzados”, en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL, pp. 295-359.

- Castañeda Castro, A. (2004), –Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”, en RedELE (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera). Ministerio de Educación y Ciencia. Marzo, (Nº 0). Disponible en la red: <www.sgci.mec.es/redele/index.html>.
- Castañeda Castro, A.; Melguizo, E. (2006), –Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE”, en *Mosaico*, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza al Español 18. Diciembre. (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), pp. 13-20. Disponible en la red: <<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico18/mos18c.pdf>>.
- Castañeda Castro, A.; Ortega Olivares, J.; Miquel López, L.; Alonso Raya, R.; Ruiz Campillo, J. P.; Martínez Gila, P. (2008), *Pronombres personales en la Gramática básica del estudiante de español. Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas*. (Libro y CD-ROM con material multimedia). Barcelona, Difusión. Disponible en la red: <http://gramaticacognitivaele.es/paginas/guia_pronombres_personales.htm>.
- Castañeda Castro, A; Alhmoud, Z. (2014a), –Gramática cognitiva en descripciones para niveles avanzados de ELE”, en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid, SGEL, pp. 267-294.
- Castañeda Castro, A; Alhmoud, Z. (2014b), –Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE”, en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid, SGEL, pp. 267-294.
- Childers, T.L.; Houston, M.J. y Heckler, S.E. (1985), –Measurements of individual differences in visual versus verbal informations processing”, *Journal of Consumer Research*, 12, 125-134.
- Cuenca, M. J.; Hilferty, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

D

- Danesi, M. (1988), –Neurological bimodality and theories of language teaching”, *Studies in Second Language Acquisition* 10: 13-31.
- Delbecque, N. (1996), –Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish”, en Casad E. H (ed.) *Linguistics in the redwoods: The*

expansion of a new paradigm in Linguistics. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 249-318.

De Knop, S.; Rycker, T. de (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Dirven, R. (1990), "Pedagogical Grammar", *Language Teaching*, 23, pp. 1-18.

Doron, S. (1973), "Reflectivity-impulsivity and their influence on reading for inference for adult students of ESL". Manuscrito no publicado, University of Michigan.

D. Cohen, A.; L. Oxford, R., y C. Chi, J. (2006), *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Style*. Center for Advanced Research on Language Acquisition at the University of Minnesota.

E

Ellis, N. C.; Robinson. P. (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York/Londres: Routledge.

Evans, V. (2014), *The language Myth. Why the language is not an instinct*. Cambridge: Cambridge University Press

Ewing, David W. (1977), "Discovering your problem solving style". *Psychology Today* 11: 69-73.

F

Fernández, S. S.; Falk, J. (eds.) (2014), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

G

García Santa-Cecilia, A. (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Genta, F. (2008), "Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo". Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en el Repositorio de la Universidad de Granada: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17647526.pdf>.

Geeraerts, D. (1995), "Cognitive Linguistics", en J. Verschueren, J.-O. Östman and J. Blommaert, eds., *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 111-116.

Goldberg, A. E. (2003), "Constructions: a new theoretical approach to language", *Trends in Cognitive Science*, 7, pp. 209-224.

Goodman, Kenneth S. (1970), "Reading: A psycholinguistic guessing game". In Singer & Ruddell 1970.

Grice P. (1975), "Logic and conversation", en P. Cole y J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Vol. 3 Nueva York: Academic Press. Págs. 41-58 (Trad. Española "Lógica y conversación" (por Juan José Acero), en Luis Ml. Valdés Villanueva (Ed.) *La búsqueda del significado*. Editorial Tecnos. Universidad de Murcia. Murcia: 1991, (págs. 511-530.)

Gutiérrez Ordóñez, S. (1994), *Estructuras Pseudocomparativas*. Madrid: Arco Libros, S. L.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997), *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros.

H

Halliday, M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*. Londres: Arnold.

Halliday M. A. K.(1978), *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hilario Sáenz (1940), "The Spanish Translation of *Than*". *Hispania*. [American Association of Teachers of Spanish and Portuguese](#). Vol. 23, No. 4 (Dec., 1940), pp. 326-330.

I

Ibarretxe-Antuñano, I; Valenzuela, J. (eds.) (2012), *Lingüística cognitiva*. Barcelona, Anthropos

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editorial Biblioteca nueva, S.L.

J

Jamieson, J. (1992), "The Cognitive Styles of Reflection/impulsivity and field independence and ESL success". *Modern Language Journal* 76: 491-501.

K

- Kagan Jerome Peterson L. y Welch, L. (1965), "Conceptual impulsivity and inductive reasoning". *Child Development* 36: 583-594.
- Keefe, J.W. (1979), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Krashen S.; Seliger H. y Hatnett D. (1974), "Two studies in adult second language learning". *Kritikon Literarum* 3: 220-228.

L

- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980), *Metaphors we Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lamb, S. M. (1971), *The Crooked Path of Progress in Cognitive Linguistics. Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics* 24:99-123.
- Lamb, S. M. (1999), *Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar* Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1990), *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar* Vol. 2: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press
- Langacker, R. W. (2000), "Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva", en R. Maldonado (ed.), *Estudios cognoscitivos del español. Número monográfico de la revista RESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada)*, pp. 19-65.
- Langacker, R. W. (2001), "Cognitive Linguistics, Language Pedagogy and the English Present Tense", en Pütz, M.; Niemeier S.; Dirven, R., pp. 3-40.
- Langacker, R. W. (2008), *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Nueva York, Oxford University Press.

- Langacker, R. W. (2009), *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlín/Nueva York, Mouton De Gruyter.
- Langacker, R. W. (2012), "Elliptic coordination", *Cognitive Linguistics Journal*, 555–599.
- Littlemore, J. (2001a), "An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy", *Applied Linguistics*, 22, 2: 241- 265.
Disponible en Internet: www.indiana.edu/~spanling/output_s517_fall/sicolinguisticos.html.
- Littlemore, J. (2001d), "Learning styles and learning strategies in second language acquisition". *Perspectives* 27, (2): 7-18.
- Littlemore, J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Mcmillan.

M

- Maldonado, R. (1999), *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Publicaciones Filológicas.
- Maldonado (2012), "La Gramática Cognitiva", en Ibarretxe-Antuñano, I; Valenzuela, J. (eds.) (2012), *Lingüística cognitiva*. Barcelona, Anthropos, pp. 213-248.
- Matte Bon, F. (1922), *Gramática Comunicativa del Español: De la Lengua a la Idea* (Vol. I). Madrid: EDELSA Grupo Didascalía. S. A.
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática Comunicativa del español: De la Idea a la Lengua* (Vol. II). Madrid: EDELSA Grupo Didascalía, S.A.
- Melero Abadía, P. (2004), "Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa". *Vademécum del la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 689-714.
- Mendelson, A. L. y Thorson, E. (2004), "How Verbalizers And Visualizers Process The Newspaper Environment", *The Journal of Communication*, 54, pp. 474-491.
- Miquel, L. y Ortega J. (2014), "Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados", en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL, pp. 89-178.

P

- Pawley, A.; Hodgetts, F. (1983), "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and native like fluency", en Richards, J. C.; Schmidt, R. W. (eds.), *Language and communication*. Londres/Nueva York, Longman, pp. 191-227.
- Peterson et al. (2005), A new measure of Verbal-Imagery Cognitive Style: VICS
- Pinker, S. (1994), *The Language Instinct. How the Mind Creates the Language*. (Trad. Española: *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza Editorial, 1995.)
- Pütz, M.; Niemeier, S.; Dirven, R. (eds.) (2001), *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and Acquisition*. Berlín/Nueva York, Mouton De Gruyter.

R

- Radden, G.; Dirven, R. (2007), *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Real Espinosa, J. M.; Llopis-García, R.; J. P. Ruiz Campillo (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- R(eal) A(cademia) E(spañola) (1973), *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Real Academia Española: Nueva Gramática de la Lengua Española, Manual*. (2010). Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Reid, J. (1987), "The learning style preferences of ESL students". *TESOL Quarterly* 21:87-111
- Riding, R. y Cheema, I. (1991), "Cognitive styles—an overview and integration". *Educational Psychology*, 11(3&4), 193-215.
- Rodgers, T.; Richards, J. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Campillo, J. P. (2014), "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal del español", en *Journal of Spanish Language Teaching* 1, vol 1, pp. 62-85.

S

- Sáez, L., y Sanchez López, C. (2014), *Las construcciones comparativas*. Madrid: Visor Libros.
- Sánchez, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, S.A.

- Skehan (1991), "Individual differences in second Language learnin", *Studies on Second Language Acquisition* 13: 275-298.
- Stevick E. W. (1982), *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick E. W. (1986), *Images and options in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- S. P. Corder, (1971), "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL*, Vol. IX, 2, pp. 147-160,. (Trad. esp.: "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", en J. Muñoz Licerias (ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.1992, pp 63-67.)

T

- Tight, D. G. (2010), "Perceptual Learning Style Matching and L2 Vocabulary Acquisition". *Language Learning*, 792-833.
- Taylor, J. R. (2002), *Cognitive Grammar*. Oxford, Oxford University Press.
- Taylor, J. R. (1993), "Some pedagogical implications of cognitive linguistics", en Geiger, R. A.; Rudzka-Ostyn, B. (eds.), *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 201-221.
- Tyler, A. (2012), *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. Nueva York/Londres, Routledge.

V

- Van Ek, J.A.; Alexander, L.G. y Fitzpatrick, M.A. (1975), *Waystage English*. Oxford: Pergamon press.
- Vanpatten, B. (1993), "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom", *Foreign Language Annals*, 26, 435-450.
- VanPatten, B. y T. Cadierno (1993a), "Explicit instruction and input processing", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- VanPatten, B. y T. Cadierno (1993b), "Input processing and second language acquisition: a role for instruction", *The Modern Language Journal*, 77, 45-57.

Bibliografía. Manuales de ELE

- VV.AA. (2003-2004), *A fondo* Madrid: SGEL.

- Sánchez Lobato, J. (1981,) *Español 2000*. Madrid: SGEL
- VV.AA. (1987), *Para empezar A y B*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA (2000), *Esto funciona A y B*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA (1995), *Abanico*. Barcelona:Difusión. (Edición consultada, 2010).
- VV.AA (2000-2001), *Sueña I Español Lengua Extranjera (libro del alumno) nivel inicial*, Cursos internacionales S.L. (Alcalingua S. R. L.), de la Universidad de Alcalá, 2000. Madrid: Anaya.
- VV.AA (2003-2007), *Aula*. Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2009- 2010), *Nuevo Avance*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. (2009-2011), *Protagonistas*. Madrid: SM.
- VV.AA (2010), *Anaya ELE Curso INTENSIVO*. Madrid: Anaya.
- VV.AA. (2011-2012), *Bitácora*. Barcelona: Difusión .

Anexos

Anexo 1: Cuestionario de Estilo de Aprendizaje

Cuestionario de Estilo de Aprendizaje

Evaluando tu propio estilo de aprendizaje

(Adaptado de Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford, y Julie C. Chi.)

Nombre y apellidos (EN LETRA MAYÚSCULA):

El Cuestionario de Estilo de Aprendizaje está diseñado para evaluar en general tus preferencias en el aprendizaje. No sirve para estimar tu comportamiento en cada instante, pero es una indicación de conjunto de tu estilo de aprendizaje.

Para cada ítem, rodea la respuesta que represente tu preferencia. Completa todos los ítems.

Hay siete categorías que representan ocho aspectos diferentes de tu estilo de aprendizaje. Cuando leas las frases, intenta pensar en lo que sueles hacer normalmente cuando aprendes.

Este cuestionario, habitualmente, se hace en unos 20 o 25 minutos. No pases mucho tiempo en ninguno de los ítems; indica lo que sientes inmediatamente y pasa al siguiente.

Rodea tu respuesta para cada ítem:

0 = Nunca

1 = Raramente

2 = A veces

3 = A menudo

4 = Siempre

Parte 1: CÓMO UTILIZO MIS SENTIDOS

1. Recuerdo las cosas mejor si las escribo.	0	1	2	3	4
2. Escribo apuntes detallados en clase.	0	1	2	3	4
3. Cuando escucho, visualizo imágenes, números y palabras en mi cabeza.	0	1	2	3	4
4. Para aprender, prefiero la televisión o los vídeos a otros medios de comunicación.	0	1	2	3	4
5. Utilizo códigos de colores como ayuda cuando aprendo o trabajo.	0	1	2	3	4
6. Necesito instrucciones escritas para realizar una tarea.	0	1	2	3	4
7. Necesito mirar a la gente para entender lo que dicen.	0	1	2	3	4
8. Entiendo las clases mejor cuando el profesor escribe en la pizarra.	0	1	2	3	4
9. Las tablas, los diagramas y los mapas me ayudan a entender lo que alguien dice.	0	1	2	3	4
10. Recuerdo las caras de las personas pero no sus nombres.	0	1	2	3	4
	A-				
	Total _____				
11. Recuerdo mejor las cosas si las hablo con otra persona.	0	1	2	3	4
12. Aprendo más escuchando clases o lecciones que leyendo.	0	1	2	3	4
13. Necesito instrucciones orales para realizar una tarea.	0	1	2	3	4
14. El sonido de fondo me ayuda a pensar.	0	1	2	3	4
15. Me gusta escuchar música cuando estudio o trabajo.	0	1	2	3	4
16. Puedo entender lo que dice la gente aunque no la vea.	0	1	2	3	4
17. Recuerdo los nombres de las personas pero no sus caras.	0	1	2	3	4
18. Recuerdo fácilmente los chistes que escucho.	0	1	2	3	4
19. Puedo identificar a la gente por su voz (por ejemplo, por teléfono).	0	1	2	3	4
20. Cuando enciendo la tele escucho más el sonido y veo menos la pantalla.	0	1	2	3	4

B-
Total _____

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 21. Prefiero empezar a hacer cosas en lugar de prestar atención detalladamente a las instrucciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Necesito con frecuencia descansos cuando estudio o trabajo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Necesito comer algo cuando leo o estudio. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Si pudiera elegir entre estar sentado/a o de pie, prefiero estar de pie. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Me pongo nervioso/a cuando paso mucho tiempo sentado/a. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Pienso mejor cuando me muevo (por ejemplo, paseando de un lado para otro o dando golpecitos con los pies). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Juego con mis bolígrafos o los muerdo en clase. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Manipular objetos me ayuda a recordar lo que dice una persona. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Muevo las manos cuando hablo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Hago muchos dibujos (garabatos) en mi libreta en clase. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

C-
Total _____

Parte 2: CÓMO TRATO LA INFORMACIÓN QUE RECIBO

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Prefiero las respuestas cortas y simples a las explicaciones largas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Ignoro los detalles que no parecen relevantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Es fácil para mí ver el plan de conjunto o tener una visión general de un asunto. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Entiendo la idea general, y eso es suficiente para mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Cuando cuento una anécdota antigua, tiendo a olvidarme de detalles específicos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A-
Total _____

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Necesito ejemplos muy específicos para entender bien algo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Presto atención a hechos o datos específicos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Se me da bien captar nuevas frases o palabras cuando las | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

escucho.

9. Disfruto de las actividades de rellenar huecos con palabras que escucho. 0 1 2 3 4

10. Cuando intento contar un chiste, me acuerdo de los detalles pero se me olvida la parte clave final. 0 1 2 3 4

B-

Total _____

Parte 3: CÓMO PROCESO DESPUÉS LA INFORMACIÓN

1. Puedo resumir información fácilmente. 0 1 2 3 4

2. Puedo parafrasear rápidamente lo que dicen otras personas. 0 1 2 3 4

3. Cuando creo un esquema o un esbozo, tomo en consideración los puntos claves primero. 0 1 2 3 4

4. Disfruto de las actividades donde hay que poner en relación ideas distintas. 0 1 2 3 4

5. Teniendo en cuenta la situación en conjunto, puedo fácilmente entender a una persona. 0 1 2 3 4

A-

Total _____

6. Me cuesta entender cuando no conozco todas las palabras. 0 1 2 3 4

7. Me lleva mucho tiempo contar una historia o explicar algo. 0 1 2 3 4

8. Me gusta prestar atención a las reglas gramaticales 0 1 2 3 4

9. Se me da bien resolver misterios complicados y puzles. 0 1 2 3 4

10. Se me da bien darme cuenta de los detalles más pequeños en una tarea. 0 1 2 3 4

B-

Total _____

Parte 4: CÓMO HAGO PARA MEMORIZAR EL MATERIAL

1. Intento prestar atención a todas las características del nuevo material que aprendo. 0 1 2 3 4

2. Cuando memorizo diferentes trozos de material lingüístico 0 1 2 3 4

puedo recuperarlos fácilmente, como si los tuviera guardados en espacios separados en mi cerebro.

3. Conforme voy aprendiendo nuevo material en la lengua meta, hago distinciones sutiles entre los sonidos, las formas gramaticales, las palabras y las frases

A-
Total _____

4. Cuando aprendo nueva información, puedo agrupar datos eliminando o reduciendo las diferencias y concentrándome en las similitudes.

5. Ignoro las distinciones que me permitirían ser más preciso en lo que digo en un contexto dado.

6. Recuerdos similares se vuelven borrosos en mi cabeza; mezclo nuevas experiencias de aprendizaje con otras anteriores.

B-
Total _____

Parte 5: CÓMO ME LAS ARREGLO CON LAS REGLAS DEL IDIOMA

1. Me gusta ir de lo general a lo específico cuando aprendo una lengua.

2. Me gusta empezar con reglas y teorías más que con ejemplos específicos.

3. Me gusta empezar con generalizaciones y luego tener experiencias que se relacionen con esas generalizaciones.

A-
Total _____

4. Me gusta aprender las reglas de una lengua indirectamente basándome en ejemplos tanto de estructuras gramaticales como de otras características del idioma.

5. Me da igual escuchar una regla ya que, de todas formas, siempre se me olvidan.

3. Voy descubriendo las reglas poco a poco observando el comportamiento de las formas en distintas ocasiones

0 1 2 3 4

B-

Total _____

Parte 6: CÓMO ME LAS ARREGLO CON MÚLTIPLES *INPUTS*.

1. Puedo identificar la información importante y relevante en un contexto, aunque haya otra información que me distraiga

0 1 2 3 4

2. Cuando produzco un mensaje escrito u oral en la lengua que estoy aprendiendo me aseguro de que todas las formas y estructuras gramaticales concuerdan las unas con las otras.

0 1 2 3 4

3. No solo presto atención a la gramática, sino también al nivel apropiado de formalidad y cortesía.

0 1 2 3 4

A-

Total _____

4. Cuando hablo o escribo, solo puedo prestar atención a la gramática si no atiende al contenido del mensaje.

0 1 2 3 4

5. Es un reto para mí prestarle atención a la comunicación oral o escrita y al mismo tiempo a las formas gramaticales (por ejemplo, a la concordancia en persona, número, tiempo verbal, género, etc.).

0 1 2 3 4

6. Cuando uso frases largas en la lengua meta me distraigo y descuido los aspectos de gramática y estilo.

0 1 2 3 4

B-

Total _____

Parte 7: CÓMO ME LAS ARREGLO CON EL TIEMPO DE RESPUESTA

1. Reacciono rápido en situaciones lingüísticas.

0 1 2 3 4

2. Sigo mi instinto en la lengua que estoy aprendiendo.

0 1 2 3 4

3. Hablo espontáneamente, veo lo que pasa y hago correcciones si es necesario.

0 1 2 3 4

A-
Total _____

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Necesito pensar las cosas antes de hablarlas o escribirlas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Me gusta prever las consecuencias antes de lanzarme a decir o escribir algo en la lengua que aprendo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Intento buscar material de apoyo en mi cabeza antes de empezar a usar la lengua. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B-
Total _____

Entendiendo tus resultados:

Una vez hayas sumado tus puntos, escribe los resultados en los espacios en blanco debajo de cada parte. Rodea el número más grande en cada parte (si hay algunos que son muy parecidos, rodea ambos). Lee sobre tu estilo de aprendizaje en la nota de más abajo.

Parte 1:

A _____ Visual

B _____ Auditivo

C _____ Táctil / Kinestésico

Parte 2:

A _____ Global

B _____ Particular

Parte 3:

A _____ Sintetizador

B _____ Analítico

Parte 4:

A _____ Diferenciador

B _____ Nivelador

Parte 5:

A _____ Deductivo

B _____ Inductivo

Parte 6:

A _____ Independiente de campo

B _____ Dependiente de campo

Parte 7:

A _____ Impulsivo

B _____ Reflexivo

Interpretación:

Antes de leer la siguiente sección, debes entender que esta solo es una descripción general de tus preferencias de estilo de aprendizaje, y que no es una descripción de lo que haces todo el tiempo. Es un cuestionario que te da una idea sobre tus tendencias cuando aprendes. Ten en cuenta que en algunas situaciones de aprendizaje puedes tener unas preferencias y en otra situación otras distintas. Además, cada estilo tiene tanto ventajas como inconvenientes.

Si en el estilo sensorial (visual, auditivo, táctil / kinestésico) tienes dos o tres preferencias (es decir, has sacado un total parecido en todas), es probable que seas lo suficientemente flexible como para disfrutar de una gran variedad de actividades en el aula de idiomas. En otras dimensiones, y aunque parezca contradictorio, es posible que saques totales altos en ambas opciones; eso quiere decir que no prefieres una manera u otra. Por ejemplo: (1) en relación con la distinción global/particular, puedes manejar con facilidad tanto la esencia de las cosas como los detalles.

Además, las preferencias del estilo de aprendizaje cambian a lo largo de tu vida, y, también, se pueden ampliar, así que no creas que estés restringido a un estilo.

Parte 1: CÓMO UTILIZO MIS SENTIDOS (visual / auditivo / kinestésico)

Si resulta que eres más visual que auditivo, eso significa que confías más en el sentido de la vista, y que aprendes mejor a través de medios visuales (libros, vídeos, tablas, imágenes). Si eres más auditivo, entonces prefieres actividades de audición y producción oral (debates, grabaciones de audio, juegos de rol). Si tienes un estilo táctil / kinestésico, te beneficias más realizando proyectos, trabajando con objetos y moviéndote (jugando, construyendo modelos, realizando experimentos).

Parte 2: CÓMO TRATO LA INFORMACIÓN QUE RECIBO (global / particular)

Si tienes un estilo más global, disfrutas captando la esencia o la idea principal y te sientes cómodo comunicándote aunque no tengas todas las palabras o conceptos. Si eres más particular, te centras más en los detalles y recuerdas bien información específica sobre un tema.

Parte 3: CÓMO PROCESO DESPUÉS LA INFORMACIÓN (sintetizador / analítico)

Si eres una persona sintetizadora, puedes resumir bien un material, disfrutas cuando adivinas significados y predices resultados, y te das cuenta de las similitudes

rápidamente. Si eres una persona analítica, puedes separar ideas y se te da bien analizar lógicamente o realizar tareas de comparación, y tiendes a centrarte en las reglas gramaticales.

Parte 4: CÓMO HAGO PARA MEMORIZAR EL MATERIAL (diferenciador / nivelador)

Si eres diferenciador/a, tiendes a darte cuenta de las diferencias y a buscar las distinciones entre ítems mientras memorizas un material. Te gusta reconocer pequeñas diferencias y separar el recuerdo de experiencias anteriores del recuerdo de experiencias actuales. Puedes recuperar fácilmente ítems distintos porque los clasificas de forma separada. Te gusta hacer distinciones finas entre los sonidos del lenguaje, las formas gramaticales, y las palabras y frases. Si eres un nivelador, probablemente agrupas el material para poder recordarlo y, por lo tanto, eliminas o reduces las diferencias y te centras casi exclusivamente en las similitudes. Además, tiendes a mezclar recuerdos similares y fundir nuevas experiencias con otras más antiguas. Si estás preocupado por la precisión y hacerlo todo bien, entonces es preferible el enfoque diferenciador. Si te importa más resolver situaciones, entonces ser un nivelador podría ser la clave para la comunicación.

Parte 5: CÓMO ME LAS ARREGLO CON LAS REGLAS DEL IDIOMA (deductivo / inductivo)

Si eres un aprendiz más deductivo, te gusta ir de lo general a lo específico, aplicar generalizaciones a la experiencia, y empezar con reglas y teorías más que con ejemplos específicos. Si eres más inductivo, te gusta ir de lo específico a lo general, y prefieres empezar con ejemplos a empezar con reglas o teorías.

Parte 6: CÓMO ME LAS ARREGLO CON MÚLTIPLES *INPUTS*. (independiente de campo / dependiente de campo)

Si eres más independiente de campo, te gusta separar o abstraer material de un contexto dado, incluso en la presencia de distractores. Podrías, sin embargo, tener menos facilidad a la hora de tratar con información holísticamente (percibiéndola en conjunto). Si eres más dependiente de campo, tiendes a manejar la información de una forma más holística o de manera más “gestalt”. Como consecuencia, podrías tener una dificultad

mayor a la hora de separar o abstraer cierto material de su contexto. Trabajas mejor sin distractores.

Parte 7: CÓMO ME LAS ARREGLO CON EL TIEMPO DE RESPUESTA (impulsivo / reflexivo)

Si eres un aprendiz más impulsivo, reaccionas rápido actuando o hablando, sin reflexionar sobre la situación. Para ti, el pensamiento sigue a la acción. Si eres más reflexivo, piensas las cosas antes de actuar y, a menudo, no confías en tus reacciones instintivas. En tu caso, la acción sigue al pensamiento.

Consejos para el aprendiz:

Cada estilo de aprendizaje aporta ventajas significativas a la hora de aprender y trabajar. Reconoce tus puntos fuertes para sacar provecho de las opciones con las que aprendes mejor. Además, mejora tu capacidad de trabajar y aprender siendo consciente de y desarrollando los estilos que no sueles utilizar normalmente. Las tareas que parece que no encajan con tus preferencias de estilo te ayudarán a llegar más allá de tu zona de confort, expandiendo tu potencial de aprendizaje y trabajo.

Por ejemplo, si eres una persona muy global, necesitarías aprender a prestar más atención a los detalles para aprender de manera más eficaz. Si eres una persona muy orientada hacia el detalle, a lo mejor te falta alguno de los aspectos más útiles del carácter global, como entender la idea general rápidamente. Puedes desarrollar cualidades mediante la práctica. No perderás tus puntos fuertes básicos si pruebas algo nuevo, simplemente desarrollarás otras facetas de ti que probablemente te ayudarán en tu aprendizaje de la lengua.

Si no estás seguro de cómo probar nuevas conductas que van más allá de tu estilo preferido, pregúntales a tus compañeros, amigos, y profesores para que te echen una mano. Habla con alguien que tenga un estilo diferente al tuyo y mira cómo lo hace esta persona. ¡Mejora tu situación de aprendizaje o trabajo haciendo más variado tu estilo!

Anexo 2: Pretest. Fase 1

Nombre y apellidos

Actividad 1. Relaciona las frases de las dos columnas como en el ejemplo.

<p>0</p>	<p>I. Cuando Gerardo y Luisa volvieron a verse, se habían casado. (<i>b</i>) II. Cuando Gerardo y Luisa volvieron a verse, se casaron (<i>a</i>)</p>	<p>(a) Gerardo y Luisa eran marido y mujer. (b) Gerardo y Luisa no eran marido y mujer.</p>
<p>1</p>	<p>I. En mi oficina trabajan más las mujeres que los hombres. () II. En mi oficina trabajan más mujeres que hombres. ()</p>	<p>(a) Hay más mujeres contratadas que hombres. (b) No sabemos si hay más mujeres contratadas que hombres.</p>
<p>2</p>	<p>I. Fue a la cárcel por robarle a un mafioso. () II. Fue a la cárcel para robarle a un mafioso. ()</p>	<p>(a) Primero robó al mafioso y después fue a la cárcel. (b) Primero fue a la cárcel y después le robó al mafioso.</p>
<p>3</p>	<p>I. ¿Quiénes fueron Armstrong, Aldrin y Collins? () II. ¿Qué fueron Armstrong, Aldrin y Collins? ()</p>	<p>(a) Los primeros seres humanos que viajaron a la luna. (b) Astronautas.</p>
<p>4</p>	<p>I. No te preocupes: a las siete lo he terminado, seguro. () II. No te preocupes: a las siete lo termino, seguro. ()</p>	<p>(a) Terminará a las 7. (b) Terminará antes de las</p>

)	7.
5	<p>I. Le robaron a Susana ayer en el aeropuerto. Perdió más que 200 euros. ()</p> <p>II. Le robaron a Susana ayer en el aeropuerto. Perdió más de 200 euros. ()</p>	<p>(a) Le robaron todo lo que puso en la bandeja: el portátil, el reloj, el cinturón, el móvil, etc.</p> <p>(b) Le robaron 300 euros.</p>
6	<p>I. ■Pepe, ¿quién sabe que somos novios? □ Tranquila, solo lo sabe Emilio. ()</p> <p>II. ■Pepe, ¿quién sabe que somos novios? □ Tranquila, solo lo sabrá Emilio ()</p>	<p>(a) Sin duda, Emilio conoce su relación.</p> <p>(b) Posiblemente, Emilio conoce su relación.</p>
7	<p>I. Cuando venía a Granada, recibió la noticia. ()</p> <p>II. Cuando vino a Granada, recibió la noticia. ()</p>	<p>(a) La recibió en Granada.</p> <p>(b) La recibió en la carretera a Granada.</p>
8	<p>I. Mi madre tiene tantas vecinas como su prima. ()</p> <p>II. Mi madre tiene las mismas vecinas que su prima. ()</p>	<p>(a) Mi madre comparte las vecinas con su prima o tiene igual cantidad de vecinas.</p> <p>(b) Mi madre y su prima tienen igual cantidad de vecinas.</p>
9	<p>I. José, por favor, ¡no bebas tanto! ()</p> <p>II. José, por favor, ¡no bebas mucho! ()</p>	<p>(a) Después de la fiesta de mañana tendrás que conducir tú el coche.</p> <p>(b) Estás bebiendo demasiado, y ya estás diciendo tonterías.</p>

10	<p>I. Le di la enhorabuena.... ()</p> <p>II. Les di la enhorabuena.... ()</p>	<p>(a) A la novia.</p> <p>(b) A los padres de la novia.</p>
11	<p>I. Dice que vienes mañana. ()</p> <p>II. Dice que vengas mañana. ()</p>	<p>(a) Te lo pide por favor.</p> <p>(b) Lo sabe porque se lo has dicho tú.</p>
12	<p>I. Este hombre ha escrito tantos artículos en revistas como blogs en internet. ()</p> <p>II. Este hombre ha escrito tanto artículos en revistas como blogs en internet. ()</p>	<p>(a) Escribe de un tipo y de otro pero no sabemos si la misma cantidad.</p> <p>(b) La misma cantidad de artículos que de blogs.</p>
13	<p>I. La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No sabía que decirle... ()</p> <p>II. La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No supe que decirle... ()</p>	<p>(a) No le dijo nada.</p> <p>(b) No sabemos si le dijo algo o no.</p>
14	<p>I. Da más órdenes que consejos. ()</p> <p>II. Da órdenes más que consejos ()</p>	<p>(a) Da órdenes y consejos en diferentes cantidades.</p> <p>(b) No da consejos, da órdenes.</p>
15	<p>I. ¿Conoces a un estudiante del instituto que hable chino? ()</p> <p>II. ¿Conoces a un estudiante del instituto que habla chino? ()</p>	<p>(a) No, a nadie. ¿Necesitas un traductor?</p> <p>(b) No, ¿quién es? ¿De qué lo conoces tú?</p>

16	I. Este plátano está verde. ()	(a) De una clase especial. Se puede comer así.
	II. Este plátano es verde. ()	(b) No está maduro. No se puede comer todavía.
17	I. Al final Alba fue a Bilbao en autobús, no le costó más que 80 euros. ()	(a) Le costó solo 80 euros.
	II. Al final Alba fue a Bilbao en autobús, no le costó más de 80 euros. ()	(b) No sabemos exactamente cuánto, pero 80 es el máximo.
18	I. Voy a comprar el móvil que tenga la mejor cámara. ()	(a) Estoy buscando todavía.
	II. Voy a comprar el móvil que tiene la mejor cámara. ()	(b) Conozco el modelo y la marca.

Actividad 2. Compara los datos de la siguiente tabla. Escribe 10 frases:

	Luisa	Esther	Marta
Estatura	1,62 m	1,70 m	1,66 m
Número de hijos	4	3	3
Sueldo	2590€	1 950€	2 830€
Edad	42	28	56
Peso	58 kg	65 kg	70 kg

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Anexo 3: Post-test inmediato 1. Fase 1**Nombre y apellidos****Actividad 1. Relaciona las frases de las dos columnas.**

1	i. Esta oferta te da más de 150 minutos de llamadas. () ii. Esta oferta te da más que 150 minutos de llamadas. ()	a- Te da 300 minutos. b- Aparte de los 150 minutos, te da 1GB de internet-4G y te regala un móvil.
2	i. No corras tanto, cariño. () ii. No corras mucho, cariño. ()	a- Si conduces tú mañana. b- Vas a 140 km. por hora.
3	i. José tiene más de una novia. () ii. José tiene más que una novia. ()	a- Conchi es su novia, pero también su amiga y su socia. b- Tiene 3: Conchi, María y Leticia.
4	i. A lo largo de su carrera, Jack Nicholson ha ganado más de un Oscar. () ii. A lo largo de su carrera, Jack Nicholson ha ganado más que un Oscar. ()	a- Ha ganado muchos seguidores, mucha experiencia y 3 Oscars. b- Ha ganado 3 Oscars.
5	i. Mi amor, no quiero que nos peleemos tanto. () ii. Mi amor, no quiero que nos peleemos mucho. ()	a- Últimamente nos peleamos demasiado. b- Con el paso del tiempo.
6	i. El verano pasado no fui de vacaciones. Me ahorré más de 2000€. ()	a- Me ahorré 2500€. b- Me ahorré el dinero y el

	<p>ii. El verano pasado no fui de vacaciones. Me ahorré más que 2000€. ()</p>	<p>estrés de viajar en avión, que me da miedo.</p>
7	<p>i. <input type="radio"/> Has tomado demasiado vino, ¿no? ()</p> <p>ii. <input type="radio"/> ¿Has tomado vino? ()</p>	<p>● No mucho.</p> <p>● No tanto.</p>
8	<p>i. <input type="radio"/> Aquí tienes 20 euros. ()</p> <p>ii. <input type="radio"/> ¿Cuánto necesitas para la cola? ()</p>	<p>a- ● No necesito tanto para una lata de cola.</p> <p>b- ● No necesito mucho. Quizás con un euro es suficiente.</p>

Anexo 4: Post-test inmediato 2. Fase 1.**Nombre y apellidos**

	<p>i. En España no se hablan más que 4 idiomas. ()</p> <p>ii. En España no se hablan más de 4 idiomas. ()</p>	<p>a. Quizás son menos, pero sé que, como máximo, son 4.</p> <p>b. Son pocos. En la India se hablan 24 idiomas.</p>
2	<p>i. En la mitología griega eran adorados más dioses que diosas ()</p> <p>ii. En la mitología griega eran adorados más los dioses que las diosas ()</p>	<p>a. Los dioses eran más numerosos que las diosas.</p> <p>b. Los dioses se consideraban más poderosos que las diosas.</p>
3	<p>i. Azucena no fuma casi nada. ()</p> <p>ii. Azucena ha empezado a fumar. Lo que no sé es cuánto fuma al día. ()</p>	<p>a. No más de 3 cigarrillos al día.</p> <p>b. No más que 3 cigarrillos al día.</p>
4	<p>i. En esta actividad participan más los alumnos que las alumnas. ()</p> <p>ii. En esta actividad participan más alumnos que alumnas. ()</p>	<p>a. Los alumnos participan más.</p> <p>b. Hay más cantidad de alumnos que de alumnas.</p>
5	<p>i. Esta piscina no tiene más de 1 metro de fondo. ()</p> <p>ii. Esta piscina no tiene más que 1 metro de fondo. ()</p>	<p>a. 1 metro en la parte más honda. Es ideal para niños.</p> <p>b. Necesito una más grande para poder saltar de cabeza.</p>

6	<p>i. No se han recogido más de 10 muestras para este estudio. ()</p> <p>ii. No se han recogido más que 10 muestras para este estudio. ()</p>	<p>a. Es insuficiente. Hay que recoger más.</p> <p>b. Como mucho son 10. Quizás sean menos.</p>
7	<p>i. Cuando voy a la granja de mi tío veo más conejos que cabras. ()</p> <p>ii. Cuando voy a la granja de mi tío veo más a los conejos que a las cabras. ()</p>	<p>a. Los conejos me gustan más.</p> <p>b. Los conejos se reproducen más rápidamente.</p>
8	<p>i. Después de la cena de hoy, voy a lavar más los platos que los vasos. ()</p> <p>ii. Después de la cena de hoy, voy a lavar más platos que vasos. ()</p>	<p>a. Somos 4 y hay 3 platos y un solo vaso por persona.</p> <p>b. Están más sucios y por eso necesitan más tiempo.</p>

Anexo 5: Post-test inmediato 3. Fase 1.**Nombre y apellidos**

1	<p>i. La tienda de al lado vende más oro que plata. ()</p> <p>ii. La tienda de al lado vende oro más que plata. ()</p>	<p>a. No vende plata.</p> <p>b. También vende plata, pero menos.</p>
2	<p>i. Fumo los mismos cigarros que tú. ()</p> <p>ii. Fumo tantos cigarros como tú. ()</p>	<p>a. 5 al día.</p> <p>b. De la marca "Gipsy".</p>
3	<p>El gimnasio Co2 ofrece tanto clases de <i>zumba</i> como de <i>bodypump</i>. ()</p> <p>El gimnasio Co2 ofrece tantas clases de <i>zumba</i> como de <i>bodypump</i>. ()</p>	<p>a- Ofrece estas dos clases, pero no sabemos el horario.</p> <p>b- Ofrece estas dos clases con la misma frecuencia.</p>
4	<p>i. Desayuno cereales más que tostadas. ()</p> <p>ii. Desayuno más cereales que tostadas. ()</p>	<p>a. Los cereales me gustan más.</p> <p>b. Solo desayuno una cosa.</p>
5	<p>i. Mi padre va a coger este mes tantos vuelos como el tuyo. ()</p> <p>ii. Mi padre va a coger este mes los mismos vuelos que el tuyo. ()</p>	<p>a. La misma cantidad de vuelos.</p> <p>b. No sabemos si va a viajar con las mismas aerolíneas o va a coger la misma cantidad de vuelos.</p>
6	Ayer bebí tanto cerveza como vino. ()	a- Bebí de las dos cosas.

	Ayer bebí tanta cerveza como vino. ()	b- Bebí dos cervezas y dos copas de vino.
7	i. Este paquete tiene más chicle de fresa que de melocotón. () ii. Este paquete tiene chicle de fresa más que de melocotón. ()	a. Un paquete de un solo sabor. b. Un paquete de varios sabores.
8	En mi colegio hay tanto profesores españoles como extranjeros. () En mi colegio hay tantos profesores españoles como extranjeros. ()	a- Hay profesores de diferentes países. De unos más que de otros. b- Están empatados.
9	i. El pintañas que me regalaste es más verde que azul. () ii. El pintañas que me regalaste es verde más que azul. ()	a. Es verde, no es azul. b. Es un azul verdoso.
10	i. El examen tenía las mismas preguntas que el año pasado. () ii. El examen tenía tantas preguntas como el año pasado. ()	a. Tardé también una hora en hacerlo. b. Me resultó muy fácil.
11	i. Mi marido ha comido tantas patatas fritas como pan. () ii. Mi marido ha comido tanto patatas fritas como pan. ()	a- Ha comido de las dos cosas. b- Ha comido patatas y pan en la misma cantidad.

12	i. Su abuelo toma tantas pastillas como el mío. () ii. Su abuelo toma las mismas pastillas que el mío. ()	a. Los dos son mayores pero quizás tienen enfermedades distintas. b. Tienen idéntica enfermedad.
----	--	---

Anexo 6: Post-test de conjunto 1. Fase 1.

Nombre y apellidos

Relaciona las frases de las dos columnas. Elige la opción más adecuada.

1	<p>i. Mi cantante favorita tiene tanto canciones de flamenco como de Jazz. ()</p> <p>ii. Mi cantante favorita tiene tantas canciones de flamenco como de Jazz. ()</p>	<p>a. De los dos géneros.</p> <p>b. El mismo número de cada género.</p>
2	<p>i. No se han recogido más que 10 muestras para este estudio. ()</p> <p>ii. No se han recogido más de 10 muestras para este estudio. ()</p>	<p>a. Como mucho son 10.</p> <p>b. Es insuficiente. Hay que recoger más.</p>
3	<p>i. Sé que es tu nieto, pero no le compres tantos regalos. ()</p> <p>ii. Sé que es tu nieto, pero no le compres muchos regalos. ()</p>	<p>a. Uno es suficiente.</p> <p>b. Cinco regalos para un niño de dos años es exagerado.</p>
4	<p>i. José duerme tantas horas como Josefina. ()</p> <p>ii. José duerme las mismas horas que Josefina. ()</p>	<p>a. 8 horas.</p> <p>b. 8 horas, de 11 a 7.</p>
5	<p>i. <i>Disneyland</i> tiene más que 50 atracciones. ()</p> <p>ii. <i>Disneyland</i> tiene más de 50 atracciones. ()</p>	<p>a- Tiene unas 58.</p> <p>b- Tiene también un hotel, un teatro y muchas tiendas.</p>
6	<p>i. En este pueblo viven más mujeres que hombres. ()</p> <p>ii. En este pueblo viven más las mujeres que los</p>	<p>a. El número de hombres es menor que el de mujeres.</p> <p>b. Los hombres mueren más</p>

	hombres. ()	jóvenes que las mujeres.
7	<p>i. Las naranjas que compraste ayer son ácidas más que dulces. ()</p> <p>ii. Las naranjas que compraste ayer son más ácidas que dulces. ()</p>	<p>a. Algunas son dulces.</p> <p>b. Ninguna es dulce.</p>

Anexo 7: Post-test de conjunto 2. Fase 1.

Nombre y apellido(s)

1	i. El mango es caro. () ii. El mango está caro. ()	a. Normalmente lo compro más barato. b. Comparado con otras frutas.
2	i. Han sacado una alfombra para la puerta. () ii. Han sacado una alfombra por la puerta. ()	a. La alfombra decorará la entrada. b. La alfombra ha pasado a través de la puerta.
3	i. En los años 60, mi tía Encarna era más rockera que hippie. () ii. En los años 60, mi tía Encarna era rockera más que hippie. ()	a. Nunca fue hippie. b. A veces era hippie.
4	i. Cuando los ladrones escondían el dinero, apareció la policía. ii. Cuando los ladrones escondieron el dinero, apareció la policía.	a. La policía vio dónde lo escondieron. b. La policía no vio el dinero.
5	i. Se ven más estrellas que planetas. () ii. Se ven más las estrellas que los planetas. ()	a. Las estrellas son más numerosas. b. Las estrellas brillan más.
6	i. Francisco tiene más de una preocupación. () ii. Francisco tiene más que una preocupación.	a- Tiene una depresión. b- Tiene dos o tres cosas que le preocupan.

	()	
7	i. ¿Quién es Marte? () ii. ¿Qué es Marte? ()	a. El dios de la guerra. b. Uno de los planetas del sistema solar.
8	i. Mi padre dice que comes una manzana todas las mañanas. () ii. Mi padre dice que comas una manzana todas las mañanas. ()	a. Es una información sobre ti. b. Es un consejo para ti.
9	i. Me han mandado tantos e-mails como a mi jefe. () ii. Me han mandado los mismos e-mails que a mi jefe. ()	a. Sin cambiar una sola palabra. b. Tengo el buzón de entrada lleno de e-mails nuevos.
10	i. Oye Claudia, ¿cuántos años tiene Alonso? () ii. Oye Claudia, ¿cuántos años tendrá Alonso? ()	a. Alonso es el vecino del cuarto piso. b. Alonso es el hijo de Claudia.
11	i. El empleado de la aerolínea me dijo: –A las 11:15 su avión llega al aeropuerto de Barajas”. () ii. El empleado de la aerolínea me dijo: –A las 11:15 su avión ha llegado al aeropuerto de Barajas”. ()	a. Y efectivamente llegó a las 11:05. b. Y efectivamente llegó a las 11:15.
12	i. No hace tanto frío. () ii. No hace mucho frío. ()	a. ¡Qué exagerado eres! b. ¡Por fin! Está llegando la primavera.
13	i. Me apetecen unas galletas que tienen una capa de	a. Las que me compraste el

	chocolate encima. () ii. Me apetecen unas galletas que tengan una capa de chocolate encima. ()	otro día. b. Las estoy imaginando.
14	i. Mi padre no duerme más de 5 horas. () ii. Mi padre no duerme más que 5 horas. ()	a. A veces duerme menos, pero 5 horas es el máximo. b. El médico le ha dicho que debe dormir más.
15	i. Le dieron el pésame... () ii. Les dieron el pésame... ()	a. a su madre. b. a sus hijos.
16	i. Este libro tiene tanto ejemplos como ilustraciones. () ii. Este libro tiene tantos ejemplos como ilustraciones. ()	a. Por cada ejemplo hay una ilustración. b. Utiliza diferentes recursos didácticos.
17	i. ¿Nos llevamos el microondas que tiene más potencia? () ii. ¿Nos llevamos el microondas que tenga más potencia? ()	a. Están buscando el microondas más potente. b. Han visto varios modelos y quieren el más potente.
18	i. Cuando la llevamos al hospital, dijo que ya se sentía bien. () ii. Cuando la llevábamos al hospital, dijo que ya se sentía bien. ()	a. No llegaron al hospital. b. Llegaron al hospital.

Actividad 2: Compara los datos de la siguiente tabla. Escribe 10 frases

	INGRESOS ANUALES	SUPERFICIE	POBLACIÓN	DENSIDAD DE POBLACIÓN
El Salvador	3.826 \$ /hab	21.044 km ²	6,34 millones	290 hab/km ²
Argentina	14.715 \$/hab	2.780.400 km ²	42,66 millones	15,5 hab/km ²
Ecuador	6.002 \$/hab	283.560 km ²	15,74 millones	54,49 hab/km ²
México	10.307 \$/hab	1.725.550 km ²	118,93 millones	57 hab/km ²

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

5	<p>I. ■Pepe, ¿quién sabe que somos novios? <input type="checkbox"/> Tranquila, solo lo sabe Emilio. ()</p> <p>II. ■Pepe, ¿quién sabe que somos novios? <input type="checkbox"/> Tranquila, solo lo sabrá Emilio ()</p>	<p>(a) Sin duda, Emilio conoce su relación.</p> <p>(b) Posiblemente, Emilio conoce su relación.</p>
6	<p>I. Cuando venía a Granada, recibió la noticia. ()</p> <p>II. Cuando vino a Granada, recibió la noticia. ()</p>	<p>(a) La recibió en Granada.</p> <p>(b) La recibió en la carretera a Granada.</p>
7	<p>I. Mi madre tiene tantas vecinas como su prima. ()</p> <p>II. Mi madre tiene las mismas vecinas que su prima. ()</p>	<p>(a) Mi madre comparte las vecinas con su prima o tiene igual cantidad de vecinas.</p> <p>(b) Mi madre y su prima tienen igual cantidad de vecinas.</p>
8	<p>I. Le di la enhorabuena.... ()</p> <p>II. Les di la enhorabuena.... ()</p>	<p>(a) A la novia.</p> <p>(b) A los padres de la novia.</p>
9	<p>I. Dice que vienes mañana. ()</p> <p>II. Dice que vengas mañana. ()</p>	<p>(a) Te lo pide por favor.</p> <p>(b) Lo sabe porque se lo has dicho tú.</p>
10	<p>I. Este hombre ha escrito tantos artículos en revistas como blogs en internet. ()</p> <p>II. Este hombre ha escrito tanto artículos en revistas como blogs en internet. ()</p>	<p>(a) Escribe de un tipo y de otro pero no sabemos si la misma cantidad.</p> <p>(b) La misma cantidad de artículos que de blogs.</p>
11	<p>I. Da más órdenes que consejos. ()</p> <p>II. Da órdenes más que consejos ()</p>	<p>(a) Da órdenes y consejos en diferentes cantidades.</p>

		(b) No da consejos, da órdenes.
12	I. Este plátano está verde. () II. Este plátano es verde. ()	(a) De una clase especial. Se puede comer así. (b) No está maduro. No se puede comer todavía.
13	I. Al final Alba fue a Bilbao en autobús, no le costó más que 80 euros. () II. Al final Alba fue a Bilbao en autobús, no le costó más de 80 euros. ()	(a) Le costó solo 80 euros. (b) No sabemos exactamente cuánto, pero 80 es el máximo.
14	I. Voy a comprar el móvil que tenga la mejor cámara. () II. Voy a comprar el móvil que tiene la mejor cámara. ()	(a) Estoy buscando todavía. (b) Conozco el modelo y la marca.

Actividad 2. Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Como en el ejemplo.

más que... de...	no... más que ...	más
no... más de...	menos... que	

0. Esta casa tiene 3 plantas y la mía tiene 4.

Esta casa tiene menos plantas que la mía.

1. Este anillo no es solo una joya. Tiene un valor personal.

Este anillo es _____ . Tiene un valor personal.

2. El bus iba muy lleno, como mucho, tenía 2 asientos libres.

El bus iba muy lleno, _____ 2 asientos libres.

3. Mi padre tiene dos trabajos: uno por la mañana y otro por la tarde.

Mi padre tiene _____ : uno por la mañana y otro por la tarde .

4. Lo siento, solo tengo ese bolígrafo.

Lo siento, _____ ese bolígrafo.

tanto ... como ...	tanto/a/os/as ... como ...
el/la/los/las mismo/a/os/as ... que ...	
más quemás que...

5. Tengo **3 perros y 2 tortugas**.

Tengo _____.

6. Mis hermanos **comparten los lápices con** sus compañeros de clase.

Mis hermanos usan _____ sus compañeros de clase.

7. Alfonso tiene **2 motos y 2 coches**.

Alfonso tiene _____.

8. Estos pendientes **parecen de plata, pero son de níquel**.

Estos pendientes son _____.

9. José ve **películas y series** en inglés.

José ve _____ en inglés.

Actividad 3. Compara los datos de la siguiente tabla. Escribe 5 frases:

	Luisa	Esther	Marta
Estatura	1,62 m	1,70 m	1,66 m
Número de hijos	4	3	3
Sueldo	2590€	1 950€	2 830€
Edad	42	28	56
Peso	58 kg	65 kg	70 kg

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

	de profundidad. ()	poder saltar de cabeza.
6	i. El verano pasado no fui de vacaciones. Me ahorré más de 2000€. ()	a- Me ahorré 2500€.
	ii. El verano pasado no fui de vacaciones. Me ahorré más que 2000€. ()	b- Me ahorré el dinero y el estrés de viajar en avión, que me da miedo.

Actividad 2: Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Puedes utilizar cada tipo 2 veces.

más que...	no... más que ...	más de ...	no ...
más de...			

1. Esto **no es solo un pintalabios**. También tiene protección solar.

Esto es _____. También tiene protección solar.

2. A mi amiga le encantan los zapatos, **tiene** 20 pares.

A mi amiga le encantan los zapatos, _____ *15 pares.*

3. Iván es muy alto, pero **solo tiene 15 años**: no puede conducir.

Iván es muy alto pero _____: no puede conducir.

4. De aquí a la Catedral **son 7** minutos andando; **como mucho, 10**.

De aquí a la Catedral, _____ minutos andando.

5. Ayer hacía calor, aun así **bebí 2 vasos** de agua **nada más**.

Ayer hacía calor, aun así _____ de agua.

6. Tengo **3 ofertas de trabajo**: 2 en Madrid y 1 en Barcelona.

Tengo _____ 1 oferta: 2 en Madrid y 1 en Barcelona.

7. Él es **mi socio**, **pero** también es mi primo.

Él es _____. También es mi primo.

8. El concurso consiste en crear un cuento con **100** palabras **como máximo**.

El concurso consiste en crear un cuento con _____ palabras

	Ayer bebí tanta cerveza como vino. ()	b- Bebí dos cervezas y dos copas de vino.
7	i. Este paquete tiene más chicle de fresa que de melocotón. () ii. Este paquete tiene chicle de fresa más que de melocotón. ()	a. Un paquete de un solo sabor. b. Un paquete de varios sabores.
8	i. En mi colegio hay tanto profesores españoles como extranjeros. () ii. En mi colegio hay tantos profesores españoles como extranjeros. ()	a- Hay profesores de diferentes países. De unos más que de otros. b- Están empatados.
9	i. El examen tenía las mismas preguntas que el año pasado. () ii. El examen tenía tantas preguntas como el año pasado. ()	a. Tardé también una hora en hacerlo. b. Me resultó muy fácil.

Actividad 2: Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Puedes utilizar cada tipo 2 veces.

tanto ... como ...	tanto/a/os/as ... como
...	
el/la/los/las mismo/a/os/as ... que ...	
más quemás que...

1. Celia es bilingüe, habla español y alemán perfectamente.

Celia habla _____ perfectamente.

2. El tomate es una fruta, no es una verdura.

El tomate es _____ verdura.

3. Ricardo y Marta se apellidan García.

Ricardo y Marta tienen _____ apellido.

4. Gonzalo tiene el mismo número de hijos que Luisa.

Gonzalo _____ Luisa .

5. Este bocadillo lleva **2 lonchas de jamón y 2 de queso.**

Este bocadillo lleva _____.

6. Susana ayer cumplió **27 años y Carmen 29.**

Carmen tiene _____ Susana.

7. Mi hermana a veces usa **la ropa de** mi madre.

Mi hermana a veces usa _____ mi madre.

8. Esta planta de albahaca es para **adornar la cocina, no es para** cocinar.

Esta planta de albahaca es para _____ cocinar.

9. Es primavera, hay que llevar **camisetas de manga corta y manga larga** para el viaje.

Es primavera, hay que llevar

_____ *para el viaje.*

10. Beyoncé tiene **10 películas y más de 60 canciones.**

Beyoncé tiene _____ películas

	ii. José tiene más que una novia. ()	b. Tiene 3: Conchi, María y Leticia.
7	i. Las naranjas que compraste ayer son ácidas más que dulces. () ii. Las naranjas que compraste ayer son más ácidas que dulces. ()	a. Algunas son dulces. b. Ninguna es dulce.
8	i. Mi marido ha comido tantas patatas fritas como pan. () ii. Mi marido ha comido tanto patatas fritas como pan. ()	a. Ha comido patatas y pan en la misma cantidad. b. Ha comido de las dos cosas.
9	i. No he utilizado esta máquina más que 2 veces. () ii. No he utilizado esta máquina más de 2 veces. ()	a. Es seguro que la ha utilizado 2 veces. b. Quizás la ha utilizado 2 veces
10	i. Su abuelo toma tantas pastillas como el mío. () ii. Su abuelo toma las mismas pastillas que el mío. ()	a. Tienen idéntica enfermedad. b. Los dos son mayores pero quizás tienen enfermedades distintas.

Actividad 2: Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Puedes utilizar cada forma 2 veces.

tanto ... como ...	tanto/a/os/as ... como ...
el/la/los/las mismo/a/os/as ... que ...	
más quemás que... más que...
no... más que ...	más de ... no ...
más de...	

1. Ana trabaja en una empresa pequeña. Todos comparten despacho con ella.

Ana trabaja en una empresa pequeña.

_____.

2. Claudia **solo ha desayunado media manzana hoy**, me parece que está a dieta.

Claudia _____, me parece que está a dieta.

3. El “~~selfie~~” **no** es un arte, **es una nueva moda**.

El “selfie” _____ un arte.

4. Aquí se puede pagar **en efectivo y con tarjeta** sin problema.

Aquí se puede pagar _____ sin problema.

5. Mi profesora de informática **tiene 3 grados y 1 máster**.

Mi profesora de informática _____.

6. Hoy **he pasado entre una hora y media y dos horas** en el gimnasio, no sé cuánto exactamente.

Hoy _____ en el gimnasio, no sé cuánto exactamente.

7. Este secador de pelo **tiene aire caliente y frío**.

Este secador de pelo _____.

8. Todos los días **me tomo 2 o 3 cafés**: por la mañana, al medio día y a veces por la tarde.

Todos los días _____: por la mañana, al medio día y a veces por la tarde

9. Estudié filología, **pero** soy **músico**.

Soy _____ filólogo .

10. Aurora **ha trabajado hoy solo 2 horas**, estaba mala de la barriga.

Aurora _____, estaba mala de la barriga.

11. Esto no es solo un partido de fútbol, esto es un enfrentamiento nacional.

Esto es _____, esto es un enfrentamiento nacional.

12. La Escuela de Idiomas **da cursos de español con 6 niveles de competencia**, el Centro de Lenguas **también**.

La Escuela de Idiomas

_____ el Centro de Lenguas.

13. Se me ha olvidado traer mi raqueta de tenis, ¿puedo utilizar la tuya, Jorge?.

Quiere utilizar _____ Jorge.

14. Mi bisabuelo murió joven. **Tendría, como mucho, 70 años.**

Mi bisabuelo murió joven. _____.

15. Normalmente tardo **15 minutos** para llegar el trabajo, **hoy he tardado más.**

Hoy he tardado _____ para llegar al trabajo.

16. Ayer me descargué **3 películas y 3** vídeo juegos.

Ayer me descargué _____ vídeo juegos.

17. En clase siempre hacemos **5 ejercicios y un juego.**

En clase siempre hacemos _____.

18. Robo-4D es tu nuevo mejor amigo, **no es solo un robot.**

Robo-4D es _____, es tu nuevo mejor amigo.

	<p>()</p> <p>ii. Francisco tiene más que una preocupación.</p> <p>()</p>	<p>que le preocupan.</p> <p>b. Tiene una depresión.</p>
7	<p>i. ¿Quién es Marte? ()</p> <p>ii. ¿Qué es Marte? ()</p>	<p>a. Uno de los planetas del sistema solar.</p> <p>b. El dios de la guerra.</p>
8	<p>i. Mi padre dice que comes una manzana todas las mañanas. ()</p> <p>ii. Mi padre dice que comas una manzana todas las mañanas. ()</p>	<p>a. Es una información sobre ti.</p> <p>b. Es un consejo para ti.</p>
9	<p>i. Me han mandado tantos e-mails como a mi jefe. ()</p> <p>ii. Me han mandado los mismos e-mails que a mi jefe. ()</p>	<p>a. Sin cambiar una sola palabra.</p> <p>b. Tengo el buzón de entrada lleno de e-mails nuevos.</p>
10	<p>i. Oye, Claudia, ¿cuántos años tiene Alonso? ()</p> <p>ii. Oye, Claudia, ¿cuántos años tendrá Alonso? ()</p>	<p>a. Alonso es el vecino del cuarto piso.</p> <p>b. Alonso es el hijo de Claudia.</p>
11	<p>i. Me apetecen unas galletas que tienen una capa de chocolate encima. ()</p> <p>ii. Me apetecen unas galletas que tengan una capa de chocolate encima. ()</p>	<p>a. Las que me compraste el otro día.</p> <p>b. Vale cualquier marca.</p>
12	<p>i. Mi padre no duerme más de 5 horas. ()</p>	<p>a. El médico le ha dicho que debe dormir más.</p>

	ii. Mi padre no duerme más que 5 horas. ()	b. A veces duerme menos, pero 5 horas es el máximo.
13	i. Le dieron el pésame... () ii. Les dieron el pésame... ()	a. a sus hijos. b. a su madre.
14	i. Este libro tiene tanto ejemplos como ilustraciones. () ii. Este libro tiene tantos ejemplos como ilustraciones. ()	a. Utiliza diferentes recursos didácticos. b. Por cada ejemplo hay una ilustración.

Actividad 2: Expresa lo mismo que las palabras subrayadas usando las formas comparativas adecuadas de los recuadros. Como en el ejemplo.

más que... más de...	no... más que ...	más de...	no...
-------------------------	-------------------	-----------	-------

1. Tengo que entregar **5 o 6 trabajos la semana que viene.**

Tengo que entregar _____ 4 trabajos.

2. Con mi tarjeta de acumular puntos, **toda la compra me costó solo 100€.**

Con mi tarjeta de acumular puntos,

_____.

3. Cuando estaba en primaria **tenía pocos profesores: 3 o 4 como mucho.**

Cuando estaba en primaria _____.

4. *“Milky Wey”* **no es una leche cualquiera**: tiene vitamina D extra, calcio y hierro.

“Milky Wey” _____: tiene vitamina D extra, calcio y hierro.

tanto ... como ... el/la/los/las mismo/a/os/as ... que ... más que ...	tanto/a/os/as ... comomás que...
---	---

5. **Tengo 4 paquetes de chuches y 5 niños.** ¿Cómo hago para repartirlos?.

_____ ¿Cómo hago para repartirlos?

6. La galaxia **tiene muchas estrellas y planetas.**

La galaxia _____.

7. Esto **no es un móvil, es una tableta.** Tiene internet pero no línea telefónica.

Esto _____ . Tiene internet pero no línea telefónica.

8. ¿Te acuerdas **del disco que compraste** la semana pasada?, pues lo **descargué** ayer en YouTube.

Ayer _____ la semana pasada.

9. Brad Pitt **ha ganado el mismo número de premios que** Jim Carrey.

Brad Pitt _____ Jim Carrey.

Actividad 3. Compara los datos de la siguiente tabla. Escribe 5 frases

Alimento	Energía	Proteína	Grasa
1 Huevo	162 kcal.	12,68 g	12,10 g
100g de atún	116 kcal.	25,51 g	0,82 g
1 Plátano	105 kcal.	1,29 g	0,39 g
1 Tomate	22 kcal.	1,08 g	0,25 g
1 Pepino	22 kcal.	1,19 g	0,32 g

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo 13: Respuestas de producción clasificadas. Fase 1.

Criterio:

- a) Número de errores
 - 9. Comparación de superioridad o inferioridad
 - e. Comparación de relativo
 - f. *Más/menos...de/que*
 - g. *No más de...* (solo hay 3 ejemplos)
 - 10. Comparativas de igualdad
 - e. *Tanto/s/os/as...como*
 - f. (art.) *mismo...que*
 - g. *Tan...como*
 - 11. Superlativo relativo
 - a. (art.) *que más /menos + sustantivo + verbo*
 - b. (art.) *más + adjetivo + de*
 - c. (art.) *mayor /menor*
 - d. (art.) *mejor/peor*
 - 12. Comparación irregular (*mayor/ menor*)
 - 13. Términos de la comparación no equivalente
 - 14. Orden de la frase
 - 15. Múltiplos (*el doble/triple de, dos veces más*)
 - 16. Partitivos (*2/ 3 veces menos, la mitad*)
- b) Número de aciertos
- c) Número de estructuras / Variedad de estructuras
 - Símbolos utilizados: (✓) correcto, (✗) incorrecto, (*) comparación sin estructura comparativa, (∅) frase no comparativa.
 - Para facilitar la corrección utilizamos las siguientes etiquetas para clasificarlos:
 - 9. Comparación de superioridad o inferioridad → (c_super) / (c_infer)
 - e. Comparación de relativo → (c_relativ)
 - f. *Más/menos...de/que* → (de_que)
 - g. *No más de...* → (no_mas_de)
 - 10. Comparativas de igualdad
 - a. *Tanto/s/os/as...como* → (ig_tanto)
 - b. (art.) *mismo...que* → (ig_mismo)

c. *Tan...como* → (ig_tan)

11. Superlativo relativo

a. (art) *que más /menos* + sustantivo + verbo → (sr_el_que)

b. (art) *más* + adjetivo + *de* → (sr_la_mas)

c. (art.) *mayor/menor* → (sr_mayor) (sr_menor)

d. (art.) *mejor/peor* → (sr_mejor) (sr_peor)

12. Comparación irregular (*mayor/ menor*) → (m_mayor), (m_menor)

13. Términos de la comparación no equivalentes → (termi)

14. Orden de la frase → (orden)

15. Múltiplos → (multi)

16. Partitivos → (parti)

- Cuando la frase comparativa es de superioridad, la tratamos como tal. Sin embargo, si hay un error en esta frase, miramos en qué parte está; si vemos que es un error de estructura entonces es un error (c_super), si es un error de orden de frase lo etiquetamos como (orden) y si es de *que/ de* lo ponemos bajo (de_que)

- Dentro de una frase comparativa de superioridad o inferioridad hay muchos niveles; algunos solo escriben el primer término de la comparación (*Marta es mais rica*), otros una frase entera (*Marta gana mas que Esther y Luisa*), y otros una frase completa y muy elaborada (*Ecuador tiene una población más del doble de la que tiene El Salvador*). Todas son correctas, pero hay que tener en cuenta la diferencia de nivel.

- Hay frases que tienen doble o triple estructura y pueden tener doble o triple error. Los alumnos con ejemplos de este tipo los hemos resaltado con color **fucsia**.

- Una frase con solo el primero término de la comparación (sin el transpositor y el segundo término) está aceptable, pero una frase con los dos términos no equilibrados se considera como un error.

- Hay veces que los alumnos cometen errores porque quieren expresar una frase muy complicada, estas frases, aunque erróneas, las destacaremos con el comentario (**frase complicada**) al lado.

- Independientemente de si la frase es gramaticalmente correcta o no, marcamos las que contienen un intento de utilizar los contrastes estudiados en las sesiones. Para eso utilizamos el comentario (**intento de utilizar uno de los contrastes**). Esto se aplica a las frases del *post-test*.

- Hay errores que creemos que los alumnos hacen por razones que no están relacionados con no controlar la estructura gramatical; la prisa o porque se les ha olvidado una parte de la estructura, etc. Llegamos a esa conclusión porque estos errores suelen ir acompañados de otras frases parecidas y muy bien estructuradas. Estas frases las consideramos como error, pero los destacamos con **color azul**.
- Al final de cada respuesta se indica el número de errores, de aciertos, las estructuras utilizadas, si hay estructuras que expresan comparación pero no pertenecen a la estructura comparativa o a las estructuras estudiadas en las sesiones, y, si hay frases no comparativas (frases que describen la tabla pero que no comparan datos)
- Si marcamos una frase en **gris claro** es porque está muy bien estructurada. **Gris oscuro** significa lo contrario: que la estructura tiene muchos errores que no están relacionados con la estructura comparativa pero que afectan el significado.
- Hay alumnos que escriben frases con errores y, a la vez, otros muy bien estructurados. Destacaremos estos en el color **oliva**
- El **amarillo** significa una estructura rara, puede ser por influencia de L1, o por un error fosilizado.
- **Verde** significa que se podría considerar aceptable gramaticalmente, pero pensamos que se ha elegido la estructura para evitar otra más correcta.
- **Rojo**, es un error que no consideramos en este estudio pero que hay que tener en cuenta porque se repite mucho.
- Marcamos en color **turquesa** los alumnos que casi no tienen errores porque se ha repetido la misma estructura. Hacemos lo mismo para los alumnos que tienen muchos errores por la misma razón.
- Hay casos donde se ve mucha diferencia de nivel entre el *pretest* y el *post.test*. Creemos que las sesiones pueden ser una de las razones. Nos apoyamos en nuestra hipótesis y en los resultados que vemos en ciertos casos de *post-tests*, donde los alumno, aunque a veces con otros fallos de estructura, intentan utilizar los contrastes que se pueden aplicar para el ejercicio de producción (sobre todo *más de...*). Estos casos los marcaremos con color **verde claro**.
- Las frases sombreadas con color **salmón**, son frases que tienen error que no estamos seguro de lo que quiso decir el alumno.

Cod.	<i>Pretest</i>	<i>Post-test</i>
1	<p>1. Luisa es la mas pequeña de todas</p> <p>2. Esther y Marta tienen 3 hijos comparada a Luisa que tiene mas (4)</p> <p>3. Marta gana mas que Esther y Luisa.</p> <p>4. Ester tiene el mas pequeño sueldo de todas.</p> <p>5. Marta es la mas gorda de todas.</p> <p>6. Esther es la mas joven de todas.</p> <p>7. Esther es la mas grande de todas.</p> <p>8. Marta es la mas rica de todas.</p> <p>9. Marta es la mas mayor de todas.</p> <p>10. Luisa tiene el mas grande nombre de niños.</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 3 (c_super),5 (sr_la_mas) ,6 (sr_la_mas,7 (sr_la_mas),8 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 4 (sr_la_que), 9 (sr_mayor), 10 (sr_la_que)</p> <p>(*) 2</p> <p>(∅)</p>	<p>1. México tiene más población que todos los otros países</p> <p>2. Los ingresos anuales de Mexico son mucho mas altos que los de El Salvador</p> <p>3. El pais el más grande es Argentina</p> <p>4. La densidad de población de El Salvador es muy alta</p> <p>5. El Salvador es el país el menos rico</p> <p>6. Argentina es más grande que Ecuador</p> <p>7. Los ingresos anuales de El salvador son dos veces mas importantes</p> <p>8. Argentina tiene la densidad de población la menos elevada</p> <p>9. Ecuador es mas grande que El Salvador</p> <p>10. Argentina tiene mas población que Ecuador</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 6 (c_super), 7 (partitivos), 9 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 3 (sr_el_mas), 5 (sr_el_mas), 8 (sr_el_que)</p> <p>(*)</p> <p>(∅) 4</p>
2	<p>1. Esther es la mas alta entre las tres mujeres-</p> <p>2. Esther y Marta tienen la misma cantidad de hijos.</p>	<p>1. El Salvador tiene una superficie más pequeña de Argentina</p> <p>2. Ecuador tiene una población</p>

	<p>3. Marta gana cuasi 300€ mas que luisa.</p> <p>4. Marta es la mas vieja.</p> <p>5. Esther tiene la mitad de la edad de Marta.</p> <p>6. Luisa pesa 12 kg meno de Marta</p> <p>7. Luis tiene 4 hijos; uno mas de Esther y Marta.</p> <p>8. La diferencia de estatura entre Luisa y Marta es solo de 4 cm.</p> <p>9. Esther es la mas joven.</p> <p>10. Luisa gana 640€ mas que Esther.</p> <p>(✓) 1 (sr_lamas), 2 (ig_la_misma), 3 (c_super), 4 (ar_la_mas), 5 (partitivos), 9 (sr_la_mas), 10 (c_super),</p> <p>(✗) 6 (de_que), 7 (de_que),</p> <p>(*) 8</p> <p>(∅)</p>	<p>más del doble de la que tiene El Salvador</p> <p>3. En El Salvado hay la densidad de población más grande de todos</p> <p>4. Hay más personas que viven en México que en Argentina</p> <p>5. Hay más personas que viven en Ecuador de cuantas ne hay en el Salvador</p> <p>6. Argentina es el país con la superficie más grande de todos</p> <p>7. Los ingresos anuales en México son cuasi de 4.000 más elevado que en Ecuador</p> <p>8. Ecuador tiene una densidad de población del 54.49 hab/km2, mientr que México tiene de 57 hab/km2</p> <p>9. Comparado con el Salvador, México es muy grande</p> <p>10. La superficie de Ecuador es más pequeña de la que tiene Argentina</p> <p>(✓) 2 (c_super), 3 (sr_la mas), 4 (c_super), 6 (sr_la mas), 7 (c_super),</p> <p>(✗) 1 (de_que), 5 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(*) 9</p> <p>(∅) 8</p>
3	<p>1. Luisa es menos alta es Esther.</p> <p>2. Esther y Marta tienen un igual número de hijos.</p>	<p>1. El Salvador tiene una población menos grande que Argentina</p>

	<p>3. Marta tiene un sueldo más alto que Luisa y Esther. 4. Esther es más joven que Luisa 5. Luisa pesa menos que Esther. 6. Luisa tiene más hijos que las dos. 7. Mata pesa más que las dos 8. Esther es la más alta de las dos. 9. Marta es doble la edad de Esther. 10. Esther gana menos que las dos.</p> <p>(✓) 2 (ig_igual), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (sr_la_mas), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 1(c_super), 3 (termi), 9 (multi)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>2. El Salvador tiene una densidad de población más grande que Argentina 3. Argentina tiene la superficie más grande de los 4 países 4. Los ingresos anuales son más alto que Ecuador 5. La población en el Salvador es casi un medio de la población en Ecuador 6. México tiene una población menos grande que Argentina 7. El ingreso anual de Ecuador es menos que el ingreso en el (...) 8. Hay mas gente en Mexico que los otros países 9. Ecuador tiene menos gente que los otros países 10. Argentina tiene la densidad mas pequeña de los 4 países</p> <p>(✓) 3 (sr_la_mas), 7 (c_super), 10 (sr_la_mas),</p> <p>(✗) 1 (termi), 2 (termi), 4, (termi), 5 (parti), 6 (part), 8 (termi), 9 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>4</p>	<p>1. Luisa tiene 4 hijos, Ester uno de menos.</p> <p>2. Esther gana 1950€ por mes, menos que Lisa.</p> <p>3. Marta tiene 56 anos, al contraria</p>	<p>1. El Salvador tiene menos superficie que los demas 2. La densidad de población del Salvador es la mas alta 3. La Argentina tiene ingresos</p>

	<p>las otras son mas joven</p> <p>4. Marta esta mas gorda que Luisa 5. El sueldo de Marta es mas alto que el de Esther. 6. Pero Esther tiene tambien 3 hijos. 7. Por su Edad Esther es bastante gorda. 8. La mas delgada de los tres es Lisa 9. Sus tamaños corresponde a la norma de las mujeres 10. La más pequeña es la mas delgada.</p> <p>(✓) 4 (c_super), 5 (c_super), 8 (sr_la_mas), 10 (sr_la_mas), (✗) (*) 1,2,3 (Ø) 6,7,9</p>	<p>anuales alto en comparación a los otros</p> <p>4. El Ecuador tiene la segunda mas pequena superficie 5. Mexico es el pais donde hay la mas grande poblacion 6. Argentina es el país mas grande entonces la densidad es mas debil 7. El Ecuador tiene menos ingreso que Mexico 8. Mexico tiene ingreso anual mas important que el Salvador 9. Mexico tiene una población mucho mas importante que los demás 10. Argentina aparece como el mejor país de los cuatro con su grande superficie, debil densidad y el mejor ingreso</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 4 (sr_la_mas), 6 (sr_la_mas), 7 (c_super), 9 (c_super), 10 (sr_la_mas) (✗) 5 (sr_la_mas), 8 (termi) (*) 3 (Ø)</p>
5	<p>1. Esther es la mujer más alta. 2. Luis tiene más hijos que Esther y Marta. 3. Marta gana más dinero que otras mujeres. 4. Esther es más la mujer más joven.</p>	<p>1. Los argentinos gana más dinero que los demás 2. El Salvador tiene más pobres que otras países 3. Argentina es el país más grande</p>

	<p>5. Luisa pesa menos que Esther y Marta.</p> <p>6. Esther tiene 3 hijos como Marta.</p> <p>7. Marta tiene menos estrés económica que otras.</p> <p>8. Marta es más mayor que Luisa y Esther.</p> <p>9. Esther es más alta que Luisa y Marta.</p> <p>10. Luisa es la mujer más baja.</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 2 (cn_super), 3 (c_super), 4 (sr_la_mas), 5 (c_infer), 7 (s_infer), 9 (c_super), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 8 (m_mayor)</p> <p>(*) 6</p> <p>(∅)</p>	<p>4. El Salvador tiene menos superficie que otros países</p> <p>5. México tiene más población que la suma de otros tres países</p> <p>6. Aunque El Salvador es el país más pequeño, la densidad de población es la más</p> <p>7. Ecuador y México casi tienen la misma densidad de población</p> <p>8. Argentina será el país más cómodo</p> <p>9. El Salvador está sufriendo por pobreza y explotación de habitantes</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3 (sr_el_mas), 4 (c_infer), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (ig_mismo), 8 (sr_el_mas),</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅) 9</p>
<p>6</p>	<p>1. Luisa tiene 1,62m</p> <p>2. Hoy Esther y Marta tienen lo mismo número de hijos.</p> <p>3. Marta es más rica.</p> <p>4. Luisa está con 42 años</p> <p>5. Esther está con 65 kg.</p> <p>6. Marta está más gorda que Esther.</p> <p>7. Esther lleva más dinero ¿contado?</p> <p>8. Luisa está con hijos más que las</p>	<p>1. La Argentina tiene la mejor renta per cápita</p> <p>2. La superficie del México es mejor que El Salvador</p> <p>3. El Salvador tiene una densidad de población alta</p> <p>4. La población de Ecuador está entre la del México y Argentina</p>

	<p>días</p> <p>9. Luisa es mais baja 10.Marta és mais vella.</p> <p>(✓) 2 (ig_mismo), 3 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super), (c_super), 9 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø) 1, 4, 5</p>	<p>5. El Salvador tiene solamente 6.33 millones del personas</p> <p>6. Mexico tiene menos habitantes per kilometro cuadrado</p> <p>7. Argentina es lo país más rico</p> <p>8. El Salvador es el país más pobre</p> <p>9. Los ingresos anuales del Ecuador está entre Argentina y México</p> <p>10. Ecuador no es tan rico cuanto Mexico.</p> <p>(✓) 1 (c_super), 7 (sr_mejor, 8 (sr_el_mas)</p> <p>(✗) 2 (termi), 6 (termi), 10 (ig_tan)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø) 3, 4, 5, 9</p>
7	<p>1. La estatura de Esther es más que Luisa y Marta</p> <p>2. Esther y Marta tiene lo mismo número de hijos.</p> <p>3. El sueldo de Esther es menus de las otras.</p> <p>4. Esther es joven pero tiene 3 hijos es un poco raro durante esta época.</p> <p>5. Más o menos las tres peso lo mismo.</p> <p>(✓) 2 (ig_mismo), 5 (ig_mismo)</p> <p>(✗) 1 (termi), 3 (de_que) (termi),</p> <p>(*)</p> <p>(Ø) 4</p>	<p>1. El Salvado tiene menos ingresos Anuales que los oros</p> <p>2. En comparación de los otros tres México tiene un enorme población</p> <p>3. El Salvador sería un grande probleen por causa de la densidad de población</p> <p>4. La gente de El Salvador gana mucho menos de los otros</p> <p>5. México es un país muy grande pero el superficie de Argentina cubre 2.780 y pico km2</p> <p>6. Ecuador es un país pequeño en</p>

		<p>comparacion de México pero la densidad de población es casi igual</p> <p>(✓) 1 (c_super),</p> <p>(✗) 4 (de_que)</p> <p>(*) 2,6</p> <p>(Ø) 3, 5</p>
8	<p>1. Luis es la más pequeña de las tres mujeres.</p> <p>2. Pero Esther es la menor</p> <p>3. Marta es la mayor y cobra más que Luisa y Esther.</p> <p>4. Esther tiene tres hijos como Marta</p> <p>5. Aunque Esther e la más grande pesa menos que Marta.</p> <p>6. Luisa supera las otras mujeres en cantidad de hijos.</p> <p>7. Luisa pesa menos que Esther y Marta</p> <p>8. El sueldo más bajo es el de la más joven: Esther</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 2 (sr_menor), 3 (sr_mayor) (c_super), 5 (sr_la_mas) (c_super), 7 (c_super), 8 (sr_el_mas) (sr_la_mas)</p> <p>(✗)</p> <p>(*) 6</p> <p>(Ø) 4</p>	Sin
9	<p>1. Esther y Marta ambas tienen tres hijos.</p> <p>2. Esther es la más alta del grupo</p> <p>3. Marta hace lo más dinero del grupo</p>	sin

	<p>4. Esther es la más menor del grupo.</p> <p>5. Mata es la más mayor del grupo.</p> <p>6. Luisa pesa menos que Esther y Marta</p> <p>7. Luisa es la más corta del grupo</p> <p>8. Marta pesa más que Esther y Luisa.</p> <p>9. Luisa tiene la más hijos del grupo</p> <p>10. Ambas Esther y Luisa tienen menos hijos que Luisa.</p> <p>(✓) 2 (sr_la_mas), 6 (c_super), 7 (c_infer), 8 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 3 (sr_la_que), 4 (sr_menor), 5 (sr_mayor), 9 (sr_la_que)</p> <p>(*) 1</p> <p>(∅)</p>	
10	<p>1. Esther es la más alta mujer del grupo, menos alta es Marta y Luis es la más baja de todas.</p> <p>2. Esther tiene tantos hijos como Marta pero tienen menos hijos que Luisa.</p> <p>3. Marta gana el más dinero de todas mujeres.</p> <p>4. El sueldo de Esther es el peor</p> <p>5. E sueldo de Luisa no es ni el peor ni el mejor.</p> <p>6. Esther es la más jovena mujer del grupo.</p> <p>7. Luisa es más vieja que Esther pero es más jovena que Marta.</p> <p>8. Ninguna de mujeres es gorda, todas tienen más o menos sesenta o</p>	<p>1. En México tiene más gente que en Arg. y el Sal. juntos</p> <p>2. Argentina tiene la más grande superficie de estos países</p> <p>3. En Argentina ¿tiene más grande que en Ecuador</p> <p>4. La gente de Argentina gasta más dinero que la gente en Mexico</p> <p>5. La gente de Ecuador gasta más dinero que la gente de El Salv. pero menos que la gente de Argentina</p> <p>6. Hay más habitantes en km2 en México que en Argentina</p> <p>7. Hay las más habitantes en El Salvador n km2</p>

	<p>setenta ¿kg</p> <p>9. Luisa es más delgada mujer del grupo</p> <p>10. Esther es más delgada que Marta y más gorda que Luisa.</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 2 (ig_tanto) (c_infer), 4 (sr_peor), 5 (sr_peor) (sr_mejor), 7 (c_super) (c_super), 10 (c_super) (c_super)</p> <p>(✗) 1 (sr_la_mas) (c_infer), 3 (sr_la_que), 6 (orden), 9 (sr_la_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(∅) 8</p>	<p>8. La gente de Ecuador no gasta tanto dinero que la gente de México</p> <p>9. Ecuador tiene más grande superficie que El Salvador</p> <p>10. El Ecuador no tiene tanto gente cómo en México</p> <p>(✓) 1 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super) (c_infer), 6 (c_super)</p> <p>(✗) 2 (orden), 7 (sr_el_que), 8 (ig_tanto)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>11</p>	<p>1. El sueldo de Luisa es entre las de Esther y Marta</p> <p>2. Esther tiene tantos hijos que Marta</p> <p>3. Lisa es más joven que Marta</p> <p>4. Luisa tiene los más hijos</p> <p>5. Esther es la más alta</p> <p>6. Luisa y Marta son más pequeños que Esther</p> <p>7. El sueldo de Marta es lo mejor</p> <p>8. Esther es más pesada que Luisa</p> <p>9. Marta tiene los más peso</p> <p>10. Esther es la más pobre.</p> <p>(✓) 3 (c_super), 5 (sr_la_mas), 6 (c_super), 7 (sr_mejor), 8 (c_super), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 2 (ig_tanto), 4 (sr_la_que), 9 (sr_la_que)</p> <p>(*) 1</p> <p>(∅)</p>	<p>1. El superficie de El Salvador es el más pequeño</p> <p>2. El Salvador está poblado muy denso</p> <p>3. En Argentina cobran lo mejor</p> <p>4. No lo sabía que Argentina es el país más grande de estas cuatro</p> <p>5. Comparado en su superficie, la población de Argentina parece muy pequeña</p> <p>6. En México vive más gente que en las otras tres juntas</p> <p>7. El Salvador y Ecuador son los más pobres</p> <p>8. México es el único país de los cuatro situado en Norteamérica</p> <p>9. La gente en todos los 4 países</p>

		<p>juntos no cobra tanto como la gente de Alemania o Austria</p> <p>En todo los 4 países se habla español</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 3 (sr_mejor), 4 (sr_el_mas), 6 (c_super), 7 (sr_los_mas), 9 (ig_tanto)</p> <p>(✗)</p> <p>(*) 5</p> <p>(Ø) 2, 8</p>
12	<p>1. Luisa tiene más hijos que Esther</p> <p>2. Marta tiene menos hijos que Luisa</p> <p>3. Luisa es más vieja que Esther</p> <p>4. Marta pesa más de 50 kg</p> <p>5. Marta gana más que Esther</p> <p>6. Esther gana menos que Luisa y Marta</p> <p>7. Esther es más alta que Marta</p> <p>8. Marta pesa más que Esther</p> <p>9. Esther es la más joven</p> <p>10. Esther pesa más que Luisa</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3 (c_super), 4 (de_que), 5 (c_super), 6 (c_infer), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (sr_la_mas), 10 (c_super)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>1. Argentina tiene una población más grande que El Salvador</p> <p>2. Ecuador tiene una población más grande que El Salvador</p> <p>3. Mexico tiene una población más grande que Ecuador</p> <p>4. Mexico tiene una población más grande que Argentina</p> <p>5. Mexico tiene una población más grande que El Salvador</p> <p>6. Argentina tiene una población más grande que Ecuador</p> <p>7. Se gana más dinero en Argentina que en México</p> <p>8. La densidad de población es más alta en El Salvador que en Argentina</p> <p>9. Se gana menos dinero en Ecuador que en Mexico</p> <p>10. Argentina tiene una superficie más grande que Ecuador</p> <p>11.</p> <p>(✓) 1 (s_super), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6</p>

		<p>(c_super), 7 (c_super),, 8 (c_super), 9 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(X)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
13	<p>1. Esther es más alta que Luisa</p> <p>2. Esther es la más alta</p> <p>3. Luisa tiene los más hijos</p> <p>4. Esther y Marta tienen la misma cantidad de hijos</p> <p>5. Marta es la mayor</p> <p>6. Esther es la menor</p> <p>7. Marta tiene el sueldo el más elevado</p> <p>8. Esther es la que gana la menos</p> <p>9. Marta es la más gorda</p> <p>10. El peso de Luis es más bajo que los pesos de Esther y Marta</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 4(ig_misma), 5 (sr_mayor), 6 (sr_menor), 9 (sr_la_mas), 10 (c_super)</p> <p>(X) 3 (sr_la_que), 7 (sr_el_mas), 8 (sr_la_que)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>1. México es el país que tiene una población la más grande</p> <p>2. El Salvador tiene una población la más pequeña</p> <p>3. Argentina tiene un ingreso anual el más alto</p> <p>4. El Salvador tiene un ingreso anual el más bajo</p> <p>5. En México hay un superficie mayor</p> <p>6. La superficie de El Salvador es la menor</p> <p>7. Argentina hay una densidad de población la más baja</p> <p>8. El Salvador hay una densidad de población la más alta</p> <p>9. México tiene una superficie más grande que Ecuador</p> <p>10. En El Salvador, hay menos habitantes que en Argentina</p> <p>(✓) 6 (sr_menor), 10 (c_infer)</p> <p>(X) 1 (orden), 2 (orden), 3 (orden), 4 (orden), 7 (orden), 9 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø) 5</p>
14	<p>1. Esther es la más alta</p> <p>2. Marta es más alta que Luisa</p>	<p>1. México tiene la población es más grande</p>

	<p>3. Luisa tiene 4 hijos pero los dos otros tienen solo 3 cada una</p> <p>4. Marta tiene buen trabajo y gana mucho</p> <p>5. Marta tiene la edad mayor</p> <p>6. Puede ser relacionada con su sueldo</p> <p>7. Luisa tiene más años que Esther</p> <p>8. El peso de Marta es más alto que Esther</p> <p>9. Luisa tiene más hijos pero su peso es lo menos</p> <p>10. Esther es lo más menor y por eso quizás tiene el sueldo más bajo.</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 2 (c_super), 5 (sr_mayor), 7 (c_super), 10(sr_el_mas)</p> <p>(✗) 8 (termi), 9 (sr_la_que), 10 (sr_mayor)</p> <p>(*) 3</p> <p>(Ø) 4,6</p>	<p>2. El Salvador tiene lo menos</p> <p>3. Sin embargo el tiene la densidad máxima</p> <p>4. Ecuador tiene menos gente que Argentina</p> <p>5. Los que tienen más gente suelen tener ingresos mayores</p> <p>6. No obstante Argentina recibe más que México</p> <p>7. Por eso, los ingresos son más caros en Argentina</p> <p>8. Las densidades de Ecuador y México son muy parecidas</p> <p>9. Eso es a pesar de la ¿diferencia en sus poblaciones</p> <p>10. El Salvador es un país pequeño.</p> <p>(✓) 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super)</p> <p>(✗) 1 (sr_la_mas), 2 (sr_el_que), 3 (sr_el_que)</p> <p>(*) 8</p> <p>(Ø) 9, 10</p>
15	<p>1. Marta es más alta de Luisa, pero no más de Esther</p> <p>2. Esther es la más alta de las tres</p> <p>3. Luis tiene un hijo más que Esther y Marta</p> <p>4. Esther y Marta tengan el mismo número de hijos</p> <p>5. Marta tiene más sueldos de Luisa</p> <p>6. Esther tiene menos sueldos de Luis y Marta</p>	sin

	<p>7. Esther es la más joven</p> <p>8. Marta tiene más años de las otras</p> <p>9. Esther es más alta de Marta peor pesa menos.</p> <p>10. Luisa es lo que pesa menos de las tres.</p> <p>(✓) 2 (sr_la_mas), 3 (multi), 4 (ig_mismo), 7 (sr_la_que)</p> <p>(✗) 1 (de_que), 5 (de_que), 6 (de_que), 8 (de_que), 9 (de_que), 10 (orden)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	
<p>16</p>	<p>1. Esther es más alta que Luisa</p> <p>2. Esther y Marta tienen el mismo número de hijos</p> <p>3. Marta tiene el sueldo más grande de todos</p> <p>4. Marta tiene 56 años, más que los otros</p> <p>5. Luis es más baja que Marta</p> <p>6. Lis tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>7. Esther es la mujer más joven en el grupo</p> <p>8. Luis tiene más dinero de Esther</p> <p>9. Marta es más vieja que Esther</p> <p>Esther es más joven que Luisa y Martina.</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (ig_mismo), 3 (sr_el_mas), 4 (c_super), 5 (c_super) 6 (c_super), 9 (c_super)</p> <p>(✗) 7 (sr_la_mas), 8 (c_super)</p> <p>(*)</p>	<p>1. Argentina tiene un población más grande que El Salvador</p> <p>2. El Salvador tienes lo menos dinero</p> <p>3. Argentina tiene mucho dinero en comparison con El Salvador</p> <p>4. México tiene un población muy grande pero un densidad de población muy pequeña</p> <p>5. Argentina tiene un superficie más grande que todos los otros</p> <p>6. El Salvador tiene el superficie más pequeña</p> <p>7. Ecuador tiene el población más pequeña que México</p> <p>8. México tiene el población más grande</p> <p>9. México tiene más dinero que Ecuador</p> <p>Argentina tiene un población más</p>

	(∅)	<p>grande que Ecuador</p> <p>(✓) 1 (c_super), 5 (c_super), 6 (sr_la_mas), 8 (sr_la_mas), 9 (c_super)</p> <p>(✗) 2 (sr_el_que), 7 (c_super)</p> <p>(*) 3, 4</p> <p>(∅)</p>
17	<p>1. Luisa es más pequeña que Esther y Marta</p> <p>2. Esther tiene tanto hijos cómo Marta</p> <p>3. Esther tiene el sueldo lo más pequeño</p> <p>4. Marta esta la más vieja</p> <p>5. Esther está la más joven</p> <p>6. Esther es la más grande</p> <p>7. Marta es la más pesada</p> <p>8. Luisa es la menos pesada</p> <p>9. Marta tiene el sueldo lo más elevado</p> <p>10. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (ig_tanto), 4 (sr_la_mas), 5 (sr_la_mas), 6 (sr_la_mas), 7 (sr_la_mas), 8, (sr_la_mas), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 3 (sr_el_mas), 9(sr_el_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>1. Mexico tiene la población la más numerosa</p> <p>2. Argentina la densidad de población la más pequeña</p> <p>3. La población del Salvador es la más pequeña</p> <p>4. La población de México es superior a la de Argentina</p> <p>5. Los ingresos anuales del Salvador son más pequeños que los de Argentina</p> <p>6. ===== Ecuador</p> <p>7. ===== México</p> <p>8. La superficie de México es más grande que la del Salvador</p> <p>9. ===== Ecuador</p> <p>10. ===== Argentina</p> <p>*No sé el diferencia ente "más de" y "más que"</p> <p>(✓) 3 (sr_la_mas), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 1 (sr_la_mas), 2 (sr_la_mas)</p> <p>(*)</p>

		(Ø)
18	<p>11. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>12. Esther es la más alta de las chicas</p> <p>13. Luisa es más pequeño que Marta</p> <p>14. Luisa pesa menos que Esther y Marta</p> <p>15. Marta tiene más dinero que Esther</p> <p>16. Esther es más joven que Luisa</p> <p>17. Esther tiene tres hijos como marta</p> <p>18. Marta es mejor que Luisa y Esther</p> <p>19. Esther no tiene tanto dinero como Marta</p> <p>20. Marta pesa más que Esther</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 8 (c_mejor), 9 (ig_tanto), 10 (c_super)</p> <p>(X)</p> <p>(*) 7</p> <p>(Ø)</p>	<p>11. Argentina es más grande que México</p> <p>12. La gente de Argentina gana más dinero que la gente de Ecuador</p> <p>13. Mexico tiene la población más grande que El Salvador</p> <p>14. El Salvador es más pequeño que Argentina</p> <p>15. El Salvador tiene densidad de población que México</p> <p>16. México es más grande que Ecuador</p> <p>17. Ecuador es más grande que El Salvador</p> <p>18. Argentina tiene densidad de población que México</p> <p>19. La gente de El Salvador gana menos dinero que México</p> <p>20. Argentina tiene superficie más grande que El Salvador</p> <p>(✓) 1(c_super), 2 (c_super), 4 (c_super), 6 (c_super), 7(c_super), 10 (c_super)</p> <p>(X) 3 (sr_la_mas), 5 (c_super), 8 (c_super), 9 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
19	<p>1. Esther es la mujer más alta, Marta tiene una altura entre las dos y Luisa es la chiqua más baja</p> <p>2. Luis tiene 4 hijos, Esther y Marta</p>	<p>1. México es el país con la superficie más grande de todos</p> <p>2. Aún El Salvador tiene la superficie y ingreso más baja</p>

	<p>solo 3</p> <p>3. Marta tiene lo más dinero, casi lo mismo como Luisa</p> <p>4. Lo menos gana Esther</p> <p>5. Marta peso lo más s aunque ella no es la más alta</p> <p>6. La mujer major gana lo más dinero</p> <p>7. La mujer minor tiene tanto hijos como la mujer major</p> <p>8. Luisa tiene menos hijos que la mujer major aunque tiene menos años</p> <p>9. La mujer más baja no es le persona más lejera</p> <p>10. La persona con lo más hijos no gana lo más (frase complicada)</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 7 (is_tanto), 8 (c_super), 9 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 3 (sr_la_que), 4 (sr_la_que), 5 (sr_la_que), 6 (sr_la_que), 10 (sr_la_mas) (sr_la_que)</p> <p>(*) 2</p> <p>(∅)</p>	<p>de toso los países, tiene la densidad de población más elevada.</p> <p>3. Ecuador tiene el ingreso anual más baja d todo</p> <p>4. Ecuador tiene la densidad de población más baja de todos</p> <p>5. Argentina tiene tanto la superficie más grande como el ingreso anual más elevada</p> <p>6. México tiene la segunda más alta densidad de pob</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 2 (sr_la_mas), 3 (sr_el_mas), 4 (sr_la_mas), 5 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 6 (orden)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
20	sin	<p>1. Argentina es el país más grande de los cuatro</p> <p>2. El Salvador es el país más pobre</p> <p>3. México tiene la población más grande</p> <p>4. El Salvador la gente tiene menos espacio para vivir</p> <p>5. En Argentina los ingresos son 5 veces más altos que en El Salvador</p>

		<p>6. Los ingresos anuales no dicen nada de la distribución de los ingresos</p> <p>7. El país con menos superficie es El Salvador</p> <p>8. Se puede ver una correlación entre densidad de población e ingresos anuales</p> <p>Donde hay alta densidad de población, hay ingresos anuales más bajos.</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 3 (sr_la_mas), 3 (sr_la_mas), 4 (c_super), 5 (multi)</p> <p>(✗)</p> <p>(*) 7</p> <p>(∅) 6,8</p>
<p>21</p>	<p>1. Luisa es mayor que Esther</p> <p>2. Esther tiene sueldo más poco que Luisa</p> <p>3. Luisa tiene más hijos que Marta</p> <p>4. Luisa es más corta que Esther</p> <p>5. Marta tiene sueldo lo más alto</p> <p>6. Luisa pesar menos que Esther</p> <p>7. Esther es más joven que Luisa</p> <p>8. Marta es la más mayor</p> <p>9. Esther es la más joven</p> <p>10. Luisa tiene más hijos que Marta</p> <p>(✓) 1 (c_mayor), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super), 9 (sr_la_mas), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 5 (sr_el_mas), 8 (sr_mayor)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>La población de Argentina es mayor alta la población de Ecuador</p>

22	<p>1. Esther y Marta tienen la misma número de hijos</p> <p>2. Marta recibe el mayor sueldo de las tres</p> <p>3. Esther es la menor de los tres mujeres</p> <p>4. Marta pesa más que Luisa</p> <p>5. Marta mide más que Luisa pero menos que Esther</p> <p>6. Luis tiene el más número de hijos</p> <p>7. Esther tiene el menor sueldo que las otras</p> <p>8. Esther pesa más que Luisa pero menos que Marta</p> <p>9. Luis es mayor que Esther pero menor que Marta</p> <p>10. Esther es el más alta de los mujeres</p> <p>(✓) 1 (ig_mismo), 2 (sr_mayor), 3 (sr_menor), 4 (c_super), 5 (c_super), 7 (sr_menor), 8 (c_super) (c_infer) , 9 (c_mayor) (c_menor), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 6 (sr_el_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>1. México tiene la más población de 118.93 millones</p> <p>2. Ecuador tiene una población más grande que El Salvador pero menos que Argentina</p> <p>3. Argentina tiene el superficie más grande que los otros países</p> <p>(✓) 2 (c_super), 3 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 1 (la_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
23	<p>1. Luisa pesa menos que Marta</p> <p>2. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>3. Luis gana más dinero que Esther</p> <p>4. Esther es la pequeña de las tres mujeres</p> <p>5. Marta pesa más que Esther</p> <p>6. La estatura de Marta es más que la estatura de Luisa</p>	<p>1. Los ingresos de Argentina ¿los habitantes son más altos que de El Salvador</p> <p>2. El superficie de México es lo más grande de los cuatro países</p> <p>3. La población de El Salvador es la menos numerosa de los cuatro países</p>

	<p>7. Esther recibe el menos sueldo de las tres mujeres</p> <p>8. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>9. Luis no gana tanto como Marta</p> <p>10. Esther es la más joven de las tres mujeres</p> <p>(✓) 1(c_cuper), 2 (ig_tanto), 3 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 8 (c_super), 9 (ig_tanto), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 7 (sr_la_que)</p> <p>(*) 4</p> <p>(∅)</p>	<p>4. La densidad de población es el más pequeño en Argentina de los 4 países</p> <p>5. Aunque la población de México es más números que de Argentina, Argentina tiene los ingresos anuales más altos</p> <p>6. El superficie de Ecuador es más pequeños que de México</p> <p>(✓) 2 (sr_el_mas), 3 (sr_la_menos), 4 (sr_la_mas), 5 (sr_los_mas)</p> <p>(✗) 1 (termi) 5 (termi), 6 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>14</p>	<p>1. Esther es más alta que Luis y Marta.</p> <p>2. Ester y Marta tienen la misma cantidad de hijos</p> <p>3. Marta tiene más dinero que Luisa e Esther</p> <p>4. Luisa es mas vieja que Ester, pero mas novia que Marta</p> <p>5. Luisa tiene mas hijos que Esther e Marta</p> <p>6. Esther tiene más peso que Luisa, pero menos que Marta</p> <p>7. Marta es la mas vieja</p> <p>8. Esther es mas delgada que Marta</p> <p>9. Luisa tiene menos estatura que Marta</p> <p>10. Marta es menor que Esther</p> <p>(✓) 1 (c_super, 2 (ig_mismo), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6</p>	<p>Sin</p>

	<p>(c_super) (c_infer), 7 (sr_la_mas), 8 (c_super), 9 (c_super), 10 (c_menor)</p> <p>(X)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	
25	<p>1. Luis tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>2. Luis tiene más años que Esther, pero menos que Marta</p> <p>3. El sueldo de Marta es más grande que el de Luisa</p> <p>4. Ester es más alta que Marta</p> <p>5. Luis pesa 7 kg menos de Ester</p> <p>6. Marta es la más pesada</p> <p>7. Marta tiene el sueldo más grande</p> <p>8. Marta y Ester tienen el mismo número de hijos</p> <p>9. Marta es más alta que Luis, pero más baja que Esther</p> <p>10. Esther es la más pobre de las mujeres</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super) (c_infer), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (multi), 6 (sr_la_mas), 7 (sr_el_mas), 8 (ig_mismo), 9 (c_super), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(X)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>1. Argentina tiene una población mayor que Ecuador</p> <p>2. Los ingresos anuales de Mexico son 4000 más de los de Mexico</p> <p>3. Argentina tiene más ingresos anuales que México</p> <p>4. Argentina es una país más grande que Ecuador</p> <p>5. Viven nueve millones personas más en Ecuador de El Salvador. (frase complicada)</p> <p>(✓) 3 (c_super)</p> <p>(X) 1 (termi), 2 (de_que), 5 (de_que) (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
16	<p>1. Marta es más alta que Luisa</p> <p>2. Luisa es menos alta que Esther</p> <p>3. Esther tiene tantos hijos como Marta</p>	<p>1. Argentina tiene una población más alta que El Salvador</p> <p>2. Argentina tiene una superficie más grande que todos los otros</p>

	<p>4. Marta es mayor que Luisa y Esther 5. Marta probablemente es más rica que Luisa y Esther 6. Luisa pesa menos kg que Marta 7. Luis tiene más hijos que Esther 8. Marta pesa más que Esther 9. Esther tiene menos años que Luisa 10. Esther gana menos dinero que las otras chicas.</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3 (ig_tanto), 4 (c_mayor), 5 (c_super), 6 (c_infer), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_infer), 10 (c_infer)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>3. El Salvador tiene menos gente que Ecuador 4. Ecuador y México tienen casi tantas personas / km² 5. México tiene más superficie que El Salvador 6. Argentina tiene más de una población grande, también tiene ingresos anuales muy altos (intento de utilizar 1 de los contrastes)</p> <p>(✓) 3 (c_infer), 5 (c_super)</p> <p>(✗) 1 (termi), 2 (termi), 5 (ig_mismo), 6 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
27	<p>1. Esther es más alta que Marta 2. Luisa es la más baja 3. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta 4. Esther tiene tantos hijos como Marta 5. Marta es más rica que Lisa 6. Esther es la más pobre 7. Marta es más mayor que Luisa 8. Esther es la más menor 9. Marta pesa más que Esther 10. Luisa es la más delgada</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 3 (c_super), 4 (ig_tanto), 5 (c_super), 6 (sr_la_mas), 9 (c_super), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 7 (c_mayor), 8 (sr_menor)</p>	Sin

	(*) (∅)	
28	1. Esther es más alta de Luisa (✓) (X) 1 (de_que) (*) (∅)	sin
29	1. Luisa es mas pequeña que Esther y Marta 2. Esther tiene tantos hijos como Marta 3. Luis tiene mas hijos que Esther y Marta 4. Luis gana mas dinero que Esther pero menos de Marta 5. Esther es la mas joven de las tres mujeres 6. Marta es la mas vieja de las mujeres 7. Marta es la mas gorda del grupo 8. Luis pesa menos que las otras mujeres 9. Esther es la mas alta de todas 10. Esther gana lo menos dinero de las 3 mujeres (✓) 1 (c_super), 2 (ig_tanto), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (sr_la_mas), 6 (sr_la_mas), 7 (sr_la_mas), 8 (c_infer), 9 (sr_la_mas) (X) 10 (sr_la_que) (*) (∅)	1. Argentina es mas grande que México 2. La densidad de El Salvador es el más alto 3. El Salvador ingresa menos dinero que el otro países 4. Mexico tiene una población mas alto que los otros 5. Mexico tiene el menos densidad de población 6. Argentina tiene mas ingresos/hab que Ecuador 7. Ecuador tiene menos hab/km2 que Mexico 8. El Salvador tiene menos población que Ecuador 9. Argentina tiene una superficie mas grande que El Salvador 10. Ecuador tiene menos ingresos / hab que Argentina (✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 3 (c_infer), 4 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_infer), 8 (c_infer), 10 (c_infer) (X) 5 (sr_la_que), 9 (termi) (*) (∅)

<p>30</p>	<p>1. Luisa es Menos grande que Marta 2. Esther es la mujer más grande de las 3 3. Marta es la más vieja 4. Marta gana más dinero que Luisa 5. Luisa gana más dinero que Esther 6. Luis tiene 4 hijos, pero Esther y Marta tienen solamente 3 7. Esther es la mujer más joven 8. Luis pesa menos que Esther 9. Esther pesa menos que Marta 10. Luis es más vieja que Esther</p> <p>(✓) 1 (c_infer), 2 (sr_la_mas), 3 (sr_la_mas), 4 (c_super), 5 (c_super), 7 (sr_la_mas), 8 (c_infer), 9 (c_infer), 10 (c_super)</p> <p>(✗)</p> <p>(*) 6</p> <p>(∅)</p>	<p>1. Argentina es más grande que México 2. México tiene más habitantes que Argentina 3. El Salvador tiene una densidad de población más alto que Ecuador 4. Ecuador tiene una superficie más grande que El Salvador 5. Argentina recibe ingresos anuales más alto que El Salvador 6. Argentina es el país más grande entre los 4 7. Argentina recibe los ingresos anuales más altos 8. México tiene la población más grande 9. El Salvador tiene la densidad de población más alto 10. Ecuador tiene casi la misma densidad de población como México</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (sr_el_mas). 7 (sr_los_mas), 8 (sr_la_mas), 9 (sr_la_mas),</p> <p>(✗) 10 (ig_mismo)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>31</p>	<p>1. Luisa tiene mas hijos que Esther y Marta 2. Esther es lo mas alta del grupo</p>	<p>1. México tiene los ingresos anuales mas altos 2. Ecuador tiene una población</p>

	<p>3. Esther gana menos dinero que Luisa y Marta</p> <p>4. Esther y Marta tienen el mismo número de hijos</p> <p>5. Marta tiene el sueldo mas alto</p> <p>6. Luis es mas joven que Marta</p> <p>7. Luisa tiene mas años que Esther</p> <p>8. Esther pesa mas que Luisa,</p> <p>9. pero Esther pesa mas que Luisa</p> <p>10. Todas las mujeres tienen mas de dos hijos</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 3 (c_nfer), 4 (ig_mismo), 5 (sr_el_mas), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_super), (c_de)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>mas grande que El Salvador</p> <p>3. El Salvador tiene la superficie mas pequeño</p> <p>4. La densidad de población es más alto en Ecuador que En Argentina</p> <p>5. Ecuador tiene más que El doble de habitantes que El Salvador</p> <p>6. El Salvador tiene la densidad de población más alto</p> <p>7. Los ingresos anuales son mas altos en Argentina que en Ecuador</p> <p>8. Argentina es el país con la superficie lo mas grande</p> <p>9. La población de Mexico es lo mas alto</p> <p>Ecuador es el país mas bonito <3</p> <p>(✓) 1 (sr_los_mas), 2 (c_super), 3 (sr_la_mas), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (sr_la_mas), 7 (c_super), 9 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 5 (de_que), 8 (sr_la_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
32	<p>1. Marta es un poco alta que Luisa</p> <p>2. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>3. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>4. Marta tiene muchos más sueldo que Esther</p> <p>5. Luis tiene un poco menos sueldo</p>	<p>1. México tiene mucho más gente que los otro 3 país</p> <p>2. Argentina es más grande que otros</p> <p>3. Los ingresos anuales de Argentina es tanto que México</p> <p>4. México tiene más superficie que otros</p>

	<p>que Marta</p> <p>6. Esther es más joven que Luisa y Marta</p> <p>7. Esther tiene tanto peso como Marta</p> <p>8. Luisa es más baja que Esther</p> <p>9. Lis tiene mucho menos peso que Esther</p> <p>10. Marta es la más vieja en las tres</p> <p>(✓) 2 (ig_tanto), 3 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (ig_tano), 8 (c_super), 9 (c_infer), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 1 (c_super), 4 (c_super),</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>5. El Salvador tiene mucho menos población que México</p> <p>6. Ecuador tiene tanto densidad de población que México</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super),</p> <p>(✗) 3 (ig_tanto), 6 (ig_tanto)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>33</p>	<p>1. Luis es más baja que Esther</p> <p>2. Luis tiene más hijos que Esther</p> <p>3. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>4. Marta es la persona que más recibe el dinero</p> <p>5. Marta es la mayor persona</p> <p>6. Esther es más joven que Luisa</p> <p>7. Marta pesa más que Luisa</p> <p>8. Luisa es la más ligera</p> <p>9. Esther es el más pobre</p> <p>10. Marta es más alta que Luisa</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3 (ig_tanto), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (sr_la_mas), 9 (sr_la_mas), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 4 (orden), 5 (orden),</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>1. El Salvador tiene los menos ingresos dentro de los cuatro países</p> <p>2. Argentina tiene más tierra que otros tres países</p> <p>3. Ecuador tiene la población menos que la mitad de Argentina</p> <p>(✓) 2 (c_super)</p> <p>(✗) 1 (sr_el_que), 3 (orden)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>

34	<p>1. Marta es mas alta que Luis pero menos que Esther</p> <p>2. Esther tiene tanto hijos como Marta</p> <p>3. Esther tiene la mitad de los años que tiene Marta</p> <p>4. Marta gana más dinero que las demás</p> <p>5. Luisa pesa menos que las demás</p> <p>6. Marta tiene 56 años y es más vieja</p> <p>7. Luisa tiene el mayor numero de hijos</p> <p>8. Esther gana menos dinero que las demás</p> <p>9. Luisa es más vieja que Esther pero es más joven que Marta</p> <p>10. No hay mucha diferencia entre la altura de Marta y la de Esther</p> <p>(✓) 1 (c_super) (c_infer),, 2 (ig_tanto), 3 (parti), 4 (c_super), 5 (c_infer), 6 (c_super), 7 (sr_mayor), 8 (c_infer), 9 (c_super),</p> <p>(✗)</p> <p>(*) 10</p> <p>(∅)</p>	Sin
35	<p>1. Esther y Marta tiene la misma cantidad de hijos</p> <p>2. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>3. Esther es la más joven, tiene 28 años</p> <p>4. Luisa pesa 58 kg, mientras Marta pesa 70 kg</p>	Sin

	<p>5. Esther tiene el sueldo más bajo</p> <p>6. Esther esta la más alta de toda</p> <p>7. Marta es la más mejor</p> <p>8. Marta tiene más dinero que Esther y Luisa</p> <p>9. Esther pesa 5 kg menos que Marta</p> <p>10. Marta es 4 cm más alta que Luisa</p> <p>(✓) 1 (ig_mismo), 2 (c_super), 3 (sr_la_mas), 5 (sr_el_mas), 6 (sr_la_mas), 8 (c_super), 9 (c_infer), 10 (multi)</p> <p>(✗) 7 (sr_mejor)</p> <p>(*) 4</p> <p>(∅)</p>	
36	<p>1. Esther es mas alta que Marta</p> <p>2. Luisa gana mas que Esther</p> <p>3. Marta pesa mucho mas que Luisa</p> <p>4. Luisa es las mas vieja</p> <p>5. Esther no tiene tan hijos que Lisa</p> <p>6. Esther es la mas joven</p> <p>7. Esther tiene una letra mas que los dos otros apellidos</p> <p>8. Marta no es tan guapa que Luisa</p> <p>9. Marta es mas gorda que Luisa</p> <p>10. Marta tiene el doble anos de Esther</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2(c_super), 3 (c_super), 4 (sr_la_mas), 6 (sr_la_mas), 7 (c_super), 9 (c_super),</p> <p>(✗) 5 (ig_tanto), 8 (ig_tan), 10 (multi) (de_que)</p> <p>(*)</p>	sin

	(∅)	
37	<p>1. Esther es más grande que Luisa</p> <p>2. Marta y Esther tienen la misma cantidad de hijos</p> <p>3. Esther tiene menos hijos que Luisa</p> <p>4. Luisa gana más que Esther</p> <p>5. Esther gana menos que Marta</p> <p>6. Marta tiene la doble edad de Esther</p> <p>7. Luisa tiene 14 años más que Esther</p> <p>8. Luisa pesa menos que Marta</p> <p>9. Esther pesa lo menos</p> <p>10. Mara pesa lo más.</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (ig_misma), 3 (c_infer), 4 (c_super), 5 (c_infer), 7 (multi), 8 (c_infer)</p> <p>(✗) 6 (multi), de_que), 9 (se_la_que), 10 (sr_la_que)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>1. El Salvador tiene menos habitantes que Argentina</p> <p>2. El Salvador tiene la densidad de pob más grande</p> <p>3. Los ingresos anuales de Ecuador son mas largos que en Mexico</p> <p>4. Los inga n de El Salvador son los mas largos</p> <p>5. Los inga n de Argentina son los más altos</p> <p>6. Ecuador tiene más superficie que El Salvador</p> <p>7. Mexico tiene menos superficie que Argentina</p> <p>8. La densidad de población de Mexico es más alto que la densidad de población de El Salvador</p> <p>9. Ecuador y Mexico tienen aproximamente la misma densidad de población</p> <p>10. El Salvador tiene la densidad de población más alta</p> <p>(✓) 1 (c_infer), 2 (sr_la_mas), 4 (sr_los_mas), 5 (sr_los_mas), 6 (c_super), 7 (c_infer), 8 (c_super), 9 (ig_misma), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 3 (termi),</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
38	1. Esther es más alta que Luisa y	sin

	<p>Marta</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta 3. Esther tiene menos sueldo de Luisa y Marta 4. Marta tiene menos hijos de Luisa 5. Luisa es mayor que Esther 6. Marta es mayor que Luis y Esther 7. Esther tiene más peso que Luis tiene 8. Marta tiene más peso que Esther y Luisa 9. Esther es más alta que Marta 10. Marta tiene más sueldo que Luis y Esther <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 5 (c_mayor), 6 (c_mayor), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_super), 10 (c_super),</p> <p>(✗) 3 (de_que), 4 (de_que),</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	
<p>39</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luisa es men alta que Marta 2. Luisa tiene un major numero de hijos de Esther 3. Esther es la mas joven 4. Marta es la men joven y la mas mayor 5. Marta tiene mas dinero que Luisa y Esther 6. Esther es la chicha que tiene men dinero de todas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador es mas pequeño que Ecuador 2. El Salvador es el país mas pequeño de todos 3. Argentina tiene mas dinero que Ecuador 4. Mexico es el país con mas habitantes, pero El Salvador es el mas densamente poblado 5. Ecuador tiene mas dinero que

	<p>7. Esther y Marta tienen el mismo número de hijos</p> <p>8. Marta pesa 12 kilos más que Luisa</p> <p>9. Esther y Marta pesan menos que Marta</p> <p>10. Luisa es la más baja</p> <p>11.</p> <p>(✓) 1 (c_infer), 3 (sr_la_mas), 4 (c_infer), 5 (c_super), 6 (sr_la_que), 7 (ig_mismo), 8 (multi), 9 (c_infer), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 2 (de_que), 4 (c_mayor)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>el Salvador pero es más densamente poblado</p> <p>6. La superficie de Argentina es la más grande</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_el_mas), 3 (c_super), 4 (sr_el_mas), 5 (c_super), 6 (sr_la_mas)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
40	<p>1. El sueldo de Luisa es más bajo que de Esther</p> <p>2. Luis es mayor que Esther</p> <p>3. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>4. Luisa tiene un hijo más que Marta</p> <p>5. Marta pesa más que Esther</p> <p>6. Marta gana más que Luisa</p> <p>7. Esther es más joven que Marta</p> <p>8. Esther pesa menos que Marta</p> <p>9. El sueldo de Marta es más alto que de Luisa</p> <p>10. Esther tiene un hijo menos que Luis</p> <p>(✓) 2 (c_mayor), 3 (ig_tanto), 4 (multi), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (c_infer), 10 (parti)</p>	<p>1. Argentina tiene más población que Ecuador</p> <p>2. Ingresos anuales de México son más altos que de El Salvador</p> <p>3. Ecuador tiene más de 15 millones habitantes (intento de utilizar contraste)</p> <p>4. Ecuador es país más grande que El Salvador</p> <p>5. México es el país más grande de estos cuatro países</p> <p>6. El Salvador tiene menos de 7 millones habitantes (intento de utilizar contraste)</p> <p>7. Densidad de población está más alta en El Salvador que en Ecuador</p>

	<p>(X) 1 (termi), 9 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>8. Densidad de población está más baja en Argentina que en México</p> <p>(✓) 1 (c_super), 3 (de_que), 4 (c_super), 5 (sr_el_mas), 6 (de_que), 7 (c_super), 8 (c_super)</p> <p>(X) 2 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
41	<p>1. Luisa es la más baja de todas mujeres</p> <p>2. Esther es más alta que Marta</p> <p>3. Marta tiene tantos hijos como Esther</p> <p>4. Luisa tiene un hijo más que Marta</p> <p>5. Marta tiene sueldo más alto que las además</p> <p>6. Esther tiene sueldo muy bajo</p> <p>7. Esther es la más joven de todas</p> <p>8. Marta tiene cuarenta años más que Luisa</p> <p>9. Marta pesa mucho, seguro que tiene sobrepeso</p> <p>10. Esther pesa poco, aunque es alta.</p> <p>(✓) 1 (sr_la_mas), 2 (c_super), 3 (ig_tanto), 4 (multi), 5 (c_super), 7 (sr_la_mas), 8 (c_super),</p> <p>(X)</p> <p>(*) 6</p> <p>(Ø) 9, 10</p>	sin
42	<p>1. Luisa tiene más hijos que Esther</p>	<p>1. El Salvador tiene lo más</p>

	<p>o Marta</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Esther es lo más joven 3. Sueldo de Marta es lo más grande 4. Marta es más vieja que Luisa 5. Esther pesa menos que Marta, pero más que Luisa 6. Luisa es la más corta de ellas 7. Sueldo de Esther es lo más bajo 8. Marta tiene más años que Luisa 9. Luisa tiene más años que sther 10. Esther tiene lo mismo cantidad de hijos que Marta <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 3 (sr_el_mas), 4 (c_super), 5 (c_infer) (c_super), 6 (sr_la_mas), 7 (sr_el_mas), 8 (c_super), 9 (c_super), 10, (ig_mismo)</p> <p>(X)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>pequeño superficie de los todos</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Argentina tiene más población que Ecuador 3. El Salvador tiene más densidad de población que Argentina 4. México es lo más grande de todos países 5. En México ingresos anuales son más grandes que en Ecuador 6. Argentina tiene menos población que México 7. Mexico tiene más población que en los otros países juntas <p>(✓) 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (sr_la_mas), 5 (c_super), 6 (c_infer), 7 (c_super)</p> <p>(X) 1 (sr_la_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
43	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esther es mejor grande 2. Luisa tiene más hijos que Esther 3. Esther tiene tan hijos como Marta 4. El sueldo de Esther es más bajo que El sueldo de Marta 5. El sueldo de Marta es lo mejor <p>(✓) 2 (c_super) 4 (c_super), 5 (sr_mejor)</p> <p>(X) 1 (c_super), 3 (ig_tanto)</p> <p>(*)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador es lo más pequeño 2. Argentina es más grande que México 3. Los argentinos son más rico que los Méxicos 4. México tiene más habitantes que Ecuador <p>(✓) 1 (sr_el_maS), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super)</p> <p>(X)</p> <p>(*)</p>

	(Ø)	(Ø)
44	Sin	<p>1. Argentina tiene una superficie mas grande que el México</p> <p>2. Ecuador tiene unos población mas numerosos que elle de el Salvador</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super)</p> <p>(X)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
45	Sin	Sin
46	Sin	Sin
47	Sin	Sin
48	Sin	Sin
49	Sin	Sin
50	<p>1. Todos tienen más de 2 hijos</p> <p>2. Marta tiene más peso que Luisa</p> <p>(✓) 1 (de_que), 2 (c_super)</p> <p>(X)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>1. Argentina tiene más superficie que Mexico pero Mexico tiene más personas que Argentina</p> <p>2. La densidad de población de El Salvador es mas grande que de la Mexico</p> <p>3. Ecuador tiene tanto densidad que Mexico</p> <p>(✓) 1 (c_super),</p> <p>(X) 2 (termi), 3 (ig_tanto)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
51	<p>1. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>2. Esther es más alta que Luisa y Marta</p> <p>3. Marta recibe más dinero que</p>	<p>1. México tiene más gente que El Salvador, Argentina, y Ecuador</p> <p>2. Ecuador tiene más gente que El Salvador</p>

	<p>Luisa o Esther</p> <p>4. Esther recibe un sueldo más bajo que Luisa y Esther</p> <p>5. Luis es la más baja de las tres mujeres</p> <p>6. Luisa es más joven que Marta pero menos que Esther</p> <p>7. Marta pesa más que Luisa o Esther</p> <p>8. Luis tiene más hijos que Marta o Esther</p> <p>9. Marta es lo más mayor de las tres mujeres</p> <p>10. Esther tiene menos años que Luisa o Marta</p> <p>(✓) 1(ig_tanto), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (sr_la_mas), 6 (c_super) (c_infer), 7 (c_super), 8 (c_super), 10 (c_infer)</p> <p>(✗) 9 (sr_mayor)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>3. El Salvador es el país más pequeño de los cuatro</p> <p>4. Argentina tiene más ingresos anuales que los otros tres</p> <p>5. Argentina es el país más grande de los cuatros</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3 (sr_el_mas), 4 (c_super), 5 (sr_el_mas)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
52	<p>1. Luisa tiene más hijos de Esther</p> <p>2. Esther y Marta tienen el mismo número de hijos</p> <p>3. Marta tiene más años de Esther</p> <p>4. El sueldo de Luisa es más de Esther</p> <p>5. El sueldo de Esther es menos de Marta</p> <p>6. Esther es más alta de Luisa</p> <p>7. Marta es más alta de Luisa</p> <p>8. Esther es más alta de Marta</p>	<p>1. Argentina tiene un población más grande que El Salvador</p> <p>2. Argentina tiene un población más de 42 millones</p> <p>3. El Salvador tiene un densidad más de 280 hab/km²</p> <p>4. La gente de México gana más que la gente de Ecuador</p> <p>5. La gente de Ecuador gana más de 10\$/ hab</p> <p>6. Argentina tiene una área más</p>

	<p>9. Luisa tiene más hijos de Marta 10. Marta pesa más de Luisa (✓) 2 (ig_mismo), (✗) 1 (de_que), 3 (de_que), 4 (termi) (De_que), 5 (termi) (de_que), 6 (de_que), 7 (de_que), 8 (de_que), 9 (de_que), 10 (de_que) (*) (∅)</p>	<p>grande que México 7. El Salvador tiene una área más de 21.000 km2 8. México tiene un población más grande que Argentina (✓) 1 (c_super), 2 (de_que), 3 (de_que), 4 (c_super), 5 (de_que), 5 (c_super), 7 (de_que), 8 (c_super) (✗) (*) (∅)</p>
<p>53</p>	<p>1. La estatura de Esther es más alta que la de Luisa 2. Esther y Marta tienen 3 hijos cada una 3. Marta es mucho más mayor que Esther 4. Luisa tiene un hijo mas que Esther y Marta 5. El sueldo de Marta es mas que el suelgo de las otras dos 6. Esther tuvo 3 hijos antes de cumplir los 30 años 7. Luisa es la mujer mas baja de estatura 8. Marta solo pesa un poco mas que Esther 9. Luisa esta muy delgada para tener 42 años 10. Esther es más joven que Marta y Luisa (✓) 1 (c_super), 4 (multi), 5 (c_super), 7 (sr_la_mas), 8 (c_super), 10</p>	<p>1. El Salvador y Ecuador tiene los ingresos más bajos 2. México y Argentina tienen la población más grande 3. Ecuador y Argentina son los países con menos espacio (✓) 1 (sr_los_mas), 2 (sr_la_mas) (✗) (*) 3 (sr_los_que) (∅)</p>

	<p>(c_super), (X) 3 (c_mayor) (*) 2, 9 (Ø) 6</p>	
54	<p>1. Luisa es la persona más baja de las tres 2. Luisa tiene más hijos que otras chicas 3. Esther tiene tantos hijos como Marta 4. Esther tiene la menos edad de las tres 5. Esther es más alta que Marta 6. Marta pesa más de la tres 7. Luisa recibe más sueldo que Esther 8. Esther recibe menos sueldo que Marta 9. Luis pesa menos que Esther 10. Marta es más alta que Luisa</p> <p>(✓) 1 (sr_la mas), 2 (c_super), 3 (ig_tanto), 5 (c_super), 7 (c_super),, 8 (c_infer), 9 (c_infer), 10 (c_super), (X) 4 (sr_la_que), 6 (de_que) (*) (Ø)</p>	<p>1. México tiene más poblaciones que los otros</p> <p>(✓) 1 (c_super), (X) (*) (Ø)</p>
55	<p>1. Luisa tiene más hijos que Marta 2. Marta gana más sueldo que Esther 3. Luisa pesa menos que Marta 4. Esther es más alta que Marta y Luisa 5. Luisa gana menos sueldo que</p>	sin

	<p>Marta</p> <p>(✓) 1 (c_super), (c_super), 3 (c_infer), (c_super), 5 (c_infer)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	
<p>56</p> <p>56</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esther tiene tantos hijos que Marta 2. Esther y Marta tienen menos hijos que Luisa 3. Esther es más alta que Luisa y Marta 4. Marta es mayor que Luisa 5. Luisa es mayor que Esther 6. El sueldo de Marta es más alto que el de Esther 7. El peso de Esther es más alto que el peso de Luisa 8. Marta pesa más que Esther 9. El sueldo de Esther es menor que el sueldo de Luisa y Marta 10. Luisa es la más baja de las mujeres <p>(✓) 2 (c_infer), 3 (c_super), 4 (c_mayor), 5 (c_mayor), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_menor), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 1 (ig_tanto)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los ingresos anuales del Salvador son más bajos que los de Ecuador 2. El superficie de El Salvador es más alta que el de México 3. La población de México es la más alta que todas 4. La densidad de población de México es la más alta 5. La densidad de población de México es más alta que la de Ecuador 6. La densidad de población de Argentina es menos de la de El Salvador 7. La población de Ecuador es menos que la de El Salvador 8. La superficie de Argentina es menos que la de Ecuador 9. Los ingresos anuales de Argentina son más que los de Ecuador 10. La densidad de población de Argentina es menos que la de México <p>(✓) 1(c_super), 2(c_super), 3 (sr_la_mas), 4 (sr_la_mas), 5</p>

		<p>(c_super), 7 (c_infer), 8 (c_infer), 9 (c_super), 10 (c_infer)</p> <p>(X) 6 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
57	<p>1. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>2. Marta tiene más peso que Esther y Luisa</p> <p>3. Marta gana más sueldo de Esther y Luisa</p> <p>4. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>5. Esther tiene menos años que Marta</p> <p>6. Luisa tiene menos años que Marta</p> <p>7. Marta tiene más años que Esther y Luisa</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 4 (ig_tanto), 5 (c_infer), 6 (c_infer), 7 (c_super)</p> <p>(X) 3 (de_que),</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>1. El Salvador tiene más que 4 millones personas (intento de utilizar contraste)</p> <p>2. Argentina tiene más ingresos anuales que El Salvador</p> <p>3. México tiene menos ingresos anuales que Argentina</p> <p>4. México tiene más superficie que los tres otros países</p> <p>(✓) 2 (c_super), 3 (c_infer), (c_super),</p> <p>(X) 1 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
58	<p>1. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>2. Marta tiene más estatura que Luisa</p> <p>3. Luisa cobra más de lo que cobra Esther</p> <p>4. Marta tiene doble la edad de Esther</p>	<p>1. Argentina tiene mas población que El Salvador</p> <p>2. Ecuador tiene meno superficie que Mexico</p> <p>3. La población de Ecuador es meno que la de Mexico</p> <p>4. Los ingresos de Argentina son mas que Los de Ecuador</p>

	<p>5. Marta pesa más que 10 kg más que Luisa</p> <p>6. La estatura de Marta es menos de la de Esther</p> <p>7. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>8. El sueldo de Marta es más que lo de Luisa</p> <p>9. La edad de Luisa es 14 años menos de la de Marta</p> <p>10. El peso de Esther es menos que La de Marta</p> <p>(✓) 1 (ig_tanto), 2 (c_super), 3 (c_relativ), 4 (multi), 5 (c_super), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (parti), 10 (c_infer)</p> <p>(✗) 5 (de_que), 6 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>5. Mexico tiene más población que Argentina</p> <p>6. Ecuador tiene más Densidad de población que El Salvador</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3 (c_infer), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super),</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>59</p>	<p>1. Esther es más alta que Luis y Marta</p> <p>2. Marta tiene tanto hijos como Esther</p> <p>3. Esther no tiene tanto dinero que sus amigo</p> <p>4. Esther pesa más de Luisa</p> <p>5. El sueldo de Marta es más alto de lo de Luisa</p> <p>6. Esther es más joven que Marta</p> <p>7. Luis tiene más hijos que sus amigos</p> <p>8. Luis no tiene tanto dinero como Marta</p>	<p>1. Argentina tiene más superficie que los demás</p> <p>2. Hay menos personas en el Salvador que en Ecuador</p> <p>3. Los habitantes de México ganan más dinero que los de Ecuador</p> <p>4. Ecuador tiene una densidad de población más grande que Argentina</p> <p>5. Los ingresos anuales per habitante son más altos en Argentina que en México</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3</p>

	<p>9. Esther no pesa tanto como Marta</p> <p>10. Luis no tiene una estatura alta como la de Marta</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (ig_tanto), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (ig_tanto), 9 (ig_tanto)</p> <p>(✗) 3 (ig_tanto), 4 (de_que), 5 (de_que),</p> <p>(*) 10</p> <p>(∅)</p>	<p>(c_super), 4 (c_super), 5 (c_super),</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
60	<p>1. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>2. Luisa tiene más años que Esther</p> <p>3. Marta gana más dinero que Luisa</p> <p>4. Luisa es la más baja</p> <p>5. Esther pesa menos que Marta</p> <p>6. Esther gana lo menos dinero</p> <p>7. Marta tiene el sueldo más alta</p> <p>8. Esther es la más alta</p> <p>9. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>10. Luisa es mayor que Esther</p> <p>(✓) 1 (ig_tanto), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (sr_la_mas), 5 (c_infer), 7 (sr_el_mas), 8 (sr_la_mas), 9 (c_super), 10 (c_mayor)</p> <p>(✗) 6 (sr_la_que),</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>1. La gente de Argentina gana más dinero que la gente de Ecuador</p> <p>2. La gente de El Salvador gana menos dinero que todo</p> <p>3. Hay más gente en Ecuador que en El Salvador</p> <p>4. México es el país más grande que los otros</p> <p>5. El Salvador tiene el densidad del población más grande</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3 (c_super), 5 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 4 (sr_el_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
61	<p>1. Esther tiene estatura más alta que Luisa y Marta</p> <p>2. Esther tiene tantas hijos como</p>	<p>1. Ingresos anuales del Salvador son más pocos que los de otros países</p>

	<p>Marta</p> <p>3. Marta tiene más sueldos que otros</p> <p>4. Esther es más menor que otros</p> <p>5. Marta tiene doble años de Esther</p> <p>6. Marta tiene más pesos que otros</p> <p>7. Esther cobra dinero menos que otros</p> <p>8. Luisa tiene hijos uno más que otras</p> <p>9. Luisa es más baja</p> <p>10. Luisa no es más pesada</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (ig_tanto), 3 (c_super), 6 (c_super),</p> <p>(✗) 4 (c_menor), 5 (multi) (de_que), 7 (orden), 8 (orden), 9 (termi) o (sr_la_mas), 10 (termi) o (sr_la_mas)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>2. Superficie de México es más grande que lo de otros países</p> <p>3. Población de el Salvador es menos que lo de Ecuador</p> <p>4. Densidad de población es casi mimo que lo de México</p> <p>(✓) 1 (c_super),, 2 (c_super), 3 (c_infer)</p> <p>(✗) 4 (ig_mismo)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>62</p>	<p>1. Esther es más alta que Marta</p> <p>2. Luisa tiene más hijos que Esther</p> <p>3. Marta tiene tantos hijos como Esther</p> <p>4. Marta gana más que Luisa</p> <p>5. Luisa gana más que Esther</p> <p>6. Marta gana más que Esther</p> <p>7. Luisa es mayor que Esther</p> <p>8. Marta es mayor que Luisa</p> <p>9. Esther tiene más peso que Luisa</p> <p>10. Marta tiene más peso que Esther y Luisa</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3</p>	<p>1. Los ingresos anuales de El Salvador es menos que los de Argentina</p> <p>(✓) 1 (c_infer)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>

	(ig_tanto), 4 (c_super), 5(c_super), 6 (c_super), 7 (c_mayor), 8 (c_mayor), 9 (c_super), 10 (c_super), (X) (* (Ø)	
63	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marta tiene menos hijos que Luisa 2. Luisa recibe un sueldo más de 2500€ 3. Luisa pesa menos que Esther y Marta 4. Esther es más alta que Luisa 5. Esther recibe un sueldo menos de 2000€ 6. Esther tiene más de 25 años 7. Marta tiene más años que Luisa y Esther 8. Luisa tiene más de 3 hijos 9. Marta es más alta que Luisa 10. Marta pesa más que Esther (✓) 1 (c_infer), 2 (de_que), 3 (c_infer), 4 (c_super), 5 (de_que), 6 (de_que), 7 (c_super), 8 (de_que) 9 (c_super), 10 (c_super), (X) (* (Ø)	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador tiene la cifra mayor de densidad de pob que los otros países 2. La gente de Argentina tiene más ingresos anuales que la gente de los otros países 3. México tiene más habitantes que los otros países 4. Arg tiene más superficie que los otros (✓) 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), (X) 1 (sr_mayor) (* (Ø)
64	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esther es más alta que Luisa y Marta 2. Esther tiene un sueldo menos grande que Luisa 3. Marta es mayor que Luisa y 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Argentina tiene más ingresos anuales que los otros países 2. El Salvador tiene menos ingresos anuales que los otros países

	<p>Esther</p> <p>4. Esther y Marta tienen tantos hijos como Marta</p> <p>5. Esther es menor que Luisa y Marta</p> <p>6. Luisa tiene más hijos que Esther y Marta</p> <p>7. Luisa es más baja que Marta</p> <p>8. Marta pesa más que Esther</p> <p>9. Esther pesa más que Luisa</p> <p>10. Marta tiene un sueldo más que Luisa y Esther</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3 (c_mayor), 4 (ig_tanto), 5 (c_infer), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_super), (c_super),</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>3. El Salvador tiene una población más pequeña que Ecuador</p> <p>4. Argentina tiene un superficie más grande que México</p> <p>5. El Salvador tiene una densidad de población más pequeña que Argentina</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super),</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
<p>65</p>	<p>1. Esther es más alta que Marta y Luisa</p> <p>2. Marta tiene tantos niños como Esther</p> <p>3. Esther recibe menos que Luisa y Marta</p> <p>4. Marta es mayor que las otras</p> <p>5. Esther es más pesada que Luisa</p> <p>6. Luisa es más baja que los amigas</p> <p>7. Luisa tiene más niños que Esther y Marta</p> <p>8. Marta recibe más que Luisa y Esther</p>	<p>1. La población de El Salvador es más pequeña que la de Argentina</p> <p>2. Tanto México como Argentina son países grandes</p> <p>3. El Salvador es más denso que ecuador</p> <p>4. El Ingresos anuales de México son más altos que los de Ecuador</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 4 (c_super),</p> <p>(✗)</p> <p>(*) 2</p>

	<p>9. Esther es más joven que Luisa</p> <p>10. Luisa es menos pesada que Esther y Marta</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (ig_tanto), 3 (c_infer), 4 (c_mayor), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_super), 10 (c_infer)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	(∅)
66	<p>1. Esther tiene tantos hijos como Marta</p> <p>2. Esther tiene menos años de todas</p> <p>3. Esther tiene menos peso que Marta</p> <p>4. Esther tiene más estatura de todas</p> <p>5. Esther tiene menos sueldo que Luisa</p> <p>6. Luisa tiene menos sueldo que Marta</p> <p>7. Marta tiene más sueldo de todas</p> <p>8. Luisa tiene menos estatura de todas</p> <p>9. Luisa tiene menos años que Marta</p> <p>10. Marta tiene más años de todas</p> <p>(✓) 1 (ig_tanto), 3 (c_infer), 5 (c_infer), 6 (c_infer), 7 (c_super), 9 (c_infer)</p> <p>(✗) 2 (de_que) o (sr_la_que), 4 (de_que) o (sr_la_que), 8 de_que) o</p>	<p>1. El Salvador tiene menos gente que Argentina</p> <p>2. Argentina tiene más gente que Ecuador</p> <p>3. Ecuador tiene menos gente que México</p> <p>4. El salvador tiene menos de 10 millones de gente (intento de utilizar contraste)</p> <p>5. México tiene más de 100 millones de gente (intento de utilizar contraste)</p> <p>6. El ingreso anual de Argentina no es más de 15 \$ / hab (intento de utilizar contraste)</p> <p>7. México tiene (un dibujo de pacman huyendo del fantasma. Supongo que querrá decir corrupción)</p> <p>(✓) 1 (c_infer), 2 (c_super), 3 (c_infer), 4 (de_que), 5 (de_que), 6 (de_que),</p> <p>(✗)</p>

	<p>(sr_la_que), 10 de_que) o (sr_la_que)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>(*)</p> <p>(Ø) 7</p>
<p>67</p>	<p>1. Luisa Esther, y Marta no tienen mas que 4 hijos</p> <p>2. Marta gana mas que Esther y Luisa</p> <p>3. Esther es mas joven que Marta y Luisa</p> <p>4. Es probable que Marta sea mas rico que L y E</p> <p>5. Marta es mas gordo que E y L</p> <p>6. Es possible que Luisa trabaje anto como Marta</p> <p>7. Es possible que ester vaya a tener mas hijos</p> <p>8. Es possible que el sueldo de Esther vaya a subir</p> <p>9. Nadie gana mas de 2.830€</p> <p>10. Debido a su edad, no es posible que Marta vaya a tener mas hijos que Luisa o Esther</p> <p>(✓) 1 (de_que), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (ig_tanto), 7 (c_super), 9 (de_que), 10 (c_super)</p> <p>(X) o 1 (de_que)</p> <p>(*) 8</p> <p>(Ø)</p>	<p>sin</p>
<p>68</p>	<p>Sin</p>	<p>1. La población de México es más de la de ES, A, E juntos</p> <p>2. El Salvador no gana más ingresos anuales que Ecuador</p>

		<p>3. México tiene una densidad de población tanto como Ecuador</p> <p>4. La tabla presenta más que información de población (intento de usar contraste)</p> <p>(✓) 2 (c_super), 4 (de_que)</p> <p>(✗) 1 (que_de), 3 (ig_tanto) o (ig_mismo)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
69	Sin	<p>1. México tiene más ingresos que Ecuador</p> <p>2. El población de El Salvador es más pequeño que Ecuador</p> <p>3. En México, hay más de 110 millones personas (intento de utilizar contrastes)</p> <p>4. La densidad de población es la más alta en El Salvador</p> <p>5. El Superficie de Ecuador es más que el superficie de El Salvador</p> <p>6. Argentina es más pequeño que México</p> <p>(✓) 1 (c_super), 3 (de_que), 5 (c_super), 6 (c_super)</p> <p>(✗) 2 (termi), 4 (orden)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
70	Sin	<p>1. El Salvador tiene casi 36.00 millones menos habitantes de Argentina</p> <p>2. Argentina tiene un ingreso</p>

		<p>anual más grande que México</p> <p>3. México es más grande que Ecuador</p> <p>4. Ecuador tiene una densidad de población 2.5 hab/km2 menos de México</p> <p>5. El Salvador es más pequeño que Argentina</p> <p>(✓) 2 (c_super), 3 (c_super), 5 (c_super)</p> <p>(✗) 1 (de_que), 4 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
71	Sin	<p>1. Argentina tiene más personas que el Salvador</p> <p>2. Pero la densidad de población es más en El Salvador que Argen</p> <p>3. Los argentinos ganan más de los mexicanos</p> <p>4. La población mexicana es más que Ecuatorana</p> <p>5. El Salvador gana menos que Ecuador en ingresos anuales</p> <p>6. Aunque Argentina es más grande, Ecuador tiene una densidad mas grande que Argentina</p> <p>7. La población de mexico es más grande de El Salvador</p> <p>8. El ingreso anual de Argentina es mayor que todos</p> <p>9. El ingreso de El Salvador es</p>

		<p>menos de todas las otras</p> <p>10. México tiene una población más grande que todo lo demás</p> <p>(✓) 1 (c_super), 5 (c_infer), 6 (c_super), 8 (_mayor), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 2 (termi), 3 (de_que), 4 (termi), 7 (de_que), 9 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
72	Sin	<p>1. En el salvador hay menos gente que mexico</p> <p>2. La población en Ecuador tiene más densidad que argentina</p> <p>3. Los ingresos anuales en argentina son más altos que en Ecuador</p> <p>4. El superficie de mexico es lo más grande de los 4 países</p> <p>(✓) 3 (c_super), 4 (sr_-la_mas)</p> <p>(✗) 1 (termi), 2 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
73	Sin	<p>1. Los trabajadores de El Salvador hacen menos dinero que los tres otros países</p> <p>2. La población de México e más grande que los otros</p> <p>3. Los ingresos anuales de Ecuador es entre de Argentina y México</p> <p>4. El Salvador tiene menos espacio que México</p> <p>(✓) 2 (c_super), 4 (c_infer)</p>

		(X) 1 (termi) (*) 3 (Ø)
74	Sin	sin
75	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luis tiene mas 4 hijos que a Esther y Marta 2. Esther tiene menos sueldo que a Marta y Luisa 3. Marta al mas mayor de su amigos 4. Marta tiene mas peso que a Esther y Luisa <p>(✓) 2 (c_infer), 4 (c_super) (X) 1 (orden), 3(sr_mayor) (*) (Ø)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador tiene menos población que todo ciudades 2. Argentina tiene mas ingresos anuales que México 3. Ecuador tiene menos superficie que Argentina 4. México tiene menos densidad de población que Ecuador. <p>(✓) 1 (c_infer), 2 (c_super), 3 (c_infer), 4 (c_infer) (X) (*) (Ø)</p>
76	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marta gana lo más dinero del grupo 2. Ester y Marta tienen lo mismo número de hijos 3. Marta es más alta que Luisa 4. Ester es más joven que Los demás 5. Luisa pesa menos de 60kg 6. Marta tiene doble la edad de Ester ahora 7. Luisa es la mujer más baja 8. Esther es la mujer más alta 9. Cada mujer gana a menos de 1800 10. Marta es lo mayor del grupo <p>(✓) 2 (ig_mismo), 3 (c_super), 4</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador no tiene más de la 34 millones habitantes 2. México tiene más habitantes que las otras países 3. Argentine gana lo más ingresos que los otras países 4. Ecuador tiene más de 15 millones habitantes 5. El Salvador tiene una densidad de población más de 200 hab/km2 6. La tierra de México cobra más de 1.700.000 km2 7. Mexico cobra lo más grande territorio 8. El Salvador tiene más

	<p>(c_super), 5 (c_infer), 6 (multi), 7 (sr_la_mas), 8 (sr_la_mas), 9 (de_que), 10 (sr_mayor)</p> <p>(X) 1 (sr_la_que)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>	<p>inhabitantes que de ingresos anuales</p> <p>9. Argentina tiene más espacio que habitantes</p> <p>10. México gana menos \$ que nacimientos cada año</p> <p>(✓) 2 (c_super), 6 (de_que), 9 (c_super), 10 (c_infer)</p> <p>(X) 1 (de_que), 3 (c_super), 4 (de_que), 5 (orden), 7 (orden), 8 (termi)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
77	<p>1. Marta tiene más años de Luisa o Esther</p> <p>2. El peso de Esther es siete mas kg del peso de Luisa</p> <p>3. Luisa, Esther y Marta tienen 10 hijos en total</p> <p>4. Esther es la más joven de los tres</p> <p>5. Luis es el más baja de los tres</p> <p>6. Marta tiene 25 años más de Esther</p> <p>7. Luisa tiene uno más hijo de Esther o Marta</p> <p>8. Esther tiene el menos dinero de las tres</p> <p>9. Marta es en el medio de Luisa y Esther con su estatura</p> <p>10. Marta es la más vieja de las tres.</p> <p>(✓) 4 (sr_la_mas), 5 (sr_la_mas), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(X) 1 (de_que), 2 (orden) (muli) (de_que), 6 (de_que), 7 (orden)</p>	<p>Sin</p>

	(de_que), 8 (sr_la_que) (*) 3, 9 (Ø)	
78	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esther es más alta que Luisa y Marta 2. Luis tiene más de 3 hijos 3. Marta tiene menos hijos que Luisa 4. Marta es el más vieja de los tres 5. Marta tiene un sueldo más alto del grupo 6. A Marta no le importa peso – ha tenido 3 hijos 7. Luisa va a tener un crisis de media vida pronto 8. A Esther Espera que hubiera tenido menos hijos 9. Esther quería viajar, pero había casado joven 10. Su marido, entonces, se dejado con los niños porque él había encontrado una mujer más joven, y ahora ella dice que no puede confiar nadie. Eso si que es. <p>(✓) 1 (c_super), 2 (de_que), 3 (c:infer), 4 (sr_la_mas), 8 (c_infer) (✗) 5 (c_super) o (sr_el_mas) (*) (Ø) 6, 7, 9, 10</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El población de E.S está menos que Argentina 2. Alguien de México gana mas que alguien de Ecuador 3. Puede se que el población de E.S vaya a subir, no lo sé. 4. En Argentina, ganan mas de 14.6\$/hab. (intento de utilizar contraste) 5. En ecuador hay más de 15 millones de personas (intento de utilizar contraste) 6. No hay tanta gente en Argentina de Km2 7. El peor economía puede ser E.S 8. México tiene tonta gente, mas de 118 millones (intento de utilizar contraste) 9. El más grande es Argentina, que tiene 2.780.400 km2 10. México tiene más habitantes que puede tener <p>(✓) 2 (c_super), 4 (de_que), 5 (de_que), 7 (sr_peor), 8 (de_que), 9 (sr_el_mas) (✗) 1 (termi), 10 (termi) (*) (Ø) 3, 6</p>
79	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luisa es menos alta que Esther y 	<ol style="list-style-type: none"> 1. México tiene una población

	<p>Marta</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Marta es más alta que Esther 3. Esther tiene tantos hijos como Marta 4. Luis tiene más hijos que Esther y Marta 5. Marta tiene 28 años más que Esther 6. Esther es menor que Luisa 7. Marta pesa más que Luisa y Esther 8. Luisa pesa menos que Esther 9. Marta gana más dinero que Luisa 10. Esther gana menos dinero que Marta y Luisa <p>(✓) 1 (c_infer), 2 (c_super), 3 (id_tanto), 4 (c_super), 5 (multi), 6 (c_infer), 7 (c_super), 8 (c_infer), 9 (c_super), 10 (c_infer)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>más grande que El Salvador</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Argentina tiene una densidad más pequeña que El Salvador 3. Ecuador tiene una densidad más grande que Argentina 4. Argentina tiene más superficie que El Salvador 5. México tiene más superficie que Ecuador 6. Ecuador tiene menos ingresos que Argentina 7. Argentina tiene más ingresos que México 8. México tiene más ingresos que El Salvador 9. México tiene una población más grande que los otros 10. La densidad de El Salvador es la más alta <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_infer), 7 (c_super), 8 (c_super), 9 (c_super), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>
80	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marta es más alta que Luisa 2. Luisa tiene lo más número de hijos 3. Esther tiene menos dinero que Marta 4. Esther es más joven que Luisa 5. Luisa es más joven que Marta 	sin

	<p>6. Marta tiene lo más años</p> <p>7. También, Marta tiene lo más peso</p> <p>8. Luisa tiene lo menos peso</p> <p>9. Esther y Marta tiene lo mismo numero de hijos</p> <p>10. Marta es lo más rica</p> <p>(✓) 1 (c_super), 3 (c_infer), 4 (c_super), 5 (c_super), 9 (ig_mismo), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(✗) 2 (sr_la_que), 6 (sr_la_que), 7 (sr_la_que), 8 (sr_la_que)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	
81	<p>1. Marta es más alta que Luisa</p> <p>2. El peso de Luisa es mas que 57 kg</p> <p>3. La edad de Ester es menos que los edades de Marta y Luisa</p> <p>(✓) 1 (c_super), 3 (c_infer)</p> <p>(✗) 2 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(∅)</p>	<p>1. El Salvador tiene un población mas bajo que Argentina</p> <p>2. La población de Mexico es la más alta de los países</p> <p>3. La población de El Salvador es la menos de los países</p> <p>4. Ecuador tiene una densidad de población casi igual a Mexico</p> <p>5. Argentina tiene las más superficie</p> <p>6. La superficie de Ecuador es menos que la superficie de México</p> <p>7. Los ingresos anuales de Argentina son las más altas</p> <p>8. Los ingresos anuales de Ecuador son menos que Argentina</p> <p>9. El Salvador tiene le menos</p>

		<p>ingresos anuales de todos</p> <p>10. Los ingresos anuales de Argentina son más que los ingresos anuales en México</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (sr_la_mas), 6 (c_infer), 7 (sr_las_mas), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 3 (sr_la_menos), 4 (ig_igual), 5 (sr_la_que), 8 (termi), 9 (sr_la_que), (*)</p> <p>(Ø)</p>
82	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esther es más alto que Luisa y Marta 2. Marta tiene los más años 3. Luis tiene menos dinero que Marta pero más que Esther 4. Esther tiene el mismo numero de hijos de Marta 5. Luisa tiene menos años que Marta 6. Esther y Marta ambos tienen menos hijos que Luisa 7. Esther tiene menos dinero que las otras chicas 8. Esther es la más alta que las otras chicas 9. Luisa tiene menos pesos que Esther 10. Marta es más alta que Luisa <p>(✓) 1 (c_super), 3 (c_infer) (c_super), 5 (c_infer), 6 (c_infer), 7 (c_infer), 9 (c_infer), 10 (c_super)</p> <p>(✗) 2 (sr_la_que), 4 (ig_mismo), 8</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador tiene un población con la más densidad que todos los otros países 2. Argentina tiene el población la más pequeña que los otros 3. Mexico tienen ingresos anuales más que Ecuador pero menos que argentina 4. El Salvador no tiene tantos ingresos anuales como Argentina 5. Ecuador tiene superficie la más grande 6. Hay menos gente en El Salvador que Argentina 7. Ecuador y México tienen densidad de población similares 8. El país con superficie la más pequeña es México 9. México tiene el densidad de población lo mas pequeño

	<p>(sr_la_mas) o (*) (Ø)</p>	<p>10. Argentina tiene más gente que El Salvador (✓) 3 (c_super) (c_infer), 4 (ig_tanto), 10 (c_super) (✗) 1 (sr_la_mas), 2 (sr_la_mas), 5 (orden), 6 (termi), 8 (orden), 9 (orden) (*) 7 (Ø)</p>
<p>83 83</p>	<p>1. Esther está mas alta que Luisa y Marta 2. Luisa tiene los más hijos de Esther y Marta 3. Marta tiene el más sueldo de Luisa y Esther 4. Marta tiene los más años de Luisa y Esther 5. Luisa tiene menos peso de Esther y Marta 6. Esther y Marta tiene la igual cantidad de hijos 7. Esther tiene el menos sueldo de Luisa y Marta 8. Luisa es la más pequeña de Esther y Marta 9. Esther tiene las menos años de Luisa y Marta 10. Marta tiene el más peso de Esther y Luisa (✓) 1 (c_super), (✗) 2 (de_que) o (sr_la_que), 3 (de_que) o (sr_la_que), 4 (de_que) o (sr_la_que), 5 (de_que), 6 (ig_igual), 7 (de_que) o (sr_la_que), 8 (de_que) o</p>	<p>1. El Salvador tiene una población más pequeño que México 2. Argentina tiene los ingresos anuales más alta que el Salvador 3. El superficie de Ecuador es más grande que El Salvador 4. La densidad de población de México es más que en Ecuador 5. México tiene la más grande población de los otros países 6. Ecuador tiene más gente que El Salvador 7. Argentina tiene la menos densidad de población de los otros países 8. El Salvador tiene la más grande densidad de población 9. Argentina tiene una más grande población que Ecuador 10. Los ingresos anuales de El Salvador es el menos de los otros países (✓)1 (c_super), 2 (c_super), 6</p>

	(sr_la_que), 9 (de_que) o (sr_la_que), 10 (de_que) o (sr_la_que) (*) (Ø)	(c_super), (X) 3 (termi), 4 (termi), 5 (orden), 7 (sr_la_que), 8 (orden), 9 (orden), 10 (de_que) o (sr_los_mas) (*) (Ø)
84	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esther es mas alta que Marta 2. Marta tiene tantos hijos como Esther 3. Marta tiene mas edad que las otras 4. Luisa gana casi tanto dinero como Marta 5. Luisa es mas pequeña que las otras (✓) 1 (c_super), 2 (ig_tanto), 3 (c_super), 4 (ig_tanto), 5 (c_super), (X) (*) (Ø)	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador tiene menos gente que Argentina 2. Ecuador no tiene tanto superficie como Argentina 3. Argentina tiene mas ingresos anuales que Mexico 4. Mexico tiene mas de 10.000 gente (intento de utilizar contraste) 5. Hay mas de 6 millones personas en El Salvador (intento de utilizar contraste) (✓) 1 (c_infer), 2 (ig_tanto), 3 (c_super), 4 (de_que), 5 (de_que) (X) (*) (Ø)
85	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luisa es mas baja que Esther 2. Luisa tiene mas hijos que Esther 3. Marta tiene más saldo que Luis y Esther 4. Marta es mayor que Luis y Esther 5. Luisa pesa menos que Esther y Marta 6. Esther tiene menos dinero que Luisa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Salvador tiene menos superficie que Argentina 2. Mexico tiene mas población que los otros países 3. El Salvador es mas denso que los otros países 4. Argentina tiene mas superficie que México 5. Los ingresos anuales de México son mas que los de

	<p>7. Esther pesa mas que Luisa 8. Esther y Marta tienen la misma cantidad de hijos 9. Esther es mas alta que Marta y Luisa 10. Luisa tiene mas hijos que Esther y Marta</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_mayor), 5 (c_infer), 6 (c_infer), 7 (c_super), 8 (ig_mismo), 9 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(✗) (*) (∅)</p>	<p><u>Ecuador</u></p> <p>6. Argentina tiene la segunda mayor población</p> <p>7. Argentina es menos denso que México</p> <p>8. El Salvador es mas pobre que los otros países</p> <p>(✓) 1 (c_infer), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (sr_mayor), 8 (c_super)</p> <p>(✗) (*) (∅)</p>
86	<p>1. Marta hace más euros que Esther 2. Esther hace menos euros que Luisa 3. Esther tiene tantos hijos como Marta 4. Luis es más joven que Marta 5. Luisa tiene mas hijos d Esther 6. Luisa es menos alta que Marta 7. Marta es más vieja que Luisa 8. Marta tiene menos hijos que Luisa 9. Luisa es más baja que Esther 10. Luisa es más baja que Marta</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 3 (ig_tanto), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_infer), 7 (c_super), 8 (c_infer), 9 (c_super), 10 (c_super).</p> <p>(✗)</p>	<p>1. El Salvador tiene mas habitantes/km2 que Argentina 2. El Salvador tiene menos gente que Ecuador 3. La población es mas alta en México que argentina 4. En Argentina la gente hace más dinero que en Ecuador 5. La población es más baja en El Salvador que en México 6. México es más grande que Ecuador 7. Ecuador es menos grande que Argentina 8. Los habitantes es Ecuador hacen más dinero que en El Salvador 9. El Salvador tiene mas densidad que Argentina</p>

	<p>(*) (∅)</p>	<p>10. Argentina tiene menos densidad que Ecuador (✓) 1 (c_super), 2 (c_infer), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_infer), 8 (c_super) (✗) 3 (termi), (*) (∅)</p>
87	<p>1. Luisa tiene mas hijos que Esther y Marta 2. Esther y Marta tiene el mismo numero de hijos 3. Marta tiene mas años que Luisa y Esther 4. Marta tiene el mas peso 5. Esther tiene la estatura mas alta que Luis y Marta 6. Marta es el mayor de los tres mujeres 7. Luisa tiene un peso mas bajo (✓) 1 (c_super), 2 (ig_mismo), 3 (c_super), 6 (c_super), 7 (c_super) (✗) 4 (sr_la_que), 5 (c_super) o (sr_la_mas) (*) (∅)</p>	<p>1. Argentina tiene población mas alta que El Salvador 2. El Salvador tiene un población mas bajo que Argentina, Ecuador y Mexico 3. Mexico tiene un densidad de poblacion mas pequeño que Ecuador 4. Ecuador tiene un densidad de poblacion mas grande que Mexico, argentina y El Salvador 5. Ecuador tiene un superficie mas bajo que Mexico 6. Argentina tiene un superficie mas alta que todo 7. El Salvador tiene un superficie menos que todo 8. Mexico tiene un superficie menos que Argentina 9. Argentina tiene ingresos anuales mas alta que todo (✓) 1 (c_super), 2 (c_super), 3 (c_super), 4 (c_super), 5 (c_super), 6 (c_super)</p>

		(X) 7 (orden), 8 (orden) (*) (Ø)
88	<p>1. Esther y Marta cada tiene 3 hijos y Luis tiene 4 hijos</p> <p>2. Esther mide más de Luisa y Marta</p> <p>3. El sueldo de Luisa es más de 2500€</p> <p>4. Marta tiene lo más años de edad</p> <p>5. Esther es más joven que Luisa y Marta</p> <p>6. El sueldo de Esther es menos de 2000€</p> <p>7. En estatura, Marta es la mitad de Luisa y Esther</p> <p>8. Luisa tiene más hijos de Marta</p> <p>9. Esther y Marta tiene el mismo numero de hijos</p> <p>10. Marta s la más vieja</p> <p>(✓) 3 (de_que), 5 (c_super), 6 (de_que), 7 (parti) , 9 (ig_mismo), 10 (sr_la_mas)</p> <p>(X) 2 (de_ :que), 4 (sr_la_que), 8 (de_que)</p> <p>(*) 1</p> <p>(Ø)</p>	<p>1. El Salvador tiene más de 6,3 millones personas (intento de utilizar contraste)</p> <p>2. Ecuador tiene más habitanes/km2 que Argentina</p> <p>3. Mexico no tiene más de 119 millones personas (intento de utilizar contraste)</p> <p>4. Argentina tiene más tierra que Ecuador</p> <p>5. El Salvador tiene menos de 6,4 millones personas</p> <p>6. Argentina tiene más kn2 de tierra que dinero a la persona</p> <p>7. Mexico tiene más personas Ecuador</p> <p>8. Hay más personas en Ecuador que en El Salvador</p> <p>9. Mexico tiene más que 1.700.000 km2 de tierra (intento de utilizar contraste)</p> <p>10. Hay más gente/km2 en Ecuador que en Argentina</p> <p>(✓) 1 (de_que), 2 (c_super), 3 (no_mas_de), 4 (c_super), 5 (c_infer), 6 (c_super), 8 (c_super), 10 (c_super)</p> <p>(X) 7 (c_super), 9 (de_que)</p> <p>(*)</p> <p>(Ø)</p>
89	Sin	1. Hay más gente en México que

		<p>hay en Argentina</p> <p>2. La población de Argentina es más de la que tiene Ecuador</p> <p>3. La población es mas denso en El Salvador que en Argentina</p> <p>4. Los ingresos anuales en México no son más de 11 pero habitante (intento de utilizar contraste)</p> <p>5. México tiene más que una población grande. También tiene una densidad de población alta (intento de utilizar estructura)</p> <p>6. Los habitantes pagan más ingresos en Ecuador que ellos en El Salvador</p> <p>7. El Salvador tiene un superficie no más de 22km2 (intento de utilizar estructura)</p> <p>8. Hay más de 15 habitantes pero km2 en Argentina (intento de utilizar estructura)</p> <p>9. Los ingresos en Argentina son mas caros que en México</p> <p>10. La población de Argentina ¿vate más de la población de Ecuador</p> <p>(✓) 1 (c_super), 2 (c_relativ), 3 (c_super), 4 (de_que), 5 (de_que), 6 (c_super), 8 (de_que), 9 (c_super),</p> <p>(✗) 7 (orden), 10 (de_que)</p> <p>(*) (Ø)</p>
--	--	--

