



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS, TEXTOS Y CONTEXTOS

TESIS DOCTORAL

**LINGÜÍSTICA COGNITIVA E INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO
PARA LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS DEÍCTICOS DE MOVIMIENTO**

Un estudio con aprendientes de ELE alemanes e italianos

Marina Anna Colasacco

Directores:

Dr. Alejandro Castañeda Castro

Dra. Reyes Llopis-García

Granada, febrero de 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Marina Anna Colasacco
ISBN: 978-84-1306-266-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/56482>

DEDICATORIA

*C'est le temps que tu as perdu pour ta rose
qui fait ta rose si importante.*

(Antoine de Saint-Exupéry)

A Gustavo Christian y a Giuseppe Daniel, inspiración diaria de mis reflexiones.

AGRADECIMIENTOS

Durante el trayecto recorrido para llevar a cabo este estudio he tenido la fortuna de no caminar sola. Me acompañaron muchas personas. Algunas, desde al inicio hasta el final; otras, durante algún trecho del camino. He llegado al destino gracias a todas.

De manera muy especial quiero agradecer:

Al Dr. Alejandro Castañeda Castro y a la Dra. Reyes Llopis-García, por compartir conmigo dos tesoros: su conocimiento y su tiempo; por conducir este viaje con profesionalidad, claridad y palabras alentadoras; por las correcciones siempre certeras, los consejos adecuados y el profundo afecto. Infinitas gracias.

A la Prof. Dr. Christiane von Stutterheim por supervisar mi trabajo durante el periodo de investigación en Alemania con gran afabilidad, atención y disponibilidad.

Al Prof. Dr. Óscar Loureda, director del 'Programa de Becas del Centro de Estudios para Iberoamérica y Santander Universidades', por apoyar este estudio cuando era solamente un proyecto.

A todos los colegas que en Pescara, Heidelberg y Kassel pusieron a disposición sus aulas y horas de clase, ajustando su programación a la mía.

A mis interlocutores del *Centro de Estudios para Iberoamérica e Instituto de alemán como Filología extranjera* de la Universidad de Heidelberg, por facilitar mi estancia de investigación con un impecable apoyo logístico.

Al Dr. Roberto Delli Santi, por poner en orden mis ideas y traducirlas en el análisis estadístico aquí presentado.

A la Dra. Emanuela Speranza (mi tía Manu), por la revisión minuciosa de los textos traducidos al italiano.

A todos los alumnos participantes en el estudio, por su paciencia y colaboración semana tras semana.

A mi familia, por el amor incondicional y la infinita comprensión.

A Gustavo, por el apoyo sin límites y la complicidad profunda.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. La investigación en acción en el aula de español como lengua extranjera	1
2. Presentación del trabajo	4
2.1. Antecedentes, motivación y justificación	4
2.2. Estructura	8
<hr/>	
PARTE I: ASPECTOS TEÓRICOS	
<hr/>	
1. REVISIÓN DE ESTUDIOS PREVIOS	15
1.1. Estudios relacionados con los verbos deícticos de movimiento	15
1.1.1. Hablantes nativos de italiano	15
1.1.2. Hablantes nativos de alemán	16
1.1.3. Análisis de las condiciones de uso	17
1.1.4. Estudios sobre la didáctica	21
1.2. Estudios relacionados con la metodología aplicada	23
2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	37
2.1. Nociones, contenido y evolución	37
2.2. La atención a la forma	41
2.2.1. De la investigación al aula de clase (o de la teoría a la práctica)	45
2.2.2. La gramática en el aula: ¿Explícita o implícita?	47
2.2.2.1. La instrucción explícita: aspectos psicolingüísticos subyacentes	50
2.2.2.2. Notas conclusivas	53
2.3. El aprendizaje de lenguas afines	56
2.4. ¿Qué entendemos por instrucción tradicional?	60
2.4.1. Los VDM en la enseñanza clásica-tradicional	63
3. LINGÜÍSTICA COGNITIVA	69
3.1. Origen y fundamentos de la Lingüística Cognitiva	69
3.2. La Gramática Cognitiva	73
3.2.1. Nociones básicas	74
3.2.1.1. El lenguaje es simbólico	75
3.2.1.2. El hablante conceptualiza el significado	78
3.2.1.3. La imagen conceptual: base de la estructura semántica	80
3.2.1.3.1. La especificidad	81
3.2.1.3.2. La prominencia	81
3.2.1.3.3. La perspectiva	85
3.2.1.4. El lenguaje y el conocimiento: los dominios cognitivos	88

3.2.1.4.1. La categorización	90
3.2.1.4.2. Los esquemas de imágenes	92
3.2.2. Aplicaciones didácticas	95
4. PROCESAMIENTO DEL <i>INPUT</i> E INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO	99
4.1. Definiciones introductorias	99
4.2. El Modelo de Procesamiento del <i>Input</i>	102
4.3. La Instrucción de Procesamiento	106
4.3.1. Componentes esenciales de la IP	108
4.3.1.1. Información explícita	108
4.3.1.2. Actividades con <i>input</i> estructurado	108
4.3.2. El <i>output</i> estructurado en la IP	110
5. VERBOS DEÍCTICOS DE MOVIMIENTO	117
5.1. Introducción	117
5.2. La deixis	117
5.2.1. Tipos de deixis	120
5.2.2. Un caso especial de deixis locativa	122
5.3. La expresión del movimiento según Talmy	124
5.3.1. Las tipologías	125
5.3.2. Español, italiano y alemán: ¿Lenguas de marco verbal o lenguas de marco satélite?	126
5.4. Los verbos deícticos de movimiento: español, italiano y alemán	129
5.4.1. Delimitación del significado	130
5.4.2. La oposición de los VDM	132
5.4.2.1. El español y el italiano: lenguas plenamente deícticas	133
5.4.2.2. El alemán: una lengua prevalentemente deíctica	134
5.4.2.2.1. Entre deixis y Aktionsart	135
5.4.2.2.2. Algunas definiciones	137
5.4.2.3. Deixis léxica y deixis morfológica	141
5.4.2.4. Notas conclusivas	144
5.4.3. Desplazamiento del centro deíctico	146
5.4.4. Delimitación del <i>origo</i> deíctico: el <i>aquí</i> del hablante	150
5.4.5. Condiciones de uso en español, italiano y alemán: análisis comparativo	152
5.4.5.1. Movimiento hacia la ubicación del hablante en el momento de la enunciación	155
5.4.5.2. Movimiento hacia la ubicación del hablante en el momento de referencia	156
5.4.5.3. Movimiento hacia un lugar permanentemente asociado al hablante (<i>home base</i>)	159
5.4.5.4. Movimiento hacia la ubicación del oyente	161

5.4.5.5. Contextos comitativos	163
5.4.5.6. Movimiento hacia otra meta	165

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (I)	171
6.1. Objetivos del estudio	171
6.1.1. Objetivos generales	171
6.1.2. Objetivos específicos	172
6.2. Diseño de la investigación	172
6.2.1. Preguntas de Investigación e hipótesis	172
6.2.2. Variables del estudio	174
6.2.3. Contexto e informantes de la investigación	175
6.2.3.1. Perfil de los participantes	176
6.2.3.2. Formación de los grupos	179
6.2.4. Materiales del estudio (I): las herramientas de toma de datos	179
6.2.4.1. El cuestionario inicial	180
6.2.4.2. Pretest	181
6.2.4.3. <i>Postest</i>	183
6.2.5. Elaboración de las actividades según la IP	183
6.2.5.1. Bases teóricas	183
6.2.5.2. Tareas de interpretación y de producción	186
6.2.5.3. Material de apoyo	193
6.2.6. Prueba piloto	195
6.2.7. Criterios de evaluación de las pruebas	196
7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (II)	197
7.1. Materiales del estudio (II): los tratamientos didácticos	197
7.1.1. Protocolo de instrucción cognitiva	197
7.1.2. Protocolo de instrucción tradicional	204
7.2. Fases y procedimiento del estudio	206
7.2.1. Procedimiento general	208
7.2.2. Procedimiento HH.NN. de alemán	213
7.2.3. Procedimiento HH.NN. de italiano	216
7.3. Elaboración y análisis de los resultados	216
7.3.1 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 1	221
7.3.2 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 2	221
7.3.3 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 3	222
7.3.4 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 4	223

8. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	225
8.1. H1. Comparación de los efectos de las instrucciones implementadas	225
8.1.1. Análisis H1	226
8.1.1.1. Diferencias significativas entre los grupos en PT	229
8.1.1.2. Diferencias significativas entre grupos en PT1, PT2 y PT3	229
8.1.1.3. Diferencias significativas intra grupos en COG, TRA y CON	231
8.1.1.3.1. Grupo COG	233
8.1.1.3.2. Grupo TRA	234
8.1.1.3.3. Grupo CON	235
8.1.2. Discusión H1	236
8.2. H2. Influencia de la LM de los aprendientes en los efectos de la instrucción cognitiva	238
8.2.1. Análisis H2	239
8.2.1.1. Diferencia de puntuaciones entre-grupos: ITA.COG y ALE.COG	241
8.2.1.2. Diferencia de puntuaciones intra-grupos	242
8.2.1.2.1. Grupo ITA.COG	244
8.2.1.2.2. Grupo ALE.COG	244
8.2.2. Discusión H2	246
8.3. H3. Diferencias según tipo de tarea	247
8.3.1. Análisis H3	248
8.3.1.1. Efectos según el tipo de tarea para el grupo COG	248
8.3.1.1.1. Diferencias significativas en el factor <i>tipo de tarea</i>	250
8.3.1.1.2. Diferencias significativas en el factor <i>tiempo</i>	250
8.3.1.2. Efectos según el tipo de tarea para el grupo TRA	252
8.3.1.2.1. Diferencias significativas en el factor <i>tipo de tarea</i>	253
8.3.1.2.2. Diferencias significativas en el factor <i>tiempo</i>	254
8.3.1.3. Comparación COG - TRA según el tipo de tarea	256
8.3.2. Discusión H3	258
8.4. H4. Diferencias según par de verbos	261
8.4.1. Análisis H4	262
8.4.1.1. Interacción tiempo/verbos	263
8.4.1.1.1. Diferencias según par de verbos: ITA.COG	265
8.4.1.1.2. Diferencias según par de verbos: ALE.COG	265
8.4.1.2. Interacción verbos/ lengua materna	266
8.4.2. Discusión H4	268
<hr/>	
CONCLUSIONES	273
0. Consideraciones previas	273
1. Aspectos sobresalientes de la instrucción de corte cognitivo	274
1.1. De la gramática cognitiva	274
1.2. De la instrucción de procesamiento	276
1.3. De la información explícita	277

2. Resultados del estudio	278
2.1. Efectos de la instrucción de corte cognitivo (H1)	278
2.2. Influencia de la lengua materna de los aprendientes en la instrucción didáctica cognitiva (H2)	280
2.3. Diferencias según el tipo de tarea (H3)	281
2.4. Diferencias según el par de verbos (H4)	282
3. Limitaciones de estudio e investigaciones futuras	282
4. Consideraciones finales	284

CONCLUSIONI

CONCLUSIONI	285
0. Considerazioni preliminari	285
1. Aspetti principali dell'intervento didattico cognitivo	286
1.1. Grammatica cognitiva	286
1.2. Processing <i>instruction</i>	288
1.3. L'informazione esplicita	289
2. Risultati dello studio	290
2.1. Effetti dell'istruzione cognitiva (H1)	290
2.2. Influenza della lingua materna degli alunni sull'istruzione didattica cognitiva (H2)	292
2.3. Differenze in base al tipo di attività (H3)	293
2.4. Differenze in base alla coppia di verbi (H4)	293
3. Limiti dello studio e future ricerche	294
4. Considerazioni finali	295

BIBLIOGRAFÍA

297

ANEXOS

ANEXOS	I
Anexo A: Cuestionario inicial	III
Anexo B: Instrucción y práctica cognitiva	IX
Anexo C: Instrucción tradicional	XLIX
Anexo D: Pruebas y material de apoyo	LVII

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

FIGURAS

2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Figura 2.1. Ejemplo de presentación de los VDM en manuales de ELE	62
Figura 2.2. Ejemplo de presentación de los VDM en manuales de ELE	64

3. LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Figura 3.1. Perfil/base de “ir” y “venir”	81
Figura 3.2. Perfil/base de “llevar” y “traer”	82
Figura 3.3. Esquema de CAMINO	92

4. PROCESAMIENTO DEL *INPUT* E INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Figura 4.1. Procesos de ASL	97
Figura 4.2. Concepción cíclica de los procesos en ASL	112

6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (I)

Figura 6.1. Muestra de tarea de interpretación del PT	182
Figura 6.2. Muestra de tarea de producción del PT	182
Figura 6.3. Tareas de IE para la práctica de la instrucción cognitiva	188
Figura 6.4. Tareas de OE para la práctica de la instrucción cognitiva	189
Figura 6.5. Muestra de Tarea de IE (serie A)	191
Figura 6.6. Muestra de Tarea de IE (serie B)	192
Figura 6.7. Muestra de Tarea de OE (Serie C)	193
Figura 6.8. Muestra de Tarea de OE (Serie D)	193
Figura 6.9. Muestra de Tabla de ayuda en las actividades (verbos)	194
Figura 6.10. Muestra de Tabla de ayuda en las actividades (vocabulario)	194

7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (II)

Figura 7.1. Fases de la animación de las diapositivas 6 y 7	200
Figura 7.2. Diapositivas 20 y 21 (condición 2)	203
Figura 7.3. Información gramatical de la Instrucción Tradicional	204
Figura 7.4. Muestra de actividad de la Instrucción tradicional	206

TABLAS

1. REVISIÓN DE ESTUDIOS PREVIOS

Tabla 1.1. Estudios revisados	32
-------------------------------	----

2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Tabla 2.1. Los VDM en los manuales de ELE.	65
--	----

5. VERBOS DEÍCTICOS DE MOVIMIENTO

Tabla 5.1. Definiciones de <i>kommen</i> y <i>gehen</i> con prefijos direccionales	143
Tabla 5.2. Ejemplos de oposición deíctica morfológica en la lengua alemana	144
Tabla 5.3. Definiciones de los verbos deícticos de movimiento	146
Tabla 5.4. Condiciones de uso de los verbos deícticos de movimiento	167

6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (I)

Tabla 6.1. Cuadro-resumen de las variables de la investigación	174
Tabla 6.2. Descripción de la muestra del estudio	177
Tabla 6.3. Grupos de la investigación	179
Tabla 6.4. Tareas para la práctica de la instrucción cognitiva	187
Tabla 6.5. Tareas de IE y OE contenidas en los <i>postest</i> .	190

7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (II)

Tabla 7.1. Actividades implementadas en la instrucción tradicional	205
Tabla 7.2. Fases de la Investigación	207
Tabla 7.3. Desarrollo del estudio empírico: fase de aplicación	208
Tabla 7.4. Evolución de la muestra del estudio	213
Tabla 7.5. Planificación fase de aplicación HH.NN. de alemán	215
Tabla 7.6. Planificación fase de aplicación HH.NN de italiano	216

8. LOS RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Tabla 8.1. Análisis de varianza para H1	226
Tabla 8.2. Estadística descriptiva para H1	227
Tabla 8.3. Prueba de homogeneidad de varianzas (PT, PT1, PT2, PT3)	228
Tabla 8.4. H1-comparaciones por pares entre grupos (PT, PT1, PT2, PT3)	228
Tabla 8.5. Resultados significativos de comparaciones por pares entre grupos (PT)	229
Tabla 8.6. Resultados significativos de comparaciones por pares entre grupos (PT, PT1, PT2, PT3)	230
Tabla 8.7. Test de esfericidad de Mauchly	231
Tabla 8.8. Análisis de Varianza unifactorial para el factor “tiempo”	231
Tabla 8.9. Estadística descriptiva para H1 (grupos)	232
Tabla 8.10. Comparaciones por pares intra-sujetos	233
Tabla 8.11. Resultados significativos de las comparaciones por pares (COG)	234
Tabla 8.12. Resultados significativos de las comparaciones por pares (TRA)	235
Tabla 8.13. Resultados significativos de las comparaciones por pares (CON)	235
Tabla 8.14. Análisis de varianza para H2	239
Tabla 8.15. Estadística descriptiva para H2	240
Tabla 8.16. Comparaciones por pares entre-sujetos	241
Tabla 8.17. Análisis de Varianza unifactorial para el factor “tiempo”	242
Tabla 8.18. Estadística descriptiva para H2 (grupos según lengua materna)	243
Tabla 8.19. Comparaciones por pares intra-sujetos	243
Tabla 8.20. Resultados significativos de las comparaciones por pares (ITA.COG)	244
Tabla 8.21. Resultados significativos de las comparaciones por pares (ALE.COG)	245
Tabla 8.22. Análisis de Varianza de dos vías con medidas repetidas para H3 (COG)	249
Tabla 8.23. Valores estadísticos descriptivos para H3 (COG)	249
Tabla 8.24. Comparaciones por pares “Tipo de tarea” (COG)	250

Tabla 8.25. Comparaciones por pares “Tiempo” (COG)	251
Tabla 8.26. Análisis de Varianza de dos vías con medidas repetidas para H3 (TRA)	252
Tabla 8.27. Valores estadísticos descriptivos para H3 (TRA)	253
Tabla 8.28. Comparaciones por pares “Tipo de tarea” (TRA)	254
Tabla 8.29. Comparaciones por pares “Tiempo” (TRA)	255
Tabla 8.30. Estadística descriptiva (Interpretación)	256
Tabla 8.31. Estadística descriptiva (Producción)	257
Tabla 8.32. Análisis de varianza mixto para H4	263
Tabla 8.33. Estadística descriptiva para H4	264
Tabla 8.34. Comparaciones por pares “Verbos” (ITA.COG)	265
Tabla 8.35. Comparaciones por pares “Verbos” (ALE.COG)	266
Tabla 8.36. Estadística descriptiva para H4	266
Tabla 8.37. Pruebas t (verbos I/V)	267
Tabla 8.38. Pruebas t (verbos L/T)	268

GRÁFICOS

6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (I)

Gráfico 6.1. Percepción uso de los VDM	178
--	-----

8. LOS RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Gráfico 8.1. Efecto de la interacción tiempo x instrucción	226
Gráfico 8.2. Media de errores de los grupos experimentales (PT)	229
Gráfico 8.3. Media de errores de los grupos experimentales (PT1, PT2, PT3)	230
Gráfico 8.4. Media de errores de COG (PT, PT1, PT2, PT3)	234
Gráfico 8.5. Media de errores de TRA (PT, PT1, PT2, PT3)	235
Gráfico 8.6. Media de errores de CON (PT, PT1, PT2, PT3)	236
Gráfico 8.7. Efecto de la interacción tiempo x lengua materna	240
Gráfico 8.8. Media de errores de ITA.COG y ALE.COG (PT, PT1, PT2, PT3)	242
Gráfico 8.9. Media de errores de ITA.COG (PT, PT1, PT2, PT3)	244
Gráfico 8.10. Media de errores de ALE.COG (PT, PT1, PT2, PT3)	245
Gráfico 8.11. H3-Tipos de tarea en grupo COG	249
Gráfico 8.12. Diferencias según tipos de tarea (COG)	250
Gráfico 8.13. Interpretación y producción (COG)	252
Gráfico 8.14. H3-Tipos de tarea en grupo TRA	253
Gráfico 8.15. Diferencias según tipos de tarea (TRA)	254
Gráfico 8.16. Interpretación y producción (TRA)	255
Gráfico 8.17. Comparación de errores en las tareas de interpretación (COG-TRA)	257
Gráfico 8.18. Comparación de errores en las tareas de producción (COG-TRA)	258
Gráfico 8.19. Verbos x tiempo (ITA.COG)	264
Gráfico 8.20. Verbos x tiempo (ALE.COG)	264
Gráfico 8.21. Verbos x lengua materna (I/V)	267
Gráfico 8.22. Verbos x lengua materna (LT)	267

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
AF	Atención a la forma
CFS	Conexión(es) de forma y significado
ELE	Español como lengua extranjera
Duden	Diccionario Universal de Alemán Duden
DWDS	Diccionario Digital de la Lengua Alemana del Siglo 20
GC	Gramática Cognitiva
DT	Desviación típica
H1	Hipótesis 1
H2	Hipótesis 2
H3	Hipótesis 3
H4	Hipótesis 4
HN	Hablante nativo
HH.NN.	Hablantes nativos
HU	Universidad de Heidelberg (Alemania)
gl	Grados de libertad
IE	Input estructurado
IExp	Información explícita
IP	Instrucción de Procesamiento
ISLA	ASL en contextos de instrucción
IT	Instrucción tradicional
KU	Universidad de Kassel (Alemania)
LC	Lingüística Cognitiva
LE/L2	Lengua extranjera/lengua segunda
LM/L1	Lengua(s) materna(s)
M	Media
MCER	Marco común europeo de referencia
MOI	<i>Meaning-based output instruction</i>
OE	<i>Output</i> estructurado
PI	Procesamiento de <i>Input</i>
PT	<i>Pretest</i>
PT1	<i>Postest 1</i>
PT2	<i>Postest 2</i>
PT3	<i>Postest 3</i>
TP	Traducción propia
UDA	Università degli studi Gabriele D'Annunzio
VD	Variable(s) dependiente(s)
VDM	Verbos deícticos de movimiento
VI	Variable(s) independiente(s)

RESUMEN

En el presente estudio se compararon los efectos de dos tratamientos didácticos para la enseñanza de los verbos deícticos de movimiento —*ir, venir, llevar y traer*— a aprendientes alemanes e italianos de español: una instrucción de corte cognitivo y *una instrucción clásica-tradicional* orientada a la producción. La *instrucción cognitiva* combinó las bases de la Gramática Cognitiva con las pautas de la Instrucción de Procesamiento para el diseño de las actividades de práctica tanto de comprensión como de producción. Igualmente, tomando en cuenta la diversa afinidad de las lenguas maternas de los aprendientes (italiano y alemán) con respecto al español, se analizó si este factor influye sobre los efectos de la metodología de corte cognitivo aplicada.

El estudio se llevó a cabo con la participación de 274 estudiantes universitarios aprendientes de español (nivel B1) pertenecientes a la Universidad *G. D'Annunzio* (Pescara-Italia), Universidad de Heidelberg (Alemania) y Universidad de Kassel (Alemania). Los informantes fueron divididos en tres grupos: el grupo COG (recibió instrucción de corte cognitivo), el grupo TRA (recibió instrucción de corte tradicional) y el grupo CON (grupo de control, que no recibió instrucción). Los tres grupos, compuestos por hablantes nativos de alemán y de italiano, realizaron una prueba previa a la instrucción recibida y tres pruebas posteriores al correspondiente tratamiento didáctico aplicado: de manera inmediata, una semana después y un mes después. La metodología cognitiva implementada se mostró beneficiosa y positiva. Los alumnos que recibieron la instrucción cognitiva realizaron mejores conexiones de forma-significado y demostraron un mayor rendimiento en el uso de los verbos deícticos de movimiento que los que recibieron instrucción tradicional y que los integrantes del grupo de control. La lengua materna de los aprendientes no se reveló como un factor influyente en los resultados obtenidos por los grupos que recibieron el tratamiento didáctico cognitivo.

Palabras clave: Gramática Cognitiva; Instrucción de Procesamiento; Verbos deícticos de movimiento; Aprendizaje de segundas lenguas; Español como lengua extranjera.

ABSTRACT

In this study we compare two instruction approaches to the teaching of Spanish deictic motion verbs —*ir, venir, llevar* and *traer*— to German and Italian learners: a cognitive instruction and a classical-traditional one oriented to the production. The Cognitive Instruction combined the basic principles of Cognitive Grammar (for the explicit information regarding deictic motion verbs) with those of Processing Instruction (for activities in which students practice both comprehension and production of target forms).

In the same way, considering that the students' first languages (Italian and German) have a different affinity relationship with Spanish, we also analysed whether this factor influences the results of the cognitive methodology we applied. We carried out a survey of 274 university students who were learning Spanish (Level B1) at G. D'Annunzio University (Pescara- Italy), Heidelberg University (Germany) and Kassel University (Germany). The participants were divided in three groups: COG (cognitive instruction), TRA (traditional instruction) and control group CON (without instruction). Each of them was composed by Italian and German students who carried out a test prior to receiving the instruction and three tests subsequently: one immediately afterwards, the second a week later and the third a month later. The cognitive methodology proved to be beneficial. The students who received cognitive instruction made better form-meaning connections and showed higher performances in the use of deictic motion verbs than those who received traditional instruction and those of the control group. The learners' L1 did not appear to influence the results of the groups that received the cognitive method of instruction.

Keywords: Cognitive Grammar; Processing Instruction; Deictic motion verbs; Second language learning; Spanish as a foreign language.

ABSTRACT

Nell'ambito di questa ricerca, sono stati confrontati gli effetti di due interventi didattici per l'apprendimento dei verbi deittici di moto nella lingua spagnola —*ir, venir, llevar e traer*— per studenti di madrelingua italiana e tedesca: un'istruzione *cognitiva* e un'istruzione *di tipo classico-tradizionale* orientata alla produzione. L'istruzione cognitiva ha combinato le basi della Grammatica Cognitiva (per le informazioni esplicite riguardanti i verbi deittici) con lo schema della *Processing Instruction* (per le attività pratiche di comprensione e di produzione).

Allo stesso modo, considerando che le lingue materne degli studenti (italiano e tedesco) hanno un diverso rapporto di affinità con lo spagnolo, è stato analizzato l'impatto di questo fattore sugli effetti della metodologia cognitiva adoperata.

Lo studio è stato portato a termine con la partecipazione di 274 studenti universitari di Spagnolo (livello B1) appartenenti alle Università *G. D'Annunzio* (Pescara-Italia), Università di Heidelberg (Germania) e Università di Kassel (Germania). Gli informanti sono stati divisi in tre gruppi: il gruppo COG (istruzione cognitiva), il gruppo TRA (istruzione tradizionale) e il gruppo di controllo CON (senza istruzione). I tre gruppi, composti ognuno da parlanti nativi di tedesco e italiano, hanno eseguito una prova prima dell'istruzione e tre prove successive: immediatamente dopo, una settimana dopo e un mese dopo. La metodologia cognitiva impiegata si è rivelata vantaggiosa e positiva. Gli studenti che l'hanno ricevuta sono migliorati nell'associazione tra forma e significato ed hanno incrementato il loro rendimento nell'uso dei verbi deittici di moto in spagnolo. La loro prestazione si è dimostrata superiore a quella degli studenti che hanno ricevuto l'istruzione tradizionale e a quelli del gruppo di controllo. I risultati raggiunti dagli studenti che hanno ricevuto l'istruzione cognitiva indicano che la lingua materna dei discendenti non si è rivelata un fattore influente sugli effetti della metodologia proposta.

Parole chiave: Grammatica Cognitiva, *Processing Instruction*, Verbi deittici di moto, Apprendimento di lingue straniere, Spagnolo come lingua straniera.

INTRODUCCIÓN

1. La investigación en acción en el aula de español como lengua extranjera

La enseñanza del español como lengua segunda o extranjera (en adelante ELE) ha experimentado un importante crecimiento en las últimas décadas. Este desarrollo refleja la utilidad potencial del español para el comercio, el turismo, la cultura, la tecnología o las relaciones internacionales, lo que le ha valido la denominación de lengua “nodal” por servir de conexión y contacto para el cumplimiento de determinadas tareas a las que se espera que acudan hablantes de muchas lenguas (Moreno Fernández, 2016)¹. De hecho, según datos recientes, se calcula que más de veintiún millones de personas estudian actualmente este idioma como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2016a: 41)².

La presencia y visibilidad global de las que goza hoy el español se traducen, en cuanto a su enseñanza se refiere, en una mayor demanda de docentes de esta lengua y de materiales didácticos apropiados para la multiplicidad de contextos de aprendizaje. En este escenario, han sido numerosos los programas de formación implementados para promover y alcanzar la cualificación y la competencia de los profesionales de la enseñanza de ELE, hecho que ha provocado una mejora evidente de la formación de los docentes (Pastor Cesteros y Lacorte, 2015). Contrariamente, la actividad investigativa sobre los aspectos relacionados con la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE ha avanzado de manera más tímida, señalan Muñoz-Basols *et al.* (2017), por lo que

resulta esencial alcanzar una mayor autonomía en la investigación para responder a los múltiples desafíos y contextos a los que el español se enfrenta como lengua de comunicación internacional. Tal consolidación no se podrá llevar a cabo plenamente sin un discurso empírico que nutra las investigaciones teóricas y que se traslade a la metodología y a las prácticas docentes del aula (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 18).

A ese respecto, Baralo (2014: 4) sostiene que “en el ámbito de la investigación hemos avanzado menos que en el ámbito de la formación”, aunque en el marco de la investigación-acción “cada vez hay más trabajos que son productos de una investigación

¹ El adjetivo “nodal” responde a la búsqueda de una alternativa que permita caracterizar al español como lengua internacional sin tener que usar el término “global” (se evita el término “global” debido a la poca presencia del español en el hemisferio oriental, ya que es una lengua más asociada a la cultura que a los negocios).

² La información está basada en datos del MECED 2010, 2012 y 2014, así como del Instituto Cervantes (2015).

sólida y replicable”, en los que se plantean hipótesis y preguntas relacionadas con diferentes problemas del aprendizaje de ELE.

En esta misma línea, Puche (2015) comenta que los resultados de la investigación en acción en el aula se ven a menudo recogidos en la amplísima y continuamente renovada oferta editorial, con materiales didácticos que en muchas ocasiones han estado a la vanguardia de las novedades metodológicas.

Si bien en la actualidad, la distancia entre el discurso investigador y la metodología de la enseñanza del español se ha acortado, es necesario seguir avanzando en la investigación empírica y aplicada (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 19; Pastor Cesteros, 2016: 50). Esta afirmación se apoya en los resultados de un estudio realizado con la finalidad de analizar (entre otros) el perfil investigador del profesor de ELE (Muñoz-Basols *et al.*, 2017)³. Los datos revelan que un alto porcentaje de docentes de español como lengua extranjera investiga (66,9%), y que el 52,0% considera que es cada vez más habitual que los profesores de español tengan un perfil investigador (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 26).

Con respecto a estos resultados, los investigadores sostienen la importancia de

contribuir a que la disciplina emerja con voz propia. Se debería aunar todavía más la investigación lingüística y la innovación didáctica en el ámbito de ELE/EL2, ya que sigue existiendo un vacío entre el avance de la investigación teórica y las prácticas docentes. Para ello, es necesario formar a los profesionales sobre distintas metodologías para investigar sobre la enseñanza del español, promover la *investigación en acción en el aula* y trasladar estos datos hasta las publicaciones que sirven de soporte a la enseñanza de la lengua (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 26)⁴.

La investigación en el aula, conocida como *investigación en acción*, constituye un instrumento que permite implementar estrategias de actuación con la finalidad de observar sus efectos y aportar mejoras a realidades problemáticas identificadas en un contexto educativo o social. Kemmis y MacTaggart (1988) la definen como una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos (en nuestro caso, la actividad didáctica y los docentes). Tal definición se ve motivada por la complejidad de

³ El estudio citado responde a la necesidad de obtener datos a escala global sobre los profesionales del español como lengua extranjera o como segunda lengua (ELE/EL2) ante la escasez de información de carácter empírico sobre la profesión. Para ello, se dan a conocer las respuestas de 1675 informantes de 84 países, obtenidas mediante un cuestionario en línea estructurado en tres bloques temáticos: a) perfil laboral y docente, b) perfil formativo, y c) perfil investigador.

⁴ Resaltado nuestro.

la actividad educativa, que hace necesario que el profesor⁵ asuma el rol de investigador: que esté atento al proceso de enseñanza-aprendizaje, que dé respuesta a las necesidades del alumnado y que trate de buscar nuevos enfoques (Latorre, 2003). Otra justificación de la actividad investigadora en el aula parte de la definición misma de la clase de idiomas: dado que esta es un espacio diseñado específicamente para el aprendizaje de una lengua, parece lógico que sea el contexto más adecuado para realizar una investigación acerca del aprendizaje de la misma (Nunan, 1992: 91).

En el marco de este modelo investigativo, el punto de partida del presente estudio se sitúa en las aulas de español de la Facultad de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas de la Universidad Gabriele D'Annunzio (Pescara, Italia), y continúa su recorrido por las aulas de español de las Universidades alemanas de Heidelberg y Kassel. Según el informe del Instituto Cervantes (2016: 41), Italia y Alemania se posicionan en los puestos 4 y 5, respectivamente, de países con mayor número de estudiantes de español como lengua extranjera, con un total de más de 1.200.000 estudiantes.

La experiencia como docente de ELE, el contacto con el desarrollo de la interlengua⁶ de los aprendientes (hablantes nativos de italiano y alemán) y la revisión de los análisis de errores⁷ llevados a cabo sobre sus producciones han permitido individuar las equivocaciones más recurrentes y las áreas que presentan mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. A ese respecto, Baralo (2009) defiende el uso del *análisis de errores* como instrumento de observación de los procesos y de los resultados de las intervenciones didácticas en entornos controlados, ya que nos permite “abordar investigaciones en las que pretendemos dilucidar por qué las reglas aprendidas no se activan en la actuación lingüística y se generan errores a pesar de tener el conocimiento lingüístico que podría evitarlos” (Baralo, 2009: 1). Además, la autora sostiene que los estudios en el marco de los análisis de errores y análisis de la interlengua han abierto un buen camino al número creciente de investigaciones en el ámbito de la gramática pedagógica, la psicolingüística, la sociolingüística, la

⁵ En el presente trabajo, nos acogemos a la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, para designar a todos los individuos de la especie sin distinción de sexo (ver sección de consultas lingüísticas de la RAE). En este sentido, con términos como *profesor*, *alumno*, *investigador*, *instructor*, *aprendiente* etc. nos referiremos indistintamente a ambos sexos.

⁶ El término *interlengua*, acuñado por Selinker (1972), hace referencia al sistema no nativo del estudiante de una lengua segunda o extranjera (L2/LE), como un sistema autónomo que media entre la lengua nativa y la lengua meta, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

⁷ Una reseña de estos trabajos puede verse en el Capítulo 1.

pragmática, el análisis del discurso, la etnografía del habla o la interacción comunicativa en el aula (Baralo, 2014: 4).

Dentro del amplio marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, el presente trabajo quiere ser un aporte a la investigación en el campo de la gramática pedagógica, examinando la eficacia de la instrucción de corte cognitivo que proponemos para el aprendizaje de los *verbos deícticos de movimiento* —*ir, venir, traer, llevar*— (en adelante VDM), y comparándola con el tipo de enseñanza más clásica y orientada a la producción, que se sigue implementado aún en muchas aulas de español como lengua segunda o extranjera (en adelante L2/LE)⁸.

2. Presentación del trabajo

2.1. Antecedentes, motivación y justificación

“La preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas” (Fernández, 1995a: 206). Sobre esta reflexión básica se erige la búsqueda de recursos y herramientas que puedan aportar soluciones a los tantos y variados problemas que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de lengua extranjera, en nuestro caso, el aula de ELE.

Uno de los aspectos críticos para los aprendientes de español L2/LE es el uso de los VDM. Esta problemática afecta a aprendientes hablantes nativos (en adelante HH.NN.) de lenguas en las que el uso de los VDM se rige por un sistema de conceptualización y construcción distinto al del español —como es el caso del italiano y del alemán, pero también del catalán, del francés y del inglés, entre otras—.

La distinta funcionalidad del componente deíctico de estos verbos en los diversos sistemas lingüísticos español/italiano y español/alemán (que analizaremos detalladamente en el Capítulo 5) no es percibida por los alumnos: a través de un procesamiento (erróneo) guiado por la propia lengua materna (en adelante LM), los aprendientes ignoran el significado de los VDM del español, e implementan en su

⁸ En las revisiones y correcciones del presente trabajo junto con la Dra. Llopis-García, surgió la reflexión sobre la dificultad de determinar en qué consiste la “instrucción tradicional”. De hecho, en los últimos congresos, cursos de formación de profesores y círculos académicos en general, las discusiones sobre el tema han sido crecientes; se ha argumentado que en los trabajos empíricos de los últimos años, ha sido definida como “tradicional” cualquier metodología distinta a la que se propone en los estudios realizados. Así, se ha considerado más oportuno referirse a instrucción “clásica” para calificar el tipo de enseñanza (generalmente) implementado en el aula bajo la guía de los manuales de enseñanza comunicativa actualmente presentes en el mercado. En este sentido, aunque en el presente trabajo hablamos de “instrucción tradicional”, usaremos los términos “clásico” y “tradicional” de manera intercambiable, sin tomar en cuenta los matices que puedan diferenciarlos, y sin referirnos a ninguna metodología específica, sino a la enseñanza que se ha venido implementando en el aula de ELE con respecto a la forma meta estudiada. El Capítulo 2 del presente estudio contiene mayores referencias sobre este último aspecto.

reconstrucción del sistema de la lengua aprendida el uso que estas formas tienen en su LM; es decir, activan su esquema de movimiento y lo repiten en la lengua meta, comprometiendo la corrección de la comunicación. Si el error no invalida la comunicación podría no ser advertido por el hablante y persistir hasta fosilizarse.

Consideramos como errores fosilizables, o mejor persistentes, aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología. (...) Ofrecen también resistencia las oposiciones, que aun existiendo en la LM, presentan una distribución diferente en las dos lenguas o varían en la forma de aplicación (Stockwell *et al.*, 1965); sirvan como ejemplo las oposiciones *ir/venir*, *traer/llevar*, que funcionan en muchas lenguas pero con distribuciones diferentes. La influencia de la LM en estos casos puede provocar errores fosilizables y es la mayor causa de los errores fosilizados (Fernández, 1995b: 149-150).

Tanto para los aprendientes italianos como para los alemanes, el error que se deriva del uso erróneo de los VDM españoles es un error de tipo colectivo, es decir, que afecta a todo un grupo de alumnos, normalmente con una lengua común. Una de las causas de los errores colectivos “puede residir en la misma presentación didáctica de los hechos lingüísticos” (Fernández, 1995a: 213).

Esta última consideración, que pudiese parecer poco actual gracias a la evolución de las metodologías de enseñanza de L2/LE en las últimas décadas (que han sido integradas en los materiales didácticos y aplicadas a través de diversas técnicas en el aula de clase), se ve apoyada, en nuestro caso, por diversas circunstancias. Dejando firme que la dificultad presentada por los VDM es intrínseca y que es producto de la interferencia lingüística (como veremos en los siguientes capítulos), con muy pocas excepciones, los VDM han sido ampliamente ignorados en los programas de estudio, en los materiales didácticos y en las aulas de clase (Chui 2015: 54). De hecho, aunque su aprendizaje entraña dificultades para muchos aprendientes, en los manuales de ELE estos verbos suelen mencionarse junto con múltiples contenidos —nocio-funcionales, léxicos y culturales—, e incluirse en prácticas relativas a su morfología o a la formación de perífrasis verbales. En algunos de los textos se hace una minúscula referencia a su uso, confinando la importancia de la dirección del movimiento (elemento deíctico

intrínseco de estos verbos) en una regla al margen, que, en el amplio flujo de los contenidos comunicativos, queda allí: al margen⁹.

Por otra parte, aunque la investigación sobre la instrucción gramatical ha sido muy productiva en los últimos años, en la mayoría de las aulas de lengua extranjera la gramática todavía se enseña tradicionalmente de una manera no-integrada y centrada en la precisión de la forma, en el aprendizaje de reglas y mediante ejercicios mecánicos (Larsen-Freeman, 2015: 263-264). Al respecto, Achard (2008: 441) sostiene que las reglas son presentadas como una propiedad del sistema lingüístico objeto de aprendizaje, y no como resultado de la elección del hablante. Hace ya más de dos décadas, VanPatten y Cadierno (1993: 238) señalaron que la presentación y la práctica gramatical de la instrucción tradicional no mejoran la forma en que los alumnos procesan el *input* y, por lo tanto, no proporcionan *intake* para el sistema en desarrollo.

De cara al problema planteado y con el objetivo de encontrar una alternativa didáctica que ayudara a los alumnos a establecer mejores conexiones entre la forma y el significado de los VDM, se llevó a cabo un estudio piloto en el que se diseñó e implementó una instrucción gramatical explícita para la enseñanza de los VDM a aprendientes de español HH.NN. de italiano (Colasacco, 2014). El tratamiento didáctico combinó los principios de la *Gramática Cognitiva* (en adelante GC) (Langacker, 1987 y en adelante) y las pautas de la *Instrucción de Procesamiento* (en adelante IP) (VanPatten, 1996, 2002 y en adelante) para el diseño de actividades de *input* y de *output* estructurado.

La combinación de la GC y de la IP, ya sugerida por Cadierno (2004, 2008), fue implementada por Llopis-García (2009) para la enseñanza de la selección modal a aprendientes alemanes de español. La investigadora propuso, como beneficio suplementario a la IP, una instrucción gramatical cognitiva destinada a reforzar la comprensión de la forma meta estudiada basada en una información explícita mejorada y de mayor calidad y en la aplicación ampliada a la producción de las directrices de la IP para la práctica de interpretación (estructuración del *input*).

Por una parte, la IP (VanPatten, 1996 y en adelante) es una intervención pedagógica de atención a la forma que, a partir de las estrategias de procesamiento individuadas por el *Modelo de Procesamiento del Input*, altera y estructura el *input*

⁹ Para algunos ejemplos, ver Capítulo 2, apartado 2.4.1.

presentado a los aprendientes con la finalidad de que establezcan la conexión de la forma meta con su significado y la procesen con éxito. En la investigación realizada, esta metodología se aplicó para el diseño de tareas tanto de *input* como de *output* estructurado (Llopis-García, 2009).

Por otro lado, la GC (Langacker, 1987) es un enfoque que, comparado con otros, ofrece una descripción más completa, reveladora y adecuada acerca de la estructura del lenguaje (Langacker, 2008a: 66). La utilidad potencial de la GC como fundamento para la enseñanza de lenguas se asienta en sus características básicas: la centralidad del significado, su naturaleza basada en el uso y la consideración de las conceptualizaciones lingüísticas como un producto más de las facultades generales humanas.

Didácticamente, el estudio del lenguaje basado en su significado da al estudiante la posibilidad de controlar las formas y decidir cuándo y cómo usarlas, dependiendo del significado que quiera transmitir.

Los resultados positivos del estudio piloto mencionado (Colasacco, 2014)¹⁰ motivaron el planteamiento de la investigación aquí presentada, con el objetivo de comparar los efectos de dos tratamientos didácticos para la enseñanza del uso de los VDM a aprendientes de español HH.NN. de italiano y HH.NN. de alemán: por un lado, una instrucción de corte clásico/tradicional orientada a la producción y, por otro, la instrucción gramatical de corte cognitivo ya implementada en Colasacco (2014). Igualmente, considerando que la forma lingüística tratada implica una importante dificultad para los estudiantes de español tanto italianos como alemanes, se quiso determinar si la diversa afinidad de las lenguas maternas de los aprendientes (italiano y alemán)¹¹ con respecto al español influye sobre los efectos de la metodología cognitiva aplicada.

Con esta intención, se llevaron a cabo las siguientes acciones, que constituyen los objetivos específicos de este estudio (1) elaborar un tratamiento didáctico cognitivo para HH.NN. de italiano y de alemán, (2) aplicar los tratamientos didácticos experimentales a los respectivos grupos de aprendientes, (3) comparar los resultados de

¹⁰ A lo largo de esta tesis, nos referiremos a la investigación de Colasacco (2014) con la denominación de *estudio piloto*, por ser el estudio preliminar al trabajo aquí presentado.

¹¹ Las lenguas tratadas en nuestro estudio pertenecen a subgrupos distintos de la amplia familia de lenguas indoeuropeas: el italiano pertenece al grupo de lenguas romances y el alemán, al grupo de lenguas germánicas. De este modo, tienen un diverso grado de afinidad con respecto al español (que es una lengua romance).

los grupos de instrucción cognitiva, instrucción tradicional y grupos de control, (4) comparar los resultados de los grupos de instrucción cognitiva (italianos, por una parte, y alemanes, por la otra) entre sí, (5) comparar los resultados obtenidos según la tipología de actividades realizadas (interpretación y producción), (6) comparar los resultados obtenidos según el par de verbos contenido en las actividades (*ir/venir* y *llevar/traer*).

2.2. Estructura

Esta tesis está compuesta por cuatro secciones básicas: la sección introductoria, la sección central o de contenido temático, la sección de conclusiones y, por último, la sección de referencias bibliográficas y anexos.

La sección inicial se corresponde con la presente introducción que, a manera de preámbulo, refiere el estado actual de la investigación en el aula con respecto al español como lengua extranjera o segunda. Aquí se exponen los objetivos que motivaron la investigación, su justificación, y se concluye con la descripción de la estructura del trabajo.

La sección central de la tesis está dividido en dos partes: la *Parte I*, que contiene los aspectos teóricos sobre los que se asienta la investigación, y la *Parte II*, en la que se hace referencia al estudio empírico llevado a cabo. A continuación describiremos el contenido de los capítulos que componen cada una de las partes referidas.

La Parte I, denominada ‘Aspectos teóricos’ esta formada por cinco capítulos. El Capítulo 1 reseña un grupo de estudios relacionados con los VDM, por una parte, y con la metodología aplicada en la investigación que aquí presentamos, por la otra. En relación a los estudios sobre los VDM, se citan las conclusiones de varios trabajos sobre análisis de errores de estudiantes de español HH.NN. de italiano y de alemán; investigaciones que examinan las condiciones de uso de estos verbos en español, alemán e italiano; y, por último, se hace referencia a trabajos sobre la didáctica de los VDM en español.

Con respecto a los estudios sobre la metodología aplicada, se comentan investigaciones que implementaron la IP (VanPatten, 1996 y en adelante) o la GC (Langacker, 1987) con la finalidad de medir sus efectos, o de comparar estas metodologías con otras en el aprendizaje de LE/L2.

El Capítulo 2 contiene la revisión de temas relacionados con la Adquisición de segundas lenguas. Inicialmente se exponen sus nociones básicas y la evolución experimentada por este campo en las últimas décadas. En los apartados siguientes se examinan diversos temas: la metodología de enseñanza *atención a la forma*, los beneficios de la *instrucción explícita* en la enseñanza de LE y las características del *aprendizaje de lenguas afines*; en este último punto se repasan las estrategias usualmente implementadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de lenguas cercanas. El capítulo finaliza con un examen de los rasgos de la *enseñanza clásica-tradicional* con especial referencia a sus efectos sobre el aprendizaje de los VDM.

Los Capítulos 3 y 4 explican las bases teóricas del enfoque metodológico implementado en el presente estudio. Específicamente, el Capítulo 3 da cuenta de los fundamentos de la Lingüística Cognitiva como corriente de investigación lingüística y, seguidamente, revisa las nociones básicas de la Gramática Cognitiva (Langacker 1987) como enfoque determinante para la instrucción experimental elaborada e implementada en el estudio aquí contenido. Se analizan los rasgos distintivos del enfoque gramatical implementado, entre los que destacan el simbolismo del lenguaje y los mecanismos de conceptualización empleados por el hablante para la creación de significados. Finalmente encontramos una referencia a las aplicaciones didácticas de este enfoque gramatical basado en el uso.

El Capítulo 4 presenta la revisión del Modelo de Procesamiento del *Input* planteado por VanPatten (1996, 2002, 2004ab, 2007) y de su aplicación metodológica en el aula, concretada en la Instrucción de Procesamiento. En el marco de la IP, se examinan las pautas que esta intervención pedagógica dispone para el diseño de actividades de *input estructurado*, así como la propuesta de Llopis-García (2005, 2007, 2009) de extender las aplicaciones de la IP al *output*, considerado como un componente determinante en el aprendizaje de una L2/LE.

Con el *Capítulo 5* se concluye la parte teórica del trabajo. Este capítulo examina la forma meta: los verbos deícticos de movimiento —*ir, venir, llevar y traer*— y su punto central es el análisis comparativo de los factores que rigen el funcionamiento de estos verbos en español, italiano y alemán. El análisis se desarrolla a partir del estudio de Fillmore (1982, 1983) sobre las condiciones de uso de los verbos deícticos de

movimiento (en inglés) según parámetros relativos a las categorías deícticas de persona (hablante/oyente), lugar (meta del movimiento) y tiempo (tiempo de enunciación / tiempo de referencia).

Antes de abordar el análisis comparativo propuesto, se analiza la complejidad de los diversos factores que contribuyen a definir la oposición de los VDM en las lenguas estudiadas (español, italiano y alemán). Así, se presenta una revisión de los aspectos teóricos relacionados con la deixis, rasgo que caracteriza la naturaleza de los verbos examinados, y del factor *Aktionsart*, determinante para justificar algunos de sus usos en el caso del alemán. Para este análisis, se parte de la revisión de la teoría talmiana (Talmy, 1985, 1991, 2000ab) sobre la expresión de los eventos de movimiento y la clasificación tipológica en función de los patrones desarrollados por esas lenguas para describir esos eventos.

Otro aspecto tratado en el capítulo es el fenómeno del desplazamiento del *origo*, aspecto fundamental para comprender las diferencias de uso de los VDM en las lenguas comparadas.

Debido a la complejidad semántica que caracteriza los VDM, en este capítulo se hace referencia a la delimitación de sus significados, enfocada a puntualizar sus usos prototípicos. Así, el análisis de los VDM se ha restringido a su función prototípica, es decir, la descripción de movimientos según el punto de vista ligado a la posición del hablante. De este modo, se excluyen los usos idiomáticos de los verbos en cuestión, los empleos metafóricos, así como su gramaticalización —que da origen a perífrasis de las que nacen formaciones de diverso valor de tiempo y aspecto—.

Los Capítulos 6, 7 y 8 forman la Parte II del trabajo, que trata sobre el ‘Estudio empírico’. En el capítulo 6 se describen los objetivos del estudio y una parte del diseño de la investigación. En las diversas secciones que componen el capítulo, se indican las preguntas que motivaron el estudio y las hipótesis planteadas al respecto, y se explican las variables analizadas. Asimismo se describen el contexto y los participantes de la investigación.

En relación a los materiales del estudio, en este capítulo se incluyen las herramientas de toma de datos y se exponen las bases teóricas de las pruebas de evaluación implementadas. Los aspectos relativos a los tratamientos didácticos aplicados (instrucción de corte cognitivo e instrucción clásica-tradicional) se presentan

de manera detallada en el Capítulo 7 junto a las bases teóricas subyacentes al diseño de ambos tratamientos didácticos.

Además del punto señalado, en el Capítulo 7 se relata en detalle el procedimiento seguido durante la implementación de la fase de aplicación del estudio empírico. Como veremos, el mismo está distribuido en tres fases: preparación y diseño de materiales, aplicación, y elaboración y análisis de los datos.

El Capítulo 8 contiene el análisis de los datos recogidos, en el que se describen las pruebas estadísticas implementadas con la finalidad de examinar las hipótesis planteadas y dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación. Asimismo, se expone la discusión de los resultados obtenidos.

En la tercera sección se presentan las Conclusiones generales de la investigación. En ella se resumen los aspectos esenciales del estudio y, a la luz de los resultados obtenidos, se analizan las implicaciones didácticas de la instrucción de corte cognitivo propuesta para el aprendizaje de los VDM. De igual manera, se exponen las limitaciones del trabajo realizado y las cuestiones que pudiesen ser objeto de futuras investigaciones.

La sección final incluye las referencias bibliográficas citadas a lo largo de la tesis y los anexos relativos a los materiales implementados en el estudio.

PARTE I: ASPECTOS TEÓRICOS

1. REVISIÓN DE ESTUDIOS PREVIOS

Antes de adentrarnos en los aspectos teóricos sobre los que se sustenta esta investigación, presentamos una revisión de los estudios relacionados con los temas tratados en la misma. En función del contenido al cual se vinculan, hemos dividido su repaso en dos grupos: por un lado, los estudios concernientes a los verbos deícticos de movimiento y, por el otro, las investigaciones en las que se ha aplicado como metodología para la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras la IP o el enfoque gramatical cognitivo.

1.1. Estudios relacionados con los verbos deícticos de movimiento

En primer lugar nos referiremos a los estudios que se han centrado en el análisis de errores de aprendientes de ELE. De los trabajos revisados, reseñamos aquí las investigaciones que han identificado, descrito y clasificado los errores más frecuentes en las producciones de HH.NN. de italiano y de alemán, en las que se han incluido errores referidos a los verbos deícticos de movimiento, a sus posibles causas y a su evolución en los diferentes niveles de competencia lingüística (apartados 1.1.1 y 1.1.2).

De igual modo, haremos referencia a los estudios sobre las condiciones de uso de los VDM, especialmente aquellos que comprenden las lenguas analizadas en esta tesis (apartado 1.1.3). Por último, se describen los trabajos que analizan aspectos relativos a la didáctica de estos verbos (apartado 1.1.4).

1.1.1. Hablantes nativos de italiano

Lenarduzzi (1999), en su trabajo sobre las interferencias en el aprendizaje del español en alumnos itálofonos, destaca las asimetrías existentes entre los verbos deícticos de movimiento —*ir/venir, llevar/traer*— y sostiene que estas se deben a contrastes de tipo pragmático: su uso depende, por lo general, del contexto comunicativo extralingüístico en el momento de la enunciación. Según el autor, la diferencia más notable consiste en el punto de referencia de la deixis de los verbos *venire/venir*. El alumno, al usar estos verbos, atribuye al sistema de la lengua extranjera el mismo funcionamiento de su LM.

Bordonaba-Zabalza (1998) analiza un corpus de lengua escrita de estudiantes universitarios italianos —ejercicios de redacción y pruebas objetivas sobre cuestiones

gramaticales concretas—, tanto en niveles elementales como avanzados. En los resultados de su trabajo, incluye *llevar/traer* e *ir/venir* como *errores léxicos de significado*, específicamente, reseñados como casos de *neutralización de oposiciones de algunos verbos*. Según la investigadora, la pareja de verbos *traer* y *llevar* constituye una fuente de error en los primeros niveles, con predominio del uso incorrecto de *traer* con respecto a *llevar*. En cuanto a *ir/venir*, la interferencia de la LM es causa de la neutralización de este par de verbos, con el resultado de una mayor aparición de errores en el uso de *venir*.

Sánchez-Iglesias (2003) lleva a cabo un análisis de errores de estudiantes italianos de ELE de nivel intermedio. En su estudio, los VDM aparecen entre los *errores por transferencia y confusión semántica*, causados por la ausencia de control sobre un rasgo en el que la indicación pragmática es fundamental. Al respecto, el investigador comenta que tal error representa una confusión habitual en el aprendizaje de ELE, y considera significativa la acumulación de errores del verbo *venir*, cuya interiorización estima interesante dado que, aunque en los enunciados de las pruebas aparece el verbo *ir*, el alumno insiste en el uso de *venir*. En cuanto a los problemas observados con el par de verbos *llevar/traer*, Sánchez sostiene que deben asociarse a las dificultades existentes en la oposición *ir/venir*.

Entre los errores analizados por Gutiérrez-Quintana (2005) —contenidos en textos escritos por estudiantes italianos de español de la Universidad de Sassari, cursos segundo, tercero y cuarto— se incluyen los verbos deícticos *ir/venir* en la categoría de errores de *tipo léxico de contenido* (específicamente, *pares de verbos no intercambiables*). Según los resultados de este trabajo, la interferencia de la LM y de otras lenguas conocidas por el informante constituye la causa del 30% de este tipo de errores de la muestra. Señala la autora que en el aprendizaje de lenguas afines, la LM — como conocimiento preexistente al que el estudiante acude para superar ciertas carencias— influye de forma activa en la adquisición de la L2. En el caso de los VDM en el español, los aspectos problemáticos que enfrenta un estudiante italiano son, principalmente, la presencia de una oposición funcional que en su lengua no existe, la falta de correspondencia entre una regla de su LM y de la L2, y la existencia de una misma categoría en ambas lenguas pero con usos invertidos.

Continuando en el ámbito del análisis de errores, De Benedetto (2006) analiza traducciones del italiano al español hechas por HH.NN. de italiano y refiere, como caso típico en el aprendizaje de lenguas afines, el error cometido ante la oposición entre *ir* y *venir* que, según la autora, es dominada por factores pragmáticos que difieren de una lengua a otra.

1.1.2. Hablantes nativos de alemán

Entre los estudios que han analizado los errores de aprendientes alemanes de ELE encontramos el trabajo de Fernández (1997), en el que se reseñan las oposiciones *ir/venir* y *llevar/traer* como errores fosilizables. Al referirse a estos verbos, la autora señala que se trata de errores en el plano léxico, que, aunque existen en la lengua materna de los aprendientes, funcionan con distribuciones diferentes o varían en la forma de aplicación con respecto al español.

Rakaseder y Schmidhofer (2014) analizan los errores de las producciones de textos de alumnos universitarios austríacos (HH.NN. de alemán) aprendientes de ELE, y describen entre los errores léxicos ciertas estructuras calcadas de la lengua alemana como *venir* en lugar de *ir*.

Los resultados obtenidos concuerdan con los presentados por Vázquez (1991) en su análisis de errores de alumnos de español HH.NN. de alemán. Entre los errores de tipo léxico, Vázquez (1991: 62) señala la “neutralización de estructuras que se encuentran en distribución complementaria” como *ir/venir* (entre otras). Rakaseder y Schmidhofer atribuyen este error a la influencia de la LM; a este respecto, sugieren que se invite a los estudiantes a describir las diferencias de uso existentes entre la LM y la lengua meta, con la finalidad de que los alumnos comparen la información nueva con los conocimientos que ya poseen, y puedan integrarla en las redes cognitivas existentes.

1.1.3. Análisis de las condiciones de uso

El trabajo de Fillmore (1966 en adelante) sobre las condiciones de uso de los VDM en la lengua inglesa ha sido considerado pionero en esta materia. Teniendo como referencia sus conclusiones, en las últimas décadas se han llevado a cabo numerosos estudios descriptivos que, tras el examen de corpus lingüísticos, dan cuenta del funcionamiento de estos verbos en una gran variedad de lenguas.

Algunos trabajos se concentran en una única lengua, como el español (Cifuentes Honrubia, 2007), el inglés (Sudo, 2015), o el alemán (Rösner, 1993; Tapia Yepes 2011); otros, comparan dos o más sistemas lingüísticos, como es el caso de los estudios contrastivos: español-italiano (Suadoni, 2016; Arroyo, 2011), español-alemán (García-Padrón, 1985; Ricca, 1991; Galán Rodríguez, 1993; Lewandowski, 2008), checo-español (Pokorná, 2009), alemán-italiano (Di Meola, 2003), español-polaco (Lewandowski, 2014), alemán-español-polaco (Lewandowski, 2007), español-alemán-francés (Ibáñez, 1983), inglés-italiano-alemán (Marongiu, 1997), inglés-japonés-mandarín-sibe (Oshima, 2006), lenguas europeas (Ricca, 1993), inglés-chino-japonés-coreano-alemán-sibe (Nakazawa, 2006, 2007, 2009), inglés-español-alemán-croata-indonesio-japonés-mandarín-turco-nepalí-tamil-tailandés (Gathercole, 1977, 1978).

En todos los estudios que analizan la lengua española emerge como característica diferencial la deixis del verbo *venir*, que indica un desplazamiento solo hacia el hablante (centro deíctico de la comunicación), a diferencia de muchas otras lenguas en las que el verbo correspondiente a *venir* puede describir un movimiento tanto hacia el hablante como hacia el oyente. Nakazawa (2007: 61) señala que este último es el caso del inglés, catalán, francés, alemán, italiano, nepalí, palauano, chagga, tamil, tangut, zapoteco, texmelucano y turco.

El trabajo de Ricca (1993) analiza la oposición de los verbos itivos y ventivos¹² en 20 lenguas europeas, por lo que constituye una importante contribución descriptiva de los elementos que guían el uso de los verbos tratados. El autor sostiene que en las lenguas romances, con excepción quizás del francés, la oposición de estos verbos es dominada por la deixis, lo que no significa que tal oposición deíctica funcione en modo idéntico. Las diferencias más grandes se manifiestan entre el italiano, el francés y el catalán, por una parte, (cuyas condiciones de uso son *grosso modo* semejantes a las descritas por Fillmore para el inglés) y el español y el portugués, por la otra, que se caracterizan por un uso mucho más restringido del verbo *venir* (Ricca, 1993: 53).

En el caso del alemán, la oposición de los verbos itivos/ventivos, si bien puede ser descrita en términos deícticos (con condiciones de uso que coincide con el italiano, y no con el español), en muchos casos puede ser atribuida a factores *accionales* (en

¹² Los verbos *itivos* indican una dirección del movimiento que se aleja o tiende a alejarse del *origo* o centro (*ir/llevar*). Los verbos *ventivos*, contrariamente, hacen referencia a un movimiento que se dirige hacia el centro u *origo* (*venir/traer*). Se trata de la traducción de la expresión inglesa *coming and going verbs* propuesta en la tradición románica por Ricca (1991).

alemán, *Aktionsart*) que, en esta lengua, tienen un rol tan o más importante que la deixis misma (Ricca, 1993: 84). Este aspecto pone en guardia sobre el tipo de dificultad de los aprendientes alemanes de español L2/LE para el aprendizaje de los VDM: además de que la deixis de los verbos alemanes es distinta a la del español, el uso de los mismos puede ser gobernado por un factor distinto del deíctico.

En el Capítulo 5 de esta tesis se examina esta cuestión detalladamente, y se expone una sistematización de los factores que determinan el uso de los VDM del español, italiano y alemán. De los trabajos consultados, resultan relevantes los que analizan alguna de estas lenguas, especialmente las investigaciones de Ricca (1993), Ibáñez (1983) y Di Meola (2003).

En el marco de la adquisición de eventos de movimiento en segundas lenguas, el trabajo de Hijazo-Gascón (2017) trata los contrastes existentes en las lenguas romances y la deixis en español L2. En este trabajo se presentan los resultados de dos estudios centrados en la adquisición de español L2 por hablantes nativos de italiano, francés y alemán. En el primero, se compara el desempeño de los participantes en narraciones en español L2 para analizar la expresión del *Camino* como componente de los eventos de movimiento¹³. Nos interesa particularmente comentar el segundo estudio, que centra su atención en la deixis del español L2. El objetivo de la investigación es examinar la posible fuente de influencia interlingüística para los estudiantes de español HH.NN. de francés, italiano y alemán, cuyas LM tienen un patrón deíctico diferente al del español. Según el autor, este hecho constituye un desafío para la completa adquisición del uso de los verbos *ir/venir* y de sus contrapartes causales *llevar/traer* por los aprendientes de español L2 (Hijazo-Gascón, 2017: 316).

En el estudio participaron tres grupos experimentales (italianos, alemanes y franceses —12 por cada grupo—) con un nivel B2 de competencia lingüística en español¹⁴, y un grupo de control, integrado por HH.NN. de español. Todos llevaron a cabo dos pruebas (visionado de un video y un *cloze test*) en las que tenían que describir acciones o completar enunciados usando los VDM en español. Específicamente, se evaluó el desenvolvimiento de los alumnos en aquellos contextos situacionales en los que el hablante describe el *movimiento hacia el oyente*, es decir, la condición de uso en

¹³ Este estudio analiza el movimiento y sus componentes desde la perspectiva de Talmy (1985 en adelante), a la que se hará referencia en el Capítulo 5.

¹⁴ Según el Marco Común Europeo de Referencia.

la que hay un patrón contrastivo (ver Ricca, 1993; Ibáñez, 1983); en este contexto, los hispanohablantes usan verbos itivos (como *ir* y *llevar*), pero los HH.NN. de francés, alemán e italiano, en su LM, usan verbos ventivos (como *venir* y *traer*). En los enunciados del *cloze test*, los participantes pudieron conocer el contexto de la comunicación que precisaba la posición del hablante y del destinatario.

Los resultados preliminares de este estudio (Hijazo-Gascón, 2017) muestran que los HH.NN. de español usaron solo verbos itivos, mientras que los HH.NN. de francés, italiano y alemán usaron de manera más frecuente verbos ventivos. La misma tendencia fue observada con respecto a los verbos causativos (*llevar/traer*); tanto los participantes alemanes como los italianos utilizaron principalmente *traer*, evitando el uso de *llevar*. Según el investigador, el uso de los verbos ventivos bajo esta condición demuestra que el patrón de la L1 permanece presente a pesar del alto nivel de competencia lingüística de los aprendientes, ya que estos, guiados por el esquema de la L1, permiten que el oyente sea el centro deíctico de la comunicación. Además, Hijazo-Gascón sostiene que resulta correcta su intuición acerca de que la deixis en español L2 representa una dificultad y constituye una fuente potencial de influencia interlingüística, especialmente en el caso de la adquisición de lenguas genéticamente relacionadas. Finalmente, afirma que es importante resaltar el potencial de estos contrastes para mejorar la enseñanza del español L2. La identificación de aspectos lingüísticos específicos capaces de provocar influencia interlingüística puede ayudar a los profesores de lengua en el diseño de intervenciones pedagógicas. Del mismo modo, puede aumentar la conciencia de los estudiantes acerca de las similitudes y diferencias entre su L1 y la L2, y, de este modo, facilitar el proceso de adquisición (p. 323).

Asimismo, los resultados del estudio de Lewandowski (2014) —que analiza el uso de los VDM de 40 estudiantes polacos de ELE de nivel avanzado— demuestran en gran parte la hipótesis del investigador de que los contrastes tipológicos entre lenguas (como es el caso del español y del polaco) producen diferentes patrones de *pensamiento para hablar* (Slobin, 1996)¹⁵, y que estos patrones influyen en la adquisición de una L2 incluso en etapas avanzadas. El autor concluye que la investigación futura debe dirigirse

¹⁵ La construcción “pensar para hablar” es la traducción de la hipótesis *thinking-for-speaking* de Slobin (1966) según la cual al hablar, nuestras experiencias del mundo se filtran en lo que decimos, no solo a través de la elección de la perspectiva individual que asumimos, sino también a través del conjunto de opciones que ofrece la lengua concreta que estamos hablando.

hacia el aprendizaje y enseñanza de los VDM, ya que, como se ha demostrado, su uso correcto en contextos específicos resulta muy difícil de adquirir.

Al igual que el estudio de Hijazo-Gascón (2017), la investigación de Chui (2016) parte de la restricción impuesta por la deixis al uso de los VDM ventivos españoles (*venir* y *traer*) para describir movimientos hacia el hablante. En este trabajo se analiza en qué medida se ajustan a este patrón restrictivo los hablantes de herencia (bilingües inglés-español) y los hablantes de español L2 HH.NN. de inglés. En esta investigación, llevada a cabo en California, Chui (2016) compara los dos grupos citados con HH.NN. de español. Según los resultados obtenidos, tanto los hablantes de español L2 como los hablantes de herencia muestran preferencia por el sistema de los VDM del inglés, que es más permisivo con respecto al del español. Según el investigador, aunque el dominio demostrado por los hablantes de herencia es superior al de los hablantes de español L2, los primeros difieren en gran medida de los HH.NN. de español en el uso de los VDM: particularmente en el uso de *venir* y *traer* cuando el movimiento se orienta hacia el oyente (lo que refleja el empleo de las condiciones del inglés). Este resultado sugiere un grado de transferencia pragmática desde el inglés, y puede constituir un objetivo para la intervención pedagógica mediante la enseñanza explícita de estos verbos, tanto para los hablantes de herencia de español como para los estudiantes avanzados de español L2 (Chui, 2016).

1.1.4. Estudios sobre la didáctica

Como último grupo, nos referiremos a los estudios que se han centrado sobre la enseñanza de los VDM a aprendientes de español L2/LE.

Desde una perspectiva didáctica, Pokorná (2009) ofrece un análisis pragmalingüístico de *ir* y *venir* abordando la problemática relativa a los aprendientes de ELE HH.NN. de checo. Apunta que el funcionamiento de ambos verbos se apoya sobre la noción de *hablante*, una noción extratextual que nos obliga a tener siempre en cuenta el aspecto pragmático de la comunicación a la hora de utilizarlos: cuál es el contexto y la localización de los participantes de la acción, quién es el hablante y cuál es la dirección de movimiento. Según Pokorná, a veces la situación no tiene una solución única, ya que el hablante puede situarse psicológicamente en varios lugares y, como consecuencia de esa ubicación, elegir qué verbo usar. Para explicar los usos de *ir* y

venir, la investigadora propone una gran cantidad de ejemplos que representan contextos comunicativos diversos. La propuesta de Pokorná en relación a los usos de los VDM nos parece interesante, ya que abarca también los usos relativos al desplazamiento del centro deíctico del hablante (aspecto que analizaremos en el Capítulo 5).

Sin embargo, la complejidad de los parámetros comunicativos (no sistematizados) a los que recurre para explicar su funcionamiento nos hace dudar de los beneficios de su aplicación didáctica y de su idoneidad para resolver la dificultad de los alumnos en el aula de ELE. Estimamos que para favorecer la comprensión del funcionamiento de los verbos objeto de estudio, es necesario sintetizar los valores operativos que rigen su uso, y elaborar categorías que permitan al alumno subsumir en alguna de esas categorías el vasto número de situaciones comunicativas que se presentan en el discurso real.

Este planteamiento fue recogido en la propuesta didáctica para la enseñanza de los VDM a estudiantes HH.NN. de italiano contenida en el estudio de Colasacco (2014), que analizó los efectos de una instrucción gramatical cognitiva unida a una práctica diseñada según las pautas de la Instrucción de Procesamiento (VanPatten, 2006 en adelante). Este estudio piloto es el punto de partida de la presente investigación, en la que, vistos los efectos positivos obtenidos por los aprendientes de ELE HH.NN. de italiano, se revisó y se adaptó la instrucción planteada por Colasacco (2014) para aprendientes de ELE HH.NN. de alemán. También Chui (2015) aplicó la técnica de Instrucción de Procesamiento para el aprendizaje de los VDM por aprendientes de español HH.NN. de inglés en un estudio que comparó los efectos de esa metodología con la instrucción dirigida a la producción y basada en el significado (*meaning-based output instruction*). Ambos estudios (Colasacco, 2014 y Chui, 2015) serán comentados en el siguiente apartado, en razón de las metodologías implementadas.

Por último, en el marco de la adquisición de eventos de movimiento en segundas lenguas —a partir de los trabajos de Talmy (1985, 1991, 2000ab) y Slobin (1991, 1996, 2004, 2006, 2009)— se han llevado a cabo numerosos estudios que dan cuenta de las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de expresiones de movimiento en el caso de lenguas tipológicamente distintas respecto a la codificación de los componentes semánticos de Camino y Manera en el verbo o en un satélite del

mismo. Entre estos trabajos, encontramos referencias a los VDM en Cadierno (2004, 2017), Hijazo-Gascón (2011) e Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano (2010, 2013).

1.2. Estudios relacionados con la metodología aplicada

En los últimos 25 años, se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que han aplicado la IP a la enseñanza de la gramática en el aula de lenguas extranjeras. La primera investigación que probó empíricamente la efectividad de la IP fue realizada por VanPatten y Cadierno (1993) sobre los pronombres objeto en español; el problema de procesamiento que quería resolverse era la tendencia errónea de los estudiantes a identificar el pronombre objeto como agente y el sujeto en posición postverbal como paciente. Es decir, el uso inapropiado de la estrategia del primer sustantivo para identificar al sujeto, lo que se denominó como el *principio del primer nombre* en el modelo de *procesamiento del input* de L2 en adultos (VanPatten, 2004)¹⁶. Con un diseño de investigación que comprendió una prueba previa a la instrucción, y dos pruebas posteriores a la misma (de inmediato, y un mes después), los investigadores compararon un grupo IP, un grupo de instrucción tradicional (en adelante IT) y un grupo de control. Los resultados obtenidos fueron positivos y confirmaron la hipótesis siguiente: los alumnos que recibieron IP (que incluyó información explícita, información sobre el problema de procesamiento de la forma meta, y actividades de práctica con *input* estructurado) obtuvieron mejores resultados que los alumnos que recibieron IT, es decir, información explícita sobre la forma meta, y ejercicios de producción mecánicos, significativos y comunicativos. Los test de evaluación contenían actividades tanto de interpretación como de producción, a nivel de oración. Los resultados mostraron que en la tarea de *interpretación*, el grupo IP obtuvo mejoras significativas con respecto a los grupos IT y control, que no mejoraron. En la tarea de *producción*, los grupos IP e IT no se diferenciaron entre sí, y ambos fueron mejores que el grupo de control (que no había ni recibido instrucción, ni realizado práctica). Las mejoras alcanzadas se mantuvieron un mes después. Los investigadores concluyeron que la IP es una metodología más efectiva que la IT, porque no solo el grupo IP obtuvo mejoras en su capacidad para interpretar pronombres objeto, sino que el procesamiento de esta estructura en el *input* también les había permitido producir la forma meta,

¹⁶ En el Capítulo 4 se explicarán con mayores detalles los principios del *modelo de procesamiento del input* (VanPatten 2004 y en adelante).

aunque nunca la hubiesen producido durante el tratamiento. VanPatten y Cadierno (1993) afirmaron que la IP había provocado un cambio en el sistema de desarrollo de los estudiantes, es decir, un mejor procesamiento del *input* y un conocimiento aparentemente más disponible para la producción. Contrariamente, el grupo IT obtuvo buenos resultados en la producción de la forma meta pero no había sabido interpretar el *input* recibido, por lo que no podía afirmarse que la instrucción tradicional afectara directamente la interlengua de los aprendientes.

Posteriormente, en el estudio de Cadierno (1995) se empleó el mismo diseño que en VanPatten y Cadierno (1993) para comparar nuevamente la IP con la IT, en esta oportunidad, para el aprendizaje de la tercera persona singular del pretérito imperfecto en español. Los resultados obtenidos fueron los mismos que en VanPatten y Cadierno (1993). Este doble efecto de la IP, tanto en la interpretación como en la producción fue posteriormente respaldado por otras investigaciones enmarcadas en el *principio de preferencia léxica* (Benati, 2001; Lee y Benati 2007b; Marsden, 2006, entre otras).

A estos primeros estudios siguieron muchos trabajos¹⁷ donde la IP ha sido aplicada para el aprendizaje de varias estructuras lingüísticas de diferentes lenguas (extranjeras o segundas) por aprendientes de diversas lenguas maternas: HH.NN. de inglés aprendientes de italiano (Benati, 2001), HH.NN. de inglés aprendientes de francés (VanPatten y Wong, 2004; Wong, 2004), HH.NN. de chino y griego aprendientes de inglés (Benati, 2005), HH.NN. de italiano aprendientes de japonés (Lee y Benati 2007ab; Benati, 2009), HH.NN. de inglés aprendientes de alemán (Culman, Henry y VanPatten, 2009), HH.NN. de inglés aprendientes de ruso (VanPatten *et al.*, 2013), HH.NN. de alemán aprendientes de inglés (Angelovska y Benati (2013) y HH.NN. de turco aprendientes de inglés (Benati, 2013; Uludag y VanPatten, 2012). Estos estudios (citados en Lee, 2015a) han contribuido a generalizar los resultados consistentes de la IP, permitiendo la expansión de su aplicación y de los principios responsables del procesamiento, identificados por el modelo de procesamiento del *input*.

Muchos estudios compararon la IP con la IT, probando que la IP es una metodología que conduce al desarrollo y mejora de la interlengua tanto en las tareas de

¹⁷ Para una revisión completa de los estudios con IP ver Lee (2015a) y Benati (2016).

interpretación como en las de producción, y, a pesar de las críticas recibidas¹⁸, afirmaron que la IP proporcionaba resultados superiores a las alternativas metodológicas con las que se comparaba.

El estudio de White, DeMil y Rice (2015) compara los efectos de la IP con la IT orientada a la producción para el aprendizaje de los artículos definidos en el caso del dativo alemán. 56 estudiantes universitarios de nivel inicial de alemán, hablantes nativos de inglés formaron tres grupos: un grupo de IP, un grupo de IT y un grupo de control. Los grupos de IP e IT completaron una prueba previa al respectivo tratamiento recibido, una prueba inmediatamente después y una prueba diferida (3 semanas después del tratamiento), en las que se midió tanto la interpretación como la producción de la forma investigada. El grupo de control no recibió instrucción y solo participó en las pruebas realizadas. Los resultados de las pruebas de interpretación revelaron importantes ganancias inmediatas y a largo plazo solamente para el grupo IP. En relación a la evaluación de la producción, tanto IP como IT obtuvieron ganancias en la prueba inmediata, que fueron mantenidas en la prueba diferida (tres semanas después del tratamiento recibido) solo por el grupo IP. Los autores señalaron que los beneficios reflejados por los resultados de las pruebas de interpretación del grupo IP no son equiparables a los resultados de algunos estudios anteriores (VanPatten y Cadierno, 1993; Leeser y DeMil, 2013; y White y DeMil, 2013) que fueron superiores, y atribuyen este hecho a la dificultad de la forma estudiada y al número de ítems a los cuales fueron expuestos los aprendientes durante la práctica. De hecho, en VanPatten y Cadierno (1993) los ítems fueron 130, en White y DeMil (2013), 38 y en el estudio que comentamos, solamente 35. En todo caso, los autores concluyen que la IP parece tener un impacto mayor que la IT en la manera en que los estudiantes procesan y almacenan los datos lingüísticos, lo que les permite, posteriormente, acceder a ellos y recuperarlos para la producción.

Algunas investigaciones han comparado la IP con otras técnicas, como la dictoglosia (Uludag y VanPatten, 2012; VanPatten *et al.* 2009), o con otras instrucciones centradas en el *output*, pero con un foco más significativo con respecto a las habituales prácticas de producción de la llamada IT. Toth (2006) comparó la IP con una instrucción basada en el “*output* comunicativo” —información explícita (en

¹⁸ Para una reseña completa de las críticas y debates sobre la validez de estos resultados, recomendamos la lectura de la Tesis Doctoral de Llopis-García (2009).

adelante IEx) y ejercicios de interacción significativa— para el aprendizaje del pronombre *se* en oraciones impersonales, pasivas y de voz media. El investigador propuso una evaluación que contenía tareas de producción y tareas que implicaban juicios de gramaticalidad; no incluyó tareas de interpretación, por considerar que las mejoras que los grupos de IP habían obtenido en los estudios anteriores (en tareas de interpretación) se debían al tipo de prácticas que los estudiantes habían realizado (actividades con *input* estructurado). En esa investigación, el grupo de “*output* comunicativo” obtuvo mejores resultados; sin embargo, en las críticas se argumentó que los dos grupos habían recibido instrucciones desiguales: el grupo de “*output* comunicativo”, además de la IEx, había trabajado con *output* y con *input*; mientras que el grupo de IP había recibido IEx, pero había trabajado solo con *input*.

Otros estudios, como los de Farley (2001ab) y Benati (2005), compararon la IP con metodologías enfocadas al *output* de forma más comunicativa y menos mecánica. Específicamente se trataba de una instrucción dirigida a la producción basada en el significado —*meaning-based output instruction* (en adelante MOI) —. Según los resultados de estos estudios (con excepción de Farley 2001b, que muestra iguales ganancias para los grupos IP y MOI, tanto en las tareas de interpretación como en las de producción) el grupo IP mostró mayores ganancias en las tareas de interpretación, mientras que en las de producción ambos grupos alcanzaban mejoras similares. Morgan-Short y Wood Bowden (2006) repiten el estudio de VanPatten y Cadierno (1993) con un grupo de IP y otro de *output* significativo —*meaningful output based instruction* (MOBI)—; ambos grupos recibieron paquetes de instrucción idénticos en cuanto a la estructura y al contenido (según los componentes del IP), diferenciándose solo en el tipo de práctica: IP realizó tareas de interpretación y MOBI, tareas de producción. Los resultados de ambos grupos no reflejaron diferencias significativas.

Partiendo de los trabajos citados (Farley, 2001ab; Benati, 2005 y Morgan-Short y Wood Bowden, 2006), Chui (2015) llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo comparar la eficacia de la IP con el enfoque MOI para la enseñanza de los patrones de uso de los VDM en español a HH.NN. de inglés. Chui (2015) sostiene que la deixis verbal representa un desafío para los estudiantes de español L2 de LM inglesa, debido a que el inglés permite el uso de los verbos *venir* y *traer* para expresar tanto el movimiento que se acerca al hablante, como el movimiento que se aleja del hablante —

tendencia natural de procesamiento que los HH.NN. de inglés aplican al uso de estos verbos al hablar español—. Por el contrario, el español generalmente prohíbe el uso de estos verbos para describir el movimiento que se aleja de la ubicación del hablante. Así, en enunciados como (a) *Ahora vengo* y (b) *Que los niños traigan sus paraguas, que va a llover*, el significado inequívoco (incluso sin contexto adicional) que estos verbos tienen para una HH.NN. de español los llevaría a interpretar un movimiento hacia el hablante mismo. Es decir, en (a) el hablante se refiere a que regresará al lugar en el que se encuentra en el momento del enunciado, y en (b), el hablante se refiere a que los niños que se dirigen hacia el lugar en el que el hablante se encuentra deben hacerlo con sus paraguas. Resulta poco probable que un estudiante de español L2 HH.NN. de inglés interprete el mismo significado en ausencia de un contexto adicional, ya que el inglés, que posee un sistema deíctico verbal más permisivo con respecto al del español, consentiría al hablante el uso de *venir* y *traer* (por ejemplo en el caso de [a]), para describir un movimiento hacia un oyente con una ubicación distinta a la suya. Señala Chui (2015: 59) que el *principio de la primacía del significado* (VanPatten, 1996, 2002) —según el cual los aprendientes, al procesar el *input*, dan prioridad al significado antes que a la forma— y el sub-principio de *prioridad de las palabras de contenido* (VanPatten, 2002) —que establece que los aprendientes procesan las palabras de contenido léxico (sustantivos, adjetivos) antes que las de contenido funcional (artículos, preposiciones, entre otros)— sugieren que cuando los aprendientes de español L2 obtienen la dirección del movimiento a través de claves contextuales (como puede ser el lugar de destino del movimiento), el valor comunicativo de los VDM será bajo. Es decir, cuanto menor es el valor comunicativo de una forma lingüística, menos probable será que sea procesada y que pueda ser adquirida. Esto induce a pensar que es poco probable que los alumnos conecten las formas de los VDM con sus significados a partir del *input* (no estructurado).

De este modo, Chui (2015) plantea, como uno de los objetivos de su estudio, la creación de actividades de *input* estructurado para aumentar el valor comunicativo de los VDM, con la finalidad de que los alumnos analicen la direccionalidad del movimiento expresado por estos verbos, capten sus significados, y procesen la forma (a través de la elección del verbo) que de otra manera no se procesaría.

En el estudio participaron 44 estudiantes universitarios de español L2 (tercer

cuatrimestre del primer año), que fueron divididos en tres grupos: un grupo de IP —que recibió IEx sobre la forma gramatical y sobre las estrategias de procesamiento, y realizó una práctica con actividades de *input* estructurado (en adelante IE) —, un grupo de MOI (que recibió información explícita sobre la forma gramatical y sobre las estrategias de procesamiento, y realizó una práctica con actividades de *output* significativo), y un grupo de control (que no recibió instrucción). Todos los grupos llevaron a cabo una prueba previa a la instrucción y una prueba posterior a la instrucción (una semana después), en las que se evaluó tanto la interpretación como la producción. Los resultados de la prueba posterior mostraron que, en las tareas de interpretación, tanto el grupo IP como el grupo MOI mejoraron de manera significativa en relación con el grupo control. No se detectaron diferencias significativas entre las mejoras alcanzadas por los grupos IP y MOI, lo que sugiere, según Chui, que ambas metodologías de instrucción produjeron una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para interpretar la direccionalidad del movimiento de los verbos deícticos en español. La prueba de producción posterior a la instrucción, contrariamente, no reflejó mejoras significativas ni para el grupo IP ni para el MOI; es decir, no se apreciaron cambios en la habilidad de los estudiantes para producir los verbos deícticos dentro de un diálogo significativo, de manera diferente a su LM. Este último resultado fue atribuido por el investigador al bajo nivel de competencia lingüística de los estudiantes en el tercer trimestre del primer año de español.

A la luz de los resultados de las investigaciones que han comparado la IP a otras metodologías didácticas basadas en la producción, Llopis-García (2005, 2007, 2009) lleva la instrucción con *output* un paso más allá, aplicando las pautas metodológicas para el diseño de actividades con *input* estructurado a la práctica de la producción (*output*). La investigadora sostiene que la adquisición de segundas lenguas funciona en dos direcciones, tanto desde el *input* como desde el *output*: por una parte, el IE favorece la toma de contacto del estudiante con la lengua meta, específicamente con formas cuyo procesamiento resulta complejo; por la otra, el *output* estructurado (en adelante OE) ayuda a los aprendientes a tomar el control de su aprendizaje y les permite hacer una práctica con sentido y llena de significado; en otras palabras, les facilita corroborar las hipótesis formuladas e incorporar conocimientos a su interlengua. En definitiva, se comprenden las estructuras y se usan activamente, aumentando la

posibilidad de que se produzca la adquisición de las mismas.

En los tres estudios, la investigadora comparó los posibles efectos de la IP como única metodología en tareas de producción o de interpretación del subjuntivo en oraciones de relativo (2005), selección modal (indicativo/subjuntivo) en oraciones de relativo (2007) y selección modal (indicativo/subjuntivo) en oraciones de relativo, temporales y concesivas (2009). Todos los estudios obtuvieron resultados positivos tanto en los grupos que solo producían como en los que solamente interpretaban; además, no se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de tarea (de interpretación y de producción) realizadas por ambos grupos en la fase de evaluación¹⁹.

Entre los estudios relacionados con otros aspectos de la IP, se han realizado varios experimentos para determinar hasta qué punto la *información explícita* (uno de los componentes de la IP, junto con las actividades de IE) jugaba un papel determinante en el desarrollo de la interlengua. VanPatten y Oikkenon (1996) llevaron a cabo el primer estudio que aisló la IEx (información gramatical + problema de procesamiento). Trabajaron con los *pronombres objeto* en tres grupos de instrucción: uno recibió solo IEx, otro IP (IEx + actividades con IE) y otro solo actividades con IE. De los resultados obtenidos, los investigadores concluyeron que la IEx no jugaba un papel representativo en IP, y que eran las actividades con IE las responsables de las ganancias, tanto del grupo que solo realizó actividades de ese tipo, como del grupo de IP (que contenía ambos elementos).

El estudio de VanPatten y Oikkenon (1996) fue replicado por Wong (2004) con la *negación* en francés; Benati (2004a) con el futuro en italiano; Benati (2004b) con la concordancia sustantivo-adjetivo en italiano; VanPatten *et al.* (2013) con la flexión casual en ruso y en alemán, y los pronombres de objeto directo en español.

La disparidad de los resultados obtenidos en las tareas tanto de interpretación como de producción (en cuanto a las mejoras alcanzadas por los diferentes grupos de instrucción) motivó la conclusión de Benati de que la IEx resulta beneficiosa y necesaria en el tratamiento de algunas formas meta, pero no de otras.

El estudio de Farley (2004, con el subjuntivo en contextos de duda en español) comparó un grupo de IP (información explícita + IE) con otro que sólo recibió IE. Aunque ambos grupos mejoraron, los progresos del grupo de IP fueron más

¹⁹ Sobre la investigación de Llopis-García (2009) volveremos más adelante.

significativos. De ahí que Farley concluya que cuando se trata de estructuras menos transparentes en cuanto al significado que transmiten (como en el caso del subjuntivo y a diferencia de los estudios anteriores), la IEx, además de ser necesaria para que los aprendientes hagan las conexiones de forma y significado de manera más eficaz, puede afectar el ritmo de adquisición.

Llopis-García (2009), en su estudio sobre la selección modal en español, no midió estadísticamente los efectos de la información explícita, ni tuvo un grupo que hiciera solamente IE para comparar. Sin embargo, afirmó que la IEx de estudios anteriores necesitaba una revisión y otra aproximación pedagógica debido a la diferencia de resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo hasta ese momento. Al respecto sostiene que

la disparidad de resultados se debe, en gran medida, a que la información proporcionada a los aprendientes (con la excepción de la inclusión del ‘problema de procesamiento’ explicado más arriba) se basa en un acercamiento tradicional y poco funcionalista a la gramática de las formas meta, y mantenemos que ningún estudio trató de proporcionar una información gramatical sobre la estructura meta diferente a la encontrada en los manuales de instrucción tradicional (Llopis-García, 2009: 56).

Con este argumento, y como beneficio suplementario a la IP, propone una instrucción gramatical “cognitiva” destinada a reforzar la comprensión de los aprendientes sobre la naturaleza de la forma meta estudiada; una información explícita mejorada y de mayor calidad. De esta manera, en su estudio (2009) aplicó un enfoque metodológico que combinaba un acercamiento cognitivo y operativo a la gramática con la IP para tareas tanto de interpretación como de producción de formas meta (selección modal indicativo/subjuntivo en oraciones de relativo, adverbiales temporales y concesivas). En esa investigación, hubo dos grupos de instrucción y un grupo de control. Los grupos de instrucción (grupo de interpretación [GI] y grupo de producción [GP]) recibieron la misma instrucción gramatical operativa según los principios de la gramática cognitiva y se diferenciaron en el tipo de tarea llevada a cabo durante la instrucción para cada área de trabajo: el GI realizó actividades de *input* estructurado y el GP, actividades de *output* estructurado. El grupo de control no recibió instrucción alguna pero sí participó en todas las evaluaciones. Las pruebas de evaluación (pretest una semana antes de cada instrucción, *postest* 1 inmediatamente después de cada

instrucción y *postest 2* una semana más tarde) comprendieron conjuntamente las tres áreas de trabajo vistas: oraciones de relativo, temporales y concesivas. Según los resultados obtenidos, no hubo diferencias entre los grupos de instrucción (GI y GP) y ambos progresaron al mismo ritmo, con la misma evolución y los mismos resultados positivos, por lo que la IP aplicada a *input* y a *output* funcionó parejamente para los dos grupos, pues ambos obtuvieron un rendimiento similar. Los grupos que recibieron instrucción fueron claramente mejores que el grupo de control aunque este último, afirmó la investigadora, también recibió conocimiento al trabajar con las pruebas de evaluación que estaban estructuradas según la IP y facilitaban ostensiblemente las conexiones entre la forma modal y su significado.

Llopis-García sostiene que los resultados confirmaron las ventajas metodológicas del acercamiento propuesto en su trabajo (gramática operativa desde la gramática cognitiva, e IP), pues tanto los alumnos que practicaron el modo verbal como los que lo interpretaron se beneficiaron por igual de la instrucción y avanzaron en el conocimiento de la estructura estudiada durante cada fase de la evaluación. Además, agregó que se había demostrado que una correcta operativización del *output* proporciona un alto rendimiento en tareas de interpretación:

Con esta investigación se confirma que una correcta aplicación metodológica de la IP al *output* logra unos resultados para el GP tan buenos como los del GI en tareas de interpretación, igual que para las tareas de producción. Queda así confirmado el papel complementario del *input* y el *output* a la hora de desarrollar la interlengua de los aprendientes (Llopis-García, 2009: 269).

A partir del estudio de Llopis-García (2009) se han llevado a cabo otras investigaciones que han analizado la adquisición de diversas formas meta, aplicando la instrucción gramatical explícita de base cognitiva y operativa unida a la práctica en interpretación y producción según los criterios de la IP. Es el caso de Palacio-Alegre (2013), que analizó la adquisición de la oposición pretérito imperfecto e indefinido por parte de aprendientes malteses de ELE. En las conclusiones del estudio, la investigadora sostuvo que la descripción gramatical del contraste imperfecto-indefinido basada en el valor de operación básico que propone la perspectiva cognitiva y acompañada de actividades gramaticales diseñadas bajo las pautas de la IP había resultado beneficiosa para la comprensión de la forma meta estudiada.

Colasacco (2014) llevó a cabo un estudio piloto con la finalidad de observar los efectos de una propuesta didáctica diseñada para el aprendizaje de los verbos deícticos de movimiento —*ir, venir, llevar y traer*— por aprendientes de ELE hablantes nativos de italiano. El tratamiento didáctico combinó las bases de la GC —para la información explícita sobre los VDM— con las pautas de la IP —para las actividades de práctica correspondientes—. El enfoque gramatical cognitivo permitió individuar los valores operativos que rigen el uso de los VDM para facilitar la comprensión de su funcionamiento. En cuanto a las tareas de práctica, los criterios indicados por la IP para la estructuración del *input* fueron aplicados también al *output*, con lo que se quiso estimular las conexiones de forma y significado tanto desde la interpretación como desde la producción de la forma meta²⁰.

El estudio piloto se llevó a cabo con la participación de 38 alumnos italianos de la Universidad G. D’Annunzio (Pescara, Italia). Los estudiantes realizaron una prueba previa a la instrucción recibida, cuyos resultados fueron comparados con los test realizados después del tratamiento aplicado (*postest* inmediato y *postest* diferido, un mes más tarde).

La metodología implementada —en este caso, para la didáctica de lenguas afines— se manifestó como beneficiosa y positiva. Los alumnos italianos, tras el tratamiento didáctico recibido, realizaron mejores conexiones de forma y significado y progresaron en su rendimiento al usar los verbos deícticos de movimiento en español.

En la *Tabla 1.1* ofrecemos una panorámica de los estudios mencionados en esta sección.

Los estudios revisados en el apartado 1.1 confirman la problemática observada en el aula de ELE en relación al uso de los VDM, tanto para los aprendientes HH.NN. de italiano, como para los HH.NN. de alemán, y de este modo apoyan el punto de partida de la presente investigación.

Con respecto a los hallazgos de los trabajos sobre análisis de errores, Stringer (2007) plantea la hipótesis de la transferencia léxica total y sostiene que en numerosas ocasiones los aprendices de la L2 “no adquieren completamente el significado del verbo de movimiento sino que simplemente cambian la *etiqueta fonológica* aplicando los

²⁰La instrucción y las tareas implementadas en el estudio piloto de Colasacco (2014) fueron revisadas, corregidas, ampliadas y adaptadas para los aprendientes HH.NN. de alemán, con la finalidad de ser aplicadas al estudio contenido en esta tesis. Una exposición detallada a este respecto está contenida en la Parte II de este trabajo, relativa al estudio empírico.

significados y usos propios que el verbo tiene en su L1” (citado en Hijazo-Gascón, 2011: 2). Resulta curiosa la persistencia de errores provocados por tal transferencia, ya que, tratándose de verbos de uso frecuente, los errores no pueden deberse a restricciones de *input*. En el caso de los aprendientes italianos, Bustos Gisbert (1998, citado en Sánchez Iglesias, 2003) sostiene que enfrentan una dificultad para diferenciarlos semánticamente: el desconocimiento de su valor deíctico. En efecto, esa complejidad funcional de los VDM —su inherente dificultad— no es captada por el hablante nativo de italiano aprendiente de español, quien, influido por una falsa percepción de *transparencia léxica*, pasa por alto los significados de los verbos. Si bien en el caso de los aprendientes alemanes no puede hablarse de *transparencia léxica*, los estudios revisados atribuyen el uso disfuncional que estos hacen de los VDM del español a la influencia de la lengua materna.

En general, el aprendiente obtiene la información contenida en los verbos (sobre la dirección del movimiento que describen) de otros elementos léxicos (como el lugar de destino) o de algún adverbio de lugar (como *aquí*, *allí*). Esto provoca que la información que proporcionan los verbos se vuelva redundante, por lo que pasa desapercibida y no es procesada. En este sentido, consideramos (en acuerdo con Colasacco, 2014 y Chui, 2015) que cuando los aprendientes de español L2 obtienen información acerca de la dirección del movimiento de otras claves contextuales, el tipo de procesamiento individuado por la teoría del procesamiento del *input* (VanPatten, 1996, 2000, 2002) —específicamente, el *principio de la primacía del significado* (prioridad del significado sobre la forma) y el sub-principio de *prioridad de las palabras de contenido* (procesamiento de las palabras de contenido léxico con preferencia a las de contenido funcional)— provoca el bajo valor comunicativo de los VDM.

ESTUDIOS PREVIOS	
1. ESTUDIOS RELACIONADOS CON LOS VERBOS DEÍCTICOS DE MOVIMIENTO	
AUTOR	ESPECIFICACIONES (En la columna de “Especificaciones” se citan las causas de error indicadas en los estudios)
Análisis de Errores por HH.NN. de italiano	
Lenarduzzi (1999)	Interferencia de la LM / Contrastes de tipo pragmático.
Bordonaba-Zabalza (1998)	Errores léxicos de significado, específicamente, reseñados como casos de neutralización de oposiciones de algunos verbos.
Sánchez-Iglesias (2003)	Transferencia y confusión semántica, causados por la ausencia de control sobre un rasgo en el que la indicación pragmática es fundamental.
Gutiérrez-Quintana (2005)	<i>ir/venir</i> : categoría de errores de tipo léxico de contenido (específicamente, pares de verbos no intercambiables)
De Benedetto (2006)	Factores pragmáticos diferentes respecto al movimiento.
Análisis de Errores por HH.NN. de alemán	
Fernández (1997)	Errores fosilizables en el plano léxico (existen en la lengua materna de los aprendientes, funcionan con distribuciones diferentes o varían en la forma de aplicación con respecto al español).
Vázquez (1991)	Errores léxicos: neutralización de estructuras que se encuentran en distribución complementaria.
Rakaseder y Schmidhofer (2014)	Errores léxicos por calco de la LM
Sistematización de los factores que rigen el uso de los VDM	
Cifuentes Honrubia (2007)	español
Fillmore Sudo (2015)	inglés
Rösner (1993) Tapia Yepes (2011)	alemán
Suadoni (2016) Arroyo (2011)	español-italiano
García-Padrón (1985) Ricca (1991) Galán Rodríguez (1993) Lewandowski (2008)	español-alemán
Pokorná (2009)	checo-español
Di Meola (2003)	alemán-italiano
Lewandowski (2014)	español-polaco
Lewandowski (2007)	alemán-español-polaco
Oshima (2006)	inglés-japonés-mandarín-sibe
Ibáñez (1983)	español-alemán-francés
Marongiu (1997)	inglés-italiano-alemán
Ricca (1993)	lenguas europeas
Nakazawa (2006, 2007, 2009)	inglés-chino-japonés-coreano-alemán-sibe
Gathercole (1977, 1978)	inglés-español-alemán-croata-indonesio-japonés-mandarín-turco-nepalí- tamil-tailandés
Análisis de adquisición de eventos de movimiento	
Lewandowski (2014)	Análisis de uso de los VDM por estudiantes de ELE (nivel B2) HH.NN. de italiano, francés y alemán.
Hijazo-Gascón (2017)	Análisis de uso de los VDM por estudiantes de ELE (nivel avanzado) HH.NN. de polaco.
Chui (2016)	Análisis de uso de llevar/traer en hablantes de herencia (bilingües inglés-español) y los hablantes de español L2 HH.NN. de inglés.
Perspectiva didáctica	
Pokorná (2009)	Aprendientes de ELE HH.NN. de polaco
Colasacco (2014)	Aprendientes de ELE HH.NN. de italiano
Chui (2015)	Aprendientes de ELE HH.NN. de inglés

Tabla 1.1. Estudios revisados (sigue en la página siguiente)

2. ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA METODOLOGÍA APLICADA		
OBJETO DEL ESTUDIO	AUTOR	ESPECIFICACIONES
Aplicación de la metodología de IP comparada con la instrucción tradicional	VanPatten y Cadierno (1993ab)	
	Cadierno (1995)	
	White, DeMil y Rice (2015)	
Comparación de la IP con otras metodologías centradas en el <i>output</i>	Toth (2006)	IP con una instrucción basada en el “ <i>output</i> comunicativo” (información explícita y ejercicios de interacción significativa)
	Farley (2001 ab)	IP con <i>Meaning-based Output Instruction</i> (MOI)
	Benati (2005)	
	Chui, 2015	
	Morgan-Short y Wood Bowden (2006)	
Comparación de la IP aplicada al <i>input</i> y la IP aplicada al <i>output</i>	Llopis-García (2005, 2007)	IP como única metodología en tareas de producción y en tareas de interpretación
Aplicación de la IP + Gramática Cognitiva	Llopis-García (2009)	IP (aplicada al <i>input</i> y al <i>output</i>) junto a instrucción gramatical operativa desde la Gramática Cognitiva
	Palacio-Alegre (2013)	
	Colasacco (2014)	
Aplicación de la IP para probar el rol de la Información explícita	VanPatten y Oikkenon (1996)	
	Farley (2004)	
	Benati (2004,a b)	
	Wong, 2004	
	VanPatten <i>et al.</i> (2013)	

Tabla 1.1. Estudios revisados

En base a la revisión de los estudios contenidos en el apartado 2.2, hemos considerado los beneficios de aplicar la *instrucción gramatical explícita de base cognitiva* unida a una práctica de *input* y *output* estructurado según los principios de la IP.

Siguiendo esta línea de investigación, el estudio aquí propuesto implementa una instrucción gramatical explícita que combina los principios de la Gramática Cognitiva con actividades de *input* y de *output* estructurado diseñadas según las pautas de la IP, para el aprendizaje de los VDM —*ir, venir, llevar y traer*— por aprendientes de español HH.NN. de italiano y de alemán, con el objetivo de compararla con una instrucción de corte clásico-tradicional orientada a la producción. La forma meta que nos ocupa (salvo el trabajo de Colasacco (2014) —llevado a cabo como estudio piloto de la investigación que aquí presentamos—, y el estudio Chui (2015), en el que se compara la IP con la metodología MOI) no ha sido investigada hasta el momento dentro del marco de la IP en combinación con la información explícita de base cognitiva. Del mismo modo, la fusión de los principios de la GC y de la IP aplicada al *input* y al *output* (salvo desconocimiento involuntario) no ha sido implementada para el enseñanza de los VDM españoles a HH.NN. de alemán (mientras que en el estudio piloto de Colasacco (2014) fue probada la eficacia de esa metodología didáctica con respecto a HH.NN. de italiano).

Por último, como vimos en el apartado 2.2, el marco teórico de la IP y el

enfoque de la GC han sido aplicados para la enseñanza de lenguas distintas entre sí, tanto tipológicamente como genéticamente, arrojando resultados positivos en todos los casos. En el presente estudio quiere probarse su efectividad para el aprendizaje de los VDM en español —con la implementación de una instrucción con las características planteadas— en dos grupos de HH.NN. de lenguas tipológicamente distintas entre sí, y con diferente grado de afinidad con respecto al español. Con esto quiere determinarse si la instrucción propuesta surte los mismos efectos y produce los mismos beneficios para hablantes de lenguas afines (como el italiano) y no afines (como el alemán) con respecto al español. Este aspecto (salvo omisión involuntaria) tampoco ha sido investigado hasta el momento.

2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

2.1. Nociones y evolución

Cuando hablamos de Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL), nos referimos, *lato sensu*, al conjunto de procesos mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar una lengua, distinta a su lengua materna, para la comunicación. En este sentido, la noción comprende tanto los procesos de *adquisición* (naturales e inconscientes que se desarrollan a través de la exposición a *input* comprensible de la lengua segunda) (Krashen y Terrel, 1983), como los procesos de *aprendizaje* (formales y conscientes que se producen en contextos de instrucción).

Asimismo, el concepto engloba la asimilación tanto de una *lengua segunda*, como de una *lengua extranjera*, términos que, si bien en muchas ocasiones son empleados como sinónimos, basan su diferencia en las circunstancias o situaciones de aprendizaje. En efecto, se habla de LE si la lengua se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona (en un *contexto de instrucción formal*²¹), y de L2 si se aprende en un país del cual es lengua oficial o coexiste con otras como oficial (situación conocida como *contexto de inmersión*), o es vehículo de comunicación habitual²².

En fin, la ASL se ocupa de todas las situaciones factibles, incluidas las que “mezclan contextos de adquisición en un ambiente de LE y aprendizaje en situaciones de inmersión, pues las fronteras entre el aprendizaje y la adquisición son difusas” (Llopis-García, 2009: 1).

Como área de investigación de la Lingüística, la ASL ha evolucionado rápidamente en los últimos cincuenta años. Las teorías contemporáneas sobre la adquisición de L2/LE han abordado diferentes temas y han proporcionado respuestas a preguntas clave desde una variedad de perspectivas, basándose en teorías y métodos de áreas de investigación como la psicología, la neurología y la pedagogía a fin de arrojar alguna luz sobre cómo los estudiantes de L2 procesan el lenguaje, cómo desarrollan un nuevo sistema lingüístico y, cómo se sirven de él en el uso comunicativo (Benati y Nuzzo, 2017: 1).

²¹ Entendemos por instrucción formal el estudio y trabajo de los aprendientes de una lengua extranjera mediante el uso de materiales, siguiendo un programa o cierta planificación y con la ayuda de un profesional especializado dentro del contexto de un aula.

²² Ambos términos (L2 y LE) están comprendidos en la más amplia denominación de *lengua meta*, que desde el ámbito de la Didáctica de Lenguas se emplea para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje. En la presente investigación, los términos *lengua segunda*, *lengua extranjera* y *lengua meta* serán utilizados de manera indistinta.

Con la finalidad de centrarnos en la situación actual de la ASL, haremos un breve repaso de los aspectos que marcaron cambios de ruta en su desarrollo²³.

A partir de la distinción entre adquisición y aprendizaje, Krashen (1981, 1982) defendía que los procesos de *adquisición* de la lengua se desarrollan gracias a la exposición natural e inconsciente del aprendiente a abundante *input comprensible*; contrariamente, el *aprendizaje* —que se logra a través de la enseñanza explícita de las estructuras lingüísticas y la corrección de errores— contribuye poco y nada a ese desarrollo, es decir, el aprendizaje no influye sobre el *orden natural de adquisición* y no conduce a esta. El *enfoque natural (natural approach)* (Krashen y Terrel, 1983) —basado en las hipótesis de Krashen (1981, 1982)²⁴, que añadía peso a la afirmación de Corder (1967) de que los humanos poseen “*built-in syllabuses*” (Larsen-Freeman, 2015: 264)— se tradujo en una llamada a suspender la enseñanza explícita de la gramática. El consiguiente rechazo a la enseñanza basada fundamentalmente en la gramática de una lengua coincidía con el auge del *enfoque comunicativo*, que, por su parte, surgía como reacción contra los excesos de los métodos imperantes, especialmente el *tradicional* y el *audio-oral* (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2001: 7).

Ante esta posición que sostenía la adquisición de una L2 en contexto natural y sin necesidad de instrucción formal —llamada en inglés “*zero position*” *on instruction*²⁵ (Nassaj, 2016)— respondió Long (1983) con los siguientes argumentos: (a) que el objetivo primordial de la enseñanza de lenguas debía ser el esbozo de pedagogías que facilitaran el desarrollo óptimo de la interlengua; (b) que la evidencia empírica mostraba la superioridad de la adquisición en el aula sobre la adquisición en contextos naturales; y que si bien la instrucción no alteraba el itinerario natural de la construcción de la gramática segunda²⁶, sí aceleraba el ritmo de los procesos de adquisición y mejoraba los niveles últimos de aprendizaje (Ortega, 2001: 7). A sus consideraciones iniciales, Long (1988) agregaba:

²³ Para un análisis más detallado del contenido expuesto en este apartado, ver Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001), Ortega (2001), y Larsen-Freeman (2015) y Vázquez y Lacorte (2018).

²⁴ La teoría de Krashen sobre la adquisición de una lengua segunda se articula en torno a la formulación de cinco hipótesis: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input comprensible* y la hipótesis del filtro afectivo.

²⁵ Este enfoque fue apoyado por investigadores que sostienen que los procesos de aprendizaje de una L1 y de una L2 son semejantes, por lo que los aprendientes de una L2, más que una instrucción formal, necesitan la exposición natural a una comunicación centrada en el significado. Entre ellos, Dulay & Burt (1974); Felix (1981); Prabhu (1987); Schwartz (1993); Zobl (1995) (citados en Nassaj, 2016).

²⁶ Pienemann (1984, 1988) fue uno de los primeros en explorar la relación entre la instrucción formal y las *secuencias de desarrollo del aprendiz*. Según los resultados de estos estudios, una estructura solo puede ser aprendida si la interlengua del alumno ha alcanzado un punto anterior a la estructura-meta.

[...] mi opinión es que una *atención hacia la forma* es probablemente la característica esencial de la instrucción de idiomas, debido al relieve que aporta a las formas tratadas en el *input* lingüístico ofrecido en el aula y también en el *input* fuera del aula, donde estas formas se hallen presentes (Long, 1988: 136; citado en Ortega, 2001: 8).

Así, como producto del *impasse* provocado por los resultados de importantes programas que habían mantenido al margen la enseñanza de la gramática, y numerosos estudios que, incluso durante el auge del “veto” a la gramática, mostraban el efecto posiblemente beneficioso de la instrucción gramatical (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2001), surge la corriente de investigación y metodología de enseñanza de L2/LE *focus on form* (atención a la forma) (Long, 1991; Long y Robinson, 1998; Doughty y Williams, 1998).

De allí en adelante, una vasta producción de estudios teóricos y trabajos experimentales ha ampliado considerablemente el horizonte de la ASL, y más específicamente de la *ASL en contextos de instrucción (instructed second language acquisition, en adelante ISLA²⁷)*; por un lado, cuestionando la hipótesis del aprendizaje basado solo en el significado y en la comunicación sin ningún grado de consciencia sobre las formas gramaticales, y, por el otro, afirmando la necesidad de llamar la atención del aprendiente sobre la forma objeto de estudio como condición para el aprendizaje de una L2 (Nassaji, 2016: 35-36). Entre los numerosos trabajos realizados, es conocido el meta-análisis de 79 estudios que investigaron los efectos de la instrucción sobre el aprendizaje (Norris y Ortega, 2000). Para una revisión más actualizada de las investigaciones sobre la enseñanza de LE, recomendamos la lectura de Lightbown (2017); Hinkel (2017); y para una *timeline* específica de publicaciones relativas a la *atención a la forma*, ver Nassaji (2016).

En gran parte, la teoría sobre el rol de la instrucción de L2/LE ha sido elaborada teniendo en mente la pedagogía del lenguaje, por ejemplo el Modelo del monitor (Krashen, 1981), la Hipótesis de la interacción (Long, 1981, 1996), la Hipótesis

²⁷ La adquisición de una segunda lengua en contextos de instrucción (ISLA) implica el aprendizaje incidental e intencional, y/o implícito y explícito de una lengua segunda (L2) o dialecto segundo (D2), cuando los procesos de aprendizaje son influenciados, o por lo menos están destinados a ser influenciados, por profesores, compañeros de clase o materiales pedagógicos. Los alumnos pueden ser estudiantes de clases tradicionales de lengua extranjera o de lengua segunda o de dialecto segundo, así como clases de inmersión, bilingües, basadas en contenido, aprendizaje que integra contenido y lengua en el (CLIL), y otros de programas de aprendizaje de L2 con soportes tecnológicos (Long, 2017: 8).

del *output* comprensible (de Swain, 1985), la Teoría de aprendizaje de habilidades (DeKeyser, 1998), la Teoría del aprendizaje de idiomas instruido (Ellis, 1994), la Hipótesis de ‘darse cuenta’ o ‘notar’ (Schmidt, 1990, 2001), la Teoría del procesamiento del *input* (VanPatten, 1996; 2002) (ver Ellis, 2005; Ellis y Shintani, 2014).

Sin embargo, la investigación y la teoría no ofrecen una explicación uniforme de cómo la instrucción puede facilitar el aprendizaje del idioma. [...] En particular, no hay acuerdo sobre si la instrucción debe basarse en un enfoque tradicional *centrado en las formas*, que implica la enseñanza sistemática de los rasgos gramaticales de acuerdo con un plan de estudios estructural, o un enfoque *centrado en la forma*, que implica la atención a características lingüísticas en el contexto de actividades comunicativas derivadas de un plan de estudios basado en tareas, o algún tipo de combinación de los dos. Tampoco hay acuerdo acerca de la eficacia de la enseñanza del conocimiento explícito, o sobre qué tipo de retroalimentación correctiva proporcionar, o incluso cuándo la enseñanza de la gramática explícita debe comenzar (Ellis, 2005: 210. TP²⁸).

Actualmente, después de más de una década desde la precedente afirmación de Ellis (2005), la pertinencia de proporcionar algún tipo de información gramatical al aprendiente de L2 es una premisa aceptada como válida; pero queda aún sin resolverse qué tipo de enseñanza formal es la mejor o cómo enseñar gramática (Alonso, 2014: 9).

Así, una vez reconocido el espacio de la gramática en el marco de la enseñanza comunicativa (ver Hinkel, 2017), el nuevo debate se ha centrado en la naturaleza de las intervenciones en el aula y muy especialmente en el carácter implícito o explícito de las mismas. Como demuestra la literatura y la investigación en ISLA, las diferencias al respecto persisten hasta el día de hoy (ver Long, 2017).

En el ámbito de la presente investigación la disputa *explícito/implícito* resulta de gran interés, por lo que será tratada en los próximos apartados, después del repaso de los aspectos fundamentales de la metodología de enseñanza de L2/LE denominada *atención a la forma*. Nos proponemos, con el análisis de este y de otros aspectos, delinear las características de la instrucción implementada en el presente trabajo.

²⁸ “However, the research and theory do not afford a uniform account of how instruction can best facilitate language learning. [...] In particular, there is no agreement as to whether instruction should be based on a traditional focus-on-forms approach, involving the systematic teaching of grammatical features in accordance with a structural syllabus, or a focus-on-form approach, involving attention to linguistic features in the context of communicative activities derived from a task-based syllabus or some kind of combination of the two. Nor is there agreement about the efficacy of teaching explicit knowledge or about what type of corrective feedback to provide or even when explicit grammar teaching should commence”.

2.2. La atención a la forma

Considerando como erróneo apoyar los principios pedagógicos que promueven la atención exclusiva hacia el significado (*focus on meaning*) o hacia las formas (*focus on forms*²⁹), la *atención a la forma* (*focus on form*) (en adelante AF) (Long, 1991; Long y Robinson, 1998, Doughty y Williams, 1998) plantea que el tipo de instrucción ideal es uno que induzca al aprendiente a atender a la forma como vehículo esencial a través del cual se expresa el significado. Es decir, “... dirigir abiertamente la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos en la medida en que surjan incidentalmente en las lecciones centradas en el significado o la comunicación” (Long, 1991: 56. TP³⁰). Así, con la finalidad de favorecer el desarrollo de la interlengua del aprendiente —y, por tanto, las necesarias asociaciones de formas y significados—, en primer lugar debe procesarse el significado y luego la forma vinculada al mismo; todo esto durante el proceso comunicativo y sin interrumpirlo³¹.

Según la *hipótesis de la interacción* (Long 1981, 1996) —que es fundamento de la AF— las interacciones que ocurren entre los aprendientes de una lengua y los hablantes de la misma son el escenario propicio para que los estudiantes de una L2/LE, ante la necesidad de resolver un problema que surja en la conversación, presten atención a la forma lingüística con la finalidad de que la comunicación pueda avanzar o restablecerse eficazmente. El planteamiento de Long guarda estrecha relación con la *hipótesis del output comprensible* de Swain (1985), según la cual, para el aprendizaje de una L2 es imprescindible que el estudiante pueda emplear significativamente la lengua meta y participar en la resolución de dificultades comunicativas. Según esta hipótesis, el aprendiente podría verse forzado a producir un *output* más preciso y coherente gracias a la retroalimentación que le proporciona su interlocutor ante producciones que no ha entendido³². En este sentido, se concede “cierto tipo de atención a la forma lingüística para salir al paso de una necesidad de contenido, para resolver un problema comunicativo” (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2001: 13).

En este contexto, y a través de la tarea de *negociación de significado* (Long,

²⁹ Tal como lo concibió Long (1991), el *enfoque en las formas* es un enfoque curricular con programas que giran en torno al aprendizaje de elementos léxicos y gramaticales (por ejemplo, *Audiolingualism*, *The Silent Way*, *Grammar Translation*).

³⁰ “(...) overtly draw(ing) students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose over-riding focus is on meaning, or communication”.

³¹ De hecho, Doughty y Williams (1998: 3) señalan que la distinción primaria entre la AF y la *atención a las formas* es que en esta última el estudio de la gramática es descontextualizado, mientras que la AF “implica actividad previa con el significado antes de que la atención a los aspectos gramaticales sea efectiva”.

³² En el Capítulo 4 trataremos de manera más amplia la *hipótesis del output comprensible*.

1996), se puede llegar a percibir la discrepancia existente entre lo que se ha dicho realmente en relación a lo que quería decirse, o lo que se ha entendido con respecto al contenido del mensaje³³. Es decir, la retroalimentación propia de la negociación de sentido es lo que “proporciona al aprendiz información acerca de la distancia de su interlengua a la lengua meta” (Pica *et al.*, 1989 en Doughty, 2000: 172).

Con palabras de Long y Robinson (1998), la retroalimentación que se obtiene en ese proceso³⁴ “atrae la atención del alumno hacia los desajustes entre *input* y *output*, es decir, hace que [el alumno] se centre en la forma, y puede inducir a notar los tipos de formas para las cuales una dieta pura de *input* comprensible no es suficiente” (p. 23. TP³⁵).

En su propuesta inicial, la AF sugiere un tipo de intervención pedagógica de naturaleza *reactiva e implícita*: si durante la interacción comunicativa se presenta un problema en la comprensión o en la producción del mensaje, la atención se desplaza hacia los aspectos lingüísticos codificados por los profesores o por los estudiantes (de manera ocasional y en ese momento), sin recurrir a instrucciones explícitas que interrumpirían el desarrollo de la comunicación y el procesamiento del contenido (Long y Robinson, 1998: 23).

Contrariamente a lo establecido en la versión original de la AF, otros investigadores defienden la posibilidad de actuar sobre la atención del aprendiente de maneras muy diversas (por ejemplo, Ellis, 2015; Ellis y Wulff, 2015; Lee y VanPatten, 1995; Spada 1977), sin excluir las intervenciones pedagógicas *proactivas y explícitas*. Es decir, intervenciones planificadas y planteadas en previsión de algún problema de los aprendientes, y apoyadas sobre explicaciones de la forma lingüística, en las que no se descarta el tratamiento en términos metalingüísticos.

En el presente trabajo, sobre las bases de la evolución teórica y empírica de la ASL y de la ISLA, defendemos la instrucción explícita de la gramática y la implementación planificada de la AF para maximizar sus beneficios pedagógicos.

Esta interpretación de la AF reconoce la importancia del aprendizaje explícito en la resolución de algunas problemáticas:

³³ Al respecto, Doughty (2000: 172) señala que “a medida que los aprendices emiten mensajes en la lengua meta, esta comunicación implica una retroalimentación necesaria para facilitar la comprensión y la producción”.

³⁴ Entre otras estrategias y tácticas, Long (1983) menciona las comprobaciones de comprensión, peticiones de aclaración, repeticiones y muestras de comprensión.

³⁵ “Such feedback draws learner’s attention to mismatches between input and output, that is, causes them to focus on form, and can induce noticing of the kinds of forms for which a pure diet of comprehensible input will not suffice”.

El aprendizaje implícito es el aprendizaje de la información en su totalidad, sin prestar atención selectiva a lo que se está aprendiendo. El aprendizaje de una L2, por el contrario, se caracteriza en gran parte por un aprendizaje explícito [...]. Para poder adquirir con éxito aspectos específicos de su L2, los alumnos deben prestar atención consciente y selectiva (es decir, centrada) a las estructuras meta. Considerando el *input* limitado, en comparación con el aprendizaje de la L1, el aprendizaje y la enseñanza explícitos adquieren aún más relevancia para el estudiante de una L2. Esto se aplica en particular a los aspectos de la forma de la L2 que son redundantes y/o carecen de prominencia perceptiva (Ellis, 2015: 13. TP³⁶).

En este debate intervienen Doughty y Williams (1998). Las autoras fijan una posición intermedia, y tal vez reconciliadora, al definir la AF como una cualidad psicolingüística de ciertas técnicas de enseñanza que buscan atraer, orientar, y fijar la atención del aprendiente hacia aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante el flujo comunicativo (Ortega, 2001: 21-22). En este sentido, para las investigadoras, las intervenciones pedagógicas pueden ser tanto reactivas como proactivas; y las técnicas empleadas pueden variar desde “la explicación más explícita de reglas metalingüísticas, hasta el relieve más implícito del *input* visual” (Doughty, 2000: 180). En cualquier caso, para que se cumplan los principios de la AF, la intervención didáctica deberá tomar en cuenta el estado de desarrollo de la interlengua del alumno³⁷ y sus necesidades de aprendizaje; del mismo modo, en la implementación de la actividad no debe perderse de vista su objetivo comunicativo, por lo que la atención del alumno debe dirigirse primeramente hacia el significado, y solo después hacia la forma lingüística portadora de significado.

A este respecto, Ellis y Shintani (2014: 23) sostienen que a partir del principio de que la instrucción debe garantizar que los alumnos se centren tanto en la forma como en el significado, una instrucción planteada según el enfoque de la AF puede desarrollarse de varias maneras: a través de la enseñanza explícita de la gramática; por medio de tareas de concienciación que ayuden a los alumnos a descubrir reglas gramaticales; con el uso de actividades basadas en el *input* o prácticas basadas en la producción; por medio de técnicas de AF (es decir, opciones metodológicas que

³⁶ “*Implicit learning* is the learning of complex information without selective attention to what is being learned. L2A, in contrast, is characterized in large parts by *explicit learning* [...]. In order to successfully acquire specific aspects of their L2, learners must pay conscious and selective (i.e. focused) attention to the target structures. With restricted input too, compared to L1A, explicit learning and teaching gain even more relevance for the second language learner. This holds in particular for aspects of form in the L2 that are redundant and/or lack perceptual salience”.

³⁷ En el sentido de Pienemann (1984) (ver nota 26).

induzcan la atención a la forma en el contexto de realizar una tarea centrada en el significado). Del mismo modo, la AF puede implicar un enfoque ‘intensivo’ sobre formas lingüísticas preseleccionadas, o puede ofrecer una atención ‘extensiva’ a formas lingüísticas de variadas características, a través de la retroalimentación correctiva en lecciones basadas en tareas.

Entendemos así que después de varias décadas de investigación —y de implementación didáctica de sus resultados—, no existe una respuesta única a la pregunta de Doughty (2000) acerca de cuándo y cómo la atención a la forma lingüística puede beneficiar a los aprendices de una lengua en el aula.

De hecho, dentro del marco teórico ampliado de la AF, han sido muchas las técnicas pedagógicas investigadas con la finalidad de comprender cuál es la mejor opción para la enseñanza de la gramática en el aula de L2/LE. Situadas en una gradación de menor a mayor intromisión con respecto al proceso comunicativo, pueden señalarse las siguientes: realce del *input*, negociación de sentido, reformulaciones significativas, realce del *output*, dictoglosia, toma de conciencia gramatical, procesamiento del *input*, reflexión y explicación metalingüística; la aplicación de estas técnicas en las actividades del aula de L2 puede proponerse en forma individual o de manera combinada (Miquel y Ortega Olivares, 2014).

Con respecto a este tema, y debido a las grandes limitaciones de tiempo bajo las que casi siempre tiene lugar la instrucción de una LE/L2, Hinkel (2017) añade la necesidad de establecer criterios para identificar qué aspectos gramaticales enseñar, con la finalidad de maximizar los beneficios del aprendizaje y hacer que la didáctica de la gramática sea lo más eficiente posible. En este sentido, la autora ofrece una revisión de las investigaciones y trabajos que han identificado las pautas para priorizar la instrucción gramatical de manera eficiente y más eficaz según los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Señala Folse (2016) que “en todas las decisiones de los docentes sobre qué enseñar, cuándo enseñarlo, cómo enseñarlo, cómo practicarlo e incluso cómo examinarlo, siempre debemos mantener nuestro enfoque claro: las necesidades del alumno” (p. 66. TP³⁸).

³⁸ “In all teacher decisions about what to teach, when to teach it, how to teach it, how to practice it, and even how to test it, we should always keep our focus clear: learner needs”.

Vemos así que se remite al docente la tarea diaria de seleccionar las herramientas más adecuadas para guiar a sus estudiantes hacia una competencia comunicativa eficaz de la L2/LE.

2.2.1. De la investigación al aula de clase (o de la teoría a la práctica)

La investigación en el campo de la ISLA ha indagado (y sigue indagando) los efectos que las diversas intervenciones y técnicas pedagógicas tienen sobre el desarrollo de la interlengua, sobre la adquisición de las diversas formas lingüísticas (relaciones forma-significado y forma-función) y sobre las mejoras de la capacidad de los alumnos para realizar tareas del mundo real para las que necesitan la L2 (Long, 2017: 9); todo esto aplicado a diferentes tipos de aprendientes y contextos de aprendizaje. Como sub-campo de la ASL, la ISLA se ocupa particularmente de la influencia de la instrucción en los procesos de aprendizaje de una L2, y sus resultados son definitivamente relevantes para la enseñanza de idiomas y los procesos de clase (Benati y Nuzzo, 2017).

A ese respecto, se señala que “si los estudios se diseñan cuidadosamente, los hallazgos tienen el potencial de ser generalizables entre profesores, entornos y tipos de alumnos” (Long, 2017: 10. TP³⁹). Sin embargo, quienes están diariamente en contacto directo con el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje saben que, aún disponiendo de los valiosísimos aportes de la investigación, determinar cuál es la técnica o intervención pedagógica más adecuada para el aula que conducen representa una tarea nada fácil.

La complejidad de este cometido radica en la multiplicidad de factores que intervienen en el aula de L2/LE, de los que dependen las decisiones pedagógicas encomendadas a los instructores. Para llevar a cabo esta labor, deberían tenerse en cuenta aspectos relacionados con (a) las condiciones del contexto de aprendizaje, (b) las características individuales de los aprendientes, y (c) la complejidad de la forma objeto de atención, entre otros. La consideración de los mismos guiará al docente a decidir el tipo de intervención más adecuada (explícita o implícita, deductiva o inductiva, proactiva o reactiva)⁴⁰.

a) En cuanto a las *condiciones del contexto de aprendizaje*, es relevante tener en cuenta si se trata de una clase monolingüe o multilingüe, y si la lengua meta

³⁹ “(...) if the studies are designed carefully, findings have the potential to be generalizable across teachers, settings, and learner types”.

⁴⁰ Para una descripción más detallada ver Miquel y Ortega Olivares (2014) y Pinilla-Herrera y Cohen (2018).

constituye para los alumnos una L2 o una LE. Con respecto al primer punto, si los alumnos comparten una misma lengua materna, podrá contarse con problemáticas comunes a todos los aprendientes en relación con determinadas formas o estructuras de la lengua objeto; respecto al segundo, si se trata de una LE, deberá considerarse que el aula de clase será el espacio primordial (y, en ocasiones, el único) para la interacción, el aprendizaje y el desarrollo de la interlengua de los aprendientes.

b) Otra fuente de información valiosa a la hora de decidir la instrucción conveniente reside en las *características individuales de los aprendientes*: la lengua materna, el nivel de dominio de la lengua meta, la edad, el tipo de escolarización, la tradición educativa, el estilo de aprendizaje, las necesidades y la motivación, entre otras.

El tipo de escolarización y la tradición educativa de nuestros alumnos nos ayudan a intuir su nivel de conciencia metalingüística o metagramatical. Recordemos aquí el *modelo de la interdependencia lingüística* de Cummins (1983), en base al cual una mayor capacitación en la L1 consentirá una mayor facilidad de aprendizaje de la L2. Al respecto, Perales Ugarte sostiene que “los máximos niveles de conciencia metalingüística aparecen asociados siempre a altos niveles de alfabetización y formación lingüística” (2004: 331).

c) No menos importante es ponderar las *características de la forma objeto de atención*; es decir, la complejidad o sencillez de las reglas que determinan su uso, la frecuencia con la que aparece en el discurso, la relación que guarda con la lengua materna de los aprendientes, el lugar que ocupa en el desarrollo de la interlengua de los estudiantes según su nivel lingüístico⁴¹. La información explícita no será requerida para todos los aspectos lingüísticos, pero sí para aquellos que por diversas razones puedan entrañar una mayor complejidad para los estudiantes.

Con respecto a este último punto, Lightbown (2017) expone que, según los resultados las investigaciones en el aula de Lightbown y Spada (2013), algunas características del lenguaje se adquieren sin instrucción explícita, siempre que los alumnos tengan tiempo suficiente para usar la lengua de manera significativa, pero otros aspectos lingüísticos no se notarán ni se adquirirán sin una instrucción centrada en la forma, acompañada de comentarios correctivos. Este argumento se señala también en las conclusiones de los estudios de Benati (2004ab) comentados en el Capítulo 1.

⁴¹ Ver Hinkel (2017) para una reseña de las investigaciones sobre las pautas para priorizar la enseñanza de la gramática.

Además de los aspectos examinados, no podemos ignorar ciertas condiciones impuestas por los centros de estudio o instituciones educativas en las que se imparten las clases: directrices sobre metodologías aplicables, programas de estudio, tiempo a disposición para las clases, tipología de evaluación, manuales de estudio, etc.

La consideración de esta multiplicidad de elementos subyace a las muchas y diversas soluciones ofrecidas para dar respuesta a las necesidades de los aprendientes. En la búsqueda de la instrucción más favorable para que el alumno alcance un dominio correcto, adecuado y fluido de la L2/LE, el debate “gramática sí/gramática no” pareciera haberse mitigado, y se centra ahora en cómo llevar la gramática al aula de clase.

2.2.2. La gramática en el aula: ¿Explícita o implícita?

La teoría y la investigación en ASL reconocen que (igual que para la L1) el conocimiento implícito es el conocimiento procedimental e inconsciente al que se accede de manera veloz y automática, por lo que está disponible para su uso en comunicaciones rápidas y fluentes (Ellis y Shintani, 2014: 13).

El conocimiento implícito [...] subyace a la comprensión auditiva, al habla espontánea y a la fluidez. Es el resultado de un procesamiento más profundo y como resultado es más duradero, y elimina la necesidad de conocimiento explícito, liberando recursos de atención para que el hablante se concentre en el contenido del mensaje (Long, 2017: 22. TP⁴²).

De esta manera, si el conocimiento implícito es la base de la capacidad de comunicarse con fluidez y confianza en una L2 (es decir, es el conocimiento necesario para el uso de la lengua), no es discutible, en acuerdo con la teoría expuesta, que este es el tipo de conocimiento que debería ser el objetivo final de cualquier programa de instrucción. El desacuerdo existente se centra en cómo alcanzar el conocimiento implícito y, más específicamente, en cuál es el valor de la instrucción explícita sobre el desarrollo del conocimiento implícito (Ellis y Shintani, 2014: 12).

En los polos opuestos del debate se sitúan, por un lado, quienes defienden la *posición de no-interfaz (non-interface position)* (Krashen, 1981, 1982) —según la cual

⁴² “Implicit knowledge underlies listening comprehension, spontaneous speech, and fluency. It is the result of deeper processing and is more durable as a result, and it obviates the need for explicit knowledge, freeing up attentional resources for a speaker to focus on message content”.

la adquisición (conocimiento implícito) y el aprendizaje (conocimiento explícito) son distintos, y el conocimiento explícito no puede convertirse en conocimiento implícito— y, por el otro, quienes contrariamente sostienen la *posición de interfaz fuerte* —que, basándose en la teoría del aprendizaje de habilidades (*skill-learning theory*) (DeKeyser, 1998), argumentan que el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito si los alumnos tienen la oportunidad de practicar la comunicación de manera abundante—.

En relación a la primera (no interfaz), Krashen (2011) reafirma su posición de siempre, sosteniendo que el conocimiento implícito depende únicamente de la exposición del aprendiente al *input* comprensible y suficiente; que el desarrollo de altos niveles de competencia en el lenguaje (L1 o L2) puede alcanzarse sin ningún tipo de aprendizaje consciente; y que el desarrollo de habilidades no es necesario, ya que no contribuye significativamente al desarrollo del lenguaje. Sostiene, además, que hay muchos estudios que evidencian que la gramática, el vocabulario, la ortografía, la conciencia fonológica, la fonética y el conocimiento de la estructura del texto pueden adquirirse y mejorarse sin instrucción explícita o desarrollo de habilidades de ningún tipo⁴³.

Con respecto a la posición de interfaz fuerte, Ellis y Shintani (2014) señalan que es compatible con el tipo de instrucción explícita denominada PPP (presentación, práctica y producción), que prevé que una estructura gramatical debe presentarse primero *explícitamente* y luego practicarse hasta que esté completamente procesada.

En un punto intermedio se ubican quienes sostienen la *posición débil de la interfaz* (Ellis, 1994, 2005), según la cual la instrucción debe estar dirigida predominantemente al desarrollo del conocimiento implícito de la L2 sin descuidar el conocimiento explícito (Ellis, 2005). Según el autor el conocimiento explícito

...es el conocimiento declarativo y a menudo anómalo de las características fonológicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas y socio-críticas de una L2, junto con el metalenguaje para describir este conocimiento (Ellis, 2004). Se obtiene de forma consciente, se puede aprender y verbalizar y, por lo general, se accede a él a través de un procesamiento controlado cuando los alumnos experimentan algún tipo de dificultad lingüística en el uso de L2 (Ellis, 2005: 214. TP⁴⁴).

⁴³ Para una visión más amplia sobre esta posición y sobre las investigaciones en las que se sustenta ver Krashen 2011.

⁴⁴ “Explicit knowledge ‘is the declarative and often anomalous knowledge of the phonological, lexical, grammatical, pragmatic and socio-critical features of an L2 together with the metalanguage for labelling this knowledge’ (Ellis, 2004). It is held consciously, is learnable and verbalizable and is typically accessed through controlled processing when learners experience some kind of linguistic

Ellis y Shintani (2014) señalan que los defensores de la posición de interfaz débil proponen que la instrucción debe estar dirigida predominantemente a desarrollar el conocimiento implícito a través de actividades comunicativas, pero que la instrucción explícita puede ayudar a su desarrollo indirectamente mediante la captación de la consciencia de los alumnos, lo que mejora su capacidad de reconocer formas durante la negociación de significado.

El conocimiento explícito favorece una serie de procesos cruciales para la adquisición, en particular ‘*noticing*’ and ‘*noticing the gap*’ (Schmidt, 1994). Es decir, el conocimiento explícito de una estructura gramatical hace que sea más probable que los estudiantes estén atentos a la estructura en el *input* y lleven a cabo la comparación cognitiva entre lo que observan en el *input* y su propio *output* (Ellis, 2005: 215. TP⁴⁵).

La posición de interfaz débil se ha utilizado como base de las tareas de concienciación, que requieren que los estudiantes obtengan sus propias reglas de gramática explícita a partir del *input* que se les proporciona (Ellis, 1991)⁴⁶.

Como vimos antes (apartado 2.2), en el marco del enfoque de AF (Long, 1991; Long y Robinson, 1998, Doughty y Williams, 1998) se ha reconocido la importancia de ayudar a los estudiantes a *notar* las estructuras que de otro modo escaparían a su atención. Sin embargo, su planteamiento original rechaza la intervención explícita del docente para llevar a cabo ese cometido (Long, 1991).

A ese respecto, Ellis (2015: 16) reitera que las investigaciones sobre la efectividad de la instrucción y la retroalimentación sobre el error⁴⁷ demuestran que la instrucción de L2 centrada en la forma produce beneficios esenciales con respecto a la estructura meta, que los tipos explícitos de instrucción son más efectivos que los implícitos, y que su efectividad es duradera. También Larsen-Freeman (2015: 267) señala que la contribución que la atención explícita a la forma gramatical puede dar a la

difficulty in the use of the L2”.

⁴⁵ “Explicit knowledge primes a number of key acquisitional processes, in particular ‘noticing’ and ‘noticing the gap’ (Schmidt, 1994). That is, explicit knowledge of a grammatical structure makes it more likely learners will attend to the structure in the input and carry out the cognitive comparison between what they observe in the input and their own output”.

⁴⁶ Estas tareas, también llamadas tareas posibilitadoras o tareas capacitadoras, son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del *enfoque por tareas* (task-based instruction) y que se conciben como fases preparatorias de la *tarea final*. En esta última, se requiere que los estudiantes utilicen ciertas estructuras gramaticales con el fin de satisfacer las demandas de la tarea. Por ejemplo, cuando se les da a los estudiantes un mapa y se les pide que dirijan a un compañero de clase a un lugar en particular, es probable que sea necesario el uso de preposiciones de posición y dirección (Larsen-Freeman: 2015). El enfoque por tareas requiere una atención prioritaria al contenido de los mensajes, pero al mismo tiempo facilita momentos de atención a la forma lingüística.

⁴⁷ Ellis (2015) cita los trabajos de Doughty y Williams (1998); N. C. Ellis y Laporte (1997); Ellis (2001, 2008, 2015); Hulstijn y DeKeyser (1997); Li (2010); Lightbown *et al.* (1993); Long (2006, Capítulo 5); Norris y Ortega (2000, 2006); Spada (1997, 2011); Spada & Tomita, (2010).

producción espontánea está cada vez más comprobada⁴⁸.

2.2.2.1. La instrucción explícita: aspectos psicolingüísticos subyacentes

En su publicación *Implicit and Explicit Learning*, Ellis (2015) mantiene que la adquisición de una L2 solo por medios implícitos tiene un éxito limitado, ya que “aunque los estudiantes de L2 estén rodeados de lenguaje, no todo ‘entra’ ” (p.16. TP⁴⁹). El investigador sostiene que la adquisición naturalista de una L2 suele ser mucho menos exitosa que la adquisición de la L1, y explica las causas por las cuales el aprendizaje *basado en el uso* (en el caso de una L2) se detiene en cierto punto, contrariamente a lo que sucede en la L1 (en Ellis, 2008). Los adultos que aprenden una L2 a través del uso natural de la lengua, por lo general, desarrollan un nivel de interlengua que se estabiliza en una “variedad básica” que —aunque resulta suficiente para fines comunicativos cotidianos— comprende predominantemente sustantivos, verbos y adverbios con poca o ninguna flexión funcional, y muestra poco dominio de los elementos de clase cerrada, en particular de determinantes, elementos subordinados y preposiciones. En estos casos, describimos al alumno como “fossilizado” o, más apropiadamente, “estabilizado” (Klein, 1998 en Ellis, 2008: 389).

Este hecho es atribuido a la *atención aprendida* (Ellis, 2008; 2015) es decir, a la sintonización de los sistemas de procesamiento con la lengua materna a lo largo de la adquisición de la misma. La consolidación del procesamiento de la L1 conduce al aprendiente adulto de un L2 (cuyos parámetros difieren de la L1) a filtrar (procesar) negativamente el *input* de la L2, provocando la atracción de las conexiones significante-significado establecidas para la L1 y bloqueando el enfoque en las nuevas. Por ejemplo, “si un referente ya tiene un nombre asociado, es más difícil asociarle un nuevo nombre” (Ellis, 2008: 385. TP⁵⁰).

Como señala Ellis (2008), la “consolidación” (*entrenchment*) de la L1 determina una serie de factores (entre los que cita la interferencia, el exceso de opacidad y el bloqueo) que explican por qué ciertos rasgos de la L2, aunque abundantes en el *input*, no son adquiridos.

⁴⁸ Larsen-Freeman (2015) cita las investigaciones de Housen, Pierrard y Van Daele (2005); Sheen (2005); Pawlak (2007); Spada y Tomita (2010), Scheffler (2012); Swain y Lapkin (1998).

⁴⁹ “Although L2 students are surrounded by language, not everything ‘enters’”.

⁵⁰ “If a referent already has an associated name, it is harder to attach a new name to it”.

La experiencia suficiente con la L1 proporciona un procesamiento correcto y fluido en el ya afinado y consolidado sistema neuronal, y el aprendizaje posterior de un segundo idioma afronta la transferencia e interferencia máxima de la L1, percibiendo la L2 a través de la *tabula replete* de L1 (Ellis, 2008: 394. TP⁵¹).

a. La transferencia

Según los modelos que analizan la recuperación de algún elemento existente en nuestra memoria, cuando una misma señal está relacionada a múltiples informaciones, las diversas asociaciones resultantes tienden a competir entre sí por el acceso a nuestra conciencia (Anderson y Neely, 1996; Baddeley, 1976, 1997; Postman, 1971, citados en Ellis, 2008). Este fenómeno se manifiesta en ambos sentidos: los viejos recuerdos compiten con los nuevos, pero también los nuevos lo hacen con los viejos⁵². El efecto según el cual el aprendizaje previo inhibe el aprendizaje nuevo se denomina *inhibición proactiva*.

Sobre la base de estos estudios y de otros anteriores⁵³ pueden explicarse los efectos de la transferencia desde la L1 durante el aprendizaje de una L2⁵⁴. La inhibición proactiva subyace a la *transferencia negativa (interferencia)*, que hace que el aprendizaje del léxico de una L2 sea generalmente difícil: da una ventaja positiva a los cognados y una negatividad adicional a los falsos amigos. De manera más general, se señala que los vínculos de forma-significado preexistentes conspiran para desviar la atención y el procesamiento del aprendiente, y que la transferencia se presenta como un proceso omnipresente que impregna todo el aprendizaje de lenguas (Ellis, 2008: 384).

b. La excesiva opacidad y el bloqueo

Otros mecanismos que afectan nuestra atención al lenguaje son el “eclipsado” (*overshadowing*) y el bloqueo (*blocking*) (Ellis, 2008: 385).

Como ya señalamos, cuanto más un signo está asociado a una información (significado, función, etc.), menos puede ser inducida una asociación adicional con

⁵¹ “Sufficient experience of L1 affords fluent accurate processing in this now-tuned and entrenched neural system, and subsequent second language learning is thus faced with maximal transfer and interference from L1, perceiving the L2 through the L1-entrenched *tabula replete*”.

⁵² Sobre esto había informado Weinreich (1953, citado en Ellis, 2008) al señalar la importancia de la interferencia en el habla de bilingües, que definió como desviación de las normas de uno u otro idioma, producto de su familiaridad con más de un lengua.

⁵³ Ver Ellis (2008) para una completa revisión del tema tratado.

⁵⁴ En el desarrollo de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, Lado (1957) hizo referencia a la transferencia de lenguaje, y sostuvo que podía suponerse que el estudiante de una lengua extranjera encontraría algunas características bastante fáciles y otras extremadamente difíciles. Los elementos similares a su lengua materna serían simples para el aprendiente, y los diferentes, difíciles.

respecto a ese signo. En consecuencia, cuando dos signos que aportan la misma información se presentan juntos, el signo mayormente asociado a esa información (es decir el de mayor relevancia [*salience*]) será el signo percibido, con el efecto de eclipsar al menos relevante, ante el cual se muestra poca o ninguna reacción (Kamin, 1969, en Ellis, 2008: 386). A esta ‘mayor relevancia’ se refiere VanPatten (1996 y subsiguientes publicaciones hasta 2017) cuando habla del mayor valor comunicativo de una forma lingüística sobre otra. Dentro del marco de su teoría sobre el procesamiento del *input*, el autor recoge el mecanismo apenas descrito en uno de los principios que determinan las estrategias implementadas por los aprendientes durante la tarea de procesar las nuevas formas lingüísticas, específicamente, en el subprincipio de *preferencia por lo no redundante* (ver Capítulo 4).

De este modo, durante la comprensión del significado de un enunciado, la forma o estructura lingüística de menor relevancia (es decir, menos comunicativa con respecto a otra) se torna redundante, ya que el significado se obtiene a través de la forma más relevante y mayormente asociada a ese significado. Este es el caso, por ejemplo, de las flexiones que marcan los significados gramaticales de los tiempos verbales, que, al estar generalmente acompañados de adverbios que indican la referencia temporal, pueden resultar redundantes y en consecuencia no ser interpretados.

Como consecuencia de este proceso se produce el bloqueo, y las formas lingüísticas de baja relevancia, al no ser percibidas, no son adquiridas.

En este caso, señala Klein (1998), cualquier información adicional podría resultar inútil para los aprendientes de una L2; en los casos de interferencia, “más información simplemente acrece su error; se hunden de manera cada vez más profunda en el hoyo iniciado y posteriormente atrincherado por su L1” (Ellis, 2008: 394. TP⁵⁵).

Según Ellis (2015), los límites que los factores descritos (producto de la atención aprendida) imponen al aprendizaje implícito explican la necesidad de una *instrucción centrada en la forma* y de un mayor nivel de conciencia explícita como componente del aprendizaje exitoso de una L2. Es decir, es necesario contrarrestar mediante alguna forma de intervención el procesamiento implícito afinado por la lengua materna, y evitar que el aprendiente filtre la L2 a través del sistema de la L1. Sobre todo, cuando el aprendiente tiende a disminuir el tamaño y la importancia de algunas

⁵⁵ “A sad irony for an L2 speaker under such circumstances of transfer is that more input simply compounds their error; they dig themselves ever deeper into the hole begun and subsequently entrenched by their L1”.

diferencias percibidas o ignora otras por completo.

Recientemente, Long (2017), tras una revisión de las dificultades del aprendizaje implícito de una L2 por adultos⁵⁶, plantea que en la búsqueda de soluciones para una instrucción efectiva, el diseñador debe considerar que “el tamaño mismo de la tarea de aprendizaje del lenguaje hace que el aprendizaje explícito o implícito, por sí solos, resulten inadecuados” (Long, 2017: 19. TP⁵⁷). Especialmente en entornos de lenguas extranjeras, las limitaciones de tiempo, junto con la falta de suficiente *input*, hacen que el aprendizaje puramente *implícito* a partir de textos originales hablados o escritos sea una solución inviable; e inclusive sin limitaciones de tiempo, es posible que no todo se pueda aprender de manera puramente implícita (Long, 2017: 23). El autor afirma, además, que el aprendizaje incidental e implícito de una L2 por parte de aprendientes adultos —al que otorga prioridad— dista mucho de ser el único⁵⁸.

2.2.2.2. Notas conclusivas

Dejando de lado las posiciones extremas que sustentan la enseñanza de una L2/LE enteramente basada en la presentación y práctica de programas gramaticales estructurados, son muchos los docentes-investigadores a favor de la instrucción explícita, cuando está destinada a desempeñar un papel facilitador; es decir, cuando permite favorecer la atención selectiva de los alumnos a la forma y a las conexiones de forma-significado a partir del *input* que reciben, acelerar el ritmo de adquisición y desarrollar una mayor competencia lingüística (Benati y Nuzzo, 2017: 3).

Según Salazar-García (1992), ante la decisión de implementar, o no, ciertos procedimientos de instrucción consciente (acompañados de una reflexión y de un discurso metalingüísticos) deben considerarse dos variables: por una parte, la enseñanza explícita o implícita, y, por otra, la enseñanza deductiva o inductiva. El autor sostiene que la combinación de estas variables da lugar a diversas prácticas pedagógicas, entre

⁵⁶ En la *Teoría de la interacción cognitiva en ISLA (cognitive-interactionist theory of Instructed SLA)*, Long (2015 en Long, 2017: 17) establece dos razones que afectan el aprendizaje implícito de una L2 por aprendientes adultos: la optimización de los mecanismos de procesamiento implícitos (relativos a la fonología, la gramática, la semántica, la pragmática) durante el aprendizaje de la L1, y la debilitación de la capacidad de aprendizaje implícito hacia los 12 años de edad.

⁵⁷ “The sheer size of the language-learning task makes either explicit or implicit learning, alone, inadequate”.

⁵⁸ Long (2017) mantiene como norte que el conocimiento implícito es la prioridad, y concluye que debe proponerse una instrucción libre de ayudas artificiales innecesarias, a menos que resulten ser absolutamente indispensables o conlleven a una mejora clara, como la de producir conocimiento implícito más rápido. El autor sostiene que el objetivo es identificar los medios menos intrusivos pero igualmente eficientes para lograr los mismos objetivos de instrucción, protegiendo así la integridad del contenido del programa de estudios no lingüístico.

las que defiende la instrucción *inductiva-explicita*⁵⁹.

Esta opción constituye un intento de alcanzar la interiorización y automatización de la GO [gramática como actividad didáctica] en el aula a través de muestras auténticas o verosímiles, y la realización de prácticas comunicativas apropiadas a cada caso y nivel de competencia. Pero al mismo tiempo con el fomento, conducido y coordinado por el profesor, de una reflexión explícita y verbalizada de las hipótesis y reglas provisionales que construyen los estudiantes en las distintas fases de su interlengua (Salazar-García, 1992:15).

Para el autor, este modelo de instrucción favorece la adquisición de las reglas abstractas de la gramática y su proyección en las diversas situaciones de comunicación. Todo ello de forma consistente con el enfoque comunicativo.

Llopis-García (2016: 34) argumenta que la atención explícita en la enseñanza de la gramática contribuye a que los alumnos procesen el sistema de la lengua extranjera y que el desarrollo del conocimiento explícito es una parte importante del proceso que conduce a la construcción del conocimiento implícito, que constituye la base de la comunicación en tiempo real.

En el mismo sentido, Miquel y Ortega Olivares (2014) afirman: “...en el amplio e intrincado debate sobre las relaciones entre conocimiento implícito y explícito, creemos en la posibilidad (justificada por numerosos estudios, y sobre todo, por la investigación en el aula) de que el explícito se transforma en implícito” (p. 98). Los autores, en su publicación de actividades didácticas para el aula de ELE⁶⁰, apuntan que “dado el carácter de los aspectos gramaticales que han de abordarse, el procedimiento que resulta más ajustado es, al parecer, la aproximación explícita” (Miquel y Ortega Olivares, 2014: 98).

En esta tesis, defendemos que para tratar en el aula de LE (en nuestro caso de ELE) formas lingüísticas de cierta opacidad, es necesario provocar la atención reflexiva y consciente de los alumnos, implementando un tipo de instrucción que los ayude a focalizar esas formas y a conectarlas con sus significados. Esto es particularmente importante para las estructuras que son vulnerables a la fosilización, tales como las que están sujetas a la influencia de la interferencia lingüística (Larsen-Freeman, 2015: 266

⁵⁹ Estas prácticas pedagógicas son: (a) *deductiva-explicita*, (b) *inductiva-explicita*, (c) *deductiva-implicita* y (d) *inductiva-implicita*. En cierto modo, señala Salazar-García (1992), las posiciones más extremas sobre la introducción, o no, del discurso metalingüístico en clase están representadas (de mayor a menor) por las opciones (a) y (d). Al respecto, recomendamos la lectura de esta fuente.

⁶⁰ En Castañeda Castro (Coord., 2014) pueden verse las actividades referidas y otros recursos didácticos para la enseñanza gramatical en el aula de ELE de nivel avanzado.

TP⁶¹). En este sentido, estamos de acuerdo con que

ciertos aspectos formales y funcionales de la lengua segunda, o ciertas correspondencias de forma y función, solo se adquieren si el aprendiz atiende a los aspectos específicos de la forma o formas lingüísticas involucradas en la correspondencia de forma y función que debe ser adquirida en cada caso (Ortega, 2001: 14).

Como señalamos en el capítulo introductorio, la funcionalidad de los VDM en español representa una dificultad de cuidado para todos los aprendientes en cuyas lenguas maternas el uso de los verbos tratados no se corresponde con el uso de los verbos españoles. La influencia interlingüística afecta con fuerza la posibilidad de procesar correctamente el significado de las formas tratadas, y el *input* al que se accede, y las presentaciones y prácticas gramaticales clásicas o tradicionales parecieran no ser adecuados para ayudar a los alumnos a superar este problema. Si la instrucción debe servir a evitar el bloqueo que se produce, es fundamental que la misma tenga en cuenta cómo los estudiantes procesan el *input* (VanPatten, 2004a; Benati y Nuzzo, 2017).

Del mismo modo, somos conscientes de que la calidad de conocimiento explícito, obtenido a través de la intervención planteada, así como la mayor o menor influencia que este pueda ejercer en las condiciones de procesamiento de los rasgos lingüísticos estudiados dependerá en gran medida del tipo de explicación ofrecida por el profesor, y del metalenguaje utilizado durante las explicaciones (Miquel y Ortega Olivares, 2014: 98, nota 22).

Considerados, por un lado, los enfoques lingüísticos desarrollados en el marco de la gramática pedagógica y, por el otro, las técnicas aplicadas en el ámbito de la metodología de la Atención a la Forma, proponemos una instrucción gramatical explícita que une los principios de la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987) —como fundamento para las explicaciones gramaticales— con las pautas de la Instrucción de Procesamiento (VanPatten, 2002, 2004a) — para el diseño de una práctica enfocada a contrarrestar las estrategias erróneas aplicadas por el aprendiente durante el procesamiento del *input*—.

En los capítulos siguientes nos ocuparemos de una revisión de la *lingüística cognitiva* y, de manera más específica, de la GC (Capítulo 3), así como de la IP como

⁶¹ “This is particularly important for structures that are vulnerable to fossilization, such as ones that are subject to cross-linguistic influence”.

aplicación en el aula de la teoría psicolingüística del *procesamiento del input* (VanPatten, 1996) (Capítulo 4).

Uno de los objetivos de este trabajo es determinar si una instrucción en los términos planteados puede ser efectiva para el aprendizaje de los VDM, contrarrestando las dificultades provocadas por la L1 de los aprendientes que, como en nuestro caso (italiano y alemán), son atribuibles a factores de naturaleza diversa. De hecho, fuera de la dificultad común que el italiano y el alemán presentan en relación con la funcionalidad de las formas estudiadas (como veremos en el Capítulo 5), la afinidad del italiano con el español suscita, además, los inconvenientes típicos del estudio de las lenguas emparentadas. De ahí que incluyamos en este capítulo una revisión de las características (ventajas y desventajas) del aprendizaje de lenguas afines o cercanas.

2.3. El aprendizaje de las lenguas afines

En el aprendizaje de lenguas afines, la cercanía entre la L1 y la L2 percibida por el aprendiente provoca la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poder hablarla sin demasiado esfuerzo. En el caso específico del español y el italiano, lenguas próximas que comparten la común proveniencia del latín,

...tal percepción de familiaridad se debe, en la comprensión oral, a la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos, que permite identificar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la nueva lengua; a las correspondencias estructurales y a la gran cantidad de coincidencias léxicas (Calvi, 2004: 1).

La lingüística comparada ha reconocido siempre el parentesco entre el italiano y el español, como uno de los más estrechos en la familia de las lenguas romances⁶². De hecho, “la sensación de proximidad es tan marcada que el hablante puede llegar a percibir la otra lengua como subsistema de la propia” (Calvi, 1995: 355). Este proceso se produce “seguramente en virtud de lo que nosotros hemos denominado *suficiencia comunicativa* (a la que podemos vincular los desarrollos, también didácticos, surgidos a partir del concepto de intercomprensión)” (Sánchez Iglesias, 2003: 5).

En el caso del italiano y del español, la distancia percibida por el aprendiente en relación a la proximidad entre la L1 y la L2 —*distancia mínima* (Calvi, 2004)— se

⁶² Para profundizar sobre este tema, recomendamos la lectura de Calvi (1995).

debe a diversos factores. En el aspecto lingüístico, el parecido entre los dos sistemas vocálicos favorece la comprensión oral y permite reconocer muchas de las palabras oídas; la forma escrita, anuladas las dificultades fonéticas que pudiesen presentarse, posibilita una comprensión aún mayor (gracias al reconocimiento de una gran cantidad de vocablos *transparentes*) que consiente el acceso inmediato a su significado. A esto se suman la cantidad de estructuras equivalentes o semejantes, que a simple vista se presentan como paralelas en italiano y español, y que apoyan la percepción de cercanía entre las lenguas.

Al respecto, Matte Bon comenta que

...es bien sabido que el italiano y el español son dos lenguas con un nivel muy alto de similitud, y que numerosas palabras son idénticas o casi idénticas, pero lo que expresan en cada una de las lenguas puede variar sensiblemente (2004: 3).

La relativa afinidad en el nivel léxico del italiano y el español facilita notablemente la comprensión pasiva de los aprendientes de una u otra lengua; “pero las diferencias morfosintácticas (y también las léxicas, a pesar de todo) son tales, con tal cruce de reglas y posibilidad de interferencia, que el paso al dominio activo es, como vemos, cosa muy diferente” (Carrera, 1984: 119, citado en Gil, 1990).

En la medida en que aumenta el contacto con la otra lengua, la hipótesis inicial formulada por el aprendiente sobre la *distancia mínima* entre los dos sistemas lingüísticos afines se debilita, y aparecen dificultades insospechadas, atribuidas a procesos evolutivos no siempre paralelos: “a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso” (Calvi, 2004: 1).

Podemos decir, entonces, que la afinidad se presenta como un arma de doble filo: en la fase inicial, facilita el aprendizaje y la comunicación en la lengua meta; pero una vez alcanzado un nivel intermedio, tal proximidad se convierte en la causa de aplicación de estrategias de aprendizaje que conducen a errores que, en muchos casos, corren el riesgo de fosilizarse con el tiempo y que requieren de una particular atención para ser corregidos.

En muchos casos, después de los rápidos progresos iniciales, el nivel de rendimiento se fosiliza y los efectos negativos (...) de la interferencia, son mucho más difíciles de contrarrestar. Se hace notar que la fosilización de las interferencias, gracias a las reales analogías entre el italiano y el español, no inhibe la comunicación de manera desmesurada: para el aprendiente resulta más “económico”, en términos de esfuerzo adquisitivo, conformarse con el nivel alcanzado (Calvi, 1995: 64. TP⁶³).

Los HH.NN. de italiano estudiantes de español, señala Ainciburu (2006), poseen una competencia general mayor con respecto a otros alumnos de ELE que tienen como LM el inglés o el alemán. Específicamente, la investigadora hace referencia a una mayor fluidez y propiedad de lenguaje, que se ven, sin embargo, afectadas por errores —tanto por interferencia como por hipergeneralización— que perduran en el tiempo, ya que no impiden la comunicación y requieren un oído entrenado del profesor para advertir algo más que una construcción innatural.

Hijazo-Gascón (2017: 321) señala que la influencia interlingüística puede estar presente en la adquisición de lenguas estrechamente relacionadas. Según un estudio llevado a cabo por el autor (y comentado en el capítulo anterior), esto puede observarse en las producciones de español L2 de aprendientes italianos y franceses con respecto al uso de los VDM. La distancia percibida entre las lenguas parece desempeñar un rol importante, ya que las similitudes existentes entre las mismas pueden conducir a sus hablantes a supervisar erróneamente las diferencias interlingüísticas existentes con respecto a otras lenguas dentro del mismo grupo tipológico y genético.

Del mismo modo, en un estudio sobre la evolución de la interlengua de aprendices de español, Fernández (1997) analiza el japonés, el árabe, el francés y el alemán como L1, y evidencia en las conclusiones la peculiaridad del grupo francés — lengua cercana al español—, en el que se contabilizan menos errores, pero más persistentes y debidos a la interferencia.

Sobre la fosilización de errores, Schmid (1994) sostiene que, sobre todo en los contextos de aprendizaje espontáneo (de forma natural y sin instrucción), el empleo de la transferencia como estrategia comunicativa se ve favorecido por la percepción de cercanía entre la L1 y la L2; tal percepción facilita un rápido avance de la interlengua

⁶³ “In molti casi, dopo i rapidi progressi iniziali, il livello delle prestazioni si fossilizza; e gli effetti negativi del transfer, cioè le interferenze, sono assai difficili da annullare. E’ da notare che la fossilizzazione delle interferenze, date le effettive analogie tra l’italiano e lo spagnolo, non inibisce in grande misura la comunicazione: il discente trova dunque più “economico”, in termini di sforzo acquisitivo, accontentarsi del livello raggiunto”.

del aprendiente, pero los errores cometidos — cuando no impiden la comunicación— tienden a fosilizarse. Es decir, la elevada frecuencia de éxito que se obtiene al hacer uso de la transferencia entre lenguas afines favorece el estancamiento del aprendizaje (García Gutiérrez, 1993). Se produce así el predominio de una tendencia hacia el mínimo esfuerzo cognitivo ya que el hablante se conforma con una *competencia reducida* (Dabène, 1975; Hédiard, 1989).

La experiencia en el aula de ELE nos indica que esta problemática se percibe también en los contextos de aprendizaje institucional (con instrucción formal): cuando la competencia comunicativa se ve poco perjudicada, la transferencia (negativa) se convierte en fuente de fosilización de errores.

Lo expuesto nos lleva a compartir con Ainciburu (2006) que sin una explicación sistemática, es posible que los alumnos sigan cometiendo el mismo error aún en niveles avanzados. De hecho, “con la fosilización encontramos la aparición de ciertos errores que ya se creían superados y que normalmente no afectan a la comprensión del mensaje y aparecen incluso en niveles bastante avanzados” (Vázquez, 1999: 41).

En estos casos, es importante promover la conciencia metalingüística. La reflexión explícita puede convertirse en un beneficioso instrumento pedagógico para contrastar la fosilización de errores y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente sin separar la fluidez de la corrección. El conocimiento explícito desempeña un papel fundamental en la construcción de la competencia en L2, acelerando el proceso general y mejorando la calidad del resultado final (Martín Peris, 1998; Ellis, 2005).

El contacto diario con aprendientes de ELE HH.NN. de italiano nos ha permitido constatar los rasgos que tipifican el aprendizaje de lenguas emparentadas. Esto nos lleva a concluir, en acuerdo con Calvi, que “en el caso de fuertes afinidades entre la L1 y la L2, el papel de la reflexión explícita es aún más decisivo” (1998: 354).

La fuerte tradición de enseñanza gramatical que predomina en el sistema educativo italiano se refleja también en los programas de estudio de lenguas extranjeras. En la mayoría de los casos, nos encontramos con vestigios del método *gramática-traducción*, que propone el análisis de las formas basado en el estudio de reglas y excepciones, en un contexto alejado de la lengua real. Claramente, cuando apoyamos la

reflexión explícita, no nos referimos a este tipo de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos a la creación de un espacio dentro de la clase comunicativa, en el que a través de la implementación de ciertas técnicas (negociación del sentido, reformulación significativa, realce del *input*, instrucción de procesamiento, entre otras) se facilite la toma de consciencia por parte de los alumnos. El grado de intromisión que resulte de la aplicación de esas técnicas será directamente proporcional a la dificultad que tengan los alumnos en aprender un determinado aspecto formal del lenguaje. Este es el tipo de implementación de la corriente pedagógica AF que defendemos.

Se trata de encontrar un equilibrio entre la velocidad de la clase comunicativa (que exige el estudio del uso de la lengua en contextos reales) y las pausas necesarias para llevar a cabo las intervenciones complementarias requeridas para resolver los problemas confrontados por los alumnos. En muchos casos esto no ocurre. A veces falta el proceso comunicativo y a veces, la intervención complementaria eficaz. Suele hablarse entonces de instrucción tradicional o clásica.

Por cuanto este estudio compara una instrucción de corte cognitivo —basada en los principios de la GC (Langacker, 1987) y de la IP (VanPatten, 1996)— con una instrucción tradicional, en el próximo apartado explicaremos qué entendemos por esta última.

2.4. ¿Qué entendemos por instrucción tradicional?

A finales de los años 70, el enfoque *nocio-funcional*, y más tarde el enfoque comunicativo, surgían como reacción al método de *gramática-traducción* (que se centraba en la enseñanza de la gramática, entendida como enseñanza de las estructuras sintácticas) y al enfoque *audiolingual* (que planteaba prácticas gramaticales altamente dirigidas que requerían del alumno una respuesta mecánica y de carácter repetitivo); se consideraba que la lengua se adquiría por imitación, a través de la mimesis de producciones previamente dadas y de su repetición una y otra vez; se operaba con frases aisladas fuera de texto y de contexto, y en ausencia de una verdadera interacción. Los contenidos gramaticales eran siempre los prioritarios, y la secuenciación de los mismos se determinaba por una hipotética gradación de dificultad estructural (ver Salazar-García, 1992: 9-10).

Con la intención de promover la competencia comunicativa (y no solo la mera

competencia lingüística), los enfoques comunicativos introducen la interacción entre los alumnos, la negociación de significado, el sílabo estructurado a partir de nociones, funciones, situaciones, áreas temáticas, etc. Se trabaja la lengua en el nivel del texto o del discurso (es decir, más allá de las frases), cuidando componentes tan importantes en la comunicación como la cohesión y la coherencia. Como evolución de esta metodología, en torno a los años 90, surge el *enfoque por tareas*.

A lo largo de este proceso (que por algunos años mantuvo la gramática al margen de las aulas de LE), a finales de los años 80, la corriente pedagógica AF (Long, 1991; Long y Robinson, 1998, Doughty y Williams, 1998) planteó el “regreso” de la enseñanza gramatical en el marco del enfoque comunicativo (ver apartado 2.2).

Como consecuencia de esta evolución, en las últimas décadas hemos asistido a una superproducción de manuales de enseñanza de LE, estructurados en unidades temáticas integradas por contenidos funcionales, comunicativos, léxicos y gramaticales; que presentan el *input* lingüístico en contexto, mediante una gran variedad de audios y textos escritos que reproducen situaciones reales del uso de la lengua. Así lo vemos en la presentación de muchos manuales:

Se ponen a disposición del alumno recursos léxicos y gramaticales con los que desenvolverse con éxito en situaciones concretas de diferentes ámbitos (el ocio, los viajes, las relaciones personales...) y se presta una especial atención a aspectos del mundo profesional (comunicación por teléfono o correo electrónico, reuniones y entrevistas de trabajo, etc.) (Brennan y Sánchez, 2014: 4).

Salazar-García (1992) sostiene que si bien en términos teóricos el enfoque audiolingual está ya definitivamente superado, no ocurre lo mismo en la enseñanza cotidiana, donde aún pervive ampliamente como fruto de una inercia inevitable. Señala, además, que

... no pocos manuales de orientación comunicativa —con dosis más o menos grandes de eclecticismo— conservan también técnicas heredadas del período anterior para la práctica y control de contenidos. Se introducen, eso sí, saludables innovaciones, como la presentación en forma de microdiálogos, con alguna libertad de acción para el alumno, la presencia de vacíos de información, cierto grado de explicitud, etc. No obstante, son numerosas las ocasiones en las que la propia dinámica del ejercicio es más fuerte, y llega a romper las aspiraciones de una auténtica interacción (Salazar-García, 1992: 11).

Si bien las afirmaciones anteriores podrían ser consideradas poco actuales, reflejan, sin embargo, una buena parte de las metodologías de enseñanza de ELE

vigentes. Como asomamos en el capítulo introductorio, hay autores que sostienen que en la mayoría de las aulas de LE, la gramática todavía se enseña de una manera no-integrada y centrada en la precisión de la forma, en el aprendizaje de reglas y mediante ejercicios mecánicos (ver Larsen-Freeman, 2015: 263-264).

De otro lado, con las funciones lingüísticas puestas al servicio de la comunicación, los manuales presentan formas y expresiones agrupadas en categorías según los contextos de uso y sin importar la gramática desde un punto de vista formal y descriptivo (como había sido habitual en metodologías anteriores). Es decir, la gramática no se presenta de forma directa, sino integrada según usos pensados para ajustarse al nivel de los estudiantes (ver Llopis-García, 2009: 132).

Dejando de lado este escenario de contradicciones, si tomamos en cuenta las oportunidades del aprendiente de trabajar en situaciones comunicativas y con abundante *input* “real” y “comprensible”, nos preguntamos cuál es la razón por la que el estudiante ignora el significado de algunas formas gramaticales, aún cuando está expuesto a ellas de manera suficiente. Al respecto, Llopis-García *et al.* (2012) ven una respuesta convincente en “uno de los principios de identidad del enfoque comunicativo: la contextualización” (p. 60). Los autores resumen uno de los problemas de la enseñanza actual en la siguiente máxima “cuanto más amplio y rico sea el contexto, menor atención se prestará a la forma” (p. 61).

De hecho, aún y cuando en el marco del actual enfoque por tareas se prevé la aplicación de la AF, su implementación se somete a la discreción del profesor (o a la aplicación que este hace del manual utilizado), y en muchos casos la tendencia es la de “establecer reglas basadas puramente en la forma, con una consciencia muy atenuada del significado que transportan o sin consciencia absoluta de él” (Llopis-García *et al.*, 2012: 25).

De este modo, las formas gramaticales son interpretadas a la luz del discurso del cual forman parte o del contexto en el que se presentan, de lo que resulta una larga lista de usos que el estudiante debe memorizar, o consultar en cada caso. Con esto se impide, o por lo menos se dificulta, que el alumno pueda hacer uso de las formas con un sentido lógico y como consecuencia de un proceso de conexión unívoca entre estas y su significado. Facilitar esta operación de vinculación requiere la manipulación del *input* con la finalidad de evitar que el significado de las formas sea ignorado gracias a las

tantas otras informaciones contextuales. Este tipo de práctica, desde nuestro punto de vista, no entra en conflicto con los enfoques comunicativos, y podría ser potenciado como tipología de tarea posibilitadora en el desarrollo del enfoque por tareas⁶⁴.

Así, entendemos por *instrucción tradicional* o *clásica* el tipo de enseñanza de LE (y particularmente de ELE) guiada por los manuales presentes en el mercado y basada en prácticas (más o menos mecánicas, y más o menos descontextualizadas) orientadas a la producción.

2.4.1. Los VDM en la enseñanza clásica/ tradicional

Como ya señalamos, a pesar de la dificultad que enfrentan muchos aprendientes de español en la comprensión del significado de los VDM, la atención que se les ha prestado en los programas de estudio de ELE ha sido escasa (Chui, 2015).

En relación a este punto, nos parece oportuno comentar aquí la reflexión de Hinkel (2016: 380-381) sobre los aspectos a los que debe darse prioridad en la enseñanza de la gramática. La autora parte de las afirmaciones de Hulstijn (1995), según las cuales para una mayor efectividad de la instrucción gramatical deben enseñarse solamente las reglas gramaticales difíciles, complejas o lexicalizadas; mientras que las características gramaticales de fácil acceso pueden dejarse a los alumnos para que las adquieran sin una instrucción explícita. Además, (agrega Hulstijn, 1995) las construcciones gramaticales muy frecuentes a menudo se aprenden sin esfuerzo y de manera incidental en el curso de la exposición a la L2.

Visto esto, Hinkel (2017) comenta que según el análisis de algunos corpus lingüísticos (Biber, Conrad, y Leech, 2002; Biber y Reppen, 2002) los 12 verbos más comunes y frecuentes en inglés son *say, get, go, know, think, see, make, come, take, want, give, mean* (decir, obtener, ir, saber, pensar, ver, hacer, venir, tomar, querer, dar, significar). Sin embargo, sostiene la autora, debido a que estos verbos se encuentran de manera profusa en el *input* lingüístico, parece que su explicación en las clases de lengua se asocia a un uso poco eficiente y fructífero del tiempo de instrucción.

Ahora bien, en el español (al igual que en el inglés y muchas otras lenguas), los verbos *ir, venir, llevar y traer* también se encuentran de manera copiosa en el *input*

⁶⁴ Las actividades posibilitadoras —también llamadas tareas posibilitadoras o tareas capacitadoras— son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del enfoque por tareas y que se conciben como fases preparatorias de la *tarea final*.

lingüístico; tal vez por esta razón la importancia de su estudio en la clase de ELE haya sido minimizada.

De hecho, en la mayoría de los manuales de ELE revisados, estos verbos se presentan unidos a otros contenidos —nocio-funcionales, léxicos, gramaticales, culturales—, y se incluyen en prácticas relativas a su morfología, a la formación de perífrasis verbales o al uso de preposiciones. Es decir, la oposición entre *ir-venir* y *llevar-traer*, necesaria para comprender la función de estos verbos en español, no está presente. Algunos ejemplos son los manuales de ELE *Vía rápida* (Difusión), *Aula internacional 2* (Difusión), *Rápido rápido* (Difusión), *Nuevo Avance* (Sgel).

En otros casos, como en *Caminos plus 1* (Klett), y en *Caminos neu* (Klett) (manuales de ELE para aprendientes alemanes) se incluyen los VDM en un contexto comunicativo muy amplio, en el que se da gran importancia a las nociones y funciones tratadas, con escasa mención del contraste deíctico de los verbos.

El manual *¡Nos vemos!* (Difusión) trata el *uso* de los VDM como contenido gramatical de la función “aceptar y rechazar una invitación” en el contexto del tema “fiestas”. Se ofrece una regla general de uso, pero en el *input* dado no se evidencia la oposición de los pares de verbos, ni se proponen ejercicios de práctica específicos (ver *Figura 2.1*).

Te invito a mi fiesta

2 a. ¿Te gusta organizar fiestas? ¿En qué ocasiones lo haces? ¿Dónde?
¿Se baila? ¿Cuál fue la última fiesta que organizaste?

b. Lee esta invitación. ¿Cuándo, dónde y por qué tiene lugar la fiesta?

Queridos amigos:
¿Sabéis qué pasa el próximo sábado? ¡Es mi cumpleaños! Esto hay que celebrarlo, ¿no? Estáis todos invitados a mi fiesta, que es en mi casa y empieza a las 9 de la noche. ¿Hasta qué hora? Eso depende de vosotros, porque va a haber comida, bebida y música toda la noche. Vais a venir todos, ¿verdad? ¿Me lo confirmáis? Aquí os espero. Hasta el sábado.
Un abrazo,
Adriana

¿Alguien puede traer música para bailar? Es que no sé si tengo suficiente.

c. Algunas amigas llaman a Adriana. Marca las opciones correctas. CD2 **21** 29–31

1. <input type="checkbox"/> Cristina va a la fiesta.	1. <input type="checkbox"/> Cristina no puede ir a la fiesta.
2. <input type="checkbox"/> María va a llevar música.	2. <input type="checkbox"/> María va a llevar un pastel.
3. <input type="checkbox"/> María quiere llevar a su novio.	3. <input type="checkbox"/> María quiere llevar a un amigo.

d. María habla por teléfono con Adriana. Observa lo que dicen.

ir, venir y llevar, traer	ubicación
María: “Adriana, voy a tu fiesta y llevo cedés.”	María no está en casa de Adriana.
Adriana: “¡Qué bien! Vienes a mi fiesta y traes cedés.”	Adriana está en su casa.

Recuerda:
ir y llevar → de aquí a ahí
traer y venir → de ahí a aquí

Figura 2.1. Ejemplo de presentación de los VDM en manuales de ELE (*¡Nos vemos!*)

Es decir, aunque se haga referencia al uso de los VDM, la importancia de la dirección del movimiento (elemento déictico intrínseco de estos verbos) está contenida en una regla al margen asociada a un contexto amplio. De este modo, el significado de los VDM, así inmerso en otros contenidos comunicativos, es ignorado.

Entre los manuales revisados, encontramos tres que plantean la oposición de los VDM. Dos de ellos son manuales de ELE para aprendientes alemanes: *Perspectivas ¡Ya!* (Cornelsen) y *Con gusto* (Klett).

Perspectivas ¡Ya! trata el contraste de los VDM junto con las funciones “pactar condiciones” y “negociar”. En la explicación del uso de los verbos se hace referencia a la posición del hablante. Sin embargo, la práctica de producción —con ejercicios de huecos, diálogos contextualizados y acompañados de viñetas— incluye también otros contenidos léxicos.

También el manual *Con gusto* propone el contraste de los VDM, en el marco de la función “hacer, aceptar o rechazar invitaciones”. La práctica de producción se presenta, como en el manual anterior, de manera contextualizada y con imágenes que representan la posición de los participantes en el diálogo (sin incluir otros contenidos). Además, en el apartado de “reglas y sistemas” se explica del uso de los VDM tomando como referencia la posición del hablante.

El último manual que comentaremos es *Reporteros Internacionales 2* (Difusión). De todos los textos revisados, nos ha parecido el que mejor plantea el funcionamiento de los VDM. A través de la función *proponer actividades y aceptar o rechazar una invitación* y *proponer y rechazar planes*, este manual presenta el contraste de los VDM con claridad, a través de imágenes y con una práctica de producción *estructurada* (ver *Figura 2.2*). En el tipo de ejercicios planteados en este último manual, puede reconocerse la aplicación de la técnica de la IP, que, como veremos en el Capítulo 4, manipula el *input* haciendo que la comprensión del mensaje dependa de manera exclusiva del significado de la forma lingüística estudiada.

CONTRASTE ENTRE IR / VENIR Y TRAER / LLEVAR

Contraste entre ir y venir	Contraste entre traer y llevar
ir → Moverse hacia cualquier lugar.	llevar → Transportar algo hacia cualquier lugar.
venir → Moverse hacia el lugar donde está el hablante.	traer → Transportar algo hacia el lugar donde está el hablante.

8 Rodea la opción correcta en cada caso.

- Puedes **ir** / **venir** a verme cuando quieras. Ya estoy en casa.
- Marta, ¿vas a casa de Sofía? ¿Le puedes **llevar** / **traer** estos libros?
- Cuando mi abuela **va** / **viene** a verme, siempre me **lleva** / **trae** un regalo.
- Sofía, estoy en la cocina. ¿Puedes **ir** / **venir** un momento?
 - Sí, ahora **voy** / **vengo**.

Figura 2.2. Ejemplo de presentación de los VDM en manuales de ELE (Reporteros Internacionales 2)

Este es el tipo de ejercicios propuesto por el texto de gramática pedagógica *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et al.*, 2012), que presenta el sistema gramatical de la lengua española con una orientación cognitiva y con prácticas de comprensión y producción estructuradas. Como veremos en el capítulo 7, esta última publicación sirvió como orientación para la elaboración de las actividades contenidas en las pruebas de evaluación y en la práctica de la instrucción de corte cognitivo implementada en el presente estudio.

En la *Tabla 2.1* puede verse un resumen de los manuales antes descritos. De todos los manuales revisados, hemos incluido aquellos en los que encontramos información relativa a los verbos que nos ocupan.

ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

MANUAL	EDITORIAL	NIVEL	UNIDAD	TRATAMIENTO DE LOS VDM
Vía rápida	Difusión	A1-B1	4	Función: <i>entender y dar indicaciones para llegar a un lugar</i> . Recursos léxicos y gramaticales: VDM y preposiciones: <i>ir a, venir de, ir en</i> .
			5	<i>Llevar y traer</i> aparecen en una práctica de producción descontextualizada sobre los pronombres de objeto directo y objeto indirecto y modo imperativo.
Aula Internacional 2	Difusión	A2	2	Función: <i>hablar del inicio y de la duración de una acción</i> . Recursos léxicos y gramaticales: <i>oposición ir/irse</i> .
			5	Función: <i>hablar de intenciones y proyectos / hablar de horarios</i> . Recursos léxicos y gramaticales: <i>perífrasis verbal "ir a + infinitivo"</i> .
Rápido rápido	Difusión	A1-B1	5	Función: <i>pedir información en la ciudad y entender rutas</i> . Recursos léxicos y gramaticales: <i>verbos de movimiento y preposiciones: (ir a/hasta/por/de...a)</i> .
			9	Función: <i>proponer una actividad</i> . Recursos léxicos y gramaticales: <i>venir</i> .
Nuevo Avance (Intermedio)	Sgel	B1	11	Función: <i>preguntar si se recuerda algo o no</i> . Recursos gramaticales: <i>el estilo indirecto (entre los cambios que se producen se citan los verbos con algunos ejemplos [venir→ir, ir→venir, traer→llevar, llevar→traer])</i> .
¡Nos vemos!	Difusión	A2	18	Función: <i>aceptar y rechazar una invitación</i> . Uso de los VDM (contenido gramatical). Tema "De Fiesta". Se ofrece una regla general de uso, pero ninguna presentación en el <i>input</i> que evidencie la oposición de los pares de verbos, ni ejercicios de práctica al respecto.
Perspectivas ¡Ya!	Cornels	A2	14	Función: <i> pactar condiciones y negociar</i> . Contraste de los VDM (contenido gramatical). Práctica de producción sobre los VDM (ejercicio de huecos). Diálogos contextualizados y acompañados de viñetas. Se incluyen otros contenidos léxicos. Cuadro explicativo del uso de los VDM con respecto a la posición del hablante.
Con gusto	Klett	A2	6	Función: <i>hacer, aceptar o rechazar invitaciones</i> . Contraste de los VDM (contenido gramatical). Práctica de producción contextualizada y con imágenes que representan la posición de los participantes en el diálogo, dedicada solo a los VDM. En el apartado "reglas y sistemas" se explica el uso de los VDM con respecto a la posición del hablante, habiendo uso de imágenes.
Caminos Neu	Klett	A2	5	Función: <i>aceptar y rechazar una invitación</i> . <i>Ir y venir</i> aparecen en un amplio contenido comunicativo. Se da mayor importancia a las nociones y a las funciones tratadas. No se enfoca el contraste deíctico de los verbos.
Caminos plus 1	Klett	A1-A2	3	Función: <i>entender y dar indicaciones para llegar a un lugar</i> . <i>Ir</i> aparece un amplio contenido comunicativo. Se da mayor importancia a las nociones y a las funciones tratadas. Ejercicio de huecos para la práctica de la morfología de <i>ir</i> .
Reporteros Internacionales 2	Difusión	A1-A2	1	Función: <i>Proponer actividades y aceptar o rechazar una invitación/Proponer y rechazar planes</i> . Recursos gramaticales: Se presenta el contraste de los VDM con claridad y a través de imágenes. Práctica de producción estructurada .
¡Enhorabuena!	Zanichelli	A1-B1	A3	Ubicar personas y objetos en el espacio. Usos de <i>ir</i> y <i>venir</i> .
			B2	Pedir algo en una tienda de ropa. Dar consejos y sugerencias. Usos de <i>llevar</i> y <i>traer</i> .

Tabla 2.1. Los VDM en los manuales de ELE

3. LINGÜÍSTICA COGNITIVA

La Lingüística Cognitiva (en adelante LC) es un enfoque contemporáneo dedicado al estudio de las relaciones entre el lenguaje humano, la mente y la experiencia socio-física (Evans, 2017: 283). No se presenta como una teoría lingüística unificada, sino como un “movimiento lingüístico” integrado por una suma de teorías que analizan distintos aspectos del lenguaje e intentan encontrar explicaciones de tipo funcional en las que figura de manera prominente el componente semántico-pragmático (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012: 24).

En este marco teórico se encuadra la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987), cuyos postulados básicos analizaremos a lo largo del presente capítulo y después de la revisión de los aspectos que determinan el enfoque cognitivista.

3.1. Origen y fundamentos de la Lingüística Cognitiva

Los inicios de la LC como corriente lingüística se sitúan a mediados de los años setenta. Este movimiento surge como reacción al *generativismo chomskiano*⁶⁵, que a partir de la segunda mitad del siglo XX se había convertido en la corriente lingüística hegemónica en los Estados Unidos. La teoría de Chomsky sobre el lenguaje se presentaba como un modelo formal y riguroso, basado en el innatismo, la primacía de la sintaxis y el modularismo⁶⁶. Entendía que las dimensiones cultural, histórica o social del lenguaje no eran determinantes para el estudio del lenguaje, especialmente en sus aspectos formales —que son la principal preocupación en este modelo—, y omitía toda referencia a la semántica en el análisis lingüístico, que se centraba principalmente en la sintaxis como componente configurativo esencial del lenguaje.

En un intento de incluir en el estudio del lenguaje referencias a los fenómenos de *significado*, un grupo de investigadores, entre los que podemos citar a George Lakoff, Ronald Langacker, Charles Fillmore y Leonard Talmy, proponían a través de la

⁶⁵ El generativismo es la corriente lingüística que tiene como base la teoría sobre el lenguaje de Chomsky, quien a través de sus publicaciones (1957 en adelante) demostró que para explicar comportamientos humanos tan complejos como el lenguaje era necesario recurrir a constructos mentales (en contraposición al Conductismo, que impedía disponer de constructos inmateriales e invisibles para explicar el lenguaje humano y lo describía como un conjunto de asociaciones entre un estímulo y una respuesta). Según Chomsky, la esencia del lenguaje reside en la capacidad humana de combinar una serie de elementos finitos (las palabras) para expresar una cantidad infinita de mensajes lingüísticos. Según el autor, esto es posible gracias a una dotación innata de los seres humanos denominada *gramática universal*.

⁶⁶ Otra característica del generativismo es el *modularismo*: la idea de que existe un módulo cerebral autónomo dedicado a procesar de manera específica la información lingüística.

Semántica Generativa⁶⁷ una concepción del lenguaje, ya no como un ente cognitivo autónomo justificado a través de la sintaxis, sino como parte integrante del procesamiento humano en general, donde la cognición universal que usamos para comprender el mundo se mezcla con la categorización léxico-sintáctica (Cifuentes Honrubia, 1996).

Con la finalidad de conectar el estudio del lenguaje a la naturaleza de la mente humana y comprender los elementos clave involucrados en cómo la mente percibe el mundo, los precursores de este movimiento basaron sus investigaciones en los hallazgos y teorías de la psicología cognitiva. Específicamente se centraron en algunos procesos mentales ya conocidos para el momento, como la segregación figura-fondo, la formación de esquemas y marcos, la categorización y representación del conocimiento por parte de los humanos, y otros mecanismos atencionales (a los que nos referiremos a lo largo de este capítulo) (Evans, 2017: 284).

El carácter distintivo de la LC como teoría del lenguaje es defendido por Lakoff (1991) a través de dos cometidos: el compromiso cognitivo (*Cognitive Commitment* en inglés) y el compromiso de generalización (*Generalization Commitment* en inglés). Según el compromiso cognitivo, la explicación del lenguaje humano debe concordar con los conocimientos sobre la mente y el cerebro aportados por otras disciplinas distintas a la lingüística. Es decir, el lenguaje debe ser descrito en conexión con el resto de la cognición; en palabras del mismo autor, “si uno lo toma como compromiso primordial y predominante, te obliga a responder a los resultados empíricos de la psicología cognitiva y del desarrollo de la antropología cognitiva, de la neurobiología, etc.” (Lakoff, 1991: 54. TP⁶⁸). De otro lado, el compromiso de generalización impone la necesidad de investigar cómo emergen los diversos aspectos del conocimiento lingüístico a partir de un conjunto común de habilidades cognitivas humanas (sobre las que se basan), en lugar de suponer que se producen en un módulo encapsulado de la mente, como postula la corriente generativista.

Con esta perspectiva del lenguaje y de la mente —diametralmente opuesta tanto a la gramática generativa como a la semántica formal, y en mayor consonancia con los enfoques funcionales del lenguaje— se sientan las bases de la LC.

⁶⁷ La Semántica Generativa (impulsada principalmente por George Lakoff, James McCawley y John Ross) constituyó una iniciativa para incluir referencias a fenómenos de significado dentro del modelo generativista.

⁶⁸ “The Cognitive Commitment, if one takes it as a primary, overriding commitment, forces one to be responsive to empirical results from cognitive and developmental psychology, cognitive anthropology, neurobiology, etc.”.

A este respecto, Lakoff (1987, 1991) expone:

A diferencia de la Lingüística Generativa, la Lingüística Cognitiva está abierta a la posibilidad de que los aspectos de la cognición general, la semántica y las funciones comunicativas puedan desempeñar un papel necesario en las generalizaciones que rigen los fenómenos sintácticos. De hecho, estudia los casos donde eso ocurre (Lakoff, 1991: 55. TP⁶⁹).

De aquí se desprende uno de los postulados básicos de la LC. Nos referimos a la premisa de que *el lenguaje es una capacidad inherente a la cognición general*. “El lenguaje es parte integral de la cognición humana; no consideraremos por tanto la idea de que el lenguaje posee un módulo especial o una facultad innata” (Cifuentes Honrubia, 1996: 24).

Según Ellis y Wulff (2015: 409), el enfoque *no modular del lenguaje* adoptado por la LC se entiende en dos sentidos: por un lado, el lenguaje se ve como parte de la cognición humana, con el lenguaje y la cognición entrelazados sistemáticamente. En consecuencia, la LC se centra en cómo las habilidades cognitivas generales del ser humano se manifiestan en el lenguaje y en cómo afectan la forma, el cambio, el procesamiento y la adquisición del lenguaje. Por otro lado, se descarta la idea de subsistemas lingüísticos distintos, incluida la distinción entre las palabras (el léxico) y las reglas que las combinan (gramática).

En relación a este principio fundamental de la LC, Langacker (2008a) sostiene que el procesamiento del lenguaje no constituye una facultad independiente de los demás procesos cognitivos que tienen lugar en la mente humana; contrariamente, el conocimiento se fundamenta en la experiencia física del sujeto a través de su actividad sensorial, por lo que las construcciones gramaticales tienen su origen en un estado cognitivo real y no surgen a partir de la operación de reglas generativas.

Entendemos con esto, que es necesario buscar la conexión entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas, como por ejemplo la percepción, la memoria y la categorización (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012: 16) —como veremos más adelante—.

Otro postulado básico de la LC (que representa uno de los rasgos que más la definen) es el protagonismo de la semántica en la descripción y explicación de los

⁶⁹ “Unlike generative linguistics, cognitive linguistics is open to the possibility that aspects of general cognition, semantics and communicative functions might play a necessary role in the generalizations governing syntactic phenomena. Indeed, it studies cases where that occurs”.

fenómenos lingüísticos.

Si la Lingüística Generativa considera la sintaxis como centro del lenguaje, la Lingüística Cognitiva confiere ese honor al significado; esto parece mucho más natural desde la perspectiva de los usuarios del lenguaje, ya que cuando la gente común habla y escucha, no lo hace por el puro placer de manipular formas sintácticas; su preocupación se dirige hacia los significados que expresan (Langacker, 2008a: 67. TP⁷⁰).

También Lakoff (1987) señala que el lenguaje, lejos de ser un sistema cognitivo independiente, utiliza los mecanismos cognitivos generales para generar significado:

“La principal función del lenguaje es aportar significación, de ahí que deba establecerse la manera de ligar forma y significado. Las gramáticas deben intentar explicar en la medida de lo posible los parámetros formales a partir de los aspectos significativos. Semántica y pragmática están integradas” (Citado en Cifuentes Honrubia, 1996: 94-95).

Con el significado como esencia del lenguaje, se pone el foco sobre la verdadera función del lenguaje: la comunicación. Al respecto, Cadierno y Lund (2004) sostienen que la Lingüística Generativa se centra en la competencia (en el sentido chomskyano), mientras que la LC lo hace en la actuación, tomando en consideración la verdadera función del lenguaje: comunicar⁷¹.

Llopis-García (2009) comenta que la LC se ha dedicado a estudiar el uso del lenguaje con el significado de las formas como centro, dándole protagonismo al hablante como conceptualizador, como creador de una lengua que representa su visión del mundo y la de su comunidad lingüística.

Desde un punto de vista cognitivo (...) la forma lingüística está supeditada al significado y se encuentra fuertemente influida por el pensamiento del hablante. Es decir, el significado que este quiere darle a la forma lingüística viene determinado por una visión cognitiva de su contenido: *esa* elección de palabras y no otra. De esta manera, para los cognitivistas es la semántica (integrada e

⁷⁰ “If generative linguistics views syntax as being central to language, Cognitive Linguistics accords this honor to meaning. The latter seems far more natural from the perspective of language users. When ordinary people speak and listen, it is not for the sheer pleasure of manipulating syntactic form—their concern is with the meanings expressed”.

⁷¹ “La competencia lingüística, tal como la concibe Chomsky (1970, 1979), es el conocimiento lingüístico a priori de que dispone el hablante: su capacidad, previa al aprendizaje, para codificar y descodificar mensajes lingüísticos abstractos. Pero la competencia lingüística no puede reducirse a eso; debe incluir también la capacidad para usar los mensajes lingüísticos en situaciones concretas, para expresar y dejar entender intenciones comunicativas. Este saber utilizar, en tanto que saber poner en funcionamiento la capacidad descrita por Chomsky con situaciones reales, no puede calificarse de competencia extralingüística ni relegarse al marco de la psicolingüística. La competencia comunicativa es también competencia lingüística” (Cifuentes Honrubia, 1989: 436).

inseparable de la pragmática) quien juega el papel dominante (Llopis-García, 2009: 79-80).

La LC comienza a tomar fuerza a partir de los trabajos de Langacker y Lakoff a mediados de los años 80 y hoy constituye un movimiento lingüístico integrado por varias teorías, que analizan diversos aspectos del lenguaje y comparten supuestos básicos sobre el funcionamiento de la lengua (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012: 24). Entre las teorías más relevantes, pueden citarse la Teoría de la Metáfora y la Metonimia Conceptual (Lakoff y Johnson 1980, 1999); la Gramática de Construcciones (Fillmore y Kay, 1993; Goldberg, 1995, entre otros); la Teoría de los Espacios Mentales y la Integración Conceptual (Fauconnier, 1994; Fauconnier y Turner, 2002); la Semántica de Marcos (Fillmore, 1976 en adelante), la Semántica Conceptual (Talmy, 1972 en adelante) y la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987 en adelante).

Las teorías citadas abordan el estudio de la lengua desde diferentes perspectivas, pero se mantienen homogéneas con respecto a los principios fundamentales de la LC; estos principios constituyen el punto de partida de todos los modelos cognitivistas, que comparten, unos con otros, sus hallazgos sobre la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y la mente humana⁷².

En los siguientes apartados revisaremos los fundamentos y las nociones básicas de la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987 en adelante), uno de los pilares de la instrucción gramatical implementada en el estudio aquí contenido. Esta teoría, gracias a sus rasgos distintivos, resulta especialmente apta para el desarrollo de versiones pedagógicas de la gramática, aplicables también a la enseñanza de lenguas basada en las premisas del enfoque comunicativo (Castañeda Castro y Alhmoud, 2014: 39).

3.2. La Gramática Cognitiva

La Gramática Cognitiva es una disciplina de investigación dentro de la LC que concibe el lenguaje como parte integral de la cognición humana y reconoce en el significado la esencia de la lengua.

Originariamente recibió la denominación de *Space Grammar* (Gramática Espacial) cuyos principios ya eran sustancialmente los de la LC. En 1983, Langacker comenzó a hablar de *Cognitive Grammar* —Gramática Cognitiva—, denominación que

⁷² Para una revisión del tema, recomendamos la lectura de Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).

consolidó en sus obras siguientes, dedicadas a la explicación de los fundamentos de esta teoría gramatical.

Langacker (1987) la define como una teoría basada en el uso (*usage-based* en inglés), según la cual “cualquier unidad o expresión lingüística depende de algún contexto, ya que la gramática de una lengua representa el conocimiento de un hablante de la convención lingüística” (Cifuentes Honrubia, 1994: 147-148).

Con esta concepción de la gramática —como un sistema de conocimiento lingüístico basado en el uso— se hace referencia a que las unidades que componen la gramática mental de un individuo son producto del uso del lenguaje (Langacker, 2000, 2009); es decir, son el resultado de una exposición frecuente a los morfemas, las palabras, los modismos, o a todo tipo de *construcciones*, incluidas las de carácter oracional. Por ejemplo, los niños, al estar expuestos a la lengua durante la interacción con los adultos, descubren palabras recurrentes, frases y oraciones, junto con la serie de significados asociados con esas expresiones (Evans, 2014). Este proceso se desarrolla de manera lenta y gradual —pasando de una fuerte confianza inicial en los elementos concretos a la formación de esquemas lingüísticos más abstractos— y depende de manera crucial de la frecuencia con la que aparezcan las construcciones particulares en el *input* lingüístico (Ellis y Cadierno, 2009: 112). Sobre este punto volveremos en el próximo apartado.

Así, para la GC la lengua es un fenómeno complejo que se desarrolla conforme al uso que los hablantes hacen de ella según un amplio abanico de circunstancias contextuales que condicionan la manera en que, a partir de patrones conceptuales básicos, se construyen un sinnúmero de enunciados en los que se manifiesta la intención del hablante o “mirada específica del conceptualizador” (Maldonado, 2012: 245).

3.2.1. Nociones básicas

A continuación analizaremos los fundamentos de la GC, no con la pretensión de ser exhaustivos, pero sí de contribuir a la comprensión de cómo se explican desde una óptica cognitiva los procesos y mecanismos que conforman la experiencia cotidiana del hablante de aportar significado a la lengua. De manera general, los significados de las expresiones son atribuidos a la conceptualización que hace el hablante de las escenas que describe, es decir, a la creación de las imágenes mentales que son el producto de

habilidades cognitivas fundamentales como la percepción, la memoria y la categorización (Maldonado, 2012: 213).

3.2.1.1. El lenguaje es simbólico

La centralidad del significado, rasgo distintivo de la LC en general, se refleja en uno de los presupuestos básicos de la GC: *el lenguaje es de naturaleza simbólica*. Cuando comunicamos, hacemos uso de un conjunto de signos o expresiones lingüísticas, a las cuales asociamos una representación semántica y una representación fonológica. En palabras de Langacker:

El léxico y la gramática forman un continuo que consiste únicamente en ensamblajes de estructuras simbólicas. La estructura simbólica no es más que el la unión de una estructura semántica y una estructura fonológica. Se deduce de esta afirmación que la gramática sí es significativa, al igual que lo son las unidades léxicas (Langacker, 2008a: 67. TP⁷³).

Esta concepción del lenguaje atañe, según el investigador, no solo al léxico, sino también a la gramática, ya que tanto las estructuras morfológicas como las sintácticas son inherentemente simbólicas: la gramática es simplemente la estructuración y simbolización del contenido semántico, es decir, la gramática y las estructuras sintácticas son simbólicamente significativas. De aquí se deriva que

... gramática y significación no pueden estar separadas; *cualquier construcción sintáctica debe ser considerada a la luz de la significación que nos aporta, y cualquier variación en la construcción implica algún cambio en la significación*, pudiendo comprenderse la significación como función discursiva, información pragmática o énfasis, o como el contenido de las palabras (Cifuentes Honrubia, 1996: 23. Énfasis añadido).

Tales afirmaciones ponen de manifiesto que la combinación morfosintáctica de las formas depende del significado: cada construcción (y puede tratarse de sustantivos, sintagmas, aspectos morfosintácticos, oraciones e incluso expresiones idiomáticas) se debe a un significado que refleja la intención comunicativa del hablante.

Langacker (2008a: 81) sostiene que el lenguaje está conformado por un inventario inmenso de elementos establecidos convencionalmente (elementos léxicos,

⁷³ “Lexicon and grammar form a continuum consisting solely in assemblies of symbolic structures. A symbolic structure is nothing more than the pairing of a semantic structure and a phonological structure. It follows from this claim that grammar itself is meaningful, just as lexical items are”.

morfológicos, construcciones gramaticales, patrones de sonido, etc.) que los hablantes aprenden como *unidades*, dominan a fondo y, por lo tanto, pueden emplear de manera automática⁷⁴. La frecuencia de uso de una unidad (construcción) incrementa la posibilidad de que esa unidad (es decir, esa unión de forma-significado) pueda ser usada como unidad convencional. Esto significa que cuanto más usada es una construcción, mayor es la posibilidad de crear (en la mente del usuario de la lengua) esquemas abstractos del significado que transmite, basados en las características comunes de los diversos contextos de uso. Por ejemplo, si desde niños asociamos el vocablo *mentira* con el significado *algo que no es verdad*, y la frecuencia de uso de esa *unión de forma-significado* es suficientemente alta, se producirá un esquema abstracto de ese significado, que permitirá el empleo de esa estructura cada vez que la característica de “no veracidad” esté presente en el contexto descrito. Así, *es mentira* “lo que alguien dice” (cuando no se ajusta a la verdad), pero también *es de mentira* “una araña de goma utilizada como decoración para una fiesta de Halloween” (ya que es tan solo una imitación inanimada del animal que representa; es decir, no es real). Asimismo será utilizada la expresión *parece mentira* para referirse a algún suceso que era poco probable o difícil de creer, como en “Parece mentira que estés aquí”. A este respecto, Langacker argumenta que la frecuencia con la que una expresión aparece en el *input* lingüístico de un niño determina el arraigo de esa expresión en su gramática mental.

Talmy (2000ab) señala que las *construcciones* son medios lingüísticos convencionales para presentar diferentes interpretaciones o elaboraciones de un evento. Estructuran conceptos y prestan atención a los distintos aspectos de la experiencia a través de las opciones que los idiomas específicos ponen a disposición de los hablantes.

Sobre el significado de las construcciones, una concepción que la GC comparte con la Gramática de Construcciones (Goldberg, 2003)⁷⁵ es que “las expresiones complejas o las construcciones significan en conjunto más que la suma del significado aportado por cada una de sus partes constituyentes” (Castañeda Castro y Alhmod, 2014: 42). Un ejemplo de esta idea puede verse en las palabras compuestas, como

⁷⁴ “Para la GC las unidades del sistema gramatical (abstractas o concretas, complejas o simples, de carácter léxico o gramatical) se conciben como rutinas automatizadas, las cuales permiten, en el caso de las rutinas léxico-gramaticales complejas y concretas, la disponibilidad de un vasto conjunto de recursos preensablados con los que garantizar la fluidez comunicativa” (Castañeda Castro y Alhmod (2014: 51).

⁷⁵ La Gramática de Construcciones de Goldberg (1995, 2003) argumenta que todos los fenómenos gramaticales pueden ser entendidos como aprendizaje de apareamientos de formas (de morfemas, palabras, modismos, patrones de frases) y sus funciones semánticas o discursivas asociadas, y que la red de construcciones captura completamente nuestro conocimiento gramatical.

correvedile, cuyo significado va más allá de las tres acciones referidas por los verbos que forman el vocablo —que, así compuesto, alude a una “persona que lleva y trae cuentos y chismes” (DRAE) —. Podemos ver otros ejemplos en las expresiones cuyo significado difiere de la transparencia aparente de las palabras que la componen, como en *¡Qué va!* (significado de desacuerdo o negación)⁷⁶.

En algunos casos, los significados asociados a determinadas construcciones se explican “como efectos de sentido inducidos por procesos pragmáticos inferenciales surgidos en ciertos tipos de contextos pero que finalmente se hacen convencionales y quedan fijados en la construcción” (Castañeda Castro y Alhmoud, 2014: 43). Este es el caso del patrón de tipo comparativo de expresiones como *Más vale tarde que nunca*, o *Más vale solo que mal acompañado*, en las cuales, no solo se pone de manifiesto el mayor valor de una cosa con respecto a otra, sino que se implica que aquello a lo que se le da mayor valor (en el caso de los ejemplos: hacer algo *tarde*, estar *solo*) se presenta como algo que en principio podría ser considerado negativo o evitable.

La relevancia del carácter simbólico no plenamente analítico de las construcciones en general es observable en los contrastes que existen entre pares de expresiones (tanto a nivel léxico como sintáctico) que, aunque comparten muchos de sus componentes, tienen significados distintos. Algunos ejemplos son: *Buen día* (buenos deseos para el resto del día) / *Buenos días* (saludo de encuentro o de despedida); o *Acabó casándose* (finalmente eso fue lo que pasó) / *Acababa de casarse* (lo había hecho recientemente) (Castañeda Castro y Alhmoud, 2014: 44).

En concordancia con este criterio, Llopis-García indica que “el lenguaje está basado en asociaciones simbólicas equilibradas entre las formas y sus significados y en el uso que el hablante haga de ellas” (2009: 82). De aquí se comprende que para la GC no existen taxonomías de combinaciones; las conexiones semánticas están abiertas a infinitas combinaciones, dependiendo de los significados que pueda construir el hablante en la tarea de expresar su intención comunicativa a través del uso de la lengua.

La indisolubilidad entre forma y significado concebida por la GC, señala Ruiz Campillo (2007), contempla una nueva unidad básica, constituida no por la forma ni por el significado en sí mismos, sino por una unidad simbólica en la que *forma* y *significado conceptual* son inseparables.

⁷⁶ Los ejemplos aportados son adaptados de Castañeda Castro y Alhmoud (2014). Recomendamos su lectura para ver más ejemplos del español y tener una visión completa de esta característica de la GC.

3.2.1.2. El hablante conceptualiza el significado

En la expresión “significado conceptual”, se manifiesta otro rasgo relevante de la GC: la relación que se establece entre los conceptos de *significado* y de *conceptualización*. Langacker (2008a: 68) señala que para la Semántica Cognitiva el significado es un fenómeno mental que reside en la actividad de conceptualización. En su sentido más amplio, una conceptualización puede incluir cualquier aspecto de la experiencia sensoriomotora y emotiva, así como la comprensión del contexto social, cultural o lingüístico (Langacker, 2008a). De este modo, tanto los conceptos ya establecido como las expresiones nuevas se incluyen en este procesamiento cognitivo (Maldonado, 2012: 216).

Esto quiere decir que los significados son creados por el hablante, “influido por su experiencia sensorial, motora y espacial a la hora de asignar significado a cada concepto” (Llopis-García, 2009: 83). Todo lo que sabemos (lo que conocemos) sobre una entidad puede ser potencialmente relevante para contribuir al significado de la expresión en la que participa. De ahí deriva que el significado lingüístico se concibe como *enciclopédico*, y se asume la indisolubilidad entre semántica y pragmática: “la distinción entre semántica y pragmática (o entre conocimiento lingüístico y extralingüístico) es en gran parte artificial y la única manera posible de concebir la semántica lingüística es evitando falsas dicotomías de este tipo” (Langacker, 1987: 154. TP⁷⁷).

Según Geeraerts (1985, citado en Cifuentes Honrubia, 2004: 148), la naturaleza enciclopédica de los significados supone que la semántica no puede ser separada de la manera en que los seres humanos viven el mundo.

De acuerdo con estas consideraciones, la conceptualización es un proceso del todo individual, y dependiente de la experiencia y de la percepción de cada persona en relación al mundo real; esto explica que “un mismo contenido conceptual se puede estructurar de manera distinta por medio de distintas estrategias de *estructuración conceptual*”⁷⁸ (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012: 27).

⁷⁷ “The distinction between semantics and pragmatics (or between linguistic and extralinguistic knowledge) is largely artifactual, and the only viable conception of linguistic semantics is one that avoids such false dichotomies”.

⁷⁸ A ellas se refiere Cadierno (2008) cuando habla de los modos empleados en los procesos humanos —perceptivos y cognitivos— para motivar el significado: la organización de figura-fondo, los planos metafóricos y metonímicos, los modelos cognitivos idealizados, el punto de vista, los constructos, los espacios mentales, los prototipos; todos ellos denominados por Fauconnier (1994) como ‘backstage cognition’.

Sin embargo, esa comprensión de la realidad será determinada en gran medida por convenciones que varían de lengua a lengua. Según Cadierno (2008, 2017), la conceptualización que los usuarios de una lengua hacen de una determinada situación se ve influenciada, a menudo, por la misma lengua que ellos hablan; es decir, por los recursos gramaticales y léxicos que están disponibles para su uso en determinados dominios semánticos. La investigadora apoya su afirmación en la hipótesis de Slobin (1996) “pensar para hablar” (*thinking for speaking* en inglés).

Según esta teoría, al hablar, nuestras experiencias del mundo se filtran en lo que decimos, no solo a través de la elección de la perspectiva individual que asumimos, sino también a través del conjunto de opciones que ofrece la lengua concreta que estamos hablando. Cuando los niños adquieren su lengua materna, aprenden modos particulares de “pensar para hablar”. Esto quiere decir que aprenden a focalizar dimensiones específicas de la experiencia humana, detalles de eventos y situaciones que están enlazados de forma obligatoria a las categorías gramaticales de esa lengua. En italiano o en alemán, por ejemplo, para expresar el movimiento que realiza el hablante hacia su interlocutor se usa el verbo *venire* o *kommen* (*venir*); en su lugar, el español hace uso del verbo *ir*. Los niños que hablan italiano, alemán o español, ya desde muy pequeños, conocen y usan estas construcciones, gramaticalizando así desde el principio la comunicación que construyen. Este entrenamiento realizado desde la infancia constituye una orientación, propia de cada lengua, que afecta nuestra manera de pensar cuando hablamos. En palabras del Slobin (1996):

La lengua o las lenguas que aprendemos en la infancia no son sistemas de codificación neutrales de una realidad objetiva. Más bien, cada una es una orientación subjetiva hacia el mundo de la experiencia humana, y esta orientación afecta las formas en que pensamos mientras hablamos (p. 91. TP⁷⁹).

Este modo de pensar podría resultar excepcionalmente resistente a la reestructuración durante la adquisición de una L2 en el caso de adultos.

Las propuestas de Slobin tienen un impacto directo en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, ya que sus construcciones y sus elementos

⁷⁹ “The language or languages that we learn in childhood are not neutral coding systems of an objective reality. Rather, each one is a subjective orientation to the world of human experience, and this orientation affects the ways in which we think while we are speaking”.

gramaticales transmiten la percepción del mundo que tienen sus hablantes nativos. Cuando aprendemos y hablamos una lengua segunda o extranjera, no solo expresamos conceptos e ideas, sino que estamos ajustándonos sin saberlo a la forma de contemplar la realidad de la cultura que estudiamos. Así, este modo de pensar podría resultar excepcionalmente resistente a la reestructuración durante la adquisición de una L2 en el caso de adultos. En otras palabras, la dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera reside en el cambio de la forma de pensar.

Aunque Slobin utiliza la etiqueta “pensar para hablar”, su hipótesis abarca todas las formas de producción e interpretación lingüística (hablar, escribir, escuchar, leer) así como una serie de procesos mentales, tales como comprender, imaginar y recordar (Slobin, 2003).

3.2.1.3. La imagen conceptual: base de la estructura semántica

Para la GC la estructura semántica está basada en imágenes (Langacker, 1987 en adelante): las expresiones lingüísticas pertenecen a situaciones conceptualizadas o *escenas*, pero la significación de una expresión no se determina de forma única o mecánica a partir de la situación objetiva que describe, sino que depende de la perspectiva desde la que el hablante conceptualiza esa escena. Esto significa que la relación que existe entre expresiones y contextos para el significado lingüístico no es exactamente con la realidad exterior, sino con la “conceptualización que tenemos de esa realidad exterior” (Cifuentes Honrubia, 1994: 148).

En el desarrollo de esta operación mental (y por cuanto en ella involucramos diferentes niveles de nuestro mundo —físico, mental, social, cultural, emocional e imaginativo—) mostramos la facultad de crear diferentes imágenes de una realidad objetiva. Esta capacidad que tenemos de concebir y representar la misma situación de formas alternativas depende de los rasgos seleccionados para la atención explícita, la destacabilidad relativa de estos rasgos, el nivel de abstracción o especificidad en que son tratadas, la perspectiva, etc. (Langacker, 1987). Esto explica el hecho de que “gran parte de las oposiciones estructurales propias de las lenguas expresan representaciones distintas de un mismo contenido conceptual objetivo: imágenes alternativas de una misma situación” (Castañeda Castro y Alhmod, 2014: 57), que muchas veces no

responden a una variación de significado ni factual, ni discursivo ni pragmático⁸⁰.

La descripción de un mismo hecho mediante una variedad de expresiones semánticamente distintas se explica por la incorporación de diferentes dimensiones a la hora de construir y estructurar la imagen lingüística que subyace a esa descripción. Estas dimensiones pueden agruparse bajo el denominador común y amplio de *perspectiva*, entendida, en sentido extenso, como “una función representativa básica que puede ayudar a explicar muchas distinciones sutiles de la lengua” (Castañeda Castro y Alhmod, 2014: 57).

Langacker (1987, 2008c) analiza diversos aspectos que intervienen en la construcción de las imágenes lingüísticas. Revisaremos solo algunos, considerados por el autor como dimensiones fundamentales: la especificidad, la prominencia y la perspectiva⁸¹.

3.2.1.3.1. La especificidad

La *especificidad* se refiere al grado de precisión y detalle con el que se caracteriza una situación o un objeto. Langacker sostiene que tenemos los recursos conceptuales y lingüísticos para representar una situación de manera minuciosa, con todos los detalles que nos interesa proporcionar, o, a la inversa, podemos abstraernos de los detalles y presentarla en cualquier nivel de esquematismo. En otras palabras, se trata de “nuestra capacidad para concebir una entidad en distintos niveles de abstracción-especificidad” Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012: 27). Por ejemplo: *animal - felino - gato - gato siamés - gato siamés gris, etc.*

3.2.1.3.2. La prominencia

En cuanto a la *prominencia*, Langacker (2008c) señala que esta puede ser de varias clases, dos de las cuales son especialmente importantes: (a) la distinción *perfil/base* y (b) la focalización prominente de uno de los participantes de la relación descrita.

⁸⁰ Sobre este aspecto, Castañeda Castro y Alhmod (2014: 52 y ss.) explican, a partir de la triple distinción de las funciones de la lengua —*ideativa, textual o discursiva e interpersonal o pragmática*— Halliday (1973), que muchas oposiciones o alternativas lingüísticas no son reconducibles a significados o circunstancias discursivas o pragmáticas. De aquí que muchas escuelas lingüísticas sostienen que la sintaxis, por ejemplo, está desvinculada del significado, ya que las diferencias estructurales presentes en esas oposiciones no están relacionadas con alguna diferencia semántica. Según la GC, la explicación de esas oposiciones se encuentra en cierta dimensión del significado que no se reduce a lo meramente veritativo, ni tampoco a lo discursivo o a lo pragmático. Esta dimensión es genéricamente denominada *perspectiva*, que podría integrarse a la función ideativa del lenguaje. En este sentido, se trataría de una representación de la realidad, pero no entendida como objetiva y unívoca, sino como dependiente del punto de vista del hablante o conceptualizador (Castañeda Castro y Alhmod, 2014. Nota 11).

⁸¹ Para un análisis detallado sobre este tema, ver Langacker (1987, 1993, 2008c). Para estudios que toman como referencia la lengua española, ver Maldonado (2012), Castañeda Castro y Alhmod (2014) y Alhmod y Castañeda Castro (2015).

a) **La distinción perfil/base** guarda relación con los dominios cognitivos (Langacker 1987). Cifuentes Honrubia (2004: 148) (citando a Vandeloise [1986] y a Langacker [1988]) comenta que la base sobre la que se perfila el significado de una expresión es un dominio cognitivo, y el perfil es el centro de atención del dominio. Según Langacker (1987: 150 y ss.) todas las estructuras lingüísticas dependen en alguna medida del contexto, y el dominio cognitivo es el contexto necesario para la caracterización de una unidad semántica. El polo semántico es la significación contextual de una expresión, es decir, la conceptualización detallada que constituye nuestra comprensión total de la expresión en contexto, e incluye todos los aspectos relevantes de la situación, aunque, evidentemente, habrá aspectos más centrales que otros⁸².

Alhmod y Castañeda Castro (2015: 115) se refieren a la dimensión perfil/base con la denominación de *perspectiva presuposicional o contextual*, y explican que cuando describimos una determinada escena (entre todos los aspectos que la conforman) designamos sus aspectos centrales (su perfil), mientras que solo presuponemos aquellos aspectos que forman parte del entorno conceptual (su base). Así por ejemplo, la palabra *rueda* designa como *perfil* uno de los soportes de un vehículo, cuya noción estaría incluida en la *base* del significado de *rueda*; es decir, la designación de *rueda* nos hace presuponer el dominio conceptual al que pertenece, que, según el contexto, puede referirse a un coche, a una bicicleta, a una moto. Lo mismo ocurre con *dedo* (perfil) con respecto a *mano* (base); o con la *mano* (perfil) con respecto a *brazo* (base), etc.

La distinción *perfil/base* puede reconocerse en ciertas oposiciones de gran interés para nuestra investigación. Si analizamos las expresiones *Ya viene* y *Ya llega* podemos observar que *venir*, perfila el movimiento desde un punto de origen hasta un punto de destino, y presupone como base la ubicación del hablante en el lugar del destino. De manera distinta, en el caso de *llegar*, se perfila (o se focaliza) la fase final del movimiento (es decir, la proximidad al lugar de destino), mientras que la fase inicial y el recorrido previo conforman la base (que presuponemos, pero no designamos)⁸³. Así, “*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

⁸² Los *dominios cognitivos* serán tratados con mayor amplitud en el apartado 3.2.1.4.

⁸³ Este ejemplo fue planteado inicialmente por Langacker en sus obras, y adaptado por Castañeda Castro y Alonso Raya (2009), y Alhmod y Castañeda Castro (2015: 116). Esta última adaptación es la que recogemos en el presente trabajo.

compatible con un lugar distinto de aquel en el que se sitúa el hablante” (Alhmod y Castañeda Castro, 2015: 116).

Si aplicamos la distinción perfil/base a la oposición de los verbos deícticos de movimiento *ir/venir* y *llevar/traer* (tomando en cuenta su significado prototípico de desplazamiento real), vemos que en el caso de *ir/venir*, ambos verbos coinciden en el *perfil*: un movimiento que comprende un punto de origen, una trayectoria y un punto de llegada; se distinguen, sin embargo, en la *base*: mientras que *venir* (como vimos en el ejemplo anterior) presupone como base la ubicación del hablante en el lugar del destino y por lo tanto la dirección del movimiento *hacia el hablante*, *ir* presupone (como *base*) la ausencia del hablante en la meta del movimiento, es decir, un movimiento que *se aleja del hablante*. Así lo refleja la *Figura 3.1*.

En cuanto a la oposición *llevar/traer*, ambos verbos *perfilan* el desplazamiento desde un punto de origen hasta un punto de llegada, conduciendo o trasladando algo o a alguien. En cuanto a la *base* (de manera idéntica que en el caso de *ir* y *venir*), *traer* presupone la ubicación del hablante en el lugar del destino y por lo tanto la dirección del movimiento *hacia el hablante*, mientras que *llevar* presupone la ausencia del hablante en la meta del movimiento, es decir, un movimiento que *se aleja del hablante* (ver *Figura 3.2*).

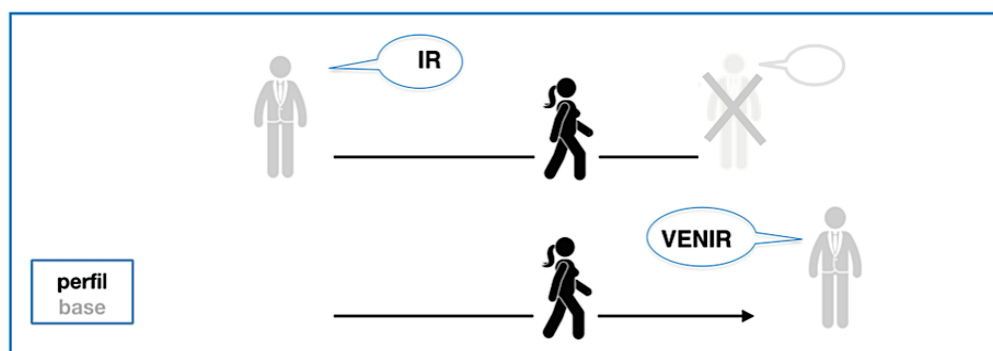


Figura 3.1. Perfil/base de “ir” y “venir”

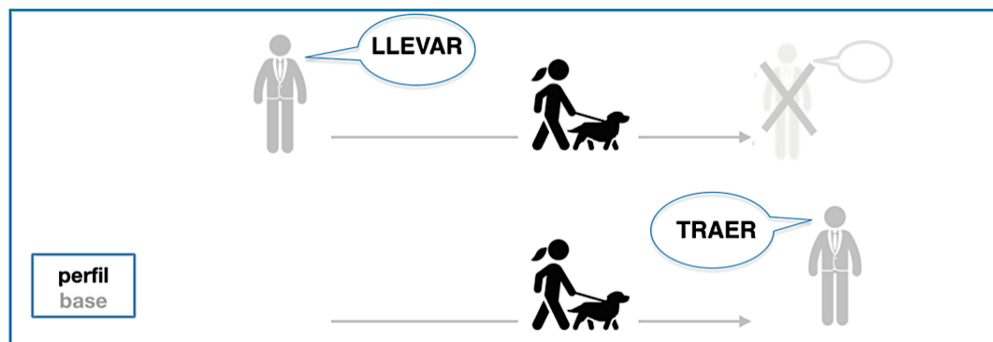


Figura 3.2. Perfil/base de “llevar” y “traer”

Se entiende así que cuando se trata de elementos con significación deíctica,

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” (Alhmod y Castañeda Castro, 2015: 118).

b) **La focalización prominente** —como dimensión influyente en la creación de imágenes lingüísticas— también subyace a las expresiones que describen la relación entre los varios participantes de la situación perfilada cuando hay que establecer el grado de relevancia conferido a cada uno. Generalmente, uno de los participante es presentado como la figura principal, y el otro, u otros, como figuras secundarias. En la terminología de Langacker (2008a: 68), la figura principal es el *trajector* (la entidad que se describe, ubica o caracteriza) y la figura secundaria corresponde al *landmark*⁸⁴. Es decir, “la figura primaria es el miembro más prominente de una relación, mientras que la figura secundaria ocupa el segundo lugar en prominencia” (Maldonado, 2012: 229).

Según Alhmod y Castañeda Castro (2015), este es el caso de “muchas oposiciones léxicas o gramaticales que se diferencian entre sí no por la relación que describen sino por el participante que escogen como figura principal” (p. 120). Los autores agrupan, bajo la denominación de *perspectiva relacional (figura-elemento de referencia)*, varios casos de prominencia referidos a diferentes predicaciones relacionales: “localización espacial” (*El bolígrafo está debajo de la regla / La regla está*

⁸⁴ Maldonado (2012: 229), explica que los términos *trajector* y *landmark* han sido asociados de manera inadecuada a trayectorias y locaciones. En este sentido, *trajector* estaría referido a participantes que se desplazan en el espacio, y *landmark*, a la trayectoria que se sigue o al punto locativo específico respecto del cual el *trajector* se desplaza. Si bien estos términos fueron inicialmente motivados por las relaciones de desplazamiento espacial, su uso más abstracto motivó el análisis de una amplia variedad de datos no relacionados con ese desplazamiento (como vemos en el presente apartado).

encima del bolígrafo; “localización temporal” (*hoy precede a mañana / mañana sigue a hoy*; “de comparación” (*María es mayor que Laura / Laura es menor que María / María es menos joven que Laura / Laura es más joven que María*, etc.); “de complementación” (*Café con leche / Leche con café*); la “selección concomitante a la diátesis de los verbos” (*Rubén le envió una carta a Julia / Julia recibió una carta de Rubén*); la voz sintáctica (*La mamá ha bañado al niño / El niño ha sido bañado / El niño se ha bañado / Se ha bañado al niño*)⁸⁵.

Podemos observar que la noción de *figura principal / figura secundaria* subyace en el contraste sujeto/objeto. Así, en los ejemplos presentados, la figura principal varía (al variar el sujeto de la oración) dependiendo de la mayor o menor prominencia que el hablante quiera asignar a los participantes que intervienen en la descripción. Esto pone en evidencia (como se expuso antes) la relación directa entre sintaxis, semántica y pragmática.

3.2.1.3.3. La perspectiva

Otra dimensión fundamental en la construcción de imágenes es la *perspectiva*. A través de esta operación mental se especifica el punto de vista que el hablante tiene sobre el contenido de un enunciado, lo cual “tiene que ver con la propia naturaleza de la percepción humana sobre la realidad” (Llopis-García *et al.*, 2012: 40). Según Langacker (1987), la perspectiva hace referencia a la posición desde la que se contempla una escena, lo que conlleva determinadas consecuencias en cuanto al realce que se otorga a los participantes en dicha escena. El autor la caracteriza como multifacética, ya que incluye una serie de factores específicos que determinan la manera de conceptualizar un evento. Algunos de estos factores son: la orientación, el punto de vista del conceptualizador (su ubicación), la direccionalidad, la focalización localizada o global de una escena.

En la expresión *Alejandra está a la izquierda de Roberto*, puede observarse un caso de conceptualización en la que interviene el punto de vista del hablante. El significado de esta predicación no se limita a la relación perfilada entre los dos participantes mencionados, ya que su *alcance* (o su extensión) incluye también a un

⁸⁵ Los ejemplos expuestos son adaptaciones de los ejemplos contenidos en Almohud y Castañeda Castro (2015: 120).

observador implícito que, desde su ubicación y punto de vista, estima la posición de los participantes como *a la izquierda* o *a la derecha* (Langacker, 1993).

En el ejemplo propuesto, puede observarse otro aspecto señalado por Langacker con respecto a la perspectiva: la *transferencia mental*, que le permite al conceptualizador imaginar (o al menos tener en cuenta) cómo percibiría la escena otro observador⁸⁶.

Este mecanismo perceptivo representa un aspecto básico para explicar y comprender las condiciones de uso de los VDM y, como veremos más adelante, ha sido fundamental en el diseño de la instrucción cognitiva implementada en este trabajo. Analicemos los siguientes ejemplos:

a. *Gustavo va a la fiesta y lleva un regalo.*

[C → GR]

b. *Gustavo viene a la fiesta y trae un regalo.*

[GR → C]

La escena del desplazamiento de Gustavo (G) con el regalo (R) será descrita por el hablante (conceptualizador (C)) dependiendo del lugar en el que se encuentre con respecto al movimiento de Gustavo (con el regalo), denotando la dirección del movimiento con respecto al hablante a través de la selección verbal⁸⁷: (a) indica *alejamiento* del hablante, mientras que (b) deja claro que el movimiento se dirige hacia el hablante (*acercamiento*), y que el hablante se encuentra en la meta del movimiento. La escena es siempre la misma, pero el *punto de vista* del hablante cambia dependiendo de su ubicación. Como consecuencia de esto, cambia su manera de conceptualizar la realidad y de expresarla.

Casos como este, según Alhmod y Castañeda Castro (2015), están determinados por una *perspectiva deíctica personal, espacial y temporal*, en la que el elemento de la enunciación (hablante, oyente, espacio del hablante o del oyente, tiempo del acto de habla, tiempo anterior al acto de habla, etc.) que se escoge como punto de

⁸⁶ Retomaremos el tema de la transferencia mental en el Capítulo 5, para referirnos a su incidencia en el uso de los verbos deícticos de movimiento.

⁸⁷ La selección de los verbos del ejemplo guarda relación con el componente deíctico de los mismos. Por constituir uno de los argumentos centrales de este trabajo, será tratado de manera amplia en el Capítulo 5.

referencia para la localización de objetos y eventos “puede dar lugar a alternancias de representación que comparten las mismas condiciones de verdad” (p. 121).

Hay todavía otros factores que se incluyen en la perspectiva. Por ejemplo, Langacker (1993) hace referencia a la *dirección del escaneo mental* que puede observarse en la oposición *La herida va desde la rodilla hasta el tobillo / La herida va desde el tobillo hasta la rodilla*. En estas oraciones que describen la misma situación (es decir, una escena estática donde nada se mueve realmente), el contraste semántico se debe a las direcciones alternativas empleadas por el conceptualizador al trazar un camino mental a lo largo de la extensión de la herida.

En una concepción amplia de la perspectiva, Alhmoud y Castañeda Castro (2015) se refieren a la *perspectiva aspectual* que se manifiesta cuando al representar el desarrollo de un evento, dependiendo del estadio de ese desarrollo que queramos focalizar, diremos, por ejemplo, *Los platos están lavados* o *Los platos son lavados*. De igual modo, los autores describen la *perspectiva condicionada por la relevancia informativa de los componentes de la oración*, que determinan “las alternativas no factuales asociadas con el énfasis informativo expresado por el orden de palabras, la reduplicación pronominal y el acento de insistencia” (p. 121); tal perspectiva se observa en estos contrastes: *Reyes me regaló una perla / La perla me la regaló Reyes / Reyes me regaló una perla a mí, etc.*

Para concluir este apartado, queremos señalar la existencia de otras dimensiones de la representación lingüística. Una de ellas es la *subjetivización* (Langacker, 1987, 2008abc), mecanismo a través del cual el conceptualizador representa y describe la realidad del mundo como si estuvieran ocurriendo cosas que solo ocurren en su mente. Por ejemplo, *La carretera va desde mi casa hasta el lago*, o *La carretera serpentea entre las montañas*. Entendemos así que más allá de la forma objetiva de representación —considerada como la opción canónica desde un punto de vista lógico (que en el caso de nuestros ejemplos podría ser *Hay una carretera entre mi casa y el lago*, o *Hay una carretera de curvas entre las montañas*)— podemos representarnos los hechos de manera subjetiva, es decir, según los procesos mentales que experimentamos en nuestra conceptualización de los mismos.

Como vemos, el análisis de la construcción de imágenes en general muestra claramente que el significado lingüístico no reside en la naturaleza objetiva de la

situación descrita, sino que depende fundamentalmente de cómo se perciba esa situación. Muy a menudo se trata de una construcción mental que no tiene existencia objetiva, e implica lo que se conoce como movimiento ficticio (o virtual): aunque el camino es realmente estacionario, lo describimos en movimiento, usando los verbos de desplazamiento *ir* (moverse de un lugar a otro) y *serpentear* (moverse o extenderse formando curvas como una serpiente) (Langacker, 2008a: 69).

Vistos los contenidos expuestos hasta ahora, podemos afirmar que cuando el hablante construye un texto, elige su contenido para expresar la conceptualización de sus ideas. En este sentido, al implementar los mecanismos perceptivos para conceptualizar las escenas y los objetos del mundo real, el hablante manipula el conocimiento que tiene sobre el mundo (Valenzuela *et al.*, 2012: 51); estos conocimientos, como ya apuntamos, se estructuran y almacenan bajo forma de categorías llamadas *dominios cognitivos* (Langacker, 1987). A continuación, nos referiremos a este concepto y a ciertos procesos mentales, como la *categorización* y la *esquematización*, que intervienen en la construcción de esos dominios cognitivos.

3.2.1.4. El lenguaje y el conocimiento: los dominios cognitivos

Las expresiones que utilizamos cuando comunicamos pertenecen a un contexto determinado que caracteriza el objeto o el evento al que nos referimos. El conocimiento que tenemos sobre los contextos (el conocimiento del mundo) se organiza en base a estructuras que Langacker (1987, 2008c) denomina *dominios cognitivos*. Así, se afirma que toda expresión pertenece a un dominio cognitivo y que las formas lingüísticas son caracterizadas en base a estos.

Un dominio cognitivo es “una conceptualización integrada que presupone otros conceptos, no una suma restrictiva de rasgos” (Maldonado, 2012: 221). Esta definición concuerda con el postulado cognitivo de que el significado es enciclopédico (como señalamos en el apartado 3.2.1.2), lo que explica que el significado de una expresión puede ser tan amplio como amplia es la información que nos transmite el dominio cognitivo al que pertenece. Así el término *ojo* presupone la existencia del rostro, del cuerpo humano, y, simultáneamente, presupone el sentido de la vista, etc.

Langacker (1987) propone como ejemplos los términos *radio* e *hipotenusa* y explica que estas formas o unidades lingüísticas denotan conceptos, es decir expresan

significados que implican la comprensión previa de otros. Así, para poder entender el significado de *radio* es necesario haber comprendido el concepto de *círculo* (visto que *radio* es un segmento lineal que une el centro del círculo con la circunferencia), del mismo modo que para conceptualizar *hipotenusa* se requiere el conocimiento previo de *triángulo*. Langacker describe la relación entre *radio* y *círculo* como la que existe entre el *perfil* de un concepto y su *base* (en Croft y Cruse, 2008: 34). En los ejemplos dados, los conceptos de línea o lado designados respectivamente por *radio* e de *hipotenusa* corresponderían al perfil, y la base sería el conocimiento o estructura conceptual que se presupone, es decir al dominio cognitivo al que pertenece el concepto perfilado (respectivamente, *círculo* o *triángulo*). De este modo, el significado de una unidad lingüística (que puede referirse a palabras, expresiones o a construcciones complejas) comprende tanto el perfil como su base, es decir, incluye el contexto que la caracteriza: el dominio cognitivo al que pertenece.

Ahora bien, un dominio cognitivo puede incluir una gran cantidad de perfiles conceptuales; *círculo*, por ejemplo, es un dominio cognitivo que incluye los conceptos de *radio*, *arco*, *diámetro*, *cuerda*, etc. Del mismo modo, un determinado dominio cognitivo puede a su vez constituir el perfil de un dominio cognitivo más amplio como es el caso de *círculo* con respecto a *espacio*⁸⁸.

Vemos así que es posible una cadena de relaciones entre *perfiles / dominios cognitivos* que finaliza donde se alcanza el dominio más amplio, representado por “la experiencia humana plasmada directamente” (Croft y Cruse, 2008: 46). Se trata de dominios “de la experiencia mental a partir de los cuales empezamos a construir nuestro universo conceptual” (Maldonado, 2012: 221-222). Estos dominios son los que Langacker (1987, 2008c) denomina *dominios básicos*, a los que distingue de los *dominios abstractos*, nombre que da a todos aquellos dominios que no son básicos. Algunos ejemplos de dominios cognitivos básicos son el *espacio* (*bidimensional* y *tridimensional*), la *materia*, el *tiempo*, la *fuerza*. Del mismo modo hay una serie de dominios *sensoriales* como el *color*, la *dureza*, la *intensidad sonora*; dominios *emocionales*, como el *dolor*, la *alegría*; dominios *cinestésicos* como el *movimiento*, el *estatismo*, etc.

Ya hemos apuntado que la construcción de los dominios cognitivos es producto

⁸⁸ Para una visión amplia sobre los dominios cognitivos recomendamos la lectura de Croft y Cruse (2008).

de la experiencia humana y de la corpórea, pero también de los aspectos culturales, de las costumbres y de las vivencias de los hablantes como integrantes de una comunidad lingüística. Así, por ejemplo, la palabra *hallaca* (plato típico navideño en Venezuela) será comprendida como parte del dominio cognitivo *Navidad* solo por los hablantes familiarizados con la cultura venezolana.

Veamos ahora dos procesos cognitivos que intervienen en la formación de los dominios cognitivos: la *categorización* y los *esquemas de imágenes*.

3.2.1.4.1. La categorización

Según Lakoff (1987 y también revisitado en Tay, 2014 y Evans, 2017) los *modelos cognitivos idealizados* (*dominios cognitivos* para Langacker) son estructuras mediante las cuales organizamos nuestro conocimiento en base a convenciones sociales normalizadas. Se trata de un proceso de abstracción surgido a partir del reconocimiento del denominador común a una serie de experiencias, que guía el mecanismo cognitivo de la categorización a través de estructuras como las *categorías* y los efectos *prototípicos* (ver Cifuentes Honrubia, 1994)⁸⁹.

La *categorización* es una de las habilidades cognitivas básicas, que consiste en agrupar (en *categorías*) los distintos objetos del mundo según sus parecidos o diferencias, de manera que la información que tenemos sobre algunos miembros de una categoría puede ser utilizada para el resto de sus componentes. Ahora bien, las propiedades que definen los componentes de una categoría no tienen que ser compartidas (todas ellas) por todos sus integrantes. En cada categoría habrá miembros más centrales o *prototípicos* y miembros marginales o *periféricos*, establecidos de manera gradual por cada comunidad de habla. Por ejemplo, si pensamos en la categoría AVE y tomamos en cuenta sus características generales (vertebrado, ovíparo, con pico, plumas, dos patas y dos alas), es más probable que identifiquemos los atributos en esta categoría con una golondrina, un gorrión o un petirrojo, y los consideremos como elementos más prototípicos; mientras que un avestruz o un pingüino (que no vuelan) serían considerados miembros más periféricos (ver Hijazo-Gascón y Llopis-García, 2018).

⁸⁹ La Teoría de los Prototipos fue elaborada a mediados de los años 70 por Rosch (1973, 1975), pero fue Lakoff (1987) quien pone de relieve la importancia de estos estudios para la Semántica Cognitiva.

Según Langacker (1987: 371), el prototipo es un representante o ejemplo típico dentro una categoría, en la que se incluyen otros elementos sobre la base de su parecido con el prototipo; por lo que hay diferentes grados de asimilación a la categoría, basados en el grado de similitud. De aquí se originan las categorías radiales, cuyos miembros exhiben grados de tipicidad dependiendo de su cercanía al prototipo (Taylor, 2008). Lakoff (1987: 91) señala que las categorías radiales no se generan a partir del modelo prototípico mediante reglas generales, sino que se extienden por convención; esto significa que estas no son estrictamente predecibles, ya que son una consecuencia de nuestra experiencia cultural (Evans y Green, 2006: 277).

A este respecto, Taylor (2008) aclara que la noción de lo que es prototípico también puede variar según el conocimiento previo y las circunstancias reales. En el ejemplo antes citado de la categoría ave o pájaro, desde la perspectiva de una comunidad que habita en Estados Unidos el petirrojo y el águila serían ejemplares típicos, mientras que si se adoptara una perspectiva china, serían calificados como típicos de esta categoría el cisne y el pavo real.

Así, “el *prototipo* es el miembro de una categoría que más atributos comparte con el resto de los miembros de la misma, el más representativo y distintivo de la categoría, el que se menciona primero y con mayor frecuencia (...) y el que los niños adquieren antes” (Valenzuela *et al.*, 2012: 56).

Entendemos con esto que los hablantes construyen redes semánticas alrededor de un *significado nuclear*, lo cual hace posible la trasposición de criterios conceptuales también para los usos metafóricos. A este respecto, Taylor (2008: 49) sostiene que en el caso de elementos polisémicos, los diversos significados constituyen una “categoría de sentidos”, que se centra en un sentido (significado) prototípico o más representativo, del que se pueden derivar los otros. Señala el autor que este enfoque de la polisemia como red radial ha gozado de una popularidad considerable.

Los verbos deícticos de movimiento, por ejemplo, son altamente polisémicos y sus significados van desde el más prototípico o central —que se refiere a un desplazamiento real hacia una determinada meta— hasta los más periféricos o marginales, que asumen —más o menos— rasgos del significado prototípico para expresar conceptos que de alguna manera se relacionan con este.

Veamos algunos ejemplos. El significado prototípico de los VDM puede verse

en las expresiones: (a) *Voy a la fiesta*, (b) *¿Vienes hoy a mi casa?* Por otro lado, algunos significados periféricos están contenidos en: (c) *Se me va de las manos* (para expresar *alejamiento* / pérdida del control); o (d) *Me va bien / mal* (para caracterizar el desarrollo de la existencia misma o de una circunstancia, que se asocia a la *trayectoria* expresada en el verbo); o (e) *Me viene bien / mal* (para hablar de hechos favorables, o no, que se *avercinan*, que *se dirigen hacia el hablante*).

En cuanto a los significados periféricos, es interesante apuntar que en numerosas lenguas, y entre ellas el español, los VDM codifican el paso del tiempo en virtud de la metáfora universal que lleva a concebir las categorías temporales en términos de categorías espaciales (TIEMPO ES ESPACIO). Así, señala Arroyo (2011), el observador déictico se presenta como una entidad fija a la cual se *acercan* los eventos futuros mediante un movimiento codificado con el verbo *venir*, y de la cual se *alejan* (una vez concluidos) en un movimiento codificado con el verbo *ir*. Ejemplos más concretos de lo expuesto son: (f) *El mes que viene*, (g) *Se fue la semana*.

De igual manera, se reconoce un significado periférico en el uso metafórico del verbo *ir*, cuando integra la perífrasis verbal *ir + infinitivo*. En el ejemplo (h) *Voy a ducharme*, el verbo *ir* no alude al movimiento objetivo de quien realizará la acción (en este caso, ducharse), sino al desplazamiento subjetivo del hablante desde el presente a un punto en el futuro en el que se llevará a cabo la acción (ver Castañeda Castro y Alhmoud, 2014; y Llopis-García, 2016).

3.2.1.4.2. Los esquemas de imagen

Una amplia gama de procesos mentales se explican gracias al desarrollo de las teorías motoras y corpóreas de la cognición basadas en los descubrimientos de la investigación científica. Un estudio realizado en la corteza frontal de macacos (área cerebral responsable del control manual y oral de la acción) reveló la existencia de neuronas espejo que se activan no solo al realizar una acción motora, sino también al observar la acción en sí misma o una representación de la acción (mediante un gesto icónico, por ejemplo) (Divjak *et al.*, 2016).

De aquí se origina el modelo según el cual las estructuras utilizadas para elaborar nuestros sistemas conceptuales surgen de nuestra experiencia corpórea y adquieren sentido con referencia a ella (Lakoff, 1987; Gallese y Lakoff, 2005; Tyler,

2012).

Esto quiere decir que nuestros conceptos y nuestras ideas reciben la influencia de la estructura y naturaleza de nuestros cuerpos, así como de nuestra experiencia con el mundo que nos rodea. “La naturaleza de nuestra experiencia corporeizada motiva y restringe la manera en que las cosas nos resultan significativas” (Johnson, 1997, citado en Valenzuela *et al.*, 2012: 45). Este proceso se conoce en la LC como *corporeización* del significado, y está muy relacionado con el concepto que nos ocupa: los esquemas de imagen⁹⁰.

“Un esquema de imagen es un patrón dinámico recurrente de nuestras interacciones perceptuales y nuestros patrones motores que proporciona estructura y coherencia física a un nivel preconceptual” (Johnson, 1997, citado en Peña Cervel, 2012: 70). Se trata de estructuras relativamente simples que se repiten constantemente en nuestra experiencia corpórea diaria (Johnson, 1987; Lakoff, 1987, citados en Cadierno, 2008).

Estas estructuras esquemáticas preconceptuales derivan su significado de la experiencia sensoriomotora temprana del niño en el mundo espacial y, lo que es más llamativo, permanecen conceptualmente significativas a lo largo de la vida (Radden, 1992)⁹¹. Podemos citar como ejemplos los esquemas de *superficie, recipiente, verticalidad, proceso, ciclo, etc.*

De especial relevancia para nuestro trabajo, y fundamental para la comprensión del movimiento, es el esquema de imagen de *camino* (Figura 3.3), que se basa en la experiencia corpórea de desplazarnos de un lugar a otro en una específica dirección. Todo camino está compuesto por un punto inicial o de salida (*origen*), un recorrido (*desde el origen hasta el destino*), una *dirección* y un punto de llegada (*meta* o *destino*).

Recurrimos a este esquema no solo cuando al dar una indicación decimos, por ejemplo, (a) *Sigue todo recto hasta llegar a la plaza*, o cuando en el contexto de una carrera decimos (b) *Marta llegó de segunda a la meta*, sino también en construcciones metafóricas como en (c) *Seguiré adelante a pesar de los problemas*. En (c), el esquema de *camino* nos ayuda a conceptualizar un momento de nuestra vida, entendida como un camino a lo largo del cual el hablante quiere avanzar hasta llegar a la meta (representada

⁹⁰ La idea de esquema de imagen surge a partir de los trabajos de Talmy sobre las relaciones espaciales (1972 en adelante) y Langacker (1987 en adelante).

⁹¹ Recordemos aquí, que según la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1954), los niños atraviesan la etapa sensoriomotora desde los 0 a los 2 años de edad.

por sus logros, sus sueños o mayor estabilidad) a pesar de las dificultades que esté enfrentando⁹².

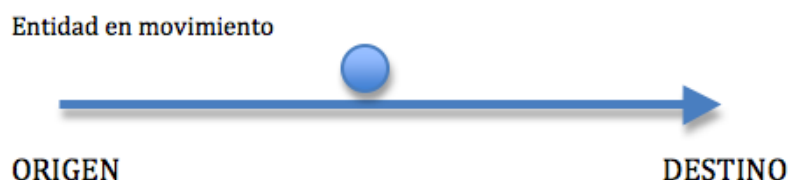


Figura 3.3. Esquema de CAMINO

Para concluir este apartado queremos referirnos al estudio realizado por Casasanto (2010) relacionado con el empleo metafórico de las representaciones espaciales para conceptualizar el dominio abstracto del tiempo. Los resultados de esta investigación muestran que las personas emplean el lenguaje relativo al espacio y las representaciones espaciales tanto cuando hablan del tiempo, como cuando piensan en el tiempo.

El estudio pone de manifiesto que el lenguaje no solo refleja la estructura de las representaciones mentales subyacentes, sino que también puede moldear esas representaciones para que influyan en el modo en que las personas realizan incluso actividades perceptual-motoras no lingüísticas, es decir, que no implican la comprensión o producción del lenguaje. En otras palabras, el lenguaje, además de influir en el “pensamiento para hablar” (Slobin, 1996), también puede influir en las representaciones no lingüísticas que construimos para recordar, actuar y quizás incluso percibir el mundo que nos rodea. El autor explica que aunque la conceptualización del tiempo a través de metáforas espaciales sea universal, los miembros de las diversas comunidades lingüísticas desarrollarán repertorios conceptuales diversos debido a que estas metáforas varían de lengua a lengua.

Así, señala Casasanto (2010: 475), las estructuras de dominios abstractos como el tiempo dependen tanto de la experiencia perceptual-motora, como de la experiencia en el uso del lenguaje.

⁹² Ejemplo adaptado de Peña Cervel (2012: 78).

Estas conclusiones fortalecen el concepto de que si bien la percepción y el conocimiento desarrollados sobre ciertos dominios (como por ejemplo el movimiento) son comunes a todos los seres humanos independientemente de su LM, el aprendiente de una LE/L2 debe ajustarse a la experiencia de uso propia de los HH.NN de esa lengua. Con relación a los VDM, la representación mental expresada por el esquema de imagen construido a partir de la experiencia corpórea es universal, pero la verbalización implementada por los HH.NN de español puede diferir de la de los hablantes de otras lenguas. Si el aprendiente logra conectar su experiencia perceptual-motora relativa al movimiento con el modo en que este se expresa en la lengua aprendida (es decir, el significado que ya conoce con la nueva forma lingüística), podrá adaptar su manera de pensar para hablar, y trasladar los usos concretos a los usos metafóricos propios de la LE/L2.

3.2.2. Aplicaciones didácticas

Según lo expuesto en los párrafos anteriores, la visión de la LC en general acerca del lenguaje hace de este modelo un punto de partida idóneo para el desarrollo de adaptaciones didácticas efectivas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Las explicaciones proporcionadas por la LC con respecto al funcionamiento de la lengua permiten reparar el desajuste percibido con frecuencia entre lo que se enseña y lo que se aprende, con gran impacto en las actuales teorías de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Esto justifica el interés por el estudio de sus hallazgos y su utilidad para los profesores e investigadores que se desenvuelven en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras (Littlemore & Juchem-Grundmann, 2010: 5).

De las teorías cognitivistas, la GC ha sido la que mayor atención ha recibido desde el punto de vista pedagógico. De hecho, en el ámbito de la didáctica del español LE/L2, cuenta con una creciente producción de descripciones gramaticales, investigaciones y propuestas didácticas, debido también a la inclusión (cada vez mayor) del enfoque cognitivista en programas de maestrías y doctorados (ver Hijazo-Gascón y Llopis-García, 2018: 11).

La GC se presenta como una aproximación basada en el uso que considera las conceptualizaciones lingüísticas como un producto más de las facultades generales humanas, y cuyo postulado central es la insolubilidad entre forma y significado.

Desde este enfoque, uno de los aspectos de mayor explotación pedagógica ha sido la consideración de que los signos lingüísticos expresan distinciones —con carácter de concepción, perspectiva o imagen— que sirven para estructurar una misma escena de diversas maneras alternativas; y que esas alternativas (gramaticales o léxicas) no constituyen opciones formales desvinculadas del significado. Todo lo contrario: son portadoras de un significado que se define por diferentes modos de percibir una misma situación (Castañeda Castro, 2004; Holme, 2009; Tyler, 2012).

En este sentido, reconocer que el lenguaje es una herramienta para la construcción de representaciones alternativas de una misma situación objetiva, permite, por un lado, identificar el *valor básico* (prototípico) de los recursos gramaticales o léxicos y por otro, describir y explicar los usos discursivos ligados al contexto y dependientes de diversas perspectivas de representación de las escenas reales, lo que justifica o motiva tales representaciones alternativas.

A la hora de adaptar pedagógicamente las descripciones gramaticales en el aula de LE, adquiere especial relevancia la condición “figurativa” del lenguaje puesta en evidencia por la GC (Littlemore y Low, 2006). Esta cualidad se apoya en el carácter corpóreo espacial del lenguaje y en la habilidad cognitiva compartida por todos los seres humanos de experimentar, pensar y comunicar sus ideas, lo que motiva que haya más semejanzas que diferencias en las rutinas mentales de conceptualización y representación lingüística (Llopis-García, 2018: 57)

De esta condición se desprenden circunstancias ventajosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Castañeda Castro (2004: 2) el carácter “imaginístico” de la representación lingüística permite recurrir a principios generales de percepción y a formas de representación universales como la gráfica, accesible a los hablantes de otras lenguas. De hecho, “la imagen es previa al habla y, por lo tanto, más universal, más compartible y más inteligible” (Llopis-García *et al.*, 2012: 66).

Como podemos ver en las Figuras 3.1 y 3.2 (expuestas más arriba) el uso de las imágenes permite poner en evidencia la naturaleza representacional e imaginística de muchas oposiciones gramaticales, que resultan especialmente difíciles de aprender por estar asociadas a sutiles distinciones de punto de vista (Alhmoud y Castañeda Castro, 2015: 132); del mismo modo, hace posible integrar diversos elementos que de otro modo resultarían desvinculados. A través de los dibujos o imágenes, los conceptos

(también complejos) resultan más fáciles de comprender, de recordar y de aplicar a distintas circunstancias, ya que a través de la ilustración se muestra el significado de las formas (Castañeda Castro y Alhmoud, 2014: 77-78 y Llopis-García, 2016: 45).

Señala Castañeda Castro (2004) que el estudio que hace la GC de los diferentes modos de percepción de la realidad (reflejados por las diversas formas lingüísticas usadas) permite explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo; esto hace posible que el estudiante comprenda las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta, y capte las particularidades lingüísticas de la lengua objeto de estudio.

De esta manera, se entiende que la aportación de la GC

se basa en volver a unir las formas con sus significados para que los aprendientes puedan entender las asociaciones, las similitudes, los orígenes, las razones, los contextos y, en definitiva, la manera de procesar el mundo que tienen los hablantes de esa LE [que están aprendiendo] (Llopis-García, 2009: 99).

Desde el punto de vista didáctico, el estudio del lenguaje basado en su significado —donde todas las unidades lingüísticas (gramaticales y léxicas) constituyen unidades simbólicas asociadas a sus significados— da la posibilidad al estudiante de controlar las formas y decidir cuándo y cómo usarlas, dependiendo de qué significados quiere transmitir. Es decir, los conduce a tener “un control de los significados para operar con significados” (Llopis-García *et al.*, 2012: 24). Con esto se encamina un proceso de aprendizaje que antepone la lógica a la memoria, lo que permitirá al aprendiente llevar a cabo una selección correcta y adecuada del *modo de decir* a la hora de comunicar en contextos reales *lo que quiere decir*. La lógica en el aula de lenguas “es el primer paso formal para llegar a sentir el significado de sus formas (no a recordar sus formas) y poder automatizar así la creación de significados a través de ellas” (Llopis-García *et al.*, 2012: 51).

Así, la instrucción gramatical no debe ser considerada como una herramienta descriptiva para practicar estructuras y eventualmente poder comunicarse; debe ser definida “como ‘comunicación’ por sí misma (...): hay que considerar la gramática como medio de expresión, es decir, de cómo se hace para construir significado” (Llopis-García, 2009: 99).

A este respecto, Langacker (2008a: 72-73) señala que el punto básico del uso convencional es que casi siempre tiene una motivación conceptual. Aunque debe

aprenderse, representa una forma particular de interpretar la situación descrita. Con la instrucción adecuada, el aprendizaje de un uso es, por lo tanto, una cuestión de captar el “giro” semántico que impone, lo que representa un proceso mucho más natural y agradable que la pura memorización. El desafío pedagógico es, entonces, determinar los medios óptimos para llevar a los estudiantes a este entendimiento.

Consideramos que una didáctica de corte cognitivo permite ayudar a los estudiantes a entender el sentido y el significado de la gramática y a implicarse en su comprensión. El enfoque de la GC (y de la LC en general) es compatible con el actual paradigma comunicativo para la enseñanza de LE y, específicamente, con la metodología de atención a la forma. Esto es posible gracias a la consideración (propia del enfoque cognitivista) del lenguaje como un instrumento simbólico destinado a la comunicación humana, y a la relevancia otorgada a su dimensión semántico-pragmática para explicar su naturaleza (Salazar-García, 1992; Cadierno, 2008; Castañeda Castro y Alhmoud, 2014; Llopis-García, 2018).

En la enseñanza actual de ELE, muchos profesores implementan en sus clases descripciones pedagógicas desde una perspectiva cognitiva para resolver dificultades relacionadas con diversos aspectos lingüísticos. Esta tendencia se ve apoyada por el creciente número de textos académicos, manuales para aprendientes y publicaciones que contienen propuestas didácticas en las que se integran la visión cognitiva de la gramática y la técnica proporcionada por la Instrucción de Procesamiento. Algunos ejemplos son Alonso Raya *et al.*, 2012; Chamorro *et al.*, 2006; Rosales *et al.* 2017; Cadierno, 2010; Cadierno y Pedersen, 2014; Castañeda Castro, 2014; Ruiz Campillo, 2014, 2017; Lantolf y Bobrova (2014); Llopis-García, 2016; Kisling *et al.*, 2018.

En el capítulo siguiente, revisaremos las pautas que guían la aplicación de la Instrucción de Procesamiento en el aula de LE, así como los fundamentos del enfoque psicolingüístico en el que se basa esta técnica: el Procesamiento del *Input*.

Como ya hemos señalado, para el estudio aquí contenido se ha diseñado una instrucción gramatical que une a su base cognitiva actividades de interpretación y producción, estructuradas según las pautas de la IP. Este tratamiento didáctico será llevado al aula de ELE para el aprendizaje de los VDM, con el intento de dotar a los HH.NN. italianos y alemanes aprendiente de español de una conciencia lingüística que les permita el uso de la lengua lo más cercano posible al de sus hablantes nativos.

4. PROCESAMIENTO DEL *INPUT* E INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

4.1. Definiciones introductorias

Como discutimos en el Capítulo 2, la ASL no es un proceso que tiene lugar en una única fase. Más bien está integrado por múltiples procesos que, a su vez, contienen subprocesos interrelacionados entre sí (VanPatten, 2004a). La *Figura 4.1* presenta los tres procesos fundamentales de la ASL (VanPatten y Cadierno, 1993):

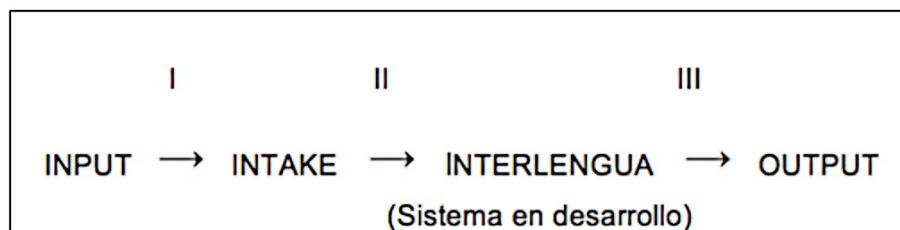


Figura 4.1. Procesos de ASL

Según esta información —producto de las investigaciones realizadas en el campo de la ASL durante los años setenta— los aprendientes construyen el sistema de la lengua aprendida (L2/LE) a partir de los mismos datos utilizados para la adquisición de la L1 (VanPatten, 2017b: 51) y estos datos son los que la teoría lingüística denomina *input*.

El *input* es “la lengua que los alumnos oyen o ven en un contexto comunicativo⁹³; es el lenguaje que los estudiantes intentan comprender para su mensaje” (VanPatten, 2017b: 51. TP⁹⁴). Es decir, es la información lingüística, oral o escrita, que los aprendientes reciben en la lengua meta y cuyo significado tratan de procesar. El *intake*⁹⁵ es “la porción de *input* percibida y procesada por el aprendiente” (Cadierno, 2010: 5). El *output* representa la producción oral o escrita de los aprendientes con la finalidad de comunicar un significado.

Según Castañeda Castro⁹⁶, aunque las destrezas lingüísticas productivas

⁹³ VanPatten (2014: 25) define el contexto comunicativo como el entorno (espacio físico) y los participantes (incluyendo sus edades, roles, géneros). Es obvio que el contexto (lugar, participantes, etc.) afecta la comunicación, que por esta razón es altamente fluida y dinámica.

⁹⁴ “Input is language that learners hear or see in a communicative context; it is language that learners attempt to comprehend for its message”.

⁹⁵ Término acuñado por Corder en 1967.

⁹⁶ Apuntes sobre la revisión del presente trabajo.

constituyan la manifestación más evidente del *output* hay que tener en cuenta que no tiene que limitarse a estas, pues también puede concebirse como el resultado de la aplicación del sistema adquirido en la comprensión oral y escrita de mensajes o textos codificados en la segunda lengua. En ese sentido, los actos de comprensión oral y escrita son fuente de *input* si en ellos los datos procesados sirven para obtener *intake* con el que hacer desarrollar la interlengua, pero también podrán ser *output* si se consideran mera manifestación del conocimiento ya adquirido.

En el primer proceso (I) ilustrado en la *Figura 4.1*, los aprendientes son expuestos al *input* con la finalidad de que, mediante la comprensión, puedan percatarse de una parte de esa información lingüística, que al ser procesada se convierte en *intake*.

VanPatten (2015, 2017a) explica que por *procesamiento* debe entenderse el modo en el que los aprendientes conectan las formas con sus significados durante la comprensión. Para que esto suceda, no es suficiente la mera exposición del aprendiente al *input*: este debe ser *comprensible*, ya que, si bien la comprensión no garantiza la adquisición, sí constituye un requisito para que esta tenga lugar (VanPatten, 2007, 2014).

Entendemos así que para que el *input* sea asimilado, es necesario que la forma lingüística y su significado sean detectadas y ensambladas de manera conjunta en la mente del hablante. Si este subproceso —conocido como *conexión de forma y significado* (en adelante CFS)— se produce, puede hablarse de *input* detectado, que, procesado positivamente, puede transformarse en *intake* (Llopis-García, 2009).

El segundo proceso (II) se refiere a la asimilación del *intake* e implica la reorganización del conocimiento preexistente mediante la incorporación de la nueva información al *sistema lingüístico en desarrollo* (interlengua) del aprendiente. Ya que este proceso (así como todos los procesos de la ASL) depende de los mecanismos internos del aprendiente, no siempre toda la nueva información que conforma el *intake* es integrada a la interlengua (en adelante IL) del estudiante. Sabemos que la asimilación se ha producido cuando la información nueva está disponible para el uso productivo de la lengua por parte del aprendiente. Este paso conforma el tercer proceso (III) de la ASL, es decir, la activación de los mecanismos de acceso a la IL y de selección de las formas y estructuras disponibles para la comunicación.

Si bien tanto el *input* como el *output* han sido considerados elementos

fundamentales en el proceso de desarrollo de la IL de los aprendientes de L2/LE, en la instrucción tradicional se advierte “que los ejercicios o actividades gramaticales suelen ser siempre ejercicios de producción, es decir, actividades en donde se requiere que el estudiante produzca, bien oralmente o por escrito, enunciados de la L2” (Cadierno, 2010: 4). Con relación a este punto, VanPatten y Cadierno (1993) señalan que si el objetivo de la instrucción es alterar la naturaleza de la IL del alumno, el valor de la instrucción gramatical fundada únicamente en prácticas de producción es cuestionable. Los autores sostienen que la instrucción, en vez de manipular el *output* del aprendiente para obtener cambios en su IL, podría tratar de cambiar el modo en que los estudiantes perciben y procesan el *input*⁹⁷.

A este respecto, VanPatten (2014: 25) explica que el *input* no se puede equiparar con los elementos básicos de muchas enseñanzas tradicionales: explicaciones gramaticales, presentación de listas de vocabulario, prácticas de producción (como rellenar los espacios en blanco), etc. El autor sostiene que las reglas y los paradigmas contenidos en los libros de texto representan solo una forma breve de hablar sobre el lenguaje; sin embargo, visto que el lenguaje es un sistema altamente abstracto y complejo, su comprensión requiere el desarrollo de la representación mental. En otras palabras, los estudiantes tienen que escuchar y ver el lenguaje en un contexto comunicativo, tal y como se usa para expresar significado; solo de este modo tienen la posibilidad de procesar el lenguaje y comprender su significado. Según el autor, no hay atajos; la representación mental no puede enseñarse en el sentido tradicional de la enseñanza (orientada a las prácticas de producción)⁹⁸.

Ahora bien, si el procesamiento es la vinculación de la forma lingüística con su significado (primer paso del proceso de ASL), y la intervención didáctica debe afectar ese subproceso de la ASL, es necesario identificar los mecanismos y las estrategias utilizadas por el aprendiente a la hora de procesar el *input*, y entender cómo se procesan las formas y por qué algunas son menos procesables que otras.

Con este objetivo, VanPatten propone el modelo de *procesamiento del input* (1996 en adelante) —teoría psicolingüística que analiza la primera fase del proceso de

⁹⁷ En el apartado 4.3.2 se hará referencia a otras teorías que sí conceden un papel determinante a la práctica productiva como medio de adquisición de conocimiento en la L2/LE.

⁹⁸ VanPatten (2013, 2015, 2017a) plantea una distinción entre *lenguaje* y *comunicación*. La adquisición de la lengua tiene que ver con la representación mental abstracta e implícita que no se logra a través del aprendizaje reglas. La *comunicación*, por el contrario, como proceso que hace uso del lenguaje, está ligada a habilidades, a la interacción social y a otros aspectos no lingüísticos (pero interconectados) del comportamiento humano.

ASL— y la *instrucción de procesamiento* (VanPatten y Cadierno, 1993) —intervención didáctica desarrollada para la aplicación en el aula de lenguas extranjeras—. A continuación revisaremos sus fundamentos teóricos.

4.2. El Modelo de Procesamiento del *Input*

El modelo de procesamiento del *input* (en adelante PI) analiza las estrategias y los mecanismos psicolingüísticos que aplican los aprendientes durante la tarea de vincular una forma lingüística a su significado (VanPatten, 2004a). Se ocupa de la primera fase del amplio proceso de ASL: la transformación del *input* en *intake* durante la comprensión (VanPatten, 1996).

Esta idea fue expuesta en el estudio fundacional de IP de VanPatten y Cadierno (1993): ‘El procesamiento del *input* se refiere a la [...] conversión del *input* en *intake*’ (p. 26) y “teóricamente, alterar el procesamiento del *input* debe tener un impacto significativo sobre el cambio del conocimiento interiorizado (pp.227-228)’ (VanPatten, 2017a: 170. TP⁹⁹).

Ahora bien, debido a las limitaciones de procesamiento, el aprendiente no podrá percibir toda la información lingüística contenida en el *input* y así, parte de ella será ignorada. Es decir, los abundantes datos lingüísticos contenidos en el *input* se reducen o se alteran (si son procesados incorrectamente), lo que hace que la adquisición de la representación mental no sea óptima. Podemos concluir entonces que, si se altera el procesamiento del *input*, se altera la cantidad y la calidad de los datos tomados, y se enriquece la adquisición de la representación mental (VanPatten: 2017a: 170).

Así, el PI propone que para influir realmente en el desarrollo de la IL del estudiante es necesario dirigir su atención hacia el reconocimiento, la comprensión y el procesamiento de las estructuras que por sí solo no puede asimilar, “o bien porque esas estructuras no son tan ‘procesables’ como otras, o bien porque su capacidad atencional se encuentra ocupada con otros elementos del *input* y/o desgastada por ello” (Llopis-García, 2009: 20).

De aquí se comprende que una de las claves del modelo del PI es entender que “el aprendiente procesa de forma limitada, es decir, que sus recursos de procesamiento y

⁹⁹ “This idea was articulated in the foundational study of PI, VanPatten and Cadierno (1993): ‘Input processing is concerned with [...] the conversion of input to intake’ (p.26) and ‘Theoretically, altering input processing should have a significant impact on changing internalized knowledge (pp. 227-228)’”.

su atención están restringidos de forma natural” (Llopis-García, 2009: 20). Esta limitada capacidad de recursos (especialmente su capacidad de memoria) hace que el estudiante durante el procesamiento del *input* aplique (de manera inconsciente) estrategias para la decodificación de los mensajes, que muchas veces no son apropiadas. Esto sucederá con mayores probabilidades si los enunciados que el alumno tiene que decodificar son complejos o demasiado largos; en este caso, toda su atención se dirigirá a la comprensión general del mensaje, no quedando recursos libres para el procesamiento y fijación de las nuevas formas contenidas en el *input*.

En el desarrollo de la teoría del PI, VanPatten (2004a, 2007, 2015, 2017a) ha individuado una serie de principios que determinan las estrategias que guían el procesamiento del aprendiente. En su última revisión (VanPatten, 2015, 2017a), el autor incluye como principios básicos (y sus corolarios) los que exponemos a continuación.

a. Principio de la primacía del significado (P1)

Según este principio, en el proceso de comprensión del *input*, los aprendientes se centran en el *significado* y no en la forma. Es decir, los estudiantes no se acercan a la comprensión con la intención de buscar propiedades formales del lenguaje, sino de descubrir el significado de lo que escuchan o ven.

Una consecuencia natural de este principio es el subprincipio de *la prioridad de las palabras de contenido*, según el cual los estudiantes inicialmente buscan elementos de contenido léxico y frases léxicas para comprender el significado. Es decir, procesan las palabras y morfemas de contenido léxico (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) antes que los de contenido funcional (artículos, preposiciones, conjunciones, clíticos con valor pronominal, marcas morfológicas gramaticales como las de los casos, etc.). Esta búsqueda, y comprensión aislada, de elementos y frases léxicas puede verse favorecida por la prosodia, el contexto y la interacción (VanPatten, 2017a).

En el caso de los VDM (como ya apuntamos en el Capítulo 1), los aprendientes de español LE —al aplicar el tipo de procesamiento individuado por el *principio de la primacía del significado* (prioridad del significado sobre la forma) y el sub-principio de *prioridad de las palabras de contenido* (procesamiento de las palabras de contenido léxico con preferencia a las de contenido funcional)— podrían obtener la información referida a la dirección del movimiento a partir de otras claves contextuales (adverbios

de lugar, destino del movimiento, etc.); esto provoca el bajo valor comunicativo de los VDM, razón por la cual los aprendientes ignoran la direccionalidad de los mismos.

b. Principio de la preferencia léxica (P2)

Según este principio, al procesar una información que contenga elementos tanto léxicos como gramaticales, cuando ambos codifican la misma información semántica, los aprendientes obtienen el significado del elemento de mayor carga léxica e ignoran el significado que pueda transmitir la forma gramatical. Así, para comprender la referencia temporal de un enunciado como *Ayer cociné arroz*, por ejemplo, el adverbio de tiempo *ayer* será procesado con preferencia respecto a la morfología gramatical de *cociné* (pasado de *cocinar*). La idea que subyace a este principio es que la mayoría de las flexiones gramaticales son *redundantes* por naturaleza; es decir, el significado de los marcadores de pluralidad, tiempos verbales, etc. casi siempre se pueden recuperar en la información léxica (por ejemplo, en *dos/muchos amigos* la idea de pluralidad puede identificarse mediante *dos* y *muchos* además de por el morfema de número manifiesto en la terminación *-s* de *amigos*).

De este principio se desprende el subprincipio de *la preferencia por lo no redundante*, que prevé que los aprendientes están más dispuestos a procesar marcadores gramaticales significativos antes que los no significativos (VanPatten, 2007). Por *significatividad*, VanPatten (1996) entiende el *valor comunicativo* de una forma lingüística, es decir, la contribución que una forma hace al significado referencial de un enunciado, que se basa en la presencia o ausencia de dos características que son: [+/- información semántica] y [+/- redundancia].

En el ejemplo anterior, *Ayer cociné arroz*, el adverbio *ayer* representa un elemento gramatical con mayor carga semántica que la desinencia verbal *-é*; y aunque ambos marcadores codifican información temporal, *ayer* (gracias a su mayor carga semántica con respecto a la marca de pasado *-é*) permite que el aprendiente perciba y procese la referencia temporal con anterioridad. Así, la desinencia *-é* resulta ser un elemento redundante, que podría no ser percibido, o percibido pero no procesado, teniendo menos posibilidades de convertirse en *intake*.

Una forma lingüística es más significativa y, por lo tanto, será más procesable en la medida que contenga + información semántica y sea – redundante (Lee y

VanPatten, 2003).

c. Principio de la localización de los elementos dentro la oración (P3)

Este principio señala que los aprendientes tienden a procesar con más facilidad los elementos que se encuentran en posición inicial en el enunciado, siguiendo con aquellos que se encuentran al final, y por último (con mayor dificultad) los que ocupan una posición central dentro del enunciado.

d. Principio del primer sustantivo (P4)

Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en un enunciado como sujeto activo o agente del mismo. Señala VanPatten (2017a) que este principio funciona bien para la oración básica de tipo SVO (sujeto-verbo-objeto), pero impide el procesamiento correcto de las oraciones pasivas o con complementos directos antepuestos al verbo en lenguas como el español; por ejemplo, cuando se procesa la oración (a) *El niño era amado por sus padres*, interpretándola como *El niño amaba a sus padres*; o la oración (b) *Lo ve Marta*, como *Él ve a Marta*. En casos como estos se pierden datos importantes, o se entregan datos defectuosos a los mecanismos internos responsables del desarrollo de la representación mental.

Aunque el autor defiende la universalidad de esta estrategia (VanPatten, 2007), ha sugerido la posibilidad de que la L1 del aprendiente pueda desempeñar un rol importante en los resultados de la aplicación de la misma (VanPatten, 2015: 95). De hecho, señala que dado que la adquisición de una L2/LE comienza con protocolos de procesamiento de la L1, si la estrategia de procesamiento de la L1 coincide con la estrategia universal, esta última podría fortalecerse. Este es el caso de los aprendientes de español L2 HH.NN. de inglés con respecto a la interpretación de las oraciones pasivas. En este caso (oraciones pasivas de español L2) puede preverse que los HH.NN. de italiano no apliquen erróneamente la estrategia contemplada por el *principio del primer sustantivo*. Según VanPatten, no queda claro aún si esto ocurre gracias a una transferencia de las rutinas de procesamiento de la L1 (que prevé este tipo de construcción en el caso del italiano), o si lo que se produce es una transferencia de elementos léxicos de la L1 junto a sus características funcionales. Según esta última condición, la oración *Lo ve Marta* podría ser interpretada correctamente por los

estudiantes italianos debido a que los pronombres objetos *lo* y *la* son compartidos por las lenguas italiano y español.

En relación a esto, Benati (2013) apunta que aunque la investigación empírica ha puesto de manifiesto que ciertas condiciones específicas —como la lengua meta, la lengua materna de los aprendientes, o la tipología de los rasgos lingüísticos estudiados— podrían afectar la influencia que la L1 ejerce sobre el procesamiento de la L2, es necesario seguir investigando para determinar la significación de tales circunstancias.

Asociados a este principio hay tres subprincipios que identifican ciertas circunstancias en las que el aprendiente podría procesar correctamente el enunciado, obviando las consecuencias negativas del P4. Es decir, el alumno podría reconocer el sujeto activo de la oración aunque este no ocupara la primera posición en la oración. A continuación, haremos una breve referencia a los subprincipios mencionados, sin detenernos en explicaciones ni ejemplos, debido a la escasa relación que el P4 guarda con la forma meta del presente estudio¹⁰⁰.

d1) *La probabilidad del evento*: El aprendiente, centrándose en el significado general del enunciado, puede no aplicar la estrategia contenida en P4 (asignar el rol de agente al primer nombre o pronombre del enunciado), dejando espacio a una interpretación basada en su conocimiento del mundo.

d2) *La semántica léxica*: Los aprendientes pueden ignorar el P4 cuando, al tener dos sustantivos (ambos posibles sujetos del enunciado), interpretan que solo uno de ellos (por razones de semántica) puede serlo.

d3) *Principio de las limitaciones del contexto*: El aprendiente puede no tomar en cuenta el P4 cuando el contexto del cual forma parte el enunciado (comprendido por el aprendiente) limita o guía la interpretación.

A continuación analizaremos la IP: la metodología para implantar los principios del PI en el aula de LE.

4.3. La instrucción de procesamiento

Las pautas del modelo del PI son llevadas al aula de LE a través de una intervención pedagógica que busca alterar o afectar a los mecanismos utilizados por los aprendientes

¹⁰⁰ Para profundizar sobre este tema, remitimos a lectura de los trabajos de VanPatten (2015, 2017a).

a la hora de procesar la información contenida en el *input*: la *instrucción de procesamiento* (VanPatten, 1996 en adelante). Se trata de una instrucción gramatical que, a partir de los principios del PI, altera y estructura el *input* con el que trabajan los aprendientes para alejarlos de las estrategias de procesamiento erróneas utilizadas normalmente al hacer CFS (Wong, 2004)¹⁰¹.

Se entiende con esto que la IP no se ocupa del desarrollo de habilidades que conducen a la comunicación, sino del desarrollo de la representación lingüística subyacente, es decir, del procesamiento de las unidades morfo-fonológicas en la cadena del *input* (VanPatten, 2015: 106). En este sentido,

la IP se centra en trabajar con la comprensión/interpretación de formas meta, pues parte del supuesto de que la comprensión correcta de formas meta en el *input* puede derivar en *intake*, que a su vez tiene más posibilidades de ser incorporado a la [interlengua] del aprendiente, haciéndola progresar y adquirir conocimiento (Llopis-García, 2009: 33).

En fin, “el propósito de la instrucción basada en el procesamiento del *input* es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos” (Alonso Raya, 2010: 14). Por tanto, la IP se encuadra dentro del tipo de instrucción gramatical “foco en la forma” (*focus on form*)¹⁰², pero a diferencia de esta, la IP no pretende ser la base de un programa de estudio (VanPatten, 2017a): puede ser utilizada por cualquier enfoque comunicativo que busque una intervención complementaria o periódica acerca de las características formales del lenguaje. Con respecto a otras técnicas de la metodología *focus on form* (por ejemplo, la negociación del sentido o la reformulación significativa, entre otras) la IP causa una mayor interferencia y requiere más planificación (VanPatten, 2015: 105).

Así, cuando en el aula se detecta un problema con una forma o estructura en particular, el instructor podría decidir la “inclusión” de una clase de IP para trabajar con esa estructura, pero solo después de determinar cuál es el problema de procesamiento, desarrollar una serie de actividades apropiadas en la que confluyan el problema del procesamiento y de la estructura, y estar seguro de que lo que se propone encaje en la temática tratada y resulte útil a la tarea propuesta en el aula (VanPatten, 2015: 105-106).

¹⁰¹ Recordamos que se trata de estrategias inconscientes -de naturaleza psicolingüística- que el aprendiente aplica para vincular las formas contenidas en el *input* a su significado. Debido a que el aprendiente no controla la aplicación de estas estrategias, el análisis del *input* no siempre se realiza de la manera más beneficiosa (VanPatten, 1996).

¹⁰² Para una mayor comprensión del tipo de instrucción “Foco en la Forma” (*focus on form*), ver Capítulo 2.

4.3.1. Componentes esenciales de la IP

La aplicación de la IP en el aula contempla los siguientes elementos: la *información explícita* sobre la forma meta (explicaciones gramaticales + información de procesamiento) y las *actividades con input estructurado*.

4.3.1.1. Información explícita

En el marco de acción de la IP, la información explícita sobre la forma meta consiste en explicaciones tanto gramaticales como de procesamiento. La *IEx gramatical* se le proporciona al estudiante para ayudarlo a comprender el funcionamiento del lenguaje (es decir, cómo funciona la forma meta); puede llevarse a cabo mediante explicaciones, aclaraciones, cuadros ilustrativos, imágenes, y cualquier información sobre un aspecto concreto de la lengua¹⁰³. La *IEx de procesamiento*, por su parte, tiene la finalidad de que los estudiantes sean conscientes de la dificultad que se les presenta a la hora de comprender la forma meta (problema de procesamiento) y, en consecuencia, eviten la estrategia errónea que les impide percibir la forma meta y procesarla correctamente.

Aunque el rol de la IEx en la instrucción con IP ha sido muy cuestionado (ver Capítulo 1), VanPatten (2002) señala que a través de la IP (IEx + problema de procesamiento + *input* estructurado) se ha logrado que los aprendientes procesen la lengua meta y hagan CFS apropiadas para suministrar conocimiento a su IL, y afirma que la IP ha operado un gran cambio en la IEx: identificar una estrategia potencialmente problemática y permitir que los alumnos sean activamente conscientes de ella.

4.3.1.2. Actividades con *input* estructurado

Antes de referirnos a las actividades de *input* estructurado, es necesario aclarar el concepto de *input estructurado*. Este término (atribuible primeramente a Lee y VanPatten, 2003) “se refiere a la alteración deliberada del *input* que reciben los aprendientes, de manera que su atención se dirija sin obstáculos hacia el procesamiento de la forma lingüística en concreto” (Llopis-García, 2009: 39). Con ello se busca que la

¹⁰³ Este componente de la IP ha servido para que algunos autores (como Sheen, 2007) la hayan calificado como una intervención de tipo *focus on forms* (foco en las formas) Al respecto, VanPatten (2015: 105-106) señala que la IP se ubica en un área media en esta opción binaria (*focus on form / focus on forms*), si tal área media es posible. Agrega el autor que el debate explícito/implícito es irrelevante para la IP, si se considera que esta intervención no se enfoca en la interiorización de reglas sino en la adquisición de ciertas características formales subyacentes. Siendo así, dicha adquisición será implícita en su naturaleza.

forma gramatical sea portadora de significado y los aprendientes tengan que prestarle atención para poder completar la tarea.

Así, las actividades con IE son aquellas en las que se ofrece al aprendiente una situación controlada: se altera el *input*, situando su foco comunicativo y significativo en la forma lingüística que no queremos que pase desapercibida, de manera que el estudiante pueda resolver correctamente las actividades solo si procesa acertadamente la forma en cuestión.

VanPatten (2007) puntualiza que en las actividades de IE los estudiantes no producen la forma o estructura meta; solamente procesan el *input* lingüístico activamente¹⁰⁴. Las actividades de IE, apunta Collentine (2004, citado en Llopis-García, 2009: 39), deberían capacitar a los aprendientes para reconocer con mayor eficacia la información semántico-pragmática contenida en un fenómeno gramatical cuando lo encuentren en el *input* real.

Las actividades de IE pueden ser de dos tipos: *actividades referenciales* y *actividades afectivas*. En las *actividades referenciales* el *input* se estructura de manera que solo una de las respuestas es correcta y el alumno completará la tarea con éxito solamente si realiza la justa CFS. La intervención con IP comienza generalmente con este tipo de actividades ya que están destinadas a alejar a los estudiantes de las estrategias incorrectas durante la tarea de comprensión.

Las *actividades afectivas* proponen situaciones en las que más de una respuesta es posible y correcta: depende de la opinión del alumno y de la decisión que haya tomado sobre los enunciados. Con este tipo de actividades se busca la trasmisión de significados en contextos reales. Proporcionan aportes adicionales estructurados para permitir que los alumnos continúen haciendo las CFS que comenzaron a través de las actividades referenciales.

En este sentido, en el diseño de la secuencia de actividades con IE, es conveniente que las actividades referenciales aparezcan primero (ya que son las que permiten al aprendiente la comprensión de las formas), seguidas por las actividades afectivas (Wong, 2004).

VanPatten (2017a) enfatiza que para el desarrollo de actividades de IE es fundamental seguir ciertas pautas que han sido establecidas con el objetivo de garantizar

¹⁰⁴ Retomaremos este aspecto en la siguiente sección, cuando trataremos el papel del *output*.

la implementación de un tratamiento de IP apropiado. Señala el autor que la pauta más importante es tomar en cuenta las estrategias de procesamiento; es decir, la intervención debe construirse con la finalidad de modificar el procesamiento erróneo del *input*, estructurándolo de tal manera que impulse el procesamiento hacia una dirección diferente. Otras pautas hacen referencia a la necesidad de centrarse en un aspecto a la vez, de pasar desde las oraciones al discurso, y de trabajar con aportes de lengua orales y escritos.

A continuación resumimos las directrices que se establecen para el diseño de actividades de IE (adaptado de Wong, 2004):

1. Presente solamente un elemento cada vez (con esto se evita agotar los recursos de procesamiento del alumno).
2. Mantenga el significado siempre presente.
3. Pase de la oración al discurso.
4. Suministre *input* tanto oral como escrito.
5. Haga que sus alumnos interactúen con el *input*.
6. Tenga en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

4.3.2. El *output* estructurado en la IP

Como señalamos antes, si la intención de la instrucción es alterar la naturaleza de la IL del aprendiente, VanPatten y Cadierno (1993) cuestionan el valor de la instrucción gramatical basada en la práctica de estructuras (*output*). Los autores sostienen que este tipo de actividades, de las que se nutre la instrucción tradicional, ocupan la atención y los recursos memorísticos de los alumnos en procesos superficiales que, lejos de contribuir al procesamiento y adquisición de las formas meta, conducen a los estudiantes a resolver tareas o a completar actividades usando formas y estructuras de la LE sin plantearse el porqué de su uso.

Con relación a este aspecto, Llopis-García (2009) atribuye el “problema del *output*” al enfoque que le han dado las metodologías que lo utilizan, y sostiene la necesidad de buscar una forma de trabajar con el *output* que no comprometa los recursos de atención y memoria del aprendiente, “sino que los dirija hacia una CFS cognitiva y pueda probar, así, su papel activo en la incorporación de conocimiento a la [interlengua]” (Llopis-García (2009: 61).

De hecho, parte de la teoría lingüística defiende que en el aprendizaje de la L2, el *output* podría desempeñar un rol que va más allá del solo desarrollo de la fluidez comunicativa. Centrada en esta idea, Swain (1985) propone la *hipótesis del output comprensible*. Esta hipótesis plantea que el alumno, al producir la L2, podría —gracias a comentarios externos, como solicitudes de aclaración, o a retroalimentación interna— darse cuenta o “notar” un problema lingüístico y reconocer lo que no sabe, o lo que solo conoce parcialmente acerca de la lengua que está aprendiendo; este hecho podría desencadenar procesos mentales que conducen a un *output* modificado. Es decir, el reconocimiento consciente de algunos de sus problemas lingüísticos puede atraer la atención del alumno sobre lo que necesita descubrir de su L2, y “empujarlo” a modificar su *output* (Swain y Lapkin, 1995)¹⁰⁵.

En su esencia, la “hipótesis del output” plantea que el alumno, al enfrentar un problema mientras trata de producir la L2, puede notar un vacío en su conocimiento lingüístico, incluso en ausencia de una retroalimentación (implícita o explícita) que proporciona el interlocutor ante producciones que no ha entendido (Swain y Lapkin, 1995: 373).

Castañeda Castro¹⁰⁶ señala que la teoría del *output* comprensible se enmarca en la concepción de la adquisición basada en el acceso al *input* adecuado. A diferencia de teorías alternativas como la de McLaughlin (1990) o Dekeyser (1998, 2010), no se basa en que la práctica productiva por sí misma (por repetición y automatización) da lugar a conocimiento automático operativo o procedimental, sino en la idea de que el *output* comprensible (comprensible o no para el interlocutor) da lugar a la retroalimentación que proporciona de nuevo *input* de calidad.

Swain (1998, citada en Llopis-García, 2009: 61) señala que algunas de las aportaciones que puede ofrecer el *output*, si está bien planteado, son:

- Proporcionar la oportunidad de practicar significativamente los recursos lingüísticos, permitiendo el desarrollo de su automaticidad a través del uso.
- Conducir a los aprendientes a reconocer que no saben o que saben solo parcialmente.

¹⁰⁵ Señalan Swain y Lapkin (1995) que la literatura sobre estrategias de comunicación (p. ej., Tarone 1977, Faerch y Kasper 1983, Bialystok 1990, Kellerman 1991) proporciona evidencia de que los estudiantes notan problemas mientras hablan, y tratan de hacer algo al respecto. Otras investigaciones (por ejemplo, Pica, Holliday, Lewis y Morgenthaler, 1989; Iwashita, 1993) han descrito lo que los estudiantes hacen lingüísticamente cuando se les “empuja” a modificar su *output*. Estos estudios indican que durante el proceso de negociación de significado, los estudiantes modificarán su *output* en respuesta a ciertos movimientos conversacionales como solicitudes de aclaraciones o comprobaciones de confirmación.

¹⁰⁶ Apuntes sobre la revisión del presente trabajo.

- Dar la oportunidad a los aprendientes de poner a prueba hipótesis, es decir, de probar formas de expresarse y ver si funcionan.
- Generar respuestas o información de los hablantes nativos a los aprendientes sobre la comprensibilidad o correcta construcción de sus enunciados.

En relación a este planteamiento, VanPatten (2004b) reconoce que el *output* provoca la toma de conciencia por parte del estudiante de LE respecto a que *lo que dice* dista de *lo que oye* (en la interacción oral con nativos, estos proporcionan al aprendiente retroalimentación inmediata mediante la reformulación correcta de un enunciado erróneo); sin embargo, expresa su desacuerdo con el papel activo del *output* comprensible en el desarrollo de la ASL, al negar que el uso de una forma a través del *output* represente un “camino directo” hacia la adquisición. Aunque su Modelo de PI no descarta que el *output* juegue un papel relevante en la adquisición, sostiene que áreas como la fluidez, la corrección y el *output* se encuentran en otra dimensión y en otro nivel del proceso general de la adquisición, de cuya investigación no se ocupa el PI.

En este sentido, a partir de la distinción entre lenguaje y comunicación, VanPatten (2013, 2015, 2017a) sostiene que mientras las actividades orientadas al *input* son la base del desarrollo de la representación mental (necesaria para la adquisición del lenguaje), el *output* (expresión del significado) juega un papel importante para el incremento de la habilidad comunicativa (ver nota 98)¹⁰⁷. Al respecto, el autor agrega que

las perspectivas básicas que vemos en el *output*, ya sea como *output* comprensible o como parte de la interacción, no obvian el papel fundamental del *input*. En el mejor de los casos, el *output* juega un papel secundario. En resumen, uno no adquiere un idioma solo a través del *output*. El *output* no puede reemplazar el *input* (VanPatten 2017(b): 51. TP¹⁰⁸).

Sobre este punto, Wong (2004) defiende que el hecho de que el PI no trate con el *output* no significa que este quede excluido del proceso de ASL, ya que si bien el procesamiento del *input* es responsable de la conversión del *input* en *intake*, es la práctica con *output* la que provoca el acceso a la lengua internalizada, para la producción.

¹⁰⁷ Para una revisión amplia del tema, sugerimos la lectura de VanPatten (2013).

¹⁰⁸ “The basic perspectives we see on output – either as comprehensible output or as part of interaction – do not obviate the fundamental role of input. At best, output plays a secondary role. In short, one does not acquire a language through output alone. Output cannot replace input”.

De igual modo, Farley (2005) sostiene que si bien el PI es un modelo que se centra en las estrategias del aprendiente durante el procesamiento a tiempo real del *input*, debería ser visto como complementario, y no opuesto, a los modelos que tratan con procesos de producción.

La aproximación según la cual el PI y la producción de lengua son los dos extremos diferentes de un mismo proceso (ver *Figura. 4.1*) y que, por tanto, el *output* puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo lingüístico sumado al papel crucial del *input* ha motivado numerosas investigaciones en las últimas décadas de trabajo con la IP.

Los estudios llevados a cabo han ido mostrando paulatinamente cómo los grupos que recibían una instrucción centrada en el *output*, si esta estaba debidamente planteada, también obtenían un beneficio lingüístico (Collentine, 1998, Farley, 2001ab, 2004, Benati, 2001, Morgan-Short y Wood Bowden, 2006, Toth, 2006, Llopis-García, 2005, 2007, 2009, Colasacco, 2014). Además, un meta-análisis de estudios sobre la efectividad de la comprensión frente a la instrucción basada en la producción sugiere una mayor eficacia de la instrucción basada en una combinación de PI y de actividades de producción (Shintani, Li & Ellis, 2013, citado en Larsen Freeman, 2015: 269).

Tales resultados apoyan e impulsan las siguientes consideraciones de Llopis-García:

Tanto *input* como *output* son elementos necesarios para la adquisición y (...) verlos como antagonistas, tal y como proponen los modelos basados en la comparación entre IP e ITO [‘instrucción tradicional enfocada al *output* ’] y/u otras metodologías, no hace sino distraer nuestra atención de lo verdaderamente importante: facilitar y posibilitar que los alumnos sean capaces de progresar en su adquisición del E/LE ((Llopis-García, 2007: 121-122).

El *input* y el *output* no representan papeles tan independientes y separados entre sí como se ha venido afirmando desde los años 80, sino que, aunque sí existen diferencias en su naturaleza, su función es más bien complementaria y de mutua influencia (Llopis-García, 2009: 73).

La investigadora centra las pautas establecidas para el diseño de actividades con IP en el *output* y llega a la conclusión de que la relación entre *input* y *output* y el mismo proceso de ASL puede ser circular (Ver *Figura 4.2*):

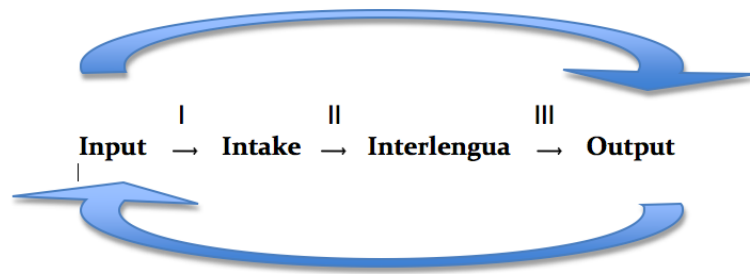


Figura 4.2. Concepción cíclica de los procesos en ASL

Si se concibe el *output* como proceso integrante de la ASL y desde una perspectiva de que el procesamiento de la producción es posible, puede asumirse que la práctica de formas fortalece la estructura de la [interlengua] y puede convertir en *intake* lo producido, pues el aprendiente confirma sus hipótesis acerca del sistema que aprende a través del uso. Así, lo que el alumno produce funciona como *input* para su [interlengua] (Llopis-García, 2009: 66-67).

Partiendo de que la producción es un componente esencial en el proceso de ASL —y aunque la aplicación de la IP fue concebida originalmente para trabajar con el procesamiento del *input*— Llopis-García (2009) sostiene que “una metodología que altera con éxito las estrategias de procesamiento del *input* puede contribuir a mejorar ampliamente el acceso de los aprendientes a su IL para producir comunicación” (Llopis-García, 2009: 17). Así, propone

darle al *output* un papel clave en el procesamiento de formas lingüísticas (al igual que lo tiene en el mundo real del aula de LE) y aplicarle los principios de la metodología que mejor funciona como acercamiento al significado desde el foco en la forma: la IP (Llopis-García, 2009: 70).

De este modo, plantea la aplicación de la IP también al *output*, proporcionando actividades con “*output* estructurado que dirijan la atención del aprendiente de forma unívoca hacia la CFS que debe hacer para producir la forma meta correcta” (Llopis-García, 2009: 60).

Con respecto a este planteamiento, Benati *et al.* (2013) han señalado que “las tareas de *output* estructurado son una alternativa eficaz a la práctica de producción mecánica” (p. 8. TP¹⁰⁹). Según los autores, la investigación empírica sobre la instrucción basada en el *output* ha demostrado que este tipo de tareas puede aportar una

¹⁰⁹ “Structured output tasks are an effective alternative to mechanical output practice”.

serie de beneficios: generar un *input* de mejor calidad para el desarrollo de la competencia de los alumnos, probar hipótesis sobre la gramática y desarrollar las habilidades discursivas. Adicionalmente, Benati y Nuzzo (2017: 4) sostienen que la instrucción debe crear oportunidades para que los estudiantes comuniquen a través de prácticas de producción, que sirve para generar una mejor información a través de la retroalimentación que los esfuerzos de los estudiantes en la producción suscitan.

En esta dirección, Wong (2013) lleva a cabo una revisión de los roles de *input* y *output* a partir de los dominios implicados en la adquisición de la lengua *representación mental* y *habilidad* (en base a la distinción establecida por VanPatten, 2013). La autora sostiene que si se acepta que el aprendizaje de una L2 implica el desarrollo de su representación mental, por un lado, y de la habilidad para usarla correctamente, por el otro, la instrucción debería proveer oportunidades para impulsar el crecimiento de ambos dominios. “Esto significa (1) la disponibilidad de *input*, (2) los medios para percatarse del *input* y hacer conexiones forma-significado, y (3) oportunidades para crear *output* que requiera la expresión y negociación de significado” (Wong, 2013: 13. TP¹¹⁰). Es decir, una práctica pedagógica eficaz en la que tanto *input* como *output* cumplan su función.

La autora se manifiesta a favor del *output* estructurado como recurso para el desarrollo de habilidades y señala que las actividades mecánicas en las que la comunicación de significado está ausente no constituyen el tipo de *output* que muchos estudiosos reconocen como beneficioso para estimular la precisión y la fluidez.

La revisión de los aspectos teóricos del PI y de la IP, y de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo para verificar la eficacia de la IP en el aula de LE nos lleva a concluir que la aplicación de esta metodología podría resultar beneficiosa para nuestros aprendientes. Se espera que los alumnos —conscientes de la problemática de procesamiento existente y guiados por las tareas de IE— puedan alterar las estrategias naturales o automáticas que influyen negativamente en su aprendizaje, y realizar mejores CFS.

Del mismo modo, compartimos la opinión de que las propias producciones del alumno —controladas y *estructuradas*— pueden funcionar como *input* aprovechable

¹¹⁰ “This means (1) the availability of input, (2) the means to notice input and to make form-meaning connections, and (3) opportunities to create output that require the expression and negotiation of meaning”.

para su IL.

En la presente investigación, se han seguido las pautas sugeridas por la IP para el diseño de actividades de *input* estructurado, aplicadas tanto a las actividades de *input* como de *output*, que, unidas a una información gramatical explícita de base cognitiva, forman parte de una instrucción delineada para el aprendizaje de los verbos deícticos de movimiento *ir, venir, llevar y traer*. La adición de una base gramatical cognitiva para la descripción de la forma meta responde a los planteamientos (entre otros) de Castañeda Castro (2004, 2006, 2014), Ruiz Campillo (2007), Llopis-García (2009, 2015, 2016, 2018), Llopis-García *et al.* (2012), Ibarretxe-Antuñano *et al.* (2019) y Llopis-García e Hijazo-Gascón (2019) referidos a la utilidad que representa su aplicación en el marco del ASL y específicamente en el aula de ELE.

En la Parte II de esta tesis (Capítulos 6, 7 y 8), exponemos el estudio realizado con el objetivo de comparar los efectos de una instrucción gramatical así compuesta con los de una instrucción clásica-tradicional orientada a la producción, para el aprendizaje de los verbos deícticos de movimiento —*ir, venir, llevar y traer*— por aprendientes de español HH.NN. de italiano y de alemán.

En el siguiente capítulo trataremos aspectos relacionados con los VDM. Después de repasar los conceptos básicos relacionados con la deixis, revisaremos las condiciones de uso de estos verbos en las lenguas de interés para el estudio (español, italiano y alemán). El análisis comparativo resultante ha sido esencial para comprender las estrategias implementadas por los aprendientes italianos y alemanes de ELE en el uso de los VDM en español, y poder diseñar el tratamiento didáctico aquí propuesto para favorecer el procesamiento correcto del significado y valor funcional de los verbos en cuestión por parte de los alumnos.

5. VERBOS DEÍCTICOS DE MOVIMIENTO

5.1. Introducción

El objetivo principal del presente capítulo es la descripción de los factores que rigen el funcionamiento de los verbos deícticos de movimiento¹¹¹ en español —*ir, venir, llevar y traer*—, en italiano —*andare, venire y portare*— y en alemán —*gehen, kommen y bringen*—¹¹². El análisis que nos proponemos llevar a cabo responde, inicialmente, a la necesidad de conocer las diferencias de uso de los verbos mencionados, en cada una de las lenguas aquí estudiadas. Los resultados de esta revisión favorecerán la elaboración de una instrucción gramatical que, a través de una reflexión metalingüística, permitirá guiar a los estudiantes italianos y alemanes de ELE hacia una mejor comprensión del comportamiento de los verbos españoles y, en consecuencia, hacia un mayor desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa.

Antes de adentrarnos en el estudio de las condiciones de uso de los verbos deícticos de movimiento haremos referencia a ciertos aspectos de la teoría lingüística que resultan fundamentales para la comprensión del tema tratado. En este sentido, después de la revisión de la noción de deixis (apartado 5.2) y de la teoría de Talmy sobre los eventos de movimiento (apartado 5.3), analizaremos el significado de los VDM, el tipo de oposición que estos verbos manifiestan en español, italiano y alemán, y, finalmente, la incidencia del fenómeno del *desplazamiento del origo* en cada una de estas lenguas (apartado 5.4).

5.2. La deixis

Uno de los rasgos más desarrollados y destacados por las lenguas para integrar la información contextual al discurso es la deixis¹¹³. Según Levinson (1993: 83), la deixis representa el modo más evidente a través del cual la relación entre lengua y contexto se refleja en la estructura de las lenguas mismas. Carbonero Cano (1979) la describe como

¹¹¹ En cuanto a la denominación *deícticos*, es oportuno aclarar que en cierto sentido todas las formas finitas de los verbos de las lenguas flexivas son deícticas, ya que su terminación alude a una determinada persona de la enunciación (deixis personal) y/o al tiempo de la enunciación (deixis temporal). Sin embargo, tal denominación suele utilizarse para un conjunto de verbos muy reducidos, aquellos cuya interpretación se fundamenta en la ubicación espacial de los participantes del acto comunicativo. Así, por ejemplo, además de *ir, venir, llevar y traer*, los verbos *exportar* e *importar*.

¹¹² Como veremos más adelante, el verbo italiano *portare* y el verbo alemán *bringen* no son verbos deícticos, sin embargo, su inclusión en este estudio se hace necesaria por ser los equivalentes de la pareja de verbos españoles *llevar y traer*.

¹¹³ El término deixis, procedente de la palabra griega *deixnumi* que significa «señalar» o «indicar», designa la referencia, por medio de unidades gramaticales de la lengua, a elementos del contexto de la comunicación. (Diccionario de términos clave de ELE del CVC).

el fenómeno general de la lengua por el cual se señala la situación o el contexto en el que está inmerso el acto comunicativo. Sobre su sistematización, los primeros estudios en el ámbito de la Lingüística se deben a Bühler (1934), quien la incluye en el campo mostrativo —donde funcionan aquellos elementos que suponen una señalización, una indicación relativa a la situación en que se produce el hecho comunicativo—. A este autor también se debe la noción de *centro deíctico* u *origo* —punto central o *Nullpunkt* a partir del cual se orienta la deixis—, formado por la trilogía: *yo-aquí-ahora* (en latín *ego-hic-nunc*)¹¹⁴. A partir de este concepto, Lyons (1980) señala que la situación canónica de enunciación es egocéntrica: el hablante se asigna el papel del *yo* y lo remite todo a su punto de vista: el *yo* está en el punto cero de las coordenadas espaciotemporales de lo que va a funcionar como contexto deíctico. Así, el centro deíctico u *origo* está determinado por el lugar del hablante en el momento de la enunciación¹¹⁵. Lyons (1980) define la deixis como

la localización e identificación de personas, objetos, eventos, procesos y actividades de las que se habla, o a las que se alude, en relación con el contexto espacio-temporal creado y sostenido por la enunciación y por la típica participación en ella de un solo hablante y al menos un destinatario (p. 574).

La localización referida se lleva a cabo mediante los *deícticos* —señaladores, indicadores o marcas del enunciado— a quienes corresponde la función de codificar la relación entre la lengua y el contexto de uso. Bertuccelli (1996: 196) los define como “términos y categorías léxicas y gramaticales cuya interpretación presupone necesariamente la referencia a algunos componentes de la situación en la que se producen”. Los deícticos codifican información relativa al lugar y al tiempo de la enunciación, o a los protagonistas del acto comunicativo (Ricca, 1993: 13). En el mismo sentido, Cifuentes Honrubia (2007: 1) se refiere a “unidades lingüísticas cuyo funcionamiento semántico-referencial implica una consideración del papel que tienen en el proceso de enunciación los actuantes del enunciado y la situación espacio-temporal”.

¹¹⁴ “Bühler nimmt neben dem “Nennfeld” der Sprache (...) ein “Zeigfeld” der Sprache an, in das die deiktischen Ausdrücke verweisen. Was das Zeigfeld nun genau ist, wird bei Bühler nicht im einzelnen ausgeführt. (...) Ferner wird gesagt daß das Zeigfeld einen festen Punkt, eine “*Origo*”, besitzt, die durch die deiktischen Elemente “ich, hier, jetzt” bezeichnet wird” (Klein, 1978: 19). [“Bühler considera al lado del “campo nominal” del lenguaje (...) un “campo mostrativo” del lenguaje, al que se refieren las expresiones deícticas. Sin embargo, Bühler no expone de manera detallada lo que es el campo mostrativo. (...) Más bien, indica que el campo mostrativo tiene un punto fijo, un “*origo*”, que se denota por los elementos deícticos “yo, aquí, ahora” (TP)].

¹¹⁵ Las expresiones deícticas pueden ser utilizadas, sin embargo, de manera que prevean la traslación del centro deíctico hacia otros participantes. A este fenómeno llamado *proyección deíctica* por Lyons (1977) y *deslizamiento del punto de vista* por Fillmore (1975) nos referiremos en el apartado 5.4.3.

El significado de los deícticos permanece constante, lo que varía con la situación es el referente de la unidad deíctica. Por ejemplo, *yo* es siempre el hablante, pero estará personificado por uno u otro participante del acto comunicativo al emitir su respectivo enunciado¹¹⁶.

Así, para comprender la función semántico-referencial de los deícticos, es necesario tener conocimiento de la situación enunciativa o del contexto. Según Reyes (2000) los deícticos anclan los enunciados al entorno en que se produce la comunicación, al hacer referencia a las personas que hablan (*yo, tú*), a los objetos que hay que identificar (*este, ese*), al lugar (*aquí, allá*) en que se hallan o al tiempo en que ocurren los actos lingüísticos (*ahora, mañana, fue*). Según esto, son deícticos los pronombres personales (en alguno de sus usos), los posesivos, las flexiones personales de los verbos, los demostrativos, algunos adverbios de tiempo y de lugar, los morfemas de tiempo de los verbos, etcétera.

La deixis alude al modo en que la lengua codifica elementos del contexto comunicativo, así como al modo en que la interpretación de los enunciados depende del análisis del contexto al cual estos se encuentran anclados.

La deixis cumple una importante función ordenadora del discurso: el paso de la lengua (...) al habla (...), relacionando el discurso con la situación comunicativa en que se produce (...) y proyectando sobre él la inevitable “egocentricidad” del sujeto hablante, que es quien vive y comparte la situación de interacción comunicativa y quien tiene que “cifrarla” o codificarla verbalmente para su interlocutor. De este modo, la deixis contribuye, además, a hacer interpretable el mensaje para el oyente y a los principios de eficacia y economía lingüísticas y de cooperación interlocutiva y relevancia (Vigara, 2000: 1).

Estas consideraciones justifican el interés tanto de la semántica como de la pragmática por el estudio de la deixis. Cifuentes Honrubia (1989: 415) señala que los aspectos pragmáticos son también semánticos en la medida en que traducen un contenido. Según Bates (1976, citado en Cifuentes Honrubia, 1989), la distinción entre semántica y pragmática no es absoluta, sino relativa a un momento dado en el proceso cognitivo: la semántica estudia el contenido proposicional del lenguaje, y la pragmática,

¹¹⁶ Al respecto, Levinson (1993: 95) señala que las unidades lingüísticas o morfemas que constituyen elementos deícticos se usan en muchos casos con un significado no deíctico (como en el caso de *Vamos allí donde tú dijiste; Tú empiezas a hablar y él enseguida te interrumpe*), y distingue entre dos tipos de usos deícticos: el uso gestual (*Tú y tú venís conmigo; Muévetes de allí a allí*) y el uso simbólico (*¿Tú qué piensas de eso?; Aló, ¿está allí Carlos?*). Los términos utilizados en sentido deíctico-gestual solo pueden ser interpretados a través de un control audio-visual-táctil —o, en todo caso, físico— del evento comunicativo.

las reglas de uso del mismo. Así, como señalan Barwise y Perry (1984: 19), la significación resulta del encuentro interactivo entre el significado de las formas lingüísticas y las situaciones dadas. Tales límites, un tanto difusos, entre semántica y pragmática “pueden llegar a su máxima expresión, por ejemplo, en el estudio de ciertos elementos cuyo significado, en tanto contenido simbólico, lo constituyen las reglas de su empleo, así los deícticos” (Cifuentes Honrubia, 1989: 417). Más allá del punto en el que se quieran trazar los límites entre pragmática y semántica, es importante subrayar que es tarea de la deixis la codificación de las circunstancias de la enunciación en el enunciado (Levinson, 1993: 84).

La organización de los sistemas deícticos de las lenguas naturales se construye básicamente tomando en cuenta las características del contexto primario de la conversación cara a cara en la que se adquiere la lengua de los seres humanos (Levinson, 1993: 93). De hecho, señala Lyons (1977a: 637-638), muchos aspectos de las estructuras de las lenguas pueden explicarse solo admitiendo que el desarrollo de las mismas se ha verificado durante la interacción conversacional cara a cara. Esto vale para la deixis¹¹⁷.

Entendemos con esto que la interacción cara a cara (oral y presencial) constituye —frente a otros contextos de uso de la lengua (escrita y a distancia, por ejemplo)— la interacción básica o prototípica. Esta resulta indispensable para la interpretación del uso gestual de los deícticos, caso en el que se requiere el control físico, momento a momento, de la conversación. Algunos ejemplos son: “Muévete de *allí* a *allí*”; “*Este* cuadro no, *aquel*”; “*Este* dedo me duele”. Vemos que, en los ejemplos dados, para que el interlocutor comprenda de dónde a dónde tiene que moverse, cuál es el cuadro al que se refiere el hablante y cuál es el dedo que le duele es necesario que se encuentre presente en la conversación, lo que le permite la percepción de los espacios en los que la misma se desarrolla, su división, y las indicaciones gestuales que acompañan a los adverbios y demostrativos locativos.

5.2.1. Tipos de deixis

La teoría lingüística se ha ocupado del estudio de tres dimensiones deícticas fundamentales —*personal*, *temporal* y *espacial*—, descritas en torno a las categorías de

¹¹⁷ Para un estudio detallado sobre la deixis, recomendamos los trabajos de Fillmore (1971, 1975), Lyons (1980) y Levinson (1991, 1993).

persona, tiempo y lugar.

Deixis es el nombre que se le da a las propiedades formales de las expresiones que están determinadas y se interpretan por el conocimiento de ciertos aspectos del acto comunicativo en el que tales expresiones pueden desempeñar un papel. Estos incluyen (...) la identidad de los interlocutores en una situación de comunicación, llamada deixis personal; el lugar o lugares en los que se encuentran estas personas, para lo cual tenemos el término deixis de lugar; el momento en que se produce el acto de comunicación -para esto podemos necesitar distinguir entre el tiempo de codificación, el momento en que se envía el mensaje y el tiempo de decodificación, el momento en el que se recibe el mensaje- que llamamos deixis de tiempo. (Fillmore, 1975: 39-40. TP¹¹⁸).

La *deixis de persona* señala los roles de los participantes en el acto de habla: la categoría *primera persona* (*yo, nosotros*) codifica la referencia que el hablante hace a sí mismo; la *segunda persona* (*tú y vosotros*), al oyente o a los oyentes; y la *tercera persona* (*él, ellos*) se refiere a personas o entidades que no participan ni como hablantes ni como oyentes en el enunciado. “En la interacción lingüística, los hablantes cambian continuamente: cada participante, en su turno de palabra, es *yo* y cada interlocutor es *tú*”. (Reyes, 2000: 122). De igual modo, son deícticos personales todas las formas finitas del verbo, en cuanto su terminación flexiva alude, entre otras categorías, a una determinada persona de la enunciación —*canto (yo), cantas (tú)*—.

La *deixis temporal* indica el momento (pasado, presente o futuro) en el que ocurre la acción o evento del que se habla en el enunciado, que será interpretado, en principio, a partir del *momento de enunciación* —*origo deíctico*—. Según Levinson (1993: 92), la *deixis temporal* concierne a la codificación de puntos o intervalos de tiempo en relación con el momento en el que se ha pronunciado el enunciado o se ha escrito el mensaje. Así, según Reyes (2000), los deícticos temporales —como *ayer, ahora, luego, los tiempos verbales, etc.*— serán decodificados contando como centro deíctico el *presente* de la enunciación. Al respecto, Klein (1978) señala que el desplazamiento del centro deíctico es siempre posible, con lo cual, el hablante puede introducir en el discurso explícitamente un *momento de referencia* anterior o posterior: un “*origo específico*” —como en “*Cuando yo era niño*” o “*Durante la segunda guerra*”

¹¹⁸ “Deixis is the name given to those formal properties of utterances which are determined by, and which are interpreted by knowing, certain aspects of the communication act in which the utterances in question can play a role. These include (...) the identity of the interlocutors in a communication situation, covered by the term person deixis; the place or places in which these individuals are located, for which we have the term place deixis; the time at which the communication act takes place –for this we may need to distinguish as the encoding time, the time at which the message is sent, and as the decoding time, the time at which the message is received– these together coming under the heading of time deixis”.

mundial”—. En este caso, para la interpretación de los elementos deícticos temporales deberá tomarse en cuenta el *momento de referencia* al cual se alude en el discurso, distinto del *momento de enunciación*¹¹⁹.

Con la *deixis de lugar*, también conocida como *locativa o espacial*, se codifica la ubicación de personas, objetos o eventos de los que se habla en la enunciación, con respecto a la localización de los participantes en el acto de habla. A la deixis espacial pertenecen los representantes más característicos del paradigma de las categorías deícticas: los demostrativos. Entre ellos, *aquí, acá, ahí, allí, allá*, (adverbios), *esta casa* (determinantes), *esto, aquel, esas* (pronombres). Son también deícticos locativos los adjetivos con valor espacial, como *superior, posterior, occidental, sureño*; muchos adverbios y locuciones, como *adelante, detrás, a la izquierda* (RAE, 2009). Del mismo modo, aportan información deíctica los verbos *ir, venir, llevar y traer*. De estos últimos nos ocuparemos de manera detallada en los apartados siguientes.

La tripartición tradicional de la deixis (personal, temporal y espacial) comprende expresiones cuya interpretación requiere del conocimiento de la identidad de los participantes, de su ubicación y orientación en el tiempo y en el espacio. A esta división, autores como Fillmore (1971) y Lyons (1968, 1977) han agregado dos tipos de deixis: la *deixis textual o del discurso* y la *deixis social*. La deixis textual, señala Ricca (1993: 13), consiste en el uso de elementos deícticos temporales o espaciales con referencia a un centro deíctico no real, situado en el texto (p.ej., *Hasta aquí hemos expuesto...; De aquí en adelante...*). La deixis social, por su parte, codifica las diferencias o relaciones sociales existentes entre los participantes, el estatus social de los interlocutores o de las personas a quienes ellos se refieren en la conversación (p.ej., a través de pronombres de cortesía, títulos honoríficos o nobiliarios, etcétera)¹²⁰.

5.2.2. Un caso especial de deixis espacial

En numerosas lenguas, los verbos con su flexión son parte integrante de la deixis personal y temporal. Así, *canté* hace referencia a la *primera persona (yo)* y a un evento del *pasado*, es decir situado en un momento anterior al presente de la enunciación. Partiendo de esta premisa, Ricca (1993: 15) señala que la etiqueta *verbos deícticos* podría resultar desorientadora, ya que, tras esta consideración, la calificación de

¹¹⁹ Estas definiciones serán tratadas con mayor aplitud en el apartado 5.4.3.

¹²⁰ Según Ricca (1993), la deixis textual, más que una categoría autónoma, es un uso extendido de la dimensiones deícticas de tiempo y lugar. Del mismo modo, considera más oportuno tratar la deixis social como una parte de la deixis personal.

deícticos debería incluir todos los verbos. Sin embargo, cuando hablamos de *verbos deícticos de movimiento*, nos referimos a un concepto mucho más restringido: “*verbi il cui impiego dipende criticamente dall’organizzazione deittica dello spazio in cui si svolge l’evento da essi denotato*”¹²¹ (Ricca, 1993: 15).

Con la denominación *verbos deícticos de movimiento*, se hace referencia a “una clase especial de verbos en los cuales la deixis está en la base del lexema verbal mismo” (Lenarduzzi, 1993: 556); es decir, además del desplazamiento, en su estructura semántica está implicada una dirección que constituye un rasgo intrínseco del verbo (Tanghe, 2009). Así, por ejemplo, *ir* y *venir* —considerados inherentemente deícticos— han sido clasificados como verbos de *desplazamiento direccional* (Crego, 2000). Al respecto, Cifuentes Honrubia (2007) señala que

...los verbos de movimiento *ir* y *venir* tienen un componente direccional, expresado por el complemento de lugar, **pero la localización puede ser expresada también por la localización de los participantes en la conversación. Este es el motivo por el que son considerados verbos deícticos.** Igual consideración tendrán los verbos *traer* y *llevar*, variando de los anteriores simplemente en su combinatoria sintáctico-semántica, es decir, en que son transitivos, por lo que queda diferenciado un sujeto agente causante del desplazamiento y el tema objeto del desplazamiento, mientras que, en los intransitivos, el sujeto es, a la vez, agente causante del desplazamiento y objeto de dicho desplazamiento (Cifuentes Honrubia, 2007: 2. Negrita añadida).

El componente deíctico propio de estos verbos hace referencia a la direccionalidad de la *figura principal* (persona o cosa que genera y realiza el movimiento) en los verbos intransitivos o *figura principal* y *figura secundaria* (objeto afectado como paciente, cuyo movimiento es causado por la figura principal) en los verbos transitivos respecto de la posición del hablante¹²². Los verbos más característicos de este tipo son *ir*, *venir*, *llevar* y *traer*.

Es importante señalar, que hay muchos verbos de movimiento, como *marchar* o *andar*, que, aun siendo verbos de desplazamiento, no tienen ninguna especificación deíctica, es decir, no aluden a un espacio localizador de una forma señalizadora (Cifuentes Honrubia, 2007). Del mismo modo, verbos como *subir*, *bajar*, *entrar* y *salir*,

¹²¹ Se trata de “verbos cuyo uso depende de manera rigurosa de la organización deíctica del espacio en el que se desarrolla el evento al que hacen referencia” (TP).

¹²² Esta distinción entre figura principal y secundaria es propia de Langacker (1987, 1991) y contrasta con las nociones de “figura” y “base” de Talmy (2000a), como veremos en el apartado siguiente.

aunque especifican el movimiento en términos de particulares configuraciones espaciales (desde arriba hacia abajo, desde adentro hacia afuera y viceversa), lo hacen independientemente de la colocación de los interlocutores del evento comunicativo. En este sentido, esas especificaciones no son deícticas (Ricca, 1993: 15, nota 3).

Según Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano (2013), uno de los aspectos más interesantes en el caso de los verbos de movimiento es la deixis, es decir, la dirección del movimiento en relación con el emisor y el receptor del enunciado. Talmy (2000b) considera que la deixis es, junto a la conformación y la trayectoria, un subcomponente del *Camino*. Este es el componente semántico básico del movimiento, que aporta la direccionalidad. Según la teoría talmiana, el componente deíctico comprende dos opciones: o bien *hacia el hablante* o bien *hacia una dirección que no sea la del hablante*.

En el siguiente apartado haremos un repaso de los aspectos fundamentales de la teoría de Talmy (1985, 1991, 2000ab) sobre la descripción de los eventos de movimiento.

5.3. La expresión del movimiento según Talmy

La semántica conceptual es una teoría enmarcada dentro de la LC, que parte de dos premisas fundamentales: el lenguaje es el *vehículo* del significado y, al mismo tiempo, es la *ventana* que nos permite observar cómo los hablantes de una lengua conceptualizan la realidad (Talmy, 1985, 1991, 2000ab). Así, los significados lingüísticos que se observan en una lengua son el reflejo de la estructura conceptual de sus hablantes, es decir, de las representaciones mentales que los hablantes de una lengua tienen de la realidad que los rodea, y que estos desarrollan a partir de su experiencia corpórea con el mundo que los circunda. En este sentido, la semántica cognitiva “se interesa por las relaciones existentes entre nuestra experiencia corpórea, nuestra experiencia social, la cognición humana y el lenguaje” (Cifuentes Férez, 2012: 189).

Dentro de este campo, Talmy (1985, 1991, 2000ab) estudia la expresión de los eventos de movimiento en distintas lenguas y establece tipologías en función de los patrones desarrollados por esas lenguas para describir dichos eventos¹²³. En el siguiente

¹²³El trabajo más influyente de Talmy versa sobre las relaciones sistemáticas entre las estructuras lingüísticas, semánticas y conceptuales así como sobre tipologías y universales semánticos. Uno de los principales objetivos de sus estudios ha sido descubrir si, para un dominio semántico específico, el tipo de relaciones entre el significado y la expresión lingüística constituye un patrón único (esto es, un universal) o una serie de patrones diferentes para distintas lenguas (es decir, una tipología).

apartado, repasaremos brevemente las nociones básicas del autor sobre el movimiento y sus componentes semánticos, para luego referirnos a sus estudios tipológicos.

5.3.1. Las tipologías

Según Talmy (1985), el evento de movimiento básico consiste en un objeto (*Figura*) que se mueve o está situado con respecto a otro objeto (el objeto de referencia o *Base*)¹²⁴. De este modo, los eventos de movimiento se refieren tanto a situaciones que contienen desplazamiento —como en el enunciado: *María va al cine*—, así como a situaciones estáticas —como en la expresión: *Las flores están sobre la mesa*—.

Talmy (1985, 1991, 2000ab) señala que un evento de movimiento está formado por cuatro componentes semánticos obligatorios: (a) la *Figura* (*Figure*), representada por la entidad que se mueve o que es conceptualmente móvil; (b) la *Base* o *Fondo* (*Ground*), que es la entidad con respecto a la cual la figura se desplaza o se localiza; (c) el *Movimiento* (*Motion*), es decir, la acción de moverse en sí misma; y (d) el *Camino* (*Path*), que es la trayectoria que sigue la Figura con respecto a la Base (o el sitio que ocupa la Figura)¹²⁵. Además, el autor identifica dos componentes más, que resultan secundarios u opcionales en la descripción de un evento de movimiento, ya que no forman parte del mismo y, por lo tanto, pueden aparecer, o no, en su descripción. Estos son: (e) la *Manera* (*Manner*), que se refiere a la forma en la que se desarrolla el movimiento y (f) la *Causa* (*Cause*), que identifica el motivo que provoca el movimiento.

Talmy (2000b: 53) individua tres componentes del *Camino*: el *Vector*, la *Conformación* y el *Componente deíctico*. Este último se manifiesta, según el autor, o bien *hacia el hablante*, o bien *hacia una dirección que no sea la del hablante*. En este sentido, la deixis codifica la dirección del movimiento con respecto al hablante, es decir, cumple con la tarea de indicar el *Camino* o trayectoria en relación con la posición del emisor. Señala Tanghe (2016: 53) que el *Vector* implica la llegada, la travesía y la

¹²⁴ “A situation containing movement or the maintenance of a stationary location alike as a motion event. The *basic motion event* consists of one object (the *Figure*) moving or located with respect to another object (the *reference-object* or a *Ground*)” (Talmy, 1985: 60).

¹²⁵ Los términos *Figura* y *Base* provienen de la psicología gestáltica. Talmy los adapta y les confiere una particular significación: la *Figura* es un objeto que se mueve o que es conceptualmente móvil, mientras que la *Base* es un marco de referencia u objeto referencial con respecto al cual la *Figura* se localiza o se desplaza (Talmy, 2000b: 26). En la terminología de Langacker (1987), la *Figura* corresponde al *Trayector*, y la *Base*, al *Landmark* que, nosotros, siguiendo a Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), hemos traducido respectivamente por “figura principal” y “figura secundaria”.

salida de una Figura con respecto a la Base; mientras que la Conformación se relaciona con la representación de la geometría del espacio en el que tiene lugar el movimiento.

Las propuestas tipológicas de Talmy (1985, 1991, 2000ab) con respecto a la lexicalización de los eventos de movimiento han sido dos. La primera tipología clasifica las lenguas del mundo en tres grupos, dependiendo de cuál de los componentes semántico del movimiento suele expresarse en el verbo en una determinada lengua. Estos grupos son: (a) *lenguas de manera* (*Manner languages*), (b) *lenguas de camino* (*Path languages*) y (c) *lenguas de figura* (*Figure languages*). La segunda tipología presenta una clasificación binaria, que, dependiendo del elemento lingüístico en el que se expresa el componente semántico de *Camino*, clasifica las lenguas en: (a) *lenguas de marco verbal* (*verb-framed languages*) y (b) *lenguas de marco satélite* (*satellite-framed languages*).

Cifuentes-Férez (2012) sostiene la complementariedad de ambas tipologías, y señala que son el producto de la observación de las relaciones entre el significado y la expresión lingüística desde dos perspectivas diferentes. La primera perspectiva parte de un elemento morfo-sintáctico —que es el verbo— e investiga qué componentes semánticos del evento del movimiento lexicalizan o expresan las distintas lenguas del mundo en ese elemento. La segunda perspectiva se centra en el componente semántico de *Camino* y estudia cuál o cuáles son los elementos morfo-sintácticos que lo codifican.

El Camino es el elemento semántico del movimiento de mayor relevancia para nuestra investigación. Así, centraremos nuestra revisión en la segunda tipología, con la finalidad de determinar de qué modo codifican el *Camino* (y su componente deíctico) las lenguas objeto de nuestro estudio; la información obtenida podría resultar útil para comprender el tipo de oposición existente entre los pares de VDM aquí analizados.

5.3.2. Español, italiano y alemán: ¿Lenguas de marco verbal o lenguas de marco satélite?

Talmy (1991, 2000ab) sostiene que el esquema nuclear (*core schema*) de los eventos de movimiento está compuesto por el Movimiento y el Camino. En este sentido, si el esquema nuclear se proyecta en el verbo, como en (1) y (2), estaremos ante una lengua

de marco verbal. Este es el caso de las lenguas romances (español, italiano, portugués, francés, etc.) y de otras lenguas como el árabe, el turco, el japonés, etcétera¹²⁶.

(1) Los niños *bajaron* las escaleras corriendo

(2) El pájaro *salió* volando

En cambio si el esquema nuclear se proyecta en un satélite¹²⁷, como en (3) y (4), estaremos ante una lengua de marco-satélite; este es el caso de las lenguas germánicas (alemán, inglés, etc.) o las lenguas eslavas (checo, polaco, entre otras).

(3) Die Kinder rannten die Treppen *herunter*
 (Los niños corrieron las escaleras *hacia abajo*)
 (Los niños *bajaron* las escaleras corriendo)

(4) Der Vogel flog *heraus*
 (El pájaro voló *hacia fuera*)
 (El pájaro *salió* volando)

Como podemos observar en los ejemplo (1) y (2), en las lenguas de marco verbal, el verbo principal lexicaliza el Camino, y la Manera —en el caso de ser mencionada— se expresa a través de elementos circunstanciales (adverbio, gerundios, etc.). De este modo, el componente de Manera es menos prominente (Hijazo-Gascón, 2011: 31-32). Contrariamente, en los ejemplo (3) y (4) observamos que en las lenguas de marco satélite, el verbo principal codifica la Manera, dejando la expresión del Camino en manos de un elemento distinto del verbo, que Talmy denomina satélite.

Para Talmy (1985: 62), el hecho de pertenecer a uno de los grupos de esta tipología no significa que una lengua codifique el Camino exclusivamente de la manera descrita para ese grupo, y que no haga uso de otros patrones de lexicalización para expresar el movimiento. Más bien se trata de que esa modalidad de expresar el Camino sea la más característica. Es decir, que el patrón de lexicalización (i) esté presente en el estilo coloquial de la lengua, (ii) sea frecuente y no ocasional, y (iii) sea dominante

¹²⁶ Para un listado exhaustivo de la clasificación de las lenguas en lenguas de marco-satélite o lenguas de marco verbal, ver Ibarretxe-Antuñano (2004).

¹²⁷ Talmy (2000b) define como satélite un constituyente de la raíz verbal que no es ni un auxiliar, ni un sintagma nominal, ni un sintagma preposicional, y que forma con el verbo lo que él denomina un verbo compuesto (*verb complex*). Estos satélites pueden tener la forma de palabras libres o de afijos, como es el caso de las partículas del inglés o los prefijos separables e inseparables del alemán. Los satélites forman una categoría gramatical; su característica sintáctica es su estrecha vinculación al verbo, y su función semántica es, principalmente, la de expresar el camino o trayectoria del movimiento, componente central del evento de movimiento.

(Hijazo-Gascón, 2011: 21). Así, la clasificación de una lengua como de *marco verbal* o de *marco satélite* depende de las construcciones prototípicas con las que los hablantes de una determinada lengua expresan el movimiento.

En las descripciones de eventos de movimiento, en español —considerada una de las lenguas más representativas del grupo de marco verbal— no suele expresarse la Manera, a menos que no sea discursivamente relevante (Sebastián y Slobin, 1994). El autor señala que no se trata de una restricción gramatical de la lengua, sino de una tendencia discursiva de los hablantes: no codifican cada segmento del Camino y dejan que se infieran a partir de las descripciones de la escena y del uso de verbos de movimiento direccionales que implican un cambio de localización.

La mayoría de los verbos de movimiento en español codifican el Camino (*subir, bajar, ir, venir*), aunque también expresan en menor medida la Manera (*correr, volar, saltar*). En este sentido, en español y en italiano, que son lenguas de marco verbal, se diría, respectivamente, *salir (corriendo)* y *uscire (correndo) (salir corriendo)*, donde los verbos *salir* y su equivalente *uscire* codifican el esquema nuclear del evento de movimiento (Movimiento y Camino), y los gerundios *corriendo* y *correndo* especifican la Manera. En cambio en alemán, que es una lengua de marco satélite, se utilizaría la construcción *heraus rennen (*afuera correr)*, donde el verbo *rennen (correr)* codifica la Manera, y el satélite *heraus (hacia afuera)* indica el Camino (Hijazo-Gascón y Ibarretxe-Antuñano (2013: 468).

Los estudios realizados observan que el italiano es quizás la lengua románica más polémica respecto a su posición en el grupo tipológico de marco verbal. Esto se debe principalmente a “la existencia de los verbos analíticos o sintagmáticos, también llamados construcciones verbo-partícula, compuestos por una base verbal y una partícula o adverbio” (Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano (2013: 472). Por ejemplo, *andare giù/su (ir abajo/arriba)*, *venire giù/su (venir abajo/arriba)*, *uscire fuori (salir fuera)*, *portare via (llevarse de un sitio)*. Se ha considerado que la función de las partículas italianas sea la de añadir valor direccional a la raíz verbal (Iacobini/Masini en Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano, 2013: 473). La frecuencia de estos verbos en la lengua italiana ha provocado su consideración como pseudo-satélites (Hijazo-Gascón y Ibarretxe-Antuñano, 2013). “Algunas combinaciones de verbos de movimiento y adverbios direccionales han sido encontradas también en español, pero sus usos son

pleonásticos y no lo suficientemente frecuentes como para ser comparados con los verbos sintagmáticos del italiano” (Hijazo-Gascón, 2015: 5. TP¹²⁸). Ejemplos de este uso son: “Rodó las escaleras hacia *abajo*”, “El pájaro voló hacia *afuera* a través de la ventana.

Los estudios intratipológicos sobre expresión de eventos de movimiento (Hijazo-Gascón, 2011, 2015, 2017; Hijazo-Gascón y Ibarretxe-Antuñano, 2013) han constatado la existencia de contrastes entre las lenguas de la misma tipología, como es el caso de las lenguas romances, y afirman el impacto crucial de estas diferencias en la adquisición de una segunda lengua, inclusive por parte de hablantes de lenguas del mismo grupo tipológico y genético. Así, entre el italiano y el español, que son lenguas relacionadas genéticamente y tipológicamente, las diferencias intratipológicas desencadenan la influencia interlingüística en aspectos específicos tales como el Camino y la Deixis (Hijazo-Gascón, 2017).

Las diferencias intratipológicas entre italiano y español, así como las divergencias tipológicas entre estas lenguas y el alemán, influyen en cierto modo en la expresión de la deicticidad de sus VDM, al menos, en el tipo de oposición deíctica que manifiestan (léxica y morfológica). De hecho, para citar solo un ejemplo, en el alemán (lengua de marco satélite) el verbo base *fahren* (que significa ‘desplazarse en un vehículo’) expresa la Manera, mientras que la dirección de la trayectoria del movimiento (elemento del Camino) se codifica a través de un satélite; en este caso, a través de los prefijos *hin* (*hacia allí*) y *her* o *hierher* (*hacia aquí*). En español, los significados de *hinfahren* y *herfahren* se expresarían respectivamente con *ir* en coche y *venir* en coche. Analizaremos ampliamente este aspecto en el apartado 5.4.2.3.

En el siguiente apartado, llevaremos a cabo una revisión detallada del comportamiento de estos verbos con la finalidad de determinar los factores causantes de las diversidades interlingüísticas existentes en su uso.

5.4. Los verbos deícticos de movimiento: español, italiano y alemán

Las nociones aportadas por la teoría lingüística sobre la definición de los VDM (apartado 5.2.2) ponen en claro la razón por la que se consideran elementos de la deixis espacial. La etiqueta de deícticos se debe a su función de codificar la dirección de la

¹²⁸ “Some combinations of motion verbs and directional adverbs are found in Spanish, but their uses are pleonastic and not frequent enough to be compared to the *verbi sintagmatici* of Italian”.

Figura respecto de la ubicación de los participantes en el acto comunicativo, específicamente la posición del hablante.

Como veremos en los párrafos siguientes, la oposición deíctica prototípica de los VDM es de tipo léxico (Ricca, 1993: 16); esto significa que el componente deíctico del movimiento (su direccionalidad con respecto a la posición del hablante) se encuentra codificado en el lexema verbal mismo¹²⁹. Según Ricca, muchas lenguas presentan por lo menos una pareja de verbos de movimiento *básicos* (sin especificaciones de Manera) que reflejan este tipo de oposición deíctica. Es el caso del par de verbos españoles *ir/venir* y de sus equivalentes, en italiano, *andare/venire* y, en alemán, *gehen/kommen*.

A diferencia del italiano y del alemán, que solo poseen un par de VDM que manifiesta oposición léxica, el español, además de *ir/venir*, cuenta también con el par de VDM *llevar/traer*¹³⁰.

Se trata de lexemas ligados a los verbos básicos *ir/venir* por una relación semántica causativa. *Llevar* (como *ir*) codifica un movimiento que se aleja del hablante y *traer* (como *venir*), un movimiento que se acerca al hablante (Ricca, 1993: 22)¹³¹. Con respecto al par *llevar/traer*, sus significados equivalentes en italiano y en alemán se expresan a través de un único verbo no deíctico: *portare* para el italiano y *bringen* para el alemán.

5.4.1. Delimitación del significado

La complejidad y la riqueza semántica constituyen características de los VDM en muchas lenguas —como en español *ir/venir* y *llevar/traer*, en italiano *andare/venire* y en alemán *gehen/kommen*—. Se trata de lexemas altamente polisémicos que comprenden, además del significado concreto espacial básico, un extenso abanico de significados derivados y abstractos (Di Meola, 1994: 181).

En los usos concretos o prototípico de los VDM, el movimiento en el espacio físico es siempre un elemento constitutivo del significado. Por ejemplo, *Ven acá; Tráeme el libro; Voy a casa de Pedro; Llevo las sillas a la cocina*. Por su parte, los

¹²⁹ Los verbos que expresan el movimiento y la dirección o la trayectoria del movimiento a través de un único lexema (sin hacer referencia a la manera del movimiento) son denominados por Slobin (1996) escuetos o simples.

¹³⁰ No analizaremos en este estudio las formas pronominales (también deícticas), *irse/venirse* y *llevarse/traerse*. Para un análisis de estas formas lingüísticas, ver Alhmod y Castañeda Castro (2015).

¹³¹ La misma oposición *llevar/traer* existe en lenguas como el portugués, el inglés, el húngaro, el finlandés y el turco (Ricca, 1993: 22).

significados abstracto-metafóricos categorizan el desarrollo de una actividad, o las fases de un evento o proceso—el cambio de estado— en términos de movimiento. Así, Lakoff (1990, citado en Di Meola, 1994: 187), al referirse a las metáforas, explica que los “cambios” son “movimientos de entrada o salida” con respecto a ciertos ámbitos delimitados; que los “procesos” son “movimientos”; o que las “acciones” son “movimientos emprendidos de manera autónoma”.

Podemos ver algunos ejemplos de significados metafóricos o abstractos del español del italiano y del alemán, respectivamente en (5), (6) y (7):

- (5) a. El año que *viene* (el próximo año)
 b. Me *va* bien (desarrollo positivo)
 c. *Irse* de la manos (perder el control)
 d. *Ir* detrás de algo (intentar insistentemente conseguir algo)
 e. *Ir* lejos (conseguir notables adelantos / exagerar)
 f. *Traer* a colación (alegar)
 g. *Traer* a razones (persuadir)
 h. *Llevar* algo adelante (proseguirlo)
 i). *Llevar* gafas (usar)
- (6) a. *Andare* a pezzi (romperse algo / fin de una relación o proyecto)
 b. *Andare* fuori di testa (enloquecer, comportarse fuera de la normalidad)
 c. *Venire* alla luce (nacer / emerger/ ser descubierto)
 d. *Venire* in possesso (poseer)
- (7) a. verloren *gehen* (perderse/extraviarse)
 b. kaputt *gehen* (romperse)
 c. in Erinnerung *kommen* (recordar)
 d. in die Hände *kommen* (encontrar algo sin buscarlo, toparse con algo)

Los anteriores son solo algunos ejemplos de los usos abstractos de los verbos *itivos* y *ventivos*, abundantes tanto en español como en italiano y en alemán. Tales usos tienen un carácter eminentemente idiomático, lo cual no permite la libre sustitución de los verbos de movimiento implicados. No puede afirmarse, sin embargo, que la “desemantización”¹³² de los verbos sea absoluta, ya que, como puede observarse, estos mantienen sus características diferenciadoras principales (Di Meola, 1994; Arroyo, 2011). De este modo, entendemos que a partir del significado central o prototípico de

¹³² El término *desemantización* es usado en la teoría lingüística para designar la pérdida del significado de una palabra.

los VDM —es decir, el significado espacial concreto— se desarrolla, mediante procesos de extensión metafórica y metonímica, una vasta red semántica que sustenta la caracterización de los lexemas *itivos* y *ventivos* como altamente polisémicos.

A los fines del presente estudio, analizaremos los usos de los VDM, en español, italiano y alemán, tomando en cuenta solo su significado prototípico, es decir, aquel que “describe un movimiento relacionándolo con un punto de observación ligado a la posición del hablante mismo” (Di Meola, 1994: 182). De este modo, se excluyen los usos idiomáticos de los verbos en cuestión, los empleos metafóricos, así como su gramaticalización¹³³—que da origen a perífrasis de las que nacen formaciones de diverso valor de tiempo y aspecto—.

Con respecto al proceso de gramaticalización, (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019) proponen el ejemplo del verbo *ir* usado como auxiliar en la perífrasis de futuro (*ir a + infinitivo*). En este caso, el significado prototípico de *ir* (desplazamiento en el espacio), como en el ejemplo ‘*Voy por la carretera*’, cambia y adquiere un valor gramatical más abstracto, como en el ejemplo ‘*Va a calentar la leche*’ (auxiliar en la perífrasis de futuro)

Los autores (citando a Langacker, 2009) sostienen que este proceso se desarrolla habitualmente mediante la atenuación progresiva de algunas de las dimensiones semánticas inicialmente presentes en la forma que se gramaticaliza, a través de extensiones metonímicas y metafóricas. Así, por ejemplo, la idea de movimiento en el espacio de *ir* se convierte en desplazamiento en el tiempo (del presente al futuro) a partir de casos en los que se especifica tanto el lugar de destino como la acción que se va a desarrollar en él (*Va a la cocina a calentar la leche*) y de los que se desvanece la idea de lugar cuando puede inferirse de la acción que se comenta.

5.4.2. La oposición de los verbos deícticos de movimiento

Según los estudios de Ricca (1993) sobre los VDM en las lenguas europeas, la oposición prototípica¹³⁴ que se observa en las parejas de verbos *ir-venir* y *llevar-traer* es deíctica, ya que puede explicarse a través de la teoría Bühleriana del *origo*: los verbos ventivos indican esencialmente un movimiento dirigido hacia el centro deíctico (*yo-*

¹³³ Los usos abstracto-metafóricos de los verbos en cuestión, y su empleo como auxiliares en perífrasis verbales o en locuciones son frecuentes y abundantes tanto en español como en italiano y en alemán. La sistematización de tales usos, puede verse en los trabajos de Di Meola –italiano y alemán– (1994), Arroyo –español e italiano– (2011) y Suadoni –español e italiano– (2014).

¹³⁴ Ricca (1993: 16) explica el significado del uso *prototípico* como “mayormente representativo y cognitivamente prioritario”.

aquí-ahora de la enunciación), mientras que los verbos itivos, un movimiento que se aleja de ese centro. Ricca denomina las lenguas que así se comportan como *plenamente deícticas*, categoría en la que incluye el español, el italiano, el portugués, el húngaro, el griego, el albanés y el finlandés. Un segundo grupo de lenguas, que en determinados contextos de uso se desvían del comportamiento plenamente deíctico —como el alemán, el sueco, el danés, el holandés, el eslovaco, el serbocroata y, en menor medida, el francés y el inglés— son denominadas *prevalentemente deícticas*. Por último, el autor cita aquellas lenguas que se comportan de manera *indiferente con respecto a la deixis*, categoría en la que incluye el checo, el polaco, el ruso, el lituano y el ucraniano.

La consideración de Ricca del español y el italiano como lenguas *plenamente deícticas*, y del alemán como lengua *prevalentemente deíctica*, corresponde a una menor fuerza del factor deíctico de los verbos *gehen* y *kommen* en el alemán. De hecho, el significado deíctico de los verbos alemanes se debilita ante la identificación de estos verbos con alguna de las fases (inicial, en proceso o final) de la acción a la que se refieren (*Aktionsart*). Analizaremos este aspecto en los próximos apartados, antes de examinar el tipo de oposición que los pares de verbos manifiestan en el español, el italiano y el alemán.

5.4.2.1. El español y el italiano: lenguas plenamente deícticas

Como señalamos antes, los VDM del español y del italiano reflejan en su uso una oposición prototípica. Veamos los siguientes ejemplos del español:

(8) ¡Ven a la cocina!

(9) ¡Ve a la cocina!

Ambos enunciados describen exactamente el mismo proceso; la diferencia concierne solamente a la ubicación del hablante con respecto a la meta del movimiento (cocina). En (8), el uso de *venir* indica que el hablante se encuentra en la cocina en el momento de enunciación, mientras que, en (9), con *ir* se excluye su presencia en esa meta. La oposición *ir-venir* (en este caso) equivale a una oposición *centrífugo-centrípeta*, en la que el centro es la posición del hablante en el momento del enunciado. Ricca (1993: 16) propone esta misma reflexión con los siguientes ejemplos del italiano:

(10) *Vieni subito in ufficio!*
(Ven enseguida a la oficina)

(11) *¡Va' subito in ufficio!*
(Ve enseguida a la oficina)

Al respecto, el autor explica que los elementos deícticos que determinan la selección del verbo itivo o ventivo no siempre se reducen al lugar de enunciación, y que tan pronto nos alejamos de la situación prototípica de los ejemplos (8) y (9) o (10) y (11), en la que los VDM españoles e italianos se comportan del mismo modo, las lenguas divergen en el empleo de uno u otro verbo. “Oposiciones aparentemente muy similares (como por ejemplo, la española *ir/venir* y la italiana *andare/venire*) pueden dar lugar a usos no equivalentes de los dos verbos” (p.17. TP¹³⁵). Conforme a lo expuesto, el análisis pragmalingüístico de los diversos contextos comunicativos revelará diferencias en las condiciones de uso de los VDM en una y otra lengua. Como veremos más adelante (en 5.4.3.), la ausencia de paralelismo será atribuible, fundamentalmente, a las diversas características del desplazamiento del *origo* en una y en otra lengua.

5.4.2.2. El alemán: una lengua prevalentemente deíctica

En la lengua alemana hay ciertas expresiones “que guardan relación con la posición del hablante, como *kommen* y *gehen* —en todo caso, en muchos de sus usos—” (Klein, 1978: 18. TP¹³⁶). Con esta consideración de *gehen* (*ir*) y *kommen* (*venir*), Klein alude a la naturaleza *no plenamente deíctica* de los verbos en cuestión. Si bien la pareja de verbos alemanes ha sido descrita como “par complementario” cuyo rasgo distintivo es la *dirección* (Diersch, 1972), las conclusiones de los estudios realizados al respecto (Klein, 1978; Rauh, 1981; Schlyter 1979; Ricca, 1993;) indican que la oposición *gehen/kommen* se explica, en muchos casos, a través de elementos de naturaleza no deíctica. No se alude con esto a los usos “propiamente” no deícticos (neutrales)¹³⁷, o a los usos derivados y abstractos que Di Meola (1994: 181) atribuye a la complejidad semántica y a la polisemia desarrollada en el alemán (pero también en el español y en el

¹³⁵ “Opposizioni apparentemente molto simili (ad esempio, quella spagnola *ir/venir* e quella italiana *andare/venire*) possono dar luogo ad impieghi dei due verbi tutt'altro che paralleli”.

¹³⁶ “Es gibt eine Reihe weitere Ausdrücke, die einen Bezug zum Sprechort haben, etwa “kommen” und “gehen” — jedenfalls in vielen Verwendungen—”.

¹³⁷ Ejemplo de usos no deícticos son la función de estos verbos como auxiliares en la gran cantidad de formaciones perifrásticas, o, específicamente en el italiano, en la formación de la voz pasiva.

italiano) por los verbos examinados. Nos referimos a los usos de *gehen* y *kommen* en los que el factor deíctico que caracteriza la oposición fundamental centrífugo/centrípeta entra en conflicto con el elemento *accional* o *Aktionsart* (tipo de acción).

Esta dualidad semántica de los VDM alemanes ha provocado la inclusión del alemán en el grupo de lenguas prevalentemente deícticas.

5.4.2.2.1. Entre deixis y *Aktionsart*

La *Aktionsart* (o elemento accional)¹³⁸ hace referencia a la focalización o puesta en realce de las diversas fases del movimiento. Conforme a las propiedades de los verbos estudiados, en alemán el verbo itivo tiende a focalizar el punto de partida o el recorrido (*source-oriented verb*), mientras que el verbo ventivo destaca el punto de llegada (*goal-oriented verb*)¹³⁹. Señala Ricca (1993: 31) que en la lengua alemana hay una fuerte tendencia a usar el verbo *kommen* (*venir*) en enunciados de tipo *télico*¹⁴⁰, es decir, en enunciados que describen un evento representado con un punto final (o de llegada) bien definido. En este sentido, tanto la *orientación hacia la meta*, como la propiedad *télica* del enunciado son elementos constituyentes de la *Aktionsart* en la oposición *itivo/ventivo* de los verbos alemanes (p. 33).

Al respecto, Rauh (1981) señala que hay usos de *gehen* y *kommen* que reflejan una neutralización del elemento deíctico; esto ocurre cuando de manera explícita se indica la meta del movimiento con un complemento. Veamos los siguientes ejemplos¹⁴¹:

(12) Peter *kommt* jetzt
(Pedro viene ahora)

(13) *Kommst* du heute in die Stadt?
(¿Vienes* [vas] hoy al centro de la ciudad?)

En el ejemplo (12) *kommen* denota un uso deíctico, al indicar claramente un movimiento hacia el hablante o hacia el oyente (como veremos más adelante, en 5.4.4).

¹³⁸ Según Ricca, la noción de *Aktionsart* es atribuible a Agrell (1908). En su traducción del término al italiano, Ricca hace uso de la denominación *elemento o componente azionale*. En adelante, utilizaremos de manera indistinta los términos *Aktionsart* y elemento o factor *accional*.

¹³⁹ Las denominaciones *source-oriented verb* y *goal-oriented verb* son atribuibles a Fillmore (1972).

¹⁴⁰ Aclara Ricca, que la *telicidad* es generalmente una propiedad del entero enunciado o del contexto al que se refiere y no una característica del verbo. Asimismo, señala que no debe confundirse el carácter *télico* con el *perfectivo*, que por su parte es una categoría aspectual asociada a determinadas formas de un paradigma verbal. Para un estudio detallado sobre la categoría *Aktionsart* y sus diferencias con el elemento *aspectual*, ver Ricca (1993).

¹⁴¹ Los ejemplos son adaptados de Ricca (1993: 50).

En (13), contrariamente, *kommen* no hace ninguna predicción acerca de la localización del hablante o del oyente, más bien, señala Rauh (1981: 59), refleja la focalización del hablante sobre el punto de llegada y contrasta con la variante de (14) en la que se usa *gehen*, para apuntar a la fase inicial o de desarrollo del movimiento:

- (14) *Gehst du heute in die Stadt?*
(¿Vas hoy al centro de la ciudad?)

El uso de *kommen* con el significado expresado en (13) no sería posible ni en español ni en italiano: los verbos ventivos de estas lenguas (respectivamente, *venir* y *venire*) indicarían siempre la presencia del hablante en la meta (centro de la ciudad). De manera distinta, en el alemán puede observarse que el factor accional de *kommen* —su característica de *goal oriented verb*—se presenta con cierta predominancia con respecto al elemento deíctico (Ricca, 1993: 50). Esta prevalencia es referida también por Schlyter (1979) en su estudio comparativo alemán-francés. El autor explica que *kommen*, en muchos casos, no puede ser traducido con el verbo francés *venir* (*venir*), y se hace necesario recurrir a *arriver* (*llegar*) o incluso a *aller* (*ir*). “Si *kommen* representa un desplazamiento en el espacio que no se ve desde la meta, es decir, que no es un desplazamiento hacia el hablante o el interlocutor, o, más generalmente, hacia el observador, este verbo no coincide con *venir*” (Schlyter, 1979: 257. TP¹⁴²). Veamos este ejemplo:

- (15) *Geh geradeaus, dann links, so kommst du zu einem Fluß*
(*Ve derecho, después a la izquierda, y así vienes* [llegas] a un río*)

Como puede observarse, al igual que el francés, el español hace uso del verbo *llegar* (y el italiano, de su equivalente *arrivare*) para expresar el significado de *kommen* en (15). Este ejemplo demuestra las conclusiones de Schlyter (1979): *kommen* no indica necesariamente un movimiento hacia una meta deícticamente relevante; puede indicar un movimiento en el que la meta sea *más importante* que el punto de partida¹⁴³.

¹⁴² “Si *kommen* représente un déplacement local, qui n’est pas vu du but, c’est-à-dire qui n’est pas un déplacement vers le locuteur ou l’interlocuteur, ou, plus généralement, vers l’observateur, ce verbe ne correspond pas à *venir*”.

¹⁴³ Con respecto al inglés, Fillmore (1983: 220) hace referencia también a las características accionales de *come/go* (*venir/ir*), al señalar que “*come* has many uses in which it functions as a goal-oriented verb, while *go* functions both as a Source-oriented verb and as a verb which is neutral with respect to these two possible orientations”. Al respecto, Ricca (1993) sostiene que si se analizan las condiciones de uso de Fillmore para *come* y *go*, el rol que le asigna Fillmore a la *Aktionsart* es marginal. No trataremos en este trabajo los VDM en la lengua inglesa. Para su estudio, recomendamos la lectura de los trabajos de Fillmore citados en la bibliografía, así como el análisis de varios autores contenido en Ricca (1993).

Ricca (1993: 141-142) sostiene que el par de verbos alemanes *gehen/kommen* presenta menos presupuestos deícticos que sus equivalentes en las lenguas románicas, e indica que en el ejemplo (15), *kommen* codifica la fase final de un movimiento cuyo inicio es expresado por *gehen*. Agrega el autor que se trata de un uso que deriva del tipo de acción télica del verbo (*Aktionsart*), que no guarda relación con la deixis. Asimismo, señala que el alemán moderno se encuentra en una fase de transición, que viene desde una oposición claramente accional (como se refleja en estadios anteriores de la lengua) y va hacia una oposición que denota ser ya prevalentemente deíctica. Este proceso de evolución hacia la deixis aparece como una tendencia general en la familia de lenguas germánicas (alemán inglés, etc.), aunque con tiempos y modalidades diferentes¹⁴⁴.

5.4.2.2. Algunas definiciones

Con la finalidad de comprender mejor el significado y la información aportada por los VDM alemanes, en los próximos párrafos analizaremos las definiciones de *kommen* y de *gehen* formuladas en algunos diccionarios de referencia del alemán¹⁴⁵.

Con respecto a *kommen*, en la primera entrada del *Diccionario Universal de Alemán Duden* (en adelante *Duden*) leemos lo siguiente:

kommen:	“ <i>Sich auf ein Ziel hin bewegen [und dorthin gelangen]; anlangen, eintreffen</i> ”. (Moverse hacia un destino [y llegar allí]; llegar) ¹⁴⁶ .
----------------	---

Algunos de los ejemplos del *Duden* para explicar este primer significado de *kommen* apuntan claramente a la ausencia del factor deíctico, y a la prevalencia del elemento accional:

(16) *Ans Ziel kommen*
(Venir* [llegar] a la meta)

(17) *Komme ich hier zum Bahnhof?*
(¿Por aquí vengo* [llego] a la estación de trenes?)

¹⁴⁴ En este campo, por ejemplo, el inglés moderno muestra, con respecto a las lenguas románicas, una afinidad mayor que la del alemán.

¹⁴⁵ Para las definiciones de los verbos alemanes se han consultado dos diccionarios: el *Deutsches Universal Wörterbuch Duden* (versión actualizada en línea) y *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh. (DWDS)*.

¹⁴⁶ Los significados mostrados por el *Duden* en las otras entradas guardan relación con usos de *kommen* en sentido metafórico y en giros idiomáticos, en los que el verbo indica, más que movimiento, cambios de estado.

- (18) Pünktlich / zu spät *kommen*
(Venir* [llegar] puntual / demasiado tarde)
- (19) Der Zug *kommt* erst in einer halben Stunde
(El tren viene* [llega] en media hora)
- (20) Wir sind auch erst vor einer Stunde *gekommen*
(Nosotros también hemos venido* [llegamos] apenas hace una hora)

En otros ejemplos, por el contrario, se observa la referencia al elemento deíctico a través de un desplazamiento hacia el hablante o hacia el oyente (que el alemán permite, como veremos más adelante):

- (21) Ich komme gleich (mache mich gleich auf den Weg)
(Vengo enseguida [en este momento me pongo en marcha])
- (22) Dort kommt die Bahn
(Allí viene el tren)
- (23) Das Auto kam (näherete sich) von rechts
(El coche venía (se acercaba) desde la derecha)
- (24) Wir *kommen* mit der Bahn, dem Flugzeug, dem Auto
(Venimos en tren, en avión, en coche)
- (25) Nach Hause *kommen*
(Venir a casa)

El enunciado contenido en el ejemplo (25) (analizado fuera de contexto) en español implicaría la presencia del hablante en la meta (casa). Contrariamente, en alemán podría expresar (además del significado deíctico) la focalización del punto de llegada (sin que fuese necesaria la presencia de alguno de los interlocutores en la meta), lo que denotaría la prevalencia del elemento *Aktionsart* sobre el deíctico. En caso de que —debido al contexto y a la intención del hablante— esta última interpretación fuese la correcta, para expresar ese significado en español, sería necesario el uso de los verbos *llegar* o *ir*.

Por su parte, el *Diccionario Digital de la Lengua Alemana del Siglo 20* (en adelante DWDS) ofrece una definición de *kommen* en la que también se hace referencia al factor deíctico en sentido Bühleriano:

kommen: “*Bezeichnet eine Bewegung, die auf ein Ziel gerichtet ist, wobei die Bewegung vom Ziel aus gesehen wird und das Ziel häufig mit dem Standort des Sprechers identisch ist*”.

(Indica un movimiento dirigido hacia una meta desde la que se ve el movimiento, y que a menudo es idéntica a la ubicación del hablante.)

Observamos que la primera parte de la definición toma en cuenta la focalización sobre el punto de llegada o meta (elemento accional), y la parte final señala la posibilidad de la presencia del hablante en la meta del movimiento (factor deíctico). Así, los diccionarios alemanes muestran en el significado del verbo la convivencia del elemento accional con el deíctico, y nos conduce a interpretar que la condición de la presencia del hablante en la meta queda excluida como requisito necesario para el uso de *kommen*.

Con respecto al verbo *gehen*, en primer lugar, analizaremos dos acepciones contenidas en el Duden. En la primera entrada encontramos un significado que corresponde al verbo español *caminar*:

gehen (1): “*Sich in aufrechter Haltung auf den Füßen schrittweise fortbewegen*”.

(Desplazarse en posición vertical sobre los pies paso a paso).

Puede observarse que se trata de una acepción no deíctica (neutra) de *gehen*, en la que el verbo expresa movimiento sin aludir a una dirección determinada. Más bien hace referencia a la Manera que, en concordancia con la clasificación tipológica de Talmy, es el caso prototípico de las lenguas de marco satélite (ver 5.3.2)¹⁴⁷. De los ejemplos que nos ofrece el Duden —reproducidos en (26) y (27)—, se comprenden dos aspectos interesantes de *gehen*:

(26) Über die Straße, **auf** und **ab**, **hin** und **her gehen**

(Ir al otro lado de la calle/[cruzar], ir arriba y abajo/ [subir y bajar], ir hacia allá y hacia aquí/[ir y venir].

¹⁴⁷ Es interesante observar que los trabajos que han analizado los componentes del movimiento Manera y Camino en la tipología talmiana (Hijazo-Gascón y Ibarretxe-Antuñano, 2013: 477), incluyen a *gehen* entre los verbos alemanes de Manera más utilizados en la descripción de los eventos de movimiento. Esto demuestra el uso que el hablante alemán hace de este verbo en el sentido de *caminar/andar*: un sentido neutro, despojado de direccionalidad y de deixis.

En el ejemplo (26), notamos la tendencia del alemán al uso de prefijos para expresar la dirección de *gehen* en su acepción neutra. Se trata de una realización morfológica (y no léxica) de la deixis, aspecto que analizaremos en el próximo apartado.

- (27) Willst du mit**fahren** oder lieber [zu Fuß] *gehen*?
 (¿Quieres ir en coche conmigo o prefieres ir [a pie]?)

En el ejemplo (27) se pone de manifiesto la coexistencia de *gehen* (*caminar / ir a pie*) con verbos que de modo específico indican el medio de transporte con el que se realiza el desplazamiento, casos en los que en alemán no resulta correcto el uso de *gehen* (con el significado de *ir*). Algunos ejemplos de estos verbos son *fahren* (*conducir / ir en coche*), *fliegen* (*volar / ir en avión, en helicóptero*) o *reiten*, (*cabalgar / ir a caballo*).

Si lo analizamos desde la perspectiva de las tipologías talmianas, reconocemos la tendencia del alemán a codificar el elemento semántico de Manera en la raíz verbal, dejando la codificación del Camino (incluido el elemento deíctico) en manos de los llamados satélites.

Otro significado de *gehen* que nos interesa es el siguiente:

gehen (2):	“ <i>einen Ort verlassen; weggehen</i> ” (Dejar un lugar; irse.)
-------------------	---

Esta definición, que focaliza el punto de partida o fase inicial del movimiento, pone de manifiesto el elemento accional del verbo (*Source-oriented verb*), lo que en español es prerrogativa del verbo pronominal *irse*. Podemos verlo en los siguientes ejemplos:

- (28) *Ich muss jetzt gehen*
 (Ahora tengo que ir[me])

- (29) *Er ist grußlos gegangen*
 (Él [se] fue sin saludar)

Como en el caso de *kommen*, el DWDS, además de describir los significados de *gehen* en los términos del Duden (neutro y con focalización del origen del

movimiento), hace referencia a una acepción de este verbo que denota su aspecto deíctico:

gehen (3):	“ <i>Sich (zu Fuß) entfernen</i> ” (Alejarse a pie).
-------------------	---

El elemento deíctico que se deduce de esta definición, puede observarse con claridad en el ejemplo propuesto en el citado diccionario, que podemos leer en (30). Aquí, el uso de *kommen* y *gehen* guarda relación con la posición del hablante.

(30) Gerade bist du *gekommen*, nun willst du schon wieder *gehen*
(Apenas has venido y ya quieres irte)

La revisión de las diversas descripciones hechas por los diccionarios alemanes sobre los VDM corrobora la coexistencia del factor accional y del deíctico en el uso de *gehen* y *kommen*. Sobre el uso de afijos direccionales como característica de los verbos alemanes, específicamente de los adverbios —usados como prefijos— *hin* (*hacia allí*) y *her* (*hacia aquí*), trataremos en el apartado siguiente.

5.4.2.3. Deixis léxica y deixis morfológica

Como ya señalamos en 5.4.2, la oposición de los VDM de las lenguas europeas ha sido considerada tradicionalmente como una oposición léxica, es decir, una oposición que se desprende del significado prototípico del lexema mismo que proporciona la raíz al verbo. Este es el caso del español (*ir/venir; llevar/traer*) y del italiano (*andare/venire*). Sin embargo hay lenguas en las que la oposición deíctica se lleva a cabo de manera morfológica. Esto no implica una incompatibilidad entre la deixis léxica y la morfológica; es más bien frecuente que una lengua que posee afijos direccionales deícticos (aplicables a un amplio conjunto de verbos) posea también una pareja de lexemas autónomos para los verbos básicos *ir/venir* (Ricca, 1993). Este es el caso del alemán. Según Ibáñez (1983: 10), la fuerte vitalidad de la prefijación para expresar *dirección* que existe en el alemán (así como en otras lenguas germanas) contrasta con la

tendencia existente en las lenguas romances, pues, el español, el italiano y el francés, por ejemplo, raramente se servirían de un prefijo para expresar la dirección¹⁴⁸.

El alemán, por el contrario, hace uso de los prefijos *hin* (*hacia allí*) y *her* (*hacia aquí*) para enfatizar la deixis espacial en el uso de *gehen* y *kommen*. La deixis de estos verbos se enmarca en la tipología mixta —léxica y morfológica— citada por Ricca. Así, *gehen* y *kommen* pueden presentarse como lexemas autónomos, manifestando una deixis léxica como en los casos de (31a y 31b), pero (más frecuentemente) pueden hacer uso de prefijos direccionales como en los casos de (32a y 32b):

- (31) a. *Komm* sofort!
(¡Ven inmediatamente!)
- b. *Geh* in das Wohnzimmer. Dein Vater will mit dir reden.
(Ve al salón. Tu padre quiere hablar contigo.)
- (32) a. *Komm* bitte mal *her*. → (*herkommen*)
(Ven aquí, por favor.) (Venir hacia aquí)
- b. Wo *gehst* du *hin*? → (*hingehen*)
(¿Adónde vas?) (Ir hacia allí)

De hecho, la formación de verbos a partir de prefijos direccionales como *herkommen* o *hingehen* es tan usual, que aparecen como palabras autónomas en el Duden. Puede observarse que coexisten *herkommen*, *hinkommen*, *hergehen* y *hingehen*. Esta posibilidad de anteponer los prefijos tanto *hin* como *her* a *kommen* y a *gehen* pone de manifiesto la debilidad deíctica de estos verbos como lexemas autónomos.

Si analizamos las definiciones contenidas en la *Tabla 5.1* (Duden), nos damos cuenta de que el carácter deíctico en el sentido Bühleriano de *kommen* y *gehen*, es decir la oposición deíctica centrífugo/centrípeta, se define mediante la unión de estos verbos con los prefijos de dirección *hin* y *her* en *herkommen* (venir hacia aquí) y *hingehen* (ir hacia allí). En cambio, *hinkommen* (venir hacia allí) acentúa el foco de *kommen* en la meta (*Aktionsart*) y *hergehen* (ir hacia aquí) describe un desplazamiento en compañía.

¹⁴⁸ En el alemán, los sufijos deícticos como *hin* y *her* son utilizados no solo para reforzar o indicar la dirección de verbos de movimiento, sino también de otros verbos que guardan relación con un elemento direccional, como por ejemplo, *geben* (*dar*), *gucken* (*mirar*).

herkommen:	<p>“<i>An den Ort des Sprechenden / zum Sprechenden kommen</i>” (En el lugar del hablante / hacia el hablante)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Komm bitte mal her!</i> (¡Ven aquí!)
hinkommen:	<p>“<i>An einen bestimmten Ort kommen</i>” (Venir*/ [llegar] a un determinado lugar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nach Rom hinkommen</i> (Venir*/ [ir] hacia allí a Roma) • <i>Zu jemandem hinkommen</i> (Venir*/ [ir] allí hacia alguien)
hingehen:	<p>“<i>Zu jemandem, etwas gehen, jemanden, etwas aufsuchen, besuchen</i>” (caminar/ir [desplazarse] hacia alguien o algo, visitar a alguien, ir a ver algo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gehst du hin?</i> (¿Vas allí?) • <i>Wo gehst du hin?</i> (¿Adónde vas?)
hergehen:	<p>1) “<i>Mit jemandem gehen, jemanden begleiten und dabei hinter, vor oder neben ihm gehen</i>” (Ir o acompañar a alguien, yendo detrás, delante o al lado de él)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vor, neben jemandem hergehen</i> (ir aquí delante/al lado de alguien) • <i>Hintereinander hergehen</i> (Ir aquí uno detrás del otro) <p>2) <i>herkommen</i> (Con este significado, <i>hergehen</i> es usual en las variante del alemán hablado en Austria y en el Sur de Alemania.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Geh her [zu mir]!</i> (¡Ve*/ [ven] aquí [hacia mí]!)

Tabla 5.1. Definiciones de *kommen* y *gehen* con prefijos direccionales

Otro caso de oposición morfológica se produce cuando el lexema verbal no tiene especificaciones deícticas y la oposición itiva/ventiva se produce a través de afijos. En la *Tabla 5.2* podemos observar este tipo de oposición en los verbos de movimiento alemanes *fahren* y *fliegen*. Se trata de verbos neutros en relación a la dirección, que como verbos simples expresan la Manera del movimiento, y adquieren naturaleza deíctica a través de los prefijos *hin* y *her*:



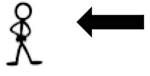


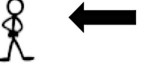
fahren	hinfahren	herfahren
conducir (desplazarse en coche)	conducir <i>hacia allí</i> ir en coche	conducir <i>hacia aquí</i> venir en coche
		
fliegen	hinfliegen	herfliegen
volar (desplazarse en avión)	volar <i>hacia allí</i> ir en avión	volar <i>hacia aquí</i> venir en avión
		

Tabla 5.2. Ejemplos de oposición deíctica morfológica en la lengua alemana

Si retomamos en este momento las propuestas tipológicas de Talmy en relación a los eventos de movimiento, vemos que en el alemán, como lengua de marco satélite, el verbo base (*fahren, fliegen*) expresa la Manera, mientras que el elemento semántico de Camino (que incluye la dirección del movimiento) se codifica a través de un satélite: en este caso, los prefijos *hin* (hacia allí) y *her* (hacia aquí).

5.4.2.4. Notas conclusivas

La oposición de los VDM en español y en italiano se manifiesta como una oposición plenamente deíctica, contrariamente a lo que sucede en la lengua alemana, en la que el elemento *Aktionsart* y el factor deíctico pueden resultar centrales o secundarios, dependiendo del contexto y de la intención del hablante.

Más allá de los estudios realizados al respecto, tales diferencias son observables ya en las definiciones dadas por los lexicógrafos de las tres lenguas. En este sentido, como puede verse en la *Tabla 5.3*, las definiciones de los verbos españoles *ir, venir, llevar, traer* y del verbo italiano *venire* denotan un primer plano de la deixis espacial, donde el significado hace referencia a un desplazamiento que guarda relación con la posición del hablante. En cuanto al verbo italiano *andare* y al alemán *gehen* las definiciones aluden básicamente a un movimiento neutro, sin orientación deíctica. Al respecto, Ricca (1993: 28) señala que *andare* y *gehen* pueden ser usados en los casos de expresiones con meta indefinida lo que pareciera no suceder con sus respectivos pares *venire* y *kommen*.

En cuanto a la definición de *kommen*, los diccionarios alemanes destacan con preferencia el factor *accional*, según el cual este verbo expresa prototípicamente un

movimiento considerado desde el punto de vista de la meta. Recordemos, sin embargo que también se registran definiciones y usos deícticos de *kommen* y de *gehen* como verbos simples¹⁴⁹.

En relación a los VDM españoles *llevar* y *traer*, estos no tienen un par opuesto equivalente en alemán y en italiano. En estas lenguas, los significados de *llevar* y *traer* son expresados a través de un único verbo no deíctico: en el italiano *portare* y en el alemán *bringen*. Estos verbos de movimiento —*portare* y *bringen*— pueden expresar su direccionalidad (no implícita en el significado del lexema) acompañados de los adverbios de lugar *qui* (*aquí*) o *lì* (*allí*), en el caso de *portare*; y de los afijos direccionales *hin* (*aquí*) y *her* (*allí*) en el caso de *bringen*.

Conforme con lo expuesto, la Tabla 5.3 contiene las definiciones relativas a los significados prototípicos de los verbos españoles *ir*, *venir*, *llevar* y *traer*, de los verbos italianos *andare*, *venire* y *portare*, y de los verbos alemanes *gehen* *kommen* y *bringen*¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Nos referimos a verbos simples en contraposición a los verbos compuestos (muy frecuentes en la lengua alemana), en los cuales la raíz verbal es acompañada de un prefijo (ver nota 127).

¹⁵⁰ Las definiciones de los verbos españoles, italianos y alemanes proceden, respectivamente, del *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, del *Grande Dizionario Italiano (2011)* y del *Deutsches Universal Wörterbuch Duden* o del diccionario *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh (DWDS)* en los casos indicados con el símbolo (*).

ESPAÑOL	ITALIANO	ALEMÁN
IR	ANDARE	GEHEN
Moverse de un lugar hacia otro apartado de quien usa el verbo ir y de quien ejecuta el movimiento.	Spostarsi da un luogo a un altro. (Moverse de un lugar a otro)	Sich in aufrechter Haltung auf den Füßen schrittweise fortbewegen. (Desplazarse en posición vertical sobre los pies paso a paso). Sich (zu Fuß) entfernen (Alejarse a pie)
VENIR	VENIRE	KOMMEN
Dicho de una cosa: Moverse de allá hacia acá. Dicho de una persona o de una cosa: llegar a donde está quien habla.	Recarsi nel luogo in cui si trova o si troverà la persona a cui si parla o la persona che parla. (Moverse hacia el lugar en que se encuentra/se encontrará la persona a quien se habla o la persona que habla).	Sich auf ein Ziel hin bewegen [und dorthin gelangen]; anlangen, eintreffen. (Moverse hacia un destino [y llegar allí]; llegar) Bezeichnet eine Bewegung, die auf ein Ziel gerichtet ist, wobei die Bewegung vom Ziel aus gesehen wird und das Ziel häufig mit dem Standort des Sprechers identisch ist. ^(*) (Indica un movimiento dirigido a una meta, donde el movimiento se ve desde la meta, que a menudo es idéntica a la ubicación del hablante)
LLEVAR	PORTARE	BRINGEN
Conducir algo desde un lugar a otro alejado de aquel en que se habla o se sitúa mentalmente la persona que emplea este verbo.	Sostenere, reggere, tenere su di sé qualcosa o qualcuno, per muoverlo o spostarlo da un luogo a un altro. (Sostener, mantener, cargar algo o alguien para desplazarlo o moverlo de un lugar a otro).	Zu jemandem tragen und übergeben (Llevar y entregar a alguien) An einen bestimmten Ort schaffen, tragen, befördern (Transportar a una ubicación específica)
TRAER		
Conducir o trasladar algo al lugar en donde se habla o de que se habla.		

Tabla 5.3. Definiciones de los verbos deícticos de movimiento

5.4.3. Desplazamiento del centro deíctico

Como señalamos en la introducción de este estudio —y contrariamente a lo afirmado por algunas aproximaciones de la teoría lingüística— las dificultades en el uso de los VDM no se debe a la existencia de sistemas deícticos espaciales que varían de lengua a lengua. De hecho, los sistemas binarios del italiano y del alemán —integrados respectivamente por *lì /qui (aquí/allí)* y *hier/dort (aquí/allí)*— y el sistema ternario del español —*aquí-ahí-allí*— no son los responsables de las diferencias de usos de los

VDM en las tres lenguas. Una distinción entre un primer y segundo grado de alejamiento (indicados con los adverbios de lugar españoles *ahí* y *allí*) no resulta ser relevante para comprender el comportamiento de los verbos estudiados.

De hecho, en el sistema español de los adverbios y de los demostrativos locativos (*aquí-ahí-allí* y *este-ese-aquel*, respectivamente), los términos medios *ahí* y *ese* pueden indicar un lugar o un objeto colocado en el espacio del oyente —si se considera como un sistema orientado a la persona, como lo hace Alarcos Llorach (1999)— o bien un lugar o un objeto a distancia media del hablante —si se considera como un sistema basado en la distancia, como señala López García (1998)—.

Bien que se considere válida una u otra interpretación del sistema, el funcionamiento de los VDM se organiza (como vimos) entorno al *origo* del hablante, cuya esfera comprende, desde el punto de vista espacial, solamente la coordenada que representa el *aquí* del interlocutor. En este sentido, tanto el *ahí* (que representa un primer grado de alejamiento con respecto al hablante) como el *allí* (que identifica un punto más alejado del hablante con respecto al *ahí*) constituyen espacios que no son el *aquí* del hablante; en este sentido, *ahí* y *allí*, pueden ser considerados como un espacio único, y distinto del espacio que representa el *aquí* del hablante.

Así, reducido el sistema español a un sistema binario, se puede afirmar que las causas de las dificultades en la expresión de la dirección hay que buscarla en otros fenómenos (Ibáñez, 1983: 151). Las diferencias referidas, que se traducen en las dificultades de los aprendientes con relación a estos verbos, son atribuibles al fenómeno identificado por la teoría lingüística como *desplazamiento del centro deíctico*, *proyección deíctica* (Lyons, 1977) o *deslizamiento del punto de vista* (Fillmore, 1975).

La oposición *ir-venir*, en principio, equivale a una oposición centrífugo-centrípeta, en la que el centro es la posición del hablante en el momento del enunciado. El hablante observa y describe el movimiento desde su *origo* —su *aquí* y su *ahora*—, es decir, desde su ubicación en el *momento de enunciación* (*coding time* en la terminología de Fillmore). Antes de continuar, es importante tener clara la distinción entre *momento o tiempo de enunciación* —que es el tiempo del acto comunicativo, el *ahora* del hablante— y el *momento o tiempo de referencia* (*reference time* para Fillmore) —que alude al momento (pasado o futuro, distinto del presente) en el que se produce el evento

de movimiento descrito en el enunciado, cuya meta no coincide con el *aquí* del hablante en el momento del acto de habla—.

La perspectiva prototípica del hablante, según la cual el emisor elige *venir* para describir movimientos que se acercan a su *aquí/ahora*, e *ir* para los que se alejan de ese punto espacio-temporal, puede cambiar. El hablante puede, bajo determinadas circunstancias, desplazar su centro deíctico mediante una operación mental —es decir, trasladar mentalmente su *origo* de enunciación—, y describir el movimiento, observándolo desde una perspectiva distinta. Esta posibilidad del hablante de situarse en un *aquí* distinto del *aquí* desde el que está hablando, si bien es permitida tanto en español, como en italiano y en alemán, se presenta en el español como una tendencia menos fuerte con respecto a las otras lenguas (Ibáñez, 1983: 152).

Ibáñez (1983: 103) señala que el hablante puede cambiar de perspectiva: 1) situándose mentalmente en un espacio que ocupó o que ocupará en el momento de la ejecución del movimiento (tiempo de referencia), que no coincide con el momento del enunciado; 2) adoptando la perspectiva del oyente (ubicándose en el *aquí* de su interlocutor); 3) adoptando como punto de referencia una ubicación habitual (*home base* para Fillmore) —aún cuando no se encuentre en ella, ni en el momento de enunciación, ni en el momento de referencia—.

Esta operación mental llevada a cabo por el hablante se ve sometida a patrones propios de cada lengua, lo que implica que un mismo evento de movimiento pueda ser descrito por hablantes de lenguas diferentes con verbos opuestos. De este modo, se comprende que el tipo de oposición que asocia los VDM españoles a los italianos, incluyéndolos a ambos en el grupo de lenguas plenamente deícticas, no implica la inexistencia de divergencias en su uso. Los estudios revisados confirman una extrema restricción de las posibles metas del verbo español *venir*; circunscritas fundamentalmente al *origo* de enunciación; las posibles extensiones están subordinadas, en todo caso, a la presencia del hablante en la meta del movimiento. Es decir, el empleo de *venir* se manifiesta mucho más limitado con respecto a *venire*, que, a la vez, comparte un mayor número de usos con el verbo alemán *kommen* en su empleo deíctico.

Como informa la Real Academia Española, “*ir* y *venir*, como verbos plenos, expresan movimientos en direcciones opuestas, que pueden llegar a neutralizarse si son usados como copulativos” (RAE, 2009: 2862). Frente a otros idiomas románicos y

germánicos —en la mayor parte de las áreas hispanohablantes—¹⁵¹ cuando se usa el verbo *venir*, se requiere una coincidencia entre el punto de destino de la acción y el lugar en el que está situado el hablante (acercamiento al hablante), no así el oyente (RAE, 2009). *Ir* implica un movimiento con una dirección hacia un lugar que no es aquel en el que se encuentra el hablante (alejamiento del hablante).

En cuanto a la adopción de la perspectiva del oyente, el español y el portugués difieren de otras lenguas románicas como el italiano, el francés o el catalán¹⁵² en que solo permiten que el emisor sea el centro deíctico en la comunicación (Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano, 2010). Contrariamente, como veremos más adelante, el italiano y el alemán admiten como centro deíctico también al oyente, destinatario de la comunicación¹⁵³.

De este modo, como vemos en (33) y (34) (conversación telefónica entre *a* y *b*, donde cada uno está en su casa) en español resultarían inadecuados e innaturales los enunciados del interlocutor *b*):

- (33) a. ¿Vienes a mi casa mañana?
b. Sí, mañana *vengo. (Sí, mañana voy).

- (34) a. ¿Puedes traerme una manzanas?
b. Sí, te las *traigo. (Sí, te las llevo).

En italiano, en la respuesta de (35b), resulta correcto y adecuado el uso del verbo *venir*, ya que, como se ha expuesto, esta lengua admite como centro deíctico tanto al hablante como al interlocutor. De este modo, sería inapropiado el uso del verbo *andare* en la respuesta de (35b). En el caso de (36b), el verbo *portare* no es deíctico y, por lo tanto, no alude a la posición de los hablantes en la comunicación. Su uso será siempre correcto cuando se quiera expresar el significado tanto de *traer*, como de *llevar*.

- (35) a. *¿Vieni a casa mia domani?*
(¿Vienes a mi casa mañana?)

¹⁵¹ En algunas variedades lingüísticas, como el español chileno y el hablado en las zonas andina y rioplatense, este requisito deíctico no se manifiesta. Lo mismo sucede en las áreas en las que el español está en contacto con el catalán y el inglés (RAE, 2009).

¹⁵² En relación a otras familias lingüísticas, el japonés, el árabe y el thai comparten, con matices, el mismo patrón deíctico del español. El inglés, el alemán, el turco y el nepalí coinciden, por su parte, con el italiano, el francés y el catalán.

¹⁵³ En el estudio llevado a cabo por Ricca (1993), el español y el portugués resultaron ser, entre las lenguas europeas consideradas, las menos permisivas con respecto al uso de *venir*. Ricca sostiene que tal restricción del verbo ventivo es producto de una evolución semántica bastante reciente, ya que en el año 500, el verbo *venir* era utilizado de manera análoga al verbo italiano *venire* también para el movimiento hacia el *tú* (p.131).

b. Sì, domani verrò / *vado.
(Sí, mañana vengo/*voy)

(36) a. ¿Puoi portarmi delle mele?
(¿Puedes traerme una manzanas?)

b. Sì, te le porto.
(Sí, te las llevo)

5.4.4. Delimitación del *origo* deíctico: el *aquí* del hablante

Como hemos señalado reiteradamente, la oposición típica de los VDM corresponde a una oposición centrífugo-centrípeta, en la que el centro es la posición del hablante en el momento del enunciado. El emisor observa el movimiento desde su *origo* —su *aquí* y su *ahora*— y desde esta perspectiva elige *venir* para describir movimientos que se acercan a su *aquí/ahora*, e *ir* para los que se alejan de esta colocación espacio-temporal.

En el apartado anterior, analizamos la posibilidad que tiene el hablante de desplazar sus coordenadas deícticas: de transportar mentalmente su *aquí* a un momento distinto de su *ahora*, y, desde ese punto (desde esa nueva ubicación), seleccionar los verbos. En relación a esto, queda aun una cuestión importante que explicar. Se trata de la *delimitación del origo* con respecto al espacio, es decir, la definición del *aquí* del hablante. El adverbio locativo *aquí* determina el lugar donde se encuentra el hablante, pero este lugar se define en términos relativos y no absolutos, por lo que su extensión puede variar ilimitadamente, y referirse a un espacio circundante al hablante de un metro como al correspondiente al continente en el que habita. Vanelli (2001, citado en Suadoni, 2016: 32) señala, que *aquí* identifica un lugar que coincide con el hablante, o que incluye el lugar del hablante o que está cerca de él. La dimensión del espacio actual depende de la forma en que el hablante percibe las relaciones espaciales de la situación comunicativa; esto es, su percepción de la relación existente entre su *aquí* y los otros espacios (*allí*) del contexto comunicativo. Ibáñez (1983: 56) señala que la importancia de la percepción espacial del hablante estriba en la repercusión que esta tiene en la consideración de la meta del movimiento como parte, o no, de su *aquí*; lo que a su vez influirá sobre la elección del verbo itivo o ventivo. El alcance de este fenómeno es aun mayor en lenguas como el español, que debido al extremo egocentrismo del hablante,

imponen fuertes límites a la proyección del *origo*.

Ibáñez (1983: 56) sostiene que la inclusión de la meta del movimiento en el *aquí* del hablante no siempre es tan subjetiva como podría parecer, y en ocasiones estará condicionada por la repartición de los espacios que aparecen en la situación comunicativa y por las distancias relativas existentes entre ellos. En efecto, la delimitación del *aquí* no siempre está determinada por las dimensiones de las relaciones espaciales reales, sino por una distinción, que el hablante hace, entre “su *aquí*” y el “*aquí* del oyente”, que constituye a su vez un *allí* para el hablante. El autor comenta (p. 31), que en una situación comunicativa *cara a cara* (*face-to-face*), si el hablante quiere expresar un movimiento dentro del espacio circundante (hacia él o hacia el oyente), no percibirá el espacio como unitario, sino lo repartirá entre un *aquí* (su espacio) y un *allí* (el espacio del oyente). Por ejemplo, aunque el hablante y el oyente estuviesen sentados en el mismo sofá, uno podría decirle al otro ‘*Ven y abrázame*’, considerando los espacios que cada uno ocupa como distintos. Asimismo puede ocurrir que, en el mismo contexto *cara a cara*, el origen o la meta del movimiento se encuentre fuera del ámbito circundante; en ese caso, el *aquí* del hablante es también el *aquí* del oyente. Por ejemplo, si consideramos la misma escena del sofá, el hablante podría decirle al oyente ‘*Supe que estuviste aquí ayer cuando yo estaba trabajando. ¿Con quién viniste?*’

Así, según Klein (1978: 34-35) “*hier* (*aquí*) puede estar referido a la silla sobre la que estoy sentado, a la habitación en la que estoy, a la casa en la que se encuentra la habitación, a la calle en la que está situada la casa, etc.” (TP¹⁵⁴).

Conforme a lo expuesto, el hablante puede considerar que el área que conforma su *origo* deíctico —es decir, su *aquí*— es, por ejemplo, una parte de la habitación que ocupa (*aquí en el escritorio*, con respecto al sillón), o la entera habitación (*aquí en la cocina*, con respecto a la sala/comedor/dormitorios, etc.), la casa en la que se encuentra (*aquí en mi casa/tu casa*, con respecto a otras casas o lugares), o toda la ciudad (*aquí en Granada*, con respecto a cualquier otra ciudad), el país en el que está situado (*aquí en Italia*, con respecto a otros países), e incluso el continente (*aquí en Europa*, con respecto a América).

En el apartado siguiente examinaremos los usos de los VDM españoles *ir* y *venir*, italianos *andare* y *venire*, y alemanes *gehen* y *kommen*. La revisión que

¹⁵⁴ “*Hier* kann sich auf den Stuhl beziehen, auf dem ich sitze, auf das Zimmer, in dem ich mich befinde, auf das Haus, in dem das Zimmer liegt, die Straße, in der das Haus steht, usw.”.

presentamos responde al propósito de individualizar el comportamiento de estos verbos en las lenguas objeto del presente estudio, y comprender las diferencias de uso existentes. Nuestras conclusiones son el resultado de la revisión de los datos obtenidos en investigaciones que se han centrado en el análisis contrastivo de estos verbos en diferentes lenguas. Recordamos aquí que todos los aspectos considerados para los verbos *ir* y *venir* son extensibles a los verbos *llevar* y *traer*, entendiendo que *llevar* se comporta como *ir* y *traer*, como *venir*.

5.4.5. Condiciones de uso en español, italiano y alemán: análisis comparativo

Una primera aproximación sobre el uso de los verbos deícticos es la que se sustenta en la noción de centro deíctico u *origo* (Bühler, 1934), determinado por la ubicación del hablante en el momento de la enunciación. Según este enfoque, en sus usos deícticos, los verbos itivos (*ir-llevar*, *andare* y *gehen*) prevén la *ausencia* del hablante en la meta del movimiento, mientras que los ventivos (*venir-traer*, *venire* y *kommen*) prevén la *presencia* del hablante en la citada meta. Si bien esta sistematización refleja una gran parte de los usos de los verbos deícticos en español, a la luz de la misma resultarían inadecuados enunciados como los siguientes, que, sin embargo, son del todo correctos:¹⁵⁵

(37) Será mejor que vengan a mi casa. Vivo cerca de aquí.

(38) Me voy mañana para Islamabad, ¿quiere venir conmigo?

(39) Estando en Chile vino a verme una mujer.

En ninguno de los tres casos anteriores el hablante se encuentra en la meta del movimiento. En (37), la meta del movimiento es la casa del hablante, pero el hablante se encuentra en un punto (*aquí*) que no es su casa. En (38), el destino del movimiento es Islamabad, meta a la que el hablante aún no ha llegado. En (39), el hablante se refiere a cuando estaba en Chile, lugar en el que no está en el momento del acto de habla. Vemos así, que el uso del verbo *venir* es posible, en ciertos casos, aunque el hablante no esté en la meta del movimiento. Estos usos no encuentran explicación en las teorías que se sustentan en el centro deíctico, que resultan demasiado simplistas como para elucidar de manera adecuada el funcionamiento de los verbos *itivos* y *ventivos* en castellano

¹⁵⁵ Los ejemplos (37), (38) y (39) son extraídos del Corpus de referencia del español actual (CREA).

(Lewandowski, 2007, 2008). Como señalamos en el apartado anterior, los usos de (37), (38) y (39) son atribuibles a la posibilidad que tiene el hablante, en ciertas situaciones, de desplazar el *origo* deíctico.

Fillmore (1966, 1983, 1975), en sus estudios sobre los VDM en inglés (*come/go*), propone un análisis más complejo de las condiciones de uso (*appropriateness conditions*) de estos verbos, y toma en cuenta parámetros relativos a las categorías deícticas de persona (*hablante/oyente*), lugar (*meta del movimiento*) y tiempo (*tiempo de enunciación / tiempo de referencia*)¹⁵⁶. Asimismo, incluye en este marco dos circunstancias que determinan el uso de estos verbos: la categoría *home base* y los *contextos comitativos*.

En cuanto a la categoría *home base*, Fillmore (1975) no la define de manera explícita pero, al referirse a ella, menciona el domicilio del hablante u oyente. Según Di Meola (2003), constituye “una base de apoyo (...) un lugar tan importante para el hablante que puede constituir una referencia constante en su vida, incluso en aquellos momentos en los que no se encuentra allí físicamente” (p.183. TP¹⁵⁷). Se trata de una localización “propia del hablante”, es decir “un lugar en el que se espera encontrar al enunciador o al enunciatario en el tiempo de la llegada” (Cifuentes Honrubia, 2007: 5).

Por su parte, los *contextos comitativos* hacen referencia a situaciones en las que uno de los participantes del discurso acompaña al otro hacia la meta del movimiento. La meta del movimiento no la constituye, pues, una localización fija, sino una serie de puntos espacio-temporales seguidos por el principal protagonista de movimiento (Winston, 1987, citado en Lewandowski, 2008).

Las conclusiones de Fillmore (1972, 1975) acerca de las condiciones de uso de los verbos *come/go* son resumidas en Ricca (1993) con la siguiente fórmula:

Go (ir) indica movimiento hacia una ubicación distinta de la ubicación del hablante en el momento de la enunciación. (...) *come* (venir) indica un movimiento hacia la ubicación del hablante o del oyente, ya sea en el tiempo de enunciación como en el tiempo de referencia, o hacia la ubicación de la *home base* del hablante o del oyente en el momento de referencia. Además, indica

¹⁵⁶ Las definiciones de *momento de referencia* y *momento de enunciación* fueron expuestas en el apartado 5.4.3.

¹⁵⁷ “...base di appoggio (...), un luogo tanto importante per il parlante da costituire un riferimento costante nella sua vita anche nei momenti in cui non vi è fisicamente presente”.

movimiento en compañía del hablante o del oyente en el tiempo de referencia (p. 40. TP¹⁵⁸).

Al respecto Ricca observa que las metas posibles para el uso de *go* (*ir*) son definidas negativamente, excluyendo como única posibilidad para el uso de este verbo la posición del hablante en el momento de enunciación. Para el caso de *come* (*venir*), contrariamente, se especifican los casos en los que es posible su uso; según Fillmore el emisor puede usar *come* para describir movimientos:

- 1) hacia la ubicación del hablante en el momento de enunciación;
- 2) hacia la ubicación del oyente en el momento de enunciación;
- 3) hacia la ubicación del hablante o del oyente en el momento de referencia;
- 4) hacia un lugar asociado al hablante o al oyente (*home base*)
- 5) en compañía del hablante o del oyente.

El caso 1) se refiere al uso prototípico de *come* (*venir*) —a la codificación del movimiento centrípeto (hacia el *origo* deíctico)— y es el único que excluye de manera categórica el empleo de *go* (*ir*). En todos los demás casos es posible usar *come*, sin que se excluya la posibilidad de usar *go*. Observamos que en el inglés, como señala Fillmore (1975: 59) hay una amplia zona de superposición en la que es posibles el uso de ambos verbos¹⁵⁹.

Aunque las conclusiones de Fillmore para los verbos *come* y *go* en inglés no son generalizables, ni idóneas para explicar el funcionamiento de los verbos deícticos en todas las lenguas, las condiciones de uso formuladas por el autor (a partir de la combinación de aspectos ligados a las categorías deícticas de persona, lugar y tiempo) constituyen un punto de partida de gran utilidad para tal fin. En efecto, esta aproximación ha guiado diversas investigaciones (Gathercole, 1977; Ricca, 1993; Cifuentes Honrubia, 2007; Lewandowski, 2008; Arroyo, 2011; Suadoni, 2014), que han adaptado las conclusiones de Fillmore a las lenguas aquí estudiadas.

A partir de los factores que componen el marco teórico de Fillmore, llevaremos a cabo la descripción y el análisis de las condiciones de uso de los verbos deícticos de

¹⁵⁸ “*Go* indicates motion toward a location which is distinct from the speaker’s location at coding time. (...) *come* indicates motion toward the location of either the speaker or the addressee at either coding time or reference time, or toward the location of the home base of either the speaker or the addressee at reference time. It also indicates motion at reference time, which is in the company of either the speaker or the addressee”.

¹⁵⁹ Remitimos a la lectura de los textos de Fillmore citados en la bibliografía para mayores detalles sobre las conclusiones de su estudio, en las que el autor incluye también los usos de *come* y *go* en el discurso indirecto y en la narrativa en tercera persona. Estos aspectos no son tratados en el presente trabajo ya que no resultan centrales a los fines del mismo. Sobre los usos de los VDM en italiano y español en el discurso indirecto y la narrativa en tercera persona, recomendamos la lectura de Suadoni (2014). Del mismo modo, indicamos la lectura de Gathercole (1977) y Ricca (1993) para un análisis del trabajo llevado a cabo por Fillmore.

movimiento en español —*ir* y *venir*—, en italiano —*andare* y *venire*— y en alemán —*gehen* y *kommen*—, en alemán. Es oportuno recordar que en el caso del alemán, el uso de los verbos de movimiento estudiados no siempre responde a su factor deíctico, ya que en muchos casos el elemento accional predomina sobre este último. En la descripción que sigue, nos centraremos en los usos *deícticos* de estos verbos. Asimismo, reiteramos que las consideraciones y argumentaciones referidas a los verbos *ir* y *venir* son válidas y aplicables a los verbos *llevar* y *traer*, entendiendo que *llevar* se comporta como *ir* y *traer*, como *venir*.

5.4.5.1. Movimiento hacia la ubicación del hablante en el momento de la enunciación

El movimiento hacia la ubicación del hablante en el momento de la enunciación (en adelante Condición 1) se expresa, tanto en español como en italiano y en alemán, con el verbo *venir*; esta es la condición prototípica para el uso de *venir* en las lenguas que codifican información deíctica mediante los verbos que analizamos.

- (40) a. ¡No grites y *ven* aquí!
 b. Non gridare e *viene* qui!
 c. Schreie nicht und *komm* hierher!
- (41) a. Pero cuando acabó la guerra, se *vinieron* aquí.
 b. Ma quando fini la guerra, se ne *vennero* qui.
 c. Aber als der Krieg endete, *kamen* sie hierher.
- (42) a. Me lo acaban de decir. Esta noche *vendrá* aquí.
 b. Me lo hanno appena detto. Questa sera *verrà* qui.
 c. Sie haben es mir gerade gesagt. Heute Nacht wird er hierher *kommen*.

En los ejemplos expuestos en español (a), en italiano (b) y en alemán (c), los adverbios de lugar *aquí*, *qui*, *hier/hierher* indican, claramente, que la meta del movimiento es la ubicación del hablante. Es importante notar que no tiene importancia si el tiempo en el que se desarrolla el movimiento coincide con el momento del acto comunicativo, como en el caso de (40), o es realizado en un momento anterior o posterior al mismo, como en (41) y (42). La condición necesaria es que la meta del

movimiento que se lleva a cabo (tanto en el momento de enunciación —ahora del hablante— como en el momento de referencia —pasado o futuro—) coincida con la ubicación del emisor en el momento de enunciación (Gathercole, 1977: 65).

5.4.5.2. Movimiento hacia la ubicación del hablante en el momento de referencia

El movimiento hacia la ubicación del hablante en el momento de referencia (en adelante Condición 2) corresponde a un contexto en el que el desplazamiento pierde el carácter centrípeto de la Condición 1. Se trata de un movimiento hacia una ubicación pasada o futura del hablante, distinta a la presente (al *aquí* del hablante en el momento de la enunciación). Se alude al lugar en el que el hablante ha estado o estará en el momento del evento de movimiento referido en el enunciado, que no coincide con el momento del acto de habla.

En esta situación el hablante puede identificarse con la meta del movimiento, que es distinta del lugar de la enunciación, gracias a un desplazamiento en el espacio mental (Di Meola, 2003: 183). Se trata del desplazamiento del centro deíctico, señalado por Klein (1978) al referirse a la deixis temporal¹⁶⁰. Así, el hablante puede ubicarse mentalmente en las coordenadas espacio-temporales de ese momento futuro o pasado y trasladar su *origo* (*yo-aquí-ahora*) a ese punto.

Bajo esta condición, en español, en algunos casos es posible la alternancia de ambos verbos (*ir* y *venir*). Como vemos en (43) y en (44), si el hablante vive actualmente en Roma, pero vivía antes en Caracas, serán posibles los siguientes enunciados:

(43) Cuando vivía en Caracas, mi madre *vino* a visitarme

(44) Cuando vivía en Caracas, mi madre *fue* a visitarme

Según los resultados de la investigación de Ricca (1993: 95), los hablantes de español hacen uso tanto de *ir* como de *venir* en los casos de la Condición 2. A ese respecto el autor señala que la variabilidad de las respuestas se debe a un factor de carácter más subjetivo que objetivo: la selección de *venir* respondería a una mayor implicación emotiva del hablante con relación a la meta del momento de referencia.

¹⁶⁰ Ver Apartado 5.2.1.

En este sentido, Gathercole (1977: 66) señala que en los casos de la Condición 2, para el uso de *venir* es necesario que el hablante se encuentre en la meta del movimiento referido, y, además, que esté implicado con esa meta o con la acción que se lleva a cabo en ella. Según la autora, en el enunciado del ejemplo (45), (en un contexto en que el hablante se encuentra en un lugar distinto a la casa del interlocutor), el uso de *venir* se justifica plenamente, si el hablante estará en la meta del movimiento en el momento en que este se realice (es decir, estará por la noche en casa de su interlocutor), y, además, si el hablante estuviese colaborando con los preparativos de la reunión que se celebrará en esa meta.

(45) ¿Viene Juan a tu casa esta noche?

Gathercole señala que si faltara el requisito de la implicación del hablante, la selección de *venir* podría debilitarse, dando lugar también al uso de *ir*. Mientras que si el requisito faltante fuese la presencia del hablante en la meta del movimiento, la selección de *ir* sería obligatoria y resultarían agramaticales los enunciados (46) y (47) (siempre que el hablante no esté en su casa en el momento en que los pronuncia; si fuese así, se configuraría la Condición 1):

(46) No estaré yo, pero *ven a casa esta noche a limpiarla.

(47) Siento que no estuviera nadie anoche cuando *viniste a limpiarla.

Para Lewandowski (2008), los hablantes muestran clara preferencia por el uso de *venir* cuando la presencia del hablante está implicada en la meta del movimiento en el momento de referencia, y propone la consideración de los siguientes casos (p. 1127):

(48) Irá/??Vendrá al despacho mañana a esperarme.

(49) Llegué a la biblioteca y vi que también había ido/??venido mi hermano.

(50) A la media hora de estar retenido en el aeropuerto un amigo vino/??fue a verme.

(51) He telefoneado desde el aeropuerto y me han dicho que venían/??iban a buscarme.

En (48) y (49), la ausencia del hablante en la meta del movimiento favorece el uso del verbo *ir*; no así en (50) y (51), donde la presencia del hablante en la referida meta, hace que se seleccione *venir*.

Cifuentes Honrubia (2007) señala que las posibilidades sugeridas por la Condición 2 podrían verse contradichas por la presencia de deícticos que indiquen el punto de llegada, como por ejemplo, *ahí* o *allí*. Así, en español, resultaría incorrecto el siguiente enunciado:

(52) Juan *vendrá mañana allí a verme.

Vemos que, aunque se presume la presencia del hablante en la meta del movimiento, el hablante mismo, con el deíctico *allí*, manifiesta la selección de la coordenadas espacio-temporales que marcan su enunciado, y renuncia a la posibilidad que tiene de desplazar su centro deíctico (*ahora/aquí*) al momento de referencia (*mañana*) y al lugar donde se encontrará (*allí*). Con esto se impone el uso del verbo *ir*, resultando inadecuado, en este caso, el uso de *venir*.

En italiano y en alemán no es posible la alternancia permitida para el caso del español; el verbo *venire* (para el italiano) y *kommen* (para el alemán) serán usados de manera exclusiva cuando se aluda a un movimiento hacia la ubicación del hablante en el momento de referencia. De este modo, los enunciados de (44), (48), (49) y (52) serán traducidos al italiano y al alemán con los verbos *venire* y *kommen*, respectivamente. Así lo vemos en los enunciados (53ab), (54ab), (55ab) y (56ab):

- (53) a. Quando abitavo a Caracas, mia madre *venne* a trovarmi.
 b. Als ich in Caracas wohnte, *kam* meine Mutter zu mir.
- (54) a. *Verrà* all'ufficio domani ad aspettarmi.
 b. Er wird morgen in das Büro *kommen*, um auf mich zu warten
- (55) a. Arrivai in biblioteca e vidi che anche mio fratello era *venuto*.
 b. Ich kam in die Bibliothek und sah, dass auch mein Bruder *gekommen* war.
- (56) a. Juan *verrà* domani là a vedermi.
 b. Juan wird morgen dorthin *kommen*, um mich zu sehen.

Como vemos en (56), tanto en italiano como en alemán, el uso preceptivo del verbo *venire* para indicar el movimiento de la Condición 2, acepta el uso de los adverbios

deícticos *là (alli)* y *dorthin (alli)*, que en español, como ya indicamos, impediría el posible uso de *venir*.

5.4.5.3. Movimiento hacia un lugar permanentemente asociado al hablante (*home base*)

Cuando se expresa un movimiento hacia un lugar permanentemente asociado al hablante —su domicilio, su lugar de trabajo— (en adelante Condición 3) es posible, en principio, la alternancia de *ir* y *venir* aunque el hablante no se encuentre en la meta del movimiento ni en el momento de la enunciación, ni en el momento de referencia. La alternancia en estos términos es posible en lenguas como el inglés (analizado por Fillmore).

En español, se excluye el uso de *venir* si se presupone la ausencia del hablante en la meta del movimiento. Veamos los siguientes ejemplos (en los que el hablante y el oyente se encuentran en el centro de la ciudad):

(57) Juan *vinofue* anoche a mi casa y vimos una película

(58) Juan *fue/*vino* anoche a mi casa mientras yo estaba en el cine.

En (57), es adecuado el uso de *venir* ya que, aunque el hablante no está en la meta del movimiento (su casa) en el momento del acto de habla, sí lo está en el momento de referencia (anoche). Procede así la aplicación de la regla sugerida por la categoría que analizamos (*home base*), que permite la prolongación del centro deíctico del hablante (su *aquí*) a un lugar íntimamente asociado al mismo (Reyes, 2000), siempre que no se presuma su ausencia en ese lugar. Hay que tener presente que la posibilidad de alternancia que tiene el hablante no condiciona su facultad de mantener el *origo* de enunciación y utilizar el verbo *ir*.

En (58), se presume la ausencia del hablante en la meta del movimiento (estaba en el cine), con lo cual el español rechaza el uso del verbo *venir*.

En este sentido, en español, la Condición 3 es equiparable a la Condición 2, ya que al requerirse la presencia del hablante en la meta del movimiento, da lo mismo que la meta del movimiento sea uno de los lugares que integran la categoría *home base*, o no.

Contrariamente a lo expuesto, Ibáñez (1983: 82) señala que el uso de *venir* en los casos de la Condición 3 es admisible aunque el hablante no se encuentre en la meta del movimiento¹⁶¹, y por lo tanto sería correcto el enunciado (59) (aún si fuese pronunciado cuando el hablante no se encuentre en su casa, ni en el momento de enunciación, ni en el momento del movimiento). Sin embargo, en las conclusiones de su trabajo, el autor afirma que “la adopción de una perspectiva habitual –domicilio– también puede determinar un desplazamiento del centro, este fenómeno (...) parece tener más fuerza en el francés y en el alemán que en el español”¹⁶² (p. 153).

(59) Espero que Luis *venga* a mi casa a visitar a mis padres

En italiano, contrariamente, “la categoría *home base* favorece el desplazamiento mental del hablante hacia la meta del movimiento hasta el punto de rechazar el verbo *itivo*” (Arroyo, 2011:17). En este sentido, los ejemplos de (57) y (58) serán traducidos al italiano como en (60) y (61), respectivamente:

(60) Juan è *venuto* ieri sera a casa e abbiamo visto un film.

(61) Juan è *venuto* ieri sera a casa mentre io ero al cinema.

El alemán (como el italiano) manifiesta una fuerte tendencia a la identificación con la meta *home-base* y usa *kommen* para describir movimientos hacia esa meta aun cuando el emisor no se encuentre en ella. En relación al italiano y al alemán, Di Meola (1993: 183) expone que la *base di appoggio* (base de apoyo) es un lugar tan importante para el hablante, que constituye una referencia constante en su vida, también cuando no se encuentra en ella físicamente. Así, según Di Meola un hablante que tiene su base de apoyo (*home base*) en Roma (y la considera como su domicilio), estando en otra ciudad puede pronunciar los enunciados (62) y (63):

(62) Carla è *venuta* a Roma la settimana scorsa, ma purtroppo ero in vacanza

(63) Carla ist letzte Woche nach Rom *gekommen*, aber ich war leider in Urlaub

¹⁶¹ Ibáñez (1983: 82) se refiere al *home-base* como *locativo de tipo domicilio*.

¹⁶² Recordamos que Ibáñez analiza los VDM en español, francés y alemán.

En español, el mismo enunciado resultaría inadecuado en el contexto planteado (en el que se configuraría la Condición 1), ya que, como vemos en (64), codificaría la presencia del hablante en la meta del movimiento en el momento de enunciación:

(64) Carla *vino* a Roma la semana pasada, pero lamentablemente yo estaba de vacaciones

Así, bajo las circunstancias contextuales de los ejemplos (62) y (63), el fuerte apego del español al egocentrismo del hablante impondría el uso del verbo *ir*. El enunciado de (65) expresaría con claridad la ausencia del hablante en Roma en el momento del enunciado:

(65) Carla *fue* a Roma la semana pasada, pero lamentablemente yo estaba de vacaciones

5.4.5.4. Movimiento hacia la ubicación del oyente

Ricca (1993) señala que el uso de *venir* en español está gobernado fundamentalmente por la deixis espacial y no tanto por la personal. Esta es la razón por la que la lengua hispana se resiste fuertemente a emplear *venir* en situaciones que no representan un movimiento hacia el *aquí* del hablante. En consecuencia, en español, el movimiento hacia la ubicación del oyente (en adelante Condición 4) se expresa siempre mediante el verbo *ir*, resultando irrelevantes los demás parámetros de la situación comunicativa; es decir, independientemente de que el movimiento hacia la ubicación del oyente se efectúe en el momento de la enunciación, como en (66), en el momento de referencia, como en (67), o que se trate de un lugar asociado permanentemente al oyente (home base) como en (68)¹⁶³.

(66) Sí, *voy, voy*... ¡Espérame!

(67) Cuando estés en Madrid, *iré* a visitarte.

(68) Hace tanto tiempo que no *voy* a tu casa. Será un placer.

Contrariamente, en italiano, el movimiento hacia el oyente se expresa siempre mediante el verbo *venire*, que en esta lengua codifica el movimiento tanto hacia el

¹⁶³ Ricca observa, que en español, el uso de *venir* para describir un movimiento hacia la ubicación del oyente, cuando esta coincide con la del hablante, no configura la Condición 4. El uso de *venir* estaría justificado, en ese caso, solo por la presencia del hablante en la meta del movimiento, siendo totalmente irrelevante la posición del oyente.

hablante como hacia el oyente. El hablante, mediante un desplazamiento en el espacio mental (Di Meola, 2003), adopta la perspectiva del oyente, ubicándose en el *aquí* de su interlocutor (Ibáñez, 1983). Levinson (1993: 118) comenta, que el deslizamiento deíctico hacia el punto de vista del interlocutor como expresión de cortesía podría ser producto de una evolución histórica.

Así, los movimientos de (66), (67) y (68) que en español se describen con *ir*, en italiano se expresan con el verbo *venir*:

(69) Sì, *vengo, vengo...* Aspettami!

(70) Quando sarai a Madrid, *verrò* a trovarti.

(71) È da tanto tempo che non *vengo* a casa tua. Sarà un piacere.

Ricca (1993: 104) indica que la extensión del *origo* del hablante hacia la segunda persona implica que para el uso de *venire* en el caso de la Condición 4 es necesario que el oyente se encuentre en la meta del movimiento, tanto si el desplazamiento se lleva a cabo en el momento de la enunciación, como en el de referencia.

En la lengua alemana, en aquellos contextos prototípicamente deícticos, los verbos analizados se comportan como en el italiano; es decir, el verbo *kommen* señala el movimiento hacia el hablante y hacia el oyente, como en el caso de (72):

(72) Kommst du zu mir, oder soll ich zu dir *kommen*?
(¿Vienes tú a mi casa o **vengo* yo a la tuya?)

Los estudios de Ibáñez (1983: 118) confirman que en el alemán, el hablante puede adoptar la perspectiva del oyente con el consecuente desplazamiento del centro deíctico. Hay que aclarar, sin embargo, que en los contextos no télicos¹⁶⁴—donde el verbo no focaliza la parte final del movimiento, sino el desarrollo del proceso (*Aktionsart*)— el verbo *kommen* es sustituido por una solución perifrástica o por el verbo *gehen* usado en su acepción neutra (sin significado deíctico). Este es el caso del enunciado (73):

(73) Ich habe ihn gesehen, als ich *auf dem Weg zu dir* war/als ich zu dir *ging*
(Yo lo vi a él, de camino *hacia ti*/ cuando *iba* hacia ti.)

¹⁶⁴ Ver apartado 5.4.2.2.1.

Observamos en concordancia con lo expuesto antes, que el movimiento hacia el oyente contenido en (73) se codifica en italiano con el verbo *venire*, como en (74); mientras que en español se expresa con el verbo *ir*, como en (75):

(74) L'ho visto quando *venivo* da te

(75) Lo vi cuando *iba* a tu casa

Ricca (1993: 96) señala que en los casos de desplazamiento del *origo*, existe una zona de superposición de *ir* y *venir* que es libre o, por lo menos, condicionada por el contexto.

5.4.5.5. Contextos comitativos

Los contextos comitativos (en adelante Condición 5) se producen cuando uno de los participantes del discurso acompaña al otro hacia la meta del movimiento. Ricca (1993: 113) sostiene que este tipo de movimiento no tiene ninguna relación con el *origo* de enunciación o con la meta del movimiento y es atribuible a la deixis personal. De esta manera, según el autor, constituye un caso de excepción que el español (bajo ciertas circunstancias) permita el uso del verbo ventivo en la Condición 5.

El caso prototípico de los contextos comitativos, apunta Lewandowski (2008), es la situación en la que el protagonista principal del movimiento propone a su interlocutor que lo acompañe:

(76) Esta noche voy al cine, ¿quieres *venir* conmigo?

(77) Questa sera vado al cinema, vuoi *venire* con me?

(78) Heute Abend gehe ich ins Kino. *Kommst* du mit?

Tanto en español como en italiano y en alemán, como vemos en (76), (77) y (78), se usa el verbo *venir/venire/kommen* para el acto de habla que contiene la invitación que el hablante hace al oyente. Se observa que, bajo la Condición 5, en el alemán la distinción entre *gehen* y *kommen* se neutraliza a favor del verbo ventivo (*kommen*), cuyo empleo, en este caso, no responde ni al uso deíctico (al igual que el español bajo la Condición 5), ni a su elemento accional; para que la selección del verbo ventivo sea posible, no es necesario ni que el movimiento se dirija hacia el hablante, ni

que el verbo manifieste su naturaleza *goal-oriented*.

Al respecto Gathercole (1977: 67) señala, que la condición para el uso de *venir* es la implicación de quien realice el movimiento con respecto al hablante. En este sentido, podría tratarse del oyente, pero también de un tercero, como en (79):

(79) Pregúntale a Juan si quiere *venir* a la fiesta.

Esta posibilidad de usar *venir* para describir el movimiento de un tercero que acompaña al hablante es referida también por Ibáñez (1983: 84).

En el caso de la respuesta a la invitación, por el contrario, se observa una diferencia entre las tres lenguas: el español, como vemos en (80), admite solamente el verbo *ir*, en italiano, como muestra el ejemplo (81), se usa solamente el verbo *venire*, y en alemán, el ejemplo de (82) nos indica la posibilidad de uso de ambos verbos. Así, concluimos que las tres lenguas permiten el uso del verbo ventivo para el caso de movimiento “tú conmigo”; no así, para el movimiento “yo contigo”, para cuya descripción, el español, el italiano y el alemán manifiestan claras diferencias:

(80) Me gustaría ir/*venir, pero tengo que estudiar.

(81) Mi piacerebbe *andare/venire, ma ho da studiare.

(82) Ich würde gerne gehen/mitkommen, aber ich muss lernen.

Según los resultados del estudio de Ricca (1993: 114), el alemán muestra en el caso el movimiento “yo contigo” una zona de superposición de *gehen* y *kommen*. Los hablantes de esta lengua justifican el uso del verbo ventivo cuando se trata de dar respuesta a una invitación, en la que el contexto comitativo adquiere relevancia y controla el enunciado.

Es necesario aclarar, que en español, el uso de *venir* bajo la Condición 5 procede solamente cuando es el hablante quien realiza el movimiento principal:

(83) ¿Te gustaría venir a recoger el premio conmigo?

(84) ¿No quieres venir conmigo de compras?

En los enunciados (83) y (84), el hablante es el protagonista principal del movimiento y le propone a su interlocutor que lo acompañe (es decir, es el hablante

quien ha ganado el premio, y es el hablante quien tiene que hacer las compras). Al respecto, Gathercole (1977: 67) señala que cuando la expresión “conmigo” está presente en el enunciado, la diferencia entre *ir* y *venir* se neutraliza, y el hablante español podría usar tanto *venir* como *ir*. Es decir, el contexto comitativo, sobreentendido con el uso del verbo *venir*, se hace explícito con la expresión “conmigo”. Sobre esta posibilidad del hablante español de hacer uso tanto de *ir* como de *venir*, según Ricca (1993: 113) no sorprende, que lenguas (como el español) que para expresar el movimiento bajo la Condición 2 (movimientos hacia el hablante en el momento de referencia) utilizan normalmente el verbo itivo junto al ventivo, hagan lo mismo en el caso de movimientos en compañía de la primera persona, es decir, “*ven* conmigo o *ve* conmigo”.

Contrariamente, cuando el hablante se ofrece como acompañante del oyente (es decir, si es el oyente quien ha ganado el premio o tiene que hacer las compras) el contexto comitativo pierde relevancia, y el hablante, ante la descripción de un movimiento que se aleja de su centro deíctico (Condición 6), usa el verbo *ir*. Es el caso de (85) y (86):

(85) ¿Te gustaría ir a recoger el premio conmigo?

(86) ¿No quieres ir de compras conmigo?

Esto coincide con una de las condiciones citadas por Cinque (1972: 586-587) sobre la selección de uno u otro verbo, es decir, la expresión de una mayor iniciativa por parte de uno de los participantes. Si la iniciativa es del hablante, podrá usar el verbo *venir*. Ibáñez (1983: 47) pone en evidencia que no es posible usar *venir* en los casos de la primera persona del plural (*venimos*) con la finalidad de incluir al hablante mismo en el movimiento.

5.4.5.6. Movimiento hacia otra meta

El movimiento hacia cualquier meta distinta de la ubicación del hablante y del oyente (en adelante Condición 6) se expresa, tanto en español, (87) y (88), como en italiano, (89) y (90) con el verbo *ir*.

(87) Mira, yo me *voy* a la playa pasado mañana

(88) ¿Cuándo te *vas* a la montaña?

(89) Senti, io me ne *vado* al mare dopodomani.

(90) Quando te ne *vai* in montagna?

En el alemán (como en el italiano y en el español) bajo la Condición 6, se impone el uso del verbo *gehen*, así como en (91) y (92):

(91) Hör mal, übermorgen *gehe* ich zum Strand

(92) Wann *gehst* du in die Berge?

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta aquellos contextos en los que prevalece el factor *Aktionsart* sobre el deíctico; en este sentido, el movimiento hacia un lugar donde no se encuentran ni el hablante ni el oyente podría ser expresado con el verbo *kommen* en su acepción de verbo orientado hacia la meta, como en los ejemplos de (13), (16) y (17), por citar algunos, mencionados páginas atrás y que repetimos aquí, para comodidad del lector, como (93), (94) y (95).

(93) *Kommst* du heute in die Stadt?

(¿Vienes* hoy al centro de la ciudad?)

(94) Ans Ziel *kommen*

(Venir* [llegar] a la meta)

(95) *Komme* ich hier zum Bahnhof?

(¿Por aquí vengo* [llego] a la estación de trenes?)

A continuación, en la *Tabla 5.4*, presentamos un resumen esquemático de los usos de los verbos deícticos *ir/venir*, *andare/venire* y *gehen/kommen* analizados en este apartado. Las condiciones de uso consideradas son una adaptación realizada a partir de la aproximación de Fillmore. Nuestras conclusiones serán aplicadas a la elaboración de materiales didácticos que faciliten la reflexión cognitiva de nuestros alumnos, HH.NN. de italiano y alemán, en el aula de ELE.

META DEL MOVIMIENTO		ESPAÑOL	ITALIANO	ALEMÁN
Condición 1	Ubicación del hablante en el momento de la enunciación	VENIR <i>Ven aquí, por favor</i>	VENIRE	KOMMEN
Condición 2	Ubicación del hablante en el momento de referencia	IR / VENIR (<i>venir</i> : cuando se presume la presencia del hablante en la meta del movimiento) <i>Cuando estaré en Londres, vendrás a visitarme</i>	VENIRE	KOMMEN
Condición 3	Lugar permanentemente asociado al hablante (<i>Home base</i>)	IR / VENIR (<i>venir</i> : cuando se presume la presencia del hablante en la meta del movimiento) <i>En estos momentos estoy en la oficina, pero por la noche puedes venir a mi casa. Te espero.</i>	VENIRE	KOMMEN
Condición 4	Ubicación del oyente en el momento de enunciación y de referencia	IR <i>Esta noche voy a tu casa</i>	VENIRE	GEHEN/ KOMMEN
Condición 5	Contexto comitativo	IR / VENIR (solo para la invitación del hablante al oyente) <i>Quiero que vengas conmigo al cine</i>	VENIRE	GEHEN/ KOMMEN
Condición 6	Otra meta	IR <i>¿Adónde vas?</i>	ANDARE	GEHEN/ KOMMEN

Tabla 5.4. Condiciones de uso de los verbos deícticos de movimiento

Con este capítulo se concluye la Parte I de esta tesis, en la que se analizaron los aspectos teóricos sobre los que la misma se sustenta. La Parte II se desarrolla en tres capítulos, en los que se explican la metodología del estudio y sus fases experimentales (Capítulos 6 y 7), y se exponen los resultados de la investigación y su discusión.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (I)

En la primera parte de este trabajo se expusieron los temas teóricos que sirvieron de base a nuestra investigación. Repasamos algunos aspectos del ASL, analizamos el uso de los VDM en español, italiano y alemán, y determinamos las dificultades que tienen los estudiantes de ELE/EL2 en el aprendizaje de estos verbos. La revisión de la literatura y de los estudios citados en los capítulos anteriores respalda la propuesta de una instrucción gramatical explícita de corte cognitivo, unida a una práctica de comprensión e interpretación según la IP, para favorecer el aprendizaje de los VDM por aprendientes de ELE HH.NN. de italiano y alemán.

En los capítulos que integran la segunda parte de esta tesis, nos referiremos al estudio empírico llevado a cabo y al desarrollo de sus fases. Así, los Capítulos 6 y 7 describen la metodología y el diseño implementados en el estudio. El Capítulo 8 contiene la elaboración de los datos recolectados, la presentación del análisis estadístico realizado, los resultados obtenidos y su discusión.

6.1. Objetivos

La investigación propuesta parte de los objetivos que describimos a continuación, divididos en generales y específicos.

6.1.1. Objetivos generales

Los objetivos generales del presente estudio son:

- (1) Comparar los efectos de dos tratamientos didácticos para el aprendizaje de los VDM —*ir, venir, llevar y traer*— por aprendientes de español HH.NN. de italiano y alemán: una **instrucción gramatical de base cognitiva** (Langacker, 1987, 2008ab) unida a una práctica de comprensión y producción, elaborada según las pautas de la *Instrucción de Procesamiento* (VanPatten, 1996, 2002, 2004a, 2015), y una **instrucción tradicional orientada a la producción** y basada en los manuales de enseñanza de ELE.
- (2) Determinar si la lengua materna de los aprendientes influye sobre los efectos de la metodología cognitiva aplicada, y, en caso afirmativo, en qué medida.

6.1.2. Objetivos específicos

Para alcanzar los objetivos generales expuestos, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- (1) elaborar un tratamiento didáctico cognitivo para HH.NN. de italiano y de alemán;
- (2) preparar una clase para el tratamiento didáctico tradicional para HH.NN. de italiano y de alemán;
- (3) aplicar los tratamientos didácticos experimentales a los respectivos grupos de aprendientes;
- (4) comparar los resultados de los grupos de instrucción cognitiva, instrucción tradicional y control;
- (5) comparar los resultados de los grupos de instrucción cognitiva (italianos y alemanes) entre sí;
- (6) comparar los resultados obtenidos según la tipología de actividades realizadas (interpretación y producción);
- (7) comparar los resultados obtenidos según el par de verbos contenido en las actividades (*ir/venir* y *llevar/traer*).

6.2. Diseño de la investigación

En esta tesis se propone un estudio experimental de corte longitudinal cuyo diseño metodológico se describe en los apartados que siguen. A continuación presentaremos las cuestiones contenidas en las preguntas de investigación que guiaron el estudio y las hipótesis planteadas al respecto. Luego, describiremos el contexto, los informantes, la elaboración de los materiales empleados, y las fases y el procedimiento del estudio empírico realizado.

6.2.1. Preguntas de investigación e hipótesis

En este apartado se especifican las preguntas formuladas en el estudio, y las hipótesis planteadas como respuestas a priori. Se presentan de manera conjunta con la finalidad de facilitar la comprensión del lector. Así, a cada pregunta de investigación sigue su hipótesis respectiva.

PREGUNTA 1. ¿Habrá diferencias significativas entre los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, según el tipo de instrucción recibida para el aprendizaje de los VDM?

HIPÓTESIS 1: sí habrá diferencias significativas en el rendimiento de los grupos según la instrucción recibida para el aprendizaje de los VDM. Los alumnos que reciban el tratamiento didáctico de corte cognitivo obtendrán mejores resultados a lo largo de las pruebas de evaluación posteriores a la instrucción, con respecto a los que reciban instrucción clásica-tradicional y con respecto al grupo de control.

PREGUNTA 2. ¿Habrá diferencias significativas, según la lengua materna de los aprendientes (italiano y alemán), en los resultados obtenidos por los grupos que reciban el tratamiento didáctico de corte cognitivo?

HIPÓTESIS 2: no habrá diferencias significativas entre los resultados obtenidos tras las pruebas de evaluación realizadas por los dos grupos de aprendientes (HH.NN. de italiano y HH.NN. de alemán) que reciban el tratamiento didáctico según la metodología de corte cognitivo.

PREGUNTA 3. ¿Habrá diferencias significativas según el tipo de tarea realizada (interpretación o producción) en los test de evaluación de los grupos que recibieron la instrucción cognitiva y la instrucción tradicional?

HIPÓTESIS 3: sí habrá diferencias significativas según el tipo de tarea realizada (interpretación y producción). Los alumnos obtendrán mejores resultados en las tareas de interpretación en cada una de las pruebas del estudio, según los resultados obtenidos en Colasacco (2014).

PREGUNTA 4. ¿Habrá diferencias significativas en cuanto a los errores cometidos según el par de verbos (*ir/venir* y *llevar/traer*) contenidos en las tareas realizadas por los HH.NN. de italiano y los HH.NN. de alemán que reciban la instrucción de corte cognitivo?

HIPÓTESIS 4: sí habrá diferencias significativas en cuanto a los errores cometidos según el par de verbos (*ir/venir* y *llevar/traer*) contenido en las tareas realizadas, siendo mayor el número de errores cometidos para el par de verbos *ir/venir* que para el par de verbos *llevar/traer*, tanto por los HH.NN. de italiano, como por los HH.NN. de alemán.

6.2.2. Variables del estudio

En el presente estudio fueron consideradas las siguientes variables (ver *Tabla 6.1*):

a) La *variable dependiente* de este estudio es el *aprendizaje de los VDM*, que será medida a través del número de errores obtenidos por los aprendientes en las pruebas de evaluación. Entendemos por “aprendizaje” el desempeño de los estudiantes con las reglas de uso de los VDM para la realización de tareas tanto de interpretación como de producción.

b) La *variable independiente* es el *tipo de instrucción* recibida. Se implementaron dos tipos de instrucción: cognitiva y tradicional. Entendemos por *instrucción cognitiva* la instrucción gramatical explícita basada en los postulados de la GC (Langacker, 1987, 2008ab), unida a una práctica de comprensión y producción según las pautas de la *Instrucción de Procesamiento* (VanPatten, 1996, 2002a, 2004, 2015). Por *instrucción tradicional* entendemos el tipo de enseñanza más clásica de LE (y particularmente de ELE) guiada por los manuales presentes en el mercado y basada en prácticas (en su mayoría mecánicas y descontextualizadas) orientadas a la producción.

c) Las *variables moderadoras* investigadas son: (1) el tipo de tarea realizada —interpretación y producción—, (2) la lengua materna de los aprendiente —italiano y alemán— y (3) los pares de verbos opuestos —*ir/venir* y *llevar/traer*—.

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN		
Variable independiente	Tipo de instrucción recibida	Metodología cognitiva
		Metodología tradicional
Variables moderadoras	Tipo de tarea realizada	Tareas de interpretación
		Tareas de producción
	LM de los Aprendientes	Italiano
		Alemán
Par de verbos opuestos	<i>Ir/venir</i>	
	<i>Llevar/traer</i>	
Variable dependiente	Aprendizaje de los VDM	

Tabla 6.1. Cuadro-resumen de las variables de la investigación

6.2.3. Contexto e informantes de la investigación

La investigación se llevó a cabo durante el año académico 2016-2017, con una muestra de 274 estudiantes universitarios aprendientes de ELE de nivel B1 (según el *Marco común europeo de referencia*¹⁶⁵, en adelante MCER) pertenecientes a las siguientes universidades: *Università degli studi Gabriele D'Annunzio* (en adelante UDA) en Pescara, Italia, *Heidelberg Universität* (en adelante HU) en Heidelberg, Alemania, y *Kassel Universität* (en adelante KU) en Kassel, Alemania.

Se contó con un número inicial de 341 participantes asignados de manera aleatoria a los grupos de investigación y de control como describiremos más adelante. La selección de los participantes se llevó a cabo a través de un *cuestionario inicial* y un *pretest* (en adelante PT), cuyos resultados permitieron elegir los integrantes de la muestra definitiva en función de los siguientes criterios: a) que fuesen HH.NN. de italiano o de alemán; b) que no fuesen bilingües italiano-español o alemán-español; y c) que no hubiesen obtenido como resultado en el PT un número de aciertos superior al 60%¹⁶⁶. Después de haber realizado el cuestionario inicial y el PT fueron eliminados 39 participantes por haber obtenido más del 60% de aciertos en la prueba y 28 por no participar en algunas de las pruebas posteriores. Así el grupo definitivo de informantes quedó integrado por 274 alumnos.

De los 274 participantes, 135 eran estudiante de la UDA y 139, de las universidades alemanas HU y KU. Los alumnos HH.NN. de italiano estudiaban ELE en el Departamento de lenguas, literaturas y culturas modernas (*Dipartimento di lingue, letteratura e culture moderne*) de la UDA. Para obtener la muestra se seleccionaron los cursos del segundo año, cuyos alumnos ya habían aprobado la primera anualidad de ELE y tenían un nivel de desarrollo lingüístico correspondiente al nivel A2/B1.1 del MCER. Con respecto a los participantes HH.NN. de alemán, todos eran estudiantes de ELE con un nivel lingüístico A2/B1.1; los informantes de la HU eran integrantes de varios cursos pertenecientes al Laboratorio central de lenguas (*Zentrale Sprachlabor*), al Seminario de lenguas románicas (*Romanisches Seminar*) y al Instituto para traducción e interpretación (*Institut für Übersetzen und Dolmetschen*); los alumnos de la

¹⁶⁵ Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que establece los niveles de referencia para el español de conformidad con el (MCER), las nociones sobre la forma meta de nuestro estudio se contemplan en los inventarios para nivel A1-A2 del apartado de Nociones generales (3. Nociones espaciales → 3.3. Movimiento) y en el apartado de Tácticas y estrategias pragmáticas (1. Construcción e interpretación del discurso → 1.3. La deixis → 1.3.1. La deixis espacial).

¹⁶⁶ Este último criterio fue establecido de conformidad con las investigaciones de VanPatten y Cadierno (1993), VanPatten y Wong (2004), Llopis-García (2009) y Wong (2015), entre otras.

KU cursaban español en el Centro de estudios internacionales (*Internationales Studienzentrum/Sprachenzentrum*).

6.2.3.1. Perfil de los participantes

Todos los alumnos participantes en el estudio completaron un cuestionario inicial¹⁶⁷ con la finalidad de obtener información detallada sobre su perfil. El cuestionario contenía preguntas sobre datos personales, experiencia con el español (estudios o visitas a países hispanohablantes), dificultades en el aprendizaje del español, grado de similitud percibido entre el español y el italiano, o entre el español y el alemán y, por último, se les preguntaba si conocían los verbos —*ir, venir, llevar y traer*—, y si percibían alguna dificultad en el uso de los mismos. A continuación exponemos la información más relevante sobre las respuestas de los alumnos, resumida y esquematizada en la *Tabla 6.2*.

a) Datos generales

Entre los 274 participantes había 213 mujeres y 61 hombres. En la *Tabla 6.2* puede observarse la subdivisión de los informantes por lenguas maternas: de los HH.NN. de italiano, 103 eran mujeres y 32, hombres; los HH.NN. alemanes, por su parte, eran 110 mujeres y 29 hombres. En ninguno de los dos grupos había hablantes bilingües italiano/español o alemán/español (de hecho, uno de los motivos por los que se suministró el cuestionario inicial fue el de excluir a esta categoría de estudiantes). La edad de los informantes estaba comprendida entre los 18 y 30 años, con una edad media de 23 años.

b) Relación con la lengua española

Una de las preguntas del cuestionario indagaba sobre los estudios de ELE de los participantes antes de comenzar sus cursos universitarios. Con esto se quiso tener una idea del contacto y la experiencia que los integrantes de la muestra habían tenido con la lengua española. Según la información aportada, 125 informantes habían estudiado español en la escuela primaria o secundaria: 48 alumnos (28 italianos y 20 alemanes), durante cinco años; cuatro alumnos (todos alemanes), durante cuatro años; 61 alumnos (31 italianos y 30 alemanes), durante tres años; siete alumnos (alemanes), durante dos años y cinco alumnos (uno italiano y cuatro alemanes), durante un año.

¹⁶⁷ El cuestionario inicial completo puede verse en la Sección de Anexos.

149 participantes (75 italianos y 74 alemanes) nunca habían tenido contacto académico con la lengua española antes de comenzar con los estudios de ELE en sus respectivas universidades.

De los 274 informantes, 143 habían visitado países hispanohablantes (por motivo de estudio, trabajo o vacaciones). 105 habían estado en España, Cuba, Argentina, México o Venezuela, por motivos recreativos y familiares: 95 alumnos, durante un periodo inferior a dos semanas, y 10 alumnos, por un lapso de un mes; 20 informantes (todos alemanes) habían estado en países hispanohablantes por motivo de trabajo (15, durante un año, y cinco, durante seis meses); y, por último, 18 informantes habían permanecido en España por motivos de estudio (participación en el programa Erasmus), con estancias de un mes (dos italianos), tres meses (tres italianos y un alemán) y seis meses (cuatro italianos y ocho alemanes).

Ninguno de los participantes hablaba español de manera habitual en su residencia; todos manifestaron que practicaban la lengua en la universidad o por contacto con amigos hispanohablantes a través de las redes sociales.

DATOS DE LOS INFORMANTES							
Número total				Lengua materna			
				italiano		alemán	
274				135		139	
213 mujeres		61 hombres		103 mujeres	32 hombres	110 mujeres	29 hombres
L2/L3	español/inglés			74	35	39	
	español/inglés/francés			144	67	77	
	*alemán/ruso/chino/árabe/portugués/serbo-croata			33	33	-	
	*italiano/japonés/chino/árabe/portugués/griego/ruso			23	-	23	
Edad comprendida entre				21-26		18-30	
Años de estudio de ELE previos a la instrucción universitaria			Nunca antes	149	75	74	
			1 año	5	1	4	
			2 años	7	-	7	
			3 años	61	31	30	
			4 años	4	-	4	
			5 años	48	28	20	
Visitas a países hispanohablantes (España – Argentina – Perú – Venezuela – Colombia – Cuba – Costa Rica – México)			vacaciones	7-15 días	95	45	50
				1 mes	10	2	8
			trabajo	6 meses	5	-	5
				1 año	15	-	15
			Estudio (Erasmus)	1 mes	2	2	-
				3 meses	4	3	1
6 meses	12	4		8			

Tabla 6.2. Descripción de la muestra del estudio

c) Con respecto a los VDM

Todos los participantes declararon conocer el significado de los verbos *ir*, *venir*, *llevar* y *traer*. Sobre la dificultad percibida con respecto a su uso, los alumnos HH.NN. de italiano señalaron lo siguiente: 106 participantes afirmaron que el uso de los VDM no representaba ninguna dificultad y 30 alumnos indicaron tener problemas con su uso. De estos últimos, siete alumnos se refirieron específicamente al par de verbos *llevar/traer*, y cinco hicieron referencia a la dificultad impuesta por los diversos contextos de uso. En cuanto a los HH.NN. de alemán, 69 señalaron no tener problemas con el uso de los VDM, mientras que 70 manifestaron tener dificultades al respecto. De estos últimos, 22 alumnos hicieron referencia a problemas con los verbos *llevar/traer*, siete mencionaron la confusión provocada por los contextos de uso, y un alumno mencionó que se trataba de una dificultad causada por la perspectiva. El *Gráfico 6.1* muestra la percepción de los informantes sobre la dificultad de uso de los VDM (expresada en porcentaje), que será comentada junto con los resultados del estudio, en el Capítulo 8. En cuanto a las preguntas relacionadas con la forma meta, se esperaba que los participantes declararan (como lo hicieron) tener conocimiento sobre los VDM, ya que, como señalamos, su estudio está previsto en los niveles iniciales de aprendizaje del español; sin embargo, se quiso puntualizar si los informantes percibían los problemas de uso detectados en los análisis de errores revisados.

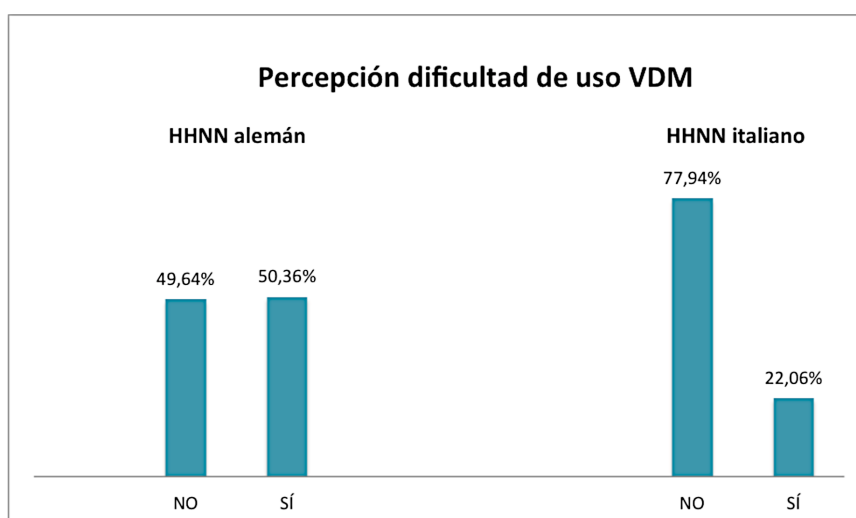


Gráfico 6.1. Percepción uso de los VDM

6.2.3.2. Formación de los grupos

Para cada una de las lenguas investigadas (italiano y alemán) se formaron tres grupos: dos experimentales y uno de control. Los grupos experimentales fueron (1) ITA.COG y ALE.COG, que recibieron la instrucción didáctica cognitiva, y (2) ITA.TRA y ALE.TRA, que recibieron la instrucción didáctica tradicional; los grupos de control (3) ITA.CON y ALE.CON no recibieron tratamiento didáctico. Para analizar los efectos generales de los tratamientos didácticos experimentales (cognitivo y tradicional), los seis grupos citados (tres italianos y tres alemanes) fueron reunidos según la instrucción recibida. De este modo, se formaron tres grupos: COG (italianos + alemanes con instrucción cognitiva), TRA (italianos + alemanes con instrucción tradicional) y CON (italianos + alemanes sin instrucción). En la *Tabla 6.3* se muestra un resumen de los grupos descritos con el número de integrantes.

GRUPO \ LM	ITALIANO	n.	ALEMÁN	n.	ITALIANO + ALEMÁN	n.
COGNITIVO	ITA.COG	57	ALE.COG	59	COG	116
TRADICIONAL	ITA.TRA	47	ALE.TRA	44	TRA	91
CONTROL	ITA.CON	31	ALE.CON	36	CON	67

Tabla 6.3. Grupos de la investigación

6.2.4. Materiales del estudio: las herramientas de toma de datos

Los materiales utilizados en la investigación fueron, por una parte, las herramientas de toma de datos, que incluían un *cuestionario inicial*, un *pretest* (PT), y tres *postest* (en adelante PT1, PT2 y PT3); por la otra, *dos protocolos de instrucción* —instrucción cognitiva e instrucción tradicional— que fueron aplicados a los respectivos grupos de la investigación para determinar sus efectos en la enseñanza de los VDM.

Describiremos de manera detallada la elaboración y estructura de los materiales del estudio, así como los criterios adoptados para su diseño. En los próximos apartados nos referiremos a las herramientas de toma de datos (cuestionario, PT, PT1, PT2 y PT3) y en el Capítulo 7 (apartado 7.1) explicaremos los protocolos de instrucción.

Todos los materiales fueron creados por la investigadora; algunos ya habían sido implementados en el estudio piloto de Colasacco (2014), y fueron revisados,

corregidos y adaptados a la presente investigación. Para su elaboración se utilizaron un procesador de textos (que permitió su distribución en soporte de papel) y el programa PowerPoint para las presentaciones de alguna parte de las instrucciones¹⁶⁸.

Para evitar incomprensiones y el desgaste innecesario de los recursos de procesamiento disponibles para el aprendiente, las preguntas del cuestionario inicial y las instrucciones para llevar a cabo las pruebas del estudio (PT, PT1, PT2 y PT3) fueron traducidas al italiano y al alemán. Asimismo se empleó la lengua materna de los aprendientes para las explicaciones contenidas en el tratamiento didáctico cognitivo y para las indicaciones dadas en las actividades realizadas durante el mismo. Las traducciones fueron realizadas por la investigadora, quien es bilingüe español/italiano y conoce la lengua alemana; se contó, además, con la revisión de compañeras de trabajo, HH.NN. de italiano y de alemán¹⁶⁹.

6.2.4.1. El cuestionario inicial

El objetivo del cuestionario inicial fue conocer el perfil de los informantes en cuanto a sus características personales, sus conocimientos lingüísticos y su percepción sobre los VDM. Los datos obtenidos fueron utilizados para definir la muestra del estudio, de la que serían excluidos (según los criterios expuestos en el apartado 6.2.3.) los alumnos bilingües italiano-español (en el caso de los estudiantes italianos) y alemán-español (en el caso de los estudiantes alemanes).

El cuestionario se elaboró siguiendo los modelos utilizados en investigaciones análogas (Llopis-García, 2009; Palacio-Alegre, 2013 y Colasacco, 2014), que fueron adaptados al presente estudio. Su estructura se expone a continuación. La primera parte hacía referencia a los datos personales (nombre y apellidos, edad, sexo y lengua materna); a continuación se preguntaba sobre la carrera cursada en la universidad y otras lenguas extranjeras estudiadas (con indicación del nivel en cada una de ellas); seguían 4 preguntas relativas a la experiencia de los estudiantes con el español (estudios previos al curso universitario y duración de los mismos, posibles visitas o estancias en algún país hispanohablante con indicación del motivo y de la duración, posibilidades para practicar la lengua); dos preguntas estaban dirigidas a obtener información

¹⁶⁸ En la sección de Anexos pueden verse todos los materiales utilizados: Cuestionario inicial (Anexo A); Instrucción cognitiva (Anexo B); Instrucción tradicional (Anexo C); Pruebas implementadas y materiales de apoyo (Anexo C).

¹⁶⁹ Agradecemos a las profesoras Rita Martella y Cristina Simone por la colaboración prestada en la revisión de las traducciones al italiano y al alemán de los materiales empleados en el presente estudio.

relacionada con la percepción de los alumnos acerca del grado de similitud entre el español y el italiano (para los HH.NN. de italiano) o entre el español y alemán (para los HH.NN. de alemán), y las dificultades encontradas en el aprendizaje del español; las últimas dos preguntas guardaban relación con la forma meta del presente estudio: conocimiento del significado de los VDM —*ir, venir, llevar y traer*— y dificultad encontrada en su uso. Las respuestas de los informantes fueron expuestas en el apartado 6.2.3.1.

6.2.4.2. Pretest

El PT se elaboró con la finalidad de evaluar los conocimientos de los participantes sobre el uso de los VDM antes de recibir la instrucción. De igual modo, su aplicación fue determinante para definir el grupo de informantes, junto con los datos aportados por el cuestionario inicial. Recordamos aquí que, según los criterios de selección, serían excluidos de la muestra los estudiantes que hubiesen alcanzado en el PT un número de aciertos superior al 60%.

La prueba estaba compuesta por dos tareas: una de interpretación y otra de producción¹⁷⁰. Cada una de las tareas contenía 16 ejercicios, por lo que el PT incluía 32 ejercicios o ítems en total. En la *tarea de interpretación* los alumnos tenían que determinar si el movimiento indicado por el VDM propuesto estaba dirigido hacia el *aquí* o hacia el *allí* del hablante. Para resolver de manera correcta, los alumnos tenían que conocer el significado del verbo presente en enunciados cortos y sin referencias contextuales. Los VDM estaban presentes de manera equitativa en los 16 ejercicios de interpretación, es decir, cada verbo aparecía cuatro veces. La *tarea de producción* contenía 16 ejercicios de huecos que los alumnos tenían que completar con las formas ya conjugadas de los pares de verbos dados para cada uno de ellos (ocho preveían la selección entre *ir/venir*, y ocho, entre *llevar/traer*). La tarea se estructuró en cuatro diálogos cortos, enmarcados en contextos situacionales de los que se deducía con facilidad la ubicación de los protagonistas (hablantes) de cada diálogo. De esta manera, del par de verbos dados para cada ejercicio, solo uno resultaba ser el correcto.

¹⁷⁰ En el estudio piloto de Colasacco (2014), previo a la presente investigación, el PT contenía solo tareas de producción; esta circunstancia dificultó la comparación de los resultados de las tareas de interpretación contenidas en las pruebas posteriores a la instrucción, limitando el análisis a los resultados de la tarea de producción.

El PT fue llevado a cabo por todos los grupos participantes en el estudio: de instrucción cognitiva (ITA.COG y ALE.COG), de instrucción tradicional ITA.TRA y ALE.TRA), y de control (ITA.CON y ALE.CON). Las Figuras 6.1 y 6.2 muestran un ejemplo de los ejercicios que formaban el PT .

1) Lee los enunciados de Carolina y de Alfredo: ¿a qué lugares se refieren cuando usan los verbos *ir, venir, llevar o traer*?
*Leggi i seguenti enunciati di Carolina e Alfredo. A che luoghi fanno riferimento quando usano i verbi *ir, venire, portare o trarre*?*

¿A qué lugares se refiere Carolina? <i>A quali luoghi fa riferimento Carolina?</i>	A donde ella se encuentra <i>Al luogo dove si trova lui</i>	A otros lugares <i>Ad altri luoghi</i>
1. Mañana te traigo la torta de coco.		
2. No olvides llevar te las manzanas.		
3. ¿ Vienes conmigo?		
4. Trae los libros para que puedas estudiar.		
5. ¿ Vas ? Así me lo cuentas todo.		
6. Llévame , ¿quieres?		
7. ¡Vale! Te traigo los ingredientes lo antes posible.		
8. Luisa va . Me lo dijo ayer.		

Figura 6.1. Muestra de tarea de interpretación del PT

Encuentro en el parque <i>Luis und Alicia treffen sich im Park ...</i>
<p>Luis: ¡Oye! Mañana por la noche es el concierto de Juanes y tengo dos entradas. ¿Me acompañas?</p> <p>Alicia: ¡Me encantaría _____ (ir/venir)! Pero tengo que _____ (llevar/traer) a mis sobrinos a una fiesta.</p> <p>Luis: ¿Y esta noche? ¿Te apetece salir a comer algo conmigo?</p> <p>Alicia: ¡Esta noche _____ (voy /vengo) contigo a donde quieras!</p>
En casa <i>Rebeca ist zu Hause mit ihrer Mutter Carmen...</i>
<p>Carmen: ¡Rebeca! ¿Cuántas veces tengo que llamarte? ¡Ayúdame a preparar el almuerzo, es tarde!</p> <p>Rebeca: Sí, mamá... _____ (voy/vengo).</p> <p>Carmen: Ah...¿puedes _____ (llevarme/traerme) el móvil? Lo dejé en el salón.</p> <p>Rebeca: Sí, mamá... te lo _____ (llevo/traigo).</p>

Figura 6.2. Muestra de tarea de producción del PT

6.2.4.3. *Postest*

Con la finalidad de medir los efectos de las instrucciones didácticas impartidas, se elaboraron tres pruebas (PT1, PT2 y PT3;) que fueron aplicadas de la siguiente manera: el PT1 se aplicó inmediatamente después de haber completado la aplicación de los tratamientos didácticos, el PT2, una semana después del PT1, y el PT3, un mes después del PT1.

Las actividades se diseñaron siguiendo las indicaciones teóricas de la IP como única metodología para el diseño de tareas tanto de interpretación como de producción. De este modo, en este estudio se implementaron actividades de *input* estructurado (IE) y actividades de *output* estructurado (en adelante OE).

Se elaboraron tres paquetes de actividades (uno para cada *postest*). Las pruebas se diseñaron de manera idéntica, es decir, contenían la misma tipología y número de actividades. Cada prueba estaba formada por cuatro tareas o actividades: dos de interpretación y dos de producción, y cada una de las actividades contenía ocho ítems o ejercicios; por tanto, cada prueba incluía 16 ejercicios de IE y 16 ejercicios de OE.

Recordemos aquí que las actividades de IE están orientadas a que los aprendientes interpreten la forma meta, mientras que las actividades de OE requieren que los alumnos produzcan la forma meta de manera controlada. En ambos casos, la solución depende del significado de la forma, y en esto difieren de las actividades de producción de las metodologías tradicionales (generalmente, prácticas mecánicas y descontextualizadas).

Así como para el caso del PT, todos los grupos participantes en el estudio llevaron a cabo las pruebas PT1, PT2 y PT3.

6.2.5. Elaboración de las actividades según la IP

A continuación analizaremos las pautas de la IP para la elaboración de actividades de IE, que en el presente estudio se aplicaron también para la preparación de las actividades de OE. Asimismo describiremos las tareas incluidas en las pruebas.

6.2.5.1. Bases teóricas

Las pautas que establece la IP para la creación de actividades gramaticales de IE fueron citadas en el apartado 4.3.1.2. del Capítulo 4. A continuación, haremos un repaso de las

mismas y explicaremos en qué medidas nos ajustamos a ellas para el diseño de las actividades tanto de IE como de OE usadas en el presente estudio¹⁷¹.

1. Presente solamente un elemento cada vez

Esta directriz sugiere que el alumno se concentre solamente en la forma (o aspecto específico de la misma) que queremos que aprenda, y pueda realizar una sola conexión de forma y significado (CFS) por vez; con esto se quiere evitar que la forma estudiada pase desapercibida debido al agotamiento de los recursos de procesamiento del aprendiente, por haber tenido que atender al mismo tiempo a más de un elemento.

En este sentido, y por cuanto el interés de la instrucción era que los alumnos captaran el significado prototípico¹⁷² de los VDM (determinado por su componente deíctico) y adquirieran destreza en su uso, los ejercicios de producción contenían los pares de verbos (*ir/venir* o *llevar/traer*) ya conjugados, evitando con ello que los alumnos tuvieran que preocuparse de la conjugación de los mismos. De igual modo, y tomando en cuenta el nivel lingüístico del grupo de participantes en el estudio, los cuatro verbos de nuestro estudio se incluyeron, tanto en las actividades de IE como en las de OE, en *infinitivo*, algunos tiempos del *modo indicativo* (*presente*, *pretérito indefinido* y *pretérito perfecto*) y algunos casos de *imperativo positivo*. La tabla de verbos que acompañaba cada paquete de actividades contenía las conjugaciones de los tiempos verbales utilizados en las tareas.

2. Mantenga el significado siempre presente

Las actividades fueron diseñadas de manera que los estudiantes tuviesen que prestar atención al significado del verbo para completar la tarea de manera correcta y adecuada a la situación comunicativa. Las actividades reflejaban conversaciones o diálogos (interacciones comunicativas hablante/oyente) en los que la ubicación de los participantes (que se infería claramente del contexto situacional en el que fue enmarcada cada una de las actividades) sugería, en cada caso, la perspectiva del hablante con respecto al evento de movimiento. De este modo, tanto la selección acertada del verbo para completar la oración (en las tareas de OE), como la

¹⁷¹ Para una revisión más completa de las pautas de la IP para la elaboración e implementación de actividades de *input* estructurado, ver VanPatten (2003) y Farley (2005).

¹⁷² Ver *Tabla 4.1*. Definiciones de los VDM.

interpretación correcta del enunciado (en las tareas de IE) eran posibles solamente si se atendía al significado de los verbos según el contexto presentado. Las decisiones del alumno fueron tomadas siendo consciente de que las mismas implicaban la transmisión de un determinado significado.

3. Pase de la oración al discurso

Tanto en las tareas de interpretación como en las de producción, las actividades se presentaron de manera progresiva: se comenzó con oraciones simples, y luego se introdujeron diálogos más complejos, que requerían que el alumno prestase una mayor atención al contexto y a la posición de los participantes en el diálogo con respecto al movimiento referido.

4. Suministre input (y output) tanto oral como escrito

En las actividades del presente estudio no se utilizó material oral. Las actividades orales habrían tenido su desarrollo en una progresión de sesiones más amplia, donde se habrían planteado actividades más variadas y adecuadamente distribuidas a lo largo del tiempo. Se prefirió el *input* escrito, dado que permite un procesamiento más lento y reflexivo con respecto al *input* oral.

5. Haga que sus alumnos interactúen con el input (y con el output)

En cada actividad, los alumnos tuvieron que demostrar que comprendían el *input* y relacionar la forma meta contenida en el mismo con la interpretación correspondiente. Del mismo modo, tuvieron que reaccionar ante su propio *output*, seleccionando la forma portadora del significado que daría sentido al enunciado propuesto por el ejercicio.

6. Tenga en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes

Esta directriz de la IP resulta de especial utilidad en el intento de erradicar estrategias de procesamiento negativas que sostienen y alimentan una dificultad en el aprendizaje de una determinada forma lingüística. “Si es posible “ponerse en el lugar” del alumno a la hora de diseñar actividades, la probabilidad de éxito será mayor, pues se habrá conseguido identificar la estrategia de procesamiento negativa y será más fácil crear materiales que busquen neutralizarla” (Llopis-García, 2009: 190).

En nuestro caso, tanto los aprendientes italianos como los alemanes, por no

conocer el uso deíctico de los verbos estudiados, ignoran el significado que estos transmiten, con la tendencia a cambiar la *etiqueta fonológica* de los mismos y a aplicar los significados y el uso que tienen en su L1¹⁷³. El aprendiente obtiene la información contenida en los verbos (sobre la dirección del movimiento que describen) de otros elementos léxicos (como el lugar de destino) o de algún adverbio de lugar (como *aquí*, *allí*). Esta es la causa de que la información que proporcionan los verbos se torne redundante, por lo que pasa desapercibida y no es procesada. Tal consecuencia, que se corresponde con el subprincipio *de preferencia por lo no redundante* del modelo de PI (VanPatten, 2004b), permite que el alumno pueda decodificar el mensaje aferrándose a la información deducida de otros elementos léxicos contenidos en el enunciado, sin percatarse del valor comunicativo de la forma lingüística.

En las actividades diseñadas para el presente estudio se tuvo siempre presente la estrategia que domina el procesamiento de los VDM por parte de los alumnos. Por esta razón, se prepararon ejercicios en los que tanto la interpretación como la producción correcta de los enunciados habría sido posible solo atendiendo al significado de los verbos que nos ocupan.

Por último, recordamos que la IP sugiere ofrecer en primer lugar las actividades referenciales (de respuesta cerrada), que sirven de guía al aprendiente en el reconocimiento de una nueva estructura, y posteriormente, cuando esta ya se ha fijado lo suficiente, proceder con las actividades afectivas (cuyo contenido interactúa directamente con las opiniones y/o valores personales del aprendiente). Sin embargo, para este estudio y en consonancia con nuestros objetivos, se diseñaron solo *actividades referenciales*, en las que el *input* (y el *output*, en nuestro caso) se estructuró de manera que solo una de las respuestas era correcta, y el alumno completaba la tarea con éxito solamente si realizaba la justa conexión de forma y significado. Las *actividades afectivas* habrían sido incluidas en una serie de actividades más prolongada en el tiempo, característica que tendremos presente para futuras investigaciones.

6.2.5.2. Tareas de interpretación y de producción

Aplicando las pautas de la IP analizadas, se diseñaron cinco paquetes de actividades que fueron empleadas en el PT, en la práctica de la instrucción cognitiva y en cada uno de

¹⁷³ En el Capítulo 5 se expone los factores que determinan en el uso de los VDM en español, italiano y alemán.

los *postest* (PT1, PT2 y PT3). Cada uno de los paquetes de actividades comprendía cuatro tareas: dos de interpretación y dos de producción. Cada tarea comprendía ocho ejercicios, que requerían la interpretación o la producción de cada uno de los VDM de manera equitativa. Es decir, cada paquete de actividades contenía 32 ejercicios (16 de interpretación y 16 de producción), para un número total de 160 ejercicios.

En el apartado 6.2.4.2. se expuso la composición del PT. Nos referiremos ahora a las tareas empleadas en la práctica de la instrucción cognitiva y en las pruebas posteriores a la misma (PT1, PT2 y PT3).

a) Tareas de práctica de la instrucción cognitiva

Para la práctica de la instrucción cognitiva se diseñaron 4 tareas, dos de interpretación y dos de producción. En la *Tabla 6.4* puede verse el nombre de las actividades y la distribución de los ejercicios: 16 de IE y 16 de OE.

PRÁCTICA PARA LA INSTRUCCIÓN COGNITIVA		
ACTIVIDADES	32 ítems (16 IE /16 OE)	
A.- ¿A qué lugares se refiere Elena?	8	IE
B.- A qué lugares se refiere Pepe	8	IE
C.- Organizando una fiesta	8	OE
D.- Curso de español en Salamanca	8	OE

Tabla 6.4. Tareas para la práctica de la instrucción cognitiva

Las tareas o actividades A y B (de IE) requerían que el aprendiente relacionara el enunciado de cada ejercicio con el lugar al que se refería el hablante (*aquí*, es decir hacia el lugar donde el hablante estaba, o *allí*, un lugar distante de él). Tal relación se hizo depender de manera absoluta del verbo contenido en el enunciado (*ir*, *venir*, *llevar* o *traer*), con lo que se obligaba al alumno a reflexionar sobre el significado del verbo para poder llevar a cabo la tarea de manera correcta. Los verbos que el aprendiente debía procesar en el *input* se presentaron en **negrita** para dotarlos de realce con respecto

al resto de contexto lingüístico en el que aparecían. La *Figura 6.3* muestra un ejemplo de las tareas de IE.

A.- ¿A qué lugares se refiere Elena? <i>A quali luoghi fa riferimento Elena?</i>	AQUÍ <i>A donde ella está</i> <i>Al luogo dove si</i> <i>trova lei</i>	ALLÍ <i>A otros lugares</i> <i>Ad altri luoghi</i>
1. ¿Podéis traer mañana los portátiles? Los necesitaremos.		
2. Si te gusta, puedes llevarte el vestido rojo. Te queda muy bien.		
3. Ha traído dulces para todos. ¡Qué generoso!		
4. Espérame, ahora vengo y me lo cuentas.		
5. ¡Deja de gritar, ya voy ! ¡Qué pesado eres!		
6. He venido para hablar con Sergio.		
7. Si puedes, lleva a tu novio. Quisiera conocerlo.		
8. ¿Quién, Miguel? No, nunca fue a visitarme.		

Figura 6.3. Tareas de IE para la práctica de la instrucción cognitiva

Las tareas C y D (de OE) requerían la producción “controlada” del alumno, que tenía que seleccionar el verbo adecuado según la pareja de verbos dada (*ir/venir* o *llevar/traer*). El *output* se estructuró encajando los enunciados de los ejercicios en un contexto situacional determinado, al cual el aprendiente tenía que ajustarse para completar de manera correcta la actividad. Esto era posible solo si el alumno tenía dominio sobre el significado del verbo, es decir, si había hecho la justa CFS.

Los verbos entre los que había que hacer la selección se ofrecieron ya conjugados, para que el aprendiente no empleara sus recursos de procesamiento ni perdiera tiempo ocupándose del tiempo verbal ni de las irregularidades de la forma requerida. Los verbos que el aprendiente debía seleccionar se presentaron (como en los materiales de la instrucción) en colores: verde para *ir* y *llevar*, y rojo para *venir* y *traer*, para dotarlos de realce cognitivo. La *Figura 6.4* muestra un ejemplo de las tareas de OE.

C.- ORGANIZANDO UNA FIESTA ORGANIZZANDO UNA FESTA
<p>Ana está en la casa de campo de sus padres y conversa con Susana acerca de todo lo que tiene que hacer para su fiesta de cumpleaños que celebrará allí. ¿Ir, venir, llevar o traer? <i>Ana si trova nella casa di campagna dei suoi genitori con Susana e le riferisce quanto deve ancora fare per la sua festa di compleanno che si terrà lì. ¿Ir, venir, llevar o traer?</i></p>
1.- Tengo que _____ unos manteles a la lavandería. (llevar/traer)
2.- Tengo que _____ a tu oficina a buscar algunas sillas. (ir/venir)
3.- Tengo que _____ aquí las sillas que están en casa de mi madre. (llevar/traer)
4.- Tengo que _____ a limpiar. ¡Esto está lleno de polvo! (ir/venir)
5.- Tengo que _____ a tu casa para preparar las tortas. (ir/venir)
6.- Tengo que _____ tu equipo de sonido. Lo pondré aquí. ¿Qué te parece? (llevar/traer)
7.- Tengo que _____ con el fontanero para que repare este baño. (ir/venir)
8.- Tengo que _____ el vestido que me pondré a la costurera. Me queda un poco estrecho. (llevar/traer)

Figura 6.4. Tareas de OE para la práctica de la instrucción cognitiva

b) Tareas de los *postest*

Se diseñaron tres paquetes de actividades (uno para uno para cada uno de los *postest*) que fueron estructurados con el mismo tipo de tareas, el mismo número de ejercicios y el mismo grado de dificultad. Cada paquete contenía dos tareas de IE y dos de OE. Es decir, un total de cuatro tareas, que para el PT1 se identificaron como A1, B1, C1 y D1; para el PT2, como A2, B2, C2 y D2; y para el PT3, como A3, B3, C3 y D3. Recordamos que cada una de las 4 tareas contenidas en cada paquete estaba formada por ocho ejercicios o *ítems*. Es decir, cada paquete contenía 16 ejercicios de interpretación (comprendidos en las dos tareas de IE) y 16 ejercicios de producción (incluidos en las dos tareas de OE): 32 ejercicios en total.

En todas las tareas (tanto de IE como de OE) se distribuyeron equitativamente cada uno de los verbos: *ir*, *venir*, *llevar* y *traer*. Así, de los ocho ejercicios que conformaban cada una de las tareas, cada uno de los verbos tuvo que ser interpretado o producido dos veces.

Como ya se señaló en apartados anteriores, se tradujeron al italiano y al alemán los enunciados o instrucciones de todas las actividades contenidas en las pruebas.

En la *Tabla 6.5* pueden verse los nombres de todas las tareas de IE y OE diseñadas para los *postest*.

TAREAS POSTEST 1	TAREAS POSTEST 2	TAREAS POSTEST 3
32 ítems (16 IE /16 OE)	32 ítems (16 IE /16 OE)	32 ítems (16 IE /16 OE)
A1 <i>Caperucita Roja: nueva versión</i>	A2 <i>La Bella Durmiente: nueva versión</i>	A3 <i>Blancanieves y su enano: nueva versión</i>
B1 <i>Luis habla con varias personas</i>	B2 <i>Diana habla con varias personas</i>	B3 <i>Carmen habla con varias personas</i>
C1 <i>De mudanza</i>	C2 <i>De camping</i>	C3 <i>Dando órdenes</i>
D1 <i>De vacaciones en Madrid</i>	D2 <i>Te cuento que...</i>	D3 <i>En la biblioteca</i>

Tabla 6.5. Tareas de IE y OE contenidas en los *postest*.

La serie A (A1, A2, A3) y la serie B (B1, B2 y B3) estaban compuestas por tareas de IE. Para el tipo de actividad de A1, A2 y A3 el aprendiente tenía que relacionar el enunciado de cada ejercicio con uno de los dos contextos situacionales dados. En uno de los contextos, el hablante y su interlocutor se encontraban en el mismo lugar; en el otro, el hablante comunicaba con el interlocutor desde un lugar distinto (por medio de teléfono, chat o correo electrónico). La solución de cada ejercicio se hizo depender, de manera absoluta e inequívoca, del significado del verbo contenido en el enunciado (*ir, venir, llevar o traer*). Para dar realce a los verbos que el aprendiente debía procesar en el *input*, estos fueron presentados en negrita. La *Figura 6.5* muestra un ejemplo de las tareas de esta serie.

A1.- CAPERUCITA ROJA: Nueva Versión. CAPPUCETTO ROSSO: NUOVA VERSIONE.			
Lee atentamente los enunciados. Según el significado de los verbos empleados -ir, venir, llevar o traer- , determina si: A) Caperucita está hablando con la abuelita por el móvil. B) Caperucita está en casa de la abuelita, hablando con ella.			
Leggi con attenzione le seguenti frasi. Per ognuna di loro, decidi, secondo il significato dei verbi usati -ir, venir, llevar o traer- , se: A) Cappuccetto rosso parla con la nonna per telefono. B) Cappuccetto rosso è a casa della nonna e parla con lei.			
		A (Por el móvil)	B (Casa de la abuela)
1	Te he traído el labial que querías. ¡Espero que te guste!		
2	Te compré el CD de Justin Biber; te lo llevo .		
3	Voy a tu casa para que me enseñes a bailar tango.		
4	Mañana vengo a verte más temprano.		
5	Traigo todo lo necesario para la fiesta.		
6	He decidido llevar a mi novio conmigo para que lo conozcas.		
7	El lunes voy a visitarte por la tarde.		
8	Me gusta jugar al tenis contigo. Por eso vengo a tu casa todas las semanas.		

Figura 6.5. Muestra de Tarea de IE (serie A)

En el tipo de actividad de B1, B2 y B3, el aprendiente tenía que asociar el enunciado del ejercicio a la interpretación correspondiente. Del mismo modo que en la tarea anterior, la asociación correcta dependía solo del verbo contenido en el enunciado (*ir, venir, llevar o traer*), imponiendo al estudiante la consideración del significado transmitido por el verbo. En esta tarea, los verbos que el aprendiente debía procesar en el *input* se presentaron (como en los materiales de la instrucción) en colores: verde para *ir* y *llevar*, y rojo para *venir* y *traer*, para destacarlos con respecto al restante contenido del enunciado en el que aparecían. A diferencia de la tarea anterior, en la que los colores habrían sugerido la respuesta, aquí solo dotaban el *input* de realce cognitivo, sin dejar al descubierto la solución del ejercicio. La *Figura 6.6* muestra un ejemplo de las tareas de esta serie.

B2. Diana habla con varias personas. Relaciona cada enunciado de Diana con la interpretación más adecuada. <i>Diana parla con diverse persone. Collega ogni enunciato di Diana all'interpretazione più adeguata.</i>		
Ejemplo:		
0	1) Pedro, mañana vengo a la biblioteca. →	a) Diana está en la biblioteca en este momento.
	2) Pedro, mañana voy a la biblioteca. →	b) Diana no está en la biblioteca.
Nell'esempio, il collegamento corretto è: 1a 2b		
1	1) Abuela, ¡qué contenta estoy de ir a verte!	a) Diana ya está en casa de su abuela.
	2) Abuela, ¡qué contenta estoy de venir a verte!	b) Diana no está en casa de su abuela
2	1) Es una buena idea, llévame los lentes a casa de Laura.	a) Diana está en casa de Laura.
	2) Es una buena idea, tráeme los lentes a casa de Laura.	b) Diana no está en casa de Laura en ese momento.

Figura 6.6. Muestra de Tarea de IE (serie B)

La serie C (C1, C2, C3) y la serie D (D1, D2 y D3) estaban compuestas por tareas de OE. Ambas tipologías requerían la producción “controlada” del alumno, quien debía seleccionar el verbo adecuado para resolver cada ejercicio según la pareja de verbos dada (*ir/venir* o *llevar/traer*). Del mismo modo que en las tareas de producción del PT y de la práctica de la instrucción, el *output* se estructuró anclando los enunciados a un contexto situacional determinado. Para resolver los ejercicios de manera correcta era necesario tomar en cuenta el contexto dado y conocer el significado del verbo, es decir, haber hecho la correcta CFS. Las actividades de la serie D (así como señalan las pautas de la IP), reflejaron un grado de dificultad mayor con respecto a las tareas de la serie C. Se trataba de tareas a nivel de discurso (en inglés, *discourse-level task*), representadas por un diálogo en el que había que prestar mayor atención al contexto situacional, que variaba según el hablante de turno.

En ambas tareas de OE (las de la serie C y las de la serie D) los verbos entre los que había que hacer la selección se ofrecieron ya conjugados, para que el aprendiente no empleara sus recursos de procesamiento ni perdiera tiempo ocupándose del tiempo verbal ni de las irregularidades de la forma requerida. Al igual que en las tareas de la serie B, los verbos que el aprendiente debía seleccionar se presentaron (como en los materiales de la instrucción) en colores: verde para *ir* y *llevar*, y rojo para *venir* y *traer*, para dotarlos de realce cognitivo. Las Figuras 6.7 y 6.8 constituyen una muestra de las tareas de OE de las series C y D, respectivamente.

<p>C3.- DANDO ÓRDENES <i>Carla salió de viaje por trabajo. En casa, antes de salir, escribe algunos póstos para sus hijos Cristina y Javier. Lee los mensajes y completa con los verbos ir /venir o llevar/ traer.</i></p> <p><i>Carla ist auf eine Arbeitsreise gefahren. Vor dem Abfahren hat sie zu Hause einige Post-it für ihre Kinder Cristina und Javier geschrieben. Lesen Sie die Nachrichten und ergänzen Sie sie mit den Verben ir /venir o llevar/ traer.</i></p>
<p>PARA CRISTINA ☺</p> <p>1. Prepara el desayuno para ti y para tu hermano. Ayer _____ (llevé / traje) los huevos y los puse en el refrigerador.</p> <p>2. Los abuelos _____ (vienen / van) a buscar a Pluto por la tarde para _____ (llevarlo / traerlo) al veterinario.</p> <p>3. Tu tía Ana _____ va/viene al colegio mañana para hablar con tu profesora de matemáticas.</p>
<p>PARA JAVIER ☺</p> <p>4. No olvides _____ (llevar / traer) a Pluto a pasear.</p> <p>5. Tu prima quiere _____ (ir/venir) al cine contigo. Llámala y ponte de acuerdo con ella.</p> <p>6. Hoy _____ (va /viene) el jardinero a casa y _____ (lleva / trae) las rosas que le pedí.</p>

Figura 6.7. Muestra de Tarea de OE (Serie C)

<p>D3.- EN LA BIBLIOTECA Gustavo está en la biblioteca y habla por teléfono con Marta. <i>Gustavo ist in der Bibliothek und telefoniert mit Marta. Ergänzen Sie die Aussagen mit der passenden Form der Verben ir, venir, llevar und traer.</i></p>
<p><i>Gustavo:</i> ¡Oye, estoy esperándote! ¿No _____? (vas/vienes)</p> <p><i>Marta:</i> Sí, claro que _____ (voy/vengo), pero más tarde. Estoy en casa de Luisa, he tenido que _____ (ir/venir) a buscar los libros de literatura que dejé anoche. Hay que devolverlos hoy a la biblioteca.</p> <p><i>Gustavo:</i> ¡Ah, entiendo! Por cierto, dile a Luisa que esta tarde _____ (voy/vengo) a su casa a comerme la torta que me prometió.</p> <p><i>Marta:</i> ¡Muy bien! Dice Luisa que no olvides _____ (llevar/traer) el disco de Shakira.</p> <p><i>Gustavo:</i> ¡Lo siento! Se lo he prestado a mi hermana. Dile que le _____ (llevo/traigo) otro que le gustará mucho.</p> <p><i>Marta:</i> Vale, se lo diré...</p> <p><i>Gustavo:</i> ¡Ah, espera! Vas a _____ (llevar/traer) los apuntes de gramática ¿no? Los necesito.</p> <p><i>Marta:</i> ¡Sí, sí! Te los _____ (llevo/traigo), los tengo en la mochila. Ahora, ya déjame ponerme en marcha. De lo contrario, ¡no llegaré nunca!</p>

Figura 6.8. Muestra de Tarea de OE (Serie D)

6.2.5.3. Material de apoyo

Cada paquete de tareas (PT, práctica de instrucción, PT1, PT2 y PT3), contenía una hoja adicional con una *Tabla de verbos* (con las formas de los VDM utilizadas en cada actividad), y una *Tabla de vocabulario* (con el léxico y las expresiones presentes en los ejercicios, que los alumnos pudiesen no conocer, comprender o recordar). Con ello se quiso evitar que los aprendientes destinaran su capacidad de procesamiento a la búsqueda de la forma adecuada de los verbos (ya que el objetivo era el aprendizaje de su uso, y no de su morfología), o a emplear tiempo y energía de procesamiento recordando el significado del léxico contenido en las actividades.

Aunque se informó a los participantes que podían hacer preguntas a la instructora con respecto a todo lo que no entendían, con la Tabla de ayuda de vocabulario se buscó evitar intervenciones que distrajeran al resto del grupo y crearan confusión en el momento en que se llevaban a cabo las tareas. Las Figuras 6.9 y 6.10 ofrecen una muestra de la Tabla de verbos y de la Tabla de vocabulario, respectivamente:

VERBTABELLE				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Pretérito perfecto	(yo) he ido (él) ha ido	(yo) he venido (él) ha venido	(yo) he llevado (él) ha llevado	(yo) he traído (él) ha traído
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

Figura 6.9. Muestra de Tabla de ayuda en las actividades (verbos)

WORTSCHATZ (Bedeutung im Kontext)			
A1) CAPERUCITA ROJA: Nueva versión		B1) LUIS HABLA CON VARIAS PERSONAS...	
Labial	<i>Lippenstift</i>	Pastel	<i>Kuchen</i>
Visitarte	<i>dich besuchen...</i>	Oficina	<i>Büro</i>
Semanas	<i>Wochen</i>	Anoche	<i>gestern Abend</i>
C1) DE MUDANZA		D1) DE VACACIONES EN MADRID	
Martillo	<i>Hammer</i>	Antes	<i>bevor</i>
Colgar cuadros	<i>Bilder aufhängen</i>	¡Me encantaría!	<i>Das würde ich sehr gerne!</i>
Puliendo el piso	<i>Den Boden putzen</i>	Presentar exámenes	<i>Prüfungen ablegen</i>
Buscar las cajas con los platos	<i>Die Kisten mit den Tellern holen</i>	¡Qué pena!	<i>Es tut mir leid!</i>
Acomoda los libros en el estudio	<i>Räume di Bücher im Arbeitszimmer auf</i>	¡Qué guay !	<i>Wunderbar/ Spitze!</i>
Te ayudo cuando termine con los cuadros	<i>Ich helfe dir, wenn ich mit den Bildern fertig bin</i>	Reproducción	<i>Druck</i>
Cajas vacías	<i>leere Kisten</i>	A ver...	<i>(im Sinne von) Na ja...</i>
Recogerlas (las cajas)	<i>Abholen (die Kisten)</i>	Como quieras...	<i>Wie du willst..</i>
		Encargos	<i>das Bestellte</i>

Figura 6.10. Muestra de Tabla de ayuda en las actividades (vocabulario)

Llopis-García (2009), en su estudio sobre la selección modal, también elaboró listas de vocabulario con la finalidad de controlar los factores de comprensión que pudieran afectar las CFS de los estudiantes. La autora cita (p. 195) la presencia de este procedimiento en trabajos anteriores, como el de DeKeyser y Sokalsky (1996) (donde se

creó una base de datos con todo el vocabulario del libro de texto de los aprendientes) y el de Gudmestad (2006) (en el que se tradujo a la LM de los aprendientes todo contenido que no fuera el de la actividad en sí).

6.2.6. Prueba piloto

Para el presente estudio, se diseñaron un total de 160 ejercicios. (80 de IE y 80 de OE). Todos los ejercicios habían sido elaborados para que tuvieran una única respuesta: en las tareas de producción, la selección del verbo se hacía depender del significado de los verbos y del contexto situacional; en las de interpretación, la respuesta se hacía depender del significado de los verbos contenidos en los enunciados.

Para poder comprobar la eficacia, viabilidad y gramaticalidad de las tareas diseñadas, se llevó a cabo una “prueba piloto”. En la prueba participaron 30 HH.NN. de español con la finalidad de verificar la univocidad de las respuestas, estimar la duración de las pruebas, y, en definitiva, constatar si el uso de los VDM por parte de los HH.NN. de español reflejaba los parámetros analizadas en el presente estudio.

De los 30 participantes, 12 eran profesores de español y 18 eran HH.NN. (españoles, venezolanos y argentinos). Estos últimos eran residentes en Italia por motivos familiares, laborales o de estudio, y no tenían ningún contacto académico con la lengua.

Por cuanto no fue posible reunir en el mismo momento a todos los informantes de este estudio piloto, el mismo se llevó a cabo en tres sesiones. En cada sesión se siguió el mismo procedimiento que describimos a continuación. Los participantes, previamente informados sobre el objetivo del estudio, completaron todas las actividades diseñadas. La investigadora los animó a hacer comentarios sobre la dificultad y claridad de las actividades, y a sugerir las correcciones que creyeran oportunas. A los informantes que eran profesores de E/LE se les pidió, además, que opinaran respecto a si las actividades se adaptaban al nivel (B1) de los estudiantes destinatarios de las mismas.

Los participantes en el estudio piloto no recibieron instrucción sobre la forma meta¹⁷⁴. La instrucción explícita sobre las reglas de uso de los VDM no se consideró

¹⁷⁴ El estudio piloto efectuado por Llopis-García (2009) incluyó una breve instrucción básica sobre la forma meta (selección modal: indicativo/subjuntivo) para que los HH.NN. se familiarizaran con el metalenguaje.

necesaria, ya que lo que se quería evaluar era la percepción natural de los hablantes nativos en relación al movimiento y su modo de describirlo como reflejo de su manera de pensar.

Las observaciones y valoraciones de los HH.NN. sirvieron para ajustar los ejercicios contenidos las tareas. Específicamente, dos de los ítems contenidos en los diálogos del PT fueron resueltos por algunos participantes de manera diferente a la esperada. Esto nos obligó a considerar la ambigüedad de los enunciados de esos ejercicios y, en consecuencia, a aceptar que más de una respuesta podía ser la acertada; así, se optó por modificarlos.

La prueba piloto permitió estimar el tiempo necesario para realizar las tareas; este cálculo sirvió como base para determinar el tiempo que habrían necesitado los hablantes no nativos para completar las actividades, considerando las limitaciones naturales de este último grupo de hablantes.

6.2.7. Criterios de evaluación de las pruebas

Cada una de las pruebas del estudio (PT, PT1, PT2 y PT3) estaba formada por 32 ítems. Para su evaluación se calificó con un (1) punto cada respuesta incorrecta y cero (0) puntos a cada respuesta correcta. Así, la puntuación obtenida por los alumnos en cada una de las pruebas realizadas equivalía al *número de errores cometidos*.

La respuesta se consideró acertada si el estudiante hacía la selección correcta entre las dos opciones que se ofrecían para cada ejercicio (interpretaciones de los verbos para las tareas de interpretación, y pares de verbos para las tareas de producción). Las respuestas en blanco fueron consideradas como incorrectas.

En el próximo capítulo concluiremos la exposición de los aspectos relativos a la metodología y diseño de la investigación. De este modo, analizaremos los protocolos de instrucción implementados (cognitiva y tradicional) y las fases de desarrollo del estudio empírico.

7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (II)

En este capítulo continuamos con la exposición de los aspectos metodológicos del estudio. La decisión de dividir esta cuestión en dos partes responde principalmente a su extenso contenido, pero también a la intención de tratar separadamente algunos puntos debido a su relevancia en la investigación. Por este motivo, en la presentación de los materiales del estudio (apartado 6.2.4. del capítulo anterior) nos referimos solamente a las herramientas de toma de datos, con el propósito de explicar los tratamientos didácticos implementados, separadamente en los próximos apartados.

Asimismo se incluyen en este capítulo las fases del estudio y el procedimiento de aplicación de los materiales.

7.1. Materiales del estudio (II): los tratamientos didácticos

Uno de nuestros objetivos principales fue comparar los efectos de dos tratamientos didácticos para el aprendizaje de los VDM por estudiantes de español HH.NN. de italiano y de alemán: por un lado, una instrucción gramatical explícita de base cognitiva (Langacker, 1987, 2008ab) unida a una práctica de comprensión y producción según las pautas de la IP (VanPatten, 1996, 2002, 2004a, 2015), y, por el otro, una instrucción clásica-tradicional, basada en los manuales de enseñanza de ELE y con prácticas orientadas a la producción. A continuación analizaremos las dos modalidades de instrucción detalladamente. Nos referiremos a ellas con las denominaciones de *instrucción cognitiva* e *instrucción tradicional*.

7.1.1. Protocolo de instrucción cognitiva

El protocolo de instrucción cognitiva contenía una explicación teórica sobre la forma meta y una serie de cuatro tareas de práctica (dos de interpretación y dos de producción). En este apartado explicaremos la elaboración de la información gramatical explícita de base cognitiva (a la que nos referiremos como *instrucción*)¹⁷⁵.

La instrucción cognitiva fue elaborada en cada una de sus partes por la investigadora e implementada en el estudio piloto (Colasacco, 2014) con la finalidad de

¹⁷⁵ Para la descripción de las actividades de práctica que acompañaron la instrucción ver el apartado 6.2.5.2. del capítulo anterior, sobre la elaboración de las tareas. Recordamos aquí que se trata del mismo tipo de ejercicios diseñados para las pruebas posteriores (PT1, PT2 y PT3).

evaluar sus efectos en el aprendizaje de los VDM por HH.NN. de italiano. La versión utilizada en la presente investigación fue revisada, corregida y adaptada para ser implementada también con estudiantes de ELE HH.NN. de alemán.

a) La información explícita

Para explicar los VDM, se preparó un tema con el título: “¿IR o VENIR? ¿LLEVAR o TRAER? El significado que encierran los verbos deícticos de movimiento”. Se siguieron las directrices de la IP —que incluye información explícita gramatical e información sobre los problemas de procesamiento ampliamente detectados en este tipo de aprendientes— y las bases teóricas de la GC. Como guía se utilizaron los materiales didácticos de orientación cognitiva ya publicados, tales como la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et al.*, 2012) y *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (Llopis-García *et al.*, 2012).

La instrucción fue expuesta a los alumnos por medio de una presentación contenida en 33 diapositivas animadas preparadas con el programa *Microsoft Office PowerPoint* (PPT)¹⁷⁶. Algunas de las diapositivas contenían explicaciones en las que se empleó la LM de los aprendientes (italiano y alemán), por lo que resultaron dos versiones de la misma instrucción: la versión para alumnos italianos y la versión para alumnos alemanes.

La primera parte de la explicación teórica fue titulada “*Aclaremos algunas cosas...¿Qué es la deixis?*” (diapositivas 2 y 3); se introdujeron nociones sintéticas sobre la deixis, los deícticos y los tipos de deixis, con la finalidad de definir que los VDM —*ir, venir, llevar y traer*— son considerados deícticos espaciales porque indican la posición del hablante en relación a la dirección del movimiento¹⁷⁷.

A partir de esta premisa se presentó el uso prototípico de los verbos en cuestión: *ir* y *llevar* hacen referencia a un movimiento que se “aleja” del hablante, mientras que *venir* y *traer* indican un movimiento que se “acerca” al hablante (diapositiva 4). Para favorecer la conceptualización de los contenidos explicados nos apoyamos en los adverbios de lugar “aquí” (para significar acercamiento al hablante) y

¹⁷⁶ En la sección de *Anexos* pueden verse todas las diapositivas de la presentación PPT, en el orden en que fueron expuestas.

¹⁷⁷ La decisión de hacer uso de estas diapositivas introductorias, en las que fue inevitable el uso de metalenguaje, respondió a la capacidad de los aprendientes de comprender estos contenidos, gracias a la tradición educativa de los mismos. En los sistemas de educación escolar, tanto italiano, como alemán, existe una fuerte tradición de enseñanza gramatical, y sus estudiantes están familiarizados con el uso del metalenguaje en el aula.

“allí” (para significar alejamiento del hablante), y en flechas que indicaban la dirección del movimiento. Del mismo modo, para estimular asociaciones que pudiesen favorecer el proceso cognitivo, se decidió utilizar un sistema de codificación de colores que fuera coherente en toda la instrucción y en todas las actividades: el color verde para los verbos *ir*, *llevar* y el adverbio *allí*; y el color rojo para los verbos *venir*, *traer* y el adverbio *aquí*.

Con la noción cognitiva de *perspectiva* (diapositivas 5-8) se quiso clarificar que el punto de observación de una escena determina perspectivas distintas sobre una misma realidad, lo cual influye en la construcción del mensaje: ese punto de observación se identifica con la posición del hablante, quien al seleccionar el verbo para describir la escena del movimiento debe ser consciente del significado que transmite. La *Figura 7.1* muestra las fases de la animación de las diapositivas 6 y 7.

Las explicaciones contenidas en las diapositivas se construyeron en torno a imágenes con la finalidad de favorecer la comprensión y fijación de los contenidos presentados, y la asociación de las formas a sus significados; es decir, se buscó impulsar el proceso cognitivo de los aprendientes¹⁷⁸.

El valor de la imagen ha sido afirmado repetidamente. Llopis-García *et al.*, 2012 sostienen que “la imagen no solo puede ser una buena ilustración de la regla, puede ser, de hecho, *la regla misma* con la que el estudiante queda equipado para tomar ulteriores decisiones gramaticales” (p. 65). En efecto, “la imagen induce la formación de una imagen mental y hace más significativo el proceso de memorización con la lógica que subyace y soporta la expresión” (p. 66).

¹⁷⁸ Todas las imágenes contenidas en la instrucción son inéditas y fueron diseñadas para el estudio piloto (Colasacco, 2014) con las herramientas informáticas de la *Web 2.0 Bitstrips* (aplicación para la creación de caricaturas) y *Tagxedo* (aplicación para la creación de nubes de palabras). Se aplicaron al presente estudio tras una revisión, corrección y ampliación.



Figura 7.1. Fases de la animación de las diapositivas 6 y 7

En este punto de la instrucción se asomó el problema de procesamiento existente en el uso de la forma meta. Para ello, se presentó de manera muy esquemática (diapositivas 9-12) una comparación de los usos de los VDM en italiano y español (versión italiana), y en alemán y español (versión alemana), destacando que el uso de los verbos en español responde únicamente a la ubicación del hablante con respecto a la dirección del movimiento descrito, sin considerar, como sí lo hacen las lenguas italiana y alemana, también la posición del oyente. Para representar mediante imágenes el requisito del español para el uso de los verbos *venir* y *traer* referido a la presencia del hablante en la *meta del movimiento*, se recurrió al esquema cognitivo de *camino*. Consideramos que el contraste entre lenguas es útil para localizar los problemas de aprendizaje y resaltar las diferencias existentes entre ellas (italiano/español o alemán/español) a la hora de conceptualizar y codificar el movimiento. Es decir, “la comparación cognitiva entre lenguas (...) ayuda al aprendiente a trasladar conceptos metafóricamente desde su L1 a la L2, así como a identificar los que son diferentes, sabiendo que codifican el significado de otra forma nueva” (Llopis-García, 2009: 101).

Se diseñaron viñetas para consolidar, a través de las imágenes, el uso prototípico de nuestros verbos (diapositivas 13-18). Se consideraron las situaciones en las que las estrategias de procesamiento del alumno (guiadas por su L1) podrían haber provocado una selección errónea de los verbos para la construcción del enunciado, lo cual se evidenció con las explicaciones correspondientes. Queremos recordar que para este tipo de explicaciones, así como para las referidas al metalenguaje, se empleó la lengua materna de los aprendientes (italiano o alemán) con la finalidad de favorecer una mayor y más rápida comprensión y evitar malentendidos. Sobre todo, se quiso impedir el desgaste innecesario de los recursos de procesamiento disponibles para el aprendiente en la fase de instrucción.

El valor de operación identificado y explicado para el uso prototípico de los verbos en cuestión se concentraba en la regla: *ir* y *llevar* para indicar el movimiento que se aleja del hablante (hacia *allí*), y *venir* y *traer* para indicar el movimiento que se acerca al hablante, es decir, hacia el *aquí* del hablante. En esta regla se subsumían gran parte de las condiciones de uso analizadas según la aproximación de Fillmore (Ver *Tabla 5.4* del Capítulo 5). Quedaban por explicar los casos de (a) *movimiento hacia el lugar de ubicación del hablante en el momento de referencia*, (b) *movimiento hacia un lugar permanentemente asociado al hablante (homebase)* y (c) los *contextos comitativos* (identificados en el Capítulo 5 como *condición 2*, *condición 3* y *condición 5*, respectivamente). En (a) y (b) se usan *venir* y *traer* cuando se presume la presencia del hablante en la meta del movimiento (aunque el hablante no se encuentre en esa meta en el momento de enunciación; por ejemplo: *Regresaré a casa por la noche; puedes venir, si quieres*); en (c) el hablante usa *venir* cuando propone que se le acompañe (aunque se trate de un movimiento en cuya meta él aún no está; es decir, una meta hacia la que el hablante se dirige con su acompañante; por ejemplo: *¿Vienes conmigo a París?*)¹⁷⁹.

Siguiendo las presentaciones concebidas por los autores de materiales didácticos cognitivos (Alonso Raya *et al.*, 2012) explicamos, con el subtítulo de *¿Cuál es el AQUÍ del hablante?* (diapositivas 19-25), un segundo valor operativo que englobaba las situaciones de uso mencionadas en el párrafo anterior. De este modo, el “*aquí* del hablante” fue definido no solo como “el espacio *donde está físicamente* el

¹⁷⁹ Las condiciones de uso de los verbos deícticos de movimiento a las que hacemos referencia fueron analizadas en el apartado 5.4.5. del Capítulo 5.

hablante” (descripción que incluía las situaciones explicadas hasta ese momento en la instrucción), sino también como “el espacio *donde se sitúa mentalmente* el hablante”. Se expuso de este modo, y sin necesidad de recurrir al metalenguaje, la posibilidad del hablante de desplazar su centro deíctico (*ahora/aquí*) a otro momento (*ayer, mañana*) y a otro lugar (*allí*). Así, se propuso que “el lugar que el hablante *piensa* como su espacio”¹⁸⁰ también podía ser considerado como su *aquí*, y en consecuencia motivar la selección de *venir* y *traer* para codificar desplazamientos hacia una meta en la que el hablante no se encontraba en el momento de emitir el enunciado (por ejemplo: *El año próximo, cuando esté en Pekín, vendrás a visitarme y me traerás queso manchego.*) Los tres casos que queríamos subsumir en este criterio operativo se ejemplificaron de la siguiente manera: (a) el lugar donde nos situamos en el futuro o en el pasado (para referirnos a la condición 2, es decir a *movimientos hacia el lugar de ubicación del hablante en el momento de referencia*); (b) nuestra casa o nuestro despacho (para indicar la condición 3, es decir, *movimientos hacia un lugar permanentemente asociado al hablante —homebase—*) y, por último, (c) cuando hablamos de un movimiento que alguien hará con nosotros o conmigo —cuando ese alguien nos acompaña— (para explicar la condición 5, es decir, los *contextos comitativos*). Como ejemplo, la *Figura 7.2* muestra las diapositivas 20 y 21 (relativas a la condición 2 *movimientos hacia el lugar de ubicación del hablante en el momento de referencia*).

Como tercer y último aspecto, consideramos necesario definir el *aquí* del hablante en términos de amplitud (diapositivas 26-32). Las imágenes construidas resultaron de gran utilidad para la comprensión de este punto. En efecto, a través de ellas los aprendientes pudieron captar que el “*aquí* del hablante” se define según la percepción que el hablante tenga de los espacios, es decir, dependiendo de cuán cerca perciba los lugares a los que se refiere, con respecto a otros lugares más distantes. Así, la casa donde está el hablante puede ser considerada su *aquí* (con respecto a otras en las que no está), una entera ciudad puede ser considerada *aquí* (con respecto a otras), o, inclusive, todo el país o el continente en el que está el hablante puede ser considerado su *aquí* (con respecto a otros países o continentes).

¹⁸⁰ La aplicación *Bitstrips* permitió realizar viñetas que representaron de manera muy eficaz “el lugar que el hablante **piensa** como su espacio”.

Ayer te estuve esperando en el gimnasio. ¿Por qué no *viniste*?

Il ragazzo si colloca mentalmente in palestra (dove si trovava ieri quando aspettava il suo amico): il suo **AQUÍ** è la palestra, perciò usa il verbo **venir**.

¡Lo siento! No pude *ir*. Es que tuve que trabajar hasta tarde.

L'amico indica con il verbo **ir** un movimento verso **ALLÍ** (la palestra), cioè, un luogo diverso da quello nel quale lui si trova.


 *¡Lo siento! No pude **venir**. Es que tuve que trabajar hasta tarde.
(¡Percepción de lugar diferente!)

Figura 7.2. Diapositivas 20 y 21 (condición 2)

b) Tareas de práctica

Como señalamos antes, la instrucción cognitiva contenía un paquete de tareas de práctica compuesto por cuatro actividades: dos de interpretación y dos de producción; cada una de las actividades contenía ocho *items* o ejercicios; por tanto, incluía 16 ejercicios de IE y 16 ejercicios de OE. (El contenido de las tareas de práctica fue expuesto en el Capítulo 6, apartado 6.2.5.2).

7.1.2. Protocolo de instrucción tradicional

Para la elaboración de la instrucción tradicional se llevó a cabo la revisión de diversos manuales didácticos de ELE que promueven la enseñanza comunicativa a través del enfoque por tareas. Como ya comentamos, los VDM son tratados en algunos manuales de nivel A1-B1 del MCER (básicamente en el nivel A2), junto con otros contenidos funcionales, léxicos y gramaticales (ver Capítulo 2).

Tomando como referencia el material revisado, se preparó una clase equivalente a la fase inicial del desarrollo de una unidad didáctica que incluyera el uso de los VDM como contenido gramatical para el aprendizaje de la función “hacer, aceptar o rechazar invitaciones”. Las actividades de práctica de los VDM se correspondía con las actividades “posibilitadoras” del enfoque por tareas. El vocabulario utilizado, así como las actividades propuestas, se adaptaron a los contenidos nocio-funcionales y léxicos correspondientes al nivel B1/B2 del PCIC, con la finalidad de no llevar al aula una instrucción del todo elemental que provocara el desinterés y la falta de estímulo de los alumnos que recibirían la instrucción. En cuanto a las explicaciones gramaticales, se utilizaron aquellas contenidas en el manual *¡Nos vemos!* (Ver *Figura 7.3*).

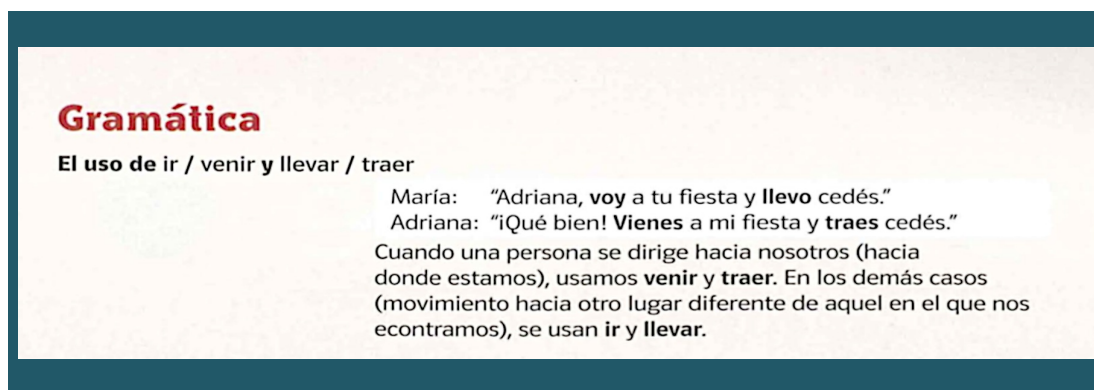


Figura 7.3. Información gramatical de la Instrucción Tradicional (Manual de ELE *¡Nos vemos!*)

La instrucción tradicional contenía cuatro actividades bajo el tema común de “fiestas y celebraciones”. La *Tabla 7.1* muestra un esquema de las actividades que fueron desarrolladas en la clase.

ACTIVIDADES DE LA INSTRUCCIÓN TRADICIONAL		
Actividad 1	¿Dónde es la movida?	Mira las fotos y comenta.
Actividad 2	Organizando una fiesta	2a) Lee los diálogos telefónicos y subraya las formas de los verbos <i>ir, venir, llevar y traer</i> .
		2b) Completa los siguientes diálogos telefónicos con las formas correctas de los verbos <i>ir, venir, llevar y traer</i> .
Actividad 3	¡Qué movimiento!	Relaciona adecuadamente las partes del diálogo.
Actividad 4	Dichos populares	Comenta con tus compañeros y descubre el significado del dicho.

Tabla 7.1. Actividades implementadas en la instrucción tradicional

Se elaboró una hoja de trabajo para los alumnos que contenía las actividades y las explicaciones gramaticales sobre el uso de los VDM.

Para la primera actividad, se preparó una presentación interactiva con el programa *Microsoft Office PowerPoint* que tenía como objetivo introducir el tema tratado y que los alumnos se familiarizaran con el léxico empleado. La diapositiva 1 mostraba un collage de 5 fotografías numeradas, correspondientes a cinco tipos de fiestas y celebraciones. La actividad consistía en responder (en grupos de tres) algunas preguntas relacionadas con las ilustraciones y con el tema tratado, con el objetivo de practicar la comprensión oral, la expresión oral y la interacción.

La segunda actividad estaba dividida en dos partes. La primera consistía en un ejercicio de comprensión escrita, que proponía la lectura de dos diálogos telefónicos referidos a la función de “proponer y aceptar invitaciones” en los que se mostraba el uso de los VDM. Para facilitar que los alumnos notaran el uso de los verbos, la actividad requería que estos fueran identificados y subrayados. En la segunda parte se proponía un ejercicio de producción escrita que consistía en completar dos diálogos con los VDM que aparecían en un recuadro, ya conjugados.


La tercera actividad consistía en un ejercicio de emparejamiento en la que había que relacionar las partes de un diálogo que contenían los verbos estudiados.

Para la cuarta actividad (de interacción oral) se mostró un dicho popular relacionado con los verbos, con el objetivo de que los alumnos (en grupos de tres) hicieran hipótesis sobre el significado. En la *Figura 7.4* puede verse una muestra de las actividades de la instrucción tradicional.

2) Organizando una fiesta
 Ana está organizando una fiesta en su casa y llama por teléfono a sus amigos.

b) Completa los siguientes diálogos telefónicos con las formas correctas de los verbos ir, venir, llevar y traer contenidas en el siguiente recuadro:

traerá - llevo - vienes - ir - va - tráela - ir
 venir - iremos - viene - trae - vamos

ANA Y LUISA 

Ana: *Hola, Luisa ¡Por fin puedo hablar contigo! Quería invitarte a una fiesta el sábado aquí en mi casa. ¿_____?*

Luisa: *¿El sábado? ¡Qué pena! No podré _____... Lo siento mucho. Y es que justo el sábado _____ a visitarme, desde Italia, mi amiga Caterina y no quisiera dejarla sola en casa.*

Ana: *¡Pues _____ a la fiesta y así le presentas a tus amigos de la uni...! Seguro que lo pasa muy bien con nosotros.*

Luisa: *Bueno, si insistes... Se lo comentaré a Caterina en cuanto llegue y, si no está muy cansada, _____ . ¿Te parece?*

Ana: *De acuerdo. ¿Crees que _____ esos caramelos italianos rellenos de cremita que me gustan tanto?*

Luisa: *¡jajaja! No lo sé.. Te prometo que si los _____ te _____ algunos el mismo sábado.*

Figura 7.4. Muestra de actividad de la Instrucción tradicional

7.2. Fases y procedimiento del estudio

El estudio se desarrolló conforme al plan de investigación elaborado en el marco del programa de Doctorado de la Universidad de Granada, aprobado en julio de 2016. Para el estudio piloto (Colasacco, 2014) habían sido examinadas las dificultades de los HH.NN. de italiano con respecto a los VDM del español, así como los estudios publicados hasta ese momento relacionados con el tema tratado. Durante el primer periodo de la investigación se amplió y actualizó la revisión de la bibliografía y de los trabajos pertinentes, y se anexó al estudio el análisis del uso de los VDM en la lengua alemana y de las dificultades que de allí derivan para los HH.NN. de alemán aprendientes de ELE.

Tras esta primera etapa se puso en marcha el periodo experimental, planificado en tres fases: fase de preparación, fase de aplicación y fase de análisis. La *Tabla 7.2* ofrece un resumen de las fases del estudio.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN				
Fase de preparación	Diseño de los materiales	PT	32 ítems: (16 IE / 16 OE)	Abril 2016/ Septiembre 2016
		Instrucción cognitiva	PPT + (16 IE / 16 OE)	
		Instrucción tradicional	4 actividades	
		PT1 – PT2 – PT3	96 ítems: (48 IE / 48 OE)	
	Cuestionario inicial			
Revisión de los materiales	Prueba piloto		Septiembre 2016	
Fase de aplicación	Encuentro 1	Cuestionario inicial		(15')
		Aplicación PT	1 tarea producción (16 ítems) 1 tarea de interpretación (16 ítems)	(30')
	Encuentro 2	Instrucción cognitiva		(30')
		Práctica IP	2 tareas de IE (16 ítems) 2 tareas de OE (16 ítems)	(30')
		Instrucción tradicional	4 actividades	(45')
		Aplicación PT1	2 tareas de IE (16 ítems) 2 tareas de OE (16 ítems)	(inmediatamente después de la instrucción) (30')
	Encuentro 3	Aplicación PT2	2 tareas de IE (16 ítems) 2 tareas de OE (16 ítems)	(1 semana después de la instrucción) (30')
	Encuentro 4	Aplicación PT3	2 tareas de IE (16 ítems) 2 tareas de OE (16 ítems)	(1 mes después de la instrucción) (30')
Fase de análisis	Recogida y Análisis de datos		Septiembre 2017 / febrero 2018	

Tabla 7.2. Fases de la Investigación

Durante la *fase de preparación* se diseñaron todos los materiales y herramientas de toma de datos utilizados en el estudio y se llevó a cabo la prueba piloto que examinó la eficacia y viabilidad de los ejercicios contenidos en las tareas diseñadas. En este lapso (abril-septiembre de 2016) se elaboraron las instrucciones didácticas, el cuestionario inicial y las pruebas de evaluación (PT, PT1, PT2 y PT3) según los parámetros expuestos en las secciones anteriores.

La *fase de aplicación* tuvo lugar durante el año académico 2016-2017: en el primer semestre, con los grupos de estudiantes pertenecientes a las universidades alemanas (HU y KU) y en el segundo semestre, con los grupos de alumnos de la UDA.

Según el protocolo de investigación, la implementación del estudio empírico contemplaba 4 encuentros con cada grupo a lo largo de 5 semanas. La *Tabla 7.3* muestra un esquema de la planificación de los encuentros.

DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO: FASE DE APLICACIÓN		
ENCUENTRO	ACTIVIDAD	GRUPOS
1	Aplicación de Cuestionario Inicial y PT	TODOS LOS GRUPOS
2	Aplicación de los tratamientos didácticos a) Instrucción cognitiva b) Instrucción tradicional	a) ITA.COG y ALE.COG b) ITA.TRA y ALE.TRA
	Aplicación del PT1 inmediatamente después de la instrucción.	TODOS LOS GRUPOS
3	Aplicación del PT2 (una semana después del PT1)	TODOS LOS GRUPOS
4	Aplicación del PT3 (un mes después del PT1)	TODOS LOS GRUPOS

Tabla 7.3. Desarrollo del estudio empírico: fase de aplicación

Para informar sobre el procedimiento de aplicación, y con la finalidad de evitar repeticiones innecesarias, explicaremos en primer lugar los aspectos del procedimiento que se mantuvieron invariables por los grupos de la investigación (italianos y alemanes); luego, se expondrán los detalles relativos a la aplicación con los alumnos italianos, por un lado, y con los aprendientes alemanes, por el otro.

7.2.1. Procedimiento general

Para el *encuentro 1* se había planificado una sesión de trabajo idéntica para todos los grupos: los grupos de instrucción cognitiva, los grupos de instrucción tradicional y los grupos de control. La sesión incluía la presentación de la investigación y la aplicación del cuestionario inicial y del PT. El grupo de alumnos presente en el aula fue informado acerca de los objetivos del estudio con la finalidad de obtener su participación consciente y voluntaria. Se les explicó que llenarían un cuestionario personal y que, en caso de querer participar en la investigación, firmarían la declaración de consentimiento que aparecía al final de ese cuestionario; también se les comunicó que ese mismo día harían una prueba escrita.

Se suministró el cuestionario inicial, que contenía preguntas relativas a los datos personales de los participantes, a su experiencia con el español, al conocimiento que los alumnos tenían sobre el uso los VDM. La instructora, que fue en todo momento la misma investigadora, incitó a los participantes a pedir aclaraciones en caso de dudas. Transcurrido un lapso de 15 minutos todos los alumnos habían completado el cuestionario.

Se retiraron los cuestionarios y se distribuyó el PT. Para esta prueba, cada alumno recibió dos hojas de papel: una, con los ejercicios que debían llevar a cabo, y la otra, con el material de apoyo, que consistía en una tabla de verbos y un tabla de vocabulario (ver Capítulo 6, apartado 6.2.5.3). La instructora explicó a los alumnos la estructura y modalidad de la prueba y les aclaró que los resultados de la misma, así como los de todas las actividades que se habrían realizado para el estudio, no influirían de ninguna manera en la evaluación de la materia que estaban cursando. Del mismo modo, la instructora informó a los alumnos sobre la función del material de apoyo, y les comunicó que tenían la posibilidad de aclarar las dudas existentes. En la prueba piloto, ninguno de los HH.NN. de español había empleado más de 15 minutos en realizar el PT; sin embargo, considerando la condición de *hablantes no nativos* de los participantes, y para que estos pudiesen completar la prueba con la concentración requerida, se fijó un tiempo máximo de 30 minutos para su realización. Todos los participantes concluyeron y entregaron el test en el tiempo estimado.

El objetivo del cuestionario era determinar el perfil de los informantes y definir, junto con el PT, el grupo de participantes. En efecto, recordamos que en el diseño de la presente investigación se decidió excluir de la misma a los alumnos a) que no fuesen HH.NN. de italiano o de alemán b) que fuesen bilingües italiano-español o alemán-español, c) que hubiesen obtenido como resultado en el PT un número de aciertos superior al 60%.

El *encuentro 2* se produjo una semana después el *encuentro 1*. Así como dispuesto en el diseño del estudio, esta sesión fue distinta para cada uno de los grupos intervinientes: (a) el grupo de instrucción cognitiva recibió el tratamiento didáctico de corte cognitivo y realizó el PT1; (b) el grupo de instrucción tradicional recibió la clase preparada según la enseñanza clásica-tradicional y realizó el PT1, y finalmente, (c) el grupo de control solamente realizó el PT1, sin recibir instrucción alguna.

(a) Para el grupo COG, integrado por todos los participantes que recibieron la instrucción cognitiva (HH.NN. tanto de italiano como de alemán), el *encuentro 2* se desarrolló de la siguiente manera. Se comunicó a los alumnos que recibirían una clase sobre los VDM. El protocolo de instrucción (como se explicó en el 7.1.1) estaba formado por una explicación teórica sobre la forma meta (información gramatical

explícita sobre los VDM) y una serie de cuatro tareas de práctica: dos de interpretación (IE) y dos de producción (OE) (ver apartado 6.2.5.2 del capítulo anterior). Es importante señalar que los participantes en el estudio no habían recibido antes instrucción con la IP, ni utilizado materiales didácticos de orientación cognitiva.

La instrucción fue expuesta a los alumnos por medio de una presentación contenida en 33 diapositivas preparadas con el programa *Microsoft Office PowerPoint* (PPT), que fue mostrada con ayuda de un ordenador y un equipo de proyección.

La instructora presentó el tema con el fondo de la diapositiva inicial, en la que se leía el título del tema preparado: “¿IR o VENIR? ¿LLEVAR o TRAER? El significado que encierran los verbos deícticos de movimiento”, e incitó a los alumnos a prestar atención a la explicación, a hacer preguntas sobre lo que no entendían y, en definitiva, a intervenir cada vez que lo consideraran oportuno.

La instrucción teórica tuvo una duración de 30 a 35 minutos aproximadamente¹⁸¹. Con la intención de evitar distracciones y captar la entera atención de los alumnos sobre las imágenes presentadas y las explicaciones dadas, durante la exposición de la forma meta no se entregó a los alumnos ningún material con el resumen de los contenidos tratados. Muchos de ellos tomaron apuntes, copiando las palabras clave y las flechas que aparecían en las diapositivas. Como ya mencionamos, algunas explicaciones contenidas en las diapositivas de la instrucción habían sido traducidas al italiano y al alemán para facilitar la comprensión, sobre todo, del metalenguaje.

Terminada la parte teórica se procedió a realizar las cuatro tareas de práctica, dos de IE y dos de OE; cada tarea contenía ocho ejercicios. Para ello, los alumnos recibieron las hojas con las tareas de interpretación y de producción y una hoja extra que contenía las tablas de verbos y vocabulario de apoyo. La instructora explicó la modalidad de las actividades y leyó las instrucciones para que los estudiantes tuviesen la oportunidad de aclarar las dudas existentes sobre cómo realizarlas.

Durante la prueba piloto, los HH.NN. de español habían empleado un máximo de 15 minutos para completar cada paquete de tareas (el de práctica y los de cada *postest*), por lo que se calculó que los aprendientes habrían necesitado el doble del tiempo para resolver los 32 ejercicios que contenía cada paquete; además, se tuvo

¹⁸¹ En el apartado 7.7.1 se ofrece una descripción detallada del contenido de la instrucción.

presente que los alumnos no habían trabajado antes con este tipo de actividades (que exigen una reflexión mayor y no pueden ser resueltas de manera automática), por lo que se estipuló un tiempo de 30 minutos para resolver las tareas de práctica. Antes de haber transcurrido el tiempo estimado para llevar a cabo los ejercicios, todos los alumnos habían concluido. Se prosiguió con la corrección de las actividades; la instructora invitó a los alumnos a dar la respuesta de cada uno de los ejercicios en voz alta y se limitó a señalar si eran correctas o no. No se dieron más explicaciones sobre la forma meta, ni se comentaron los errores cometidos.

En ese momento, la docente pidió a los alumnos que entregaran las hojas de las tareas resueltas y que guardaran todo el material que tenían sobre los pupitres o mesas de trabajo (cuadernos, apuntes, diccionarios, etc.). Explicó a los participantes que, como último esfuerzo, debían hacer una prueba, con el único apoyo de las tablas de verbos y vocabulario (que habían recibido también para el PT y para las tareas de práctica).

Se distribuyeron las hojas que contenían el PT1. Recordamos que esta prueba estaba integrada por 16 ítems contenidos en 2 tareas de interpretación (IE) y 16 ítems contenidos en 2 tareas de producción (OE). Es decir, la misma cantidad de ejercicios que la actividad de práctica y el PT. Se había estimado que los alumnos resolvieran el PT1 en 30 minutos, pero se disponía de algunos minutos adicionales si hubiese sido necesario; los alumnos entregaron la prueba resuelta dentro del lapso de tiempo estipulado.

(b) Para el grupo TRA, integrado por todos los participantes que recibieron la instrucción tradicional (HH.NN. tanto de italiano como de alemán), el *encuentro 2* se desarrolló en el modo siguiente. Los aprendientes fueron invitados a participar en una clase que reforzaría el uso de los VDM. Cada alumno recibió las hojas de actividades que guiarían la instrucción impartida¹⁸². La clase comenzó con la proyección de una diapositiva que mostraba imágenes relacionadas con el tema fiestas y celebraciones. Para esta actividad (de interacción oral) los alumnos, en grupos de tres, tenían que dar respuesta a las preguntas contenidas en su hoja de trabajo (relacionadas con la diapositiva mostrada) y, luego, cada grupo tenía que comunicar sus respuestas a los demás compañeros. Entrados ya en el tema de las fiestas, se procedió con las actividades 2 y 3 (de comprensión y expresión escrita). Los alumnos trabajaron de

¹⁸² Recordamos que todos los materiales pueden verse en la la Sección de Anexos.

manera individual y luego compararon los resultados en pareja. Recordamos aquí que en la hoja de trabajo había un cuadro con explicaciones gramaticales sobre el uso de los VDM. Después de haber revisado las respuestas de las actividades y comentado los ejercicios resueltos erróneamente, se procedió con la última actividad que provocó la interacción del grupo a través de las hipótesis sobre un dicho popular que incluía los verbos *ir* y *venir*. Después de haber concluido las actividades, la instructora suministró el PT1 que los alumnos resolvieron en el lapso establecido de 30 minutos.

(c) El grupo CON no recibió instrucción sobre los VDM y solamente resolvió el PT1.

Antes de resolver el PT1, la instructora les recordó a los alumnos que los resultados del test no influirían en sus calificaciones y les pidió que resolvieran los ejercicios sin escoger las respuestas al azar. En el caso de los ejercicios propuestos en las pruebas, esta observación no resultaba superflua, ya que para resolverlos (tanto en las tareas de IE como en las de OE) los aprendientes tenían que escoger entre dos opciones dadas: en los ejercicios de interpretación se proponían dos situaciones o contextos de los que (dependiendo el VDM usado en el *input*) solo uno resultaba ser correcto. En los ejercicios de producción había que seleccionar solo uno de los verbos de la pareja dada (*ir/venir* o *llevar/traer*), lo que dependía del contexto planteado en la tarea.

Finalizado el encuentro 2, la instructora notificó a los informantes que en las siguientes semanas los visitaría de nuevo para otras pruebas sobre los VDM y les pidió que no llevaran a cabo ningún tipo de preparación adicional.

Una semana después del encuentro 2, tuvo lugar el *encuentro 3*, en el que todos los grupos (COG, TRA y CON) resolvieron el PT2. Se distribuyeron las hojas de la prueba y las tablas de ayuda de verbos y vocabulario. La estructura del PT2 era idéntica y con el mismo grado de dificultad del PT1. El tiempo estipulado para la realización de la prueba era de 30 minutos. Solo pocos alumnos utilizaron todo el tiempo disponible, ya que la mayoría de ellos después de 20 minutos había entregado la prueba resuelta.

Con el *encuentro 4* se cerró la fase de aplicación. Tuvo lugar un mes después del encuentro 2, es decir un mes después de la instrucción recibida (en el caso de los grupos COG y TRA). En este encuentro, todos los grupos (COG, TRA y CON) llevaron a cabo el PT3. Se dieron exactamente las mismas indicaciones que para los *postest*

anteriores. Todos los participantes entregaron el PT3 resuelto dentro del lapso estipulado de 30 minutos.

En todos los casos, en cada uno de los encuentros realizados, se permitió la participación de todos los alumnos presentes en el aula a las actividades previstas. Su exclusión del estudio —por no ser H.N. de italiano o de alemán, por ser bilingüe italiano-español o alemán-español, por haber obtenido un número de aciertos en el PT superior al 60%, o por no haber participado en todos los encuentros de la fase de aplicación— se produjo en la fase de elaboración de datos.

De hecho, de los 341 participantes iniciales (164 italianos y 177 alemanes), 67 participantes (38 alemanes y 29 italianos) fueron eliminados de la muestra, que contó de manera definitiva con 274 informantes. En la *Tabla 7.4* puede verse la evolución del número de informantes de cada uno de los grupos del estudio, desde el inicio de la fase de aplicación hasta la fase de elaboración de datos.

INFORMANTES	Muestra inicial	N. de excluidos	Muestra final
ALE.COG	84	-25	59
ALE.TRA	52	-8	44
ALE.CON	41	-5	36
Subtotal ALE	177	-38	139
ITA.COG	71	-14	57
ITA.TRA	59	-12	47
ITA.CON	34	-3	31
Subtotal ITA	164	-29	135
TOTAL	341	-67	274

Tabla 7.4. Evolución de la muestra del estudio

Como señalamos al inicio del apartado, el procedimiento de la fase de aplicación descrito fue implementado de manera idéntica para los grupos de alumnos, tanto italianos como alemanes. En los apartados siguientes nos referiremos a los aspectos relativos al tiempo de implementación y a la organización de los grupos, propios de los contextos de la universidad italiana, por un lado, y de las universidades alemanas, por el otro.

7.2.2. Procedimiento HH.NN. de alemán

Para la fase de aplicación con los alumnos HH.NN. de alemán, la investigadora realizó una estancia de investigación de tres meses en el Centro de Estudios para Iberoamérica

de la Universidad de Heidelberg (IAZ) durante el semestre de invierno del año académico 2016-17¹⁸³.

Antes de comenzar la estancia, se habían establecido contactos para solicitar el acceso a los cursos de ELE de nivel B1. En la HU se impartían clases de ELE en el Seminario de Lenguas Románicas, en el Instituto de Traducción e Interpretación y en el Laboratorio de Lenguas. Finalmente, después de haber conversado con los docentes sobre el proyecto de investigación y el tema de la instrucción, se obtuvo la colaboración de los docentes de 3 cursos pertenecientes al Laboratorio central de lenguas, 2 cursos del Seminario de lenguas románicas y 3 cursos del Instituto para traducción e interpretación¹⁸⁴. Debido al número irregular de los integrantes de los cursos, y teniendo presente que finalmente no todos los integrantes de los mismos habrían reunido las condiciones para integrar la muestra del estudio, de los 8 cursos disponibles, 6 fueron seleccionados al azar para formar parte del grupo de instrucción cognitiva y 2 para que integraran el grupo de control. La investigadora ya había contactado otras universidades en Alemania con la finalidad de tener acceso a un mayor número de informantes. Se obtuvo la colaboración de la KU (en la ciudad de Kassel, Alemania) donde fueron seleccionados 3 cursos de ELE nivel B1 del Laboratorio de Lenguas del Centro de estudios internacionales. De estos, los 2 cursos con mayor número de alumnos fueron destinados al grupo de instrucción tradicional y 1 curso participó como grupo de control¹⁸⁵.

De este modo, los cursos que recibieron la instrucción cognitiva formaron el grupo ALE.COG, los que recibieron la instrucción tradicional formaron el grupo ALE.TRA y aquellos seleccionados como grupo de control integraron el grupo ALE.CON.

De conformidad con los horarios de clase de los cursos participantes en el estudio, se elaboró una agenda de trabajo que comenzó el 7 de noviembre de 2016 y concluyó el 9 de febrero de 2017. La planificación tuvo en cuenta que los horarios de los cursos no coincidieran entre sí y que ninguno de los encuentros tuviera que llevarse

¹⁸³ La investigadora fue becaria del *Programa IAZ-Santander Universitäten*. En el periodo de la estancia estuvo bajo la tutoría de la Prof. Dr. Christiane von Stutterheim, responsable del *Instituto de Alemán como Lengua Extranjera* de la HU.

¹⁸⁴ Agradecemos la valiosa colaboración de los profesores de ELE: Elena Núñez y María Ángeles Suárez (del Laboratorio central de lenguas de la HU), José Esplá (del Seminario de lenguas románicas de la HU), Lourdes Torres y Sara Urizarren (del Instituto de traducción e interpretación de la HU).

¹⁸⁵ Agradecemos la disponibilidad y colaboración de la profesora Concepción Rico Albert, quien además de permitir el trabajo de la investigadora con sus estudiantes, suministró los PT2 y PT3 a los cursos de la KU.

a cabo durante las vacaciones de Navidad. La *Tabla 7.5* muestra las fechas de los encuentros con cada uno de los cursos pertenecientes a las universidades alemanas.

Grupo	Encuentro 1 (Cuestionario + PT)	Encuentro 2 (Instrucción+PT2)	Encuentro 3 (PT2)	Encuentro 4 (PT3)
Cognitiva ZSL-HU (Núñez)	7- 11-2016 (8:45/10:15)	14- 11-2016	21- 11-2016	12- 12-2016
Cognitiva RS-HU (Esplá)	8- 11-2016 (11:15/12:45)	15- 11-2016	22- 11-2016	13- 12-2016
Control ZSL-HU (Núñez)	9- 11-2016 (12:15/12:45)	16- 11-2016	23- 11-2016	14- 12-2016
Cognitiva ZSL-HU (Suárez)	10- 11-2016 (18:00/19:30)	17- 11-2016	24- 11-2016	15- 12-2016
Cognitiva IÜD-HU (Torres)	15- 11-2016 (10:00/11:30)	22- 11-2016	7- 11-2016	7- 11-2016
Cognitiva RS-HU (Esplá)	15- 11-2016 (14:00/16:00)	22- 11-2016	7- 11-2016	7- 11-2016
Control IÜD-HU (Torres)	02- 12-2016 (9:15/10:45)	9- 12-2016	16- 11-2016	9- 01-2017
Cognitiva IÜD-HU (Uribarren)	2- 12-2016 (18:00/19:30)	9- 12-2016	16- 11-2016	9- 01-2017
Tradicional KU (Rico)	11- 01-2017 (17:15/18:45)	18- 01-2017	25- 01-2017	8- 02-2017
Tradicional KU (Rico)	12- 01-2017 (11:15/12:45)	19- 01-2017	26- 01-2017	9- 02-2017
Control KU (Rico)	12- 01-2017 (17:15/18:45)	19- 01-2017	26- 01-2017	9- 02-2017
ZSL-HU = Laboratorio central de lenguas – Universidad de Heidelberg RS-HU = Seminario de lenguas románicas – Universidad de Heidelberg IÜD-HU = Instituto para traducción e interpretación – Universidad de Heidelberg KU = Universidad de Kassel				

Tabla 7.5. Planificación fase de aplicación HH.NN. de alemán

La investigadora se ocupó personalmente de implementar todas las actividades previstas para la fase de aplicación, es decir, impartió las instrucciones (cognitiva y tradicional) y suministró las pruebas¹⁸⁶. En el caso de los cursos de la KU, la docente titular de los cursos colaboró suministrando los test diferidos, PT2 y PT3, según las indicaciones dadas por la investigadora.

Queremos aclarar que el tema relacionado con los VDM no formaba parte del programa de ninguno de los grupos que recibieron instrucción. Sin embargo, la mayoría de los docentes responsables de los cursos acogió con agrado la idea de “repasar” el uso de estos verbos, ya que muchos alumnos aún tenían dificultades al respecto.

¹⁸⁶ En el caso de los grupos pertenecientes a la KU, los PT2 y PT3 fueron suministrados por la docente de los cursos.

7.2.3. Procedimiento HH.NN. de italiano

La fase de aplicación con los estudiantes HH.NN. de italiano tuvo lugar en el segundo semestre del año académico 2016-2017. La investigadora era lectora de ELE en la UDA. Aunque durante ese año académico no impartió cursos del nivel B1, tuvo acceso a ellos gracias a la colaboración de sus colegas, que pusieron a su disposición las horas de clase necesarias para llevar a cabo los encuentros pautados para el desarrollo del estudio¹⁸⁷. Fueron seleccionados 3 cursos y designados como grupos ITA.COG, ITA.TRA e ITA.CON.

La agenda de trabajo había sido acordada con los docentes de los cursos de ELE nivel B1 según el calendario que puede verse en la *Tabla 7.6*.

Grupo	Encuentro 1 (Cuestionario + PT)	Encuentro 2 (Instrucción+PT2)	Encuentro 3 (PT2)	Encuentro 4 (PT3)
ITA.COG	21- 02-2017 (8:30/10:00)	28- 02-2017	07- 03-2017	28- 02-2017
ITA.TRA	22- 02-2017 (10:00/11:30)	01- 03-2017	08- 03-2017	29-02-2017
ITA.CON	22- 02-2017 (14:30/16:00)	01- 03-2017	08- 03-2017	29-02-2017

Tabla 7.6. Planificación fase de aplicación HH.NN de italiano

Del mismo modo que en el caso de los HH.NN. de alemán, la investigadora se ocupó personalmente de impartir las instrucciones (cognitiva y tradicional). Para la distribución y recogida del cuestionario y de las pruebas, se contó con la colaboración de colegas, lo que permitió gestionar el elevado número de alumnos presentes en las aulas¹⁸⁸.

7.3. Análisis de los datos

En la última fase del estudio se llevó a cabo la preparación de los datos recogidos para el examen de las hipótesis planteadas. El análisis estadístico llevado a cabo para tal fin se expone de manera detallada en el capítulo siguiente, junto con los resultados obtenidos y su discusión.

¹⁸⁷ Un especial agradecimiento al Prof. Julián Santano Moreno, responsable de la Cátedra de Español de la *Università degli Studi Gabriele D'Annunzio*, por todo el apoyo brindado durante la presente investigación. De igual manera agradecemos la colaboración de las docentes de español: Dra. Sara Piccioni y Dra. Silvia Cañas.

¹⁸⁸ Los cursos impartidos en la UDA admiten un gran número de alumnos. La subdivisión de los grupos, que, por una parte, habría favorecido la implementación del estudio, habría significado, por la otra, perder el control sobre la participación de los informantes, ya que no había certeza de que asistieran a encuentros planificados fuera de los horarios de clase.

Seguidamente, se justifica la elección de las pruebas estadísticas implementadas para comprobar los supuestos correspondientes a cada una de las preguntas de investigación.

Los datos recogidos en el presente estudio fueron analizados mediante pruebas estadísticas paramétricas. Específicamente, se aplicaron distintas modalidades de Análisis de Varianza (ANOVA), en base a la relación existente entre las muestras comparadas (relacionadas o independientes) y a la cantidad de variables analizadas para la comprobación de cada hipótesis.

Como condición de validez para obtener resultados fiables en la aplicación de pruebas paramétricas, la literatura sobre estadística inferencial señala la necesidad de que se cumplan algunos supuestos: que los datos analizados se ajusten a una distribución normal (supuesto de normalidad) y que sus varianzas sean homogéneas (supuesto de homocedasticidad).

Del mismo modo, es aceptado que en caso de incumplimiento del supuesto de normalidad se pueden obtener resultados adecuados si la muestra es lo suficientemente grande. De hecho, Gravetter y Wallnau (2014) sostienen que “la distribución de la población dentro de cada tratamiento debe ser normal. ([...] el supuesto de normalidad es importante solo con muestras pequeñas)” (p. 406. TP¹⁸⁹). Al respecto, Pallant (2007) señala que si bien las técnicas paramétricas suponen que las poblaciones de las que se toman las muestras se distribuyen normalmente,

en muchas investigaciones (particularmente en ciencias sociales), las puntuaciones en la variable dependiente no se distribuyen normalmente. Afortunadamente, la mayoría de las técnicas son razonablemente “robustas” o tolerantes a las violaciones de este supuesto. Con un tamaño de muestra suficientemente grande (por ejemplo, 30+), la violación de esta suposición no debería causar ningún problema importante (p. 204. TP¹⁹⁰).

También Ghasemi y Zahediasl (2012) hacen referencia específica al tamaño de la muestra como elemento que permite descartar la violación del supuesto de normalidad. Los autores indican que si el tamaño de la muestra es suficientemente

¹⁸⁹ “The population distribution within each treatment must be normal. (As before, the assumption of normality is important only with small samples.)”.

¹⁹⁰ “In a lot of research (particularly in the social sciences), scores on the dependent variable are not normally distributed. Fortunately, most of the techniques are reasonably 'robust' or tolerant of violations of this assumption. With large enough sample sizes (e.g. 30+), the violation of this assumption should not cause any major problems”.

grande (> 30 o 40), podemos usar procedimientos paramétricos incluso cuando los datos no están distribuidos normalmente.

Norman y Streiner (2014) sostienen que la prueba

ANOVA de una vía, así como la prueba t y todos los demás ANOVA, hacen dos suposiciones sobre los datos. La primera es que se distribuyen normalmente, y la segunda es que existe homogeneidad de varianza en todos los grupos. El primer supuesto, la normalidad, rara vez se prueba formalmente porque, como afirman Ferguson y Takane (1989), “a menos que haya razones para sospechar una desviación bastante extrema de la normalidad, es probable que las conclusiones extraídas de los datos utilizando una prueba F no resulten seriamente afectadas (p. 262. TP¹⁹¹).

Sheskin (2004: 97) sostiene que el proceso de toma de decisiones sobre la selección de las pruebas estadísticas apropiadas debería seguir el criterio del ‘nivel de medición’ (*level of measurement*). En este sentido, la regla general propuesta es la siguiente: las pruebas que evalúan datos categóricos/nominales y datos ordinales/por rangos se clasifican como *pruebas no paramétricas*, mientras que las pruebas que evalúan datos de intervalo o datos de razón se clasifican como *pruebas paramétricas*. El autor señala que aunque la conveniencia de aplicar este criterio ha sido un tema muy debatido, su uso proporciona un esquema simple y directo de clasificación, que facilita la elección de la prueba estadística adecuada.

Asimismo, comenta Sheskin (2004), hay un acuerdo general entre la mayoría de los investigadores, según el cual, “mientras no haya una razón para creer que una o más de las suposiciones de una prueba paramétrica han sido violadas, los datos deben ser evaluados con la prueba paramétrica apropiada” (p. 97. TP¹⁹²). La explicación a esta posición se basa en que las pruebas paramétricas son más poderosas que sus análogas no paramétricas.

En este sentido, en el caso de violación de los supuestos para la aplicación de pruebas paramétricas, si bien algunas fuentes (no todas) consideran que es prudente transformar los datos en un formato que los haga compatibles para analizarlos con la prueba no paramétrica adecuada, Sheskin (2004, 2011) refiere que otras fuentes

¹⁹¹ “One-way ANOVA, as well as the t-test and all other ANOVAs, makes two assumptions about the data. The first is that they are normally distributed, and the second is that there is homogeneity of variance across all of the groups. The first assumption, normality, is rarely tested formally because, as Ferguson and Takane (1989) state, “unless there is reason to suspect a fairly extreme departure from normality, it is probable that the conclusions drawn from the data using an F-test will not be seriously affected”.

¹⁹² “(...) as long as there is no reason to believe that one or more of the assumptions of a parametric test have been violated, the data should be evaluated with the appropriate parametric test”.

muestran reluctancia ante esa transformación. Esta oposición se basa en el hecho de que los datos de intervalo/relación contienen más información que los datos categóricos/nominales y datos ordinales/por rangos. De este modo, con el objetivo de no sacrificar esa información, se sostiene que “incluso cuando hay razones para creer que uno o más de los supuestos de una prueba paramétrica han sido violados, sigue siendo más prudente emplear la prueba paramétrica apropiada” (Sheskin, 2004: 98. TP¹⁹³).

Quienes apoyan esta última posición argumentan que la mayoría de las pruebas estadísticas paramétricas son suficientemente robustas, es decir, pueden proporcionar información razonablemente confiable con respecto a la población subyacente, incluso si se violan algunas de las suposiciones relativas a la prueba (ver Sheskin, 2004; 2011). Generalmente, cuando se emplea una prueba paramétrica en estas últimas condiciones, se realizan ciertos ajustes para mejorar la fiabilidad de la prueba estadística. Como conclusión, Sheskin (2004) argumenta que

en la mayoría de los casos, el debate sobre si se debe aplicar una prueba paramétrica o no paramétrica para evaluar los datos derivados de un diseño experimental específico tiene poca importancia. La razón de esto es que la mayoría de las veces, la aplicación de una prueba paramétrica y de su análoga no paramétrica para evaluar el mismo conjunto de datos conduce a conclusiones idénticas o similares (p. 98. TP¹⁹⁴).

De conformidad con lo expuesto, por una parte, consideramos que el tamaño de la muestra del presente estudio (aún considerando individualmente cada uno de los grupos comparados) (ver Tabla 7.4) permite obviar el requisito de normalidad. Además de los autores antes citados, diversas fuentes —blogs de estadística (XLStat, Minitab 18, entre otros), tutoriales de aplicación de pruebas de estadística inferencial (Sierra-Añó de la Universidad de Valencia-España), artículos digitales sobre aplicaciones estadísticas (Marín Diazaraque, Departamento de Estadística de la Universidad Carlos III de Madrid-España; Salvador-Moya de la Universidad de Castilla-La Mancha-España)— apoyan la idea de que para hacer inferencias sobre una media de población, el supuesto de normalidad no es fundamental siempre y cuando la muestra sea lo

¹⁹³ “Even when there is reason to believe that one or more of the assumptions of a parametric test have been violated, it is still more prudent to employ the appropriate parametric test”.

¹⁹⁴ “In most instances, the debate concerning whether one should employ a parametric or non parametric test to evaluate data derived for a specific experimental design turns out to be of little consequence. The reason for this is that most of the time a parametric test and its nonparametric analog are employed to evaluate the same set of data, they lead to identical or similar conclusions”.

suficientemente grande.

Por otra parte, los datos analizados se corresponden con las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las evaluaciones realizadas, por lo que se trata de datos de intervalo (es decir, números enteros entre los que el cálculo de las diferencias es perfectamente viable), que, según los autores comentados, deben ser analizados preferentemente a través de pruebas paramétricas.

De hecho, en el ámbito de la lingüística aplicada, muchas investigaciones con características semejantes a las del estudio aquí contenido han aplicado pruebas estadísticas paramétricas para la comprobación de las hipótesis planteadas (ver Llopis-García, 2009; Wong, 2015; Benati, 2015; Lee, 2015b; White, 2015; entre otras).

La decisión de aplicar el Análisis de Varianza (en inglés, *Analysis of Variance*) (prueba paramétrica conocida también como ANOVA de Fischer para el contraste de hipótesis) se debe a que su procedimiento es considerado suficientemente robusto ya que ofrece buenas aproximaciones en el caso de que las premisas del modelo no se cumplan rigurosamente. Es decir, si los tamaños de los grupos son grandes (y los de nuestro estudio lo son), el estadístico F se comporta razonablemente incluso con distribuciones poblacionales sensiblemente alejadas de la normalidad.

Con respecto a la prueba de homocedasticidad, una alternativa poco sensible a la falta de normalidad, y por este motivo recomendada por diversos autores, es la prueba de Levene. En el presente estudio, esta prueba se implementó en todos los casos de comparaciones entre grupos independientes, y la aplicación de las distintas pruebas *Post-hoc* para comparaciones múltiples se hizo depender de sus resultados obtenidos (como veremos en el Capítulo 8).

En los casos de comparaciones de grupos relacionados, junto al modelo ANOVA de medidas repetidas (idóneo para medir factores intra-sujetos) se aplicó el test W de Mauchly para comprobar el supuesto de esfericidad. En los casos en los que no fue comprobado tal supuesto, se aplicó el corrector épsilon (en sus versiones Greenhouse-Geisser con Huynh-Feldt) para los ajustes necesarios de los grados de libertad de la prueba implementada. En todos los casos, se llevó a cabo el ajuste del intervalo de confianza mediante la prueba de Bonferroni.

7.3.1 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 1

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: ¿Habrá diferencias significativas entre los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, según el tipo de instrucción recibida para el aprendizaje de los VDM?

HIPÓTESIS 1 (en adelante H1): sí habrá diferencias significativas en el rendimiento de los grupos según la instrucción recibida para el aprendizaje de los VDM. Los alumnos que reciban el tratamiento didáctico de corte cognitivo obtendrán mejores resultados a lo largo de las pruebas de evaluación posteriores a la instrucción, con respecto a los que reciban instrucción clásica-tradicional y con respecto al grupo de control.

Para el análisis de esta hipótesis se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) de dos factores con medidas repetidas en un factor a las puntuaciones obtenidas por los grupos experimentales COG, TRA y CON a lo largo de todas las pruebas realizadas (PT, PT1, PT2 y PT3). Las variables independientes (VI) fueron: *instrucción*, como factor entre-sujetos, con tres niveles (COG, TRA y CON); y *tiempo*, como factor de medidas repetidas intra-sujetos, con cuatro niveles (PT, PT1, PT2 y PT3). La variable dependiente (VD) fue *errores cometidos*.

Los efectos significativos manifestados fueron examinados mediante las pruebas *Post-hoc* para comparaciones múltiples *Games Howell* y *Tukey* a las que se aplicó la corrección de Bonferroni. Esto permitió determinar con mayor precisión las diferencias significativas existentes.

Para conocer los efectos en el tiempo de las instrucciones impartidas se implementaron pruebas ANOVA de un factor con medidas repetidas, separadamente para los grupos COG, TRA Y CON. La VI intra-grupos fue el *tiempo* (con cuatro niveles: PT, PT1, PT2 y PT3) y la VD fue el *número de errores cometidos*.

7.3.2 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 2

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: ¿Habrá diferencias significativas, según la lengua materna de los aprendientes (italiano y alemán), en los resultados obtenidos por los grupos que reciban el tratamiento didáctico de corte cognitivo?

HIPÓTESIS 2 (en adelante H2): no habrá diferencias significativas entre los resultados obtenidos tras las pruebas de evaluación realizadas por los dos grupos de aprendientes (HH.NN. de italiano y HH.NN. de alemán) que reciban el tratamiento didáctico según la

metodología de corte cognitivo.

En este caso, se confrontaron los resultados obtenidos por los grupos experimentales ITA.COG y ALE.COG a lo largo de todas las pruebas realizadas (PT, PT1, PT2, PT3), sometiendo las puntuaciones a un análisis de varianza de dos factores (ANOVA mixto) con medidas repetidas en un factor. Las variables independientes (VI) fueron: *lengua materna*, como variable entre-grupos con dos niveles (ITA.COG y ALE.COG) y *tiempo*, como variable intra-grupos con cuatro niveles (PT, PT1, PT2 y PT3). La variable dependiente (VD) fue *errores cometidos*.

Las diferencias significativas entre grupos se obtuvieron con la aplicación de la prueba de Bonferroni para la comparación por pares. Los resultados fueron equivalentes a haber llevado a cabo un *t-test* para cada evaluación implementada en el estudio (PT, PT1, PT2 y PT3), ya que la variable *lengua materna* solamente tenía dos niveles.

Para analizar el efecto de la variable *tiempo*, se llevaron a cabo test ANOVA de un factor con medidas repetidas, separadamente para cada uno de los grupos de instrucción cognitiva (ITA.COG y ALE.COG). En ambos test, la VI intra-grupos fue el *tiempo* (con cuatro niveles: PT, T1, T2 y T3) y la VD fue el *aprendizaje* (medido a través del número de errores cometidos).

7.3.3 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 3

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: ¿Habrá diferencias significativas según el tipo de tarea realizada (interpretación o producción) en los test de evaluación de los grupos que recibieron la instrucción cognitiva y la instrucción tradicional?

HIPÓTESIS 3 (en adelante H3): sí habrá diferencias significativas según el tipo de tarea realizada (interpretación y producción). Los alumnos obtendrán mejores resultados en las tareas de interpretación en cada una de las pruebas del estudio, según los resultados obtenidos en Colasacco (2014).

Para el análisis de esta hipótesis se compararon los resultados de las tareas de interpretación y de producción de los grupos de instrucción COG y TRA considerados singularmente. Así, las pruebas de estadística inferencial que señalamos a continuación fueron implementadas para cada uno de los grupo de manera separada.

Las puntuaciones de cada una de las pruebas efectuadas fueron sometidas a un test ANOVA factorial de medidas repetidas, en el que las VI (ambas intra sujetos)

fueron *tiempo* (con 4 niveles: PT, PT1, PT2, PT3) y *tipo de tarea* (con dos niveles: *producción e interpretación*). La VD fue *errores cometidos*.

A través del test Bonferroni se realizaron las comparaciones por pares para conocer las diferencias significativas entre la interpretación y la producción de los VDM en cada una de las pruebas experimentales, así como los resultados en el tiempo de la interpretación y de la producción considerados de manera separada.

Aunque el objetivo de este análisis no fue la comparación entre COG y TRA, los resultados obtenidos para cada grupo fueron comparados de manera descriptiva.

7.3.4 Pruebas estadísticas para el análisis de la hipótesis 4

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: ¿Habrá diferencias significativas en cuanto a los errores cometidos según el par de verbos (*ir/venir* y *llevar/traer*) contenidos en las tareas realizadas por los HH.NN. de italiano y los HH.NN. de alemán que reciban la instrucción de corte cognitivo?

HIPÓTESIS 4 (en adelante H4): sí habrá diferencias significativas en cuanto a los errores cometidos según el par de verbos (*ir/venir* y *llevar/traer*) contenido en las tareas realizadas, siendo mayor el número de errores cometidos para el par de verbos *ir/venir* que para el par de verbos *llevar/traer*, tanto por los HH.NN. de italiano, como por los HH.NN. de alemán.

En este caso, se aplicó una prueba ANOVA mixta con tres factores. Las VI fueron: “lengua materna”, como factor entre-sujetos con dos niveles (ITA.COG y ALE.COG); “tiempo”, como factor de medidas repetidas intra-sujetos con cuatro niveles (PT, PT1, PT2 y PT3); y “verbos”, como factor de medidas repetidas intra-sujetos con dos niveles (I/V y L/T). La VD fue “errores cometidos”.

Como ya señalamos, en el Capítulo 8 se explican en detalle las pruebas estadísticas implementadas y se discuten los resultados obtenidos.

8. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Con el presente capítulo se concluye la segunda parte de este trabajo, relativa al estudio empírico realizado. En los capítulos 6 y 7 se expusieron los objetivos del estudio y los aspectos relativos al diseño de la investigación. Se describieron las preguntas, las hipótesis planteadas, el contexto y los informantes del estudio. De igual modo, se explicaron la elaboración de los materiales utilizados y el procedimiento de aplicación de los mismos.

A continuación se expone el análisis estadístico llevado a cabo para la comprobación de las hipótesis planteadas y la discusión de los resultados obtenidos.

8.1. H1- Comparación de los efectos de las instrucciones implementadas

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: ¿Habrán diferencias significativas entre los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, según el tipo de instrucción recibida para el aprendizaje de los VDM?

Uno de los objetivos del estudio fue comparar los efectos de dos instrucciones para el aprendizaje de los VDM por aprendientes de español HH.NN. de italiano y HH.NN. de alemán: una instrucción de corte cognitivo y una instrucción tradicional. A tal fin los grupos COG, TRA y CON¹⁹⁵ llevaron a cabo una prueba previa a las instrucciones impartidas (PT) y tres pruebas posteriores a las mismas (PT1, PT2 y PT3): inmediatamente después, una semana después y un mes después respectivamente¹⁹⁶.

La hipótesis planteada a este respecto fue la siguiente:

HIPÓTESIS 1: sí habrá diferencias significativas en el rendimiento de los grupos según el tipo de instrucción recibida para el aprendizaje de los VDM. Los alumnos que reciban el tratamiento didáctico de corte cognitivo obtendrán mejores resultados a lo largo de todas las pruebas de evaluación posteriores a la instrucción, con respecto a aquellos que reciban instrucción clásica-tradicional y con respecto al grupo de control.

¹⁹⁵ Recordamos aquí, que el grupo CON no recibió instrucción y solamente realizó las pruebas experimentales.

¹⁹⁶ Queremos recordar que (según lo expuesto en el Capítulo 6, apartado 6.2.3.2) para el análisis de la hipótesis 1 se formaron tres grupos: COG (italianos + alemanes con instrucción cognitiva), TRA (italianos + alemanes con instrucción tradicional) y CON (italianos + alemanes sin instrucción); (ver Capítulo 6, Tabla 6.3).

8.1.1. Análisis H1

Para comprobar la H1, se confrontaron los resultados obtenidos por los grupos experimentales COG, TRA y CON a lo largo de todas las pruebas realizadas (PT, PT1, PT2 y PT3). Las puntuaciones fueron sometidas a un análisis de varianza (ANOVA) de dos factores con medidas repetidas en un factor, considerando un intervalo de confianza del 95% (nivel alfa= 0,05). Las variables independientes (en adelante VI) fueron: *instrucción*, como factor entre-sujetos, con tres niveles (COG, TRA y CON); y *tiempo*, como factor de medidas repetidas intra-sujetos, con cuatro niveles (PT, PT1, PT2 y PT3). La variable dependiente (en adelante VD) fue *errores cometidos*.

Los resultados de la aproximación mixta de la prueba ANOVA mostraron efectos principales significativos del factor *instrucción*: ($F_{[2, 271]} = 233,324$; $p < .001$; $\eta^2_p = 0,633$); del factor *tiempo* ($F_{[2,83; 767,84]} = 411,865$; $p < .001$; $\eta^2_p = 0,603$) y de la interacción *tiempo x instrucción* ($F_{[5,67; 767,84]} = 109,612$, $p < .001$; $\eta^2_p = 0,447$) (ver *Tabla 8.1*). El efecto de la interacción *tiempo x instrucción* puede verse en el *Gráfico 8.1*.

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Media cuadrática	F	Significatividad (p < 0.05)
Tiempo	10992,675	2,83	3664,225	411,865	0,000
Instrucción	13475,418	2,00	6737,709	233,324	0,000
Tiempo x Instrucción	5851,079	5,67	975,180	109,612	0,000

Tabla 8.1. Análisis de varianza para H1

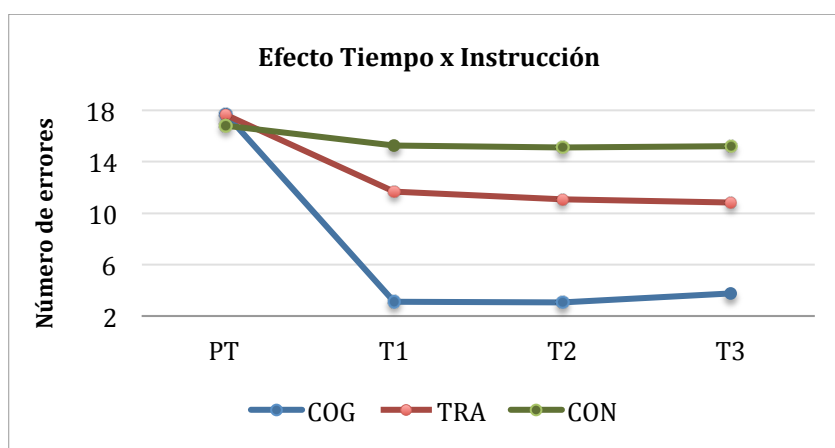


Gráfico 8.1. Efecto de la interacción tiempo x instrucción

En la *Tabla 8.2* pueden verse los valores estadísticos descriptivos de la H1 para la interacción *tiempo x instrucción*.

Grupo		N	M	DT	95% de intervalo de confianza para la media		Max	Min
					Límite superior	Límite inferior		
PT	COG	116	18,03	3,282	17,422	18,630	13	25
	TRA	91	17,65	2,584	17,110	18,186	13	24
	CON	67	16,81	2,676	16,153	17,459	13	23
PT1	COG	116	2,98	3,143	2,405	3,561	0	19
	TRA	91	11,66	4,380	10,747	12,571	1	21
	CON	67	15,28	2,454	14,685	15,882	11	20
PT2	COG	116	3,41	3,024	2,849	3,961	0	13
	TRA	91	11,09	5,549	9,932	12,244	1	26
	CON	67	15,10	2,975	14,379	15,830	10	22
PT3	COG	116	4,45	4,055	3,720	5,211	0	18
	TRA	91	10,81	4,772	9,819	11,807	0	22
	CON	67	15,19	4,153	14,181	16,207	0	23

Tabla 8.2. Estadística descriptiva para H1

Estos resultados nos permiten adelantar que sí existen diferencias significativas entre los efectos de las dos instrucciones para el aprendizaje de los VDM. Se observa una disminución abrupta del número de errores cometidos por el grupo COG en todas las pruebas realizadas después del tratamiento didáctico cognitivo. El número de errores cometidos por el grupo TRA (después de la instrucción) también se reduce, pero no en la misma medida experimentada por el grupo COG. Con respecto al grupo CON (que no recibió instrucción), no se advierte una variación marcada en los resultados de las pruebas implementadas (PT, PT1, PT2 y PT3).

En cuanto al rendimiento de los grupos COG y TRA a lo largo de las pruebas realizadas después de las instrucciones recibidas, se percibe que ambos mantienen en PT2 y PT3 los resultados obtenidos en PT1.

Para examinar los efectos significativos manifestados, y determinar con precisión las diferencias existentes, se procedió a la realización de las pruebas *Post-hoc* para comparaciones múltiples. Con este fin, se llevó a cabo el análisis de homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene (ver *Tabla 8.3*). Como puede observarse, en los casos de PT, PT1 y PT2 las varianzas resultan heterogéneas, por lo que se optó por aplicar la prueba de *Games Howell*¹⁹⁷. En el caso de PT3, vista la homogeneidad de

¹⁹⁷ Prueba estadística no paramétrica para muestras con varianzas heterogéneas.

las varianzas analizadas, se implementó la prueba de *Tukey*. La tasa de error fue controlada a través de la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples. El intervalo de confianza considerado fue del 95% (ver *Tabla 8.4*).

Pruebas	Estadística de Levene	gl1	gl2	Significatividad (p< 0.05)
PT	4,986	2	271	0,007
PT1	14,867	2	271	0,000
PT2	17,983	2	271	0,000
PT3	1,613	2	271	0,205

Tabla 8.3. Prueba de homogeneidad de varianzas (PT, PT1, PT2, PT3)

La *Tabla 8.4*. contiene los resultados de las comparaciones por pares de los niveles del factor *instrucción* (COG, TRA y CON) dentro de cada nivel del factor *tiempo* (PT, PT1, PT2 y PT3).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p< 0.05)
PT	COG	CON	1,22*	0,021
		TRA	0,38	1,000
	CON	COG	-1,22*	0,021
		TRA	-0,84	0,223
	TRA	COG	-0,38	1,000
		CON	0,84	0,223
PT1	COG	CON	-12,30*	0,000
		TRA	-8,68*	0,000
	CON	COG	12,30*	0,000
		TRA	3,62*	0,000
	TRA	COG	8,68*	0,000
		CON	-3,62*	0,000
PT2	COG	CON	-11,70*	0,000
		TRA	-7,68*	0,000
	CON	COG	11,70*	0,000
		TRA	4,02*	0,000
	TRA	COG	7,68*	0,000
		CON	-4,02*	0,000
PT3	COG	CON	-10,75*	0,000
		TRA	-6,36*	0,000
	CON	COG	10,75*	0,000
		TRA	4,38*	0,000
	TRA	COG	6,36*	0,000
		CON	-4,38*	0,000

Tabla 8.4. H1-comparaciones por pares entre grupos (PT, PT1, PT2, PT3)

A continuación analizaremos las diferencias significativas existentes entre-sujetos e intra-sujetos.

8.1.1.1. Diferencias significativas entre grupos en PT

El test post-hoc de comparaciones múltiples aplicado a los resultados del PT reflejó una diferencia significativa entre los grupos CON y COG (Diferencia de medias I-J= -1,22; $p=0,019$), lo que denota que el grupo de control tuvo una media de errores significativamente menor con respecto al grupo cognitivo. No se reflejan diferencias significativas entre las medias de CON y TRA; tampoco entre los grupos experimentales COG y TRA; esto permitió inferir que cualquier mejoría que se verificara en el aprendizaje de los grupos de instrucción COG y TRA sería debida al tratamiento recibido, ya que el único grupo que demostró un rendimiento inicial con una diferencia de medias ligeramente superior (-1,22 errores) fue el grupo CON (ver *Tabla 8.5*).

(I) grupo	Contraste	Diferencia de la media (I-J)	Significatividad ($p < 0.05$)
PT	CON > COG	-1,22*	0,019

Tabla 8.5. Resultados significativos de comparaciones por pares entre grupos (PT)

El *Gráfico 8.2*. representa las medias de errores de COG, TRA y CON en el PT.

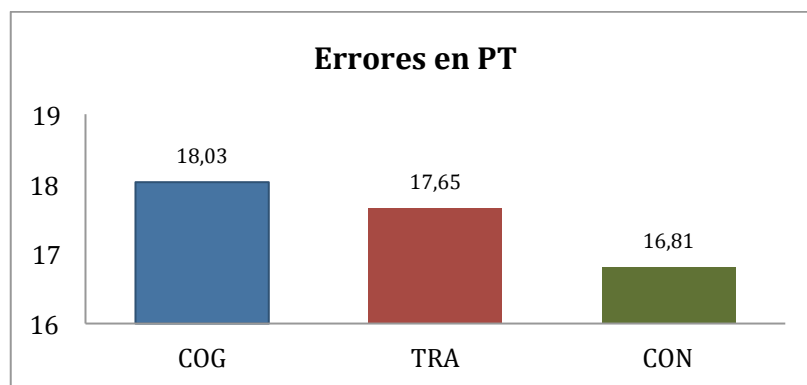


Gráfico 8.2. Media de errores de los grupos experimentales (PT)

8.1.1.2. Diferencias significativas entre grupos en PT1, PT2 y PT3

Con respecto a las comparaciones múltiples de los niveles del factor *instrucción* (COG, TRA y CON) en PT1, PT2 y PT3, podemos observar diferencias significativas a favor de COG con respecto a TRA y a CON en cada una de las pruebas posteriores a la

instrucción. De hecho, en PT1, PT2 y PT3, el grupo COG muestra medias de errores marcadamente inferiores con respecto a las medias del grupo TRA (-8,62; -7,68 y -6,35 respectivamente), y a las medias del grupo CON (-12,30; -11,70 y -10,73 respectivamente). De igual modo, existen diferencias significativas a favor de TRA con respecto a CON, tanto en el PT1 (-3,62 errores), como en el PT2 (-4,02 errores) y en el PT3 (-4,38 errores).

En la *Tabla 8.6* se presenta un resumen de las diferencias significativas citadas. El *Gráfico 8.3* representa las medias de errores de COG, TRA y CON en PT1, PT2 y PT3.

(I) grupo	Contraste	Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
PT1	COG > CON	-12,30*	0,000
	COG > TRA	-8,68*	0,000
	TRA > CON	-3,62*	0,000
PT2	COG > CON	-11,70*	0,000
	COG > TRA	-7,68*	0,000
	TRA > CON	-4,02*	0,000
PT3	COG > CON	-10,73*	0,000
	COG > TRA	-6,35*	0,000
	TRA > CON	-4,38*	0,000

Tabla 8.6. Resultados significativos de comparaciones por pares entre grupos (PT, PT1, PT2, PT3)

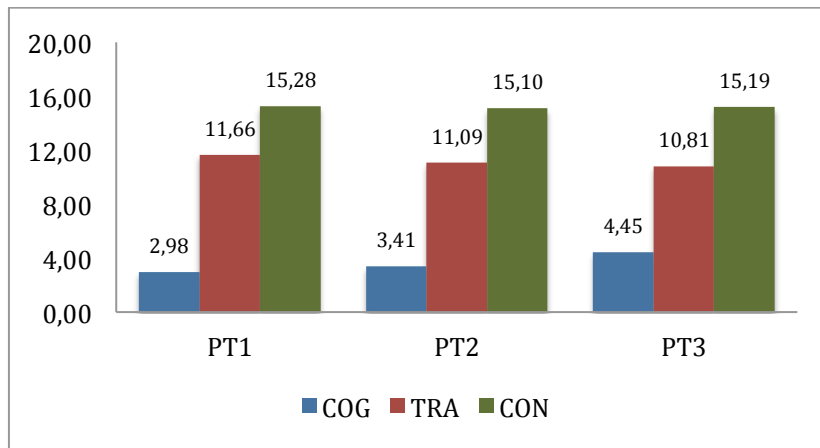


Gráfico 8.3. Media de errores de los grupos experimentales (PT1, PT2, PT3)

8.1.1.3. Diferencias significativas intra-grupos en COG, TRA y CON

Para conocer en qué medida los efectos de las instrucciones impartidas se mantuvieron en el tiempo y determinar las diferencias significativas intra-sujetos existentes en cada uno de los grupos del estudio, se llevaron a cabo pruebas ANOVA de un factor con medidas repetidas, separadamente para los grupos COG, TRA y CON. La VI intra-grupos fue el *tiempo* (con cuatro niveles: PT, PT1, PT2 y PT3) y la VD fue el *número de errores cometidos*.

Antes de aplicar las pruebas ANOVA, se llevó a cabo el test de esfericidad de Mauchly, que resultó significativo para todos los grupos. Vista la no esfericidad de los datos, para los cálculos del *ratio F* se tomaron en cuenta los grados de libertad ajustados según el procedimiento de Huynh-Feldt (ver *Tabla 8.7*).

Efectos intra-sujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi-cuadrado	gl	Significatividad (p< 0.05)	Epsilon ϵ		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Tiempo/COG	0,715	38,091	5	0,000	0,821	0,841	0,333
Tiempo/TRA	0,782	21,798	5	0,001	0,850	0,877	0,333
Tiempo/CON	0,753	18,373	5	0,003	0,832	0,867	0,333

Tabla 8.7. Test de esfericidad de Mauchly

Las pruebas ANOVA unifactoriales con medidas repetidas (aplicadas separadamente a cada grupo) señalan diferencias significativas intra-sujetos en todos los grupos: COG ($F_{[2.522, 289,989]} = 848,691. p < .001$), TRA ($F_{[2.631, 236.775]} = 79,518. p < .001$) y CON ($F_{[2.602, 171.719]} = 5,783. p = 0,002$) (ver *Tabla 8.8*).

Efecto intra-sujetos	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Media cuadrática	F	Significatividad (p< 0.05)
Tiempo/COG	18206,914	2,522	7220,268	848,691	0,000
Tiempo/TRA	2883,451	2,631	1096,022	79,518	0,000
Tiempo/CON	131,642	2,602	50,596	5,783	0,002

Tabla 8.8. Análisis de Varianza unifactorial para el factor “tiempo” intra-grupos

La *Tabla 8.9* muestra los valores estadísticos descriptivos relativos a los grupos COG, TRA y CON.

RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Grupo		N	M	DT	95% de intervalo de confianza para la media		Max	Min
					Límite superior	Límite inferior		
COG	PT	116	18,03	3,28	17,422	18,630	13	25
	PT1	116	2,98	3,14	2,405	3,561	0	19
	PT2	116	3,41	3,02	2,849	3,961	0	13
	PT3	116	4,45	4,05	3,720	5,211	0	18
TRA	PT	91	17,65	2,58	17,110	18,186	13	24
	PT1	91	11,66	4,38	10,747	12,571	1	21
	PT2	91	11,09	5,55	9,932	12,244	1	26
	PT3	91	10,81	4,77	9,819	11,807	0	22
CON	PT	67	16,81	2,68	16,153	17,459	13	23
	PT1	67	15,28	2,45	14,685	15,882	11	20
	PT2	67	15,10	2,98	14,379	15,830	10	22
	PT3	67	15,19	4,15	14,181	16,207	0	23

Tabla 8.9. Estadística descriptiva para H1 (grupos)

Se llevaron a cabo las comparaciones por pares, que permitieron examinar con precisión las diferencias significativas existentes. Los resultados se recogen en la *Tabla 8.10*.

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p< 0.05)
COG	PT	PT1	15,043*	0,000
		PT2	14,621*	0,000
		PT3	13,578*	0,000
	PT1	PT	-15,043*	0,000
		PT2	-0,422	0,645
		PT3	-1,466*	0,000
	PT2	PT	-14,621*	0,000
		PT1	0,422	0,645
		PT3	-1,043*	0,005
	PT3	PT	-13,578*	0,000
		PT1	1,466*	0,000
		PT2	1,043*	0,005
TRA	PT	PT1	5,989*	0,000
		PT2	6,560*	0,000
		PT3	6,835*	0,000
	PT1	PT	-5,989*	0,000
		PT2	0,571	1,000
		PT3	0,846	0,526
	PT2	PT	-6,560*	0,000
		PT1	-0,571	1,000
		PT3	0,275	1,000
	PT3	PT	-6,835*	0,000
		PT1	-0,846	0,526
		PT2	-0,275	1,000
CON	PT	PT1	1,522*	0,001
		PT2	1,701*	0,001
		PT3	1,612*	0,019
	PT1	PT	-1,522*	0,001
		PT2	0,179	1,000
		PT3	0,090	1,000
	PT2	PT	-1,701*	0,001
		PT1	-0,179	1,000
		PT3	-0,090	1,000
	PT3	PT	-1,612*	0,019
		PT1	-0,090	1,000
		PT2	0,090	1,000

Tabla 8.10. Comparaciones por pares intra-sujetos

8.1.1.3.1. Grupo COG

En el caso del grupo COG, las comparaciones por pares muestran diferencias significativas entre cada una de las pruebas posteriores a la instrucción con respecto al PT; la diferencia de las medias de errores cometidos son: en el PT1 (-15,043), en el PT2 (-14,621) y en el PT3 (-13,578). No se observan diferencias significativas entre el PT1 y el PT2, pero sí entre el PT1 y el PT3 ($PT1 > PT3 = -1,466$; $p < 0,001$) y entre el PT2 y el PT3 ($PT2 > PT3 = -1,043$; $p = 0,005$) (ver *Tabla 8.11*). Este resultado indica que el número de errores cometidos en la prueba realizada un mes después de la instrucción (PT3) fue significativamente mayor con respecto al número de errores cometidos en las prueba realizadas inmediatamente después del tratamiento didáctico aplicado (PT1) y una

semana después del mismo (PT2).

Sin embargo, la diferencia significativa entre el PT3 y el PT, demostrada por la comparación por pares ($PT3 > PT = -13,578$; $p < .001$), ratifica los beneficios alcanzados por el grupo COG después de la instrucción recibida (ver *Tabla 8.11* y *Gráfico 8.4*). De igual modo, los resultados obtenidos en el PT3 por los grupos COG, TRA y CON ponen en evidencia la amplia superioridad de las mejoras alcanzadas por el grupo COG con respecto a los demás grupos experimentales, aún un mes después de la instrucción recibida (ver *Tabla 8.6* y *Gráfico 8.3*).

(I) grupo	Contraste	Diferencia de la media (I-J)	Significatividad ($p < 0.05$)
COG	PT1 > PT	-15,043*	0,000
	PT1 > PT3	-1,466*	0,000
	PT2 > PT	-14,621*	0,000
	PT2 > PT3	-1,043*	0,005
	PT3 > PT	-13,578*	0,000

Tabla 8.11. Resultados significativos de las comparaciones por pares (COG)

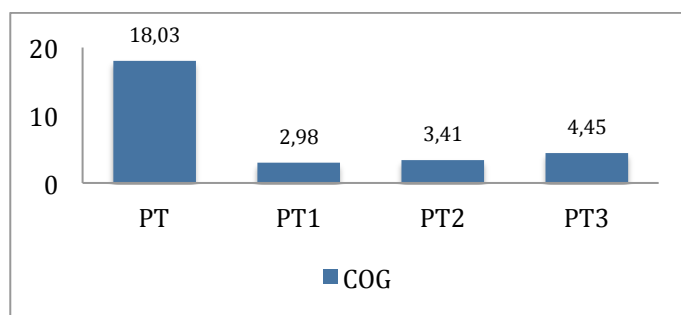


Gráfico 8.4. Media de errores de COG (PT, PT1, PT2, PT3)

8.1.1.3.2. Grupo TRA

Las comparaciones por pares en el grupo TRA muestran diferencias significativas entre cada una de las pruebas posteriores a la instrucción con respecto al PT; la diferencia de las medias de errores cometidos son: en el PT1 (-5,989), en el PT2 (-6,560) y en el PT3 (-6,835). No se manifiestan diferencias significativas entre ninguna de las pruebas posteriores a la instrucción, lo que significa que los resultados alcanzados por el grupo TRA después de la instrucción recibida se mantuvieron sin variaciones durante un mes, es decir desde el PT1 hasta el PT3 (ver *Tabla 8.12*). El *Gráfico 8.5* permite visualizar los resultados del grupo TRA a lo largo de todas las pruebas experimentales

implementadas.

(I) grupo	Contraste	Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
TRA	PT1 > PT	-5,989*	0,000
	PT2 > PT	-6,560*	0,000
	PT3 > PT	-6,835*	0,000

Tabla 8.12. Resultados significativos de las comparaciones por pares (TRA)

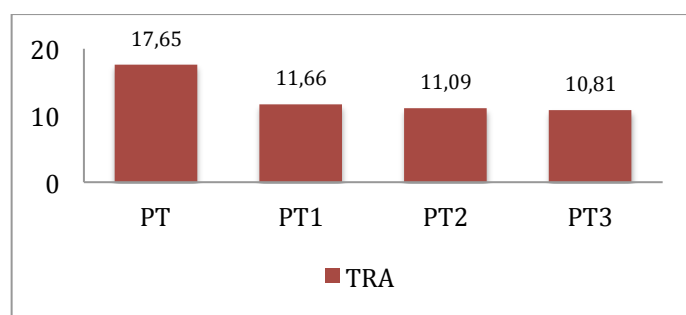


Gráfico 8.5. Media de errores de TRA (PT, PT1, PT2, PT3)

8.1.1.3.3. Grupo CON

Las comparaciones por pares del grupo CON (que no recibió instrucción) revelan diferencias significativas entre el PT y cada una de las pruebas posteriores: con respecto al PT1 (1,522 errores), en relación con el PT2 (1,701 errores) y en referencia al PT3 (1,612 errores) (ver *Tabla 8.13*). Esto indica que el grupo CON tuvo en el PT un rendimiento inferior con respecto a las demás pruebas realizadas.

(I) grupo	Contraste	Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
CON	PT1 > PT	-1,522*	0,001
	PT2 > PT	-1,701*	0,001
	PT3 > PT	-1,612*	0,019

Tabla 8.13. Resultados significativos de las comparaciones por pares (CON)

El *Gráfico 8.6* reproduce visualmente las diferencias mencionadas. Aunque significativas, no tienen comparación con las mejoras constatadas en los grupos COG y TRA. En CON la diferencia no alcanza los dos puntos (ver *Tabla 8.13*). No disponemos por el momento de una explicación al hecho de que, sin instrucción, se reconozcan diferencias significativas en CON entre el PT por un lado y PT1, PT2 y PT3 por otro. Puede deberse a que los estudiantes repasaran el problema tratado después del PT o

puede que se produjera un efecto de mejora debido a la experiencia de la primera vez, pero en este último caso no se explicaría que esa mejora no se vaya acumulando con la repetición de la experiencia con PT1, PT2 y PT3.

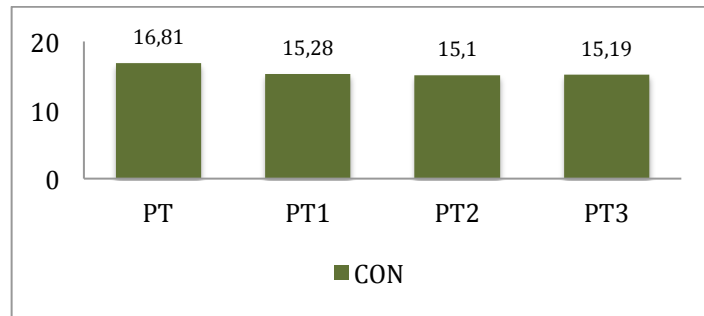


Gráfico 8.6. Media de errores de CON (PT, PT1, PT2, PT3)

De otro lado, en el PT el rendimiento del grupo CON fue significativamente mayor que el del grupo COG, y fue superior también con respecto al resultado obtenido por el grupo TRA en el PT (aunque esta última diferencia no se revelara estadísticamente significativa; ver *Tabla 8.5* y *Gráfico 8.2*). Esto nos lleva a pensar que, posiblemente, los integrantes del grupo CON poseían inicialmente un mayor dominio en el uso de los VDM. De cualquier modo, aunque los resultados de COG y TRA fueron inicialmente inferiores a los de CON, y el grupo de control (sin instrucción) experimentara las señaladas mejoras en PT1, PT2 y PT3, CON no alcanzó en ningún caso las mejoras obtenidas por TRA y COG después de haber recibido las instrucciones respectivas.

8.1.2. Discusión H1

Los resultados del análisis estadístico implementado para el examen de la H1 demuestran que el tipo de instrucción recibida influyó de manera significativa en el rendimiento de los grupos experimentales: el grupo COG, que recibió el tratamiento didáctico de corte cognitivo (información explícita gramatical basada en la GC y práctica según los principios de la IP aplicados al *input* y al *output*), obtuvo mayores beneficios a lo largo de todas las pruebas de evaluación posteriores a la instrucción, tanto con respecto al grupo TRA, que recibió una instrucción de corte clásico/tradicional, como con respecto al grupo CON, que no recibió instrucción.

El grupo TRA obtuvo ganancias en todas las pruebas posteriores a la

instrucción con respecto al grupo CON, pero nunca sobrepasó al grupo COG. De hecho, las mejoras logradas por el grupo COG después del tratamiento didáctico fueron claramente superiores, y los beneficios alcanzados no fueron superados por los grupos TRA y CON en ninguna de las pruebas posteriores a la instrucción. Recordamos aquí, que no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones iniciales de COG y TRA, lo que implica que la diferencia entre los beneficios alcanzados por uno y otro grupo deben atribuirse a los efectos de las distintas instrucciones recibidas.

Las comparaciones entre los grupos a lo largo de cada uno de los test realizados revelan que el grupo CON, a pesar de haber obtenido en el PT un resultado levemente superior con respecto al grupo COG, y de haber experimentado mejorías en las pruebas posteriores, no alcanzó en ningún momento los beneficios mostrados por los grupos TRA y COG y mantuvo un nivel que muestra muy poca diferencia con el nivel inicial.

En cuanto a los efectos de las instrucciones en el tiempo, el grupo TRA mantuvo las ganancias obtenidas en el PT1, tanto en el PT2 como en el PT3. En relación al grupo COG, los amplios beneficios alcanzados en el PT1 se mantuvieron de manera invariada en el PT2, mientras que en el PT3 se registró una diferencia significativa con respecto al PT1 y al PT2, causada por un mayor número de errores cometidos en la prueba realizada un mes después de la instrucción. Este resultado, sin embargo, no afecta los marcados beneficios mostrados por el grupo COG en el PT3, tanto si lo comparamos con los resultados del PT (del mismo grupo COG), como con los del PT3 de TRA y CON. En este sentido, podemos concluir que el grupo COG mantuvo las ganancias alcanzadas hasta después de un mes de la instrucción recibida.

Para comprender mejor estos resultados hay que tener presente que la forma meta estudiada no representaba una novedad para los participantes, ya que el estudio de los VDM se introduce en los niveles iniciales de aprendizaje de ELE; se trata, además, de verbos empleados en la comunicación real de manera muy frecuente. Sin embargo, a pesar del nivel de español de los participantes (B1) y de los años de estudio del español, o del contacto con esta lengua por parte de casi la mitad de los alumnos (ver *Tabla 6.2*), los errores cometidos en el PT revelaron las mismas dificultades referidas repetidamente en los análisis de errores revisados. Los alumnos ignoraron, por un lado, el componente deíctico que confiere significado a los VDM, y, por el otro, el problema de

procesamiento existente: aplicar estrategias que, por provocar la interferencia de la L1 en la L2, conducen a un uso inadecuado de los verbos en cuestión. De hecho, en el cuestionario inicial (ver apartado 6.2.4.1, letra c), 175 de los 274 participantes (106 HH.NN. de italiano y 60 HH.NN. de alemán) afirmaron que el uso de los VDM no representaba ninguna dificultad.

Para concluir, los resultados analizados demuestran la amplia superioridad de las mejoras alcanzadas por el grupo COG con respecto a los demás grupos experimentales, y nos conduce a aceptar la H1, de acuerdo con las pruebas estadísticas de tipo inferencial aplicadas. Los alumnos que recibieron el tratamiento didáctico de corte cognitivo realizaron mejores conexiones de forma-significado y progresaron en su rendimiento de manera claramente más efectiva que los participantes que recibieron la instrucción tradicional y los que integraron el grupo de control.

8.2. H2 - Influencia de la LM de los aprendientes en los efectos de la instrucción cognitiva

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: ¿Habrá diferencias significativas, según la lengua materna de los aprendientes (italiano y alemán), en los resultados obtenidos por los grupos que reciban el tratamiento didáctico de corte cognitivo?

En el estudio piloto (Colasacco, 2014) se probaron los efectos de la instrucción de corte cognitivo propuesta en el presente trabajo para el aprendizaje de los VDM por HH.NN. de italiano. Vistos los beneficios alcanzados por ese grupo de aprendientes, nos propusimos determinar si se obtendrían las mismas ganancias en el caso de aprendientes HH.NN. de una lengua no afín con respecto al español (como es el caso del alemán).

Así, otro de los objetivos generales del estudio fue determinar si la LM de los aprendientes influye sobre los efectos de la instrucción cognitiva recibida. A tal fin fueron considerados dos grupos: (1) ITA.COG (integrado por los HH.NN. de italiano que habían recibido la instrucción cognitiva) y (2) ALE.COG (formado por los HH.NN. de alemán que habían recibido la instrucción cognitiva). En relación a la *pregunta de investigación 2* se planteó la siguiente hipótesis:

HIPÓTESIS 2: no habrá diferencias significativas entre los resultados obtenidos tras las pruebas de evaluación realizadas por los dos grupos de aprendientes (HH.NN. de

italiano y HH.NN. de alemán) que reciban el tratamiento didáctico según la metodología de corte cognitivo.

8.2.1. Análisis H2

Para determinar si la lengua materna de los estudiantes (alemán e italiano) constituye un factor influyente sobre los efectos de la instrucción cognitiva en el aprendizaje de los VDM, se confrontaron los resultados obtenidos por los grupos experimentales ITA.COG y ALE.COG a lo largo de todas las pruebas realizadas (PT, PT1, PT2, PT3).

Las puntuaciones fueron sometidas a un análisis de varianza de dos factores (ANOVA mixto) con medidas repetidas en un factor, considerando un intervalo de confianza del 95% (nivel alfa= 0,05). Las VI fueron: *lengua materna*, como variable inter-grupos con dos niveles (ITA.COG y ALE.COG) y *tiempo*, como variable intra-grupos con cuatro niveles (PT, PT1, PT2 y PT3). La VD fue *errores cometidos*.

Los resultados del análisis de varianza aplicada mostraron un efecto principal significativo del factor *tiempo* ($F_{[2.53, 287.90]} = 855,670$; $p < .001$; $\eta_p^2 = 0,882$), que denota que el rendimiento de los grupos en los cuatro momentos temporales definidos por este factor no fue el mismo. Contrariamente al resultado del factor intra-grupos, el test ANOVA no reveló efectos principales significativos del factor *lengua materna*: ($F_{[1]} = 1,928$; $p = 0,168$; $\eta_p^2 = 0,017$), ni de la interacción *tiempo x lengua materna* ($F_{[2.53, 287.90]} = 1,995$; $p = 0,125$; $\eta_p^2 = 0,017$); (ver *Tabla 8.14.*)¹⁹⁸.

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Media cuadrática	F	Significatividad
Lengua materna	47,397	1	47,397	1,928	0,168
Tiempo	18199,104	2.53, 287.9	7206,266	855,670	0,000
Tiempo x Lengua materna	42,440	2.53, 287.9	16,805	1,995	0,125

Tabla 8.14. Análisis de varianza para H2

¹⁹⁸ En los casos de incumplimiento de la prueba de esfericidad para el caso de los factores intra-sujetos, así como para el caso de las interacciones que incluyen factores intra-sujetos, el ratio F está indicado tomando en cuenta las correcciones *epsilon* de las pruebas Greenhouse-Geisser o Huynh-Feldt para los grados de libertad (según la potencia demostrada).

Este resultado indica que los grupos ITA.COG y ALE.COG mostraron un rendimiento semejante a lo largo de las pruebas de evaluación, sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos.

Los valores descriptivos relativos a la H2 pueden verse en la *Tabla 8.15*.

Grupo		N	M	DT	95% de intervalo de confianza para la media		Min	Max
					Límite superior	Límite inferior		
PT	ITA.COG	57	17,70	2,96	16,915	18,488	13	25
	ALE.COG	59	18,34	3,56	17,411	19,267	13	25
PT1	ITA.COG	57	3,11	2,43	2,460	3,751	0	8
	ALE.COG	59	2,86	3,72	1,895	3,834	0	19
PT2	ITA.COG	57	3,05	2,53	2,381	3,724	0	9
	ALE.COG	59	3,75	3,42	2,854	4,638	0	13
PT3	ITA.COG	57	3,74	2,68	3,027	4,447	0	11
	ALE.COG	59	5,17	4,96	3,876	6,463	0	18

Tabla 8.15. Estadística descriptiva para H2

La interacción de los factores *tiempo x lengua materna* está representada en el *Gráfico 8.7*, que corrobora los resultados antes comentados. Las líneas que reproducen el rendimiento de los grupos (ITA.COG y ALE COG) a lo largo de las pruebas realizadas muestran una fuerte similitud. Se observa, además, una marcada disminución del número de errores cometidos en todas las pruebas posteriores a la instrucción recibida (PT1, PT2 y PT3), en la misma medida para ambos grupos.

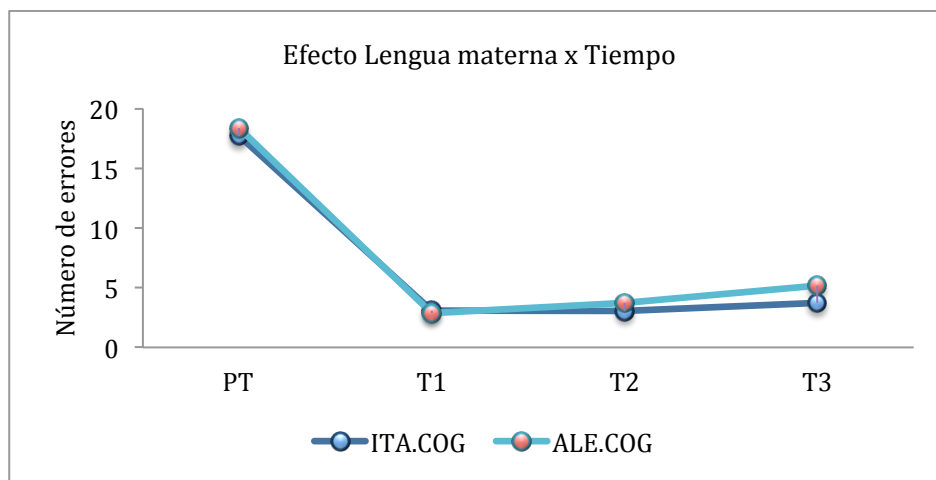


Gráfico 8.7. Efecto de la interacción tiempo x lengua materna

Si bien estos resultados permiten adelantar que la lengua materna de los aprendientes, en el caso del italiano y del alemán, no se revela como un factor influyente sobre los efectos de la instrucción de corte cognitivo recibida por los grupos ITA.COG y ALE.COG, se examinaron las comparaciones por pares aportadas por el modelo estadístico implementado, relativas al rendimiento de ambos grupos en cada una de las pruebas realizadas.

8.2.1.1. Diferencia de puntuaciones entre-grupos: ITA.COG y ALE.COG

El análisis de comparación por pares se llevó a cabo con los ajustes para comparaciones múltiples de Bonferroni. Por cuanto la variable *lengua materna* solamente tenía dos niveles, los resultados obtenidos son los equivalentes a haber llevado a cabo un *t-test* para cada evaluación implementada en el estudio (PT, PT1, PT2 y PT3).

Los datos obtenidos ratifican que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el número de errores cometidos por los grupos de HH.NN. de italiano y HH.NN. de alemán en ninguna de las pruebas experimentales (ver *Tabla 8.16*).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
PT	ITA.COG	ALE.COG	-0,637	0,298
	ALE.COG	ITA.COG	0,637	0,298
PT1	ITA.COG	ALE.COG	0,241	0,682
	ALE.COG	ITA.COG	-0,241	0,682
PT2	ITA.COG	ALE.COG	-0,693	0,219
	ALE.COG	ITA.COG	0,693	0,219
PT3	ITA.COG	ALE.COG	-1,468	0,051
	ALE.COG	ITA.COG	1,468	0,051

Tabla 8.16. Comparaciones por pares entre-sujetos

Según estos datos, los grupos ITA.COG y ALE.COG demostraron tener el mismo nivel inicial, ya que obtuvieron en el PT puntuaciones que no se diferenciaron significativamente entre sí. En el PT1 (inmediatamente después del tratamiento cognitivo recibido), ambos grupos alcanzaron amplias ganancias que mantuvieron sin variaciones significativas en el PT2 (una semana después de la instrucción) y en el PT3 (un mes después de la instrucción).

El *Gráfico 8.8.* permite visualizar las medias de errores cometidos por ITA.COG y ALE.COG tanto en el test previo, como en los test posteriores al tratamiento didáctico.

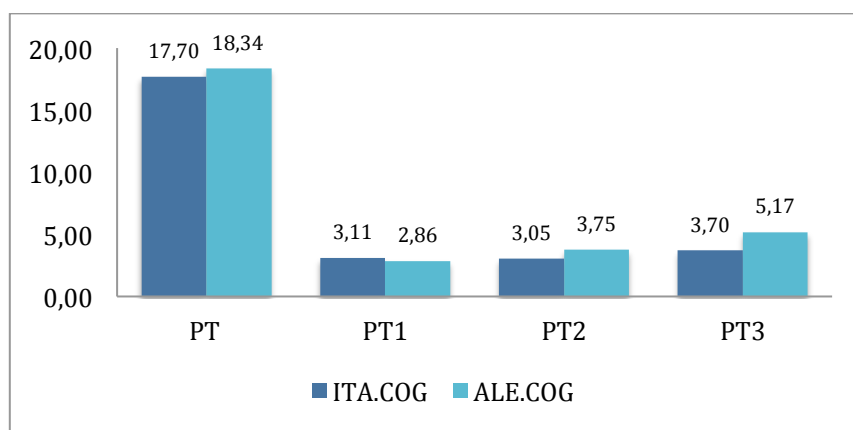


Gráfico 8.8. Media de errores de ITA.COG y ALE.COG (PT, PT1, PT2, PT3)

8.2.1.2. Diferencia de puntuaciones intra-grupos

Para analizar el efecto principal observado en la variable *tiempo*, se llevaron a cabo test ANOVA de un factor con medidas repetidas, de manera separada para cada uno de los grupos de instrucción cognitiva (ITA.COG y ALE.COG). En ambos test, la VI intra-grupos fue el *tiempo* (con cuatro niveles: PT, T1, T2 y T3) y la VD fue el *aprendizaje* (medido a través del número de errores cometidos). Los resultados señalan diferencias significativas intra-sujetos en ambos grupos: ITA.COG ($F_{[1.95, 109]} = 648,774. p < .001$); y ALE.COG ($F_{[2.68, 155]} = 327,401. p < .001$) (ver *Tabla 8.17*).

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Media cuadrática	F	Significatividad
ITA.COG	8898,189	1.95, 109	4571,966	648,774	0,000
ALE.COG	9351,165	2.68, 155	3495,652	327,401	0,000

Tabla 8.17. Análisis de Varianza unifactorial para el factor “tiempo”

Los valores estadísticos descriptivos del análisis se muestran en la *Tabla 8.18*.

Grupo		N	M	DT	95% de intervalo de confianza para la media		Max	Min
					Límite superior	Límite inferior		
ITA.COG	PT	57	17,70	2,964	16,915	18,488	13	25
	PT1	57	3,11	2,433	2,460	3,751	0	8
	PT2	57	3,05	2,531	2,381	3,724	0	9
	PT3	57	3,74	2,676	3,027	4,447	0	11
ALE.COG	PT	59	18,34	3,560	17,411	19,267	13	25
	PT1	59	2,86	3,721	1,895	3,834	0	19
	PT2	59	3,75	3,422	2,854	4,638	0	13
	PT3	59	5,17	4,962	3,876	6,463	0	18

Tabla 8.18. Estadística descriptiva para H2 (grupos según lengua materna)

Las pruebas de comparaciones por pares con ajustes del test Bonferroni para comparaciones múltiples permitieron examinar con precisión las diferencias significativas existentes (ver *Tabla 8.19*).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
ITA.COG (Scheffé)	PT	PT1	14,60*	0,000
		PT2	14,65*	0,000
		PT3	13,96*	0,000
	PT1	PT	-14,60*	0,000
		PT2	0,05	1,000
		PT3	-0,63	0,658
	PT2	PT	-14,65*	0,000
		PT1	-0,05	1,000
		PT3	-0,68	0,597
	PT3	PT	-13,96*	0,000
		PT1	0,63	0,658
		PT2	0,68	0,597
ALE.COG (Games-Howell)	PT	PT1	15,47*	0,000
		PT2	14,59*	0,000
		PT3	13,17*	0,000
	PT1	PT	-15,47*	0,000
		PT2	-0,88	0,540
		PT3	-2,31*	0,026
	PT2	PT	-14,59*	0,000
		PT1	0,88	0,540
		PT3	-1,42	0,273
	PT3	PT	-13,17*	0,000
		PT1	2,31*	0,026
		PT2	1,42	0,273
PT1		15,47*	0,000	
		PT2	14,59*	0,000

Tabla 8.19. Comparaciones por pares intra-sujetos

8.2.1.2.1. Grupo ITA.COG

En el caso del grupo ITA.COG, las comparaciones por pares muestran diferencias significativas entre cada una de las pruebas posteriores a la instrucción con respecto al PT; la diferencia de las medias de errores cometidos son: en el PT1 (-14,60), en el PT2 (-14,65) y en el PT3 (-13,96). No se observan otras diferencias significativas (ver *Tabla 8.20*).

(I) grupo	Contraste	Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
ITA.COG	PT1 >PT	-14,60	0,000
	PT2 >PT	-14,65	0,000
	PT3 >PT	-13,96	0,000

Tabla 8.20. Resultados significativos de las comparaciones por pares (ITA.COG)

Los resultados del grupo ITA.COG muestran que los beneficios alcanzados por los HH.NN. de italiano en el PT1 fueron mantenidos sin variaciones hasta el PT3 (un mes después de la instrucción recibida). El *Gráfico 8.9* permite visualizar las puntuaciones de ITA.COG a lo largo de todas las pruebas experimentales.

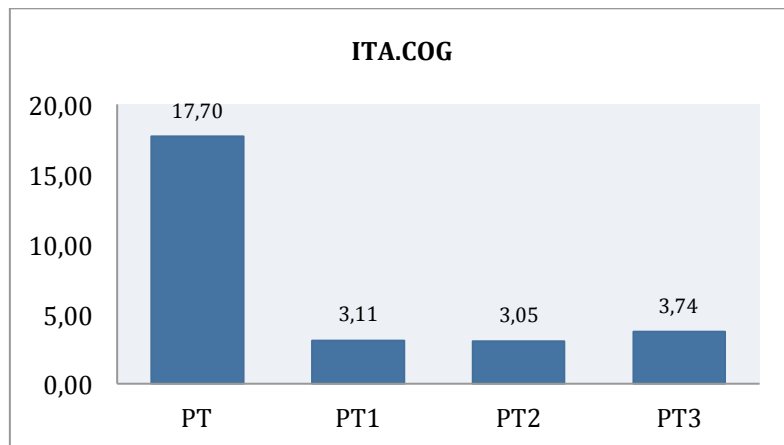


Gráfico 8.9. Media de errores de ITA.COG (PT, PT1, PT2, PT3)

8.2.1.2.2. Grupo ALE.COG

Las comparaciones por pares del grupo ALE.COG revelan (del mismo modo que para ITA.COG) diferencias significativas entre cada una de las pruebas posteriores a la instrucción con respecto al PT; la diferencia de las medias de errores cometidos son: en el PT1 (-15,47), en el PT2 (-14,59) y en el PT3 (-13,17). De igual modo, resulta significativa la diferencia entre PT1 y PT3 (PT3 >PT = -2,31; p= 0.026). Este último

dato señala que el número de errores cometidos en la prueba realizada un mes después de la instrucción (PT3) fue significativamente mayor con respecto al número de errores cometidos en la prueba realizada inmediatamente después del tratamiento didáctico recibido (PT1) (ver *Tabla 8.21*).

(I) grupo	Contraste	Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
COG	PT1 >PT	-15,47*	0,000
	PT1 >PT3	-2,31*	0,026
	PT2 >PT	-14,59*	0,000
	PT3 >PT	-13,17*	0,000

Tabla 8.21. Resultados significativos de las comparaciones por pares (ALE.COG)

Este resultado se corresponde con el rendimiento del grupo COG, observado en el análisis de la H1. En ese caso, también se registró un mayor número de errores en el PT3 con respecto a las pruebas anteriores (PT1 y el PT2) (ver *Tabla 8.11*). Recordamos aquí que para el análisis de la H1 el grupo ALE.COG (junto con ITA.COG) conformaron el grupo COG.

La consideración que hicimos cuando interpretamos el resultado del grupo COG en la discusión de la H1 es válida y aplicable también aquí: aunque el grupo de HH.NN. de alemán demostró en el PT3 un rendimiento menor con respecto al PT1, la diferencia significativa existente entre el PT3 y el PT (PT3 >PT = -13,17; p < .001) sigue corroborando los beneficios alcanzados por el grupo ALE.COG después de la instrucción recibida (ver *Tabla 8.21* y *Gráfico 8.10*).

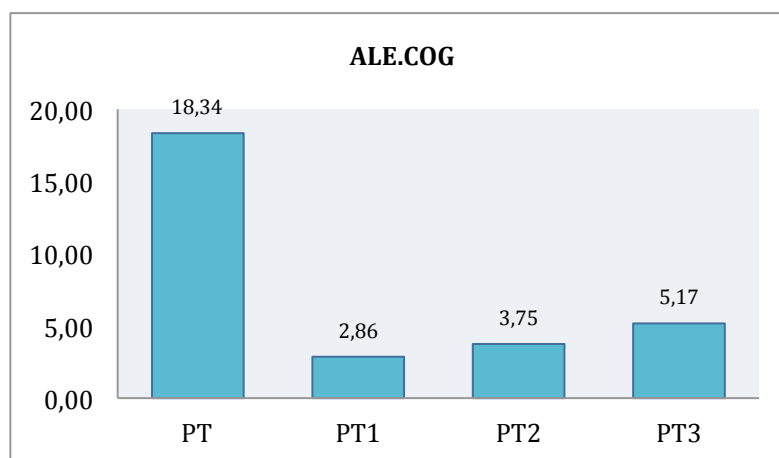


Gráfico 8.10. Media de errores de ALE.COG (PT, PT1, PT2, PT3)

En todo caso, la comparación por pares llevada a cabo entre los resultados de las pruebas realizadas a lo largo del estudio por ambos grupos no muestra diferencias significativas (ver *Tabla 8.16*).

Así, se comprueba la hipótesis de que no existen diferencias significativas entre el rendimiento alcanzado tanto por los HH.NN. de italiano como por los HH.NN. de alemán, y que el tipo de afinidad existente entre la LM de los aprendientes y la lengua meta (en el caso del español) no es un factor influyente en los beneficios aportados por la instrucción de corte cognitiva implementada.

8.2.2. Discusión H2

Los resultados del análisis estadístico llevado a cabo comprueban los supuestos planteados en la H2 del estudio y conducen a aceptarla. La diferencia de afinidad de las lenguas maternas de los aprendientes (italiano y alemán) no influyeron en los beneficios del tratamiento didáctico experimental de corte cognitivo recibido por los alumnos.

De hecho, ITA.COG y ALE.COG (que demostraron un mismo nivel inicial a través de las puntuaciones del PT) obtuvieron las mismas ganancias en todas las pruebas posteriores a la instrucción cognitiva, ya que no se registraron diferencias significativas en el rendimiento de ambos grupos. De igual manera, tanto los estudiantes HH.NN. de alemán, como los HH.NN. de italiano mantuvieron en la misma medida los beneficios alcanzados a partir del PT1.

En el caso del grupo ALE.COG, los resultados de las pruebas posteriores a la instrucción muestran una diferencia significativa entre el PT3 y el PT1, indicando que la media de errores cometidos en el *postest* realizado un mes después de la instrucción fue significativamente superior a la media de errores del *postest* inmediato. Esta diferencia pierde relevancia si consideramos la notable mejoría reflejada por las puntuaciones del PT3 del grupo ALE.COG con respecto al PT, y si tenemos en cuenta que no hubo diferencia significativa entre las puntuaciones de los PT3 de ALE.COG e ITA.COG.

Si bien las estrategias erróneas implementadas en el uso de los VDM del español (tanto por los alumnos italianos como por los alemanes) pueden reunirse bajo un denominador común —aplicar la funcionalidad de los VDM en sus respectivas LM al uso de los mismos en español—, es importante recordar que en el italiano el uso de estas formas responde de manera exclusiva a la deixis (aunque se manifieste de manera

distinta a la del español) mientras que en el alemán, los VDM intercalan, junto con el uso deíctico, una función que responde a la *Aktionsart* (ver capítulo 5). Esto significa que en la lengua alemana, la funcionalidad de los VDM no es unívoca; este factor podría representar una dificultad mayor para los HH.NN. de alemán con respecto a los HH.NN. de italiano a la hora de establecer los paralelismos inevitables entre el español y la LM.

En este sentido, y considerando que el tratamiento didáctico cognitivo fue impartido en una única sesión de clase, el hecho de que ambos grupos hayan alcanzado el mismo nivel de ganancias nos lleva a reconocer la eficacia de la instrucción de corte cognitivo implementada en el estudio, y su idoneidad para favorecer el procesamiento de formas lingüísticas que los aprendientes, gracias a su LM, asocian a significados y funciones que difieren de los de la lengua meta.

Así, los resultados sugieren que la lengua materna de los aprendientes no se manifestó como un factor influyente sobre los efectos de la instrucción cognitiva implementada. Del mismo modo, corroboran que el enfoque metodológico de corte cognitivo (que une los principios de la GC y los de la IP) puede inducir al aprendiente a notar las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta; del mismo modo, facilita las tareas del alumno de detectar las particularidades lingüísticas de la lengua objeto y de realizar las nuevas CFS de manera eficaz.

8.3. H3 - Diferencias según tipo de tarea

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: ¿Habrá diferencias significativas según el tipo de tarea realizada (interpretación o producción) en los test de evaluación de los grupos que recibieron la instrucción cognitiva y la instrucción tradicional?

En el presente estudio, las pautas de la IP para la elaboración de actividades de *input* estructurado fueron aplicadas también a las actividades de *output*. De este modo, cada una de las pruebas aquí implementadas contenía 16 ejercicios de interpretación (IE) y 16 de producción (OE)¹⁹⁹. Así, con la pregunta de investigación 3 se quiso evaluar si existían diferencias significativas entre los resultados obtenidos con respecto al tipo de tarea realizada, en el grupo COG por un lado, y en el grupo TRA por el otro.

¹⁹⁹ De nuevo, precisamos que las actividades de IE están orientadas a que los aprendientes interpreten la forma meta, mientras que las actividades de OE requieren que los alumnos produzcan la forma meta de manera controlada.

En el estudio piloto (Colasacco, 2014) se habían evaluado los efectos de la instrucción de corte cognitivo tanto en las tareas de interpretación como en las de producción realizadas por los participantes (HH.NN. de italiano). En las pruebas posteriores al tratamiento didáctico de corte cognitivo implementadas en el estudio piloto —*postest* 1 (inmediatamente después de la instrucción) y *postest* 2 (un mes después de la instrucción) —, los alumnos obtuvieron mejores resultados en las tareas de interpretación que en las de producción. Sin embargo, la diferencia a favor de las tareas de interpretación solo se reveló significativa en el caso del *postest* 2.

En este sentido, en base a las razones entonces argumentadas (que comentaremos en la fase de discusión) se planteó la siguiente hipótesis:

HIPÓTESIS 3: sí habrá diferencias significativas según el tipo de tarea realizada (interpretación y producción). Los alumnos obtendrán mejores resultados en las tareas de interpretación en cada una de las pruebas del estudio, según los resultados obtenidos en Colasacco (2014).

8.3.1. Análisis H3

Para el análisis de la H3 se compararon las puntuaciones de las tareas de interpretación con las de producción obtenidas en cada una de las pruebas realizadas por el grupo COG, así como los resultados en el tiempo de cada tipo de tarea, de manera separada. El mismo análisis se llevó a cabo con las puntuaciones del grupo TRA.

8.3.1.1. Efectos según el tipo de tarea para el grupo COG

Se confrontaron las puntuaciones alcanzadas por el grupo COG en las tareas de interpretación y de producción en cada una de las pruebas realizadas. Para llevar a cabo este análisis se aplicó un test ANOVA factorial de medidas repetidas, en el que las VI (ambas intra-sujetos) fueron *tiempo* (con 4 niveles: PT, PT1, PT2, PT3) y *tipo de tarea* (con dos niveles: *producción* e *interpretación*). La VD fue *errores cometidos*.

Los resultados revelan que existen efectos principales significativos para el factor *tiempo* ($F_{[2.53, 290.72]} = 847,132; p < .001; \eta_p^2 = 0,880$) y para el factor *tipo de tarea* ($F_{[1, 115]} = 47,238; p < .001; \eta_p^2 = 0,291$). No se manifestaron efectos significativos para la interacción *tiempo* x *tipo de tarea* ($F_{[2.48, 285.19]} = 0,195; p = 0,866; \eta_p^2 = 0,002$) (ver *Tabla 8.22*).

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Media cuadrática	F	Significatividad
Tiempo	9097,935	2,53	3598,844	847,132	0,000
Tipo de tarea	208,621	1	208,621	47,238	0,000
Tiempo x tipo de tarea	2,18	2,48	0,879	0,195	0,866

Tabla 8.22. Análisis de Varianza de dos vías con medidas repetidas para H3

Los datos nos indican, por un lado, que hay diferencias significativas entre los resultados de la interpretación y de la producción del grupo COG; por el otro, que existen diferencias significativas entre las pruebas realizadas (considerando los resultados según el tipo de tarea). Observando los valores estadísticos descriptivos de la *Tabla 8.23*, se comprende con claridad que en cada una de las pruebas realizadas el número de errores cometidos es mayor en las tareas de producción que en las de interpretación. Además, el *Gráfico 8.11* muestra que las diferencias entre ambos tipos de tarea mantiene aproximadamente la misma proporción en cada una de las pruebas llevadas a cabo.

Grupo COG		N	M	DT
PT	INT	116	8,60	2,654
	PRO	116	9,42	2,307
PT1	INT	116	1,03	1,683
	PRO	116	1,95	2,170
PT2	INT	116	1,22	1,960
	PRO	116	2,19	1,995
PT3	INT	116	1,69	2,240
	PRO	116	2,78	2,446

Tabla 8.23. Valores estadísticos descriptivos para H3 (COG)

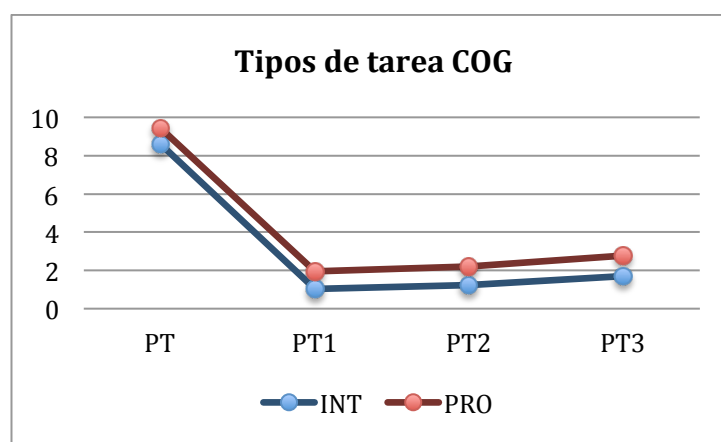


Gráfico 8.11. H3-Tipos de tarea en el grupo COG

8.3.1.1.1. Diferencias significativas en el factor *tipo de tarea*

Las comparaciones por pares determinadas con los ajustes del test Bonferroni muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las tareas de interpretación a lo largo de todas las pruebas: en el PT (*Diferencia de medias I-J= -0,819; p=0,020*), en el PT1 (*Diferencia de medias I-J= -0,914; p< .001*), en el PT2 (*Diferencia de medias I-J= -0,974; p< .001*), y en el PT3 (*Diferencia de medias I-J= -1,086; p< .001*) (ver *Tabla 8.24 y Gráfico 8.12*).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p< 0.05)
PT	INT.	PROD.	-0,819*	0,020
	PROD.	INT.	0,819*	0,020
PT1	INT.	PROD.	-0,914*	0,000
	PROD.	INT.	0,914*	0,000
PT2	INT.	PROD.	-0,974*	0,000
	PROD.	INT.	0,974*	0,000
PT3	INT.	PROD.	-1,086*	0,000
	PROD.	INT.	1,086*	0,000

Tabla 8.24. Comparaciones por pares “Tipo de tarea” (COG)

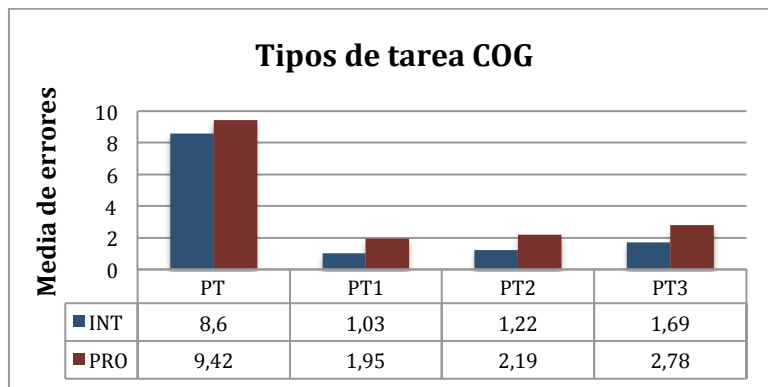


Gráfico 8.12. Diferencias según tipos de tarea (COG)

Según los datos observados, la diferencia inicial existente en el PT entre las tareas de interpretación y de producción se mantiene en todas las pruebas llevadas a cabo después de la instrucción recibida.

8.3.1.1.2. Diferencias significativas en el factor *tiempo*

Se examinaron las comparaciones por pares del test Bonferroni relativas a los resultados en el tiempo de ambos tipos de tarea considerados de manera separada. En relación al

PT existen diferencias significativas a favor de cada una de las pruebas posteriores a la instrucción, tanto en la interpretación como en la producción (ver *Tabla 8.25*). La mejoría alcanzada en el PT1, PT2 y PT3 en ambos tipos de tarea refleja los resultados del análisis de la H1 con respecto al grupo COG. Para el examen de la H3, nos interesa particularmente observar las comparaciones entre las pruebas posteriores a la instrucción recibida. En este sentido, en las tareas de interpretación existe una diferencia significativa solamente entre el PT1 y el PT3 (*Diferencia de medias I-J= -0,655; p=0,021*). De igual modo, en las tareas de producción también encontramos una diferencia significativa entre PT1 y PT3 (*Diferencia de medias I-J= -0,828; p=0,003*) (ver *Tabla 8.25* y *Gráfico 8.13*).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p< 0.05)
TAREAS INT.	PT	PT1	7,569*	0,000
		PT2	7,388*	0,000
		PT3	6,914*	0,000
	PT1	PT	-7,569*	0,000
		PT2	-0,181	1,000
		PT3	-,655*	0,021
	PT2	PT	-7,388*	0,000
		PT1	0,181	1,000
		PT3	-0,474	0,123
	PT3	PT	-6,914*	0,000
		PT1	,655*	0,021
		PT2	0,474	0,123
TAREAS PROD.	PT	PT1	7,474*	0,000
		PT2	7,233*	0,000
		PT3	6,647*	0,000
	PT1	PT	-7,474*	0,000
		PT2	-0,241	1,000
		PT3	-,828*	0,003
	PT2	PT	-7,233*	0,000
		PT1	0,241	1,000
		PT3	-0,586	0,064
	PT3	PT	-6,647*	0,000
		PT1	,828*	0,003
		PT2	0,586	0,064

Tabla 8.25. Comparaciones por pares “Tiempo” (COG)

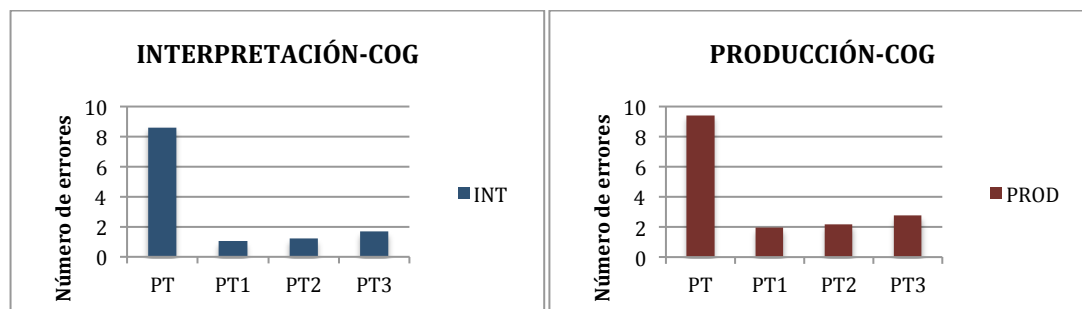


Gráfico 8.13. Interpretación y producción (COG)

Según estos resultados, la media de errores del grupo COG, tanto en la interpretación como en la producción de los verbos estudiados, fue significativamente mayor en la prueba llevada a cabo un mes después de la instrucción, con respecto a la prueba realizada inmediatamente después de la intervención didáctica recibida.

8.3.1.2. Efectos según el tipo de tarea para el grupo TRA

Del mismo modo, se confrontaron las puntuaciones obtenidas por el grupo TRA en las tareas de interpretación y en las tareas de producción de cada una de las pruebas realizadas. Para este análisis se aplicó un test ANOVA factorial de medidas repetidas. Las VI fueron *tiempo* (con 4 niveles: PT, PT1, PT2, PT3) y *tipo de tarea* (con dos niveles: *producción* e *interpretación*), ambas intra-sujetos. La VD fue *errores cometidos*.

El test Anova factorial señala efectos principales significativos del factor *tiempo* ($F_{[2.63, 236.78]} = 79,518; p < .001; \eta_p^2 = 0,469$), del factor *tipo de tarea* ($F_{[1, 90]} = 42,769; p < .001; \eta_p^2 = 0,322$) y de la interacción *tiempo x tipo de tarea* ($F_{[2.96, 266.25]} = 15,379; p < .001; \eta_p^2 = 0,146$) (ver *Tabla 8.26*).

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Media cuadrática	F	Significatividad
Tiempo	1441,725	2,63	548,011	79,518	0,000
Tipo de tarea	278,159	1	278,159	42,769	0,000
Tiempo x tipo de tarea	222,335	2,96	75,156	15,379	0,000

Tabla 8.26. Análisis de Varianza de dos vías con medidas repetidas para H3 (TRA)

Los resultados indican que hay diferencias significativas entre las tareas de interpretación y las tareas de producción del grupo TRA; el efecto significativo de la interacción *tiempo x tipo de tarea* revela que la relación existente entre la interpretación

y la producción no es siempre la misma a lo largo de las pruebas realizadas. De hecho, si observamos los valores estadísticos descriptivos de la *Tabla 8.27* y el *Gráfico 8.14*, puede verse que la diferencia entre los tipos de tarea no sigue una tendencia regular y que no siempre los resultados alcanzados son mejores para las tareas de interpretación (por ejemplo, en el PT1, vemos que la media de errores de la producción es ligeramente menor que la media de errores de la interpretación).

Grupo TRA		N	M	DT
PT	INT	91	7,71	2,013
	PRO	91	9,93	1,920
PT1	INT	91	5,93	2,820
	PRO	91	5,73	2,910
PT2	INT	91	5,27	3,353
	PRO	91	5,81	2,974
PT3	INT	91	4,21	2,877
	PRO	91	6,60	2,855

Tabla 8.27. Valores estadísticos descriptivos para H3 (TRA)

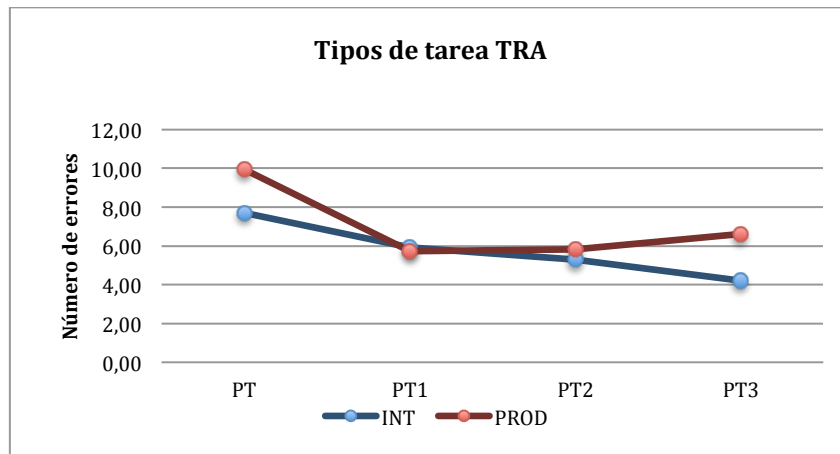


Gráfico 8.14. H3-Tipos de tarea en grupo TRA

8.3.1.2.1. Diferencias significativas en el factor *tipo de tarea*

El test Bonferroni para comparaciones múltiples permitió conocer las diferencias significativas existentes entre las medias de errores cometidos en la interpretación y en la producción de los VDM en cada una de las pruebas experimentales. Las comparaciones por pares muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las tareas de interpretación en el PT (*Diferencia de medias I-J= -2,220 p< .001*), y en el PT3 (*Diferencia de medias I-J= -2,396; p< .001*) (ver *Tabla 8.28* y *Gráfico 8.15*).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
PT	INT.	PROD.	-2,220*	0,000
	PROD.	INT.	2,220*	0,000
PT1	INT.	PROD.	0,209	0,591
	PROD.	INT.	-0,209	0,591
PT2	INT.	PROD.	-0,538	0,097
	PROD.	INT.	0,538	0,097
PT3	INT.	PROD.	-2,396*	0,000
	PROD.	INT.	2,396*	0,000

Tabla 8.28. Comparaciones por pares “Tipo de tarea” (TRA)

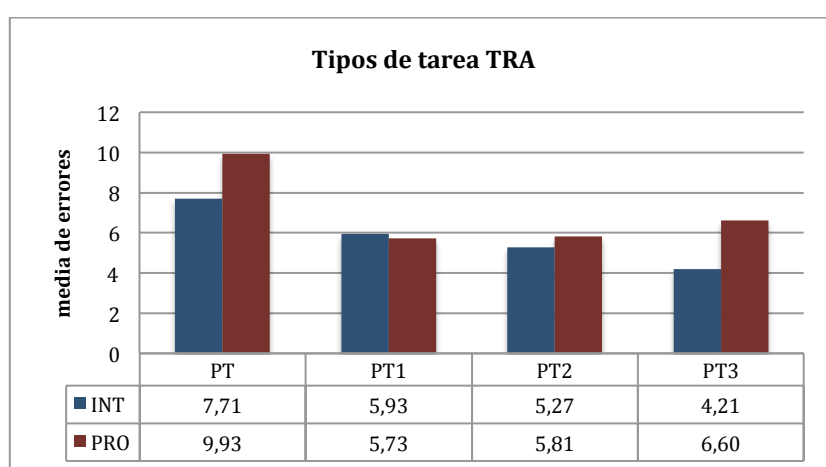


Gráfico 8.15. Diferencias según tipos de tarea (TRA)

8.3.1.2.2. Diferencias significativas en el factor *tiempo*

Con respecto a los resultados de la interpretación y de la producción (considerados de manera separada) en el tiempo, las comparaciones por pares del test Bonferroni nos muestran que (aparte de las diferencias significativas a favor de cada una de las pruebas posteriores a la instrucción con respecto al PT) en las tareas de interpretación existe una diferencia significativa entre el PT3 y el PT1 (*Diferencia de medias I-J= -0,655; p=0,021*) y entre el PT3 y el PT2 (*Diferencia de medias I-J= -1,066; p=0,024*). Por otro lado, en las tareas de producción también encontramos una diferencia significativa entre PT2 y PT3 (*Diferencia de medias I-J= -0,791; p=0,028*) (ver Tabla 8.29).

Según estos datos, la media de errores en la interpretación del grupo TRA tiende a disminuir a lo largo del tiempo ya que, en la prueba implementada después de

un mes de la instrucción (PT3), los resultados son mejores que los del PT1 y del PT2. En la producción, contrariamente, la media de errores del PT3 aumenta significativamente con respecto a la del PT2 (ver *Gráfico 8.16*).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p< 0.05)
TAREAS INT.	PT	PT1	1,780*	0,000
		PT2	2,440*	0,000
		PT3	3,505*	0,000
	PT1	PT	-1,780*	0,000
		PT2	0,659	0,652
		PT3	1,725*	0,000
	PT2	PT	-2,440*	0,000
		PT1	-0,659	0,652
		PT3	1,066*	0,024
	PT3	PT	-3,505*	0,000
		PT1	-1,725*	0,000
		PT2	-1,066*	0,024
TAREAS PROD.	PT	PT1	4,209*	0,000
		PT2	4,121*	0,000
		PT3	3,330*	0,000
	PT1	PT	-4,209*	0,000
		PT2	-0,088	1,000
		PT3	-0,879	0,075
	PT2	PT	-4,121*	0,000
		PT1	0,088	1,000
		PT3	-,791*	0,028
	PT3	PT	-3,330*	0,000
		PT1	0,879	0,075
		PT2	,791*	0,028

Tabla 8.29. Comparaciones por pares “Tiempo” (TRA)

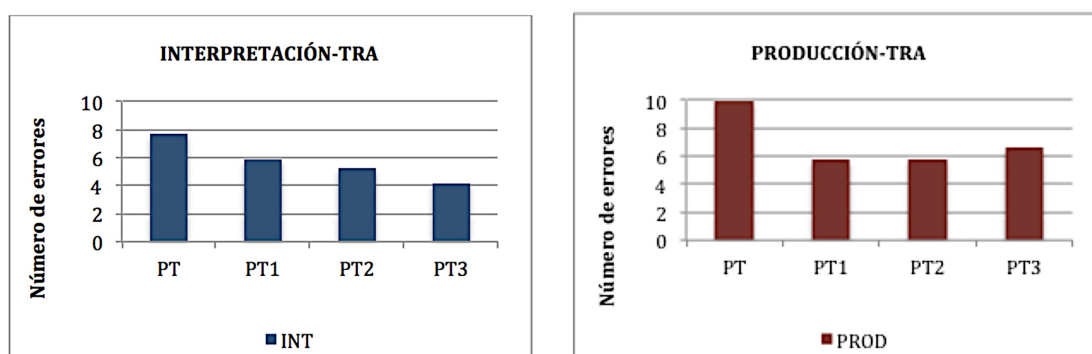


Gráfico 8.16. Interpretación y producción (TRA)

8.3.1.3. Comparación COG - TRA según el tipo de tarea

La comparación de los efectos de las instrucciones de corte cognitivo y de la instrucción clásica-tradicional sobre el aprendizaje de los VDM fue llevada a cabo en el apartado 8.1. No es necesario repetir aquí un análisis que compruebe estadísticamente los efectos de ambos tipos de instrucción, sino observar y describir, a partir de los datos antes expuestos, el efecto de cada instrucción en los tipos de tarea realizada. No fueron considerados los resultados del grupo CON (que no recibió instrucción) y con respecto al cual, las ganancias generales obtenidas tanto por COG como por TRA quedaron suficientemente evidenciadas en la comprobación de la H1.

En este sentido, antes de discutir los resultados, se exponen los datos estadísticos descriptivos de COG y de TRA, así como los gráficos de comparación de valores, separadamente según el tipo de tarea.

a) Tareas de interpretación.

En la *Tabla 8.30* se muestran los valores estadísticos descriptivos relativos al número de errores en las tareas de interpretación de cada prueba realizada por los grupos COG y TRA, cuya comparación puede visualizarse en el *Gráfico 8.17*.

INTERPRETACIÓN (errores)	N	M	DT	95% de intervalo de confianza para la media		Min	Max	
				Límite inferior	Límite superior			
PT	COG	116	8,603	2,654	8,115	9,091	3	16
	TRA	91	7,714	2,013	7,295	8,133	1	12
PT1	COG	116	1,034	1,683	0,725	1,344	0	7
	TRA	91	5,934	2,820	5,347	6,521	0	11
PT2	COG	116	1,216	1,960	0,855	1,576	0	8
	TRA	91	5,275	3,353	4,576	5,973	0	13
PT3	COG	116	1,690	2,240	1,278	2,102	0	10
	TRA	91	4,209	2,877	3,610	4,808	0	10

Tabla 8.30. Estadística descriptiva (Interpretación)

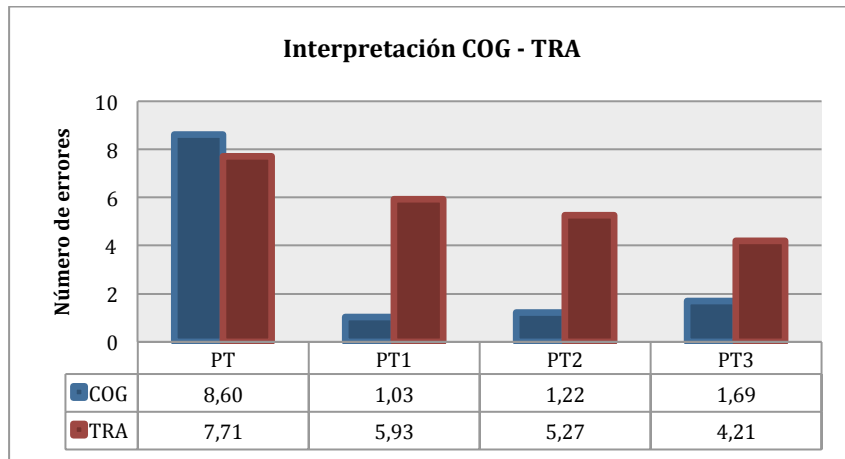


Gráfico 8.17. Comparación de errores en las tareas de interpretación (COG-TRA)

Puede observarse con claridad que aunque los resultados iniciales del grupo COG en la interpretación fueron inferiores a los del grupo TRA, en las pruebas realizadas después de las respectivas instrucciones sobre los VDM, las ganancias de COG fueron marcadamente mayores. Aunque se observa la tendencia de TRA a mejorar el rendimiento en la interpretación progresivamente, en ningún momento logró alcanzar los beneficios obtenidos por COG, que se mantuvieron inclusive hasta un mes después del tratamiento didáctico cognitivo recibido.

b) Tareas de producción:

En la *Tabla 8.31*, se muestran los valores estadísticos descriptivos referidos al número de errores en las tareas de producción de los grupos COG y TRA para las pruebas experimentales y pueden visualizarse en el *Gráfico 8.18*.

				95% de intervalo de confianza para la media				
PRODUCCIÓN (errores)	N	M	DT	Límite inferior	Límite superior	Min	Max	
PT	COG	116	9,422	2,307	8,998	9,847	2	15
	TRA	91	9,934	1,920	9,534	10,334	6	14
PT1	COG	116	1,948	2,170	1,549	2,347	0	15
	TRA	91	5,725	2,910	5,119	6,331	0	11
PT2	COG	116	2,190	1,995	1,823	2,557	0	9
	TRA	91	5,813	2,974	5,194	6,432	1	14
PT3	COG	116	2,776	2,446	2,326	3,226	0	12
	TRA	91	6,604	2,855	6,010	7,199	0	12

Tabla 8.31. Estadística descriptiva (Producción)

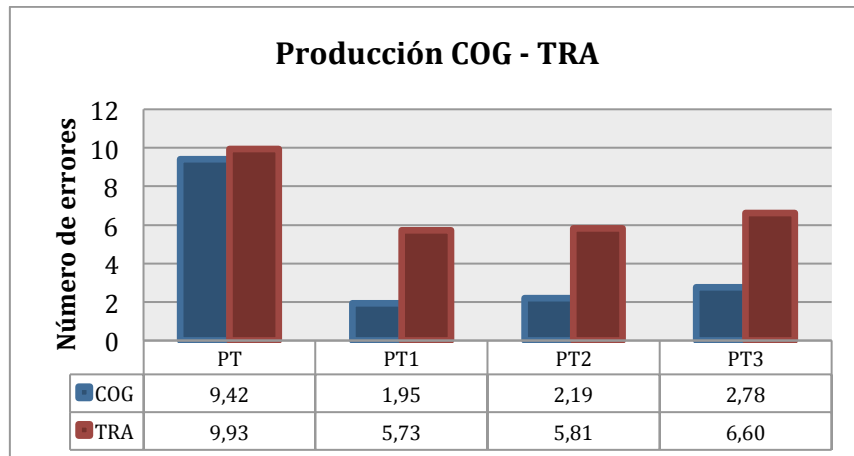


Gráfico 8.18. Comparación de errores en las tareas de producción (COG-TRA)

El *Gráfico 8.18* permite visualizar que en las tareas de producción, el grupo COG mostró un rendimiento inicial superior al del grupo TRA. Aunque ambos mejoraron después de las respectivas instrucciones recibidas, los resultados de COG fueron siempre superiores que los del grupo TRA desde el PT1 hasta el PT3.

8.3.2. Discusión H3

Según el análisis que compara el rendimiento de la interpretación con el de la producción del grupo COG, este obtuvo mejores resultados en la interpretación, desde el PT hasta el PT3. Así lo indican las diferencias significativas entre los dos tipos de tarea, reflejadas en cada una de las pruebas de evaluación. Este resultado es conforme al del estudio piloto (Colasacco, 2014), en el cual las puntuaciones de la interpretación fueron superiores a las de la producción. En este sentido, se comprueba la H3 del presente estudio.

A este respecto, Swain y Lapkin (1995) señalaban que se ha demostrado que los procesos implicados en la producción del lenguaje pueden ser bastante diferentes a los implicados en la comprensión del lenguaje y que la producción demanda tareas lingüísticamente más complejas que la comprensión. De hecho, hay que tener presente que la producción de la lengua (sobre todo de una LE) requiere más recursos de procesamiento que la actividad interpretativa: la producción requiere de una CFS que es previa a la producción misma, y exige el acceso activo a la interlengua con la finalidad

de seleccionar las formas disponibles para comunicar. Esto no ocurre en la actividad de interpretación, que ya provee al aprendiente de los elementos necesarios para realizar la tarea con éxito (Colasacco, 2014).

Si consideramos los resultados de la interpretación y de la producción de COG (separadamente, unos de otros) a lo largo de las pruebas realizadas, observamos una marcada mejoría, con respecto a la prueba inicial, en todos los test posteriores a la instrucción (en ambos tipos de tarea); esto nos permite determinar que, de un lado, los alumnos reconocieron con eficacia la información semántico-pragmática contenida en las formas meta y del otro, lograron producir los VDM de manera correcta y según sus significados en español. Tanto en la interpretación como en la producción, los beneficios alcanzados inmediatamente después del tratamiento cognitivo implementado (es decir, en el PT1) se mantuvieron sin variaciones en el PT2. En el PT3 las puntuaciones tanto de las tareas de interpretación como de producción revelaron un aumento estadísticamente significativo del número de errores cometidos con respecto al PT1. Este último resultado no debe entenderse como la regresión de los efectos positivos del tratamiento aplicado, ya que fueron ampliamente superiores a los del PT y el PT3 medía los efectos de una sola sesión de instrucción hasta un mes después de esta.

En relación al grupo TRA, los resultados de la prueba previa a la instrucción revelan que la interpretación fue mejor y se diferenció significativamente de la producción. Después de la instrucción clásica-tradicional recibida, se observan mejoras significativas en ambos tipos de tarea en las tres pruebas posteriores: en el PT1 y en el PT2 no hubo diferencias significativas entre el tipo de tareas, mientras que en el PT3, la diferencia inicial mostrada a favor de las tareas de interpretación se manifestó nuevamente.

En lo que se refiere a los efectos de la instrucción en el tiempo, la interpretación del grupo TRA mejoró progresivamente en cada una de las pruebas; de hecho, los resultados del PT3 fueron significativamente mejores que los del PT1 y del PT2. En la producción, las mejoras alcanzadas en el PT1 (con respecto al PT) se mantuvieron en el PT2 pero no en el PT3, cuya media de errores experimentó un aumento significativo desde el PT2.

Como ya comentamos en el apartado anterior, la comparación descriptiva entre los resultados de la interpretación y de la producción entre los grupos COG y TRA

muestra que los dos grupos mejoraron en ambos tipos de tarea después de haber recibido las respectivas instrucciones sobre los VDM. Sin embargo, en todas las pruebas posteriores a los tratamientos didácticos, los resultados del grupo COG fueron ampliamente superiores a los del grupo TRA, tanto en la interpretación como en la producción. La instrucción de corte cognitivo implementada indica mejores efectos tanto sobre la interpretación como sobre la producción de los alumnos, permitiendo que estos realizaran mejores conexiones de forma y significado de las formas meta objeto de aprendizaje.

Dado que los alumnos del grupo TRA realizaron una práctica enfocada solamente a la producción, su mejoría progresiva en las tareas de interpretación podría atribuirse al hecho de que todas las pruebas experimentales contenían actividades de IE y estas podrían haber contribuido a alterar el procesamiento de los VDM por parte de los aprendientes, que demostraron un rendimiento en la interpretación propenso a mejorar prueba tras prueba. Aun así, los resultados de TRA en la interpretación nunca alcanzaron los de COG, que recibió información explícita gramatical basada en nociones cognitivas, y llevó a cabo una práctica que incluyó actividades de IE y OE.

En el estudio de Chui (2015) se comparó la eficacia de la IP con el enfoque MOI (*Meaning-Based Output Instruction*) para la enseñanza de los VDM españoles a HH.NN. de inglés, y se evaluó tanto la interpretación como la producción. Ambos grupos (IP y MOI) recibieron IEx sobre la forma gramatical y sobre las estrategias de procesamiento; IP realizó una práctica con actividades de IE y MOI realizó una práctica con actividades de *output* significativo. El grupo de control no recibió instrucción. Todos los grupos llevaron a cabo una prueba previa a la instrucción y una prueba posterior a la misma (una semana después). En las tareas de interpretación de la prueba posterior, tanto el grupo IP como el grupo MOI mejoraron de manera significativa (en relación con el grupo control) sin demostrar diferencias entre ellos. Contrariamente, en las tareas de producción de la prueba posterior a la instrucción no se observaron mejoras significativas ni para el grupo de IP ni para el de MOI; es decir, no se apreciaron cambios en la habilidad de los estudiantes para producir los verbos deícticos dentro de un diálogo significativo, de manera diferente a su lengua materna. Este último resultado fue atribuido por el investigador al bajo nivel de competencia lingüística de los estudiantes (que cursaban el tercer trimestre del primer año de español).

Pero si comparamos el rendimiento del grupo COG en el presente estudio con el rendimiento de los grupos IP y MOI (y tenemos presente que estos recibieron información explícita sobre el funcionamiento de los VDM y sobre el problema de procesamiento existente) concluimos que con gran probabilidad las mayores ganancias obtenidas tanto en la interpretación como en la producción de COG son atribuibles a una mayor calidad de la información gramatical explícita debida al enfoque cognitivo implementado.

Observamos, además, que tanto las actividades de IE (del grupo IP) como las de *output* significativo (del grupo MOI) en el estudio de Chui, tuvieron efectos positivos en la interpretación de los VDM, pero no en su producción. Este resultado parece confirmar que la aplicación de la IP también al *output*, implementada en el presente estudio a través de las actividades de OE, permite que el aprendiente dirija su atención de forma unívoca hacia las CFS necesarias para producir la forma meta de manera correcta. Además, se apoya la noción de que la producción significativa de formas fortalece la estructura de la IL y puede convertir en *intake* lo producido, dando al aprendiente la oportunidad de confirmar sus hipótesis acerca del sistema que aprende como también confirmó el estudio de Llopis-García (2009).

8.4. H4 - Diferencias según par de verbos

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: ¿Habrá diferencias significativas en cuanto a los errores cometidos según el par de verbos (*ir/venir* y *llevar/traer*) contenidos en las tareas realizadas por los HH.NN. de italiano y los HH.NN. de alemán que reciban la instrucción de corte cognitivo?

Como se expuso en los capítulos anteriores, la dificultad que enfrentan los aprendientes HH.NN. de italiano y de alemán al usar los VDM españoles puede resumirse de la siguiente manera: (a) el significado y la funcionalidad de *ir* y *venir* difiere de los correspondientes verbos en la LM de los aprendientes (*andare* y *venire* en italiano, y *gehen* y *kommen* en alemán); (b) los diversos significados del par opuesto *llevar/traer* están comprendidos en un único verbo “no direccional”, que en el caso de italiano es *portare* y en el caso del alemán es *bringen*.

Esto nos hace suponer que la estrategia aplicada por los aprendientes al decidir qué verbo emplear depende del par opuesto de verbos del que se trate: en el caso de I/V,

los aprendientes suelen llevar a cabo calcos semánticos y usar este par de verbos con el mismo significado y la misma funcionalidad que tienen en su LM; en el caso de L/T, debido a que los significados de ambos se corresponden con un único verbo de la LM de los aprendientes, podrían interpretarse como sinónimos.

Así, se quiso determinar si la instrucción cognitiva mejoraría ambas estrategias en la misma medida, o si alguno de los pares de verbos representaría una dificultad mayor para los aprendientes. De este modo, se compararon los resultados de las pruebas realizadas (desde el PT hasta el PT3) tomando en cuenta de manera separada los ejercicios que contenían la interpretación y la producción del par de verbos I/V por un lado, y L/T, por el otro. El análisis se llevó a cabo tanto para el grupo de HH.NN. de italiano (ITA.COG) como para el grupo de HH.NN. de alemán (ALE.COG).

Recordamos que cada una de las pruebas implementadas contenía 16 ejercicios relativos a I/V y 16 referidos a L/T. En el estudio piloto (Colasacco, 2014) se habían evaluado los efectos de la instrucción cognitiva según la pareja de verbos contenida en los ejercicios para aprendientes HH.NN. de italiano. Estos, en las pruebas posteriores al tratamiento didáctico de corte cognitivo —*postest 1* (inmediatamente después de la instrucción) y *postest 2* (un mes después de la instrucción)—, demostraron un mejor rendimiento en las tareas de L/T que en las de I/V.

Basándonos en este resultado (que comentaremos en la discusión de la H4) se planteó la siguiente hipótesis:

HIPÓTESIS 4: sí habrá diferencias significativas en cuanto a los errores cometidos según el par de verbos (*ir/venir* y *llevar/traer*) contenido en las tareas realizadas, siendo mayor el número de errores cometidos para el par de verbos *ir/venir* que para el par de verbos *llevar/traer*, tanto por los HH.NN. de italiano como por los HH.NN. de alemán.

8.4.1. Análisis H4

Para el análisis de la H4 se compararon los resultados de los grupos ITA.COG y ALE.COG en todas las pruebas del estudio (PT, PT1, PT2 y PT3), considerando separadamente los ejercicios que contenían los verbos I/V por una parte y L/T por otra.

Las puntuaciones fueron sometidas a un test ANOVA mixto con tres factores. Las VI fueron: “lengua materna”, como factor intra-sujetos con dos niveles (ITA.COG y ALE.COG); “tiempo”, como factor de medidas repetidas intra-sujetos con cuatro

niveles (PT, PT1, PT2 y PT3); y “verbos”, como factor de medidas repetidas intra-sujetos con dos niveles (I/V y L/T). La VD fue “errores cometidos”. Se consideró un intervalo de confianza del 95% (nivel alfa= 0,05).

Los resultados del análisis de varianza implementado mostraron efectos principales significativos del factor *tiempo* ($F_{[2,45; 279,59]} = 853,486; p < .001; \eta_p^2 = 0,882$); del factor *verbos* ($F_{[1, 114]} = 65,356; p < .001; \eta_p^2 = 0,364$); de la interacción *verbos* x *lengua materna* ($F_{[1]} = 8,277; p = 0,005; \eta_p^2 = 0,068$); y de la interacción *tiempo* x *verbos* ($F_{[2,62; 298,19]} = 33,731; p < .001; \eta_p^2 = 0,228$). No indicaron efectos significativos para el factor *lengua materna*, para la interacción *prueba* x *lengua materna* ni para la interacción *tiempo* x *verbos* x *lengua materna* (ver *Tabla 8.32*).

Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Media cuadrática	F	Significatividad
Tiempo	9093,921	2,45; 279,59	3707,938	853,486	0,000
Verbos	245,184	1	245,184	65,356	0,000
Lengua materna	23,053	1	23,053	1,878	0,173
Verbos x lengua materna	31,050	1	31,050	8,277	0,005
Tiempo x verbos	334,957	2,62; 298,19	128,054	33,731	0,000
Tiempo x lengua materna	20,391	2,45; 279,59	8,314	1,914	0,139
Prueba x verbos x lengua materna	20,366	2,71; 308,50	7,526	2,051	0,113

Tabla 8.32. Análisis de varianza mixto H4

El efecto significativo de la interacción *tiempo* x *verbos* nos indica que hubo variaciones estadísticamente significativas de las puntuaciones según el par de verbos (I/V y L/T) a lo largo de los test de evaluación (PT, PT1, PT2 y PT3). Asimismo, los resultados de la interacción *verbos* x *lengua materna* revelan diferencias significativas en el desempeño de los grupos ITA.COG y ALE.COG con respecto a los pares de verbos contenidos en las pruebas.

Para determinar dónde se encuentran las diferencias existentes, analizamos los efectos de las interacciones que resultaron significativas.

8.4.1.1. Interacción tiempo/verbos

El examen de las diferencias significativas de la interacción *tiempo* x *verbos* se llevó a cabo en cada uno de los grupos (ITA.COG y ALE.COG). Los valores estadísticos

descriptivos de H4 pueden observarse en la *Tabla 8.33* y se reflejan en los *Gráficos 8.19* y *8.20* de tendencia en el tiempo.

Grupos	Prueba/verbos	N	M	DT	95% de intervalo de confianza para la media		Min	Max	
					Límite inferior	Límite superior			
ITA.COG	PT	I/V	57	7,72	1,790	7,244	8,194	4	11
		L/T	57	9,98	2,318	9,367	10,598	5	15
	PT1	I/V	57	1,58	1,375	1,214	1,944	0	5
		L/T	57	1,53	1,548	1,116	1,937	0	6
	PT2	I/V	57	1,54	1,440	1,162	1,926	0	4
		L/T	57	1,51	1,571	1,092	1,926	0	6
PT3	I/V	57	1,63	1,345	1,275	1,988	0	5	
	L/T	57	2,11	2,110	1,545	2,665	0	8	
ALE.COG	PT	I/V	59	7,25	2,650	6,564	7,945	2	13
		L/T	59	11,08	2,615	10,403	11,766	5	15
	PT1	I/V	59	1,49	2,200	0,918	2,065	0	12
		L/T	59	1,37	1,911	0,875	1,871	0	7
	PT2	I/V	59	1,44	1,512	1,047	1,835	0	6
		L/T	59	2,31	2,555	1,639	2,971	0	9
PT3	I/V	59	2,08	2,192	1,514	2,656	0	7	
	L/T	59	3,08	3,626	2,140	4,030	0	15	

Tabla 8.33. Estadística descriptiva para H4

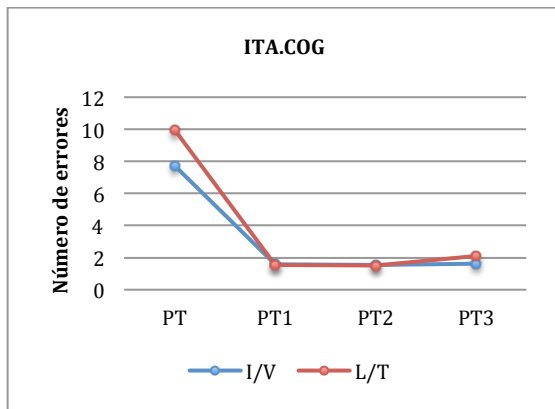


Gráfico 8.19. Verbos x tiempo (ITA.COG)

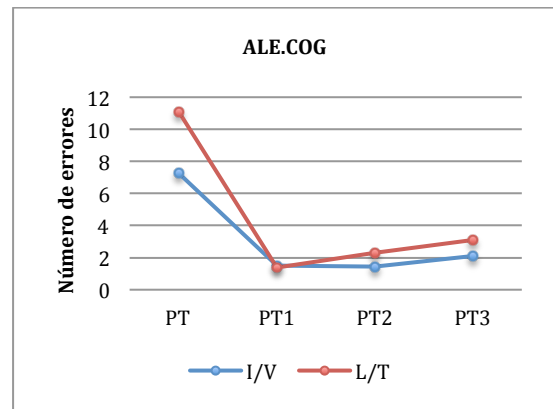


Gráfico 8.20. Verbos x tiempo (ALE.COG)

Como podemos observar, tanto en ITA.COG como en ALE.COG los resultados del PT muestran una diferencia inicial entre los pares de verbos, con un mayor número de errores de L/T con respecto a I/V. Esta diferencia desaparece en el

PT1 (después de la instrucción recibida) para ambos grupos. En el PT2, mientras que ITA.COG mantiene el mismo rendimiento que en el PT1 (es decir, no se aprecian diferencias), ALE.COG muestra un aumento de errores en el par L/T; en el PT3, el gráfico muestra un ligero aumento de la media de errores en los verbos L/T en ambos grupos, que en ALE.COG se percibe de manera más acentuada.

Para comprender qué diferencias son significativas, el modelo estadístico implementado proporcionó las comparaciones por pares según el test Bonferroni, cuyos resultados se exponen en los siguientes apartados separadamente para cada grupo (ITA.COG y ALE.COG).

8.4.1.1.1. Diferencias según par de verbos: ITA.COG

Con respecto al grupo ITA.COG, las comparaciones por pares del test Bonferroni muestran diferencias significativas solamente en el PT (*Diferencia de medias I-J* = -2,263; $p < 0,021$), indicando un mayor número de errores en el par de verbos L/T. No se observan diferencias significativas en ninguna de las pruebas posteriores a la instrucción didáctica recibida con respecto al par de verbos contenidos en las tareas (ver *Tabla 8.34*). Este resultado, como veremos en el apartado relativo a la discusión, no fue el mismo del estudio piloto (Colasacco, 2014), donde los aprendientes HH.NN. de italiano, después de la instrucción cognitiva, cometieron un número de errores mayor en I/V que en L/T.

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad (p < 0.05)
ITA.COG	PT	I/V L/T	-2,263	0,000
		L/T I/V	2,263	0,000
	PT1	I/V L/T	0,053	0,816
		L/T I/V	-0,053	0,816
	PT2	I/V L/T	0,035	0,899
		L/T I/V	-0,035	0,899
	PT3	I/V L/T	-0,474	0,219
		L/T I/V	0,474	0,219

Tabla 8.34. Comparaciones por pares “Verbos” (ITA.COG)

8.4.1.1.2. Diferencias según par de verbos: ALE.COG

En el caso del grupo ALE.COG, el test Bonferroni para comparaciones por pares revela una diferencia estadísticamente significativa en el PT (*Diferencia de medias I-J* = -3,831; $p < 0,001$) con un mayor número de errores de L/T con respecto a I/V. Esta

diferencia desaparece después de la instrucción en el PT1 ($p=0,594$), pero se observa nuevamente en el PT2 (*Diferencia de medias I-J= -0,864; $p=0,002$*), y en el PT3 (*Diferencia de medias I-J= -1,000; $p=0,009$*); en ambas pruebas, las diferencias significativas indican un mayor número de errores de L/T con respecto a I/V (ver *Tabla 8.35*).

(I) grupo	Contraste		Diferencia de la media (I-J)	Significatividad ($p < 0.05$)
ALE.COG	PT	I/V L/T	-3,831	0,000
		L/T I/V	3,831	0,000
	PT1	I/V L/T	0,119	0,594
		L/T I/V	-0,119	0,594
	PT2	I/V L/T	-0,864	0,002
		L/T I/V	0,864	0,002
	PT3	I/V L/T	-1,000	0,009
		L/T I/V	1,000	0,009

Tabla 8.35. Comparaciones por pares “Verbos” (ALE.COG)

8.4.1.2. Interacción verbos/ lengua materna

Como ya vimos, el análisis de varianza mixto implementado para comprobar la H4 reveló diferencias significativas de la interacción verbos/lengua materna (ver *Tabla 8.32*). Este resultado nos indica que hubo variaciones en el rendimiento de los grupos ITA.COG y ALE.COG en relación a los pares de verbos contenidos en las tareas.

Prueba Verbos	Grupos	N	M	DT	95% de intervalo de confianza para la media		Min	Max	
					Límite inferior	Límite superior			
PT	I/V	ITA.COG	57	7,72	1,790	7,244	8,194	4	11
		ALE.COG	59	7,25	2,650	6,564	7,945	2	13
	L/T	ITA.COG	57	9,98	2,318	9,367	10,598	5	15
		ALE.COG	59	11,08	2,615	10,403	11,766	5	15
PT1	I/V	ITA.COG	57	1,58	1,375	1,214	1,944	0	5
		ALE.COG	59	1,49	2,200	0,918	2,065	0	12
	L/T	ITA.COG	57	1,53	1,548	1,116	1,937	0	6
		ALE.COG	59	1,37	1,911	0,875	1,871	0	7
PT2	I/V	ITA.COG	57	1,54	1,440	1,162	1,926	0	4
		ALE.COG	59	1,44	1,512	1,047	1,835	0	6
	L/T	ITA.COG	57	1,51	1,571	1,092	1,926	0	6
		ALE.COG	59	2,31	2,555	1,639	2,971	0	9
PT3	I/V	ITA.COG	57	1,63	1,345	1,275	1,988	0	5
		ALE.COG	59	2,08	2,192	1,514	2,656	0	7
	L/T	ITA.COG	57	2,11	2,110	1,545	2,665	0	8
		ALE.COG	59	3,08	3,626	2,140	4,030	0	15

Tabla 8.36. Estadística descriptiva para H4

La *Tabla 8.36* muestra los valores estadísticos descriptivos relativos a las medias de errores cometidos por los grupos en cada uno de los pares de verbos analizados. Los

resultados descriptivos, que pueden visualizarse en los *Gráficos 8.21* y *8.22*, muestran el rendimiento de ambos grupos en relación a I/V y a L/T, respectivamente.

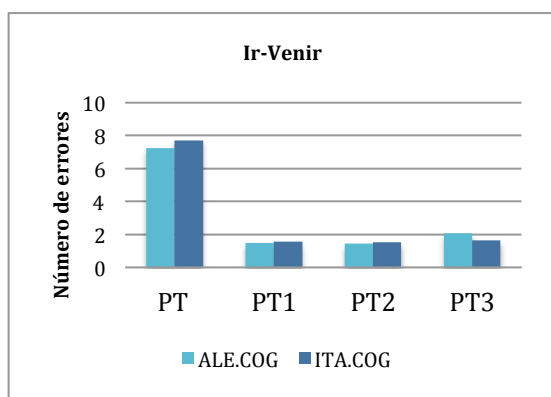


Gráfico 8.21. Verbos x lengua materna (I/V)

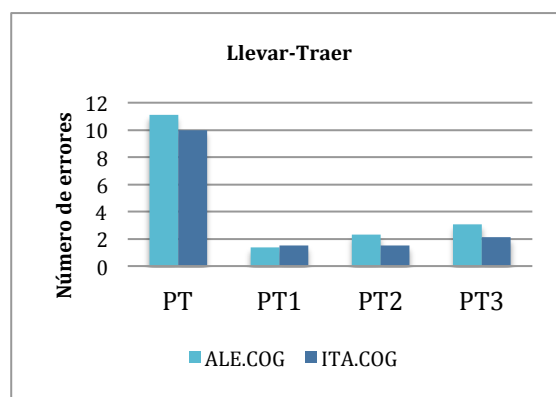


Gráfico 8.22. Verbos x lengua materna (L/T)

Los gráficos citados muestran una tendencia similar de los resultados de ambos grupos. Sin embargo, visto que los datos indican una diferencia significativa, esta debe presumirse con respecto al par de verbos L/T.

Para determinar con precisión las diferencias estadísticamente significativas existentes se compararon las medias de errores de los grupos ITA.COG y ALE.COG en cada una de las pruebas experimentales. Por tratarse solamente de dos grupos no fue posible practicar pruebas post-hoc, por lo que la comparación se efectuó mediante *pruebas T* separadamente para cada uno de los pares de verbos.

En relación al par de verbos I/V, los resultados de las pruebas T señalaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ni en ninguna de las pruebas experimentales (ver *Tabla 8.37*).

Tiempo	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Significatividad	T	gl	Significatividad	Diferencia de medias	Error típico de las diferencias
PT	8,933	0,003	1,111	102,148	0,269	0,465	0,419
PT1	5,118	0,026	0,258	97,824	0,797	0,087	0,339
PT2	0,032	0,859	0,376	114	0,708	0,103	0,274
PT3	16,383	0,000	-1,347	96,789	0,181	-0,453	0,336

Tabla 8.37. Pruebas T (verbos I/V)

Por otra parte, como presumimos al observar el *Gráfico 8.22*, las pruebas T indicaron diferencias significativas con respecto al par de verbos L/T. Concretamente, las diferencias fueron encontradas en el PT ($t_{[114]} = -2,399$; $p = 0.018$) y en el PT2 ($t_{[96,922]} = -2,030$; $p = 0.045$) (ver *Tabla 8.38*). En ambas pruebas, ITA.COG muestra un rendimiento superior (con un menor número de errores).

Tiempo	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Significatividad	T	gl	Significatividad	Diferencia de medias	Error típico de las diferencias
PT	0,733	0,394	-2,399	114	0,018	-1,102	0,459
PT1	1,109	0,295	0,474	114	0,636	0,153	0,324
PT2	7,883	0,006	-2,030	96,922	0,045	-0,796	0,392
PT3	10,297	0,002	-1,785	93,848	0,077	-0,979	0,549

Tabla 8.38. Pruebas t (verbos L/T)

Si obviamos los resultados iniciales del PT (que representan el rendimiento de los alumnos antes de la instrucción recibida), observamos que en las pruebas posteriores al tratamiento didáctico ambos grupos muestran, en la misma medida, grandes beneficios con respecto al par de verbos L/T. De hecho, no hay diferencias estadísticamente significativas entre las ganancias alcanzadas por los grupos ni en el PT1 ni en el PT3 (un mes después de la instrucción). En cuanto a la diferencia significativa observada en el PT2, el valor mostrado por la prueba T ($p = 0,045$) es bastante cercano a los límites de la no significatividad.

8.4.2. Discusión H4

La dificultad que tienen los HH.NN. de italiano y de alemán en el uso de los verbos españoles *ir/venir* y *llevar/traer* no tiene el mismo origen en el caso de uno u otro par de verbos. Como ya se ha señalado, en el caso de *ir* y *venir* los aprendientes a menudo hacen calcos de los verbos *andare* y *venire* y de *gehen* y *kommen*, trasladando los usos de sus respectivas lenguas maternas a la lengua española. La aplicación de esta estrategia de procesamiento —identificada como “transferencia léxica total” (Stringer, 2007)— se produce porque el aprendiente ignora los aspectos que determinan el significado y la función de los verbos. En el caso de *llevar* y *traer* (que funcionan como *ir* y *venir*, respectivamente) la situación no es la misma, ya que los aprendientes en sus LM disponen de un único verbo (*portare* para el italiano y *bringen* para el alemán), que

comprende los significados tanto de *llevar* como de *traer*.

Es decir, mientras el significado y la funcionalidad de *ir* y *venir* en español no coincide siempre con los correspondientes verbos alemanes e italianos, en el caso de *llevar* y *traer*, la oposición funcional propia de este par de verbos opuestos no existe ni en italiano ni en alemán.

La H4 se apoyó en los resultados del estudio piloto (Colasacco, 2014) según los cuales, los aprendientes HH.NN. de italiano (después de la instrucción cognitiva recibida) demostraron un mayor dominio en el uso del par de verbos L/T que en el par de verbos I/V. En la discusión de los resultados del estudio piloto referido se había considerado la posibilidad de que la interferencia provocada por la “transferencia léxica total” (en el caso de *ir* y *venir*) se hubiese manifestado como una estrategia de procesamiento más arraigada con respecto al uso indistinto e incontrolado que el aprendiente hace de *llevar* y *traer*, provocado por considerarlos a veces como sinónimos (por tener ambos el significado de *portare*).

En el presente estudio, los resultados obtenidos según el par de verbos contenidos en las tareas no se corresponden con el planteamiento de la H4, ya que en ninguna de las pruebas realizadas por ITA.COG y por ALE.COG se demuestra un mejor rendimiento del par de verbos L/T con respecto a I/V. De este modo, se rechaza la H4.

De hecho, en cuanto al grupo de HH.NN. de italiano, los resultados de todas las pruebas posteriores a la instrucción revelaron el mismo nivel de dominio para ambos pares de verbos. Es decir, no hubo diferencias significativas entre los resultados de las actividades que contenían I/V y las que contenían L/T. Con respecto a los HH.NN. de alemán, no se observan diferencias según el par de verbos en el PT1, pero los resultados del PT2 y del PT3 indican un mayor número de errores en el par de verbos L/T.

A pesar de este resultado, al comparar el rendimiento entre ambos grupos en las pruebas posteriores al tratamiento didáctico, tanto ITA.COG como ALE.COG muestran grandes beneficios en la misma medida. En relación a I/V no hay diferencias significativas en ninguna de las tres pruebas posteriores al tratamiento didáctico recibido. Con respecto al par de verbos L/T, en las pruebas realizadas inmediatamente después de la instrucción (PT1) y un mes después de la instrucción (PT3) no se reflejan variaciones estadísticamente significativas entre los dos grupos. La única diferencia significativa se observa en el PT2 (una semana después de la instrucción), prueba en la

que ALE.COG cometió un mayor número de errores con respecto a ITA.COG. Si consideramos el valor mostrado por el estadístico T ($p= 0,045$), que es bastante cercano a los límites de la no significatividad, y que un mes después de la instrucción (en el PT3) esa diferencia entre los grupos con respecto al par de verbos L/T desaparece, podemos concluir que el rendimiento con respecto a los dos pares de verbos fue muy positivo, y que ambos grupos alcanzaron amplios beneficios tanto para I/V como para L/T.

El hecho de que ALE.COG mostrara en el PT2 y en el PT3 un rendimiento mayor para el par de verbos I/V con respecto a L/T concuerda con las respuestas dadas por los alumnos HH.NN. de alemán en el cuestionario inicial. De los 70 alumnos que manifestaron tener dificultades en el uso de los VDM, 22 hicieron referencia específica a problemas relacionados con los verbos *llevar* y *traer*.

Se examinaron los resultados del PT2 y del PT3 con la finalidad de conocer cuáles habían sido los ítems en los que se había registrado un mayor número de errores. Se pudo constatar que la condición de uso de los VDM de mayor dificultad para los alumnos fue el *movimiento hacia la ubicación del oyente* (identificada en el capítulo 5 del estudio como condición 4). Bajo esta condición, tanto el italiano como el alemán difieren del español: las lenguas italiana y alemana admiten el desplazamiento del *origo*, permitiendo que el oyente sea (también) centro deíctico de la comunicación; en este sentido, es posible usar los verbos *ventivos* (*venir* y *traer*) para describir un movimiento hacia el oyente. El español, contrariamente, en estos casos admite únicamente el uso de los verbos *itivos* (*ir* y *llevar*).

Esta observación concuerda con los resultados de los estudios de Hijazo-Gascón (2017) y Chui (2016), que analizaron el uso de los VDM en los casos de *movimiento hacia la ubicación del oyente*. Según los datos obtenidos, tanto los HH.NN. de italiano, francés y alemán (examinados por Hijazo-Gascón, 2017) como los HH.NN. de inglés y hablantes de herencia bilingües español-inglés (examinados por Chui, 2016) usaron preferentemente los verbos *venir* y *traer*, mientras que en las mismas situaciones, los HH.NN. de español usaron los verbos *ir* y *llevar*.

Para concluir esta discusión, señalamos que la H4, según la cual los aprendientes habrían demostrado un mejor rendimiento en el par de verbos L/T con respecto a I/V, no fue comprobada y se rechaza. Contrariamente a lo previsto en la H4,

los resultados obtenidos parecen indicar que el tratamiento didáctico de corte cognitivo, que unió los principios de la GC y de la IP, logró influir positivamente en las diversas estrategias erróneas implementadas por los aprendientes en el uso de las oposiciones I/V y L/T. En ninguna de las pruebas experimentales llevadas a cabo después del tratamiento didáctico implementado se observó un dominio inferior del par de verbos I/V por parte de los aprendientes, razón por la que desestimamos la consideración de que la estrategia aplicada por los alumnos en el caso de esta oposición representaría una dificultad mayor para los aprendientes de ELE HH.NN. de italiano y HH.NN. de alemán.

Del mismo modo, consideramos que los grupos ITA.COG y ALE.COG se desarrollaron de igual manera a lo largo de las pruebas realizadas después de la instrucción, alcanzando grandes beneficios tanto en el uso de I/V como de L/T. La única diferencia significativa entre los grupos fue señalada en relación al par de verbos L/T en el PT2, pero esta variación quedó restablecida en el PT3; es decir en la prueba implementada un mes después de la instrucción cognitiva la diferencia entre ALE.COG e ITA.COG en cuanto a la oposición L/T desaparece.

Con esta exposición finalizamos la discusión de los resultados obtenidos a través del análisis estadístico llevado a cabo en la presente investigación. En la próxima sección presentamos las conclusiones generales del estudio.

CONCLUSIONES

0. Consideraciones previas

El punto de encuentro más evidente y auténtico entre la teoría lingüística y la didáctica de lenguas extranjeras es sin lugar a dudas el aula. Allí se verifica la eficacia de las metodologías, de las estrategias y, en general, de todos los recursos implementados durante el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2.

Con relación a este aspecto, en las páginas introductorias de este trabajo identificamos nuestra motivación básica en la búsqueda de soluciones a las muchas y variadas dificultades que se manifiestan en la didáctica de ELE. Asimismo, hicimos referencia al empeño en contribuir al acuerdo necesario entre la investigación lingüística y la práctica pedagógica en el ámbito la enseñanza del español.

De conformidad con las premisas expuestas, se llevó a cabo el presente estudio con el objetivo de comparar los efectos de dos tratamientos didácticos para la enseñanza de los VDM a aprendientes de español HH.NN. de italiano y alemán: por una parte, una instrucción de corte clásico/tradicional orientada a la producción y por la otra, la instrucción gramatical explícita de corte cognitivo ya implementada en Colasacco (2014). Del mismo modo, se quiso determinar si la diversa afinidad del español con las lenguas maternas de los aprendientes (italiano y alemán) influye sobre los efectos de la metodología cognitiva aplicada.

Ambos objetivos responden a las sugerencias sobre las investigaciones futuras que se habían propuesto en el estudio piloto de Colasacco (2014), en el que se observaron los beneficios de la instrucción gramatical explícita de corte cognitivo y se plantearon hipótesis positivas sobre su eficacia.

Asimismo, los objetivos de esta tesis se apoyan en los resultados de trabajos que analizaron el uso de los VDM del español por HH.NN de diversas lenguas. En estos estudios se identifican los aspectos capaces de provocar influencia interlingüística, y se sostiene que el uso correcto de los VDM resulta difícil de adquirir. Del mismo modo, se sugiere la intervención pedagógica explícita dirigida a aumentar la conciencia de los estudiantes acerca de las similitudes y diferencias entre su L1 y la L2, inclusive en niveles avanzados de español L2. Además, se señala que una intervención didáctica explícita podría facilitar el proceso de aprendizaje de esta formas lingüísticas (Hijazo-

Gascón, 2017; Chui, 2016; Lewandowski, 2014; Ibáñez, 1983).

En la Parte I de este trabajo, abogamos por una mayor atención a los VDM en los materiales de enseñanza de ELE (Capítulo 2). Considerados los estudios sobre las condiciones de uso de estos verbos, el factor deíctico implícito en el significado de los mismos y el tipo de dificultades que tienen muchos aprendientes de español LE/L2 para su aprendizaje (Capítulos 1 y 5), propusimos una instrucción explícita de corte cognitivo. Esta propuesta pedagógica integra el enfoque de la GC (Langacker, 1987 en adelante) con las pautas de la metodología IP (VanPatten, 1996 en adelante) para la práctica estructurada de la gramática (Capítulos 3 y 4 respectivamente).

El estudio llevado a cabo y expuesto en la Parte II de esta tesis (Capítulos 6 y 7) aborda la implementación de la intervención pedagógica así planteada para el aprendizaje de los VDM en español por HH.NN de italiano y alemán. A partir de los resultados de la investigación (Capítulo 8), presentamos las conclusiones que derivan del trabajo realizado.

1. Aspectos sobresalientes de la instrucción de corte cognitivo

1.1. De la gramática cognitiva

La visión de la gramática cognitiva sobre el lenguaje permite explicar y describir los fenómenos gramaticales y realizar adaptaciones adecuadas de estas descripciones para el aula de lenguas extranjeras. Específicamente, la concepción de que el lenguaje es significativo y que las formas lingüísticas constituyen una unidad simbólica (en la que forma y significado son inseparables) permite establecer que cada forma lingüística representa la comprensión del mundo que tienen los hablantes y conceptualiza su intención comunicativa.

En este sentido, la GC concibe el lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general, y explica que su uso en los diversos contextos responde a la puesta en marcha de mecanismos de percepción y procesos cognitivos del hablante. Entre estos mecanismos y procesos, la ‘perspectiva’ y el ‘esquema de imagen de *Camino*’ fueron bases determinantes en el diseño de la instrucción de corte cognitivo implementada en este estudio. De hecho, sus nociones fueron plasmadas en imágenes que, gracias a su universalidad, facilitaron la comprensión del significado de los VDM en español a nuestros estudiantes HH.NN de italiano y de alemán. Estas imágenes se desarrollaron en

torno a valores o criterios operativos interrelacionados entre sí.

Asimismo, gracias a procesos cognitivos como la *categorización*, pudo identificarse el valor básico o prototípico de las formas objeto de la instrucción, dando a los estudiantes la posibilidad de captar el significado central de los VDM y aplicarlo a todos los contextos de uso. Los criterios o valores operativos expuestos fueron:

1) Acercamiento o alejamiento con respecto al hablante:

“*Ir y llevar* indican un movimiento que se aleja del hablante (hacia su *allí*), *venir y traer* indican un movimiento que se acerca al hablante (hacia su *aquí*)”.

Este primer valor operativo permitió que los alumnos comprendieran que:

- a) el uso de los VDM en español depende de la dirección del movimiento con respecto a la ‘posición del hablante’;
- b) la posición del hablante se corresponde con su ‘aquí’;
- c) los verbos *venir* y *traer* describen movimientos solamente hacia el hablante;
- d) la ubicación del oyente con respecto a la dirección del movimiento es irrelevante para el uso de los VDM en español.

2) Definición del ‘*aquí* del hablante’:

“El *aquí del hablante* es el espacio *donde está físicamente* el hablante, pero también el espacio *donde se sitúa mentalmente* el hablante”.

A través de este segundo valor de operación los estudiantes ajustaron los conceptos contenidos en el primer valor operativo y captaron que:

- a) cuando se trata de movimientos hacia lugares donde el hablante se encontraba en el pasado o se encontrará en el futuro (distintos del lugar de la enunciación), este tiene la posibilidad de desplazar su centro deíctico (*ahora/aquí*) y *situarse mentalmente* en ese lugar donde estuvo o estará;
- b) en ese caso, el hablante puede (no debe) considerar como su *aquí* el lugar que ‘*piensa* como su espacio’ (aunque no se corresponde con el *aquí* de la enunciación);
- c) en la situación descrita en (a) y (b) es posible (no obligatoria) la selección de *venir* y *traer*.

3) Amplitud del ‘*aquí* del hablante’ (a través del uso de imágenes para explicar la relatividad de esta noción).

El tercer criterio o valor sirvió para que los aprendientes comprendieran que la amplitud del “*aquí* del hablante” se define según la percepción que el hablante tenga de los espacios (ver diapositivas 25-31 de la instrucción cognitiva en el Anexo B).

En el caso específico de oposiciones idiosincrásicas del español (como las tienen los VDM) la GC proporciona recursos de análisis útiles para elaborar descripciones didácticas que facilitan su aprendizaje por parte de los aprendices de esta lengua (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019). Y en esos recursos de análisis reside el potencial pedagógico de la GC.

1.2. De la instrucción de procesamiento

Desde el marco de la metodología de *atención a la forma*, la *instrucción de procesamiento* (VanPatten, 1996 y en adelante) se presenta como una intervención pedagógica destinada a alterar y estructurar el *input* presentado a los aprendientes, con la finalidad de que establezcan la adecuada conexión de la forma meta con su significado y la procesen con éxito.

La estructuración del *input* se acomete atendiendo a las estrategias erróneas que los estudiantes emplean al procesar las formas lingüísticas en la L2/LE, previamente identificadas según el modelo psicolingüístico de procesamiento del *input* (VanPatten, 1996, 2004ab, 2007). De hecho, el reconocido valor pedagógico de la IP reside precisamente en la tipología de actividades de práctica propuestas, que deben elaborarse teniendo en mente las estrategias de procesamiento de los alumnos; el *input* lingüístico se manipula con la finalidad de que la interpretación del significado dependa de la forma misma (Wong, 2015: 181), dirigiendo al aprendiente hacia una conexión sólida de ambos (Llopis-García, 2019).

En el presente estudio, las pautas de la IP para la elaboración de actividades de *input* estructurado se aplicaron también al diseño de las tareas de producción (*output* estructurado), siguiendo la propuesta de Llopis-García (2007, 2009) de extender las aplicaciones de la IP al *output* —como componente clave del aula de L2/LE—.

En este sentido, además de los efectos proporcionados por las base cognitivas de la explicación gramatical, la práctica estructurada de comprensión y producción permitió que los alumnos establecieran CFS, para asociar cada uno de los verbos estudiados con su dirección y valor funcional.

La combinación del foco en la forma y de los planteamientos de la GC en el marco del enfoque comunicativo para la enseñanza de LE puede promover mejores CFS y facilitar la explicación de la naturaleza del lenguaje, gracias a la relevancia que la LC en general otorga a la dimensión semántico-pragmática de la lengua (Cadierno, 2008; Salazar-García, 1992; Castañeda Castro y Alhmoud, 2014; Llopis-García, 2018).

1.3. De la información explícita

Desde esta tesis defendemos la necesidad y la importancia de proporcionar información explícita a los estudiantes de LE cuando se enseñan formas lingüísticas que solamente con el *input* (comprensible o no) serían difíciles de procesar y aprender. Esta orientación se apoya en un gran número de estudios que han probado su eficacia (ver Capítulos 2 y 3), así como en la experiencia desarrollada en el aula de ELE.

De esta manera, la instrucción de corte cognitivo aquí propuesta incluyó información gramatical explícita sobre la forma meta, implementada a través de recursos y técnicas destinadas a favorecer la reflexión, y a puntualizar y resaltar aspectos que habrían pasado desapercibidos.

Uno de los elementos determinantes en este sentido fue la *representación gráfica*. El carácter universal de las imágenes creadas permitió transmitir las descripciones gramaticales sobre los VDM de manera accesible y clara, y evitó el uso excesivo e innecesario de metalenguaje en el aula.

El valor pedagógico de la imagen en el aula de LE ha sido señalado en repetidas oportunidades (Llopis-García *et al.*, 2012; Castañeda Castro y Alhmoud, 2014) y se ha evidenciado en las presentaciones concebidas por los autores de materiales didácticos cognitivos (Alonso Raya *et al.*, 2012).

Otro elemento que contribuyó a la explicitud referida fue *el uso de la lengua materna* de los aprendientes (italiano o alemán) empleada con la finalidad de favorecer la comprensión de algunas explicaciones e impedir el desgaste innecesario de los recursos de procesamiento de los estudiantes durante la instrucción. La LM de los alumnos fue empleada también en la elaboración de los ejemplos contrastivos (español-italiano y español-alemán), destinados a resaltar las diferencias de uso de los VDM entre la LM de los alumnos y el español.

A este respecto, Galindo (2011) sostiene que considerar el uso de la LM en el

aula de LE como recurso válido para que los aprendientes capten diferencias entre lenguas es un argumento que puede “encuadrarse en una línea cognitivista del aprendizaje de idiomas, basada en los procesos que operan en la mente del hablante no nativo” (p. 183). La LM, como parte de los conocimientos previos del aprendiente de una L2, está siempre presente en la mente de los aprendientes, e interactúa con los conocimientos de la L2 en el desarrollo de su aprendizaje (p.191). La LM es una herramienta de aprendizaje fundamental que debe equipararse al empleo de otros instrumentos como dibujos, objetos reales, diagramas, imágenes o fotos (Galindo, 2011; Duñabeitia, 2018).

Lightbown y Spada (2013) recomiendan el contraste L1-L2 en clases monolingües en metodologías basadas en la *atención a la forma*. También lo hace Zacharias (2003: 34) al señalar que el uso de la LM en el aula indica que la clase es comunicativa y real. En este sentido, también Llopis-García (2009).

Para concluir, nos referiremos al uso de un sistema de codificación de colores, empleado como recurso para estimular asociaciones y favorecer el proceso cognitivo: el color verde para los verbos *ir*, *llevar* y el adverbio *allí*; y el color rojo para los verbos *venir*, *traer* y el adverbio *aquí*.

2. Resultados del estudio

En el Capítulo 8 de este trabajo se presentaron y discutieron los resultados de la investigación. Exponemos a continuación las notas conclusivas.

2.1. Efectos de la instrucción de corte cognitivo (H1)

Los VDM son utilizados en la comunicación cotidiana de manera muy frecuente y, por lo tanto, aparecen en el *input* lingüístico de las clases de ELE de manera recurrente desde los niveles iniciales de aprendizaje. De hecho, todos los participantes en el estudio (HH.NN. de italiano o alemán) declararon conocer el significado de los verbos, y la mayoría señaló no tener dificultades con su uso. Sin embargo, los resultados de la prueba inicial no comprobaron las afirmaciones de la mayoría de los estudiantes, sino sus dificultades con respecto al uso de los VDM ya mencionadas en los análisis de errores examinados. En efecto, los alumnos transfirieron la funcionalidad de estos verbos en su LM al uso de los VDM del español; es decir, ignoraron la dirección

implícita dada por la deixis inherente al significado de los verbos.

La comparación de dos tratamientos didácticos —uno de corte cognitivo y otro de corte clásico-tradicional— aplicados para el aprendizaje de los VDM por estudiantes de ELE HH.NN de italiano y alemán demostró la superioridad de la instrucción cognitiva que defendemos en esta tesis. Nuestra afirmación se apoya en los resultados del análisis estadístico implementado para el examen de la H1, que se comprueba positivamente. Es decir, el grupo que recibió el tratamiento didáctico de corte cognitivo (grupo COG) obtuvo mayores beneficios a lo largo de todas las pruebas de evaluación posteriores a la instrucción, tanto con respecto al grupo que recibió una instrucción de corte clásico-tradicional (grupo TRA) como con respecto al grupo de control, que no recibió tratamiento didáctico (grupo CON). Concluimos así que el tipo de instrucción recibida influyó de manera significativa en el rendimiento de los grupos experimentales.

Asimismo, atribuimos los beneficios alcanzados por el grupo COG a la información explícita de base cognitiva recibida y a la práctica de interpretación y comprensión estructurada que obligó a los alumnos a resolver los ejercicios con el significado de los verbos en mente. De hecho, la respuesta adecuada de los ejercicios de IE y de OE se hizo depender del significado de la forma, eliminando cualquier otra información contextual que condujera al alumno a resolver los ejercicios desatendiendo el significado de los verbos.

Si bien la instrucción clásica-tradicional incluyó una regla general de uso sobre los VDM (referida a la dirección del movimiento con respecto a la posición del hablante) y actividades de producción significativas, estas no fueron suficientes para favorecer el procesamiento efectivo y la justa conexión de forma-significado de las estructuras estudiadas (a este respecto ver Wong, 2015).

Aunque el grupo TRA experimentó mejoras después de la instrucción implementada, los beneficios alcanzados fueron notablemente inferiores a los del grupo COG. Es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento didáctico de corte cognitivo (información explícita gramatical basada en la GC y práctica según los principios de la IP aplicados al *input* y al *output*) realizaron mejores conexiones de forma-significado y progresaron en su rendimiento de manera más efectiva que los estudiantes que recibieron la instrucción tradicional y los que integraron el grupo de control.

Los amplios beneficios alcanzados por el grupo COG inmediatamente después de la instrucción de corte cognitivo se mantuvieron hasta después de un mes del tratamiento didáctico recibido.

2.2. Influencia de la lengua materna de los aprendientes en la instrucción didáctica cognitiva (H2)

Como ya se expuso a largo de la investigación, las lenguas maternas de los participantes (italiano y alemán) se relacionan de manera distinta con el español en cuanto a la afinidad lingüística. Mientras que, debido a su origen común, el italiano y el español son lenguas próximas que comparten raíces etimológicas y tienen semejanzas estructurales, la relación que existe entre el alemán y el español es mucho menor. De hecho, aunque las tres lenguas pertenecen a la familia lingüística indoeuropea, el alemán forma parte del grupo de lenguas germánicas (a diferencia del español y del italiano que pertenecen al grupo de lenguas romances) y es tipológicamente distinto al español (ver Capítulo 5).

Ahora bien, aunque en muchos casos el aprendizaje de una LE puede verse favorecido por la similitud entre las construcciones de la L1 y de la L2, a veces estas difieren en algunos detalles y la adquisición del patrón de la L2 se ve obstaculizada por el patrón de la L1 (Ellis y Cadierno, 2009: 123). Por ejemplo, en el caso específico de los verbos *venir* y *venire*, los HH.NN. de italiano no se benefician de la afinidad existente entre las lenguas; por el contrario, el verbo *venir* funciona como un *falso amigo*, gracias al modo diverso en que se manifiesta la deixis de este verbo en una y otra lengua. Por su parte, en el alemán, el uso de los VDM responde a una doble funcionalidad (la déctica y la accional; ver Capítulo 5), lo que podría provocar que los HH.NN. de alemán, al establecer las correspondencias de uso de estos verbos entre el español y su LM, experimenten una dificultad mayor con respecto a los HH.NN. de italiano.

Sin embargo, la diferencia de afinidad de las lenguas maternas de los aprendientes con respecto al español no influyó en las mejoras alcanzadas por los alumnos que recibieron el tratamiento didáctico de corte cognitivo. Según los resultados del análisis estadístico realizado, tanto los HH.NN. de italiano como de alemán que recibieron la instrucción cognitiva lograron en la misma medida amplios beneficios. De hecho, no hubo diferencias significativas entre los dos grupos en ninguna de las pruebas

de evaluación implementadas.

Así, se comprueba de manera positiva la H2 del estudio y se concluye que, en el caso del alemán y del italiano, la lengua materna de los aprendientes no se manifestó como un factor influyente sobre los efectos de la instrucción cognitiva implementada. El tratamiento didáctico que une los principios de la GC y los de la IP puede inducir al aprendiente a notar las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta, facilita las tareas del alumno de detectar las particularidades lingüísticas de la lengua objeto y realizar las nuevas CFS de manera eficaz, y favorece el procesamiento de formas lingüísticas que los aprendientes, a causa de su LM, asocian a significados y funciones que difieren de los del español.

2.3. Diferencias según el tipo de tarea (H3)

Los alumnos que recibieron la instrucción de corte cognitivo obtuvieron grandes beneficios tanto en la interpretación como en la producción de los VDM en cada una de las pruebas de evaluación posteriores al tratamiento didáctico hasta un mes después del mismo. Esto nos permite afirmar que los alumnos lograron reconocer eficazmente la información semántico-pragmática contenida en las formas meta y producir los VDM según sus significados en español de manera adecuada.

Sin embargo, conforme con el supuesto contenido en la H3 del estudio — basado en la diversidad de los procesos implicados en la producción y en la comprensión del lenguaje (ver Capítulo 8)— el análisis estadístico que comparó el rendimiento según el tipo de tarea reflejó mejores resultados en la interpretación (con respecto a la producción) en cada uno de los *postest* realizados.

Por otra parte, la comparación descriptiva entre los resultados de los grupos COG y TRA muestra que ambos, después de haber recibido las respectivas instrucciones sobre los VDM, mejoraron tanto en la interpretación como en la producción; no obstante, en todas las pruebas posteriores a los tratamientos didácticos, los resultados de las tareas de interpretación y de producción del grupo COG fueron siempre ampliamente superiores a los del grupo TRA.

La instrucción de corte cognitivo implementada (información explícita gramatical basada en nociones cognitivas, y práctica con actividades de IE y OE)

produjo mejores efectos tanto sobre la interpretación como sobre la producción de los alumnos, permitiendo que estos realizaran mejores CFS de los verbos meta.

2.4. Diferencias según el par de verbos (H4)

Como señalamos en el análisis y discusión de la H4 (Capítulo 8), mientras el significado y la funcionalidad de *ir* y *venir* en español no coincide siempre con los correspondientes verbos alemanes e italianos, en el caso de *llevar* y *traer* la oposición funcional propia de este par de verbos opuestos no existe ni en italiano ni en alemán —ya que ambas lenguas disponen de un único verbo no direccional (*portare* para el italiano y *bringen* para el alemán) que comprende los significados tanto de *llevar* como de *traer*—.

Presumiendo la aplicación de estrategias distintas para cada par de verbos, y de acuerdo con los resultados de Colasacco (2014), la H4 planteó que los aprendientes habrían demostrado un mejor rendimiento en el par de verbos L/T con respecto a I/V (ver Capítulo 8).

Contrariamente a este planteamiento, el tratamiento didáctico de corte cognitivo logró influir positivamente en las estrategias erróneas implementadas por los aprendientes en el uso tanto de I/V como de L/T. En efecto, en la instrucción se presentaron de manera asociada los verbos *ir/llevar* por un lado, y *venir/traer* por el otro, lo que permitió a los alumnos aplicar la misma distinción perfil base de la oposición I/V a la oposición L/T.

De este modo, los resultados de las pruebas realizadas por los alumnos que recibieron la instrucción de corte cognitivo demuestran que ambos grupos alcanzaron, en la misma medida, amplios beneficios tanto para I/V como para L/T.

3. Limitaciones de estudio e investigaciones futuras

Con los resultados del presente estudio se demuestra la mayor eficacia de la instrucción de corte cognitivo con respecto a la instrucción de corte clásico-tradicional para el aprendizaje de los VDM en español. Sin embargo, las pruebas de evaluación a las que fueron sometidos los informantes contenían solamente actividades de interpretación y producción escrita (tanto a nivel de oración, como de discurso), quedando así por comprobar si los beneficios alcanzados por los alumnos se reflejarían de la misma manera en el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral de la lengua.

Así, para verificar el alcance de los resultados obtenidos en relación a estas destrezas lingüísticas, será necesario incluir tareas de comprensión, producción e interacción oral en las pruebas de evaluación aplicadas en una futura investigación sobre el aprendizaje de los VDM.

De igual modo, si bien el estudio reveló que las diferencias tipológicas existentes entre las lenguas maternas de los aprendientes (italiano y alemán) no influenciaron los beneficios igualmente alcanzados por ambos grupos de aprendientes gracias a la instrucción de corte cognitivo, es necesario llevar a cabo investigaciones con HH.NN. de otras lenguas para la generalización de estos resultados.

Por otro lado, como ya hemos señalado, los estudios analizados sobre el uso de los VDM coinciden en que la deixis de la lengua española impone una restricción al empleo de los verbos ventivos (*venir* y *traer*) para describir movimientos hacia el oyente (Hijazo-Gascón, 2017; Chui, 2016); de hecho, conforme con estos resultados, en el presente estudio los ítems de las pruebas de mayor dificultad para los alumnos fueron aquellos referidos a la condición 4 (*movimiento hacia la ubicación del oyente*), ya que fueron aquellos resueltos de manera incorrecta el mayor número de veces. Partiendo de estas conclusiones, resultaría de gran provecho diseñar una instrucción que trate de manera específica el uso de *venir* y *traer*, dirigida a estudiantes cuya LM (como en el caso del italiano y del alemán) permita el uso de *venir* hacia el hablante y hacia el oyente.

Del mismo modo, reiteramos la propuesta de Colasacco (2014) de adaptar y aplicar la instrucción de corte cognitivo implementada en el presente estudio en un nivel inicial de aprendizaje (nivel A1/A2), para comprobar su efectividad en contrarrestar las estrategias de procesamiento erróneamente empleadas por los aprendientes desde los primeros contactos con la forma estudiada.

Para finalizar, si bien la generalización de los resultados positivos obtenidos requiere de un mayor número de investigaciones, consideramos que estos resultados deben sumarse a aquellos que ya han confirmado los beneficios del enfoque gramatical cognitivo unido a la IP como metodología capaz de favorecer las CFS por parte del alumno y de proveer al aprendiente de herramientas que lo facultan para construir enunciados según su intención comunicativa (Colasacco, 2019).

4. Consideraciones finales

Entre los múltiples cometidos que componen la amplia tarea de enseñar idiomas, resaltamos la importancia de transmitirles a los alumnos que la gramática debe ser entendida como un medio para construir y expresar significado, es decir, como una herramienta de comunicación. Si los estudiantes comprenden la motivación conceptual que subyace al uso de una palabra, de una estructura o de una construcción tendrán la posibilidad de afrontar el aprendizaje de manera más natural y lógica, obviando la pura memorización (inevitable en algunos casos). En este sentido, se hace necesario determinar la instrucción adecuada para llevar a los estudiantes a este entendimiento, lo que constituye el desafío pedagógico propuesto por Langacker (2008a).

Asumiendo este reto, desde esta tesis reconocemos la necesidad de experimentar nuevas metodologías y técnicas, adaptándolas al contexto y a las características del aula de lenguas extranjeras. De igual modo, confirmamos los beneficios y la utilidad de la investigación en acción como método de investigación en el campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE y como mecanismo para impulsar el desarrollo profesional de los docentes. La investigación en el aula mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje y redundará en beneficio de los alumnos (Ramos y Sánchez-Quintana, 2018).

Reconocemos la estrecha relación que existe entre la teoría lingüística y la práctica docente, y defendemos que la enseñanza de calidad se apoya en los resultados de la investigación, así como la investigación encuentra en la práctica docente el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados (Latorre, 2003). Los resultados que mostramos en este trabajo nos animan a seguir investigando y a fomentar la búsqueda de alternativas didácticas eficaces para favorecer la comunicación entre la investigación lingüística y la innovación didáctica.

CONCLUSIONI

0. Considerazioni preliminari

Il vero punto d'incontro tra la teoria linguistica e la didattica delle lingue straniere è senza dubbio l'aula. È lì che può essere verificata l'efficacia delle metodologie, strategie e risorse messe in atto nel corso dell'articolato processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera o seconda.

Nell'introduzione di questa tesi, abbiamo centrato la nostra motivazione fondamentale nella ricerca di soluzioni alle svariate e molteplici difficoltà che emergono nella didattica dello spagnolo come lingua straniera, e nell'impegno di stimolare l'accordo necessario tra la ricerca linguistica e la pratica pedagogica.

Secondo quanto esposto, lo studio qui contenuto è stato realizzato con l'obiettivo di confrontare gli effetti di due interventi didattici destinati alla didattica dei verbi deittici di moto (VDM) per allievi di spagnolo di madrelingua italiana e tedesca: da una parte, un'istruzione di tipo classico/tradizionale orientata alla produzione e, dall'altra, l'istruzione grammaticale esplicita di tipo cognitivo già adottata in Colasacco (2014). Contestualmente, abbiamo cercato di stabilire se la diversa affinità dello spagnolo con le lingue materne (L1) degli alunni (italiano e tedesco) incide sugli effetti della metodologia cognitiva adoperata.

Gli obiettivi illustrati derivano dai suggerimenti proposti nello studio pilota di Colasacco (2014), nel quale sono stati osservati i benefici dell'istruzione grammaticale esplicita cognitiva, con la conclusione di un'ipotesi positiva riguardo la sua efficacia.

Allo stesso modo, gli obiettivi di questa tesi si basano sui risultati di ricerche che hanno analizzato il modo in cui i VDM dello spagnolo sono usati da soggetti con diverse (L1); questi studi riferiscono gli aspetti capaci di provocare influenza interlinguistica, e rivelano le difficoltà nell'uso adeguato di questi verbi. Quindi, suggeriscono l'intervento pedagogico esplicito rivolto ad incrementare la consapevolezza degli studenti riguardo le similitudini e differenze tra la propria L1 e la L2, anche nei livelli avanzati di spagnolo L2. Per di più, si suggerisce l'intervento didattico esplicito per facilitare il processo di apprendimento di quest'aspetto linguistico (Hijazo-Gascón, 2017; Chui, 2016; Lewandowski, 2014; Ibáñez, 1983).

Nella Parte I della tesi, abbiamo fatto presente la necessità di una maggior attenzione ai VDM nei materiali didattici di lingua spagnola (Capitolo 2). Considerati gli studi sulle condizioni di uso di questi verbi, il fattore deittico implicito nel loro significato e il tipo di difficoltà che affrontano molti studenti di spagnolo L2 per apprenderli (Capitoli 1 e 5), abbiamo prospettato un'istruzione esplicita di tipo cognitivo. Questa proposta pedagogica mette insieme l'approccio della GC (Langacker, 1987 in poi) con le prescrizioni della metodologia *Processing Instruction* (IP) (VanPatten, 1996 in poi) per la pratica strutturata della grammatica (Capitoli 3 y 4 rispettivamente).

L'intervento pedagogico per l'apprendimento dei VDM in spagnolo, destinato a studenti di L1 italiano e tedesco, costituisce il punto centrale dello studio portato a termine ed esposto nella Parte II di questa tesi (Capitoli 6 y 7). In base ai risultati della ricerca eseguita (Capitolo 8), presentiamo le nostre conclusioni

1. Aspetti principali dell'intervento didattico cognitivo

1.1. Grammatica cognitiva

La visione della grammatica cognitiva sul linguaggio spiega e descrive i fenomeni grammaticali e permette di adattare queste descrizioni alla classe di lingua straniera. Specificamente, concepire che il linguaggio è significativo e che le forme linguistiche costituiscono una unità simbolica (dove forma e significato sono inseparabili) permette di stabilire che ogni forma linguistica rappresenta la comprensione del mondo di ogni persona che parla, e concettualizza la sua intenzione comunicativa.

In questo senso, la GC concepisce il linguaggio come parte del nostro sistema cognitivo generale, e spiega che l'uso della lingua nei diversi contesti è il risultato della messa in moto dei meccanismi di percezione e processi cognitivi dell'oratore. Tra questi meccanismi e processi, la 'prospettiva' e gli 'schemi di immagine' (specificamente, lo schema d'immagine di *Percorso*) sono stati determinanti nel disegno dell'istruzione di tipo cognitiva qui adoperata. Infatti, questa nozione è contenuta nelle immagini che, grazie alla loro universalità, hanno facilitato la comprensione del significato dei VDM in spagnolo ai nostri studenti di L1 italiano e tedesco. Le immagini sono state sviluppate secondo alcuni criteri operativi relazionati tra di loro.

Allo stesso modo, il processo cognitivo di *categorizzazione* ha reso possibile

l'identificazione dell'accezione prototipica dei verbi studiati, dando agli studenti la possibilità di capire il significato centrale dei VDM ed applicarlo ad ogni contesto o situazione d'uso. I criteri operativi presentati sono stati:

1) Movimento che si avvicina o si allontana da chi parla:

“*Ir y llevar* indicano un movimento che si allontana da chi parla (verso il suo *allí*), *venir y traer* indicano un movimento verso chi parla (verso il suo *aquí*)”.

Questo primo criterio operativo ha consentito agli alunni di comprendere che:

- a) l'uso dei VDM in spagnolo dipende dalla direzione del movimento in relazione alla 'posizione di chi parla';
- b) la posizione di 'chi parla' corrisponde al suo 'aquí' (qui);
- c) i verbi *venir y traer* descrivono movimenti solamente verso chi parla;
- d) la posizione di 'chi ascolta' in relazione alla direzione del movimento è irrilevante per l'uso dei VDM in spagnolo.

2) Definizione del 'aquí di chi parla':

“L'*aquí di chi parla* è lo spazio *nel quale si trova fisicamente* chi parla, ma è anche lo spazio *nel quale si colloca mentalmente* chi parla”.

Questo secondo criterio operativo ha concesso agli studenti la possibilità di regolare i concetti contenuti nel primo criterio operativo e di comprendere che:

- a) quando si tratta di movimenti verso luoghi nei quali la persona che parla si trovava nel passato o si troverà nel futuro (diversi dal luogo dell' enunciazione), quest'ultimo ha la possibilità di spostare il suo centro deittico (*ora/qui*) e *posizionarsi mentalmente* in quel luogo dove è stato o nel quale sarà;
- b) in questo caso, la persona che parla può (non deve) considerare come il suo *aquí* il luogo che '*pensa* come il suo spazio' (anche se non coincide con il *aquí* (qui) dell'enunciazione);
- c) nella situazione descritta in (a) e (b) è possibile (non obbligatoria) la selezione di *venir e traer*.

3) Ampiezza del 'aquí di chi parla' (uso di immagini per spiegare la relatività di questa nozione).

Il terzo criterio è stato utile per la comprensione dell'ampiezza del "aquí di chi parla"; questo concetto viene definito dalla percezione che ha degli spazi la persona che parla. (vedere diapositive 25-31 della istruzione cognitiva, Allegato B).

Nel caso specifico di opposizioni idiosincratiche dello spagnolo (come, per esempio, i VDM) la GC offre risorse di analisi utili ad elaborare descrizioni didattiche che agevolano il loro apprendimento (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019). Ed è proprio in queste risorse d'analisi che risiedono le potenzialità pedagogiche della GC.

1.2. Processing instruction

All'interno della metodologia *focus on form*, la *processing instruction* (VanPatten, 1996 y en adelante) si presenta come un intervento pedagogico destinato ad alterare e strutturare l'*input* presentato agli alunni, affinché possano stabilire un'adeguata connessione tra la forma linguistica ed il suo significato e, quindi, e le stesse possano essere elaborate con successo.

La strutturazione dell'*input* dipende dalla rilevazione delle strategie erranee adottate dai discenti nell'elaborazione delle forme linguistiche della L2, previamente identificate secondo il modello psicolinguistico del *Input Processing* (VanPatten, 1996, 2002, 2004ab, 2007). In effetti, l'efficacia pedagogica riconosciuta al IP risiede precisamente nella tipologia delle attività di pratica proposte, che devono essere create prendendo in considerazione le strategie di elaborazione degli alunni; l'*input* linguistico è manipolato con lo scopo di far dipendere l'interpretazione del significato dalla forma stessa (Wong, 2015: 181), e di indirizzare l'alunno verso la solida connessione di ambedue gli elementi (Llopis-García, 2019).

Nello studio qui presentato, le direttive proposte dal IP per la creazione di attività di *input* strutturato sono state applicate anche alla definizione delle attività di produzione (*output* strutturato), secondo la proposta di Llopis-García (2007, 2009).

In questo senso, oltre agli effetti suscitati dai concetti cognitivi contenuti nell'esposizione grammaticale, la pratica strutturata di comprensione e produzione ha consentito agli alunni di stabilire le connessioni di forma-significato destinate ad associare ogni verbo studiato alla sua direzione implicita ed al suo valore funzionale.

L'unione del *focus on form* con le basi della GC nell'ambito dell'approccio comunicativo per l'insegnamento di lingue straniere LE può favorire le associazioni di forma-significato e semplificare la spiegazione sulla natura del linguaggio, grazie alla rilevanza conferita dalla LC alla dimensione semantico-pragmatica della lingua (Cadierno, 2008; Salazar-García, 1992; Castañeda Castro y Alhmoud, 2014; Llopis-

García, 2018).

1.3. L'informazione esplicita

In questa tesi difendiamo la necessità e l'importanza di fornire informazione esplicita agli studenti di L2 quando si affrontano aspetti linguistici che sarebbero difficili da elaborare ed apprendere, se lasciati solamente al contatto con l'*input* (comprensibile o no). Questo orientamento si basa su un gran numero di studi che hanno reiterato l'efficacia dell'informazione esplicita (vedere Capitoli 2 e 3), così come sull'esperienza maturata nell'aula di Spagnolo L2.

In questo modo, l'istruzione cognitiva qui proposta ha inglobato informazione grammaticale esplicita riguardante la forma meta, messa in atto tramite risorse e tecniche destinate a favorire la riflessione, ed a precisare e sottolineare aspetti che sarebbero rimasti inosservati.

In questo senso uno degli elementi determinanti è stata la *rappresentazione grafica*. Il carattere universale delle immagini prodotte ha reso possibile la trasmissione delle descrizioni grammaticali sui VDM in modo accessibile e chiaro, ed ha evitato l'uso eccessivo e superfluo di metalinguaggio durante la lezione.

Il valore pedagogico dell'immagine nell'aula di lingua straniera è stato sottolineato in ripetute opportunità (Llopis-García *et al.*, 2012; Castañeda Castro e Alhmod, 2014) ed è stato messo in evidenza nelle presentazioni concepite dagli autori di materiali didattici cognitivi (Alonso Raya *et al.*, 2012).

Un altro elemento che ha contribuito all'esplicitazione di cui si parla è stato *l'uso della lingua materna* degli studenti (italiano o tedesco) impiegata con l'obiettivo di agevolare la comprensione di alcune spiegazioni, e impedire il logoramento delle risorse degli studenti destinate all'elaborazione durante la lezione. La L1 degli alunni è stata usata anche negli esempi contrastivi (spagnolo-italiano e spagnolo-tedesco), volti ad accentuare le differenze di uso dei VDM esistenti tra le L1 degli alunni e lo spagnolo.

Su questo punto, Galindo (2011:191) ritiene che considerare l'uso della L1 nell'aula di lingua straniera come risorsa valida affinché gli alunni colgano le differenze tra le lingue è un aspetto che può essere inquadrato in una linea cognitivista, basata sui processi che operano nella mente del parlante non nativo. La L1, come parte delle

conoscenze pregresse dell'alunno di una L2, è sempre presente nella sua mente, e interagisce con le conoscenze della L2 nello sviluppo del processo di apprendimento (p.191). La L1 è uno strumento di apprendimento fondamentale che deve essere paragonato all'uso di altri strumenti come disegni, oggetti reali, diagrammi, immagini o fotografie (Galindo, 2011; Duñabeitia, 2018).

Lightbown y Spada (2013) consigliano il contrasto tra le L1-L2 nelle classi monolingue guidate con metodologie basate sul *focus on form*. La stessa idea è promossa da Zacharias (2003: 34) quando segnala che l'uso della L1 in aula indica che la lezione è comunicativa e reale. Così anche Llopis-García (2009).

Per concludere, facciamo riferimento all'uso di un sistema di codificazione di colori, impiegato come risorsa per stimolare associazioni e favorire il processo cognitivo: il colore verde per i verbi *ir*, *llevar* e per l'avverbio *allí*; ed il colore rosso per i verbi *venir*, *traer* e per l'avverbio *aquí*.

2. Risultati dello studio

Nel Capitolo 8 della tesi sono stati esposti e discussi i risultati della ricerca eseguita. Qui di seguito presentiamo gli appunti conclusivi.

2.1. Effetti dell'istruzione cognitiva (H1)

I VDM vengono impiegati nella comunicazione quotidiana in modo abbastanza frequente, pertanto, appaiono ripetutamente nell'*input* linguistico della lezione di spagnolo L2 sin dai livelli iniziali di apprendimento. In effetti, tutti i partecipanti allo studio (di L1 italiano o tedesco) hanno dichiarato di conoscere il significato dei verbi, e la maggioranza ha sostenuto di non avere difficoltà al momento di usarli. Tuttavia, i risultati della prova iniziale non provano le affermazioni della maggioranza degli studenti, bensì le loro difficoltà nell'uso dei VDM contenute negli analisi di errori esaminati. In effetti, gli alunni hanno trasferito la funzione che questi verbi hanno nella loro L1 all'uso dei VDM nello spagnolo; ovvero, hanno ignorato la direzione implicita data dalla deissi inerente al significato dei verbi.

La comparazione di due interventi didattici —uno cognitivo e l'altro di tipo classico-tradizionale— destinati all'apprendimento dei VDM di studenti di spagnolo L2 e di lingua materna italiano e tedesco ha dimostrato la superiorità dell'istruzione

cognitiva che difendiamo in questa tesi. La nostra affermazione si rifà ai risultati dell'analisi statistica portata a termine per l'esame dell'Ipotesi 1 (H1), che si dimostra positiva. Ovvero, il gruppo che ha ricevuto l'intervento cognitivo (gruppo COG) ha raggiunto maggiori benefici in ognuna delle prove di valutazione posteriori all'istruzione, sia nei confronti del gruppo che ha ricevuto l'istruzione classica-tradizionale (gruppo TRA) che del gruppo di controllo, che non è stato sottoposto ad alcun intervento didattico (gruppo CON). In questo senso possiamo concludere che il tipo di istruzione ricevuta ha influenzato in modo significativo le prestazioni dei gruppi sperimentali.

Riconosciamo i benefici ottenuti dal gruppo COG alla informazione esplicita di base cognitiva ricevuta e alla pratica di interpretazione e comprensione strutturata che ha condotto gli alunni a risolvere gli esercizi con i significati dei verbi in mente. Infatti, la risposta adeguata degli esercizi di IE y di OE dipendeva dal significato della forma linguistica, poiché era stata eliminata ogni altra informazione contestuale che potesse portare l'allievo a risolvere gli esercizi ignorando il significato dei verbi.

Sebbene l'istruzione classica-tradizionale comprendesse una regola d'uso generale sui VDM (relativa alla direzione del movimento in base alla posizione del parlante) e attività di produzione significative, queste non sono bastate a favorire l'effettiva elaborazione ed il giusto collegamento forma-significato delle strutture studiate (vedere Wong, 2015).

Anche se il gruppo TRA ha fatto progressi dopo dell'intervento didattico attuato, i benefici conquistati sono stati notevolmente inferiori a quelli del gruppo COG. Vale a dire, gli alunni che hanno ricevuto l'istruzione cognitiva (informazione esplicita grammaticale basata sulla GC e pratica secondo i principi della IP applicati all'*input* e all'*output*) sono stati in grado di eseguire migliori collegamenti forma-significato e hanno dimostrato nelle loro prestazioni miglioramenti più effettivi che degli alunni che hanno ricevuto l'istruzione tradizionale e di quelli del gruppo di controllo.

Gli ampi benefici raggiunti dal gruppo COG immediatamente dopo l'intervento didattico cognitivo sono stati conservati fino a dopo un mese.

2.2. Influenza della lingua materna degli alunni sull'istruzione didattica cognitiva (H2)

Le L1 dei partecipanti allo studio (italiano e tedesco) hanno un rapporto di affinità linguistica diversa con lo spagnolo. Mentre l'italiano e lo spagnolo sono lingue prossime in quanto hanno un'origine comune, condividono radici etimologiche simili o dal punto di vista strutturale, il rapporto esistente tra il tedesco e lo spagnolo è di minor grado. Difatti, anche se le tre lingue appartengono alla famiglia linguistica indoeuropea, il tedesco fa parte del gruppo di lingue germaniche (a differenza dello spagnolo e dell'italiano che appartengono al gruppo di lingue romanze) ed è tipologicamente diverso dallo spagnolo (vedere Capitolo 5).

Di conseguenza, anche se in molti casi l'apprendimento di una lingua straniera può trarre profitto dalle similitudini esistenti tra le costruzioni della L1 e della L2, a volte le differenze tra loro (anche solo in alcuni particolari) fanno sì che l'acquisizione del modello della L2 sia ostacolata dal modello della L1 (Ellis y Cadierno, 2009: 123). Per esempio, nel caso specifico dei verbi *venir* e *venire*, gli alunni italiani non beneficiano dell'affinità esistente tra le lingue; contrariamente, il verbo *venir* diventa un *falso amico*, dovuto al modo diverso nel quale si esprime la deissi di questo verbo in ognuna delle lingue. Nel caso del tedesco, l'uso dei VDM rispecchia una funzionalità doppia (deittica e azionale; vedere Capitolo 5), che potrebbe causare che gli studenti tedeschi di spagnolo L2, nello stabilire le equivalenze di uso dei verbi tra lo spagnolo e la loro L1, riscontrassero una maggior difficoltà degli alunni italiani.

Ciononostante, la differenza di affinità delle lingue materne degli alunni in relazione allo spagnolo non ha inciso sui benefici raggiunti dagli studenti che hanno ricevuto l'istruzione cognitiva. Secondo i risultati dell'analisi statistica eseguita, tanto i parlanti nativi di italiano come quelli di tedesco che sono stati sottoposti all'intervento didattico di tipo cognitivo hanno raggiunto ampi benefici in egual misura. Difatti, non sono state riscontrate differenze significative tra i due gruppi in nessuna delle prove assegnate.

Grazie a ciò si verifica positivamente l'ipotesi 2 (H2) dello studio e si conclude che, nel caso del tedesco e dell'italiano, la lingua materna dei discenti non si è rivelata un fattore influente sugli effetti dell'istruzione cognitiva adottata. L'intervento didattico che mette insieme i principi della GC e quelli del IP può indurre lo studente a notare le

differenze tra i sistemi grammaticali materno e meta, agevola il compito dell'alunno di rilevare le particolarità linguistiche della lingua di destinazione e rendere efficace la nuova connessione forma-significato, e favorisce l'elaborazione di forme linguistiche che gli studenti, a causa della loro L1, associano a significati e funzioni diverse da quelle dello spagnolo.

2.3. Differenze in base al tipo di attività (H3)

Gli studenti che hanno ricevuto l'istruzione cognitiva hanno raggiunto grandi benefici sia nell'interpretazione che nella produzione dei VDM in ciascuna delle prove di valutazione eseguite dopo l'intervento didattico. Questi risultati sono stati mantenuti fino a un mese dopo. Quindi, possiamo affermare che gli studenti sono stati in grado di riconoscere efficacemente le informazioni semantico-pragmatiche dei verbi e di produrli in modo adeguato secondo i loro significati nello spagnolo

Tuttavia, per quanto riguarda le supposizioni dell'ipotesi 3 (H3) —basate sulla diversità dei processi implicati nella produzione e comprensione del linguaggio (vedi Capitolo 8) — l'analisi statistica che ha messo a confronto l'esito delle prove svolte secondo il tipo di attività rivela migliori risultati nell'interpretazione (e non della produzione) in ciascuno dei post-test eseguiti.

Inoltre, il confronto descrittivo tra i risultati dei gruppi COG e TRA mostra che entrambi, dopo aver ricevuto le relative istruzioni sui VDM, hanno migliorato sia l'interpretazione che la produzione; ma, in tutte le prove posteriori agli interventi didattici, i risultati delle attività di interpretazione e produzione del gruppo COG sono stati sempre ampiamente superiori a quelli del gruppo TRA.

L'istruzione cognitiva utilizzata (informazione esplicita grammaticale basata su nozioni cognitive e attività di pratica di IE e OE) ha prodotto effetti migliori, sia sull'interpretazione che sulla produzione degli studenti, permettendo loro di eseguire migliori collegamenti forma-significato.

2.4. Differenze in base alla coppia di verbi (H4)

Come abbiamo indicato nell'analisi e discussione dell'ipotesi 4 (H4) (Capitolo 8), mentre il significato e la funzione di *ir* e *venir* in spagnolo spesso non coincidono con gli stessi verbi in italiano e in tedesco, nel caso dei verbi *llevar* e *traer*, l'opposizione

funzionale propria di questa coppia di verbi non esiste né in italiano né in tedesco — giacché ambedue le lingue possiedono un unico verbo non direzionale (*portare* in italiano e *bringen* in alemán) che comprende i significati sia di *llevar* che di *traer*—.

Ipotizzando l'applicazione di strategie diverse per ogni coppia di verbi, e secondo le conclusioni di Colasacco (2014), la H4 ha previsto che gli alunni avrebbero raggiunto migliori risultati nell'uso della coppia di verbi L/T in relazione a I/V (vedere Capitolo 8).

Contrariamente a quanto sopra indicato, l'intervento didattico cognitivo è riuscito ad agire positivamente sulle strategie inadeguate adoperate dagli alunni nell'uso tanto de I/V come di L/T. In effetti, nell'istruzione sono stati proposti e spiegati in modo congiunto, i verbi *ir/llevar* da una parte, e *venir/traer* dall'altra. Ciò ha consentito agli alunni di associare la relazione profilo-base dell'opposizione I/V all'opposizione L/T.

In questo modo, i risultati delle prove eseguite dagli alunni che hanno ricevuto l'istruzione cognitiva dimostrano che ambedue i gruppi hanno conseguito grandi benefici tanto per I/V come per L/T in egual modo.

3. Limiti dello studio e future ricerche

I risultati dello studio dimostrano una maggior efficacia dell'istruzione cognitiva messa a confronto con l'istruzione classica-tradizionale per l'apprendimento dei VDM in spagnolo. Va precisato comunque che le prove di valutazione eseguite dagli informanti contenevano soltanto attività di interpretazione e produzione scritta (a livello di frase e di discorso), motivo per il quale non è stato verificato se i benefici raggiunti dai discenti sarebbero stati gli stessi anche per le abilità di comprensione ed espressione orale della lingua. Alla luce di quanto sopra, per avere una valutazione globale, sarà necessario inserire attività di comprensione, produzione e interazione orale nelle prove di valutazione utilizzate in una futura ricerca sull'apprendimento dei VDM.

Sebbene lo studio abbia rilevato che le differenze tipologiche esistenti tra le lingue materne degli alunni (italiano e tedesco) non hanno condizionato i benefici consolidati ugualmente da ambedue i gruppi grazie all'istruzione cognitiva, sarà necessario eseguire nuove ricerche con parlanti nativi di altre lingue per poter generalizzare questi risultati.

Un ulteriore aspetto riguarda le ricerche analizzate sull'uso dei VDM che convergono sull'assunto che la deissi della lingua spagnola impone una restrizione all'uso dei verbi ventivi (*venir* e *traer*) per descrivere movimenti verso chi ascolta (Hijazo-Gascón, 2017; Chui, 2016); infatti, in questo studio gli esercizi di maggior difficoltà per gli studenti sono stati quelli riguardanti la 'condizione 4' (*movimiento verso la posición dell'ascoltatore*). Sulla base di queste conclusioni, crediamo che possa essere di gran profitto disegnare un'istruzione che approfondisca in modo specifico l'uso di *venir* e *traer*, riservata a studenti la cui L1 (come nel caso dell'italiano e del tedesco) consenta l'uso di *venir* verso chi parla e verso chi ascolta.

Allo stesso modo, ribadiamo la proposta di Colasacco (2014) di adattare ed utilizzare l'istruzione cognitiva qui adoperata a partire dai livelli iniziali di apprendimento (A1/A2), per verificare la sua efficacia nel contrastare le strategie di elaborazione erronee adoperate dagli studenti nei primi contatti con la forma studiata.

Infine, riteniamo che questi risultati rafforzino quelli già ottenuti a conferma dei benefici dell'approccio grammaticale cognitivo combinato con la IP, quale metodologia capace di favorire le connessioni forma-significato da parte degli studenti e di procurare loro gli strumenti che gli consentano la costruzione di enunciati secondo la propria intenzione comunicativa (Colasacco, 2019).

4. Considerazioni finali

Tra le tante incombenze comprese nel vasto compito di insegnare una lingua, sottolineiamo l'importanza di trasmettere agli alunni che la grammatica deve essere concepita come mezzo di costruzione ed espressione di significati, ossia, come uno strumento di comunicazione. Se gli studenti capiscono la motivazione concettuale che soggiace all'uso di una parola, di una struttura o di una costruzione avranno la possibilità di apprendere in un modo più naturale, più logico, ovviando la sola memorizzazione (inevitabili in alcuni casi). In questo senso, è necessario individuare l'istruzione adeguata per condurre gli studenti a questa comprensione; proprio questo costituisce la sfida pedagogica proposta da Langacker (2008a).

Accettando questa sfida riconosciamo l'importanza di sperimentare nuove metodologie e tecniche e di adattare al contesto e alle caratteristiche dell'aula di L2. Allo stesso modo, ribadiamo i benefici e l'utilità della ricerca-azione come metodo

valido nell'ambito della Linguistica applicata all'insegnamento di lingue straniere, e come meccanismo utile a dare impulso allo sviluppo professionale dei docenti. La ricerca in aula migliora i processi di insegnamento-apprendimento e beneficia gli alunni (Ramos y Sánchez-Quintana, 2018).

Siamo consapevoli del forte nesso esistente tra la teoria linguistica e la pratica docente, e difendiamo l'assunto che l'insegnamento di qualità si fonda sui risultati della ricerca, così come la ricerca trova nella pratica docente il canale e lo spazio naturale per indagare, analizzare e mettere in atto le soluzioni trovate (Latorre, 2003). I risultati conseguiti in questo studio ci incoraggiano a proseguire le indagini riguardanti alternative didattiche efficaci che possano favorire la comunicazione tra la ricerca linguistica e l'innovazione didattica.

BIBLIOGRAFÍA

- Achard, Michel. 2008. Teaching construal: cognitive pedagogical grammar. En Peter Robinson y Nick Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 432-455. London: Routledge.
- Ainciburu, María Cecilia. 2006. ¿La gramática cognitiva puede ser contrastiva? o cómo superar problemas gramaticales utilizando la gramática operacional. El caso de los alumnos italianos que aprenden los adjetivos demostrativos. *Revista Electrónica Elenet*. (2)2. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=144352> (Consultado el 13 de enero de 2014).
- Arcos Llorach, Emilio. 1999. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alhmoud, Zeina y Alejandro Castañeda Castro. 2015. Más de gramática, más que gramática: de lingüística cognitiva y enseñanza de ELE. *Doblele: revista de lengua y literatura* 1. 102-135.
- Alonso, Irene. 2014. Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. En Alejandro Castañeda Castro (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, 9-38. Madrid: SGEL.
- Alonso Raya, Rosario. 2010. Cómo mejorar tu vida con la gramática. *MarcoELE. Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. 10. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf (Consultado el 16 de diciembre de 2013).
- Alonso Raya, Rosario, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel López, Jenaro Ortega Olivares y José Plácido Ruiz Campillo. 2012. *Gramática básica del estudiante de español* (2ª edn.). Barcelona: Difusión.
- Angelovska, Tanja y Alessandro Benati. 2013. Processing instruction and the age factor: Can adults and school-age speakers of German process English simple past tense correctly? En James F. Lee y Alessandro Benati (eds.), *Individual differences and processing instruction*, 131–152. Sheffield, UK: Equinox.
- Arroyo, Ignacio. 2011. Verbos itivos y ventivos en español e italiano. Usos concretos y abstractos. En Carsten Sinner, Elia Hernández Socas y Christian Bahr (eds.), *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales*, 15-33. Frankfurt am Main: Peter Lang GMBH.
- Baralo, Marta. 2009. A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3). 27-31.
- Baralo, Marta. 2014. El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional. En Instituto Cervantes y AEBOE (eds), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*, 313-329. https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_14/baralo/p01.htm (Consultado el 5 de diciembre de 2016).
- Barwise, Jon. y John Perry. 1984. *Situations and Attitudes*. Cambridge: Mit Press.
- Benati, Alessandro. 2001. A comparative study of the effects of processing instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research* 5. 95-127.

- Benati, Alessandro. 2004a. The effects of structured input activities and Explicit Information on the acquisition of Italian future tense. En Bill VanPatten (ed.). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, 207–255. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Benati, Alessandro. 2004b. The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness* (13)2. 67-80. <https://doi.org/10.1080/09658410408667087> (Consultado el 12 de febrero de 2014).
- Benati, Alessandro. 2005. The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning based-output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research* 9. 67-93.
- Benati, Alessandro. 2009. *Japanese language teaching: A communicative approach*. London: Continuum International Publishing Group.
- Benati, Alessandro. 2013. The Input Processing Theory in second language acquisition. En: María García, María Gutierrez y María Martínez (eds.) 2013. *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, 93-110. Amsterdam: John Benjamins.
- Benati, Alessandro. 2015. The effects of re-exposure to instruction and the use of discourse-level interpretation tasks on processing instruction and the Japanese passive. En Alessandro Benati y James Lee (eds), *Processing instruction: New insights after twenty years of theory, research and application*. [Special Issue]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(2). 127-150. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Benati, Alessandro. 2016. Input manipulation, enhancement and processing: Theoretical views and empirical research. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(1). 65-88.
- Benati, Alessandro, Cécile Laval, y Maria Arche. 2013. *The grammar dimension in instructed second language learning*. London: Bloomsbury.
- Benati, Alessandro y Elena Nuzzo (eds). 2017. Editorial. *Instructed Second Language Acquisition* 1(1). 1–6. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/isla> (Consultado el 14 de enero de 2018).
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh (DWDS)*. <https://dwds.de> (Consultado hasta el 14 de septiembre de 2018).
- Bertucelli, Marcella. 1996. *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Bordonaba-Zabalza, María. 1998. Aproximación a la interlengua del español en italo hablantes. *Revista de Filología Hispánica* 14(2). 171-203. <http://hdl.handle.net/10171/4355> (Consultado el 11 de Noviembre de 2013).
- Brennen, Daniel y Brian Sánchez. 2014. *De tú a tú*. Madrid y Barcelona: Difusión
- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Cadierno, Teresa. 2004. Expressing Motion Events in a Second Language. En Michael Achard y Susanne Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 13-49. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, Teresa. 1995. Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal* 79(2). 179-193.
- Cadierno, Teresa. 2008. Learning to talk about motion in a foreign language. En: Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 239-277. Londres: Routledge.

- Cadierno, Teresa. 2010. El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE: Revista de didáctica* (10) 9. 1-18.
https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf. (Consultado el 3 de febrero de 2014).
- Cadierno, Teresa. 2017. Thinking for speaking about motion in a second language: Looking back and forward. En Iraide Ibarretxe-Antunano (ed.), *Motion and space across languages and applications*, 59. 279–300. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cadierno, Teresa y Karen Lund. 2004. Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition: Motion Events in a Typological Framework. En Bill VanPatten, Jessica Williams, Susanne Rott y Mark Overstreet (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, 139-144. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cadierno, Teresa y Johan Pedersen. 2014. Introducción a la Lingüística Cognitiva: Orígenes y postulados básicos. En Johan Falk y Susana S. Fernández (eds.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*, 15-36. Bern, Switzerland: Peter Lang D.
- Calvi, Maria Vittoria. 1995. *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- Calvi, Maria Vittoria. 1998. La gramática en la enseñanza de las lenguas afines. En María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda, Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coord.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, 353-360.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf (Consultado el 19 de febrero de 2013).
- Calvi, Maria Vittoria. 2004. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista de Didáctica ELE*, 1. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c99a48e2-7e87-4cbe-9de6-94ff9458912a/2004-redele-1-02calvi-pdf.pdf> (Consultado el 16 de diciembre de 2013).
- Carbonero-Cano, Pedro. 1979. *Deixis espacial y temporal en el sistema lingüístico*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Casasanto, Daniel. 2010. Space for thinking. En Vyvyan Evans y Paul Chilton (eds.), *Language, Cognition and Space: The State of the Art and New Directions*, 453–478. Bristol: Equinox.
- Castañeda Castro, Alejandro. 2004. Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE. *Revista de Didáctica ELE*. 0. <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>. (Consultado el 3 de septiembre de 2013).
- Castañeda Castro, Alejandro. 2006. Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín de ASELE* 34. (11-28). <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin34.pdf> (Consultado el 4 de septiembre de 2013).
- Castañeda Castro, Alejandro (coord.). 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, Alejandro y Zeina Alhmod. 2014. Gramática Cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE. En Alejandro Castañeda Castro (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, 39-85. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, Alejandro y Jenaro Ortega Olivares. 2001. Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto /indefinido’ en el aula de español/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística*. 1. 213-248. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf. (Consultado el 4

- de febrero 2017).
- Castañeda Castro, Alejandro y Jenaro Ortega Olivares. 2019. (En prensa). Los usos atributivos de *ser* y *estar* desde la gramática cognitiva. En Iraide Ibarretxe-Antunano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, Capítulo 5. Londres y Nueva York: Routledge.
- Castañeda Castro y Rosario Alonso Raya. 2009. La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE. *MarcoELE* 8. <https://marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-la-pragmatica/> (Consultado el 4 de mayo 2013).
- Chamorro, María Dolores, Gracia Lozano, Aurelio Ríos, Francisco Rosales, José Plácido Ruiz Campillo, Guadalupe Ruiz. 2006. *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Madrid: Difusión
- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. La Haya/París: Mouton.
- Chui, Daniel. 2015. Claro que vengo* a tu fiesta: La enseñanza de los verbos deícticos ir/venir y llevar/traer a estudiantes angloparlantes. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 41(1). 53-77.
- Chui, Daniel. 2016. Heritage, second-language and native speakers' intuitions on deictic verbs in spanish: beyond the linguist's intuitions. *Journal of New Approaches in Educational Research* 5(2). 81-90.
- Cifuentes Férrez. 2012. La semántica conceptual. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (coords.), *Lingüística Cognitiva*, 189-211. Barcelona: Anthropos.
- Cifuentes Honrubia, José Luis. 1989. *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cifuentes Honrubia, José Luis. 1994. Lenguaje y cognición. En Ángel López y Ricardo Morant (eds.), *Comunicació i Llenguatge*, 147-173. Valencia: UIMP.
- Cifuentes Honrubia, José Luis. 1996. *Gramática Cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Cifuentes Honrubia, José Luis. 2007. Verbos deícticos en español. En Alexandra Cuniija, Coman Lupu y Liliane Tasmowski (eds), *Studii de Lingvistica ~i Filologie Romanica: Hommages offerts a Sanda Reinheimer Ripeanu*, 99-112. Bucarest: Editará Universijátii din Bucure.
- Cinque, Guglielmo. 1972. Fillmore's Semantics of Come revisited. *Lingua e stile* 7. 575-599.
- Colasacco, Marina Anna. 2014. *Adquisición de los verbos deícticos de movimiento ir, venir, llevar y traer por aprendientes italianos de E/LE: una propuesta didáctica basada en la gramática cognitiva y la instrucción de procesamiento*. Madrid: Tesis de Maestría Universidad Nebrija.
- Colasacco, Marina Anna. 2019. A cognitive approach to teaching deictic motion verbs to German and Italian students of Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2007>. (Consultado el 5 de enero de 2018).
- Collentine, Joseph. 1998. Processing instruction and the subjunctive. *Hispania* 81. 576-587.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (traducido al español por el Instituto Cervantes, 2002). Madrid: MECD-Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. (Consultado el 28 de mayo de 2013).

- Corder, Stephen 1992 [1967]. La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En Josefina Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, 31-40. Madrid: Visor.
- Crego, Maria V. 2000. *El complemento locativo en español: los verbos de movimiento y su combinatoria sintáctico-semántica*. Santiago de Compostela: Litonor.
- Croft, William y Alan Cruse. 2008. *Gramática Cognitiva*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Culman, Hillah, Nicholas Henry y Bill VanPatten. 2009. The role of explicit information in instructed SLA: An on-line study with processing instruction and German accusative case inflections. *Die Unterrichtspraxis* 42. 19-31.
- Cumnis, James. 1983. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje* 21. 37-61.
- Dabène, Louise. 1975. L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines). *Langages* 39. 51-64.
- De Benedetto, Alfonsina. 2006. Pruebas de producción escrita de HNN italianos. *Actas del XVI Congreso Internacional de Asele: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. 177-183.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0177.pdf (Consultado el 21 de enero de 2013).
- DeKeyser, Robert. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En Catherine Doughty y Jessica Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 42-63. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, Robert. 2010. Practice for Second Language Learning: Don't Throw out the Baby with the Bathwater. *International Journal of English Studies IJES* 10 (1). 155-165.
- DeKeyser, Robert y Karl Sokalski. 1996. The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning* 46(4). 613-642.
- Di Meola, Claudio. 2003. I verbi deittici di moto in italiano e tedesco. En Livio Gaeta y Silvia Luraghi (eds.), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, 181-196. Roma: Carocci.
- Diersch, Helga. 1972. *Verben der Fortbewegung in der deutschen Sprache der Gegenwart: eine Untersuchung zu syntagmatischen und paradigmatischen Beziehung des Wortinhalts*. Leipzig: Akademie-Verlag.
- Divjak, Dagmar, Natalia Levshina y Jane Klavan. 2016. Cognitive Linguistics: Looking back, looking forward. *Cognitive Linguistics* 27(4). 447-463.
- Doughty, Catherine. 2000. La negociación del entorno lingüístico de la L2. En Carmen Muñoz (ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*, 163-194. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Doughty, Catherine y Jessica Williams (eds.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duden Redaktion. *Deutsches Universal Wörterbuch Duden online*.
<https://www.duden.de/woerterbuch> (Consultado hasta el 4 de septiembre de 2018).
- Duñabeitia, Jon Andoni. 2018. LdeLengua 121 sobre neurociencia cognitiva del lenguaje (podcast). <http://eledelengua.com/ldelengua-121-sobre-neurociencia-cognitiva-del-lenguaje/> (Consultado el 18 de noviembre de 2018).
- Ellis, Nick C. 2008. Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. En Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds.), *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 372-405. Nueva York y Londres: Routledge.

- Ellis, Nick C. 2015. Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In Patrick Rebuschat (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, 3–23. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, Nick C. y Teresa Cadierno. 2009. Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7(1). 111-139.
- Ellis, Nick C. y Stefanie Wulff. 2015. Second Language Acquisition. En Ewa Dabrowska and Dagmar Divjak (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*, 409-431. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Ellis, Rod. 1991. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod. 1994. A theory of instructed second language acquisition. En Nick Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 79–114. London: Academic Press.
- Ellis, Rod. 2005. Principles of instructed language learning. *System* 33. 209-224.
- Ellis, Rod y Natsuko Shintani. 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Evans, Vyvyan. 2017. Cognitive Linguistics. En Susan Chipman (ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Science*, 283-299. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Vyvyan y Melanie Green. 2006. *Cognitive linguistics: An introduction*. Mahwah, NJ and Edinburgh: Lawrence Erlbaum Associates/Edinburgh University Press.
- Farley, Andrew. 2001a. The effects of processing instruction and meaning-based output instruction. *Spanish Applied Linguistics* 5. 57–94.
- Farley, Andrew. 2001b. Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania* 84. 289–299.
- Farley, Andrew. 2004. The Relative effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction. En Bill VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 143-168. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Farley, Andrew. 2005. *Structured input: Grammar instruction for the Acquisition-Oriented Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Fauconnier, Gilles. 1994. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles y Mark Turner. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fernández, Sonsoles. 1995a. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica* 7. 203-216.
- Fernández, Sonsoles. 1995b. Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico. *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera*. 147-154.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf. (Consultado el 24 de febrero de 2013).
- Fernández, Sonsoles. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fillmore, Charles. 1966. Deictic Categories in the Semantics of 'Come'. *Foundations of language* 2(3). 219-227.
- Fillmore, Charles. 1971. Toward a Theory of Deixis. *The PCCLLU Papers. University of Hawaii Working Papers on Linguistics* 3(4). 219-242.

- Fillmore, Charles. 1972. How to know whether you're coming or going. En Karl Hyldgaard-Jensen (ed.), *Linguistik 1971*, 369-379. Frankfurt: Athenäum.
- Fillmore, Charles. 1975. *Santa Cruz lectures on deixis 1971*. Bloomington: IULC.
- Fillmore, Charles. 1976. Frame semantics and the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech* 280. 20-32.
- Fillmore, Charles. 1982. Towards a descriptive framework for spatial deixis. En: Robert Jarvella y Wolfgang Klein (eds.), *Speech, Place, and Action: Studies in deixis and related topics*, 31-59. New York: John Wiley & Sons.
- Fillmore, Charles. 1983. How to know whether you're coming or going. En Gisela Rauh (ed.) *Essays on Deixis*, 219-227. Tübingen: Narr.
- Fillmore, Charles y Paul Kay. 1993. *Construction Grammar coursebook*. Manuscript, University of California at Berkeley Department of Linguistics.
- Folse, Keith. 2016. Grammar in student books vs. grammar that students need: Which grammar to include, which grammar to omit. En Eli Hinkel (ed.), *Teaching English grammar to speakers of other languages*, 63–83. New York: Routledge.
- Gabrieli, Aldo. 2011. *Grande Dizionario italiano*. Milano: Hoepli.
http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano.aspx?idD=1 (Consultado hasta el 14 de septiembre de 2018).
- Galán Rodríguez, Carla. 1993. Aproximación al estudio de los verbos de movimiento en alemán y en español: movimiento real y empleos figurados. *Anuario de estudios filológicos* 16. 147-158. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58781> (Consultado el 28 de enero de 2016).
- Gallese, Vittorio y George Lakoff. 2005. The Brain's concepts: the role of the Sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology* 22(3/4). 455-479.
- Galindo Merino, Mar. 2011. L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA. Estudios de Lingüística* 25. 163-204.
- García Gutiérrez, Marta. 1993. El español como segunda lengua de un italiano: transferencia y distancia lingüística. En Juana M. Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas nativos*, 81-123. Ottawa: Dovenhause.
- García Padrón, Dolores. 1985. Ir/venir - Gehen/Kommen: dos estructuras semánticas diferentes para un mismo "designatum". *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 4(1). 135-141.
- Gathercole, Virginia. 1977. Study of the comings and goings of the speakers of four languages: Spanish, Japanese, English, and Turkish. *Kansas Working Papers in Linguistics* 2. 61–94.
- Gathercole, Virginia. 1978. Towards a universal for deictic verbs of motion. *Kansas Working Papers in Linguistics* 3. 72–88.
- Ghasemi, Asghar y Saleh Zahediasl. 2012. Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism* 10(2). 486-9.
- Gil, Judith. 1990. Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos. *Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Español para extranjeros, didáctica e investigación*. 117-124. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0115.pdf. (Consultado el 30 de junio de 2013).
- Goldberg, Adele. 1995. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.

- Goldberg, Adele. 2003. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences* 7(5). 219-224
- Gravetter, Frederick y Larry Wallnau. 2014. *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8a edn.). Wadsworth: Belmont CA.
- Gudmestad, Aarnes. 2006. L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection. En Carol Klee y Timothy Face (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Language*, 170-184. Somerville MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Gutiérrez-Quintana, Esther. 2005. Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *Estudios de lingüística* 19.
http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Didáctica%20interlengua%20y%20errores/Gutiérrez%20interlengua.pdf (Consultado el 4 de septiembre 2013).
- Hédiard, Marie. 1989. Langues voisines, langues faciles? *Studi italiani di lingüística teorica ed applicata* XVIII (1-2) 225-231.
- Hijazo-Gascón, Alberto. 2011. *La expresión de eventos de movimiento y su adquisición en segundas lenguas*. Zaragoza: Tesis doctoral Universidad de Zaragoza.
- Hijazo-Gascón, Alberto. 2015. Acquisition of motion events in L2 Spanish by German, French and Italian speakers. *The Language Learning Journal*.
<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2015.1046085> (Consultado el 3 de diciembre 2016).
- Hijazo-Gascón, Alberto. 2017. Motion events contrasts in Romance languages: Deixis in Spanish as a second language. En Iraide Ibarretxe-Antuñano (ed.), *Motion and Space across languages: Theory and applications*, 301-328 [Chapter 11] (Human Cognitive Processing). Amsterdam: John Benjamins.
- Hijazo-Gascón, Alberto e Iraide Ibarretxe-Antuñano. 2010. Tipología, lexicalización y dialectología aragonesa. *Archivo de Filología Aragonesa* 66. 181-215.
- Hijazo-Gascón, Alberto e Iraide Ibarretxe-Antuñano. 2013. Las lenguas románicas y la tipología de los eventos de movimiento. *Romanische Forschungen* 125(4). 467-494.
- Hijazo-Gascón, Alberto y Reyes Llopis-García. 2018. Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2004> (Consultado el 16 de diciembre de 2018).
- Hinkel, Eli. 2017. Prioritizing Grammar to Teach or Not to Teach: A Research Perspective. En Eli Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (3), 369-383. New York: Routledge.
- Holme, Randal. 2009. *Cognitive Linguistics and Second Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hulstijn, Jan. 1995. Not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. En Richard Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, 359-386. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ibáñez, Jorge. 1983. *Estudio de la deixis espacial en los verbos españoles ir y venir: con especial consideración del contraste en los verbos de movimiento del francés y del alemán*. Hamburg: Tesis doctoral Universidad de Hamburgo.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide. 2004. Dicotomías frente a continuos en la lexicalización de eventos de movimiento. *Revista española de lingüística* 34(2), 481-510.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (eds.). 2019 (en prensa). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.

- Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Javier Valenzuela. 2012. Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*, 13-38. Barcelona: Anthropos.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (Consultado el 20 de junio de 2013).
- Instituto Cervantes. 2015. *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2015.pdf (Consultado el 11 de abril de 2017).
- Instituto Cervantes. 2016. *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf (Consultado el 11 de abril de 2017).
- Kemmis, Stephen y Robin Mctaggart. 1988. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Kissling, Elizabeth, Andrea Tyler, Lisa Warren y Lauren Negrete. 2018. Reexamining *por* and *para* in the Spanish foreign language intermediate classroom: A usage-based, cognitive linguistic approach. En Andrea Tyler, Lihong Huang y Hana Jan (eds). *What is applied Cognitive Linguistics? Answers from Current SLA Research*, 229-256. Berlin y Boston: De Gruyter Mouton.
- Klein, Wolfgang. 1978. Wo ist hier? Präliminarien zu einer Untersuchung der lokalen Deixis. *Linguistische Berichte* (58). 18-40.
https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/031_1978_Wo_ist_hier.pdf (Consultado el 16 de abril de 2013).
- Klein, Wolfgang. 1998. The contribution of second language acquisition research. *Language Learning* 48. 527–550.
- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Krashen, Stephen. 2011. Seeking a justification for Skill-Building. Ponencia de la 19a Conferencia Internacional de KOTESOL, Seul, Korea, 2011.
http://www.sdkrashen.com/content/articles/seeking_a_justification_for_skill-building.pdf. (Consultada el 25 de mayo de 2016).
- Krashen, Stephen y Tracy Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Lakoff, George. 1987. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, George. 1991. Cognitive versus Generative Linguistics: How commitments influence results. *Language and Communication* 11(1-2). 53-62.

- Lakoff, George y Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George y Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge for western thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, Ronald. 1987. *Foundations of cognitive grammar 1, Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar 2, Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. 1993. Universals of Construal. *Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on Semantic Typology and Semantic Universals* 19. 447-463.
- Langacker, Ronald. 2000. *Grammar and Conceptualization*. Berlín Nueva York: Mouton De Gruyter.
- Langacker, Ronald. 2008a. Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction. En Peter Robinson and Nick C. Ellis (eds.), *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 66–88. Nueva York y Londres: Routledge.
- Langacker, Ronald. 2008b. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En Sabine De Knop y Teun De Rycker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, 7-36. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald. 2008c. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald. 2009. Cognitive (Construction) Grammar. *Cognitive Linguistics* 20(1). 167-176.
- Lantolf, James y Larysa Bobrova. 2014. Metaphor instruction in the L2 spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1). 46-61.
- Larsen-Freeman, Diane. 2015. Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching* 48 (2). 263-280.
- Latorre, Antonio. 2003. *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lee, James. 2015a. The milestones in twenty years of processing instruction research. En Alessandro Benati y James Lee (eds), *Processing instruction: New insights after twenty years of theory, research and application*. [Special Issue]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(2). 111-126. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lee, James. 2015b. Processing instruction on the Spanish passive with transfer-of-training effects to anaphoric and cataphoric reference contexts. En Alessandro Benati y James Lee (eds), *Processing instruction: New insights after twenty years of theory, research and application*. [Special Issue]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(2). 203-224. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lee, James y Alessandro Benati. 2007a. *Delivering processing instruction in classrooms and virtual contexts: Research and practice*. London: Equinox.
- Lee, James y Alessandro Benati. 2007b. *Second language processing: An analysis of theory, problems and possible solutions*. London: Continuum.
- Lee, James y Bill VanPatten. 1995. Grammar Instruction as Structured Input. En James Lee y Bill VanPatten (eds.), *Making Communicative Language Teaching Happen*, 89-114. Nueva York: McGraw Hill.

- Lenarduzzi, René. 1999. Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos itálofonos; el lexema verbal. En Norbert von Prellwitz (ed.), *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, 243-256. Siena: Bulzoni Editore.
- Leeser, Michael J. y Andrew DeMil. 2013. Investigating the secondary effects of processing instruction in Spanish: From instruction on accusative clitics to Transfer-of-Training effects on dative clitics. *Hispania* 96, 748-762.
- Levinson, Stephen. 1991. Deixis. En William Bright (ed.), *Oxford international encyclopedia of linguistics*, 343-344. Oxford: University Press.
- Levinson, Stephen. 1993. *La Pragmatica*. Bologna: Il Mulino.
- Lewandowski, Wojciech. 2007. *Toward a comparative analysis of coming and going verbs in Spanish, German and Polish*. Barcelona: Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lewandowski, Wojciech. 2008. Los verbos itivos y ventivos en castellano y alemán: una propuesta de principios jerarquizados. En Antonio Moreno (ed.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, 1122-1123. Madrid: UAM.
- Lewandowski, Wojciech. 2014. Deictic Verbs: Typology, Thinking for Speaking and SLA. *SKY Journal of Linguistic* 27. 43-65.
- Lightbown, Patsy. 2017. SLA research and foreign-language teaching. En Eli Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Volumen III), 103-116. Nueva York: Routledge
- Lightbown, Patsy y Nina Spada. 2013. *How languages are learned* (4ta edn.). Oxford: Oxford University Press.
- Littlemore, Jeannette y Constanze Juchem-Grundmann. 2010. Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching. En Jeannette Littlemore y Constanze Juchem-Grundmann (eds.), *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*. [Special Issue]. *AILA Review* 23, 1-6. Amsterdam: John Benjamins.
- Littlemore, Jeannette y Graham Low. 2006. *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.
- Llopis-García, Reyes. 2005. El Subjuntivo y la Instrucción de Procesamiento en la adquisición del español como lengua extranjera por hablantes nativos de alemán. Madrid: Trabajo de Investigación Tutelada Universidad Antonio de Nebrija.
- Llopis-García, Reyes. 2007. Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 1(1). 100-123.
- Llopis-García, Reyes. 2009. *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la Selección Modal. Un estudio con aprendientes alemanes de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Tesis doctoral Universidad Antonio de Nebrija.
- Llopis-García, Reyes. 2015. Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1). 51-68. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1042214>. (Consultado el 17 octubre de 2016).
- Llopis-García, Reyes. 2016. Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *Hesperia. Anuario de filología hispánica* XIX(2). 29-50.

- Llopis-García, Reyes. 2018. Aportaciones pedagógicas de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE. En Francisco Herrera y Neus Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*, 54-62. Barcelona: Difusión.
- Llopis-García, Reyes. 2019 (en prensa). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2. En Iraide Ibarretxe-Antunano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, Capítulo 11. Londres y Nueva York: Routledge.
- Llopis-García, Reyes y Alberto Hijazo-Gascón (eds.). 2019 (en prensa). Applied Cognitive Linguistics to L2 acquisition and learning: Research and Convergence. [Special Issue]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1).
- Llopis-García Reyes, Juan Real Espinosa y José Ruiz Campillo. 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Long, Michael. 1981. Input, interaction and second language acquisition. En Harris Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379. 259-278.
- Long, Michael. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly* 17. 359-382.
- Long, Michael. 1988. Instructed interlanguage development. En Leslie Beebe (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, 115-141. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, Michael. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En Kees de Bot, Claire Kramsch y Ralph Ginsberg (eds.), *Foreign language research in cross cultural perspective*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael. 1996. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En Ritchie William y Tej Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-468. Londres: Academic Press.
- Long, Michael. 2017. Instructed second language acquisition (ISLA): geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *Instructed Second Language Acquisition* 1(1). 7-44.
<https://journals.equinoxpub.com/index.php/ISLA/article/viewFile/33314/pdf>. (Consultado el 14 de diciembre de 2017).
- Long, Michael y Peter Robinson. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. En Catherine Doughty y Jessica Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 15-63. Cambridge: Cambridge University Press.
- López García, Ángel. 1998. *Gramática del español*. Madrid: Arco Libros.
- Lyons, John. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, John. 1977. *Semantics I-II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, John. 1980. *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Maldonado, Ricardo. 2012. La Gramática Cognitiva. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*, 213-247. Barcelona: Anthropos.
- Marsden, Emma. 2006. Exploring input processing in the classroom: An experimental comparison of processing instruction and enriched input. *Language Learning* 56. 507-566.
- Marongiu, Stefano. 1997. *Eine kontrastive Analyse der Polysemie deiktischer Bewegungsverben*. Konstanz. Tesis de Maestría Universidad de Konstanz.

- Martín Peris, Ernesto. 1998. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela* 45. 5-32.
- Matte Bon, Francisco. 2004. Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *Revista de Didáctica ELE*. 0. <http://www.sgci.mec.es/redele> (Consultado el 19 de septiembre de 2013).
- McLaughlin, Barry. 1990. 'Conscious' versus 'unconscious' learning. *TESOL Quarterly* 24(4), 617-634.
- Miquel, Lourdes y Jenaro Ortega Olivares. 2014. Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. En Alejandro Castañeda Castro (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*, 89–178. Madrid: SGEL.
- Moreno Fenández, Francisco. 2016. La búsqueda de un “español global”. Ponencia del VII Congreso Internacional de la Lengua Española en San Juan de Puerto Rico del 15-18 de marzo. http://congresosdelalengua.es/puertorico/ponencias/seccion_5/ponencias_seccion5/moreno-francisco.htm. (Consultado el 13 de abril de 2017).
- Morgan Short, Kara y Harriet Wood Bowden. 2006. Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects in Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 31-6.
- Muñoz-Basols, Javier, Alberto Rodríguez-Lifante y Olga Cruz-Moya. 2017. Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1). 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115> (Consultado el 18 febrero de 2018).
- Nassaji, Hossein. 2016. Research Timeline: Form-focused instruction and second language acquisition. *Language Teaching* 49. http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444815000403 (Consultado el 22 de enero de 2017).
- Nakazawa, Tsuneko. 2006. Motion Event and Deictic Motion Verbs as Path-Conflating Verbs. En Stefan Müller (ed.), *Proceedings of the 13th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar, Varna*, 284–304. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Nakazawa, Tsuneko. 2007. A typology of the ground of deictic motion verbs as path-conflating verbs: the speaker, the addressee, and beyond. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 43(2). 59–82.
- Nakazawa, Tsuneko. 2009. A typology of the path of deictic motion verbs as path-conflating verbs: the entailment of arrival and the deictic center. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 45(3). 385–403.
- Norman, Geoffrey y David Streiner. 2014. *Biostatistics: The Bare Essentials* (4a edn.). Raleigh NC: PMPH.
- Norris, John y Lourdes Ortega. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50. 417-528.
- Nunan, David, 1992. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Ortega, Lourdes. 2001. Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 1. 179-211. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6695/1/EL_Anexo1_08.pdf. (Consultado el 3 de febrero 2018).

- Oshima, David. 2006. GO and COME Revisited: What Serves as a Reference Point? *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 32(1). 287-298.
- Palacio-Alegre, Blanca. 2013. Un estudio sobre la enseñanza de la oposición Imperfecto-Indefinido a estudiantes malteses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/un-estudio-sobre-la-enseñanza-de-la-oposicion-imperfecto-indefinido-a-estudiantes-malteses-de-ele.html> (Consultado el 12 de Febrero de 2014).
- Pallant, Julie. 2007. *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3a edn.). Sydney: McGraw Hill.
- Pastor Cesteros, Susana. 2016. Enseñanza del español como lengua extranjera. En Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Volumen 1), 41-52. New York: Routledge.
- Pastor Cesteros, Susana y Manel Lacorte. 2015. Teacher Education. En Manel Lacorte (ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, 117-133. New York: Routledge.
- Peña Cervel, María, 2012. Los esquemas de imágenes. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*, 69-98. Barcelona: Anthropos.
- Perales Ugarte, Josu. 2004. La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 329-350. Madrid: SGEL.
- Piaget, Jean. 1954. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Pienemann, Manfred. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6(2). 182-214.
- Pienemann, Manfred. 1988. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review* 5. 40-72.
- Pinilla-Herrera, Angela y Andrew Cohen. 2018. Estilos y estrategias de aprendizaje. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, 38-51. Londres y Nueva York: Routledge.
- Pokorná, Ema. 2009. *Los verbos de movimiento ir, venir y llegar*. Brno: Tesis de Maestría Universidad Masarykova.
- Puche Sánchez, Alicia. 2015. El papel del sector editorial en la consolidación de la especialidad Español como LE. *Redele* 16. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Alicia-Puche-Sanchez.html>. (Consultado el 3 de febrero de 2016).
- Radden, Günter. 1992. The cognitive approach to natural language. En Martin Pütz (ed.), *Thirty Years of Linguistic Evolution*, 513-542. Philadelphia y Amsterdam: John Benjamins.
- Ramos, Carmen y Núria Sánchez Quintana. 2018. Investigación en acción. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, 641-654. Londres y New York: Routledge.
- Rakaseder, Johanna y Astrid Schmidhofer. 2014. Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE. *Revista Didáctica Español Como Lengua Extranjera* 19. http://marcoele.com/descargas/19/rakaseder_schmidhofer-errores-alemanes.pdf (Consultado el 12 de febrero de 2015).
- Rauh, Gisa. 1981. On coming and going in English and German. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 13, 53-68.

- Real Academia Española, 2008. Banco de datos (CREA) *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en línea: <http://www.rae.es/> (Consultado el 15 de enero de 2014).
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. Versión electrónica 23.2. Disponible en línea: <http://www.rae.es/> (Consultado hasta el 28 de septiembre de 2018).
- Reyes, Graciela. 2000. Deixis. En: Graciela Reyes, Elisa Baena y Eduardo Urios (eds.), *Ejercicios de pragmática* (II), 122-144. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Ricca, Davide. 1991. Andare e venire nelle lingue romanze e germaniche: dall'Aktionsart alla deissi. *Archivio Glottologico Italiano* 76(2). 159-192.
- Ricca, Davide. 1993. *I verbi deittici di movimento in Europa: una ricerca interlinguistica*. Pavia: La Nuova Italia edn.
- Rosales Varo, Francisco, Teresa Moreno, Ana Martínez Lara, Pilar Salamanca, Kris Buyse, Matilde Martínez, Núria Murillo, Pablo Rosales Garrido. 2017. *Campus Sur. Curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión.
- Rosch, Eleanor. 1973. Natural categories. *Cognitive Psychology* 4(3). 328-350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0). (Consultado el 12 de abril de 2014).
- Rosch, Eleanor. 1975. Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology* 104(3). 192-233.
- Rösner, Jutta. 1993. Kommen und Gehen im Deutschen und Französischen. En Giovanni Rovere y Gerd Wotjak (eds.), *Studien zum romanisch-deutschen Sprachvergleich*, 215-228. Tübingen: Niemeyer.
- Ruiz Campillo, José Plácido. 2007. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE* 5. <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/> (Consultado el 28 de septiembre de 2013).
- Ruiz Campillo, José Plácido. 2014. La lógica del espacio. Mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching* 1(1). 62-85.
- Ruiz Campillo, José Plácido. 2017. El verbo como espacio: Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 22. 31-51.
- Salazar García, Ventura. 1992. Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. En Miguel Martínez (ed.) *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*, 89-97. Salamanca: Universidad de Salamanca/Consejo de Europa.
- Sánchez-Iglesias, Jorge. 2003. Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE. *Portal de gramática y de lingüística contrastiva español italiano*. http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Didáctica%20interle%20y%20errores/Sánchez%20Iglesias%20Corrección%20de%20errores.pdf (Consultado el 13 de julio de 2013).
- Sheen Younghee. 2007. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly* 41(2). 255-283.
- Schlyter, Suzanne. 1979. Le verbe allemand kommen et ses correspondances en français. *Moderna Språk* 73. 251-267.

- Schmid, Stephan. 1994. Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate. En: Anna Giacalone Ramat y Massimo Vedovelli (eds.), *Italiano lingua seconda e lingua straniera*, 61-79. Roma: Bulzoni.
- Schmidt, Richard. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11. 17-46.
- Schmidt, Richard. 2001. Attention. En Peter Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebastián, Eugenia y Slobin Dan. 1994. Development of linguistic forms: Spanish. En Ruth Berman y Dan Slobin (eds.), *Different ways of relating events in narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, 239-284. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sheskin, David J. 2004. *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures* (3ª edn.). Boca Raton, FL: Chapman & Hall/ CRC.
- Slobin, Dan. 1991. Learning to think for speaking. Native language, cognition and rhetorical style. *Pragmatics* 1. 7-29.
- Slobin, Dan. 1996. From thought and language to thinking for speaking. En John Gumpertz y Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, 70-96. Cambridge: CUP.
- Slobin, Dan. 2003. Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In Dedre Gentner y Susan Goldin-Meadow (eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, 157-192. Cambridge, MA: MIT Press.
- Slobin, Dan. 2004. The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. En Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Volumen 2, 219-257. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, Dan. 2006. What makes Manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse and cognition. En Maya Hickmann y Stéphane Robert (eds.), *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*, 59-82. Amsterdam y New York: John Benjamins.
- Slobin, Dan. 2009. Typology and usage: Beyond Verb-framed and Satellite-framed. Ponencia en Talk given at frames and constructions: A Conference in Honor of Charles J. Fillmore Berkeley: University of California, Berkeley.
- Spada, Nina. 1997. Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching* 30. 73-87.
- Stringer, David. 2007. Motion Events in L2 Acquisition: A Lexicalist Account. En Heather Caunt-Nulton, Samantha Kulatilake y I-hao Woo (eds.), *BUCLD 31. Proceedings of the 31st annual Boston University Conference on Language Development*, Volumen II, 585-596. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Suadoni, Anna. 2016. *Verbos de movimiento, deixis y proyección metafórica. El caso de andare y venire en contraste con ir y venir*. Granada: Tesis doctoral Universidad de Granada.
- Sudo, Yasutada. 2015. Come and go. Charla en 'the Perspectives in Context Workshop', Universidad Georg-August Göttingen el 10 de julio.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Susan Gass y Carolyn Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley. (Ma.): Newbury House.
- Swain, Merrill y Sharon Lapkin. 1995. Problems in output and the cognitive process they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16. 371-391.

- Talmy, Leonard. 1972. *Semantic structures in English and Atsugewi*. Berkeley: Tesis doctoral Universidad de California.
- Talmy, Leonard. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En Timothy Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*, 36–149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard. 1991. Path to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 17. 480-519. <http://dx.doi.org/10.3765/bls.v17i0.1620> (Consultado el 14 de noviembre de 2017).
- Talmy, Leonard. 2000a. *Toward a cognitive semantics. Vol. I: Concept Structuring Systems*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Talmy, Leonard. 2000b. *Toward a cognitive semantics. Vol. II: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Tanghe, Sanne. 2009. *Sobre algunas interjecciones derivadas de los verbos de movimiento: anda, vamos, vaya y venga*. Gante: Tesis doctoral Universidad de Gante.
- Tanghe, Sanne. 2016. *Marcadores derivados de verbos de movimiento: Una aproximación cognitiva a su polifuncionalidad*. Berlín: De Gruyter.
- Tapia Yepes, Eduard. 2011. *Gebrauch von gehen und kommen im Kontext: diathetische und deiktische Alternanz nach textthematischer, multimodaler und stilistischer Variation*. Barcelona: Tesis doctoral Universidad de Barcelona.
- Tay, Dennis. 2014. Lakoff and the Theory of Conceptual Metaphor. En Jeannette Littlemore y John Taylor: *The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*, 49-59. New York: Bloomsbury.
- Tyler, Andrea. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York/London: Routledge.
- Taylor, John. 2008. Prototypes in Cognitive Linguistics. En Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds.), *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 39–65. Nueva York y Londres: Routledge.
- Toth, Paul. 2006. Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition. *Language Learning* 56(2). 319-385.
- Uludag, Onure y Bill VanPatten. 2012. The comparative effects of processing instruction and dictogloss on the acquisition of the English passive by speakers of Turkish. *International Review of Applied Linguistics* 50. 189–212.
- Valenzuela, Javier, Iraide Ibarretxe-Antuñano y Joseph Hilferty. 2012. La Semántica Cognitiva. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*, 41-68. Barcelona: Anthropos.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Nueva Jersey: Ablex.
- VanPatten, Bill. 2002. Processing instruction: An update. *Language Learning* 52(4). 755–803.
- VanPatten, Bill. 2003. *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw Hill.
- VanPatten, Bill. 2004a. Input Processing in Second Language Acquisition. En Bill VanPatten. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 5-32. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, Bill. 2004b. On the role(s) of input and output in making form-meaning connections. In Bill VanPatten, Jessica Williams, Susanne Rott and Mark Overstreet (eds), *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, 29–47. Mahwah, NJ:

- Erlbaum.
- VanPatten, Bill. 2007. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En Bill VanPatten y Jessica Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, 115-136. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, Bill. 2013. Mental representation and skill in instructed SLA. En John Schwieter (ed.), *Innovations in SLA, bilingualism, and cognition: Research and practice*, 3-22. Amsterdam: John Benjamins.
- VanPatten, Bill. 2014. Creating Comprehensible Input and Output. *The Language Educator* 7(4). 24-26.
- VanPatten, Bill. 2015. Foundations of processing instruction. *International Review of Applied Linguistic* 53: 91-109.
- VanPatten, Bill. 2017a. Processing Instruction. En Shawn Loewen y Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, 166-180. Nueva York: Routledge.
- VanPatten, Bill. 2017b. Situating instructed language acquisition: facts about second language acquisition. *Instructed Second Language Acquisition* 1(1). 45-60.
<https://journals.equinoxpub.com/index.php/ISLA/article/viewFile/33315/pdf>
 (Consultado el 14 de marzo de 2017).
- VanPatten, Bill y Teresa Cadierno. 1993. Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15(2). 225-243.
- VanPatten, Bill, Erin Collopy, Joseph Price, Stefanie Borst y Anthony Qualin. 2013. Explicit information, grammatical sensitivity, and the First-Noun Principle: A cross-linguistic study in processing instruction. *Modern Language Journal* 97. 504-525.
- VanPatten, Bill, Daniela Incezan, Hilda Salazar y Andrew Farley. 2009. Processing instruction and dictogloss: A study on object pronouns and word order in Spanish. *Foreign Language Annals* 42. 557-575.
- VanPatten, Bill y Soile Oikkonen. 1996. Explanation versus Structured Input in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 18(4). 495-510.
- VanPatten, Bill y Wynne Wong. 2004. Processing instruction and the French causative: Another replication. En Bill VanPatten (ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, 97-118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vázquez, Graciela. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, Graciela. 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, Graciela y Manel Lacorte. 2018. Métodos y enfoques para la enseñanza. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, 11-25. Londres y Nueva York: Routledge.
- Vigara, Ana María. 2000. Sobre deíxis coloquial. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no1/vigara.htm>.
 (Consultado el 1 de septiembre de 2013).
- White, Justine. 2015. Primary and secondary effects of processing instruction on Spanish clitic pronouns. En Alessandro Benati y James Lee (eds), *Processing instruction: New insights after twenty years of theory, research and application*. [Special Issue]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(2). 151-180. Berlín: De Gruyter Mouton.

BIBLIOGRAFÍA

- White, Justin y Andrew DeMil. 2013. Transfer of training in processing instruction: the role of form related explicit information. *Studies in Second Language Acquisition* 35, 519-544.
- White, Justin, Andrew DeMil y Michael Rice. 2015. Traditional Instruction and Processing Instruction: German dative definite articles. *German as a Foreign Language* 1. 1-26.
- Wong, Wynne. 2004. Processing Instruction in French: The Roles of Explicit Information and Structured Input. En: Bill VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 187-206. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wong, Wynne. 2013. Input and output in SLA. Applying theories of mental representation and skill. En John Schwieter (ed.), *Innovative Research and Practices in Second Language Acquisition and Bilingualism*, 23-42. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wong, Wynne. 2015. Input, input processing, and output: A study with discourse-level input and the French causative. En Alessandro Benati y James Lee (eds), *Processing instruction: New insights after twenty years of theory, research and application*. [Special Issue]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(2). 181-202. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Zacharias, Nugrahenny. 2003. *A survey of tertiary teachers' beliefs about English Language Teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language*. Bangkok: Tesis de Maestría Universidad Assumption de Tailandia.
https://www.researchgate.net/publication/255612096_A_survey_of_tertiary_teachers%27_beliefs_about_English_Language_Teaching_in_Indonesia_with_regard_to_the_role_of_English_as_a_global_language. (Consultado el 23 de octubre de 2017).

ANEXOS

ANEXO A: CUESTIONARIO INICIAL

- VERSIÓN PARA HH.NN. DE ITALIANO
- VERSIÓN PARA HH.NN. DE ALEMÁN

QUESTIONARIO INIZIALE

Cognome e Nome		
Età	Sesso	Lingua materna

1- Che corso di laurea frequenti all'università? _____

2- Quali lingue straniere studi o hai studiato? Nel seguente riquadro, scrivi le lingue straniere che studi o hai studiato e segna con una "X" il livello che possiedi in ognuna di loro.

LINGUA	Livello iniziale	Livello intermedio	Livello avanzato

3.- Avevi già studiato lo spagnolo prima di iniziare i tuoi studi universitari? SI __ NO __

In caso affermativo specifica durante quanti anni e in quale fase di istruzione scolastica:

	ANNI
Scuola elementare (la materia formava parte del piano di studi)	
Scuola media (la materia formava parte del piano di studi)	
Scuola superiore (la materia formava parte del piano di studi)	
Corsi privati	

4.- Ricordi i libri o manuali usati nelle lezioni di lingua spagnola?

5.- Hai visitato qualche nazione dove si parla lo spagnolo (Spagna o America Latina)?
SI__ NO __

Quale? Per quanto tempo e per quali motivi?

6.- Si parla lo spagnolo nell'ambiente in cui abiti?

7.- Dove parli lo spagnolo? (A casa, all'università, con gli amici...)

8.- Pensi che lo spagnolo e l'italiano sono due lingue simili? (vocabolario, grammatica, ortografia, pronuncia...)

9.- Da parlante d'italiano come lingua materna, cos'è che ti sembra più difficile nell'apprendimento dello spagnolo?

10.- Conosci il significato dei verbi *ir, venir, llevar y traer*?

11.- Trovi delle difficoltà nel loro uso? Quali?

FRAGEBOGEN

Name, Vorname		
<i>E-Mail</i>		
Alter	m -----	w -----
Muttersprache		

1- Was studierst du an der Uni? _____

2- Welche Fremdsprachen lernst du oder hast du gelernt? Schreibe in den folgenden Tabelle alle Sprachen auf, die du gelernt hast und markiere deine Niveaustufe mit einem "X" .

SPRACHE	elementares Niveau	mittleres Niveau	hohes Niveau

3.- Hattest du schon einmal Spanisch gelernt, bevor du dein Studium an der Uni angefangen hast?

Ja __ Nein __

Wenn ja, gib an, wann und wie lange:

	Anzahl der Schuljahre
Grundschule (das Fach stand auf dem Lehrplan)	
Mittelschule (das Fach stand auf dem Lehrplan)	
Gymnasium (das Fach stand auf dem Lehrplan)	
Privatkurse	

4.- Welche Lehrbücher oder Lernmethoden hast du beim Spanischlernen benutzt?

5.- Hast du Länder besucht, wo Spanisch gesprochen wird (Spanien oder Lateinamerika)?

Ja__ Nein __

Welche? Für wie lange und aus welchen Gründen?

6.- Wird bei dir zu Hause Spanisch gesprochen?

7.- Wo sprichst du Spanisch? (Zu Hause, an der Uni, mit Freunden...)

8.- Glaubst du, dass Deutsch und Spanisch ähnliche Sprachen sind? (Wortschatz, Grammatik, Orthographie, Aussprache...)

9.- Was findest du (als Deutsch-Sprecher) am schwierigsten beim Spanischlernen?

10.- Kennst du die Bedeutung der spanischen Verben *ir, venir, llevar y traer*?

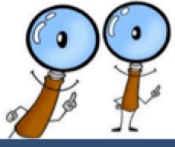
11.- Hast du Schwierigkeiten bei der Verwendung dieser Verben? Wenn ja, welche?

ANEXO B: INSTRUCCIÓN COGNITIVA


- VERSIÓN PARA HH.NN. DE ITALIANO
- VERSIÓN PARA HH.NN. DE ALEMÁN

CHIARIAMO ALCUNE COSE...

Cos'è la deissi?



- ✓ Il termine **deissi** proviene dal greco e significa «mostrare» o «indicare».
- ✓ La **deissi** indica il riferimento a elementi (**persone, luogo, tempo**) della situazione comunicativa, mediante unità grammaticali della lingua chiamate **deittici**.
- ✓ Secondo gli elementi del contesto comunicativo al quale fanno riferimento, i deittici sono:

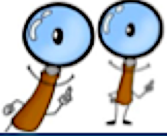

 - personali
 - temporali
 - spaziali

Marina Anna Colasacco


Diapositiva 2 (HH.NN. de italiano)

Lass uns ein paar Dinge klären ...

Was ist die Deixis ?



- ✓ Der Begriff Deixis kommt aus dem Griechischen und bedeutet «zeigen» oder «angeben».
- ✓ Deixis verweist auf die Elemente (**Personen, Ort, Zeit**) der kommunikativen Situation, mittels grammatischer Elementen, die Deiktika genannt werden.
- ✓ Nach den Elementen des kommunikativen Kontexts, auf die sie sich beziehen, sind Deiktika:


 - persönlich
 - räumlich
 - zeitlich

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 2 (HH.NN. de alemán)

I deittici personali codificano il ruolo dei partecipanti nel discorso (parlante, ascoltatore):

Yo, tú...

I deittici temporali codificano la relazione tra il momento dell'enunciazione e il momento dell'evento o situazione descritta:

Ayer, mañana...

I **deittici spaziali** codificano il luogo in cui si trovano le persone, gli oggetti o gli eventi dell'enunciazione in relazione alla posizione del parlante:

Aquí, allí, este, ese, aquel...

I verbi di movimento **ir, venir, llevar y traer** sono denominati *deittici* perché sono casi speciali di *deissi spaziale o di luogo*:

indicano la **posizione del parlante con riferimento alla direzione del movimento.**

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 3 (HH.NN. de italiano)

- Die **persönlichen Deiktika** weisen auf die Rolle der Teilnehmer im Gespräch (Sprecher, Hörer) hin.

Yo, tú...

- Die **zeitlichen Deiktika** weisen auf die Beziehung zwischen der Äußerungszeit und der Zeit des Ereignisses oder der beschriebenen Situation hin.

Ayer, mañana...

- Die **räumlichen Deiktika** weisen auf den Ort hin, an dem sich Personen, Objekte oder Ereignisse der Aussage befinden, bezogen auf die Position des Sprechers.

Aquí, allí, este, ese, aquel...

Die Bewegungsverben **ir, venir, llevar und traer** werden **Deiktika** genannt, weil sie besondere Fälle **von räumlicher Deixis** sind:

Sie zeigen die **Position des Sprechers in Bezug auf die Bewegungsrichtung** an.

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 3 (HH.NN. de alemán)

IR/VENIR - LLEVAR/TRAER

Su uso depende del lugar **donde** se encuentra el **hablante** con respecto a la dirección del movimiento:

The diagram shows two scenarios on a horizontal line. In the top scenario, a man in a red cap and white shirt with red sleeves stands on the left, pointing right. A green arrow points from him to the right, labeled 'IR' and 'LLEVAR' above it, and 'ALLÍ' at the end. In the bottom scenario, a woman with long blonde hair stands on the left, with her arms crossed. A red arrow points from the right towards her, labeled 'VENIR' and 'TRAER' above it, and 'AQUÍ' at the end.

Si el movimiento se **ALEJA** del hablante, usamos **IR** y **LLEVAR**
Si el movimiento se **ACERCA** al hablante, usamos **VENIR** y **TRAER**

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 4.

¿Cómo se describiría esta situación?

The illustration shows three characters. On the right, a man in a red cap and white shirt with red sleeves points towards the center. In the center, a woman in a blue dress is walking towards the left, carrying a bouquet of red and white flowers. On the left, a woman with long blonde hair is standing with her arms crossed, looking towards the woman with the bouquet.

Depende de dónde se sitúe la persona que la describe.
Veamos:

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 5.

Si la persona que la describe está en el destino del movimiento...

Elena **viene** a visitarme y me **trae** flores.

AQUÍ ←

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 6.

Si la persona que la describe no está en el destino del movimiento...

Elena **va** a visitar a Bea y le **lleva** flores.

ALLI ←

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 7.

VEAMOS ESTA ESCENA: Elena se mueve y transporta flores.

- La chica usa **venir** y **traer** para indicar que Elena se **acerca** hacia **AQUÍ**, es decir, hacia el lugar en el que ella está.
- El chico usa **ir** y **llevar** para indicar que Elena se **aleja** hacia **ALLÍ**, es decir, hacia un lugar distinto a aquel en el que él está.

La posizione dalla quale si osserva una scena offre, quindi, prospettive diverse di una stessa realtà e determina la selezione del verbo usato dal parlante nella costruzione del messaggio.

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 8 (HH.NN. de italiano)

VEAMOS ESTA ESCENA: Elena se mueve y transporta flores.

- La chica usa **venir** y **traer** para indicar que Elena se **acerca** hacia **AQUÍ**, es decir, hacia el lugar en el que ella está.
- El chico usa **ir** y **llevar** para indicar que Elena se **aleja** hacia **ALLÍ**, es decir, hacia un lugar distinto a aquel en el que él está.

Die Position, von der aus die Szene betrachtet wird, kann verschiedene Perspektiven der gleichen Realität darstellen und bestimmt dabei das von dem Sprecher zu benutzende Verb innerhalb einer Aussage.

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 8 (HH.NN. de alemán)

The diagram is divided into two horizontal sections. The top section is for Spanish, indicated by a blue arrow labeled 'ESPAÑOL' pointing to a female cartoon character on the left. She asks '¿Vienes?' in a speech bubble. A red arrow points from her towards the right, labeled 'Verso chi parla'. On the right, a male cartoon character in a red cap and shirt responds 'Sí, voy.' in a speech bubble. A green arrow points from him towards the left, labeled 'Verso chi ascolta'. The bottom section is for Italian, indicated by a blue arrow labeled 'ITALIANO' pointing to the same female character. She asks 'Vieni?' in a speech bubble. A red arrow points from her towards the right, labeled 'Verso chi parla'. The male character on the right responds 'Sì, vengo.' in a speech bubble. A red arrow points from him towards the left, labeled 'Verso chi ascolta'. The name 'Marina Anna Colasacco' is written in the bottom right corner.

Diapositiva 9 (HH.NN. de italiano)

The diagram is divided into two horizontal sections. The top section is for Spanish, indicated by a blue arrow labeled 'ESPAÑOL' pointing to a female cartoon character on the left. She asks '¿Vienes?' in a speech bubble. A red arrow points from her towards the right, labeled 'in Richtung des Sprechers'. On the right, a male cartoon character in a red cap and shirt responds 'Sí, voy.' in a speech bubble. A green arrow points from him towards the left, labeled 'in Richtung des Hörers'. The bottom section is for German, indicated by a blue arrow labeled 'ALEMÁN' pointing to the same female character. She asks 'Kommst du?' in a speech bubble. A red arrow points from her towards the right, labeled 'in Richtung des Sprechers'. The male character on the right responds 'Ja, ich komme.' in a speech bubble. A red arrow points from him towards the left, labeled 'in Richtung des Hörers'. The name 'Marina Anna Colasacco' is written in the bottom right corner.

Diapositiva 9 (HH.NN. de alemán)

ESPAÑOL

¿Traes los libros?

Sí, los llevo.

Verso chi parla

Verso chi ascolta

ITALIANO

Porti i libri?

Sì, li porto.

Verso chi parla

Verso chi ascolta

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 10 (HH.NN. de italiano)

ESPAÑOL

¿Traes los libros?

Sí, los llevo.

in Richtung des Sprechers

in Richtung des Hörers

ALEMÁN

Bringst du das Buch?








Ja, ich bringe es.

in Richtung des Sprechers

in Richtung des Hörers








Marina Anna Colasacco

Diapositiva 10 (HH.NN. de alemán)

ESPAÑOL	ITALIANO
 <p>IR → el movimiento se aleja del hablante</p>	 <p>ANDARE → el movimiento se aleja del hablante y del oyente</p>
 <p>VENIR ← el movimiento se acerca al hablante</p>	 <p>VENIRE ← el movimiento se acerca al hablante o al oyente</p>
 <p>LLEVAR → el movimiento se aleja del hablante</p>	 <p>PORTARE ← → movimiento hacia cualquier dirección</p>
 <p>TRAER ← el movimiento se acerca al hablante</p>	

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 11 (HH.NN. de italiano)

ESPAÑOL	DEUTSCH
 <p>IR → el movimiento se aleja del hablante</p>	 <p>GEHEN → el movimiento se aleja del hablante y del oyente</p>
 <p>VENIR ← el movimiento se acerca al hablante</p>	 <p>KOMMEN ← el movimiento se acerca al hablante o al oyente</p>
 <p>LLEVAR → el movimiento se aleja del hablante</p>	 <p>BRINGEN ← → el movimiento hacia cualquier dirección</p>
 <p>TRAER ← el movimiento se acerca al hablante</p>	

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 11 (HH.NN. de alemán)

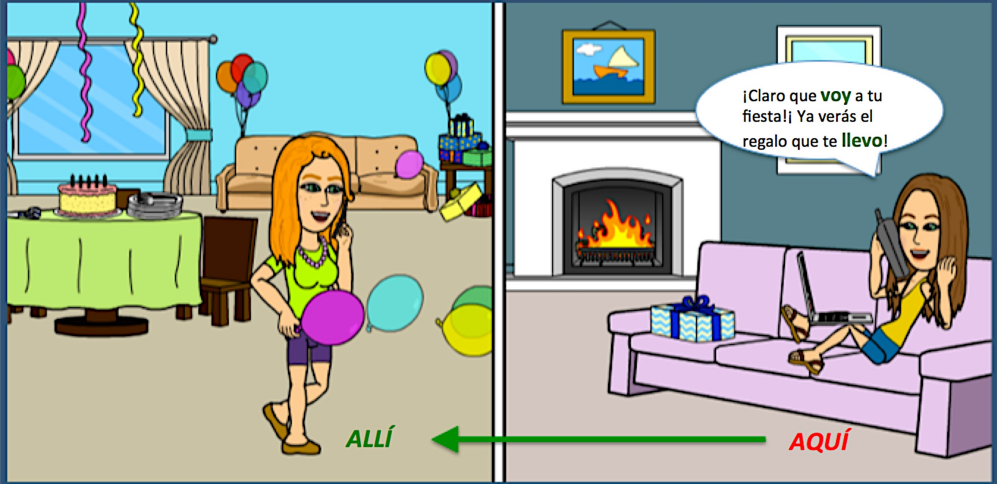


Con los verbos **ir** y **llevar** indicamos un movimiento hacia **ALLÍ**, es decir, hacia un **espacio distinto al espacio donde estamos las personas que hablamos.**

Veamos:


Marina Anna Colasacco

Diapositiva 12.



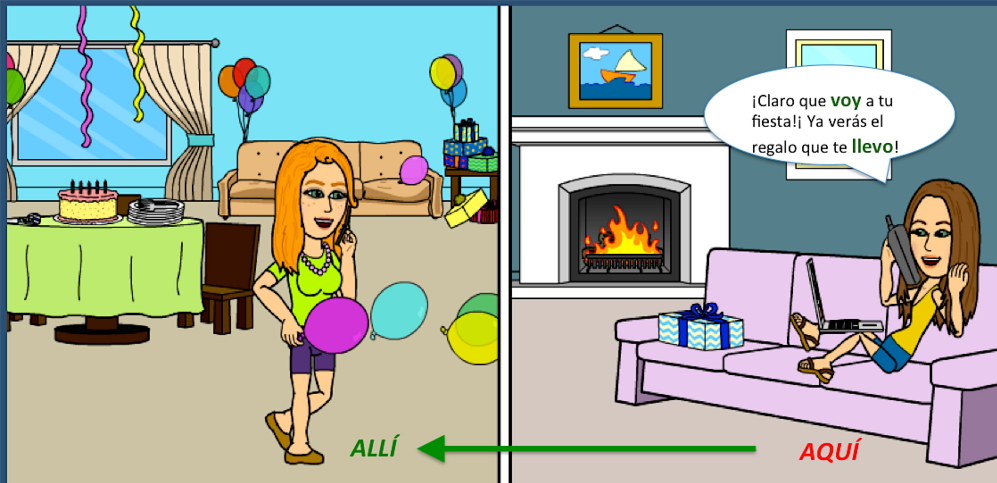
¡Claro que **voy** a tu fiesta! ¡Ya verás el regalo que te **llevo**!

La ragazza indica con i verbi **ir** y **llevar** un movimento verso **ALLÍ** (la casa della sua amica), vale a dire, un luogo diverso da quello dove lei si trova.

 **voy** **llevo**
 *¡Claro que **vengo** a tu fiesta! ¡Ya verás el regalo que te **traigo**!


Marina Anna Colasacco

Diapositiva 13 (HH.NN. de italiano)



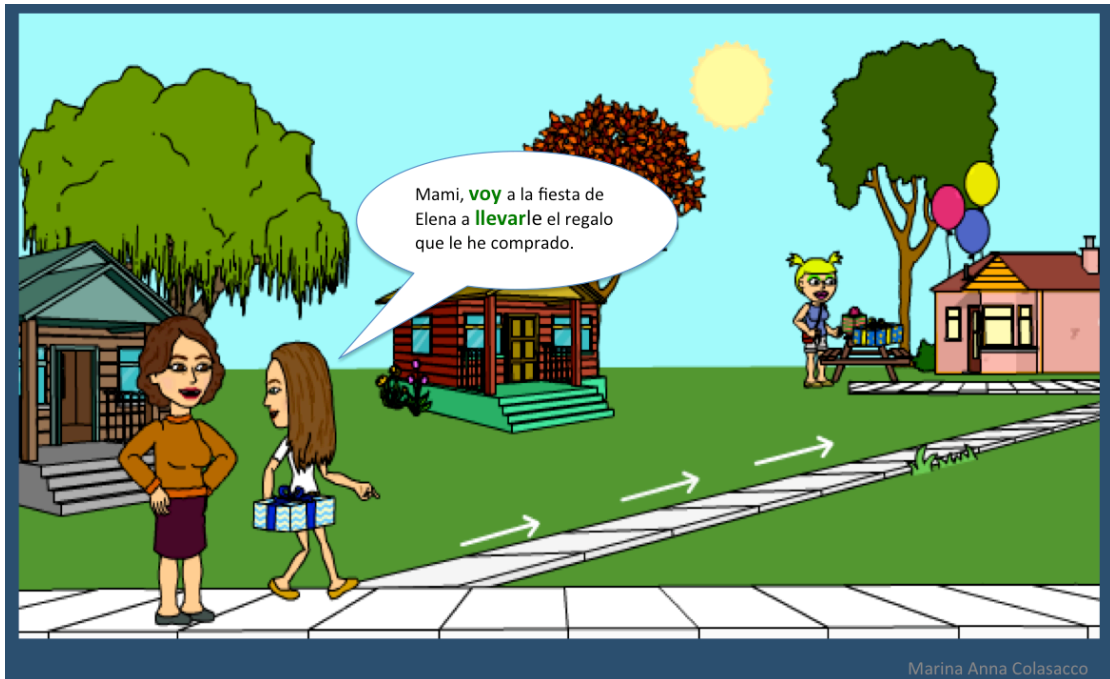
¡Claro que **voy** a tu fiesta! ¡Ya verás el regalo que te **llevo**!

Das Mädchen zeigt mit den Verben **ir** und **llevar** eine Bewegung zu **ALLÍ** (das Haus der Freundin) an, das heißt, ein anderer Ort als der, wo sie sich befindet.

 **voy** **llevo**
 *¡Claro que **vengo** a tu fiesta! ¡Ya verás el regalo que te **traigo**!

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 13 (HH.NN. de alemán)



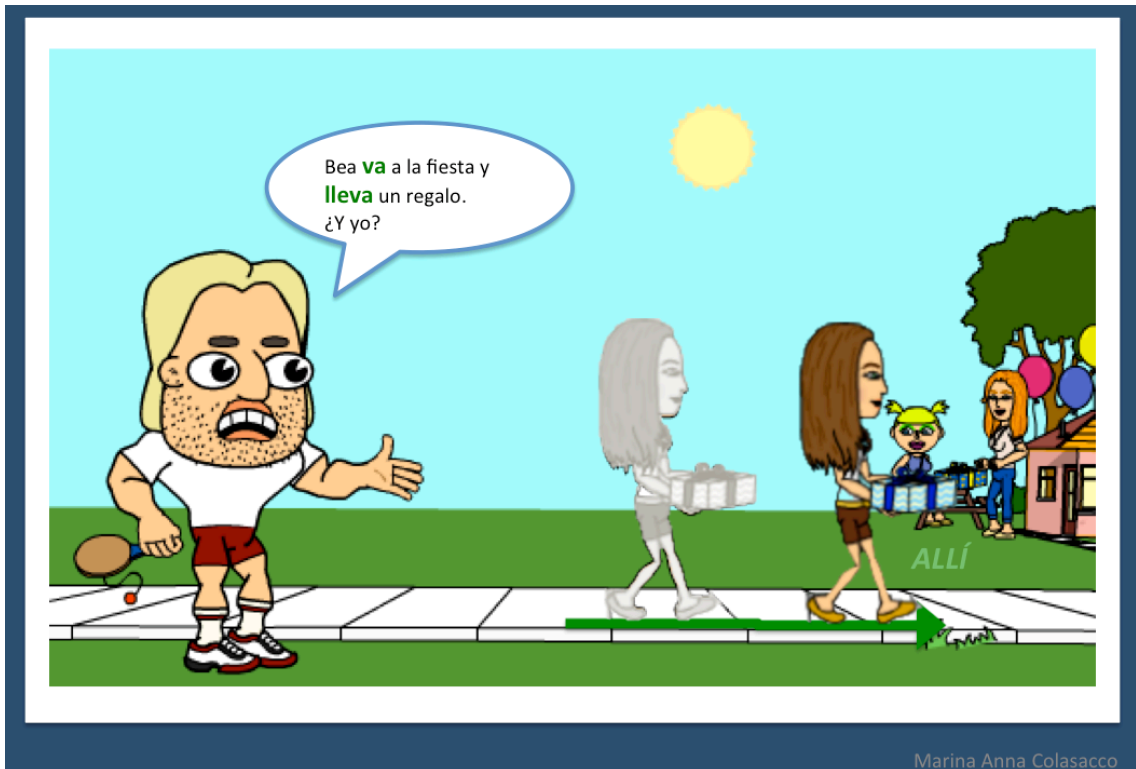
Diapositiva 14.



Diapositiva 14 (animación)



Diapositiva 15.



Diapositiva 15 (animación)

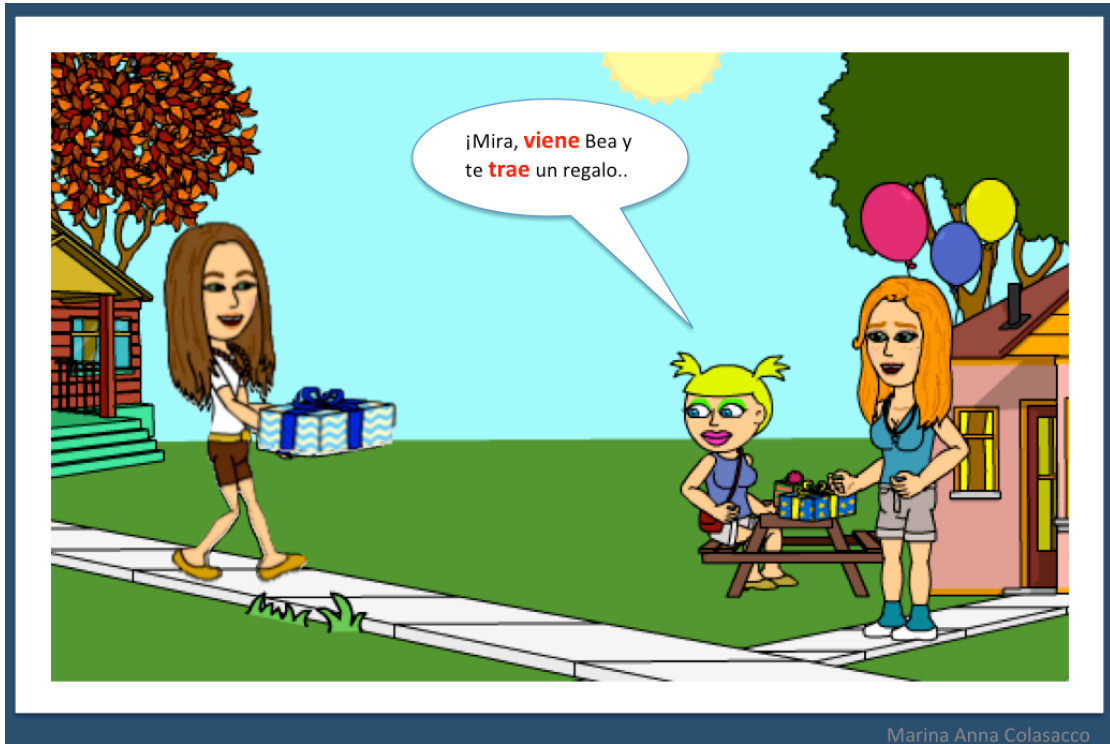


Con los verbos **venir** y **traer** indicamos un movimiento hacia **AQUÍ**, es decir, hacia el **espacio donde estamos** las personas que hablamos.

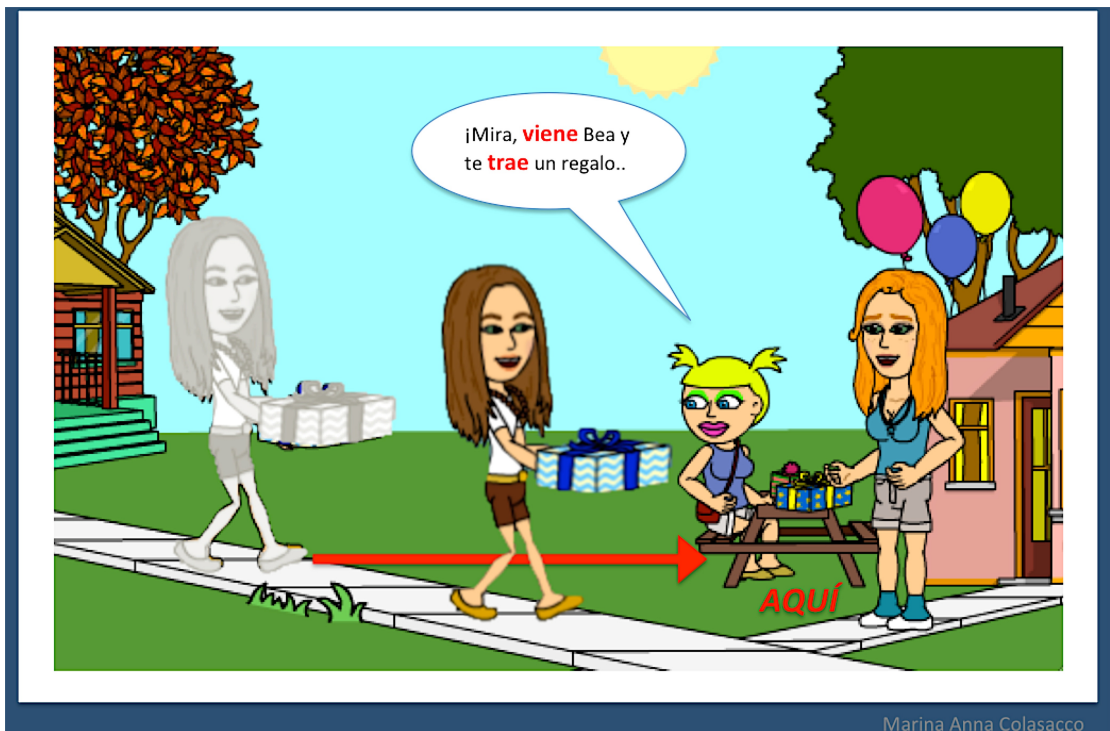
Veamos:

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 16.



Diapositiva 17.



Diapositiva 17 (animación)



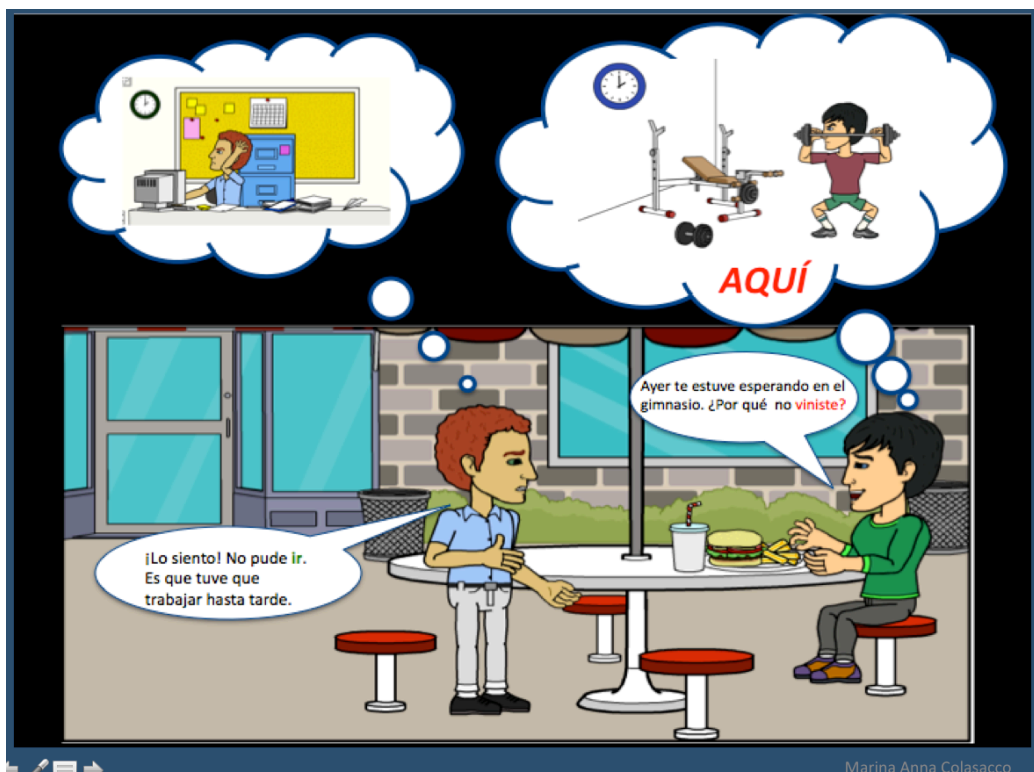
¿Cuál es el **AQUÍ** del hablante?

El espacio **donde está físicamente** el hablante
pero también
el espacio **donde se sitúa mentalmente** el hablante:
el lugar que él piensa como SU ESPACIO:

- ✓ nuestra casa o nuestro despacho,
- ✓ el lugar donde **nos situamos** en el futuro o en el pasado,
- ✓ cuando hablamos de un movimiento que alguien hará **con nosotros o conmigo** (cuando ese alguien nos acompaña):

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 18.



Marina Anna Colasacco


Diapositiva 19.

Ayer te estuve esperando en el gimnasio. ¿Por qué no **viniste?**

Il ragazzo si colloca mentalmente in palestra (dove si trovava ieri quando aspettava il suo amico): il suo **AQUÍ** è la palestra, perciò usa il verbo **venir**.

¡Lo siento! No pude **ir. Es que tuve que trabajar hasta tarde.**

L'amico indica con il verbo **ir** un movimento verso **ALLÍ** (la palestra), cioè, un luogo diverso da quello nel quale lui si trova.

 **ir**
 *¡Lo siento! No pude **venir**. Es que tuve que trabajar hasta tarde.
 (¡Percepción de lugar diferente!)

Marina Anna Colasacco


Diapositiva 20 (HH.NN. de italiano)

Ayer te estuve esperando en el gimnasio. ¿Por qué no **viniste?**

Der Junge denkt, als wäre er im Fitness-Studio (wo er gestern war, als er auf seinen Freund wartete): sein **AQUÍ** ist das Fitness-Studio; deshalb benutzt er das Verb **venir**.

¡Lo siento! No pude **ir. Es que tuve que trabajar hasta tarde.**

Der Freund zeigt mit dem Verb **ir** eine Bewegung zu **ALLÍ** (das Fitness-Center) an; also zu einem anderen Ort als dem, wo er sich jetzt befindet.


 **ir**
 *¡Lo siento! No pude **venir**. Es que tuve que trabajar hasta tarde.
 (¡Percepción de lugar diferente!)

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 20 (HH.NN. de alemán)



Diapositiva 21.




*¿Por qué no **vienes** a MI CONSULTORIO mañana? Así me **traes** la radiografía de la muela...*

*¡Claro! Mañana **iré** a tu consultorio y te **llevaré** la radiografía. ¿A qué hora?*

Il medico si colloca mentalmente in un luogo nel quale si trova abitualmente (la sua casa, il suo ufficio): il suo **AQUÍ** è il SUO AMBULATORIO, perciò usa i verbi **venir** y **traer**.

*¡Claro! Mañana **iré** a tu consultorio y te **llevaré** la radiografía. ¿A qué hora?*


Il paziente indica con i verbi **ir** y **llevar** un movimento verso **ALLÍ** (l'ambulatorio), cioè, un luogo diverso da quello nel quale lui si trova.

 **iré** **llevaré**

¡Claro! Mañana **vendré a tu consultorio y te **traeré** la radiografía. ¿A qué hora?*

Marina Anna Colesecco

Diapositiva 22 (HH.NN. de italiano)



*¿Por qué no **vienes** a MI CONSULTORIO mañana? Así me **traes** la radiografía de la muela...*

*¡Claro! Mañana **iré** a tu consultorio y te **llevaré** la radiografía. ¿A qué hora?*

Der Arzt denkt, er sei an einem Ort, wo er sich normalerweise befindet (sein Zuhause, sein Büro): seine Praxis; deshalb benutzt er die Verben **venir** und **traer**.

*¡Claro! Mañana **iré** a tu consultorio y te **llevaré** la radiografía. ¿A qué hora?*

Der Patient zeigt mit den Verben **ir** und **llevar** eine Bewegung zu **ALLÍ** (die Praxis...) an; also zu einem anderen Ort als dem, wo er sich jetzt befindet.

 **iré** **llevaré**

¡Claro! Mañana **vendré a tu consultorio y te **traeré** la radiografía. ¿A qué hora?*

Marina Anna Colesecco

Diapositiva 22 (HH.NN. de alemán)



Diapositiva 23.



¿Quieres *venir* CONMIGO a bailar?

Il ragazzo usa il verbo **venir** per indicare un movimento verso se stesso (**AQUÍ**), chiedendo alla sua ragazza di accompagnarlo.

¡Contigo, quiero *ir* a cualquier lugar!

La ragazza indica con il verbo **ir** un movimento verso **ALLÍ** luogo dove si balla o qualunque altro luogo che suggerisca il ragazzo), vale a dire, un luogo diverso da quello nel quale si trova nel momento della conversazione.

 **ir**
*¡Contigo, quiero **venir** a cualquier lugar!

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 24 (HH.NN. de italiano)



¿Quieres *venir* CONMIGO a bailar?

Der Junge benutzt das Verb **venir**, um eine Bewegung in seine Richtung (**AQUÍ**) anzuzeigen, indem er seine Freundin bittet ihn zu begleiten.

¡Contigo, quiero *ir* a cualquier lugar!

Das Mädchen zeigt mit dem Verb **ir** eine Bewegung zu **ALLÍ** (der Ort, wo getanzt wird oder irgendein anderer Ort, den der Junge vorschlägt) an, das heißt ein anderer Ort als der, an dem sie sich im Moment des Gesprächs befindet.

 **ir**
*¡Contigo, quiero **venir** a cualquier lugar!

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 24 (HH.NN. de alemán)

CUANDO USAMOS **VENIR Y TRAER**, NOS REFERIMOS A **AQUÍ...**

PERO...

¿CÓMO DE AMPLIO PUEDE SER NUESTRO **AQUÍ**?



El espacio donde estamos (**AQUÍ**) y el espacio donde no estamos (**ALLÍ**) pueden ser más pequeños o más grandes. Depende de la escala que usemos. Veamos:

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 25.

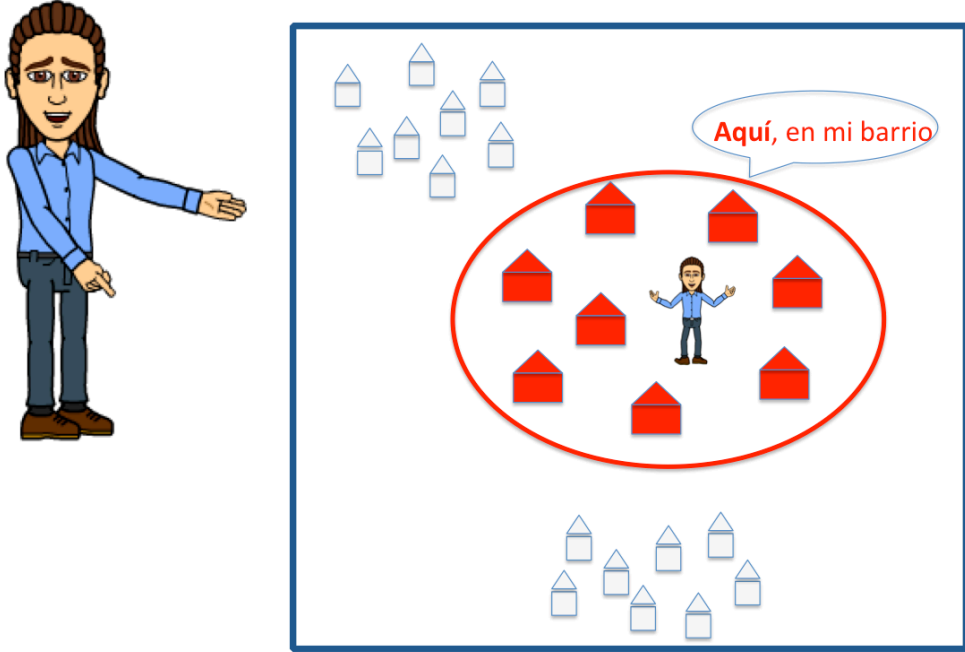
Mi **AQUÍ** es el **lugar donde estoy** con respecto a **otros lugares**.
Por ejemplo:
mi casa (con respecto a **otras**), **mi barrio** (con respecto a **otros**), **mi ciudad** (con respecto a **otras**), **mi región** (con respecto a **otras**), **mi país** (con respecto a **otros**) ...



Aquí, en mi casa

Marina Anna Colasacco

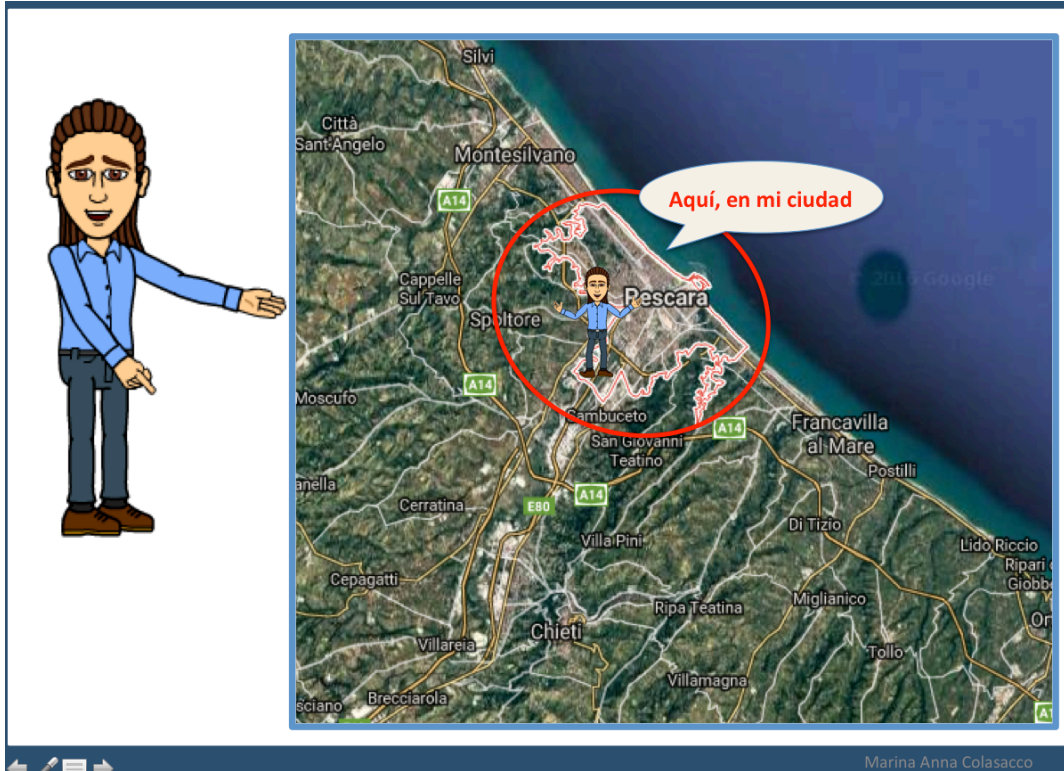
Diapositiva 26.



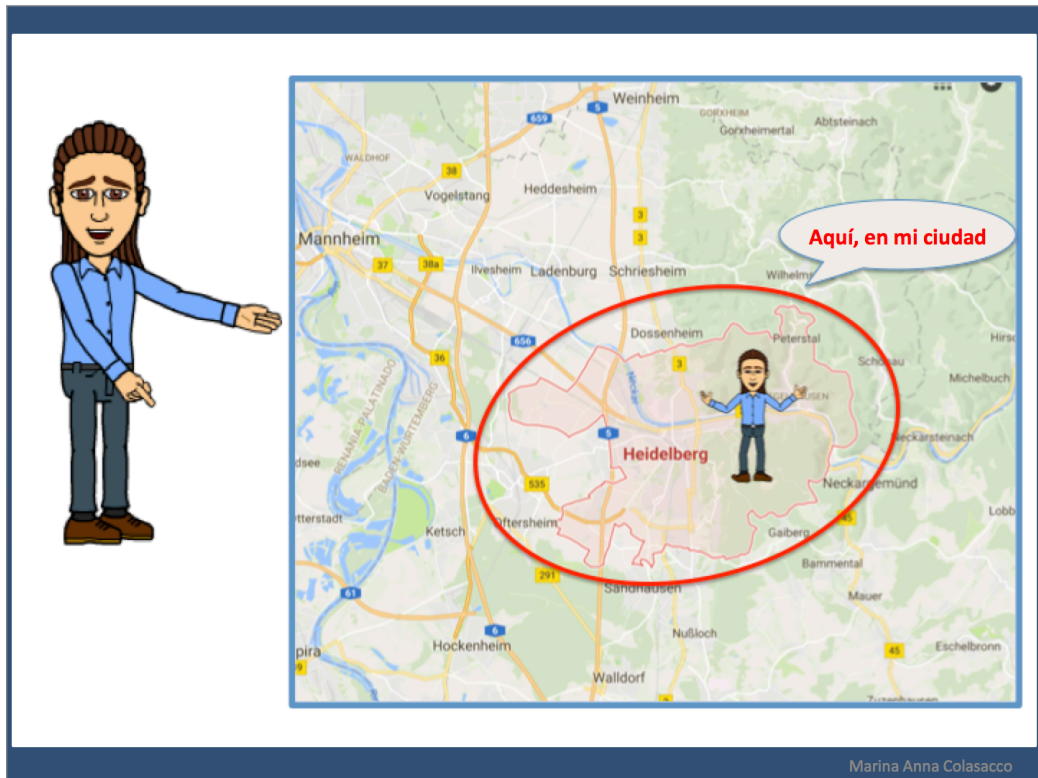
Aquí, en mi barrio

Marina Anna Colasacco

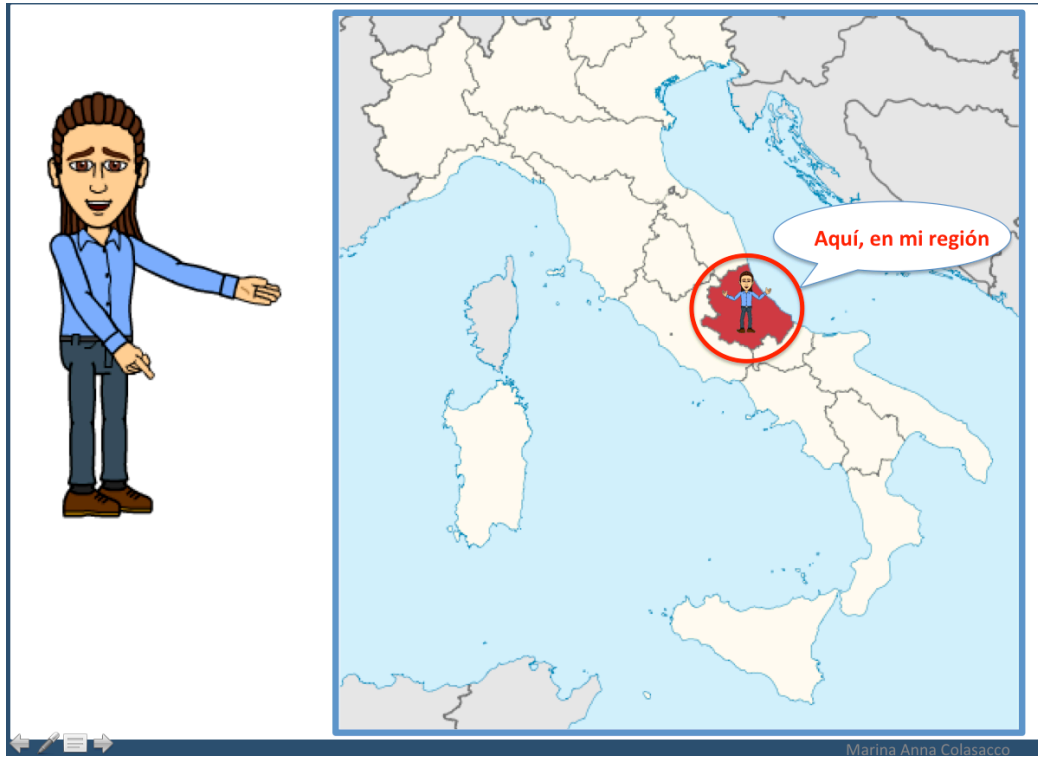
Diapositiva 27.



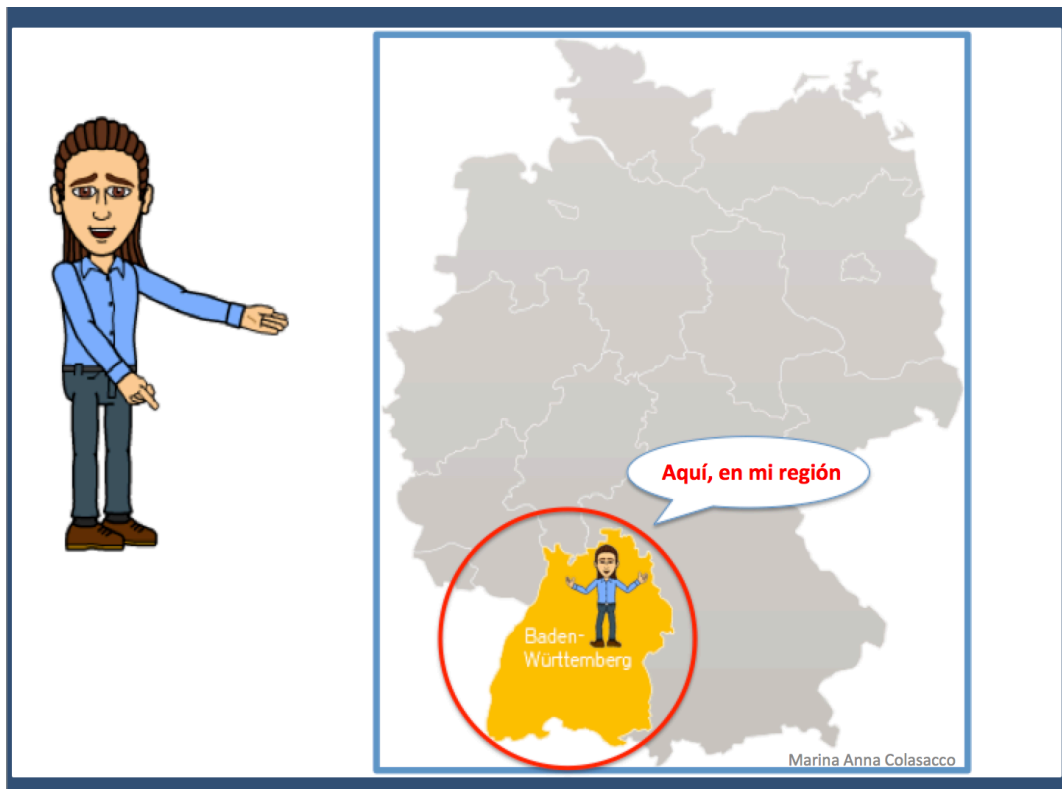
Diapositiva 28 (HH.NN. de italiano)



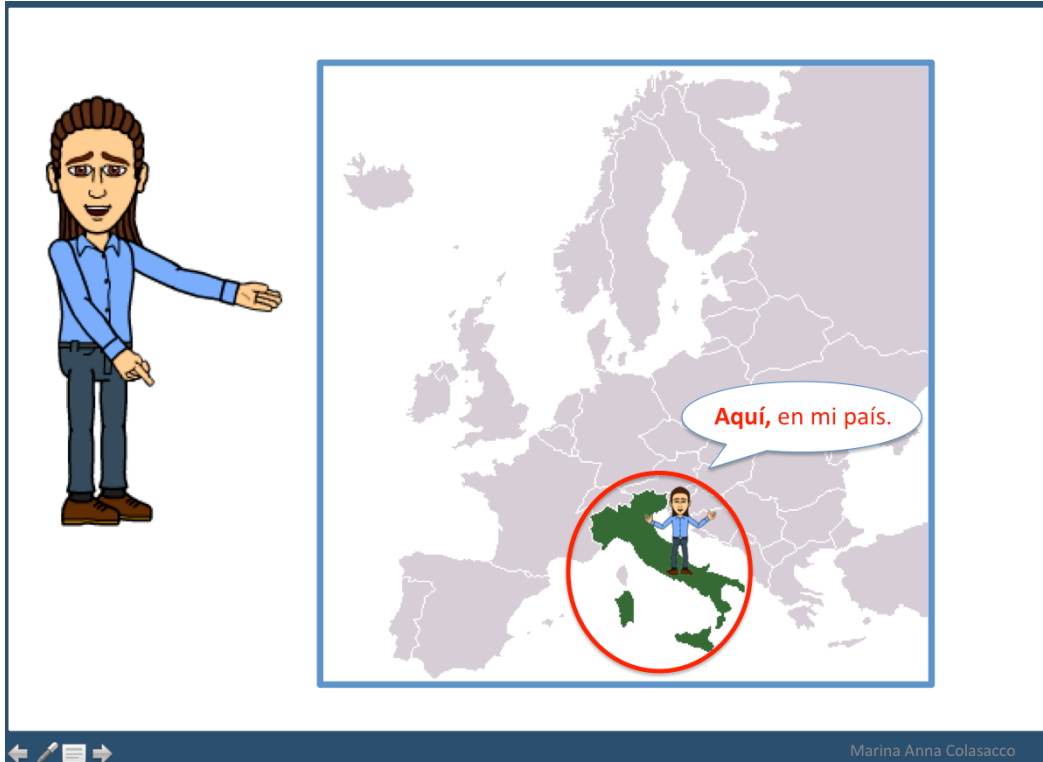
Diapositiva 28 (HH.NN. de alemán)



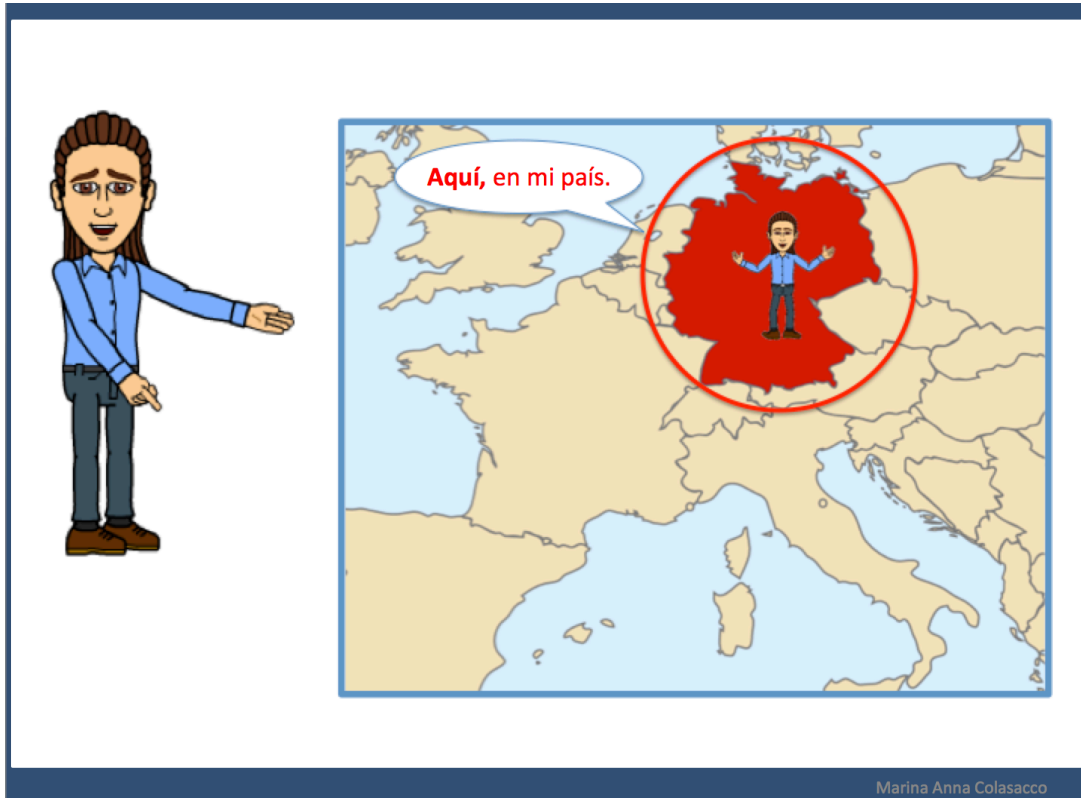
Diapositiva 29 (HH.NN. de italiano)




Diapositiva 29 (HH.NN. de alemán)



Diapositiva 30 (HH.NN. de italiano)



Diapositiva 30 (HH.NN. de alemán)



Veamos estos ejemplos:

	<i>AQUÍ</i>	<i>ALLÍ</i>
Ven aquí, a la cocina. No vayas al salón, que Luisa está limpiando.	la cocina	el salón
¿ Vienes primero a la zapatería que está aquí en mi barrio o prefieres ir antes a la que está en el centro?	mi barrio	centro de la ciudad
¿Cuándo vienes a Roma? ¿ Vienes a mi casa o vas a casa de Lucía?	Roma mi casa	(otra ciudad) casa de Lucía
Si vienes a Italia, ven primero a Roma a visitarme y luego vas a Milán.	Italia Roma	(otro país) Milán

Marina Anna Colasacco

Diapositiva 31.

¿Todo claro?
¿Lo comprobamos?



Marina Anna Colasacco

Diapositiva 32.

PRÁCTICA INSTRUCCIÓN COGNITIVA

EJERCICIOS DE PRÁCTICA

A.- ¿A qué lugares se refiere Elena? <i>A quali luoghi fa riferimento Elena?</i>	AQUÍ A donde ella está <i>Al luogo dove si trova lei</i>	ALLÍ A otros lugares <i>Ad altri luoghi</i>
1. ¿Podéis traer mañana los portátiles? Los necesitaremos.		
2. Si te gusta, puedes llevarte el vestido rojo. Te queda muy bien.		
3. Ha traído dulces para todos. ¡Qué generoso!		
4. Espérame, ahora vengo y me lo cuentas.		
5. ¡Deja de gritar, ya voy ! ¡Qué pesado eres!		
6. He venido para hablar con Sergio.		
7. Si puedes, lleva a tu novio. Quisiera conocerlo.		
8. ¿Quién, Miguel? No, nunca fue a visitarme.		

B.- ¿A qué lugares se refiere Pepe? <i>A quali luoghi fa riferimento Pepe?</i>	AQUÍ A donde ella está <i>Al luogo dove si trova lui</i>	ALLÍ A otros lugares <i>Ad altri luoghi</i>
1.- Trae a tu hermana. Se divertirá.		
2.- Puedes llevar a Napoleón. Mamá adora los perros.		
3.- ¿Vas a traer cervezas? ¡Genial!		
4.- Ya es tarde, mañana vengo temprano y te ayudo.		
5.- Un momento, creo que han tocado a la puerta. ¡Ya voy !		
6.- Sí, Aníbal viene todos los lunes.		
7.- Ayer, Marta me llevó una torta. ¿No es adorable?		
8.- No, Lucas nunca ha ido a ver tu espectáculo.		

**C.- ORGANIZANDO UNA FIESTA
ORGANIZZANDO UNA FESTA**

Ana está en la casa de campo de sus padres y conversa con Susana acerca de todo lo que tiene que hacer para su fiesta de cumpleaños que celebrará allí. ¿Ir, venir, llevar o traer?

Ana si trova nella casa di campagna dei suoi genitori con Susana e le riferisce quanto deve ancora fare per la sua festa di compleanno che si terrà lì. ¿Ir, venir, llevar o traer?

- 1.- Tengo que _____ unos manteles a la lavandería. **(llevar/traer)**
- 2.- Tengo que _____ a tu oficina a buscar algunas sillas. **(ir/venir)**
- 3.- Tengo que _____ aquí las sillas que están en casa de mi madre. **(llevar/traer)**
- 4.- Tengo que _____ a limpiar. ¡Esto está lleno de polvo! **(ir/venir)**
- 5.- Tengo que _____ a tu casa para preparar las tortas. **(ir/venir)**
- 6.- Tengo que _____ tu equipo de sonido. Lo pondré aquí. ¿Qué te parece? **(llevar/traer)**
- 7.- Tengo que _____ con el fontanero para que repare este baño. **(ir/venir)**
- 8.- Tengo que _____ el vestido que me pondré a la costurera. Me queda un poco estrecho. **(llevar/traer)**

**D.- CURSO DE ESPAÑOL EN SALAMANCA
CORSO DI SPAGNOLO A SALAMANCA**

Giuseppe está en Salamanca, haciendo un curso de español. En este momento se encuentra en la cafetería de la universidad con su amiga Ana y le cuenta algunas cosas que le gustaría hacer: ¿Ir, venir, llevar o traer?

Giuseppe si trova a Salamanca per fare un corso di spagnolo. In questo momento è al bar dell'università con la sua amica Ana e le parla di alcune cose che gli piacerebbe fare: ¿Ir, venir, llevar o traer?

- 1.- Me gustaría _____ con mi novia el año próximo para mostrarle Salamanca. **(ir/venir)**
- 2.- Me gustaría _____ estos libros a la biblioteca antes de que cierre. **(llevar/traer)**
- 3.- Me gustaría _____ mi raqueta de tenis. Aquí hay unas canchas espectaculares. **(llevar/traer)**
- 4.- Me gustaría _____ turrónes de Jijona a Italia. Allí tenemos muchos, pero los de Jijona, no. **(llevar/traer)**
- 5.- Me gustaría _____ contigo a Toledo. Vas el sábado, ¿no? **(ir/venir)**
- 6.- Me gustaría _____ a España todos los años. **(ir/venir)**
- 7.- Me gustaría _____ mi cámara de vídeo para grabar a mis compañeros en la uni. **(llevar/traer)**
- 8.- Me gustaría _____ a tu casa y conocer a tus padres. **(ir/venir)**

TABELLA DEI VERBI				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas	(yo) vengo (tú) vienes	(yo) llevo (tú) llevas	(yo) traigo (tú) traes
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Pretérito perfecto	(yo) he ido (él) ha ido	(yo) he venido (él) ha venido	(yo) he llevado (él) ha llevado	(yo) he traído (él) ha traído
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

VOCABOLARIO DELLE ATTIVITÀ (Significato secondo il contesto)			
A) ¿A QUÉ LUGARES SE REFIERE ELENA?		B) ¿A QUÉ LUGARES SE REFIERE PEPE?	
Portátiles	<i>Computer portatili</i>	Adora (los perros)	<i>Ama</i>
Te queda	<i>Ti sta</i>	¡Genial!	<i>Fantastico!</i>
Me lo cuentas	<i>Me lo racconti</i>	Temprano	<i>Presto</i>
¡Qué pesado eres!	<i>Quanto sei pesante!</i>	Tocar a la puerta	<i>Buscare alla porta</i>
		Adorable	<i>Amabile</i>
C) ORGANIZANDO UNA FIESTA		D) CURSO DE ESPAÑOL EN SALAMANCA	
Manteles	<i>Tovaglie</i>	Antes de que	<i>Prima che</i>
Oficina	<i>Ufficio</i>	Cerrar	<i>Chiudere</i>
Polvo	<i>Polvere</i>	Canchas	<i>Campi sportivi</i>
Equipo de sonido	<i>Impianto stereofonico</i>	Turrónes de Jijona	<i>Torróni morbidi procedenti da Jijona, città della Spagna.</i>
Fontanero	<i>Idraulico</i>	Grabar	<i>Registrare</i>
Costurera	<i>Sarta</i>	Uni	<i>Università (colloquiale)</i>
Estrecho	<i>Stretto</i>		

EJERCICIOS DE PRÁCTICA

A.- ¿A qué lugares se refiere Elena? <i>Auf welche Orte bezieht sich Elena?</i>	AQUÍ A donde ella está <i>Auf einen Ort, wo sie sich befindet</i>	ALLÍ A otros lugares <i>Auf andere Orte</i>
1. ¿Podéis traer mañana los portátiles? Los necesitaremos.		
2. Si te gusta, puedes llevarte el vestido rojo. Te queda muy bien.		
3. Ha traído dulces para todos. ¡Qué generoso!		
4. Espérame, ahora vengo y me lo cuentas.		
5. ¡Deja de gritar, ya voy ! ¡Qué pesado eres!		
6. He venido para hablar con Sergio.		
7. Si puedes, lleva a tu novio. Quisiera conocerlo.		
8. ¿Quién, Miguel? No, nunca fue a visitarme.		

B.- ¿A qué lugares se refiere Pepe? <i>Auf welche Orte bezieht sich Pepe?</i>	AQUÍ A donde ella está <i>Auf einen Ort, wo er sich befindet</i>	ALLÍ A otros lugares <i>Auf andere Orte</i>
1.- Trae a tu hermana. Se divertirá.		
2.- Puedes llevar a Napoleón. Mamá adora los perros.		
3.- ¿Vas a traer cervezas? ¡Genial!		
4.- Ya es tarde, mañana vengo temprano y te ayudo.		
5.- Un momento, creo que han tocado a la puerta. ¡Ya voy !		
6.- Sí, Aníbal viene todos los lunes.		
7.- Ayer, Marta me llevó una torta. ¿No es adorable?		
8.- No, Lucas nunca ha ido a ver tu espectáculo.		

C.- ORGANIZANDO UNA FIESTA
EINE PARTY VERANSTALTEN

Ana está en la casa de campo de sus padres y conversa con Susana acerca de todo lo que tiene que hacer para su fiesta de cumpleaños que celebrará allí. ¿Ir, venir, llevar o traer?

Ana ist mit Susana im Landhaus ihrer Eltern und erzählt ihr von all dem, was sie noch für die Vorbereitung ihrer Geburtstagsparty, die dort stattfinden wird, zu tun hat. ¿Ir, venir, llevar oder traer?

- 1.- Tengo que _____ unos manteles a la lavandería. **(llevar/traer)**
- 2.- Tengo que _____ a tu oficina a buscar algunas sillas. **(ir/venir)**
- 3.- Tengo que _____ aquí las sillas que están en casa de mi madre. **(llevar/traer)**
- 4.- Tengo que _____ a limpiar. ¡Esto está lleno de polvo! **(ir/venir)**
- 5.- Tengo que _____ a tu casa para preparar las tortas. **(ir/venir)**
- 6.- Tengo que _____ tu equipo de sonido. Lo pondré aquí. ¿Qué te parece? **(llevar/traer)**
- 7.- Tengo que _____ con el fontanero para que repare este baño. **(ir/venir)**
- 8.- Tengo que _____ el vestido que me pondré a la costurera. Me queda un poco estrecho. **(llevar/traer)**

D.- CURSO DE ESPAÑOL EN SALAMANCA
SPANISCHKURS IN SALAMANCA

Giuseppe está en Salamanca, haciendo un curso de español. En este momento se encuentra en la cafetería de la universidad con su amiga Ana y le cuenta algunas cosas que le gustaría hacer: ¿Ir, venir, llevar o traer?

Giuseppe ist in Salamanca, um einen Spanischkurs zu besuchen. Jetzt ist er mit seiner Freundin Ana in der Cafeteria der Universität und sagt ihr einige Dinge, die er tun möchte. ¿Ir, venir, llevar oder traer?

- 1.- Me gustaría _____ con mi novia el año próximo para mostrarle Salamanca. **(ir/venir)**
- 2.- Me gustaría _____ estos libros a la biblioteca antes de que cierre. **(llevar/traer)**
- 3.- Me gustaría _____ mi raqueta de tenis. Aquí hay unas canchas espectaculares. **(llevar/traer)**
- 4.- Me gustaría _____ turrónes de Jijona a Italia. Allí tenemos muchos, pero los de Jijona, no. **(llevar/traer)**
- 5.- Me gustaría _____ contigo a Toledo. Vas el sábado, ¿no? **(ir/venir)**
- 6.- Me gustaría _____ a España todos los años. **(ir/venir)**
- 7.- Me gustaría _____ mi cámara de vídeo para grabar a mis compañeros en la uni. **(llevar/traer)**
- 8.- Me gustaría _____ a tu casa y conocer a tus padres. **(ir/venir)**

VERBTABELLE				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas	(yo) vengo (tú) vienes	(yo) llevo (tú) llevas	(yo) traigo (tú) traes
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Pretérito perfecto	(yo) he ido (él) ha ido	(yo) he venido (él) ha venido	(yo) he llevado (él) ha llevado	(yo) he traído (él) ha traído
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

WORTSCHATZ (Bedeutung im Kontext)			
A) ¿A QUÉ LUGARES SE REFIERE ELENA?		B) ¿A QUÉ LUGARES SE REFIERE PEPE?	
Portátiles	<i>Laptop</i>	Adora (los perros)	<i>gerne haben</i>
Te queda	<i>Es steht dir...</i>	¡Genial!	<i>Toll!</i>
Me lo cuentas	<i>Da sagst du was</i>	Temprano	<i>Früh</i>
¡Qué pesado eres!	<i>Du bist so schwer!</i>	Tocar a la puerta	<i>An die Tür klopfen</i>
		Adorable	<i>lieb</i>
C) ORGANIZANDO UNA FIESTA		D) D) CURSO DE ESPAÑOL EN SALAMANCA	
Manteles	<i>Tischdecken</i>	Antes de que	<i>bevor</i>
Oficina	<i>Büro</i>	Cerrar	<i>schließen</i>
Polvo	<i>Staub</i>	Canchas	<i>Sportplätze</i>
Equipo de sonido	<i>Musikanlage</i>	Turrónes de Jijona	<i>Nugat (typisch für die spanische Stadt Jijona).</i>
Fontanero	<i>Klempner</i>	Grabar	<i>Aufnehmen (filmen)</i>
Costurera	<i>Schneiderin</i>	Uni	<i>Uni (umgangssprachlich)</i>
Estrecho	<i>eng</i>		

ANEXO C: INSTRUCCIÓN TRADICIONAL

1) ¿Dónde es la movida?

Mira las fotos y comenta:

- a) ¿Qué representan?
- b) ¿Qué clase de celebración o fiesta reconoces?
- c) ¿Se trata de fiestas formales o informales?



Diapositiva 1.

1

2

3

4

5

Fiesta de disfraces

Boda

Despedida de soltero

Fiesta de cumpleaños

Comida de Navidad

Diapositiva 2.

2) Organizando una fiesta

Ana está organizando una fiesta en su casa y llama por teléfono a sus amigos.

a) Lee los diálogos telefónicos y subraya las formas de los verbos *ir*, *venir*, *llevar* y *traer*.

ANA Y ELENA



Ana: *Oye, Elena, te acuerdas de que el próximo sábado doy una fiesta aquí en mi casa, ¿no? Quisiera saber si vienes.*

Elena: *Claro que me acuerdo de la fiesta, y por supuesto que voy. Por cierto, quería preguntarte si puedo llevar a mi novio...*

Ana: *¡Claro que sí! Puedes traer a quien quieras. Lo importante para mí es que vengas tú.*

Elena: *Pues voy con mucho gusto. Tengo muchas ganas de que conozcas a Carlos. Es muy simpático y, además, cocina muy bien. Le pediré que prepare una ensalada para llevarla a la fiesta.*

Ana: *¡Estupendo! Nos vemos el sábado.*

ANA Y PEPE



Ana: *¡Hola, Pepe! Quería saber si tú y Laura venís a la fiesta el próximo sábado...*

Pepe: *Claro que vamos... pensé que ya te lo había comentado. Quisiera llevar algo, ¿prefieres una botella de vino o algún postre?*

Ana: *No hace falta que traigas nada, pero si insistes, trae una botella de vino. ¡Ya sabes que me encanta!*

Pepe: *Vale, será un placer.*

Ana: *Oye, Pepe, si vienes en tu coche, ¿podrías ir a buscar a Elena a su casa? Es que su moto está en el taller mecánico. Tuvo que llevarla para que le reparen los frenos.*

Pepe: *¡Claro que sí! Yo puedo ir a recogerla y la llevo a la fiesta; no te preocupes.*

b) Completa los siguientes diálogos telefónicos con las formas correctas de los verbos *ir*, *venir*, *llevar* y *traer* contenidas en el siguiente recuadro:

traerá - llevo - vienes - ir - va - tráela - ir

venir - iremos - viene - trae - vamos

ANA Y LUISA



Ana: *Hola, Luisa ¡Por fin puedo hablar contigo! Quería invitarte a una fiesta el sábado aquí en mi casa. ¿_____?*

Luisa: *¿El sábado? ¡Qué pena! No podré _____... Lo siento mucho. Y es que justo el sábado _____ a visitarme, desde Italia, mi amiga Caterina y no quisiera dejarla sola en casa.*

Ana: *¡Pues _____ a la fiesta y así le presentas a tus amigos de la uni...! Seguro que lo pasa muy bien con nosotros.*

Luisa: *Bueno, si insistes... Se lo comentaré a Caterina en cuanto llegue y, si no está muy cansada, _____ . ¿Te parece?*

Ana: *De acuerdo. ¿Crees que _____ esos caramelos italianos rellenos de cremita que me gustan tanto?*

Luisa: *¡Jajaja! No lo sé.. Te prometo que si los _____ te _____ algunos el mismo sábado.*

ELENA Y PEPE



Elena: *Hola, Pepe. Ana me comentó que podrás _____ a buscarme el sábado por la noche para _____ a su fiesta. ¿Es así?*

Pepe: *Sí, claro. Estaré en tu casa a las 19.30 y juntos _____ a recoger a Laura.*

Elena: *¡Perfecto! Estaré lista a esa hora. Mi novio _____ conmigo, ya lo conocerás.*

Pepe: *¡Qué bien! Finalmente conoceremos al elegido! ¡Jajaja!*

Gramática

El uso de ir / venir y llevar / traer

María: "Adriana, **voy** a tu fiesta y **llevo** cedés."

Adriana: "¡Qué bien! **Vienes** a mi fiesta y **traes** cedés."

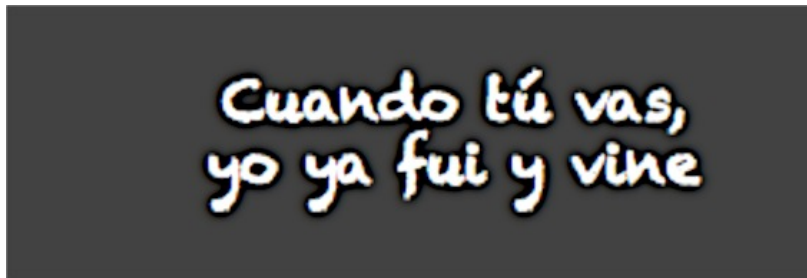
Cuando una persona se dirige hacia nosotros (hacia donde estamos), usamos **venir** y **traer**. En los demás casos (movimiento hacia otro lugar diferente de aquel en el que nos encontramos), se usan **ir** y **llevar**.

3) ¡Qué movimiento!

Relaciona adecuadamente las partes del diálogo

¿A qué hora venís?	No sé, ojalá pueda ir.
¿Tengo que llevar algo para la cena?	Claro, pero hoy trabajo hasta muy tarde, ¿puedes traerlos tú?
¿Pizzería Napoli? ¿Pueden traerme una pizza cuatro estaciones?	Voy en metro porque es difícil encontrar aparcamiento allí.
¿Vas a venir a mi fiesta?	Si quieres trae un vino.
Cariño, ¿puedes llevar a los niños al colegio?	Vamos a las cinco.
¿Cómo vienes?	Por supuesto, enseguida se la llevamos. ¿Cuál es su dirección?

4) Dichos populares



ANEXO D: PRUEBAS Y MATERIALES DE APOYO

- **VERSIÓN PARA HH.NN. DE ITALIANO**
- **VERSIÓN PARA HH.NN. DE ALEMÁN**

PRETEST

Nome e cognome _____

1) Lee los enunciados de Carolina y de Alfredo: ¿a qué lugares se refieren cuando usan los verbos *ir, venir, llevar o traer*?

*Leggi i seguenti enunciati di Carolina e Alfredo. A che luoghi fanno riferimento quando usano i verbi *ir, venir, llevar o traer*?*

¿A qué lugares se refiere Carolina? <i>A quali luoghi fa riferimento Carolina?</i>	A donde ella se encuentra <i>Al luogo dove si trova lui</i>	A otros lugares <i>Ad altri luoghi</i>
1. Mañana te traigo la torta de coco.		
2. No olvides llevarte las manzanas.		
3. ¿ Vienes conmigo?		
4. Trae los libros para que puedas estudiar.		
5. ¿ Vas ? Así me lo cuentas todo.		
6. Llévame , ¿quieres?		
7. ¡Vale! Te traigo los ingredientes lo antes posible.		
8. Luisa va . Me lo dijo ayer.		

¿A qué lugares se refiere Alfredo? <i>A quali luoghi fa riferimento Alfredo?</i>	A donde él se encuentra <i>Al luogo dove si trova lui</i>	A otros lugares <i>Ad altri luoghi</i>
1. ¿Cuántas maletas llevas ?		
2. ¿Marcos va también. ¡Entiéndelo!		
3. Si vienes por la tarde, no olvides el libro. ¿Vale?		
4. ¿Cuándo puedo traer a mi hermana?		
5. Ya vengo . Espérame.		
6. Me llevó unas galletas de chocolate... ¡deliciosas!		
7. Oye, Lucía, ¿ viene Valentina?		
8. Necesito saber si vas . Avísame.		

2) CONVERSACIONES

Completa los diálogos siguientes con el verbo adecuado: *¿ir o venir? ¿llevar o traer?*

Completa i seguenti dialoghi con il verbo adeguato ad ogni caso: *ir o venir?, llevar o traer?*

Conversación telefónica (1)

Pedro e Raquel parlano al telefono...

Pedro: ¡Hola, Ana! Juan y yo estamos pensando en _____ (**ir/venir**) a tu casa esta noche y _____ (**llevar/traer**) unas pizzas. ¿Cómo lo ves?

Raquel: ¿Esta noche? Es que Marta y yo hemos quedado para ver la nueva película de Di Caprio... Pero cuando termine la peli, nosotras podríamos _____ (**ir/venir**) a vuestro piso y _____ (**llevar/traer**) las pizzas ¿Qué te parece?

Conversación telefónica (2)

Laura e Ana parlano al telefono...

Laura: ¿Sabes qué? Juan me dijo que quiere _____ (**ir/venir**) a visitarte y _____ (**llevar/traer**) flores. ¡Qué romántico!

Ana: ¿Qué? Hoy no podrá ser. ¡Es que yo estoy en casa de mis padres! He _____ (**ido/venido**) esta mañana para ayudar a mi madre con los preparativos de la fiesta de mi padre. Es esta noche.

Laura: ¿Una fiesta? Juan y yo podríamos _____ (**ir/venir**). Así, yo le _____ (**llevo/traigo**) un buen vino a tu padre y Juan te _____ (**lleva/trae**) las flores...

Encuentro en el parque

Luis e Alicia se encuentran en el parque...

Luis: ¡Oye! Mañana por la noche es el concierto de Juanes y tengo dos entradas. ¿Me acompañas?

Alicia: ¡Me encantaría _____ (**ir/venir**)! Pero tengo que _____ (**llevar/traer**) a mis sobrinos a una fiesta.

Luis: ¿Y esta noche? ¿Te apetece salir a comer algo conmigo?

Alicia: ¡Esta noche _____ (**voy /vengo**) contigo a donde quieras!

En casa

Rebeca se encuentra en casa con Carmen, su madre...

Carmen: ¡Rebeca! ¿Cuántas veces tengo que llamarte? ¡Ayúdame a preparar el almuerzo, es tarde!

Rebeca: Sí, mamá... _____ (**voy/vengo**).

Carmen: Ah...¿puedes _____ (**llevarme/traerme**) el móvil? Lo dejé en el salón.

Rebeca: Sí, mamá... te lo _____ (**llevo/traigo**).

TABELLA DEI VERBI				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito perfecto	(yo) he ido	(yo) he venido	(yo) he llevado	(yo) he traído
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

VOCABOLARIO DELLE ATTIVITÀ (Significato secondo il contesto)			
A) ¿A QUÉ LUGARES SE REFIEREN CAROLINA Y ALFREDO?		B) CONVERSACIONES	
Así me lo cuentas todo	<i>Così mi racconti tutto</i>	¿Cómo lo ves?	<i>Che né pensi?</i>
¡Vale!	<i>D'accordo</i>	Quedar para...	<i>Mettersi d'accordo per fare qualcosa</i>
Los ingredientes	<i>Gli ingredienti</i>	Peli	<i>Film (colloquiale)</i>
Lo antes posible	<i>Il prima possibile</i>	¿Qué te parece?	<i>Che né pensi?</i>
Hermana	<i>Sorella</i>	Hermana	<i>Sorella</i>
Maleta	<i>Valigia</i>	Visitar	<i>Fare visita</i>
¡Entiéndelo!	<i>Lo vuoi capire?!</i>	Noche	Sera
Oye	<i>Senti un po'</i>	¡Me encantaría!	<i>¡Mi piacerebbe molto!</i>
¡Deliciosas!	<i>Deliziose!</i>	Sobrinos	<i>Nipoti (dello zio/a)</i>
		Almuerzo	<i>Pranzo</i>
		Móvil	<i>Telefono cellulare</i>

Name, Vorname _____

1) Lee los enunciados de Carolina y de Alfredo: ¿a qué lugares se refieren cuando usan los verbos *ir, venir, llevar o traer*?

*Lesen Sie die folgenden Aussagen von Carolina und Alfredo: auf welche Orte beziehen sie sich, wenn sie die Verben **ir, venir, llevar** oder **traer** benutzen?*

¿A qué lugares se refiere Carolina? <i>Auf welche Orte bezieht sich Carolina?</i>	A donde ella se encuentra <i>Auf einen Ort, wo sie sich befindet</i>	A otros lugares <i>Auf andere Orte</i>
1. Mañana te traigo la torta de coco.		
2. No olvides llevar te las manzanas.		
3. ¿ Vienes conmigo?		
4. Trae los libros para que puedas estudiar.		
5. ¿ Vas ? Así me lo cuentas todo.		
6. Llévame, ¿quieres?		
7. ¡Vale! Te traigo los ingredientes lo antes posible.		
8. Luisa va . Me lo dijo ayer.		

¿A qué lugares se refiere Alfredo? <i>Auf welche Orte bezieht sich Alfredo?</i>	A donde él se encuentra <i>Auf einen Ort, wo er sich befindet</i>	A otros lugares <i>Auf andere Orte</i>
1. ¿Cuántas maletas llevas ?		
2. ¿Marcos va también. ¡Entiéndelo!		
3. Si vienes por la tarde, no olvides el libro. ¿Vale?		
4. ¿Cuándo puedo traer a mi hermana?		
5. Ya vengo . Espérame.		
6. Me llevó unas galletas de chocolate... ¡deliciosas!		
7. Oye, Lucía, ¿ viene Valentina?		
8. Necesito saber si vas . Avísame.		

2) CONVERSACIONES

Completa los diálogos siguientes con el verbo adecuado: ¿*ir* o *venir*?, ¿*llevar* o *traer*?

Ergänzen Sie die folgenden Gespräche mit den passenden Verben: *ir* oder *venir*?, *llevar* oder *traer*?

Conversación telefónica (1)

Pedro und Raquel sprechen per Telefon ...

Pedro: ¡Hola, Ana! Juan y yo estamos pensado en _____ (**ir/venir**) a tu casa esta noche y _____ (**llevar/traer**) unas pizzas. ¿Cómo lo ves?

Raquel: ¿Esta noche? Es que Marta y yo hemos quedado para ver la nueva película de Di Caprio... Pero cuando termine la peli, nosotras podríamos _____ (**ir/venir**) a vuestro piso y _____ (**llevar/traer**) las pizzas ¿Qué te parece?

Conversación telefónica (2)

Laura und Ana sprechen per Telefon ...

Laura: ¿Sabes qué? Juan me dijo que quiere _____ (**ir/venir**) a visitarte y _____ (**llevar/traer**) flores. ¡Qué romántico!

Ana: ¿Qué? Hoy no podrá ser. ¡Es que yo estoy en casa de mis padres! He _____ (**ido/venido**) esta mañana para ayudar a mi madre con los preparativos de la fiesta de mi padre. Es esta noche.

Laura: ¿Una fiesta? Juan y yo podríamos _____ (**ir/venir**). Así, yo le _____ (**llevo/traigo**) un buen vino a tu padre y Juan te _____ (**lleva/trae**) las flores...

Encuentro en el parque

Luis und Alicia treffen sich im Park ...

Luis: ¡Oye! Mañana por la noche es el concierto de Juanes y tengo dos entradas. ¿Me acompañas?

Alicia: ¡Me encantaría _____ (**ir/venir**)! Pero tengo que _____ (**llevar/traer**) a mis sobrinos a una fiesta.

Luis: ¿Y esta noche? ¿Te apetece salir a comer algo conmigo?

Alicia: ¡Esta noche _____ (**voy /vengo**) contigo a donde quieras!

En casa

Rebeca ist zu Hause mit ihrer Mutter Carmen...

Carmen: ¡Rebeca! ¿Cuántas veces tengo que llamarte? ¡Ayúdame a preparar el almuerzo, es tarde!

Rebeca: Sí, mamá... _____ (**voy/vengo**).

Carmen: Ah...¿puedes _____ (**llevarme/traerme**) el móvil? Lo dejé en el salón.

Rebeca: Sí, mamá... te lo _____ (**llevo/traigo**).

VERBTABELLE				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito perfecto	(yo) he ido	(yo) he venido	(yo) he llevado	(yo) he traído
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

WORTSCHATZ (Bedeutung im Kontext)			
A) ¿A QUÉ LUGARES SE REFIEREN CAROLINA Y ALFREDO?		B) CONVERSACIONES	
Así me lo cuentas todo	<i>Dann erzählst du mir alles</i>	¿Cómo lo ves?	<i>Was meinst du?</i>
¡Vale!	<i>Einverstanden!</i>	Quedar para...	<i>Sich verabreden, um irgendwas zu tun</i>
Los ingredientes	<i>Die Zutaten</i>	Peli	<i>Film (umgangssprachlich)</i>
Lo antes posible	<i>So bald wie möglich</i>	¿Qué te parece?	<i>Wie findest du es?</i>
Hermana	<i>Schwester</i>	Hermana	<i>Schwester</i>
Maleta	<i>Koffer</i>	Visitar	<i>besuchen</i>
¡Entiéndelo!	<i>Hörst du?</i>	Noche	<i>Abend</i>
Oye	<i>Hör mal</i>	¡Me encantaría!	<i>Das würde ich sehr gern!</i>
¡Deliciosas!	<i>Köstlich!</i>	Sobrinos	<i>Neffen</i>
		Almuerzo	<i>Mittagessen</i>
		Móvil	<i>Handy</i>

POSTEST 1

Nome e cognome _____

A1.- CAPERUCITA ROJA: Nueva Versión. CAPPUCETTO ROSSO: NUOVA VERSIONE.		
Lee atentamente los enunciados. Según el significado de los verbos empleados -ir, venir, llevar o traer- , determina si: A) Caperucita está hablando con la abuelita por el móvil. B) Caperucita está en casa de la abuelita, hablando con ella.		
Leggi con attenzione le seguenti frasi. Per ognuna di loro, decidi, secondo il significato dei verbi usati -ir, venir, llevar o traer- , se: A) Cappuccetto rosso parla con la nonna per telefono. B) Cappuccetto rosso è a casa della nonna e parla con lei.		
		A (Por el móvil)
		B (Casa de la abuela)
1	Te he traído el labial que querías. ¡Espero que te guste!	
2	Te compré el CD de Justin Biber; te lo llevo .	
3	Voy a tu casa para que me enseñes a bailar tango.	
4	Mañana vengo a verte más temprano.	
5	Traigo todo lo necesario para la fiesta.	
6	He decidido llevar a mi novio conmigo para que lo conozcas.	
7	El lunes voy a visitarte por la tarde.	
8	Me gusta jugar al tenis contigo. Por eso vengo a tu casa todas las semanas.	

B1.- LUIS HABLA CON VARIAS PERSONAS. Relaciona cada enunciado de Luis con la interpretación más adecuada. <i>Luis parla con diverse persone. Collega ogni enunciato di Luis all'interpretazione più adeguata.</i>		
Ejemplo:		
0	1) Pedro, mañana vengo a la biblioteca. → 2) Pedro, mañana voy a la biblioteca. →	a) Luis está en la biblioteca en este momento. b) Luis no está en la biblioteca.
Nell'esempio, il collegamento corretto è: 1a 2b		
1	1) Ana, esta noche voy a la fiesta de Andrés, ¿ vienes? ? 2) Ana, esta noche voy a la fiesta de Andrés, ¿ vas? ?	a) Luis está invitando a Ana a que lo acompañe a la fiesta. b) Luis quiere saber si Ana estará en la fiesta de Andrés.
2	1) Bueno, te llevo tu pastel favorito, Ana. 2) Bueno, te traigo tu pastel favorito, Ana.	a) Luis está en casa de Ana y le entrega el pastel. b) Luis aún no le ha entregado el pastel a Ana.
3	1) Tráeme los documentos a la oficina, así los leo por la tarde. 2) Llévame los documentos a la oficina, así los leo por la tarde.	a) Luis está en la oficina. b) Luis está pidiendo que le dejen los documentos en la oficina porque él no está allí.
4	1) Sí, eso fue anoche, cuando Francisco vino a mi casa. 2) Sí, eso fue anoche, cuando Francisco fue a mi casa.	a) Luis recibió a Francisco en su casa. b) Luis no estaba en su casa anoche.

C1.- DE MUDANZA

Lee el siguiente texto y completa con los verbos **ir /venir** o **llevar/ traer**.

Penélope y Javier acaban de alquilar un piso en Roma. Están abriendo las cajas de la mudanza y ordenando sus pertenencias. **Penélope está sentada en el salón** desempacando cuadros y le dice a Javier:

Leggi il seguente testo e completa con i verbi **ir /venir o **llevar/ traer**.**

*Penélope e Javier hanno appena affittato un appartamento a Roma. Stanno aprendo gli scatoloni del trasloco e mettendo a posto le cose. **Penélope è seduta in sala** e mentre spacchetta i quadri, dice a Javier:*

1. Busca el martillo que está en el garaje y _____ (**llévamelo/ tráemelo**), por favor. Quiero colgar estos cuadros.
2. Si _____ (**vas/vienes**) a la terraza, pon cuidado; aún están puliendo el piso.
3. _____ (**Ven /Ve**) a buscar las cajas con los platos que están en el coche y _____ (**llévalas / tráelas**) a la cocina.
4. Acomoda los libros en el estudio; yo _____ (**voy/ vengo**) y te ayudo en cuanto termine con los cuadros.
5. Pon las cajas vacías afuera. Mi hermana _____ (**va /viene**) para recogerlas y _____ (**llevárselas / traérselas**).
6. ¿Me _____ (**llevas /traes**) un poco de agua, por favor?

D1.- DE VACACIONES EN MADRID**VACANZA A MADRID**

Sergio está de vacaciones en Madrid y le escribe a su amiga Bea, que está en Pescara. Completa los mensajes electrónicos con la forma adecuada de **ir, venir, llevar y traer.**

*Sergio è in vacanza a Madrid e scrive alla sua amica Bea che si trova a Pescara. Completa le frasi con la forma adeguata dei verbi **ir, venir, llevar o traer**.*

Sergio: ¡Hola! Te cuento que Madrid es maravillosa. Tienes que _____ (**ir/venir**) a conocerla lo antes posible.

Bea: ¡Me encantaría! Pero ya sabes que por ahora no puedo _____ (**ir/venir**). Tengo que presentar aún tres exámenes y estoy estudiando...

Sergio: ¡Qué pena! Ayer _____ (**fui/vine**) al Museo del Prado y vi *Las Meninas* de Velázquez. ¡Es un cuadro estupendo!

Bea: ¡Qué guay! ¿Podrías _____ (**llevarme/traerme**) una reproducción? No sé, tal vez un póster.

Sergio: Pues claro. ¿Te _____ (**llevo/traigo**) algo más?

Bea: A ver...sí. Puedes _____ (**llevarme/ traerme**) una foto gigante de Casillas... jajaja

Sergio: ¡Jajajaj! Como quieras. En cuanto regrese de mi viaje, _____ (**voy/vengo**) a visitarte y te _____ (**llevo/traigo**) tus encargos. Un beso.

TABELLA DEI VERBI				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Pretérito perfecto	(yo) he ido (él) ha ido	(yo) he venido (él) ha venido	(yo) he llevado (él) ha llevado	(yo) he traído (él) ha traído
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

VOCABOLARIO DELLE ATTIVITÀ (significato secondo il contesto)			
A1) CAPERUCITA ROJA: Nueva versione		B1) LUIS HABLA CON VARIAS PERSONAS...	
Labial	<i>Matita per le labbra</i>	Pastel	<i>Torta</i>
Visitarte	<i>Venirti a trovare</i>	Oficina	<i>Ufficio</i>
Semanas	<i>Settimane</i>	Anoche	<i>Ieri sera</i>
C1) DE MUDANZA		D1) DE VACACIONES EN MADRID	
Martillo	<i>Martello</i>	Antes	<i>Prima</i>
Colgar cuadros	<i>Appendere i quadri</i>	¡Me encantaría!	<i>Mi piacerebbe molto!</i>
Puliendo el piso	<i>Pulendo il pavimento</i>	Presentar exámenes	<i>Dare esami</i>
Buscar las cajas con los platos	<i>A prendere gli scatoloni con i piatti</i>	¡Qué pena!	<i>Quanto mi dispiace!</i>
Acomoda los libros en el estudio	<i>Accomoda i libri nello studio</i>	¡Qué guay !	<i>Stupendo/ Che bello!</i>
Te ayudo cuando termine con los cuadros	<i>Ti aiuto quando avrò finito con i quadri</i>	Reproducción	<i>Riproduzione</i>
Cajas vacías	<i>Scatole vuote</i>	A ver...	<i>Vediamo...</i>
Recogerlas (las cajas)	<i>A prendere (le scatole/scatoloni)</i>	Como quieras...	<i>Va bene/Se lo vuoi tu..</i>
		Encargos	<i>Cose commissionate</i>

Name, Vorname _____

A1.- CAPERUCITA ROJA: Nueva Versión. ROTKÄPPCHEN: NEUE VERSION.		
Lee atentamente los enunciados. Según el significado de los verbos empleados -ir, venir, llevar o traer- , determina si: A) Caperucita está hablando con la abuelita por el móvil. B) Caperucita está en casa de la abuelita, hablando con ella.		
<i>Lesen Sie die folgenden Äußerungen. Entscheiden Sie jeweils nach der Bedeutung der benutzten Verben -ir, venir, llevar oder traer- ob:</i> A) Rotkäppchen mit der Oma mit dem Handy spricht. B) Rotkäppchen zu Hause bei der Oma ist und mit ihr spricht.		
		A (Por el móvil) B (Casa de la abuela)
1	Te he traído el labial que querías. ¡Espero que te guste!	
2	Te compré el CD de Justin Biber; te lo llevo .	
3	Voy a tu casa para que me enseñes a bailar tango.	
4	Mañana vengo a verte más temprano.	
5	Traigo todo lo necesario para la fiesta.	
6	He decidido llevar a mi novio conmigo para que lo conozcas.	
7	El lunes voy a visitarte por la tarde.	
8	Me gusta jugar al tenis contigo. Por eso vengo a tu casa todas las semanas.	

B1.- LUIS HABLA CON VARIAS PERSONAS. Relaciona cada enunciado de Luis con la interpretación más adecuada. <i>Luis spricht mit verschiedenen Personen. Verbinden Sie jede Aussage von Luis mit der geeigneten Interpretation.</i>		
Ejemplo:		
0	1) Pedro, mañana vengo a la biblioteca. → 2) Pedro, mañana voy a la biblioteca. →	a) Luis está en la biblioteca en este momento. b) Luis no está en la biblioteca.
Im Beispiel ist die richtige Verbindung: 1a 2b		
1	1) Ana, esta noche voy a la fiesta de Andrés, ¿vienes? 2) Ana, esta noche voy a la fiesta de Andrés, ¿vas?	a) Luis está invitando a Ana a que lo acompañe a la fiesta. b) Luis quiere saber si Ana estará en la fiesta de Andrés.
2	1) Bueno, te llevo tu pastel favorito, Ana. 2) Bueno, te traigo tu pastel favorito, Ana.	a) Luis está en casa de Ana y le entrega el pastel. b) Luis aún no le ha entregado el pastel a Ana.
3	1) Tráeme los documentos a la oficina, así los leo por la tarde. 2) Llévame los documentos a la oficina, así los leo por la tarde.	a) Luis está en la oficina. b) Luis está pidiendo que le dejen los documentos en la oficina porque él no está allí.
4	1) Sí, eso fue anoche, cuando Francisco vino a mi casa. 2) Sí, eso fue anoche, cuando Francisco fue a mi casa.	a) Luis recibió a Francisco en su casa. b) Luis no estaba en su casa anoche.

C1.- DE MUDANZA

Lee el siguiente texto y completa con los verbos **ir/venir** o **llevar/traer**.

Penélope y Javier acaban de alquilar un piso en Roma. Están abriendo las cajas de la mudanza y ordenando sus pertenencias. **Penélope está sentada en el salón** desempacando cuadros y le dice a Javier:

Lesen Sie den folgenden Text und ergänzen Sie ihn mit den Verben **ir/venir oder **llevar/traer**.**

*Penélope und Javier haben gerade eine Wohnung in Rom gemietet. Sie packen die Umzugskartons aus und räumen ihre Sachen ein. **Penélope sitzt im Wohnzimmer** und packt die Bilder aus; sie sagt zu Javier:*

1. Busca el martillo que está en el garaje y _____ (**llévamelo/ tráemelo**), por favor. Quiero colgar estos cuadros.
2. Si _____ (**vas/vienes**) a la terraza, pon cuidado; aún están puliendo el piso.
3. _____ (**Ven/Ve**) a buscar las cajas con los platos que están en el coche y _____ (**llévalas / tráelas**) a la cocina.
4. Acomoda los libros en el estudio; yo _____ (**voy/ vengo**) y te ayudo en cuanto termine con los cuadros.
5. Pon las cajas vacías afuera. Mi hermana _____ (**va /viene**) para recogerlas y _____ (**llevárselas / traérselas**).
6. ¿Me _____ (**llevas /traes**) un poco de agua, por favor?

D1.- DE VACACIONES EN MADRID**URLAUB IN MADRID**

Sergio está de vacaciones en Madrid y le escribe a su amiga Bea, que está en Pescara. Completa los mensajes electrónicos con la forma adecuada de **ir, venir, llevar y traer.**

*Sergio macht Urlaub in Madrid und schreibt Bea, die in Pescara wohnt. Ergänzen Sie die Aussagen mit der passenden Form der Verben **ir, venir, llevar und traer**.*

Sergio: ¡Hola! Te cuento que Madrid es maravillosa. Tienes que _____ (**ir/venir**) a conocerla lo antes posible.

Bea: ¡Me encantaría! Pero ya sabes que por ahora no puedo _____ (**ir/venir**). Tengo que presentar aún tres exámenes y estoy estudiando...

Sergio: ¡Qué pena! Ayer _____ (**fui/vine**) al Museo del Prado y vi *Las Meninas* de Velázquez. ¡Es un cuadro estupendo!

Bea: ¡Qué guay! ¿Podrías _____ (**llevarme/traerme**) una reproducción? No sé, tal vez un póster.

Sergio: Pues claro. ¿Te _____ (**llevo/traigo**) algo más?

Bea: A ver...sí. Puedes _____ (**llevarme/ traerme**) una foto gigante de Casillas... jajaja

Sergio: ¡jajajaj! Como quieras. En cuanto regrese de mi viaje, _____ (**voy/vengo**) a visitarte y te _____ (**llevo/traigo**) tus encargos. Un beso.

VERBTABELLE				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Pretérito perfecto	(yo) he ido (él) ha ido	(yo) he venido (él) ha venido	(yo) he llevado (él) ha llevado	(yo) he traído (él) ha traído
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

WORTSCHATZ (Bedeutung im Kontext)			
A1) CAPERUCITA ROJA: Nueva versión		B1) LUIS HABLA CON VARIAS PERSONAS...	
Labial	<i>Lippenstift</i>	Pastel	<i>Kuchen</i>
Visitarte	<i>dich besuchen...</i>	Oficina	<i>Büro</i>
Semanas	<i>Wochen</i>	Anoche	<i>gestern Abend</i>
C1) DE MUDANZA		D1) DE VACACIONES EN MADRID	
Martillo	<i>Hammer</i>	Antes	<i>bevor</i>
Colgar cuadros	<i>Bilder aufhängen</i>	¡Me encantaría!	<i>Das würde ich sehr gerne!</i>
Puliendo el piso	<i>Den Boden putzen</i>	Presentar exámenes	<i>Prüfungen ablegen</i>
Buscar las cajas con los platos	<i>Die Kisten mit den Tellern holen</i>	¡Qué pena!	<i>Es tut mir leid!</i>
Acomoda los libros en el estudio	<i>Räume di Bücher im Arbeitszimmer auf</i>	¡Qué guay !	<i>Wunderbar/ Spitze!</i>
Te ayudo cuando termine con los cuadros	<i>Ich helfe dir, wenn ich mit den Bildern fertig bin</i>	Reproducción	<i>Druck</i>
Cajas vacías	<i>leere Kisten</i>	A ver...	<i>(im Sinne von) Na ja...</i>
Recogerlas (las cajas)	<i>Abholen (die Kisten)</i>	Como quieras...	<i>Wie du willst..</i>
		Encargos	<i>das Bestellte</i>

POSTEST 2

Nome e cognome _____

A2.- LA BELLA DURMIENTE: Nueva versión. LA BELLA ADDORMENTATA: NUOVA VERSIONE.			
Lee atentamente los enunciados. Según el significado de los verbos empleados -ir, venir, llevar o traer- , determina si: A) La Bella Durmiente está escribiéndole un correo electrónico al príncipe. B) La Bella Durmiente está en el castillo del príncipe, hablando con él.			
Leggi con attenzione le seguenti frasi. Per ognuna di loro, decidi, secondo il significato dei verbi usati -ir, venir, llevar o traer- , se: A) La Bella addormentata sta scrivendo una E-Mail al Principe. B) La Bella addormentata è nel castello del Principe e sta parlando con lui.			
		A (Correo electrónico)	B (Hablando en su casa)
1	La próxima vez traigo mi bañador. ¡Tu piscina es fantástica!		
2	Puedo llevar conmigo a dos de mis amigas?		
3	Voy a saludarte con mis hadas madrinas.		
4	Vengo nuevamente esta noche, vestida para el baile.		
5	Espero que te guste la marca de cerveza que traigo para beber.		
6	Te llevo flores. ¿Te gustan?		
7	He ido a verte varias veces y siempre estás con tus amigos.		
8	La próxima vez, vengo para quedarme.		

B2. Diana habla con varias personas. Relaciona cada enunciado de Diana con la interpretación más adecuada. <i>Diana parla con diverse persone. Collega ogni enunciato di Diana all'interpretazione più adeguata.</i>		
Ejemplo:		
0	1) Pedro, mañana vengo a la biblioteca. → 2) Pedro, mañana voy a la biblioteca. →	a) Diana está en la biblioteca en este momento. b) Diana no está en la biblioteca.
Nell'esempio, il collegamento corretto è: 1a 2b		
1	1) Abuela, ¡qué contenta estoy de ir a verte! 2) Abuela, ¡qué contenta estoy de venir a verte!	a) Diana ya está en casa de su abuela. b) Diana no está en casa de su abuela
2	1) Es una buena idea, llévame los lentes a casa de Laura. 2) Es una buena idea, tráeme los lentes a casa de Laura.	a) Diana está en casa de Laura. b) Diana no está en casa de Laura en ese momento.
3	1) Alicia, ¿puedes traerme a la universidad las fotos que tomamos en París? 2) Alicia, ¿puedes llevarme a la universidad las fotos que tomamos en París?	a) Diana irá a la universidad más tarde. b) Diana está en la universidad.
4	1) Discúlpame, Marcela. Ayer no pude venir a tu casa porque no me sentía bien. 2) Discúlpame, Marcela. Ayer no pude ir a tu casa porque no me sentía bien.	a) Ahora, Diana está en casa de Marcela. b) Diana no está en casa de Marcela.

C2.- DE CAMPING

Lee el siguiente texto y completa con los verbos **ir /venir** o **llevar/ traer**.

Mariela y Felipe se van hoy de camping. **Felipe está en el garaje** cargando el coche con todas las cosas que van a llevarse y le dice a Mariela:

Leggi gli enunciati e completa con i verbi ir /venir o **llevar/ traer**.

Mariela e Felipe hanno deciso di fare un camping. **Felipe si trova nel Garage** e carica la macchina con le cose che si porteranno. Nel frattempo dà delle indicazioni a Mariela:

- 1) Busca las mantas y las almohadas que están en mi habitación y _____ (**llévalas /tráelas**), por favor. Quiero meterlas en este bolso.
- 2) _____ (**ve / ven**) al salón y cierra bien todas las ventanas
- 3) ¿Puedes _____ (**llevarme / traerme**) mi móvil? Lo dejé en la cocina. Es que necesito llamar a mi secretaria ahora mismo.
- 4) _____ (**llévale / tráele**) las llaves de casa al vecino. ¡Uno nunca sabe!
- 5) Mi prima _____ (**va /viene**) por la noche para regar las flores.
- 6) Pedro y Sofía también _____ (**van/vienen**) al camping. Salieron temprano.
- 7) _____ (**ve/ven**) y saca al perro del coche. No podemos _____ (**llevarlo/traerlo**) con nosotros.

D2.- TE CUENTO QUE...

TI RACCONTO ALCUNE COSE...

Ángela y Marina hablan por teléfono. Cada una de ellas está en su respectiva casa.

Completa los enunciados con la forma adecuada de ir, venir, llevar y traer.

Angela e Marina parlano al telefono. Ognuna di loro è a casa propria. Completa le frasi con la forma adeguata dei verbi **ir, venir, llevar** o **traer**.

Marina: Bueno, esta noche _____ (**vengo/voy**) a tu casa y te cuento quién _____ (**fue/vino**) a verme esta tarde...

Ángela: ¡No me digas que _____ (**fue/vino**) a visitarte Alejandro!

Marina: Pues, no. Alejandro no pudo _____ (**ir/venir**) porque tuvo que _____ (**llevar/traer**) a su madre al médico.

Ángela: Y entonces, ¿quién _____ (**vino/fue**) a tu casa?

Marina: No seas tan curiosa, por la noche te lo cuento. Si quieres _____ (**traigo/llevo**) un buen vino y queso.

Ángela: ¡Sí, sí! Puedes _____ (**traer/llevar**) lo que quieras.

TABELLA DEI VERBI				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Pretérito perfecto	(yo) he ido (él) ha ido	(yo) he venido (él) ha venido	(yo) he llevado (él) ha llevado	(yo) he traído (él) ha traído
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

VOCABOLARIO DELLE ATTIVITÀ (significato secondo il contesto)			
A2) LA BELLA DURMIENTE: Nueva versión		B2) DIANA HABLA CON VARIAS PERSONAS...	
La próxima vez	<i>La prossima volta</i>	Abuela	<i>Nonna</i>
Bañador	<i>Costume (mare)</i>	Lentes	<i>Occhiali</i>
Hadas madrinas	<i>Fate</i>	Tomar fotos	<i>fotografare</i>
Baile	<i>Festa da ballo</i>		
Marca de cerveza	<i>Marca di birra</i>		
quedarme	<i>rimanere</i>		
C2) DE CAMPING		D2) TE CUENTO QUE...	
Manta	<i>Coperta</i>	Contar	<i>Raccontare</i>
Almohada	<i>Cuscino</i>	Visitar	<i>Fare visita</i>
Bolso	<i>Borsone/valigia</i>	Queso	<i>Formaggio</i>
Salón	<i>Sala</i>	Hambre	<i>Fame</i>
Móvil	<i>Telefono cellulare</i>		
Al vecino	<i>Al vicino di casa</i>		
¡Uno nunca sabe!	<i>Non si sa mai!</i>		
Regar	<i>Annaffiare</i>		
Salieron temprano	<i>Sono partiti presto</i>		
Sacar	<i>Cacciare (tirare fuori)</i>		

Name, Vorname _____

A2.- LA BELLA DURMIENTE: Nueva versión. <i>DORNRÖSCHEN: NEUE VERSION.</i>		
Lee atentamente los enunciados. Según el significado de los verbos empleados -ir, venir, llevar o traer- , determina si: A) La Bella Durmiente está escribiéndole un correo electrónico al príncipe. B) La Bella Durmiente está en el castillo del príncipe, hablando con él.		
Lesen Sie die folgenden Äußerungen. Entscheiden Sie jeweils nach der Bedeutung der benutzten Verben -ir, venir, llevar oder traer- ob: A) Dornröschen dem Prinzen eine E-Mail schreibt. B) Dornröschen im Schloss des Prinzen ist und mit ihm redet.		
		A (Correo electrónico) B (Hablando en su casa)
1	La próxima vez traigo mi bañador. ¡Tu piscina es fantástica!	
2	Puedo llevar conmigo a dos de mis amigas?	
3	Voy a saludarte con mis hadas madrinas.	
4	Vengo nuevamente esta noche, vestida para el baile.	
5	Espero que te guste la marca de cerveza que traigo para beber.	
6	Te llevo flores. ¿Te gustan?	
7	He ido a verte varias veces y siempre estás con tus amigos.	
8	La próxima vez, vengo para quedarme.	

B2. Diana habla con varias personas. Relaciona cada enunciado de Diana con la interpretación más adecuada. <i>Diana spricht mit verschiedenen Personen. Verbinden Sie jede Aussage von Diana mit der geeigneten Interpretation.</i>		
Ejemplo:		
0	1) Pedro, mañana vengo a la biblioteca. → 2) Pedro, mañana voy a la biblioteca. →	a) Diana está en la biblioteca en este momento. b) Diana no está en la biblioteca.
Im Beispiel ist die richtige Verbindung: 1a 2b		
1	1) Abuela, ¡qué contenta estoy de ir a verte! 2) Abuela, ¡qué contenta estoy de venir a verte!	a) Diana ya está en casa de su abuela. b) Diana no está en casa de su abuela
2	1) Es una buena idea, llévame los lentes a casa de Laura. 2) Es una buena idea, tráeme los lentes a casa de Laura.	a) Diana está en casa de Laura. b) Diana no está en casa de Laura en ese momento.
3	1) Alicia, ¿puedes traerme a la universidad las fotos que tomamos en París? 2) Alicia, ¿puedes llevarme a la universidad las fotos que tomamos en París?	a) Diana irá a la universidad más tarde. b) Diana está en la universidad.
4	1) Discúlpame, Marcela. Ayer no pude venir a tu casa porque no me sentía bien. 2) Discúlpame, Marcela. Ayer no pude ir a tu casa porque no me sentía bien.	a) Ahora, Diana está en casa de Marcela. b) Diana no está en casa de Marcela.

C2.- DE CAMPING

Lee el siguiente texto y completa con los verbos **ir /venir** o **llevar/ traer**.

Mariela y Felipe se van hoy de camping. **Felipe está en el garaje** cargando el coche con todas las cosas que van a llevarse y le dice a Mariela:

Lesen Sie die Mitteilungen und ergänzen Sie mit den Verben ir /venir o **llevar/ traer**.

Mariela und Felipe machen heute Camping. **Felipe ist in der Garage** und belädt das Auto mit den Sachen, die sie mitnehmen. Dabei sagt er zu Mariela:

- 1) Busca las mantas y las almohadas que están en mi habitación y _____ (**llévalas /tráelas**), por favor. Quiero meterlas en este bolso.
- 2) _____ (**ve / ven**) al salón y cierra bien todas las ventanas
- 3) ¿Puedes _____ (**llevarme / traerme**) mi móvil? Lo dejé en la cocina. Es que necesito llamar a mi secretaria ahora mismo.
- 4) _____ (**llévale / tráele**) las llaves de casa al vecino. ¡Uno nunca sabe!
- 5) Mi prima _____ (**va / viene**) por la noche para regar las flores.
- 6) Pedro y Sofia también _____ (**van/vienen**) al camping. Salieron temprano.
- 7) _____ (**ve/ven**) y saca al perro del coche. No podemos _____ (**llevarlo/traerlo**) con nosotros.

D2.- TE CUENTO QUE...

ICH ERZÄHLE DIR WAS...

Ángela y Marina hablan por teléfono. Cada una de ellas está en su respectiva casa. **Completa los enunciados con la forma adecuada de ir, venir, llevar y traer.**

Angela und Marina sprechen am Telefon. Jede ist bei sich zu Hause. Ergänzen Sie die Aussagen mit der passenden Form der Verben **ir, venir, llevar** und **traer**.

Marina: Bueno, esta noche _____ (**vengo/voy**) a tu casa y te cuento quién _____ (**fue/vino**) a verme esta tarde...

Ángela: ¡No me digas que _____ (**fue/vino**) a visitarte Alejandro!

Marina: Pues, no. Alejandro no pudo _____ (**ir/venir**) porque tuvo que _____ (**llevar/traer**) a su madre al médico.

Ángela: Y entonces, ¿quién _____ (**vino/fue**) a tu casa?

Marina: No seas tan curiosa, por la noche te lo cuento. Si quieres _____ (**traigo/llevo**) un buen vino y queso.

Ángela: ¡Sí, sí! Puedes _____ (**traer/llevar**) lo que quieras.

VERBTABELLE				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Pretérito perfecto	(yo) he ido (él) ha ido	(yo) he venido (él) ha venido	(yo) he llevado (él) ha llevado	(yo) he traído (él) ha traído
Imperativo	ve (tú)	ven (tú)	lleva (tú)	trae (tú)

WORTSCHATZ (Bedeutung im Kontext)			
A2) LA BELLA DURMIENTE: Nueva versión		B2) DIANA HABLA CON VARIAS PERSONAS...	
La próxima vez	<i>Das nächste Mal</i>	Abuela	<i>Oma</i>
Bañador	<i>Badeanzug</i>	Lentes	<i>Brille</i>
Hadas madrinas	<i>Fee</i>	Tomar fotos	<i>fotografieren</i>
Baile	<i>Tanzfest</i>		
Marca de cerveza	<i>Biermarke</i>		
quedarme	<i>bleiben</i>		
C2) DE CAMPING		D2) TE CUENTO QUE...	
Manta	<i>Decke</i>	Contar	<i>erzählen</i>
Almohada	<i>Kissen</i>	Visitar	<i>besuchen</i>
Bolso	<i>Tasche/kleiner Koffer</i>	Queso	<i>Käse</i>
Salón	<i>Wohnzimmer</i>	Hambre	<i>Hunger</i>
Móvil	<i>Handy</i>		
Al vecino	<i>dem Nachbarn</i>		
¡Uno nunca sabe!	<i>Man weiß nie!</i>		
Regar	<i>Gießen</i>		
Salieron temprano	<i>Sie sind früh abgefahren</i>		
Sacar	<i>herausholen</i>		

POSTEST 3

Nome e cognome _____

A3.- BLANCANIEVES Y SU ENANO: Nueva Versión. BIANCANEVE E IL SUO NANO: NUOVA VERSIONE.			
Lee atentamente los enunciados. Según el significado de los verbos empleados -ir, venir, llevar o traer- , determina si: A) Blancanieves está chateando con el enano. B) Blancanieves está en casa del enano, hablando con él.			
Leggi con attenzione le seguenti frasi. Per ognuna di loro, decidi, secondo il significato dei verbi usati -ir, venir, llevar o traer- , se: A) Biancaneve sta chattando con il Nano. B) Biancaneve è a casa del Nano e parla con lui.			
		A (Chateando)	B (Hablando con el enano)
1	No te traigo más licor. No tienes control y terminas siempre ebrio.		
2	Llevo un té verde que compré ayer. ¿Te gusta?		
3	Voy solo porque estás enfermo. ¡Estoy muy molesta contigo!		
4	Cada vez que vengo , no haces más que pelear.		
5	El horno está muy sucio. Si quieres, traigo un producto especial para limpiarlo.		
6	La próxima vez te llevo las galletas que te gustan.		
7	Me gusta ir a visitarte cuando llueve. Así como hoy.		
8	No tomas en cuentas mis esfuerzos por venir a verte.		

B3.- Carmen habla con varias personas. Relaciona cada enunciado de Carmen con la interpretación más adecuada. <i>Carmen parla con diverse persone. Collega ogni enunciato di Carmen all'interpretazione più adeguata.</i>		
Ejemplo:		
0	1) Pedro, mañana vengo a la biblioteca. → 2) Pedro, mañana voy a la biblioteca. →	a) Carmen está en la biblioteca en este momento. b) Carmen no está en la biblioteca.
Nell'esempio, il collegamento corretto è: 1a 2b		
1	1) Pedro, esta noche es el estreno de la nueva película de Almodóvar. ¿ Vienes tú también? 2) Pedro, esta noche es el estreno de la nueva película de Almodóvar. ¿ Vas tú también?	a) Carmen está invitando a Pedro a que la acompañe al cine. b) Carmen quiere saber si Pedro también estará en el cine.
2	1) Mañana te traigo a la Universidad las fotos del viaje, así puedes mostrárselas a todos los compañeros. 2) Mañana te llevo a la Universidad las fotos de París, así puedes mostrárselas a todos los compañeros.	a) Ahora, Carmen está en la universidad. b) Carmen no está en la universidad en este momento.
3	1) ¡Oye, Marcos! Necesito los libros que te presté. Tráelos esta tarde a mi casa. ¡Es que por la noche tengo que estudiar! 2) ¡Oye, Marcos! Necesito los libros que te presté. Llévalos esta tarde a mi casa. ¡Es que por la noche tengo que estudiar!	a) Carmen está en su casa. b) Carmen no estará en su casa cuando Marcos le deje los libros.

4	<p>1) Ayer, también vine a visitar a Juan. ¡Es que se siente tan solo en la clínica!</p> <p>2) Ayer, también fui a visitar a Juan. ¡Es que se siente tan solo en la clínica!</p>	<p>a) Carmen no está en el hospital en ese momento.</p> <p>b) Carmen está en la clínica visitando a Juan.</p>
---	--	---

C3.- DANDO ÓRDENES

Carla salió de viaje por trabajo. **En casa, antes de salir**, escribe algunos póstos para sus hijos Cristina y Javier. Lee los mensajes y completa con los verbos **ir / venir** o **llevar / traer**.

Carla si trova fuori casa per lavoro. **A casa, prima di partire, ha scritto alcuni** messaggi per i suoi figli Cristina e Javier. Leggi i messaggi e completali con i verbi **ir / venir** o **llevar / traer**.

PARA CRISTINA ☺

- Prepara el desayuno para ti y para tu hermano. Ayer _____ (**llevé / traje**) los huevos y los puse en el refrigerador.
- Los abuelos _____ (**vienen / van**) a buscar a Pluto por la tarde para _____ (**llevarlo / traerlo**) al veterinario.
- Tu tía Ana _____ **va / viene** al colegio mañana para hablar con tu profesora de matemáticas.

PARA JAVIER ☺

- No olvides _____ (**llevar / traer**) a Pluto a pasear.
- Tu prima quiere _____ (**ir / venir**) al cine contigo. Llámala y ponte de acuerdo con ella.
- Hoy _____ **va / viene** el jardinero a casa y _____ **lleva / trae** las rosas que le pedí.

D3.- EN LA BIBLIOTECA

Gustavo está en la biblioteca y habla por teléfono con Marta.

Gustavo è in biblioteca e parla al telefono con Marta. Completa le frasi con la forma adeguata di **ir, venir, llevar o traer**.

Gustavo: ¡Oye, estoy esperándote! ¿No _____? (**vas / vienes**)

Marta: Sí, claro que _____ (**voy / vengo**), pero más tarde. Estoy en casa de Luisa, he tenido que _____ (**ir / venir**) a buscar los libros de literatura que dejé anoche. Hay que devolverlos hoy a la biblioteca.

Gustavo: ¡Ah, entiendo! Por cierto, dile a Luisa que esta tarde _____ (**voy / vengo**) a su casa a comerme la torta que me prometió.

Marta: ¡Muy bien! Dice Luisa que no olvides _____ (**llevar / traer**) el disco de Shakira.

Gustavo: ¡Lo siento! Se lo he prestado a mi hermana. Dile que le _____ (**llevo / traigo**) otro que le gustará mucho.

Marta: Vale, se lo diré...

Gustavo: ¡Ah, espera! Vas a _____ (**llevar / traer**) los apuntes de gramática ¿no? Los necesito.

Marta: ¡Sí, sí! Te los _____ (**llevo / traigo**), los tengo en la mochila. Ahora, ya déjame ponerme en marcha. De lo contrario, ¡no llegaré nunca!

TABELLA DEI VERBI				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Imperativo	Ve (tú)	Ven (tú)	Lleva (tú)	Trae (tú)

VOCABOLARIO DELLE ATTIVITÀ (significato secondo il contesto)			
A3) BLANCANIEVES Y SU ENANO: Nueva Versión		B3) CARMEN HABLA CON VARIAS PERSONAS...	
Licor	<i>Bevande alcoliche</i>	Estreno	<i>La prima</i>
Terminas siempre ebrio	<i>Finisci sempre ubriaco</i>	Viaje	<i>Viaggio</i>
Enfermo	<i>Malato</i>	Visitar	<i>Andare a trovare</i>
No haces más que pelear	<i>Non fai altro che litigare</i>		
Horno	<i>Forno</i>		
Producto especial para limpiarlo	<i>Prodotto speciale per pulirlo</i>		
Galletas	<i>Biscotti</i>		
Cuando llueve	<i>Quando piove</i>		
No tomas en cuenta mis esfuerzos	<i>Non prendi in considerazione</i>		
C3) DANDO ÓRDENES		D3) EN LA BIBLIOTECA	
El desayuno	<i>La colazione</i>	Esperar	<i>Aspettare</i>
Refrigerador	<i>Frigorifero</i>	Más tarde	<i>Più tardi</i>
Pluto	<i>(Nome del cane)</i>	Buscar	<i>Andare a prendere</i>
Veterinario	<i>Veterinario</i>	Devolver	<i>Ridare</i>
Colegio	<i>Scuola</i>	Entender	<i>Capire</i>
Ponte de acuerdo	<i>Mettiti d'accordo con lei</i>	Olvidar	<i>Dimenticare</i>
Jardinero	<i>Giardiniere</i>	Vale	<i>D'accordo</i>
		Mochila	<i>Zaino</i>
		Ponerse en marcha	<i>Mettersi in moto/partire</i>

Name, Vorname _____

A3.- BLANCANIEVES Y SU ENANO: Nueva Versión. <i>SCHNEEWITTCHEN UND IHRER ZWERG: NEUE VERSION.</i>			
Lee atentamente los enunciados. Según el significado de los verbos empleados -ir, venir, llevar o traer- , determina si: A) Blancanieves está chateando con el enano. B) Blancanieves está en casa del enano, hablando con él.			
Lesen Sie die folgenden Äußerungen. Entscheiden Sie jeweils nach der Bedeutung der benutzten Verben -ir, venir, llevar oder traer- ob : A) Schneewittchen mit dem Zwerg chattet. B) Schneewittchen zu Hause bei dem Zwerg ist und mit ihm spricht.			
		A (Chateando)	B (Hablando con el enano)
1	No te traigo más licor. No tienes control y terminas siempre ebrio.		
2	Llevo un té verde que compré ayer. ¿Te gusta?		
3	Voy solo porque estás enfermo. ¡Estoy muy molesta contigo!		
4	Cada vez que vengo , no haces más que pelear.		
5	El horno está muy sucio. Si quieres, traigo un producto especial para limpiarlo.		
6	La próxima vez te llevo las galletas que te gustan.		
7	Me gusta ir a visitarte cuando llueve. Así como hoy.		
8	No tomas en cuentas mis esfuerzos por venir a verte.		

B3.- Carmen habla con varias personas. Relaciona cada enunciado de Carmen con la interpretación más adecuada. <i>Carmen spricht mit verschiedenen Personen. Verbinden Sie jede Aussage von Carmen mit der geeigneten Interpretation.</i>		
Ejemplo:		
0	1) Pedro, mañana vengo a la biblioteca. → 2) Pedro, mañana voy a la biblioteca. →	a) Carmen está en la biblioteca en este momento. b) Carmen no está en la biblioteca.
Im Beispiel ist die richtige Verbindung: 1a 2b		
1	1) Pedro, esta noche es el estreno de la nueva película de Almodóvar. ¿ Vienes tú también? 2) Pedro, esta noche es el estreno de la nueva película de Almodóvar. ¿ Vas tú también?	a) Carmen está invitando a Pedro a que la acompañe al cine. b) Carmen quiere saber si Pedro también estará en el cine.
2	1) Mañana te traigo a la Universidad las fotos del viaje, así puedes mostrárselas a todos los compañeros. 2) Mañana te llevo a la Universidad las fotos de París, así puedes mostrárselas a todos los compañeros.	a) Ahora, Carmen está en la universidad. b) Carmen no está en la universidad en este momento.
3	1) ¡Oye, Marcos! Necesito los libros que te presté. Tráelos esta tarde a mi casa. ¡Es que por la noche tengo que estudiar! 2) ¡Oye, Marcos! Necesito los libros que te presté. Llévalos esta tarde a mi casa. ¡Es que por la noche tengo que estudiar!	a) Carmen está en su casa. b) Carmen no estará en su casa cuando Marcos le deje los libros.

4	<p>1) Ayer, también vine a visitar a Juan. ¡Es que se siente tan solo en la clínica!</p> <p>2) Ayer, también fui a visitar a Juan. ¡Es que se siente tan solo en la clínica!</p>	<p>a) Carmen no está en el hospital en ese momento.</p> <p>b) Carmen está en la clínica visitando a Juan.</p>
---	--	---

C3.- DANDO ÓRDENES
*Carla salió de viaje por trabajo. En casa, antes de salir, escribe algunos póstos para sus hijos Cristina y Javier. Lee los mensajes y completa con los verbos **ir/venir** o **llevar/traer**.*

*Carla ist auf eine Arbeitsreise gefahren. Vor dem Abfahren hat sie zu Hause einige Post-it für ihre Kinder Cristina und Javier geschrieben. Lesen Sie die Nachrichten und ergänzen Sie sie mit den Verben **ir/venir** o **llevar/traer**.*

PARA CRISTINA ☺

1. Prepara el desayuno para ti y para tu hermano. Ayer _____ (**llevé / traje**) los huevos y los puse en el refrigerador.
2. Los abuelos _____ (**vienen / van**) a buscar a Pluto por la tarde para _____ (**llevarlo / traerlo**) al veterinario.
3. Tu tía Ana _____ (**va/viene**) al colegio mañana para hablar con tu profesora de matemáticas.

PARA JAVIER ☺

4. No olvides _____ (**llevar / traer**) a Pluto a pasear.
5. Tu prima quiere _____ (**ir/venir**) al cine contigo. Llámala y ponte de acuerdo con ella.
6. Hoy _____ (**va / viene**) el jardinero a casa y _____ (**lleva / trae**) las rosas que le pedí.

D3.- EN LA BIBLIOTECA
Gustavo está en la biblioteca y habla por teléfono con Marta.
*Gustavo ist in der Bibliothek und telefoniert mit Marta. Ergänzen Sie die Aussagen mit der passenden Form der Verben **ir, venir, llevar** und **traer**.*

Gustavo: ¡Oye, estoy esperándote! ¿No _____ ? (**vas/vienes**)

Marta: Sí, claro que _____ (**voy/vengo**), pero más tarde. Estoy en casa de Luisa, he tenido que _____ (**ir/venir**) a buscar los libros de literatura que dejé anoche. Hay que devolverlos hoy a la biblioteca.

Gustavo: ¡Ah, entiendo! Por cierto, dile a Luisa que esta tarde _____ (**voy/vengo**) a su casa a comerme la torta que me prometió.

Marta: ¡Muy bien! Dice Luisa que no olvides _____ (**llevar/traer**) el disco de Shakira.

Gustavo: ¡Lo siento! Se lo he prestado a mi hermana. Dile que le _____ (**llevo/traigo**) otro que le gustará mucho.

Marta: Vale, se lo diré...

Gustavo: ¡Ah, espera! Vas a _____ (**llevar/traer**) los apuntes de gramática ¿no? Los necesito.

Marta: ¡Sí, sí! Te los _____ (**llevo/traigo**), los tengo en la mochila. Ahora, ya déjame ponerme en marcha. De lo contrario, ¡no llegaré nunca!

VERBTABELLE				
Infinitivo	Ir	venir	llevar	traer
Presente	(yo) voy (tú) vas (él, ella) va	(yo) vengo (tú) vienes (él, ella) viene	(yo) llevo (tú) llevas (él, ella) lleva	(yo) traigo (tú) traes (él, ella) trae
Pretérito indefinido	(yo) fui (él) fue	(yo) vine (él) vino	(yo) llevé (él) llevó	(yo) traje (él) trajo
Imperativo	Ve (tú)	Ven (tú)	Lleva (tú)	Trae (tú)

WORTSCHATZ (Bedeutung im Kontext)			
A3) BLANCANIEVES Y SU ENANO: Nueva Versión		B3) CARMEN HABLA CON VARIAS PERSONAS...	
Licor	<i>Likör</i>	Estreno	<i>Erstaufführung/Premiere</i>
Terminas siempre ebrio	<i>Du bist am Ende immer betrunken</i>	Viaje	<i>Reise</i>
Enfermo	<i>Krank</i>	Visitar	<i>Besuchen</i>
No haces más que pelear	<i>Du bist immer am streiten!</i>		
Horno	<i>Backofen</i>		
Producto especial para limpiarlo	<i>Spezielles Reinigungsmittel</i>		
Galletas	<i>Kekse</i>		
Cuando llueve	<i>Wenn es regnet</i>		
No tomas en cuenta mis esfuerzos	<i>Du erkennst meine Bemühungen gar nicht an!</i>		
C3) DANDO ÓRDENES		D3) EN LA BIBLIOTECA	
El desayuno	<i>Das Frühstück</i>	Esperar	<i>warten</i>
Refrigerador	<i>Kühlschrank</i>	Más tarde	<i>später</i>
Pluto	<i>(Name des Hundes)</i>	Buscar	<i>abholen</i>
Veterinario	<i>Tierarzt</i>	Devolver	<i>zurückgeben</i>
Colegio	<i>Schule</i>	Entender	<i>verstehen</i>
Ponte de acuerdo	<i>Triff eine Vereinbarung mit ihr</i>	Olvidar	<i>vergessen</i>
Jardinero	<i>Gärtner</i>	Vale	<i>OK</i>
		Mochila	<i>Rucksack</i>

