



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS, TEXTOS Y CONTEXTOS

TESIS DOCTORAL

LOS PRONOMBRES PERSONALES EN EL APRENDIZAJE DE
ESPAÑOL/LE POR PARTE DE HABLANTES DE PORTUGUÉS.
PROBLEMAS DE CONCEPTUALIZACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN

Alfonso Juan Hernández Torres

Director: Dr. Alejandro Castañeda Castro

Granada, octubre de 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Alfonso Juan Hernández Torres

ISBN: 978-84-1306-719-3

URI: <http://hdl.handle.net/10481/65369>

DEDICATORIA

A vida me fez de vez em quando pertencente, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então e soube: “pertencer é viver”. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho.

(Clarice Lispector)

A mis padres

Los pronombres personales en el aprendizaje de español/LE por parte de hablantes de portugués. Problemas de conceptualización y automatización

Alfonso Juan Hernández Torres

AGRADECIMIENTOS

A mi director, Alejandro Castañeda por compartir su conocimiento, sus consejos y facilitar la comunicación traspasando muchas veces las barreras del tiempo y del espacio.

A los estudiantes del Instituto Cervantes de Brasilia porque sin ellos nada de esto sería posible.

A los profesores del centro por su disponibilidad y adecuar sus clases a mi programación.

A Enrique y Patricia de la Universidad de Brasilia por la orientación bibliográfica en Brasil.

A Ludimila y Luiza de la ESTAT por su ayuda con la estadística.

A Ana, Claudio y Thereza por sus revisiones con el portugués.

A Andrés por aquellas palabras en Brasilia para perder el miedo a escribir una tesis.

A mis compañeros y amigos, especialmente a los que viven en el «Parnaso» y a mis lectores, Alejandro, Borja, Carolina, Laura y Lola, gracias por sus recomendaciones y sugerencias.

A mi familia por su aliento en todo momento.

A todos los que de alguna manera me han animado a continuar.

A Érico por dejarme estar «no mundo da lua» y por acompañarme en este camino transoceánico.

ÍNDICE

Índice de abreviaturas y siglas.....	VII
Índice de cuadros, figuras, gráficos y tablas.....	IX
Resumen	XVII

INTRODUCCIÓN

1. Motivación y contexto.....	1
2. Objeto del estudio y objetivos de la investigación	4
3. La estructura general del proyecto.....	5

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1: SISTEMAS PRONOMINALES DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO Y DEL ESPAÑOL

1. Introducción.....	9
2. Descripción de los dos sistemas pronominales del portugués brasileño y del español.....	11
2.1. Los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI en español.....	12
- La colocación de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI con respecto al verbo	12
- El orden de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI uno respecto del otro.....	12
2.2. Los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI en portugués brasileño ...	13
- La colocación de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI con respecto al verbo	13
- El orden de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI uno respecto del otro	16
- Los pronombres oblicuos átonos como categoría gramatical según su función sintáctica como sustituto de CD y de CI	17
- Los pronombres oblicuos átonos del portugués brasileño en la lengua escrita y en la lengua oral.....	19
3. Categorías y variables.....	22
3.1. El pronombre como categoría y su función gramatical.....	22
3.2. La duplicación del pronombre de CD y de CI	25

- La duplicación del CD y el CI para anticipar la información.....	25
- La duplicación del CI para focalizar, distinguir o contrastar	27
- La duplicación del pronombre de CI sin tematización de este y para marcar la ditransitividad de la estructura verbal	27
- La duplicación con el CD tematizado y el CI no tematizado o remático .	27
3.3. La presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento <i>ir, llevar, venir, salir, volver y traer</i>	30
- ¿Cuál es la atención que se hace del aspecto sintáctico y semántico del verbo en los manuales de E/LE?	30
- ¿Cómo afecta la transitividad y la intransitividad a la distribución de las variantes pronominales de los verbos?.....	31
- ¿Cómo influye la sintaxis en verbos intransitivos desde el punto de vista del significado?	32

CAPÍTULO 2: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

1. La descripción de la interlengua en los estudios sobre la adquisición del sistema pronominal del español en lusohablantes brasileños	41
1.1. Los pronombres de CD, de CI y la presencia del pronombre reflexivo en verbos pronominales. Identificación de errores y conciencia metalingüística a partir de dos cuestionarios administrados a lusohablantes brasileños aprendices de español.....	43
- El destinatario nos preocupa (cuestionario 1).....	46
- Lola y Lelo (cuestionario 2)	51
1.2. Dificultades en torno a los pronombres de CD, de CI y los verbos con ausencia y presencia del pronombre reflexivo en estudiantes lusohablantes brasileños de español. Otros estudios.....	62
1.2.1. Uso diferencial del pronombre de CD y de CI.....	62
-Dificultad en la elección de formas pronominales tónicas (sujeto o término de preposición) o átonas (pronombres clíticos de CD y de CI).....	62
-Dificultad en la identificación metalingüística del CD o el CI.....	64
-Dificultades en la duplicación del pronombre de CD y de CI.....	67
1.2.2. Colocación y orden de pronombres de CD y de CI.....	68
-Dificultad en la colocación del pronombre de CD o de CI	68
-Dificultad en el orden de los pronombres de CD y de CI.....	69

1.2.3. Aparición y ausencia del pronombre y valor semántico de los verbos con y sin pronombre reflexivo	69
- Dificultad con la identificación del pronombre reflexivo <i>se</i> . Errores por ausencia indebida del pronombre.....	69
- Dificultad con la identificación del pronombre reflexivo <i>se</i> . Errores por presencia indebida del pronombre	70
2. Adquisición de algunos casos de los verbos de movimiento en español que admiten alternancia pronominal	71

CAPÍTULO 3: LINGÜÍSTICA COGNITIVA, DESCRIPCIÓN Y ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL

1. Fundamentos básicos de la lingüística cognitiva.....	77
- La naturaleza cognitiva y simbólica del lenguaje	77
- La interrelación de la semántica y la pragmática.....	78
- La relación entre los componentes de la gramática	80
- El carácter difuso y dinámico del lenguaje	81
2. La Lingüística cognitiva y la enseñanza/ aprendizaje de la gramática.....	81
2.1. La lingüística cognitiva y la enseñanza de lenguas extranjeras	82
2.2. La lingüística cognitiva y la enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras y E/LE.....	83
2.3. Las construcciones pronominales: los casos de duplicación de CD/CI y los verbos de movimiento: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>salir(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>volver(se)</i>	91
3. La gramática cognitiva y el uso de las imágenes.....	99
3.1. ¿Por qué usar las imágenes en la enseñanza de gramática?	99
3.2. Distintas modalidades de imágenes de inspiración cognitiva en la enseñanza de la gramática	106
3.3. Las imágenes usadas en nuestro estudio. Imágenes para la representación del valor de la duplicación de CD/CI y la presencia-ausencia de pronombre reflexivo en verbos de movimiento: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>salir(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>volver(se)</i>	110

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4. ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

1. Objetivos, interlengua y metodología.....	121
2. Diseño del estudio	122
3. Materiales didácticos (paquetes de instrucción).....	124
3.1. Contexto de la acción didáctica.....	124
3.2. Diseño secuencial de la acción didáctica	125
3.3. Descripción de las actividades y contrastes entre las actividades que se usan en la secuencia cognitiva y en la tradicional	125
3.3.1. Descripción y contraste de los dos paquetes de instrucción sobre la duplicación del CD y el CI.....	127
3.3.2. Descripción y contraste de los dos paquetes de instrucción sobre los verbos pronominales de movimiento	160
3.4. Funcionamiento de la programación de aula.....	190
3.4.1. Apoyo visual para la preparación de descripciones pedagógicas y actividades	191
3.4.2. Apoyo visual para la práctica y desarrollo de las actividades.....	195
3.5. Contraste de nuestra acción didáctica con la secuenciación del Plan Curricular del Instituto Cervantes	201
- ¿Cuándo usamos la gramática teniendo en cuenta valores discursivos y comunicativos?	201
- ¿Cómo hacemos para que el alumno progrese en estos contenidos?	202
- ¿Cuál es la gradación?	204
4. Test aplicados en el estudio	205
5. Preguntas e hipótesis de la investigación	228
6. Contraste de hipótesis. Análisis estadístico de los datos	238
6.1. Introducción	238
6.2. Resultados del análisis descriptivo.....	239
6.2.1. Contraste de la hipótesis 1. Test de igualdad de medias de las notas del pretest	239
6.2.2. Contraste de la hipótesis 2. Test de igualdad entre las medias de las notas del post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	240
6.2.3. Contraste de la hipótesis 3. Test de igualdad entre las medias de notas de	

los post-test de los grupos experimentales y de control	242
6.2.4. Contraste de la hipótesis 4. Test de igualdad entre las tasas de error de interpretación de los grupos experimentales	246
6.2.5. Contraste de la hipótesis 5. Test de igualdad de la tasa de aciertos de producción de los grupos experimentales	253
6.2.6. Contraste de la hipótesis 6. Test de igualdad de medias de las notas del pos-test inmediato y el pos-test de consolidación para los grupos 1 y 2.....	261
6.3. Conclusiones derivadas del análisis estadístico	265
CONCLUSIONES	269
BIBLIOGRAFÍA	275
ANEXOS	311
Anexo 1. Actividades de las propuestas didácticas	315
Anexo 2. Cuestionarios de errores y dificultades	351
Anexo 3. Resultados del cuestionario Lola y Lelo	367
Anexo 4. Pretest y post-test del estudio cuasi-experimental	373
Anexo 5. Resultados de los test del estudio cuasi-experimental	389
Anexo 6. Documento del consentimiento para la participación en el estudio	403

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABREVIATURAS

- *Coord.* Coordinador/a (es)
- *ed.* Edición
- *ed./eds.* Editor/a (es)
- *et al.* Y otros autores
- *ibid.* Citado anteriormente
- *núm.* Número
- *p./ pp.* Página (s)
- *s.f.* Sin fecha

SIGLAS

- C Correcto
- CA Comprensión auditiva
- CD Complemento directo
- CI Complemento indirecto
- CL Comprensión lectora
- DCD/CI Duplicación del complemento directo o el complemento indirecto
- E1 Experimental 1
- E2 Experimental 2
- EE Expresión escrita
- E/LE Español como lengua extranjera
- GBEE Gramática Básica del Estudiante de Español
- GC Grupo de control
- GE Grupo experimental
- H Hipótesis
- I Incorrecto
- IO Interacción oral
- LE/L2 Lengua extranjera/ segunda
- LES Lengua escrita
- LM/L1 Lengua materna
- LO Lengua oral
- MCER Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
- PIDDCI Paquete instructivo de duplicación del CD y el CI
- PIVPM Paquete instructivo de los verbos pronominales de movimiento
- PCIC Plan Curricular del Instituto Cervantes
- RAE Real Academia Española
- VPM Verbos pronominales de movimiento

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS:

Tabla 1. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos	239
Tabla 2. Medidas resumen de las notas del pretest	240
Tabla 3. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos experimentales 1 y 2	241
Tabla 4. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos experimentales y de control en el post-test	243
Tabla 5. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos en el post-test de los grupos experimental 1 y de control	244
Tabla 6. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos en el post-test de los grupos experimental 2 y de control	245
Tabla 7. Resultados del test de Shapiro-Wilk para el total de errores de los grupos experimentales.....	246
Tabla 8. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de errores en el pretest y el post-test del grupo experimental 1	247
Tabla 9. Resultados del test de igualdad de las medias de los totales de errores en el pretest y el post-test del grupo experimental 2	247
Tabla 10. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de errores en el post-test de los grupos experimentales 1 y 2	250
Tabla 11. Resultados del test de Shapiro-Wilk para el total de aciertos de los grupos experimentales.....	253
Tabla 12. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 1	254
Tabla 13. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 2	254
Tabla 14. Resultados del test de igualdad de medias de las tasas de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 1	256
Tabla 15. Resultados del test de igualdad de medias de las tasas de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 2	256
Tabla 16. Resultados del test de igualdad de medias de las proporciones de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 1	257
Tabla 17. Resultados del test de igualdad de medias de las proporciones de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 2	257

Tabla 18. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de aciertos en el post-test de los grupos experimentales 1 y 2	258
Tabla 19. Resultados del test de Shapiro-Wilk para el total de aciertos de los grupos experimentales.....	261
Tabla 20. Resultados del test de igualdad de medias de las notas del post-test y el post-test de consolidación del grupo experimental 1	262
Tabla 21. Resultados del test de igualdad de medias de las notas del post-test y el post-test de consolidación del grupo experimental 2	262
Tabla 22. Resultados del test de igualdad de medias de las notas del post-test de consolidación de los grupos experimentales 1 y 2	263

FIGURAS:

Figura 1. Esquema de la tesis	6
Figura 2. Los pronombres personales oblicuos átonos en portugués y en español ...	11
Figura 3. Combinaciones y contracciones de los pronombres átonos en portugués .	16
Figura 4. Colocación del pronombre átono en el portugués de Brasil y su contraste con el portugués normativo	21
Figura 5. La duplicación del pronombre de CD y de CI.....	28
Figura 6. Clasificación de verbos transitivos e intransitivos.....	36
Figura 7. Los verbos de movimiento tratados en nuestro estudio	39
Figura 8. Cuestionario 1. El destinatario nos preocupa.....	46
Figura 9. Verbos de CD de persona o de régimen preposicional	47
Figura 10. Cuestionario 2. Lola y Lelo	52
Figura 11. Resultados del ítem 2 (cuestionario 2).....	54
Figura 12. Resultados del ítem 3 (cuestionario 2).....	55
Figura 13. Resultados del ítem 4 (cuestionario 2).....	55
Figura 14. Resultados del ítem 5 (cuestionario 2).....	56
Figura 15. Resultados del ítem 25 (cuestionario 1).....	56
Figura 16. Resultados del ítem 6 (cuestionario 2).....	57
Figura 17. Resultados del ítem 7 (cuestionario 2).....	58
Figura 18. Análisis de los resultados de los cuestionarios 1 y 2	61
Figura 19. Dificultades en el uso, colocación y verbos con o sin pronombre en estudiantes brasileños	71
Figura 20. Errores frecuentes con verbos de movimiento: <i>ir</i> , <i>venir</i> y <i>volver</i>	75
Figura 21. La construcción transitiva (de construcciones generales a	

más concretas).....	86
Figura 22. La construcción transitiva (causativas de movimiento traslaticio)	87
Figura 23. La construcción transitiva (causativas de movimiento traslaticio). Los verbos <i>poner</i> y <i>sacar</i>	88
Figura 24. Patrones constructivos de los verbos de movimiento de desplazamiento: <i>acercar(se)</i> , <i>alejarse</i> , <i>bajar(se)</i> , <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>salir(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>subir(se)</i>	92
Figura 25. Patrones constructivos mediales con dativo de afectación: <i>caer(se)</i> ; <i>manchar(se)</i> , <i>olvidar(se)</i> , <i>perder(se)</i> , <i>partir(se)</i> , <i>romper(se)</i>	92
Figura 26. Patrones constructivos de los casos de duplicación de CD/CI con el complemento anticipado tematizado	93
Figura 27. Patrones constructivos de los casos de duplicación de CD/CI con el complemento focalizado.....	93
Figura 28. Patrones constructivos del portugués.....	94
Figura 29. Señal de tráfico que indica: pavimento deslizante por hielo o nieve.....	101
Figura 30. Iconos del aire acondicionado de los modelos 1 y 2.....	101
Figura 31. Iconos del aire acondicionado de los modelos 3 y 4.....	102
Figura 32. Iconos de activación del modo calor en el aire acondicionado.....	103
Figura 33. Iconos de activación del modo frío en el aire acondicionado.....	103
Figura 34. Iconos de identidad de género masculino y femenino	104
Figura 35. Icono de identidad de género masculino.....	104
Figura 36. Imágenes del verbo <i>romper(se)</i> y sus variables.....	106
Figura 37. Construcciones reflexivas	108
Figura 38. El contraste entre las expresiones genéricas y la expresión de cantidades indeterminadas	108
Figura 39. Igualdad referencial	109
Figura 40. Igualdad categorial.....	109
Figura 41. Presentación de los complementos de una oración (Sujeto)	111
Figura 42. Presentación de los complementos de una oración (CD)	111
Figura 43. Presentación de los complementos de una oración (CI)	112
Figura 44. Presentación de los complementos de una oración (CI)	112
Figura 45. Verbos de movimiento (sin pronombre reflexivo)	113
Figura 46. Verbos de movimiento (con pronombre reflexivo)	113
Figura 47. Duplicación del CD (con complemento anticipado y tematizado)	115
Figura 48. Duplicación del CI para distinguir o contrastar	116

Figura 49. Construcciones reflexivas y no reflexivas I.....	117
Figura 50. Construcciones reflexivas y no reflexivas II.....	117
Figura 51. Esquema de sesiones de la acción didáctica	122
Figura 52. Modelo de plan de clase de la sesión	126
Figura 53. Modelo de descripción de la actividad.....	127
Figura 54. Plan de clase de la sesión 1. Actividad 1 (Experimentales 1 y 2).....	129
Figura 55. Descripción de la actividad 1 de la sesión 1 (Experimentales 1 y 2).....	130
Figura 56. Plan de clase de la sesión 1. Actividad 2 (E1-PIDCD/CI).....	131
Figura 57. Descripción de la actividad 2 de la sesión 1(E1-PIDCD/CI).....	132
Figura 58. Plan de clase de la sesión 1. Actividad 2 (E2- PIDCD/CI).....	135
Figura 59. Descripción de la actividad 2 (E2-PIDCD/CI)	136
Figura 60. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 3 (E1-PIDCD/CI).....	139
Figura 61. Descripción de la actividad 3 de la sesión 2 (E1-PIDCD/CI).....	140
Figura 62. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 3 (E1-PIDCD/CI).....	142
Figura 63. Descripción de la actividad 3 de la sesión 2 (E2-PIDCD/CI).....	143
Figura 64. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 4 (E1-PIDCD/CI).....	145
Figura 65. Descripción de la actividad 4 de la sesión 2 (E1-PIDCD/CI).....	146
Figura 66. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 4 (E2-PIDCD/CI).....	148
Figura 67. Descripción de la actividad 4 (E2-PIDCD/CI)	149
Figura 68. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 5 (E1-PIDCD/CI).....	150
Figura 69. Descripción de la actividad 5 (E1-PIDCD/CI)	151
Figura 70. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 5 (E2-PIDCD/CI).....	153
Figura 71. Descripción de la actividad 5 (E2-PIDCD/CI)	154
Figura 72. Plan de clase de la sesión 2 de la actividad 6 (E1-PIDCD/CI)	155
Figura 73. Descripción de la actividad 6 (E1-PIDCD/CI)	156
Figura 74. Plan de clase de la sesión 2 de la actividad 6 (E2-PIDCD/CI).....	158
Figura 75. Descripción de la actividad 6 (E2-PIDCD/CI)	159
Figura 76. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 1(E1/2-PIVPM)	162
Figura 77. Descripción de la actividad 1 (E1/2-PIVPM)	163
Figura 78. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 2 (E1/2-PIVPM)	164
Figura 79. Descripción de la actividad 2 (E1/2-PIVPM)	165
Figura 80. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 3 (E1-PIVPM).....	166
Figura 81. Descripción de la actividad 3 (E1-PIVPM)	167
Figura 82. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 3 (E2-PIVPM).....	170
Figura 83. Descripción de la actividad 3 (E2 - PIVPM)	171

Figura 84. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 4 (E1-PIVPM).....	173
Figura 85. Descripción de la actividad 4 (E1-PIVPM)	174
Figura 86. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 4 (E2-PIVPM).....	175
Figura 87. Descripción de la actividad 4 (E2-PIVPM)	176
Figura 88. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 5 (E1-PIVPM).....	177
Figura 89. Descripción de la actividad 5 (E1-PIVPM)	178
Figura 90. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 5 (E2-PIVPM).....	179
Figura 91. Descripción de la actividad 5 (E2-PIVPM)	180
Figura 92. Plan de clase de la sesión 4. Actividad 6 (E1/2-PIVPM)	182
Figura 93. Descripción de la actividad 6 (E2-PIVPM)	183
Figura 94. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 7 (E1/2-PIVPM)	185
Figura 95. Descripción de la actividad 7 (E2-PIVPM)	186
Figura 96. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 8 (E1/2-PIVPM)	188
Figura 97. Descripción de la actividad 8 (E1/E2-PIVPM).....	189
Figura 98. Actividad 4 del paquete de instrucción para el tratamiento de la duplicación de CD/CI para el grupo experimental 1	192
Figura 99. Presencia y duplicación de pronombres: Uso de pronombres de CD y de CI	193
Figura 100. Complementos anticipados y duplicación de pronombres I	194
Figura 101. Complementos anticipados y duplicación de pronombres II.....	194
Figura 102. Complementos anticipados y duplicación de pronombres III.....	194
Figura 103. Partes de una oración	195
Figura 104. Uso de los pronombres sujeto	196
Figura 105. Contraste entre el CD y el CD de régimen preposicional	197
Figura 106. El complemento indirecto	198
Figura 107. Pronombres átonos de tercera persona: CD femenino singular I.....	198
Figura 108. Pronombres átonos de tercera persona: CD femenino singular II	199
Figura 109. Pronombres átonos de tercera persona: CD femenino singular III.....	199
Figura 110. Pronombres átonos de tercera persona: CD femenino singular IV.....	199
Figura 111. Pronombres átonos de tercera persona: CD femenino singular V	200
Figura 112. Mecánica del juego de los barquitos.....	201
Figura 113. Tácticas y estrategias pragmáticas para los niveles B1 y B2. Tematización	202
Figura 114. Gramática. Pronombres átonos de CD.....	202
Figura 115. Gramática. Valores del pronombre <i>se</i>	203

Figura 116. Secuenciación para el tratamiento de la DCD/CI	204
Figura 117. Actividad 1 del pretest y los post-test.....	207
Figura 118. Actividad 3 del pretest y los post-test.....	210
Figura 119. Actividad 6 del pretest y los post-test.....	212
Figura 120. Actividad 7 del pretest y los post-test.....	213
Figura 121. Actividad 0 del pretest y los post-test.....	215
Figura 122. Actividad 2 del pretest y los post-test.....	216
Figura 123. Actividad 4 del pretest y los post-test.....	217
Figura 124. Actividad 5 del pretest y los post-test.....	218
Figura 125. Actividad 8 del pretest y los post-test.....	219
Figura 126. Actividad 9 del pretest y los post-test.....	220
Figura 127. Respuestas prototípicas correctas referentes al uso de pronombres de CD/CI en la duplicación en los test del estudio cuasi-experimental	222
Figura 128. Respuestas prototípicas incorrectas referentes al uso de pronombres de CD/CI en la duplicación en los test del estudio cuasi-experimental	223
Figura 129. Respuestas prototípicas correctas referentes a la presencia o ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento tratados en los test del estudio cuasi-experimental.....	225
Figura 130. Respuestas prototípicas incorrectas referentes a la presencia o ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento tratados en los test del estudio cuasi-experimental	226
Figura 131. Diseño de investigación cuasi-experimental. Grupos y test	230
Figura 132. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 1.....	231
Figura 133. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 2.....	232
Figura 134. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 3.....	233
Figura 135. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 4.....	234
Figura 136. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 5.....	235
Figura 137. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 6.....	236
Figura 138. Diseño de investigación cuasi-experimental. Esquema general de contraste de hipótesis.....	237
Figura 139. Diagrama de cajas de las notas del pretest por grupo	240
Figura 140. Diagrama de cajas de las notas del posttest inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	242
Figura 141. Diagrama de cajas de las notas del post-test inmediato de los grupos experimental 1 y de control	244

Figura 142. Diagrama de cajas de las notas del post-test inmediato de los grupos experimental 2 y de control.....	245
Figura 143. Diagrama de cajas del total de errores en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	247
Figura 144. Diagrama de cajas de la tasa de errores en el pretest y el posttest inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	248
Figura 145. Diagrama de cajas de la proporción de errores en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	249
Figura 146. Diagrama de cajas del total de errores en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	251
Figura 147. Diagrama de cajas de la tasa de errores en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	252
Figura 148. Diagrama de cajas de la proporción de errores en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	252
Figura 149. Diagrama de cajas del total de aciertos en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	255
Figura 150. Diagrama de cajas de la tasa de aciertos en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	256
Figura 151. Diagrama de cajas de la proporción de aciertos en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	258
Figura 152. Diagrama de cajas del total de aciertos en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	259
Figura 153. Diagrama de cajas de la tasa de aciertos en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	260
Figura 154. Diagrama de cajas de la proporción de aciertos en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2	260
Figura 155. Diagrama de cajas de las notas del post-test inmediato y el post-test de consolidación de los grupos experimentales 1 y 2	263
Figura 156. Diagrama de cajas de las notas del post-test de consolidación de los grupos experimentales 1 y 2	264

RESUMEN

Esta tesis doctoral, por un lado, indaga, basándose en argumentos de análisis contrastivo y de la interlengua, sobre las dificultades de aprendizaje por parte de lusohablantes de ciertas construcciones pronominales del español —la duplicación mediante pronombres personales del complemento directo e indirecto y la presencia / ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento *ir(se)*, *llevar(se)*, *salir(se)*, *traer(se)*, *venir(se)* y *volver(se)*— y, por otro lado, compara los efectos de dos tratamientos didácticos alternativos aplicados a la enseñanza de dichas construcciones a estudiantes brasileños de español en relación con distintas clases de actividades de presentación y de práctica comprensiva y productiva.

Nuestro estudio ha sido realizado con 60 sujetos de nivel B2 del Instituto Cervantes de Brasilia con portugués de Brasil como lengua materna que hemos dividido en tres grupos: un grupo experimental 1, que ha recibido una metodología alternativa inspirada conjuntamente en las técnicas del llamado procesamiento de *input* y *output* y en la gramática cognitiva, y en la que se ha aplicado sistemáticamente el uso de imágenes representativas del valor diferencial de las construcciones; un grupo experimental 2, que se ha acogido a una metodología no alternativa; y un grupo de control que no ha recibido ninguna instrucción y que ha servido de referencia para establecer la comparación entre la condición experimental (sometida a instrucción, de uno u otro tipo) y la condición no experimental (no sometida a instrucción).

Los tres grupos realizaron un pretest, un post-test inmediato y un post-test de consolidación en tres momentos del curso sobre los contenidos gramaticales sometidos a instrucción. Los resultados de los estudiantes con un tratamiento cognitivo fueron mejores que aquellos que recibieron un tratamiento tradicional. Además, el aprendizaje estaba mucho más consolidado en el grupo experimental 1 que en el grupo experimental 2, a tenor de los resultados obtenidos en el pos-test diferido. Los resultados del estudio cuasi-experimental demuestran la eficacia didáctica asociada al tratamiento de la gramática basado en una combinación, por una lado, de técnicas de foco en la forma que propician procesamiento significativo de los recursos presentados y, por otro, de la aplicación sistemática de imágenes representativas del significado de las construcciones tratadas tanto en relación con sus valores ideativos o representativos como en relación con sus valores discursivos.

Palabras clave: Gramática Cognitiva, Gramática de construcciones, Pronombres de complemento directo, Pronombres de complemento indirecto, Duplicación pronominal, Verbos de movimiento, Aprendizaje de segundas lenguas, Español como Lengua Extranjera, Español como Lengua Extranjera para estudiantes brasileños.

ABSTRACT

This PhD thesis investigates, on the one hand, the learning difficulties by Portuguese speakers of certain Spanish pronominal constructions with arguments of contrastive analysis and interlanguage —the duplication through personal pronouns of the direct and indirect object and the presence / absence of the reflexive pronoun in the verbs of movement *ir(se)*, *llevar(se)*, *salir(se)*, *traer(se)*, *venir(se)* y *volver(se)*— and, on the other hand, it compares the effects of two alternative didactic treatments applied to the teaching of these constructions to Brazilian students of Spanish in connection with different kinds of presentation activities and comprehensive and productive practice.

A study with 60 B2-level learners from the Instituto Cervantes of Brasilia, with Brazilian Portuguese as mother tongue, was conducted in three groups: an experimental group 1 who received an alternative methodology jointly inspired by the techniques of the so-called *input* and *output* processing and cognitive grammar and in which the use of representative images of the differential value of constructions has been systematically applied; an experimental group 2 who received a non-alternative methodology; and a control group who did not receive any instruction and served as a reference to establish the comparison between the experimental condition (subjected to instruction, of one type or another) and the non-experimental condition (not subjected to instruction).

The three groups were administered a pretest, an immediate post-test and a consolidation post-test at three different points during the course on the grammatical contents submitted to instruction. The results of students with a cognitive treatment were better than those who received a traditional treatment. Furthermore, learning was much more consolidated in experimental group 1 than in experimental group 2, according to the results obtained in the delayed post-test. The results of the quasi-experimental study demonstrate the didactic efficacy associated with the treatment of grammar based on a combination, on the one hand, of focus techniques in the form that promote significant processing of the resources presented and, on the other, the efficacy of the systematic application of representative images of the meaning of the constructions treated both in relation to their ideative or representative values as well as their discursive values.

Keywords: Cognitive Grammar, Construction Grammar, Direct Complement Pronouns, Indirect Complement Pronouns, Pronominal Duplication, Movement Verbs, Second Language Learning, Spanish as a Foreign Language, Spanish as a Foreign Language for Brazilian students.

INTRODUCCIÓN

1. Motivación y contexto:

Esta tesis surge de la observación, en estudiantes brasileños lusohablantes de español, de la dificultad que entraña para ellos la adquisición de la duplicación de los pronombres de complemento directo (en adelante, CD) en (1) y complemento indirecto (en adelante, CI) en (2), junto con algunos verbos pronominales de movimiento que, a su vez, cambian de significado con la presencia del pronombre reflexivo como *ir(se)* en (3) y (4), *llevar(se)* en (5) y (6), *salir(se)* en (7) y (8), *traer(se)* en (9) y (10), *venir(se)* en (11) y (12), *volver(se)* en (13) y (14).

- (1) *Los platos los he puesto en el lavavajillas*
- (2) *A él le han visto en la fiesta*
- (3) *Mis sobrinos van a Almería cada año*
- (4) *Los manifestantes se han ido de aquí*
- (5) *Victoria ha llevado una tortilla de patatas a la fiesta*
- (6) *Nuria se llevó los libros a su casa*
- (7) *El presidente salió de su casa*
- (8) *El médico se salió de la operación quirúrgica*
- (9) *Luisa ha traído regalos para todos*
- (10) *Álvaro se ha traído el piano a la fiesta*
- (11) *Claudio viene a clase todos los días*
- (12) *Laura se viene conmigo en tren todos los días*
- (13) *Pablo volvió a las clases de francés*
- (14) *Azahara se volvió a su casa porque estaba resfriada*

Este ha sido el motivo que nos ha llevado a realizar un estudio que indagara, por una parte, en qué medida esta dificultad supuesta se confirma de forma general, más allá de lo intuitivo en nuestra experiencia, y, por otro lado, si cierta aproximación pedagógica a este tipo de formas inspirada en gran parte en ciertos supuestos de la lingüística cognitiva podría ayudar a aprenderlas.

En nuestro estudio, aplicamos el modelo descriptivo de la gramática cognitiva (Langacker, 2008a y b) y la gramática de construcciones (Goldberg, 1992) como concepción

INTRODUCCIÓN

general desde la que podemos abordar conjuntamente las construcciones mencionadas. Esta elección desde el punto de vista teórico se aplica en relación a tres aspectos principales: en primer lugar, la descripción de los aspectos más problemáticos del sistema pronominal personal del español, entre los que destacan el uso diferencial de los pronombres de CD y CI o dativo, en la duplicación y el uso del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento; en segundo lugar, el contraste de los sistemas portugués y español sobre todo en relación con la consolidación, en una y otra lengua, de distintas construcciones relacionadas con el uso de los pronombres personales, en el que destacan las cuestiones relacionadas con la posición de los pronombres respecto a las formas verbales; en tercer lugar, la metodología basada en el procesamiento significativo de las construcciones lingüísticas tanto para la obtención de datos por parte de informantes en el proceso de aprendizaje como en la elaboración y evaluación de procedimientos pedagógicos para el tratamiento y prevención de errores.

Estas dificultades también nos hacen reflexionar sobre el tratamiento de estos casos gramaticales en los manuales de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE) y la metodología por la que se apuesta. Hemos observado que estas estructuras gramaticales no se presentan con frecuencia en los manuales y, cuando se tratan, se hace de una forma muy superficial mediante una metodología tradicional que presenta importantes carencias. Nosotros proponemos el tratamiento de estos casos gramaticales a partir de la lingüística cognitiva y la gramática de construcciones como modelos descriptivos y de las propuestas metodológicas del procesamiento del *input* y el foco en la forma (Cadierno y Van Patten, 1993; Cadierno, 2010; Van Patten, 1994,1996) como opciones metodológicas. En nuestro estudio partimos de la idea de que el significado de una estructura compleja no se obtiene por la mera suma del significado de cada uno de sus componentes, sino que en parte depende de un valor, a menudo complejo, que se asigna al patrón constructivo en conjunto más allá de sus elementos integrantes. Esta idea procede de la gramática de construcciones y la gramática cognitiva (Littlemore, 2009; Robinson y Ellis, 2008; Günter y Dirven, 2007). Por su parte, las técnicas de enseñanza centrada en la forma y en el procesamiento de *input* y *output*, que hacen depender su eficacia del establecimiento en la mente del estudiante de emparejamientos forma-significado, se benefician de la visión radicalmente simbólica que la lingüística cognitiva posee de la lengua y para la que todo en la lengua son emparejamientos de formas (más o menos complejas) y significados (más o menos abstractos).

Partimos de la teoría de que el aprendizaje cognitivo, en el sentido esbozado en los párrafos anteriores, en la enseñanza de E/LE es mucho más eficaz y rentable que el tradicional y nos planteamos algunas preguntas de investigación que vamos a intentar responder a lo

largo de nuestro estudio a partir de la observación del efecto que distintos tipos de tratamiento producen en el aprendizaje de diferentes grupos de estudiantes lusohablantes que aprenden español en Brasil. Preguntas tales como las siguientes: ¿el grupo que recibe un tratamiento cognitivo tiene un mayor rendimiento y una mejora en la producción?, ¿el aprendizaje cognitivo promueve un aprendizaje más rentable que el tradicional? Para responder a estas preguntas y otras complementarias, hemos diseñado un estudio de carácter cuasi-experimental con dos grupos experimentales que reciben instrucción de distinto tipo sobre las construcciones pronominales arriba mencionadas y un grupo de control que no recibe instrucción sobre tales recursos, partiendo todos de un mismo nivel de dominio de partida equivalente.

Nuestro estudio ha sido realizado con tres grupos distintos de alumnos brasileños lusohablantes de español del Instituto Cervantes de Brasilia, dos grupos experimentales que han recibido un tipo de instrucción determinado sobre las formas objeto de estudio y un grupo de control que no ha recibido instrucción alguna sobre tales formas. Los alumnos son adultos y de un nivel académico universitario. El paquete de instrucción para el grupo experimental 1 está apoyado en imágenes y responde a una metodología cognitiva mientras que el paquete de instrucción para el grupo experimental 2 no se apoya en imágenes y responde a una metodología tradicional.

Para la acción didáctica que desarrollamos en el grupo experimental 1, hemos atendido a propuestas de presentación y práctica de los distintos aspectos gramaticales del sistema que tratamos en nuestro estudio y hemos prestado especial atención a los medios proporcionados por las nuevas tecnologías de la información, en consonancia con la concepción representativa del lenguaje que se defiende en la gramática cognitiva y la visión operativo-funcional del aprendizaje de una segunda lengua propia de los estudios sobre procesamiento del *input* (Van Patten, 1996).

Para las consultas del español actual hemos utilizado los corpus de referencia de la Real Academia Española (RAE): el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) y el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), además del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEA). Para el análisis de la lengua oral en el portugués de Brasil, por otra parte, hemos recurrido a algunos corpus orales como el proyecto de *Norma Urbana Oral Culta* (NURC), el *Corpus Técnico Científico* (CORTEC), el *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC), *Centro de Pesquisas, Recursos e Informação de Linguagem* (CEPRIL), *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), *C-oral*, el *Corpus do português*, *Corpus brasileiro* o el *Corpus Multilingüe para Ensino e Tradução* (Comet). En muchos de ellos se han basado los

estudios que encontramos sobre las dificultades de estudiantes brasileños de español en relación con la adquisición de pronombres en lenguas extranjeras y, en concreto, en español. La información sobre los usos orales del sistema pronominal portugués que se obtiene de estas fuentes es de gran utilidad para explicar los errores gramaticales que cometen los estudiantes lusohablantes por influencia del discurso oral de su lengua materna. En particular, el *C-oral* (Raso y Mello, 2012), el *Corpus do português* (Davies y Ferreira, 2006) o el *Corpus brasileiro* (Alambert *et al.*, 2010, disponible en Killgarriff, 2003) han sido los corpus que hemos seleccionado para ejemplificar la producción oral de los casos que tratamos en nuestra tesis. Para la producción escrita nos han ayudado las gramáticas de Beckara (2004); Cunha y Cintra (2012). Además, hemos recurrido a ejemplos de errores que identificamos con un asterisco (*), tanto de producción oral como escrita, que hemos encontrado en nuestro propio corpus de datos y algunos estudios (Duarte, 1989; González, 1994; Lozado, 2007; Kato, 1996; Yokota, 2008).

2. Objeto del estudio y objetivos de la investigación

El objeto del estudio es demostrar que la enseñanza de la gramática en E/LE es más efectiva a través de una visión cognitiva y comprobar la eficacia relativa de cierto tipo de instrucción, inspirada en ciertos aspectos de la lingüística cognitiva y de la corriente didáctica integrada en el llamado «foco en la forma», aplicada a la enseñanza de construcciones pronominales a estudiantes lusohablantes de español como segunda lengua.

Los objetivos principales que se derivan de este planteamiento son los siguientes:

- Reconocer e identificar los aspectos en los que contrastan y en los que son equivalentes los sistemas pronominales del portugués y del español.
- Constatar qué aspectos del sistema pronominal del español son los más problemáticos para los aprendices lusohablantes.
- Justificar los aspectos en los que la lingüística cognitiva puede, por un lado, ayudar a mejorar la descripción y, por otro, facilitar el aprendizaje de la gramática.
- Comprobar si el tipo de instrucción inspirado en la gramática cognitiva es preferible a otro que carezca de sus aspectos diferenciales más relevantes a partir de un estudio cuasi-experimental.
- Desarrollar actividades basadas en esos presupuestos metodológicos de la lingüística cognitiva.

- Confirmar si efectivamente esas actividades inspiradas en la lingüística cognitiva son más efectivas que otras.

3. La estructura general del proyecto

El proyecto se configura sobre la base de tres partes fundamentales: 1) Estado de la cuestión, 2) Estudio cuasi-experimental o de impacto y 3) Conclusiones.

En la primera parte, por un lado, abordamos el estado de la cuestión (la descripción y el contraste de los sistemas pronominales del portugués y el español donde analizamos las diferencias que existen entre ambos sistemas) y, por otro lado, prestamos atención a algunos aspectos previos al estudio cuasi-experimental relacionados con las dificultades de aprendizaje del sistema pronominal del español en hablantes lusohablantes en general y en estudiantes brasileños en particular, teniendo en cuenta tres fuentes de información: primero, comprobando los errores que se constatan en la interlengua de los aprendices; segundo, apoyándonos en los estudios sobre instrucción gramatical; y, tercero, recurriendo a un corpus basado en nuestra experiencia. Además, presentamos la lingüística cognitiva en su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras en general y, en particular, con la enseñanza de su gramática, así como con la metodología didáctica asociada al procesamiento de *input* y *output*.

En la segunda parte, que constituye la investigación empírica fundamental de este trabajo, presentamos nuestro estudio cuasi-experimental, en el que damos cuenta del diseño del estudio, la metodología de investigación aplicada, las preguntas de investigación y las hipótesis sometidas a contraste, así como el análisis de los datos obtenidos. En primer lugar, presentamos los objetivos y la metodología. Continuamos después con el diseño de la investigación y una descripción de los materiales didácticos, los test y las hipótesis de partida. Finalmente, realizamos la descripción de los datos obtenidos mediante estadística descriptiva, la aplicación de pruebas estadísticas inferenciales en el análisis de dichos datos y la exposición de los resultados principales constatados en la acción didáctica.

En la tercera parte, finalmente, exponemos las ideas principales que se derivan de nuestra experiencia y presentamos las conclusiones en relación con todos los objetivos planteados inicialmente. A continuación, en la figura 1, presentamos un esquema pormenorizado de la estructura de la tesis señalando los capítulos correspondientes:

INTRODUCCIÓN

1. Estado de la cuestión:
 - a) Descripción de los dos sistemas pronominales del portugués y del español (Capítulo 1)
 - b) Estudios sobre la adquisición del sistema pronominal y la descripción de la interlengua: análisis de errores y actuación (Capítulo 2)
 - c) Lingüística cognitiva y descripción del sistema pronominal a través de la gramática de construcciones (Capítulo 3)
 - d) Lingüística Cognitiva y enseñanza/ aprendizaje de la gramática de lengua extranjera (en adelante LE), E/LE (Capítulo 3)
 - e) La gramática cognitiva y el uso de las imágenes (Capítulo 3)

2. La investigación empírica:
 - a) Estudio cuasi-experimental (Capítulo 4)
 - Objetivos, interlengua y metodología
 - Diseño de investigación
 - Materiales didácticos
 - Tests
 - Preguntas de investigación e hipótesis de partida
 - b) Análisis estadístico y discusión de los datos (Capítulo 4)

3. Conclusiones (Capítulo 5)

Figura 1. Esquema de la tesis

Los materiales y resultados de nuestro experimento lingüístico (actividades de las propuestas didácticas, cuestionarios de errores y dificultades, el pretest y post-test del estudio cuasi-experimental, datos del corpus de interlengua, datos obtenidos en las pruebas del estudio cuasi-experimental, gráficos y datos complementarios del análisis estadístico) aparecen como anexos a continuación de la bibliografía utilizada.

Como marco teórico y antecedentes de la tesis se incluyen estudios de adquisición, descripción contrastiva, estudios sobre instrucción gramatical, lingüística cognitiva y lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de lenguas y de E/LE.

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1

SISTEMAS PRONOMINALES DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO Y DEL ESPAÑOL

1. Introducción

En el presente trabajo, consideramos tres ámbitos de estudio relacionados con la perspectiva contrastiva y descriptiva que revisamos en el estado de la cuestión: en primer lugar, la adquisición del español por parte de estudiantes lusófonos brasileños (Durão, 2004; Ponce de León, 2007; Villalba, 2008; Araújo, 2014) y más en concreto de los pronombres de complemento y los verbos pronominales (Cerdeira-Oñate *et al.*, 2017; González, 1994, 1998, 1999; Hernández Torres, 2008a, 2008b; Lozado, 2007; Montrul, 2004, 2011; Yokota, 2001, 2008); en segundo lugar, cuestiones de proximidad/distancia lingüística entre el español y el portugués que afectan al proceso de aprendizaje de la segunda lengua y a la interlengua (Almeida Filho, 1995; Boéssio, 2001; Calvi, 2004; Calvo Capilla, 2009; Díaz, 2017; Fialho, 2005; González, 2008; Henriques, 2005; Hernando, 2012; Ortiz Álvarez, 2012, Ortiz Preuss, 2014); y, en tercer lugar, la enseñanza del español a lusohablantes (Duarte, 1998; Chozas y Dorneles, 2003; Pedroso, 2013; Pérez de Obanos, 2014, 2019; Pizarro, 2007; Salinas, 2002, 2005) con atención a los pronombres de complemento y los verbos pronominales en español (Durão y Ferreira, 2004; González Argüeño, 2009; Hernández Torres, 2008a y 2008b; Pérez de Obanos, 2018; Vigón, 2003 y 2004).

De acuerdo con esas tres líneas de investigación, la aportación de los estudios contrastivos es fundamental, sobre todo de cara a la identificación de los aspectos que, por ser diferenciales (de distintas formas y en distintos grados) puedan conllevar dificultades de aprendizaje. A propósito de los problemas por parte de estos alumnos en torno a la conceptualización y automatización que caracteriza al proceso de adquisición y/o aprendizaje del sistema de pronombres personales en español, González (1994) afirma que el condicionamiento ejercido por su lengua materna afecta de forma relevante al *input* que los alumnos tienen oportunidad de procesar y repercute en las diferentes destrezas, siendo muy complicado el perfeccionamiento de la lengua meta en torno a este subsistema gramatical.

Lozado (2007, p. 103) nos hace reflexionar en su estudio sobre algunos aspectos psicolingüísticos que deben tenerse en cuenta en la adquisición del español por parte de estudiantes brasileños. La autora menciona que, cuando aprenden los pronombres en español, estos estudiantes barajan tres sistemas lingüísticos distintos: el que encuentran en el discurso

oral de su lengua materna, el que encuentran en el portugués escrito y el nuevo de la lengua que están adquiriendo (*ibid.*, p. 103). Ambos estudios son muestra del nivel de dificultad que afrontan nuestros alumnos en la adquisición de los pronombres en español.

En relación con la comparación de los sistemas pronominales portugués y español, es fundamental tener en cuenta estudios que atienden a estructuras pronominales, pero también a otros sistemas gramaticales distintos y que ofrecen dificultad en la adquisición del español por parte de estudiantes de lenguas próximas (Calvi, 2004), además del portugués. Tampoco podemos dejar de lado estudios de gramática descriptiva orientados a los mismos casos que analizamos y que presentan diferencias entre el portugués de Brasil y el europeo. Los pronombres de complemento y el uso de verbos pronominales que están presentes en el portugués europeo están ausentes de la producción oral de los hablantes del portugués de Brasil, que a su vez determina su expresión escrita (Berlink y Morais, 2006; Britto, 1998; Cyrino, 1996, 2002; Duarte, 1989, 1996, 2003; Galves, 1999; Gärtner, 1998; Grobe, 1998; Kato, 1993, 1996, 1999a, 1999b, 2001; Nunes, 1996; Pagotto, 1996; Rouveret, 1999; Salomão 1991; Schei, 2003; Seara, 2000; Silva 2008; Simoes, 2006; Zimmermann, 1998). Por nuestra experiencia, hemos observado reiteradamente que, en la práctica, nuestros estudiantes de español omiten los pronombres en los casos en que es necesaria su colocación y recurren a estructuras habituales en el discurso oral de su lengua materna, que a su vez se aleja del portugués escrito.

Así pues, en este capítulo, describimos los sistemas pronominales del español y portugués, con el objetivo de anticiparnos y ayudar a los estudiantes brasileños lusohablantes a no cometer errores en torno a los pronombres y algunos verbos de movimiento en su proceso de adquisición del español. Este análisis nos servirá para entender mejor la problemática con la que se encuentran para asimilar algunos aspectos de la gramática, en concreto, la duplicación del pronombre de CD y de CI y las variantes pronominales mediales de algunos verbos de movimiento como *ir(se)*, *llevar(se)*, *volver(se)*, *venir(se)*, *traer(se)* y *salir(se)*.

Además del apartado que dedicamos a la introducción, el capítulo lo hemos estructurado en tres apartados, en primer lugar, presentamos una descripción sintetizada de las características más relevantes de los sistemas pronominales del portugués brasileño y del español, así como una descripción de las diferencias entre uno y otro a partir de aspectos como su orden y su posición con respecto a la forma verbal: por una parte, atendemos a los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI del español (Álvarez Martínez, 1989; Clavería, 2002; Escavy, 1987; Porto Dapena, 1986; RAE, 2009, 2010a y 2010b) y, por otra parte, a los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI del portugués (Bechara, 2004; Castilho, 2010, 2012; Cunha y Cintra, 2012; Perini, 2002). En segundo lugar, nos ocupamos del tratamiento

del pronombre como categoría y sus variables, por una parte, con respecto a su función como sintagma nominal, caracterizado a su vez por los rasgos de persona referentes a los participantes en un acto de comunicación (Cifuentes y Llopis, 1996; Fuentes, 1991; Fernández Soriano, 1999; Fernández Soriano y Táboas, 1999; Hernando, 2012), por otra parte, en relación con la duplicación del pronombre de CD y de CI (Suñer, 1988; Rigau, 1986; Hernanz y Brucart, 1987; Roldán, 1991). Por último, en tercer lugar, consideramos la presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento (Maldonado, 1989, 1997, 1999, 2000a, 200b, 2002, 2007, 2008, 2009 y 2019; Cifuentes, 2006, 2007; Cifuentes y Montoro, 1996).

2. Descripción de los dos sistemas pronominales personales del portugués brasileño y del español

Los pronombres átonos pueden aparecer en posición proclítica y enclítica en las dos lenguas de acuerdo con unas reglas determinadas y diferentes tanto para el portugués como para el español. Esas diferencias, que desarrollamos con más detalle a continuación, son fuente indudable de errores en la interlengua de los aprendientes brasileños de español.

En la figura 2 presentamos, organizados y en contraste con el portugués, los pronombres personales de CD y de CI:

Pronombres personales oblicuos átonos				
<i>español / portugués brasileño</i>				
	1ª persona	2ª persona	3ª persona	
	CD/ CI	CD/ CI	CD	CI
Singular	<i>me/ me</i>	<i>te/ te</i>	<i>lo, la/ o, a</i>	<i>le (se) / lhe</i>
Plural	<i>nos/ nos</i>	<i>os/ vos</i>	<i>los, las/ os, as</i>	<i>les (se) / lhes</i>

Figura 2. Los pronombres personales oblicuos átonos en portugués y en español

2.1. Los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI en español

En español, los pronombres átonos, y los de CD y de CI en particular, atienden a dos reglas fundamentales (RAE, 2010a) que presentamos a continuación, la colocación y el orden de palabras.

- La colocación de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI con respecto al verbo. Hay una cuestión relativa a la colocación de dichos pronombres con respecto al verbo que se constata a su vez en dos posibilidades:

a) Por un lado, el pronombre de CD y de CI se pone delante del verbo en forma personal, como vemos en el ejemplo (15), con la excepción del imperativo afirmativo.

(15) *Lo pensé dos veces y decidí no continuar*

b) Por otro lado, el pronombre de CD y de CI se pone detrás del verbo, como podemos observar en el ejemplo (16), siempre y cuando dicho verbo esté en imperativo afirmativo o esté en forma no personal (infinitivo o gerundio) como vemos en los ejemplos (17) y (18).

(16) *Hazlo y después hablamos*

(17) *Sin comerlo ni beberlo me culparon de toda la situación*

(18) *Tomándolo con calma llegarás lejos*

- El orden de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI uno respecto del otro. Como regla general, el pronombre de CI precede al de CD. En los casos en los que la colocación se realiza delante del verbo porque está en forma personal, con excepción del imperativo afirmativo, se hace como en el ejemplo (19) y en los casos que van detrás porque el verbo no está en forma personal (infinitivo o gerundio), con la excepción del imperativo afirmativo, actuamos como en el ejemplo (20). En la combinación de pronombres de tercera persona, el pronombre de CI se manifiesta en la variante *se* ante los pronombres de CD *lo*, *la* debido a la evolución de *gelo/a/os/as* del español medieval (Pharies, 2015, pp. 115-116). En la tercera persona del singular y del plural de estos pronombres es donde se produce mayor diferencia.

(19) *Me la escribió a mí y no a ti*

(20) *Escríbese la y después me dices*

2.2. Los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI en portugués brasileño

En la descripción de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI en portugués de Brasil atendemos a dos aspectos, primero a su orden y colocación con respecto a un verbo y segundo, a su función sintáctica como de CD y de CI. En este último aspecto, resaltamos la presencia de la preposición que indica la transitividad en el portugués para explicar el origen de algunos errores persistentes. A continuación, presentamos estos aspectos.

- La colocación de los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI con respecto al verbo. Los pronombres oblicuos átonos de CD y de CI en portugués, según Cunha y Cintra (2012, p. 323), pueden aparecer en posición proclítica (antes del verbo) como en el ejemplo (21), enclítica (detrás del verbo), como observamos en el ejemplo (22), y mesoclítica (ubicación en medio del verbo) como se aprecia en los ejemplos (23) y (24). En el caso de (21), el pronombre átono de CI *te* [te] aparece antes de la forma verbal en una oración negativa, variante que, al igual que la posposición que mostramos en (22) es muy común en la lengua escrita y oral. En el ejemplo (23), que tomamos de Davies y Ferreira (2006), observamos una estructura, poco usada, en el que el pronombre átono aparece en medio del verbo unido mediante guiones y es característico del lenguaje culto y literario. Solo se produce en dos tiempos verbales del portugués: el *futuro do presente* [futuro del presente] (23) y el *futuro do pretérito* [futuro del pretérito] (24).

(21) *Fala alto que não te escuto* [Habla alto que no te escucho]

(22) *Amá-lo* [Amadlo]

(23) «*Eu voltar-me-ei contra ele e exterminá-lo-ei do meio do seu povo.*»
(Davies y Ferreira, 2006 de la *Bíblia Católica*) [Me volveré contra él y lo exterminaré de en medio de su pueblo]

(24) «*(...) tê-lo-ia perto de si nas noites de sessão e com ele conversaria pessoalmente na intimidade (...)*» (Davies y Ferreira, 2006 de A. Sousa, *Os Andradas*, pp. 643-692) [Lo tendría cerca de sí en las noches de sesión y con él conversaría personalmente en la intimidad]

En portugués, la posición proclítica y enclítica del pronombre no depende de si el verbo está en forma personal o no como en español, sino de la preferencia por una posición u otra según determinados tiempos verbales o según la estructura de la frase. En los dos apartados que presentamos a continuación describimos, siguiendo a Cunha y Cintra (*ibid.*, pp. 324-327),

la preferencia proclítica o enclítica relacionada, por una parte, con algunos tiempos verbales en a) y, por otra, con la estructura de la frase en b).

a) En algunos tiempos verbales, cuando se menciona el pronombre sujeto, existe la preferencia en la lengua oral por la posición proclítica, como vemos en los ejemplos (25) y (26). Los hablantes de portugués prefieren la posición proclítica cuando el gerundio va regido por la preposición *em* [en] como vemos en (27), tomado de Davies y Ferreira (2006). En cambio, existe una preferencia por la posición enclítica del pronombre átono, unido mediante un guion al verbo, con el infinitivo personal regido por la preposición *a* [a] (28) y con el gerundio (29). En español, esta posición del pronombre se produce cuando el verbo es imperativo afirmativo o está en forma no personal (gerundio e infinitivo), y aparece sin guion y unido al verbo.

(25) *Eu **lhe** telefonarei* [Yo lo llamaré]

(26) *Eu **o** teria* [Yo lo tendría]

(27) «*Nada mais atual em **se** tratando de esportes em Toronto, cidade orgulhosa de seu time de basquete (...)*» (Davies y Ferreira, 2006) [Nada más actual tratándose de deportes en Toronto, ciudad orgullosa de su equipo de baloncesto (...)]

(28) *Se soubesse, não **continuaría a lê-lo*** [citado por Cunha y Cintra, 2012, p. 326 (texto de R. Barbosa, *Escritos e discursos seletos*, p. 743)] [Si lo supiese, no continuaría leyéndolo]

(29) *Fazendo-**se** de interessante* [Haciéndose el interesante]

Según los autores (*ibid.* p. 324-325), a propósito de la posición proclítica y enclítica, es común la posición proclítica en frases negativas o con formas no personales del verbo como infinitivos sueltos, como en (30), aunque también existe la alternativa enclítica. Como ocurre en español, en portugués no se da ninguna de las posiciones proclítica, mesoclítica o enclítica de los pronombres complemento con los participios pasivos (31) en función atributiva o predicativa. Como son participios pasivos y, por tanto, el CD ha desaparecido, el CD de la variante transitiva se ha convertido en sujeto pasivo del participio y, por tanto, no puede haber pronombre. El paciente que se expresa como CD en la versión transitiva pasa a ser sujeto en las formas pasivas. En cambio, sí se combinan los pronombres complemento con los participios cuando estos forman parte de un verbo compuesto y el pronombre normalmente aparece en posición enclítica junto con el auxiliar como en (32).

(30) «*¡E ah! que desejo de a tomar nos braços*» [citado por Cunha y Cintra, 2012, p. 325 (Texto de O. Bilac, *Poesias infantis*, p. 72)] [¡Ah! ¡Qué deseo de tomarla en mis brazos!]

(31) *Os estudantes cansados não obedecem à profesora* [Los estudiantes cansados no obedecen a la profesora]

(32) *Tenho-o comprado porque era um achado* [Lo he comprado porque era una ganga]

b) Con respecto a la estructura de la frase, Cunha y Cintra (*ibid.* pp. 324-332) afirman que, en oraciones negativas como (33), existe una preferencia por la posición proclítica, debido a que la partícula negativa atrae al pronombre oblicuo. También se prefiere la posición proclítica en las oraciones que comienzan con pronombres interrogativos (34) y adverbios (35).

(33) *Não se trata de nenhuma novidade* [No se trata de ninguna novedad]

(34) *Quem me fala a verdade terá minha amizade* [Quien me diga la verdad tendrá mi amistad]

(35) *Sempre me fala a verdade* [Siempre me dice la verdad]

En la lengua oral, es muy común la posición proclítica en las oraciones que comienzan con palabras exclamativas o que expresan deseo como observamos en (36) y en las oraciones subordinadas (37); también en oraciones alternativas como en (38) y, en casos como (39), cuando el sujeto de la oración contiene el determinante numeral *ambos* [ambos] o alguno de los pronombres indefinidos: *todo* [todo], *tudo* [todo], *alguém* [alguien], *outro* [otro], *qualquer* [cualquier-a] etc.

(36) *¡Me fala a verdade!* [¡Dime la verdad!]

(37) *Conforme lhe disseram* [conforme le dijeron]

(38) «*Maria, ora se atribulava, ora se abonançava*» [citado por Cunha y Cintra, 2012, p. 327 (Texto de Ó. Ribas, *Ecos da mina terra*, p.18)] [María, ora se atribulaba, ora se ablandaba]

(39) *Todos os alunos se surpreenderam* [Todos se sorprendieron]

- El orden de los pronombres oblicuos átonos de CD y CI uno respecto del otro. En portugués, de la misma forma que en español, el pronombre de CI también precede al CD y se combinan según las reglas que presentamos en la figura 3 (Cunha y Cintra, 2012, p. 322).

mo = me+ o	ma = me + a	mos = me+ os	mas = me + as
to = te + o	ta = te + a	tos = te + os	tas = te + as
lho = lhe + o	lha = lhe + a	lhos = lhe + os	lhas = lhe + as
no-lo = nos + [l]o	no - la = nos + [l] a	no-los = nos + [l]os	no - las = nos + [l] as
vo-lo = vos + [l]o	vo-la = vos + [l] a	vo-los = vos + [l]os	vo-las = vos + [l] as
lho = lhes + o	lha = lhes + a	lhos = lhes + os	lhas = lhes + as

Figura 3. Combinaciones y contracciones de los pronombres átonos en portugués (Cunha y Cintra, 2012, p. 322)

Frente al español, en portugués el pronombre *se* [se] se combina solamente con los pronombres de CI *me* [me], *te* [te], *nos* [nos], *vos* [os], *lhe* [le] e *lhes* [les] y nunca con los pronombres de CD *o* [lo], *a* [la], *os* [los], *as* [las]. En la lengua escrita pueden aparecer los pronombres delante del verbo como en (40) y mediante guiones cuando van detrás como en (41) (*ibid.*, p. 322).

(40) «*O coração se me contrange*» [citado por Cunha y Cintra, 2012, p. 322 (Texto de O. Mariano, *Toda uma vida de poesia*, I, p.216)] [El corazón se me contrae]

(41) «*A aventura gorou-se-lhe aos primeiros passos*» [citado por Cunha y Cintra, 2012, p. 322 (Texto de C. de Oliveira, *Uma abelha na chuva*, p.155)] [La aventura le falló en los primeros pasos]

Los pronombres *me* [me], *te* [te], *nos* [nos], *vos* [os], cuando funcionan como CD o están integrados en los verbos pronominales, no admiten la posposición de otra forma pronominal átona. El CI aparece en tales casos con la forma tónica acompañada de preposición como en (42) (*ibid.*, p. 322).

(42) «*Como me hei de livrar de ti?*» [citado por Cunha y Cintra, 2012, p. 322 (Texto de J. Régio, *Jacob e o anjo*, p.85)] [¿Cómo me voy a librar de ti?]

-Los pronombres oblicuos átonos como categoría gramatical según su función sintáctica como sustitutos de CD y de CI. En portugués, los pronombres átonos sustituyen a complementos de una oración que desde un punto de vista sintáctico pueden tener las funciones de «sujeto acusativo» (43), «adjunto adnominal» (44), «complemento nominal» (45), CD (46) y CI (47).

(43) *Mandei limpar a casa, mandei limpa-la porque estava suja* [Ordené limpiar la casa, la ordené limpiar porque estaba sucia]

(44) *Isis ouviu o canto das pessoas, ouviu-o toda a tarde* [Isis escuchó el canto de las personas, lo escuchó toda la tarde]

(45) *Thereza nunca perde o amor à vida, perde-o só quando tem que trabalhar* [Thereza nunca pierde el amor a la vida, lo pierde solo cuando tiene que trabajar]

(46) *Alicia pintou sua mãe, pintou-a muito bem* [Alicia pintó a su madre, la pintó muy bien]

(47) *Pedro escreve cartas a Maria, escreve-lhe cartas porque está apaixonado* [Pedro escribe cartas a María, le escribe porque está enamorado]

En (46) observamos un caso en el que aparece el pronombre oblicuo átono en su función de CD, complementando el significado de un verbo transitivo. Además, es un caso de «transitividad directa» debido a que el verbo no está regido por una preposición. Los pronombres átonos en portugués que pueden ejercer la función sintáctica de CD son: *me* [me], *te* [te], *o* [lo], *a* [la], *nos* [nos], *vos* [os], *as* [las].

En (47) observamos un caso en el que aparece el CD y el CI, además del pronombre oblicuo átono en su función de CI. Esta estructura, la gramática portuguesa la recoge dentro de la «bitransitividad» y los pronombres oblicuos átonos que pueden ejercer la función sintáctica del CI son: *me* [me], *te* [te], *lhe* [le], *nos* [nos], *vos* [os], *lhes* [les]. El pronombre *se* [se] es recíproco o reflexivo y no es una variable de *lhe* [le] como ocurre en español.

En portugués, al igual que en español, y como herencia del antiguo dativo latino, llamamos CI al destinatario o al beneficiario de una acción que ocupa habitualmente la posición de un tercer argumento del verbo, además del sujeto y el CD, y también exige la preposición *a/para* (Gutiérrez Ordóñez, 1999). Esta preposición, también la ponemos delante del pronombre personal sujeto tónico cuando queremos resaltar o focalizar el destinatario (48).

(48) *Airan pagou a cena para mim e não para ele* [Airan me pagó la cena a mí y no a él]

Para la prevención de errores en la adquisición de los pronombres átonos de CI en español, por parte de hablantes brasileños de portugués, destacamos tres casos —a), b) y c)— que debemos tener en cuenta:

a) Los pronombres átonos de CI en portugués que sustituyen un complemento de régimen preposicional: en portugués, a diferencia del español, el CI se reconoce en aquellos complementos que añaden sentido a un verbo transitivo y van regidos de una preposición, lo que llaman «transitividad indirecta» (49) y que en español se considera CD de régimen preposicional.

(49) *Eu lhe obedeci* [Yo lo obedecí]

En el ejemplo (49) observamos que en portugués al igual que en español el verbo transitivo *obedecer* [obedecer] está regido por la preposición *a* [obedece a algo ou a alguém (obedece a algo o a alguien)] y el complemento preposicional, en caso de pronominalizarse, debe sustituirse por el pronombre de CI *lhe* [le], mientras que en español se sustituiría por un pronombre de CD debido a que se trata de un complemento régimen preposicional, aunque es sabido que en estos casos también es constatable la alternativa leista (**Le** obedeció, **Le** ayudó, etc.). En portugués la presencia de la preposición se considera un marcador de «transitividad indirecta» y, por tanto, cuando los alumnos lusohablantes aprenden la transitividad en español lo relacionan con el conocimiento que tienen en su lengua. En español la presencia de la preposición *a* junto al complemento no implica considerar a este necesariamente CI.

b) El pronombre reflexivo o recíproco *se* [se] como CI. En portugués, se asocia el pronombre *se* [se] del pronombre reflexivo o recíproco que vemos en el ejemplo (50) a la función de CI (Cunha y Cintra, 2012, p. 319 y Bechara, 2004, p. 177). En español se analiza como categoría independiente a los pronombres de CI y puede interpretarse también como CD (**Se** baña) o CI (**Se** lava la cara).

(50) *Eles se obedecem* [Ellos se obedecen]

c) Los pronombres átonos de CI *lhe* [le] y *lhes* [les] en posición enclítica. En portugués, cuando, con la primera persona del plural terminada en *-mos*, usamos los pronombres átonos *nos* [nos] y *vos* [os] en posición enclítica, la *-s* de la terminación verbal desaparece (Bechara, 2004, p. 262), como observamos en el ejemplo (51). En cambio, con los pronombres átonos de CI *lhe* [le] y *lhes* [les], la *-s*, permanece en todos los casos, como vemos en (52).

(51) *Obedecemos-vos* [Os obedecemos]

(52) *Obedecemos-lhes* [Les obedecemos]

-Los pronombres oblicuos átonos del portugués brasileño en la lengua escrita y en la lengua oral. Para finalizar este apartado, queremos reflexionar sobre algunos aspectos que consideramos relevantes con respecto a la lengua escrita y la lengua oral del portugués. Observamos que mientras que en el portugués peninsular no hay demasiada distancia, en el portugués de Brasil sí observamos una distancia entre la lengua oral y escrita en relación con el uso del sistema pronominal y, concretamente, el de los pronombres de CD y de CI. Los hablantes del portugués de Brasil, en la lengua oral, prefieren usar estructuras que no incluyan los pronombres átonos y esa preferencia se refleja también en la lengua escrita que cada vez se distancia más del portugués normativo (obsérvense los ejemplos de 53 a 60 que presentamos más adelante). Esta distancia que existe entre la lengua oral y escrita en el portugués de Brasil también se refleja en el proceso de adquisición/aprendizaje de los pronombres de CD y de CI por parte de estudiantes brasileños de español. Cuanto mayor distancia se produce entre el portugués escrito y hablado, mayor distancia tienen con el portugués tradicional y, consecuentemente, más se alejan del español como lengua próxima. Además, nos encontramos con el agravante de que los estudiantes asocian el CD y el CI en español a la ausencia y presencia de la preposición.

En los hablantes de portugués de Brasil observamos en la lengua oral, por una parte, la preferencia por estructuras que no incluyen pronombres de CD y de CI y por otra, cierta preferencia en torno a la posición y colocación de los pronombres átonos.

Con respecto a la primera, en el ejemplo (53), contemplamos, por un lado, la ausencia del pronombre de CD en contraposición a la construcción con pronombre que se ilustra en el ejemplo (54), y, por otro lado, la preferencia del pronombre sujeto o «reto» [recto] (*ela* [ella]) en lugar del pronombre de CD en oraciones causativas como observamos en el ejemplo (55); además, en las estructuras con la conjunción *porque* [porque] aparece el pronombre de CD en posición proclítica, debido a que es atraído por dicha conjunción. Sin embargo, como también vemos en el ejemplo (56), es muy común que el hablante prefiera un pronombre

sujeto o «reto» [recto] para complementar el verbo en lugar de un pronombre de CD como en (57), que sería lo esperable según la norma. Otro ejemplo de ausencia del pronombre de CD es el que mostramos en (58). Añadimos también otros ejemplos de presencia del pronombre sujeto como complemento del verbo en lugar de un pronombre de CD en (59) y (60). Los ejemplos (53) y (56-60) los hemos tomado de Raso y Mello (2012).

(53) «*Mandou buscar porque tinha vendido **ela** por seiscentos reais*» (Raso y Mello, 2012, p. 199) [Mandó buscar porque había vendido (a ella) por seiscientos reales]

(54) *Mandou buscá-la (ou mandou buscar algo ou alguém)* [Mandó buscarla (o mandó buscar algo o a alguien)]

(55) *Porque **a** tinha vendido por seiscentos reais* [Porque la había vendido por seiscientos reales]

(56) «*E' viu que ela ia pegar **ele** mesmo*» (Raso y Mello, 2012, p.213) [Eh, te diste cuenta de que ella iba a coger (él) de todas formas]

(57) «*E' viu que ela ia*» *pegá-lo «mesmo»* (Raso y Mello, 2012, p.213) [Eh, te diste cuenta de que ella lo iba a coger de todas formas]

(58) «*Porque a minha bisavó chamava Flávia Augusta*» (Raso y Mello, 2012, p. 187) [Porque mi bisabuela (se) llamaba Flávia Augusta]

(59) «*a pessoa veio buscar **ela***» (Raso y Mello, 2012, p. 120) [la persona vino a buscar(la)]

(60) «*pa ela que ea devolvesse **ela** pra nós...aí ela devolveu* (Raso y Mello, 2012, p. 120) [para ella que nos (la) devolviese... ¡entonces! ella (la) devolvió]

Con respecto a la posición y colocación de los pronombres átonos, existen muchas diferencias entre el portugués de Brasil y el europeo. Los hablantes de portugués de Brasil prefieren la posición proclítica pronominal frente a la enclítica; además, usan la segunda en determinados contextos, por ejemplo, cuando el verbo inicia una oración (61) o cuando hay pausa entre un elemento capaz de provocar proclisis y el verbo.

(61) *Avisaram-me que eles estavam aqui* [Me avisaron que estaban aquí]

Con respecto a la colocación de los pronombres átonos, en el día a día, el portugués de Brasil difiere de la actual colocación portuguesa y, en muchos casos, hasta es parecida a la

lengua medieval y clásica. En la figura 4 describimos como Cunha y Cintra (2008, pp. 324-332) tratan también estas diferencias comparándolas con el portugués hablado de las repúblicas africanas.

- La posibilidad de comenzar frases con pronombres átonos, especialmente con la forma *me* [me], que no responde al portugués normativo, lo observamos no solo en la lengua oral, sino también en la lengua escrita, como vemos en el ejemplo:

«**Me** desculpe se falei demais»¹ [Perdona si hablé demasiado] (citado por Cunha y Cintra, 2008, p. 331 de É. Veríssimo, O Tempo e o vento, p. 487)

-La preferencia de la posición proclítica en oraciones absolutas, principales y coordinadas, no iniciadas por una palabra que exija o aconseje tal colocación como observamos en «(...) eu me sento na rede» [Yo me siento en la hamaca] del ejemplo:

«Se vossa Reverendíssima me permite, **eu me** sento na rede» (citado por Cunha y Cintra, 2008, p. 331 de Montello, Os tambores de São Luis, p. 176) [Si su Eminencia Reverendísima me permite yo me siento en la hamaca]

- Presencia del pronombre átono en función proclítica obligatoria. En el caso de «Se (...) **me** permite» [Si (...) me permite] del ejemplo anterior la presencia del pronombre en función proclítica es obligatoria porque lo exige la conjunción *se* [si] de la condicional.

-La posición proclítica en el verbo principal de las perífrasis verbales. Se prefiere la posición proclítica en el verbo principal de las perífrasis verbales como en el ejemplo:

«Será que o pai não ia **se** dar ao respeito?» (citado por Cunha y Cintra, 2008, p. 331 de V. Autran Dourado, Tempo de amor, p. 68) [¿Crees que el padre no se iba a ofrecer en este caso?]

Figura 4. Colocación del pronombre átono en el portugués de Brasil y su contraste con el portugués normativo (Cunha y Cintra, 2008, pp. 324-332)

Cunha y Cintra (2008, p. 331) o Bechara (2004, p. 591), cuando hablan de la colocación del pronombre átono en Brasil, destacan una particularidad en la segunda persona del singular del imperativo del portugués brasileño [você (tú)] con respecto a la colocación proclítica o enclítica. La posición del pronombre puede diferenciar la intención del enunciado. Cuando es proclítica, como observamos en el ejemplo (62) de la lengua oral, expresa petición; la

¹ Presencia en la lengua escrita del portugués de Brasil y no normativo.

enclítica del ejemplo (63), que a su vez es la que tradicionalmente acepta la norma, tiene una intención más categórica y fuerte y se reserva para expresar una orden.

(62) *Me traga aquilo?*² [¿Me podría traer aquello?]

(63) *Traga-me aquilo* [Tráigame aquello]

3. Categorías y variables

3.1. El pronombre como categoría y su función gramatical

El término categoría se refiere, según Carreter (1971) a «cada una de las clases generales en que se reparten todos los elementos de un sistema lingüístico» (*ibid.*, pp. 85-86). El pronombre, en tanto que categoría gramatical, siempre ha producido controversia dentro de la tradición gramatical en torno a la idea de si se trata de una categoría independiente o no.

Como punto de partida hemos tomado como referencia el artículo de Fernández Soriano [en Bosque y Demonte (eds.), 1999, pp. 1209-1269] donde se reflexiona sobre si se considera el pronombre una categoría independiente o se trata de un sustituto del nombre. La autora comenta que siempre ha habido una gran controversia con respecto a su definición y clase. A propósito de esto, toma una reflexión de Bello (1847, en una edición de 1988) que considera que el pronombre va a «tomar el lugar y hacer el oficio del nombre, y esto no es accidentalmente, sino por su naturaleza y por la constitución del lenguaje». El lingüista considera el pronombre como un elemento que hace las veces del sustantivo y, consecuentemente, pertenece a la misma categoría del nombre, aunque lo excluye de su clasificación de las partes de la oración con entidad propia. El pronombre no es una categoría gramatical independiente, sino que adopta las funciones de un nombre cuando lo sustituye. En cuanto al pronombre y su función, Fernández Soriano destaca su carácter sustitutorio como la función más reconocida debido a que «sería la unidad lingüística que va en lugar del nombre, para evitar repeticiones» (*ibid.* p. 1211). No obstante, la investigadora también alude a estudios de lingüistas como Roca Pons (1976), Alonso y Henríquez Ureña (1975) o la propia RAE (1973) que destacan otros valores del pronombre que van más allá de la sustitución, debido a su relación con otras clases de palabras y otras categorías. Sea como sea, hay que tener presente que, en cuanto a los pronombres de primera y segunda persona (*me, te, os, nos,*

² Es característico del portugués de Brasil y no del portugués normativo.

etc.), está claro que estos elementos no sustituyen a ningún nombre, sino que directamente se refieren a las personas que participan en el discurso.

En un estudio anterior al de Fernández Soriano, Fuentes (1991) parte de que «el pronombre no es una “categoría” al mismo nivel que el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio, ni tampoco está dentro de “otras” categorías donde están las preposiciones, conjunciones e interjecciones»; también menciona el hecho de que algunos autores asocian el pronombre a otras categorías de la frase distintas al nombre, como el artículo (Briz, 1989) y el adjetivo (Alarcos, 1984) o como una categoría transversal asociada a su función nominal (Porto Dapena, 1986) o de adyacente (Hernández Alonso, 1984). Fuentes también cita a otros investigadores como Barrenechea (1969a, 1969b), Escavy (1987) y Álvarez Martínez (1984), que consideran que los pronombres se insertan en las categorías de los sustantivos o adjetivos, actuando como tales. La investigadora también alude a la función del pronombre como sustituto del nombre (Gramática tradicional) y a los estudios de Mondéjar (1977, 1985), que considera los pronombres como morfemas verbales. Estamos de acuerdo con Fuentes (1991) cuando concluye que el pronombre «constituye un paradigma diferenciado» por tres aspectos: primero, formal, por tener inventarios cerrados más cerca de lo gramatical que de lo léxico; segundo, funcional por considerar su proceso de sustitución; y tercero, semántico, por considerar que pertenece al enunciado «y no a la oración en tanto constructo gramatical» (*ibid.*, p. 170).

El gramático brasileño Bechara (2004) considera el pronombre como una categoría independiente dotada de significado y que a su vez está dentro de lo que define como clases de palabras «categorémáticas³» (*ibid.* p. 112). Relacionado también con el pronombre como categoría independiente, Barrenechea (1962) se plantea dónde radica la naturaleza del pronombre y si es una parte de la oración. Para responder a estas cuestiones, sigue tres líneas de debate, en primer lugar, el pronombre como «una clase de palabra que estaría junto al nombre, verbo, etc.» o bien «que solo constituye una subclase dentro de las categorías indicadas». En segundo lugar, el pronombre como una clase o subclase constituida como categoría formal y semántica. En tercer lugar, el pronombre y la necesidad de su inventario como categoría.

Como conclusión a esta dialéctica, en general los pronombres identifican una identidad, distinta a los propios interlocutores cuando son de tercera persona, que se reconoce de forma inequívoca por parte de estos. Eso puede ser porque se ha mencionado antes o porque ya esté clara esa información en el contexto. En el ejemplo del tipo que

³ «Al referirnos al significado estructural, aludimos, junto con las unidades lexemáticas (lexemas), a las unidades categorémáticas, los pronombres, que son “formas sin sustancia”, esto es porque presentan solo o en primer lugar un significado categorial, sin representar ninguna materia extralingüística» (Bechara, 2004, p. 112)

mostramos en (64) el pronombre se refiere a algo que ha ocurrido, se refiere a ese hecho y no sustituye. Igual pasa con los pronombres neutros como vemos en el ejemplo (65), el pronombre no sustituye a ningún nombre, por el contrario, se refiere a un objeto para el que no tenemos nombre.

(64) *¿Lo has visto?*

(65) *¿Qué es eso?*

Algunos investigadores como Alarcos Llorach (1984) hablan de «sustantivos personales» (citado por Hernando Cuadrado, 2012, p. 193). Por lo general, el pronombre personal remite a uno de los participantes en el acto de comunicación (la persona que habla, la persona que escucha) o algo distinto de ellos (sea persona o no) presente en el contexto lingüístico o extralingüístico. Desde el punto de vista de la gramática cognitiva (Cifuentes y Llopis 1996, Maldonado 1989, 1999, 2002, 2019) no tiene sentido plantear la definición de los pronombres como categoría “vacía” puesto que en este modelo todo en la lengua tiene naturaleza simbólica. Los pronombres siempre se refieren a una entidad identificable entre todas las demás por resultar accesible a los interlocutores, ya sea por ser uno de ellos o por tratarse de una entidad, distinta a ellos, identificable en el contexto, textual o no, mencionada previamente o no. Ese debe ser su valor básico, que explica su capacidad sustitutiva respecto de un antecedente nominal en el caso por ejemplo de la tercera persona. La función sustitutiva del pronombre es una función derivada de otra más amplia que es la función de nombrar una entidad identificable en el contexto. Ese carácter deíctico que tienen los pronombres es el que los asemeja a los artículos, a los posesivos y a los demostrativos. En ellos hay una condición actualizadora o de determinante que es compartida con los pronombres. Son nombres que se refieren a las personas del discurso como entidades identificables de forma inequívoca. Por otra parte, los pronombres tienen un carácter definido o determinado y por este motivo también se parecen a los nombres propios.

Después de analizar en 3.1) el pronombre como una categoría gramatical tratamos a continuación los casos del español relacionados con la duplicación del pronombre de CD y de CI en 3.2.) y con la presencia del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento en 3.3.)

3.2. La duplicación del pronombre de CD y de CI

A continuación, destacamos tres casos de duplicación pronominal en español teniendo en cuenta la presencia y ausencia de sintagmas nominales que cumplen las funciones de CD o CI.

-La duplicación del CD y el CI para anticipar la información. Uno de los casos más frecuentes de la duplicación del CD en español es, según Hernanz y Brucart (citado por Roldán, 1991, p. 371), cuando se produce la tematización de dicho complemento, como en los ejemplos (66) y (67), donde aparece el CD como tema al principio de la frase y obligatoriamente duplicado por el pronombre. En el contexto probable de los casos (66) y (67) puede ser que el interlocutor no sepa a que nos referimos si no mencionamos el complemento y, por este motivo, el tema aparece al principio.

(66) *El libro **lo** compré en una librería*

(67) *La carta **la** envié el mes pasado*

Otro de los casos que destacamos de duplicación con los pronombres clíticos o átonos es el que atiende al CD de persona introducido por la preposición *a* (o complemento de régimen preposicional), como en los ejemplos (68) y (69).

(68) *A **mí** no me lo dijo*

(69) *A mi novia **la** conocí en Salvador de Bahía*

En torno a la duplicación del CD y el CI, debemos tener en cuenta a Rigau y Suñer (citado por Roldán, 1991, p. 371) cuando mencionan que «el rasgo [+ cualificador] es lo que diferencia al pronombre tónico (*a mí*) del clítico (*me*)» en estas estructuras. «El clítico no describe. En cambio, el pronombre tónico se aproxima más a las descripciones definidas y adquiere un valor enfático que no poseen otros pronombres». Por ejemplo, en el caso de (68) el pronombre duplicado tónico (*a mí*) tiene valor enfático para descartar otras posibilidades. Por otro lado, Suñer «explica la duplicación pronominal como una cuestión que obedece al “Principio de la Concordancia”. Tanto la duplicación del CD como la del CI requieren que ambos elementos concierten con el elemento al que reduplican» (*ibid.*, p.371). Además, la duplicación es necesaria para mantener el sentido proposicional y reforzar la información como ocurre en el caso de duplicación de CD que vemos en (70) o de duplicación de CI que

observamos en (71), donde además «por su paciencia» tiene un valor remático (información nueva).

(70) *¿Y los bocadillos y las bebidas? Los bocadillos **los** he puesto en la bolsa, pero las bebidas están en el frigo*

(71) *¿Y a María le dieron el premio? A María **le** dieron el premio por su paciencia*

La tematización expresa del CD (dicho al principio de la frase y no elidido) se da cuando hay varios objetos (identificados o conocidos o presupuestos) de los que vamos a decir cosas distintas, como en (70). Como podemos observar en (72), no es necesaria la duplicación del CD y del pronombre átono cuando solo hay un objeto conocido sobre el que vamos a decir algo.

(72) *¿Y los bocadillos? **Los** he puesto en la bolsa*

Roldán (1991) nos presenta otros contextos en los que el CD aparece al principio de la frase. Por un lado, cuando la duplicación del tipo mostrado en el ejemplo (73) aparece como alternativa a las construcciones pasivas (74). Por otro lado, como vemos en el ejemplo (75), cuando no estamos de acuerdo o corregimos algo dicho por nuestro interlocutor: sobre un tema dado (que se identifica con el CD o CI de la frase) y usamos la tematización explícita para corregir. Por último, en el ejemplo (76) observamos que la duplicación también se puede producir para aconsejar, ordenar, prohibir, advertir o enfatizar una actividad o cosa.

(73) *El avión **lo** inventó Santos Dumont*

(74) *El avión fue inventado por Santos Dumont*

(75) > *Unos americanos inventaron el avión.*

< *¿El avión? No, el avión **lo** inventó Santos Dumont*

(76) *La sal ni **la** pruebas*

En el caso mostrado en (77) el CD es partitivo e indeterminado (se refiere a una cantidad indeterminada de dinero) y por eso no es posible la duplicación con un pronombre definido. Para poder duplicar tenemos que determinar el complemento (El dinero no **lo** tengo).

(77) *Dinero no tengo*

En el ejemplo (78) observamos la duplicación al anteceder el pronombre y duplicar el tema. Es un caso propio del lenguaje coloquial y normalmente se antecede el pronombre átono y se duplica el tema con una intención enfática. La estructura está marcada, probablemente, como resultado de una aclaración a posteriori del referente porque se recalcula la imposibilidad de recuperar el referente por parte del oyente.

(78) *Lo he comprado el libro hoy*

-La duplicación del CI para focalizar, distinguir o contrastar. Vemos la presencia del pronombre en (79) con un valor discursivo pragmático de la duplicación debido a una focalización en los pronombres tónicos *a mí* y *a ti* con la intención de contrastar.

(79) *Me lo dio a mí y no a ti*

En el ejemplo (80), a pesar de ser un caso de CI anticipado, no hay duplicación debido a que el CI es indeterminado y no hace falta la duplicación. El pronombre *nadie* es un CI que niega la especificidad (es absolutamente inespecífico). Cuando hay inespecificidad del complemento existe la probabilidad de no duplicar.

(80) *A nadie enseñó aquí*

- La duplicación del pronombre de CI sin tematización de este y para marcar la ditransitividad de la estructura verbal. En el ejemplo que mostramos en (81) la presencia del clítico es obligatoria y nos recuerda que la estructura es ditransitiva. La duplicación del pronombre de CI funciona como una especie de concordancia entre el CI y el verbo. En español, la presencia del CI, que suele corresponderse con una segunda persona que hace de contrapunto al sujeto, actuando de receptor, destinatario, o beneficiario-perjudicatario de la acción, debe reflejarse en la información gramatical contenida en el verbo, o en el cuerpo fónico establecido en torno a este, mediante el pronombre átono clítico.

(81) *Les dije la verdad a mis amigos*

- La duplicación con CD tematizado y CI no tematizado o remático. En el ejemplo (82)

observamos que se puede dar el caso de duplicación del CD y el CI en el mismo contexto. En esta estructura, aparece el CI «a mi hijo» como una información nueva (rema) pero no está focalizado.

(82) *La canción se la canté a mi hijo*

A continuación, en la figura 5, presentamos una tabla que puede ser muy útil para el diseño de actividades con ejemplos de los casos más significativos de duplicación del CD y el CI que acabamos de describir:

DUPLICACIÓN DEL CD Y EL CI	
DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
<p>1. Duplicación del CD y el CI para anticipar la información...</p> <ul style="list-style-type: none"> - cuando aparece el CD al principio de la frase - con los pronombres clíticos o átonos correferentes con el CD de persona introducido por la preposición <i>a</i> - como alternativa discursiva a las construcciones pasivas - cuando no estamos de acuerdo o corregimos algo dicho por nuestro interlocutor - cuando aconsejamos, ordenamos, prohibimos, advertimos o enfatizamos sobre una actividad o cosa 	<p><i>El libro lo compré en una librería</i></p> <p><i>A mi novia la conocí en Salvador de Bahía</i></p> <p><i>El avión lo inventó Santos Dumont</i> <i>El avión fue inventado por Santos Dumont</i></p> <p><i>-Unos americanos inventaron el avión.</i> <i>> ¿El avión? No, el avión lo inventó Santos Dumont</i></p> <p><i>La sal ni la pruebes</i></p>
2. Duplicación del CI para focalizar, distinguir o contrastar	<i>Me lo dio a mí y no a ti</i>
3. Duplicación del CI sin tematización de este y para marcar la ditransitividad de la estructura verbal	<i>Les dije la verdad a mis amigos</i>
4. Duplicación con CD tematizado y CI no tematizado o remático	<i>La canción se la canté a mi hijo</i>
5. Falta de duplicación con CD partitivos y CI inespecíficos	<i>Dinero no tengo</i> <i>A nadie enseñé aquí</i>

Figura 5. La duplicación del pronombre de CD y de CI

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (en adelante, PCIC), documento que usamos en nuestra tesis para orientarnos sobre los niveles de referencia en la enseñanza de E/LE y que se basa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) (en adelante, MCER), recoge en los niveles B1 y B2 los casos que son objeto de nuestro estudio de duplicación en español de los pronombres de CD/ CI, por un lado, y de la presencia del pronombre reflexivo de algunos verbos de movimiento, por otro. El PCIC describe los casos de duplicación en español, en el apartado dedicado a los pronombres personales, dentro de los inventarios de «gramática» (pp.63-64 y 91) y «tácticas y estrategias pragmáticas» (p.291) que, por su parte, se encuentra dentro de la dimensión pragmático-discursiva de la lengua.

En el inventario de gramática del nivel B1, aparece la duplicación del CI (p. 91) del tipo de (83) y la de «valor anafórico» como recurso (p. 64) del tipo de (84), para después en B2 continuar con la duplicación en el caso de «comparación del pronombre átono y del pronombre tónico para señalar énfasis» (p. 63) o también focalizar un elemento de la oración del tipo de (85). También en el nivel de referencia B2 se atiende a la presencia obligatoria «con CD no pronominalizado antepuesto, excepto exclamativas» (p. 63) del tipo de (86) y la duplicación del CD, «el CD definido antepuesto cuando el objeto es tópico» (p. 91) del tipo de (87).

(83) *Le he dado el bolígrafo a Pedro*

(84) *A Leo le doy mi ordenador*

(85) *Quiero ayudarla a ella, no a ti*

(86) *El azúcar ni lo pruebes*

(87) *La llave la tengo yo*

En el inventario de «tácticas y estrategias pragmáticas» para el nivel B1 aparece «la tematización con la anteposición de complementos del verbo CI + V» (p. 291) del tipo de (84) y en B2 «la tematización con la anteposición de complementos del verbo CD + V» (p.291) del tipo (87). La dimensión pragmático-discursiva está considerada como uno de los cinco componentes básicos que presenta el PCIC dentro de sus inventarios (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje).

3.3. La presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento *ir, llevar, venir, salir, volver y traer*

Identificamos los verbos pronominales del español como aquellos que se conjugan con el pronombre clítico reflexivo (*me, te, se, nos, os, se*) bien de forma exclusiva, como en *arrepentirse* o *dignarse*, bien como alternativa a la conjugación no pronominal con interpretación semántica alternativa, como en *venir(se), comer(se)*, etc.

La motivación que nos ha llevado a tratar los verbos pronominales es que en las gramáticas tradicionales para E/LE no se estudia en profundidad a pesar de que este tema está contemplado en el PCIC. La simplificación con la que se tratan los verbos pronominales en los manuales contribuye a la presencia de dificultades en la adquisición del español por parte de estudiantes lusohablantes brasileños y nos hace pensar que hay que tratar dichos contenidos con mayor profundidad. Con respecto a esta problemática, formulamos tres cuestiones a las que hemos tratado de dar respuesta:

- ¿Cuál es la atención que se presta al aspecto sintáctico y semántico del verbo en los manuales de E/LE? En el análisis de manuales (Álvarez *et al.*, 2001; Arroyo *et al.*, 2011; Blanco *et al.*, 2001; Coronado *et al.* 2003; Chamorro *et al.*, 2000a) que hemos realizado para el diseño de la instrucción del grupo experimental 2 (anexo 1) de nuestro estudio estamos de acuerdo con Maldonado (2019, p.146) cuando afirma que en los libros de E/LE el tratamiento del pronombre clítico *se* en los verbos pronominales se asocia a la reflexividad y apenas se presentan otros argumentos para explicar el cambio de significado por la presencia del pronombre. En la mayoría de los manuales de E/LE los autores presentan estructuras como el tipo que mostramos en (88) y no mencionan que con estos verbos usamos el dativo *me* en lugar del posesivo cuando nos referimos a partes del cuerpo (*ibid.*, p.145).

(88) **Me** lavé el pelo esta mañana

Esta apreciación es congruente con una tendencia general que hemos podido observar en la enseñanza de los verbos en E/LE según la cual, se da una mayor importancia al comportamiento sintáctico que al semántico y las explicaciones gramaticales giran en torno a caracterizaciones tales como la dualidad transitivo —verbos con sujeto y CD como en (89)— / intransitivo —verbos que no tienen CD como en (90)— dejando a un lado aspectos fundamentales de la caracterización semántica de los verbos, como es el aspecto léxico, que influyen en no pocas características de su comportamiento gramatical.

(89) *Juan **escribe** un libro*

(90) *El agua **hierva** a cien grados centígrados*

La mayoría de los manuales de E/LE no se detiene en más particularidades y no menciona, por ejemplo, que existen diferentes clases de transitivos e intransitivos con características específicas desde un punto de vista semántico. Se limitan a un mero análisis sintáctico donde la transitividad e intransitividad depende de la presencia o no del CD.

Mendikoetxea (1999a) cita la clasificación aspectual o *Aktionsart* de Vendler (*apud ibid.*, p. 1578) y nos hace reflexionar sobre la importancia del aspecto semántico de los verbos. A partir del concepto de «estado», distingue tres tipos de eventualidades para definir el aspecto verbal, que clasifica en a) eventos estativos o estados (*saber, amar, ser inteligente*, etc.), b) actividades o procesos (*reír, llorar, nadar*, etc.) que, siendo dinámicos, no hacen referencia al punto final de la eventualidad y c) actuaciones o transiciones (*llegar, morir, florecer, pintar, construir, romper*, etc.), que a su vez se dividen en logros y realizaciones. Si no prestamos atención al aspecto semántico verbal, sería complicado entender el ejemplo (91), que se incluye dentro de los verbos mediales de movimiento junto con las construcciones impersonales de verbos inacusativos.

(91) ***Se** llegó tarde*

- ¿Cómo afecta la transitividad y la intransitividad a la distribución de las variantes pronominales de los verbos? Para responder a esta pregunta, comenzamos con una reflexión de Mendikoetxea (1999a, p. 1580) en la que resalta que las gramáticas recogen como verbos inacusativos (o ergativos) *romper(se), secar(se) o agrietar(se)* en sus formas pronominales. Entendemos por verbos inacusativos aquellos «intransitivos que poseen propiedades en común con los transitivos» (RAE, 2009, p. 3053) como la existencia de un sujeto no agente que se asimila al CD de los verbos transitivos como en (92). Además, un criterio para comprobar si un verbo es inacusativo es la aparición del participio pasivo en construcciones absolutas que se aplica a casos como (93) o (94)

(92) *La puerta **se agrieteó** por el paso del tiempo*

(93) ***Pasado** el tiempo de espera, todo volvió a la normalidad*

(94) ***Llegado** el tren de medianoche, todos salieron de la ciudad*

No obstante, Mendikoetxea, se apoya en la propuesta inicial de Perlmutter, que después mantienen Levin y Rappaport Hovav (citado en Medikoetxea, 1999a, p. 1580), para diferenciar los intransitivos puros (sujeto agentivo) frente a los inacusativos (sujeto no agentivo). Además, la autora identifica que no existe un orden semántico uniforme en los verbos inacusativos y los clasifica en dos categorías, que presentamos a continuación: por una parte, (a) verbos de cambio de estado (o ubicación) y, por otra parte, (b) verbos de existencia y aparición.

a) Verbos de cambios de estado (o ubicación) [*romper(se), descender, bajar, salir y llegar* entre otros] que vemos en los ejemplos (95), (96), (97), (98) y (99) respectivamente.

(95) *La silla **se rompió** de nuevo*

(96) *El equipo **descendió** de categoría*

(97) *La niña **bajó** por las escaleras*

(98) *El tren **salió** de la ciudad*

(99) *El avión **llegó** a Barcelona por la tarde*

b) Verbos de existencia y aparición [como *aparecer(se), llegar, existir, venir, quedar, faltar y vivir*] que vemos en los ejemplos (100), (101), (102), (103), (104), (105), (106), (107) y (108) respectivamente.

(100) ***Se aparece** un fantasma todas las noches*

(101) ***Llega** el tren*

(102) ***Se llega** a casa todos los días*

(103) *Esta especie **existe** desde entonces*

(104) ***Vino** Juan*

(105) ***Se viene** María al parque*

(106) *Quedan algunos monos que no **existen** fuera de Gibraltar*

(107) ***Faltan** algunos productos*

(108) *Los pueblos indígenas **viven** en el Amazonas desde miles de años*

- ¿Cómo influye la sintaxis en verbos intransitivos desde el punto de vista del significado?

Cuando observamos con detenimiento la intransitividad, podemos reconocer las importantes diferencias que hay entre los verbos desde el punto de vista del significado. A continuación, presentamos cómo influyen algunas funciones sintácticas de la frase en el valor

semántico con respecto a dos componentes: a) el CI o b) el sujeto.

a) El CI, como recoge Gutiérrez Ordoñez (1999, p. 1877), puede ser clasificado, dependiendo de la vinculación al verbo con el que se combina, como argumental (complemento regido por el verbo) como en el tipo que se recoge en (109), y como no argumental (complemento adjunto) como en el tipo que se muestra en (110). En el primero, el CI *Le* (receptor) es uno de los argumentos que necesita el verbo *venir* [además de los complementos «muy grande» (tema) y «el cargo» (agente)] para la construcción del significado; En el segundo, el CI *Le* (receptor) no es un argumento necesario para entender el significado del verbo *reparar*.

(109) *Le ha venido muy grande el cargo*

(110) *Le reparó la bicicleta*

b) Desde el punto de vista del sujeto (con sujeto agente o no), distinguimos dos tipos de verbos intransitivos en b.1) (inergativos) y b.2) (inacusativos):

En b.1) se incluirían los verbos inergativos que se caracterizan por seleccionar un sujeto agente como *jugar* en (111) o *bailar* en (112):

(111) *Pablo juega al bádminton todos los días*

(112) *María baila sin parar los fines de semana*

El verbo de movimiento *traer(se)* está dentro de los verbos transitivos (113) y su forma pronominal adquiere un valor resultativo (114)

(113) *Traigo manzanas*

(114) *Me traigo unos libros de la biblioteca*

En b.2) se incluirían los verbos inacusativos (o ergativos) como *existir* en (115) o *florecer* en (116) con sujeto no agente, dicho sujeto designa al que padece o al que percibe la eventualidad que denota el verbo.

(115) *Este pueblo existe desde hace miles de años*

(116) *En Olomouc, en primavera todo florece*

Podemos comprobar que la sintaxis cobra un papel fundamental en los verbos intransitivos desde el punto de vista del significado. En relación con esta afirmación, nos

vamos a detener en los verbos intransitivos como *ir(se)* (117, 118), *venir(se)* (119, 120), *salir(se)* (121, 122) y *volver(se)* (123, 124). Alcina y Blecua (citado en Campos, 1999, p.1563) clasifican estos verbos dentro de los verbos de movimiento junto con otros⁴ que no son objeto de nuestro estudio. Los verbos de movimiento comparten el aspecto medial con los verbos inacusativos (Medikoetxea, 1999b, p.1701) que aparecen en las oraciones impersonales. Miguel (1999) recoge el verbo *salir(se)* dentro de lo que llama «eventos ingresivos o inceptivos, en progreso y terminativos (y resultativos)» (pp. 3022-3023). Demonte y Masullo (1999, p. 2511) y Fernández Leborans (2009, p. 2361) consideran que *volver(se)* es un verbo semicopulativo que, de la misma forma que los verbos copulativos (*ser, estar y parecer*), necesita del predicado para completar su significado.

(117) *Voy al cine*

(118) *Me voy de aquí*

(119) *Vine a comer*

(120) *Me vine del partido*

(121) *Salgo de la reunión a las 8*

(122) *Me salí de la clase porque tenía sed*

(123) *Vuelvo a Italia*

(124) *Me vuelvo de la playa*

La caracterización semántica del aspecto verbal en sentido amplio es lo que llamamos *aktionsart* o modo de acción verbal, que se puede observar tanto en relación con el verbo aislado (*comer*) como considerando el predicado verbal una vez que se incorporan complementos que expanden el verbo y lo especifican (*comer(se) carne/un trozo de carne*) (Miguel, 1999, p. 2982; Demonte y Masullo, 1999, p. 2461 y p. 2511). Buck (2005, p.73) distingue entre aspecto léxico y aspecto gramatical. La RAE (2009, pp. 1688-1689) considera que una forma verbal puede ser imperfectiva cuando la acción del verbo se presenta «en su curso sin referencia a su inicio o fin» como en el ejemplo que mostramos en (125), y perfectiva cuando la acción aparece delimitada como en el ejemplo (126).

En español, en construcciones del tipo (126), el pronombre reflexivo modifica el valor semántico del verbo y el CD delimita el alcance de la acción descrita por el verbo. Los verbos de ingestión responden, por tanto, a dos patrones constructivos: con la ausencia (125) y con la presencia (126) del pronombre reflexivo.

⁴ *Andar, bajar, caer, caminar, circular, desfilar, entrar, errar, evolucionar, marchar, oscilar, partir, saltar, subir, vacilar, viajar, etc.*

(125) **Come mucho**(126) **Se come todo el plato**

Tanto en los verbos de movimiento como de ingestión, vemos el carácter construccional en estas estructuras debido a que hay un valor aspectual de un tipo o de otro asociado a cierto tipo de lexemas. A diferencia de los verbos de movimiento, en los verbos de ingestión la presencia del pronombre tendrá una interpretación terminativa, como ocurre en (126). El uso del pronombre reflexivo tiene que ver con la delimitación que aporta al predicado el CD determinado. Por eso se habla de perfectividad. Cuando decimos frases del tipo de (125), donde no usamos la presencia del pronombre reflexivo, la cantidad no está determinada por el CD, tiene por tanto un carácter imperfectivo y la acción aparece sin principio ni fin. En cambio, en (126), donde aparece la presencia del pronombre reflexivo, sí vemos un principio y un final. El carácter perfectivo viene dado por el CD determinado y el uso del pronombre reflexivo *se*. La acción del verbo está delimitada y sabemos que está finalizada, además nos aporta información de la cantidad que se ha consumido, una cantidad delimitada. No obstante, cuando hablamos de hábitos con los verbos de ingestión del tipo de (127) podemos no usar el pronombre reflexivo porque no nos interesa delimitar el principio y final de la acción sino identificar cuál es la cantidad que caracteriza a ese hábito. El pronombre reflexivo *se* está asociado a esta delimitación ya sea esta inicial (verbos de movimiento) o final (verbos de ingestión).

(127) **Bebe un zumo cada día**

En los verbos de movimiento, más que en la perfectividad, el reflexivo aporta la insistencia en un cambio de estado: hay una situación previa al movimiento que se representa de forma distinta dependiendo de la presencia o ausencia del pronombre reflexivo. Cuando aparece el pronombre reflexivo en *ir(se)*, el cambio entre estar en el lugar de origen y no estar en él, como en (128), es puesto de relieve. El pronombre *se* insiste en la transición entre el antes de ir y el ir. En cambio, el verbo de movimiento *ir* sin la presencia del pronombre reflexivo, como en (129), insiste en la fase del movimiento sin tener presente la transición inicial. En *traer(se)* también observamos el contraste entre la situación en la que las cosas están allí del tipo de (130) y la situación en la que las cosas han dejado de estar allí para estar aquí (o estar en manos del que las transporta) del tipo de (131).

(128) **Me voy de aquí**

(129) *Voy al gimnasio*

(130) *Ha traído la carta*

(131) *Me ha traído la carta*

En la figura 6 recogemos los verbos transitivos (verbos de cambio de estado, movimiento, ingestión, etc.) frente a los intransitivos, en los que distinguimos, por un lado, los intransitivos puros (o inergativos) y por otro, los verbos inacusativos (o ergativos), entre los que se encuentran los verbos de cambio de estado, de existencia y de movimiento.

Verbos transitivos	Verbos intransitivos			
	Intransitivos puros (o inergativos)	Verbos inacusativos (o ergativos)		
		Aspecto medial		
Verbos de cambio de estado, movimiento, ingestión etc.		Verbos de cambio de estado	Verbos de existencia	Verbos de movimiento (predicativos o semicopulativos)
<i>romper, secar, agrietar, encender, subir o bajar</i> (alguien/algo), <i>traer(se), comer(se)</i>	<i>llorar, jugar, bailar, trabajar, gritar</i>	<i>romperse, secarse, agrietarse, encenderse, bajar, salir, llegar</i>	<i>aparecer(se), llegar, existir, florecer, venir, quedar, faltar, vivir, crecer, nacer</i>	<i>ir(se), venir(se), salir(se), volver(se)</i>
Sujeto agentivo		Sujeto no agentivo (paciente)		
Aza rompe la taza	Pablo juega al bádminon todos los días	La taza se rompe	El tren llega a medianoche	Me voy de aquí

Figura 6. Clasificación de verbos transitivos e intransitivos

Los verbos de movimiento *ir(se)*, *salir(se)*, *venir(se)*, entre otros, frente a los intransitivos puros o inergativos, aparecen en muchas ocasiones con complementos predicativos, como en (132) (133) y (134), para completar su significado. Demonte y Masullo (1999, p. 2514) consideran que dichos verbos están desemantizados y se comportan como semicopulativos, ya que necesitan de un predicativo obligatorio para completar su valor semántico.

(132) *La fábrica va de maravilla*

(133) *Las fotos de la Patagonia (me) salieron espectaculares*

(134) *Las patatas vienen cada vez más pequeñas*

Cuando el verbo *ir(se)* va seguido de adverbios (*bien, mal, estupendamente, regular, etc.*) tiene un uso valorativo como en (135) y aparece en construcciones impersonales con dativo de tercera persona. Delbecque y Lamiroy (1999, p. 2013) clasifican *ir(se)* como un verbo intransitivo dentro de los verbos mediales, y reconocen también el contexto en el que puede tener un complemento preposicional como en (136) que complementa al significado de la frase. Los autores mencionan que, en general, los verbos inacusativos (o ergativos) admiten un comportamiento predicativo descriptivo orientado al sujeto paciente.

(135) *Me va estupendamente*

(136) *María va de compras*

Los grupos preposicionales de sentido final introducidos por la preposición *a*, que llamamos «complementos de régimen», funcionan como «segmentos argumentales» que modifican el significado del verbo de movimiento al que acompañan, tanto si es intransitivo (137) como si es transitivo (138). Los complementos preposicionales con *a* poseen «propiedades gramaticales de interés» como en (139). Esta preposición también aparece con los complementos locativos que expresan destino, siendo el más común el de dirección con la preposición *a* (140), que también podemos intercambiar tanto en locativas como finales con la preposición *hacia* (141) o *para*. En las finales, la preposiciones *a/para + infinitivo* (142) también marcan el cese del movimiento (Fernández Soriano y Táboas, 1999, p. 1765; RAE, 2009, pp. 3489-3490)

(137) «*He salido a que me diera el aire*» [citado en RAE, 2009, p.3489 (Texto de Diosdado, Ochenta)]

(138) «*Desde que la **había traído** a vivir aquí no sabía de otras noches pasadas a su lado*» [citado en RAE, 2009, p. 3489 (texto de Rulfo, Pedro Páramo)]

(139) *Luis **fue** a hablar con su directora*

(140) *Voy a la plaza a hablar con mis amigos*

(141) *María **fue** libre hacia la montaña*

(142) ***Salió** para hacer deporte*

Eguren (1999, p. 934) nos presenta el valor deíctico prospectivo (orientado al destino) de *ir*, un verbo inacusativo de movimiento orientado como opción por defecto al destino o a la meta del movimiento. Un ejemplo de este caso lo podemos ver en (143), donde observamos

que no se tiene en cuenta el punto de partida. Es con el pronombre reflexivo cuando el verbo *ir(se)* adquiere un valor retrospectivo, indicándonos el punto de partida del movimiento, como vemos en (144). En los ejemplos (143) y (144) observamos la diferencia entre la versión no pronominal, que no indica origen, y la pronominal, que alude al origen y al cambio de estado (voz media indicada por el pronombre reflexivo). Desde el punto de vista de la gramática cognitiva, Maldonado (1997, pp. 166-168) menciona que «la construcción intransitiva *ir* constituye un acto puntual y preciso» y que la «construcción media *irse* expresa un evento global», además, en la construcción pronominal ponemos énfasis en que «el participante está abandonando un sitio para dirigirse a otro». El mismo autor denomina el pronombre reflexivo *se* como «*se* medio energético» para referirse a que «el clítico impone una conceptualización dinámica» (2019, p.153). Normalmente «la dinamicidad de las construcciones energéticas» está asociada a los verbos de movimiento, de orden traslaticio (*irse, salirse* etc.) o no (*acostarse, sentarse*, etc.). En estas construcciones el pronombre focaliza un cambio de estado, como en (144): antes estaban aquí y ahora no. Este evento ocurre de una forma inesperada: ‘de repente, se van corriendo’. Además, toda aquella energía pertenece al dominio del sujeto: ‘ellos se van corriendo de allí’.

(143) *Van corriendo a casa de su abuela*

(144) *Se van corriendo de allí*

Los verbos de movimiento que cambian de significado por la presencia o no del reflexivo son uno de los aspectos gramaticales que tratamos en nuestro estudio. El PCIC los recoge dentro del inventario de gramática, en varios apartados. Por ejemplo, el verbo pseudocopulativo *volve(se)* del tipo de (145) aparece en el apartado dedicado al sintagma verbal de B1 (p.89) y en las perífrasis aspectuales de infinitivo. El verbo *ir(se)* lo vemos dentro de los valores del pronombre *se* (p.64) cuando es reflexivo y modifica el valor semántico del verbo. Son las estructuras pronominales del tipo que mostramos en (144) cuando indicamos que se abandona el lugar de origen, frente a las no pronominales del tipo (143), en las que lo que importa es la meta o el lugar donde está el oyente.

(145) *Volvió a ir este año*

A continuación, presentamos en la figura 7 una tabla con los verbos de movimiento que tratamos en nuestro estudio con algunos ejemplos:

VERBOS DE MOVIMIENTO	
Ir (se)	Ejemplo -Van corriendo -Se van corriendo de allí
Llevar (se)	-Llevo la comida de hoy -Se lleva el almuerzo
Salir (se)	- Salgo de la reunión a las ocho - Me salí de la clase porque tenía sed
Traer (se)	- Traigo manzanas - Me traigo unos libros de la biblioteca
Venir (se)	- Vine a comer - Me vine del partido
Volver (se)	-Vuelve a casa por navidad - Se volvió a su casa para dormir - Laura se volvió una persona multitarea

Figura 7. Los verbos de movimiento tratados en nuestro estudio

CAPÍTULO 2

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

1. La descripción de la interlengua en los estudios sobre la adquisición del sistema pronominal del español en lusohablantes brasileños

Cuando hablamos de los pronombres, debemos tener en cuenta que atendemos a una de las categorías gramaticales más complejas en la enseñanza de E/LE. Los estudiantes de español, desde el comienzo de su aprendizaje, aparte de conocerlos tendrán que ir descubriendo sus secretos y particularidades en el proceso de adquisición de la lengua meta.

Así lo confirman los estudios de análisis de errores de Fernández López (1997) o de Gallardo (2004) en los que destacan la presencia y ausencia de los pronombres de CD y de CI y las formas pronominales lexicalizadas o gramaticalizadas unidas al verbo correspondiente como algunas de las dificultades más representativas que se observan en los estudiantes de E/LE.

Las dificultades en torno a la presencia y ausencia del pronombre de CD/CI en la adquisición del español son unas de las más relevantes en alumnos brasileños de E/LE. Esta afirmación la comprobamos, por un lado, en las investigaciones de González (1994), Hernández Torres (2008a, 2008b), Lozado (2007), Yokota (2001, 2008), Salinas (2002, 2005), y, por otro, en los datos que hemos recogido en dos cuestionarios (figuras 8 y 10) que se administraron a estudiantes de español de niveles B2 y C1 del Instituto Cervantes de Brasilia y del que informaremos más adelante en el capítulo.

El proceso de adquisición/aprendizaje del sistema pronominal cobra una especial importancia en estudiantes de español que tienen como lengua materna el portugués de Brasil, debido a la complejidad de su sistema nativo. En su lengua oral el uso de los pronombres se distancia del uso normativo que se conserva en la lengua escrita culta y en el portugués europeo, más cercano al español. Además, la distancia entre la lengua oral y la escrita en el portugués de Brasil afecta a la comprensión del funcionamiento interno de la lengua meta precisamente por tratarse de una lengua próxima al español: en muchas ocasiones los alumnos brasileños tienen la creencia de que el español funciona de igual forma que el portugués europeo o los textos escritos del portugués brasileño culto. Con la descripción que realizamos en este capítulo queremos destacar, cómo las variedades dialectales de la lengua materna

influyen en el aprendizaje de la lengua meta, y cómo interactúan las variedades dialectales y normativas, del portugués oral y portugués escrito, en el proceso de adquisición del sistema pronominal de los estudiantes brasileños de español. Existe, por tanto, una interacción compleja entre las variantes dialectales del portugués (de Brasil y europeo) y la norma escrita —diferenciada de la variante oral brasileña— en la que los alumnos encuentran más semejanzas con el sistema español, que también identifican con la norma escrita del portugués europeo.

En un análisis contrastivo del español y el portugués, partimos de la metáfora de que ambas lenguas pueden ser máquinas muy parecidas, pero con engranajes muy distintos (González, 1994). En general, un estudiante de E/LE, cuya lengua materna es una lengua lejana al español, para entender el funcionamiento de la lengua meta, tiene que atender a construcciones que son totalmente nuevas. Desde un punto de vista docente, esto es más una ventaja que un inconveniente para su aprendizaje de la lengua meta. El estudiante brasileño de español tiene un nivel de comprensión muy alto pero la cercanía, desde nuestra experiencia docente, impide su perfeccionamiento, porque precisamente los paralelismos o el denominador común a ambos sistemas proporciona la motivación para la transferencia de la lengua materna a la lengua segunda según el principio de Andersen (1982, 1983, 1984) por el cual la transferencia se constata en aquellos casos en los que el estudiante identifica una estructura en la lengua meta equivalente a la de la lengua materna pero que en la lengua meta tienen una diferente distribución. Estamos de acuerdo con Arcos (2009, p. 318) cuando afirma que los estudiantes tienden a generalizar las semejanzas entre las dos lenguas y acaban cometiendo errores. En el caso de los pronombres complemento, es habitual que el estudiante brasileño de español, cuando observa que en la lengua meta el pronombre aparece en posición proclítica con respecto al verbo, reconozca los usos en su lengua del pronombre complemento en posición proclítica y extienda ese esquema en todos los casos del español. Como vemos en el ejemplo (146) tomado de Neta (2012), es muy común que el estudiante lusófono, en perífrasis verbales del español, coloque el pronombre complemento en posición proclítica con respecto al verbo principal (infinitivo o gerundio) de igual forma a como lo hace en su lengua materna, debido a que generaliza la regla para todas las construcciones de la lengua meta.

(146) *«*Quiero le regalar un libro*» (Neta, 2012)

El alumno lusohablante, a diferencia de los estudiantes de E/LE cuya lengua materna es lejana al español, no atiende a lo nuevo sino a lo diferente (Stockwell, Bowen y Martin,

1965). Calvo Capilla (2009) nos señala que los estudiantes brasileños de español encuentran más similitudes que diferencias entre su lengua materna y la lengua meta, y que esto los lleva a un comienzo rápido que después desencadena en dificultades dentro de los niveles avanzados. La autora, coincide con Calvi (1999) en que los estudiantes de lenguas afines en un nivel inicial ven la lengua meta como una variedad dialectal, y alude también a Almeida Filho (2001) para constatar que se trata de alumnos que pierden rápidamente la categoría de principiante. Esto origina en los estudiantes un gran número de errores de base en niveles avanzados como los que tratamos a continuación.

1.1. Los pronombres de CD, de CI y la presencia del pronombre reflexivo en verbos pronominales. Identificación de errores y conciencia metalingüística a partir de dos cuestionarios administrados a lusohablantes brasileños aprendices de español

La descripción de los dos sistemas pronominales que abordamos en el capítulo 1 nos ayuda a entender mejor las dificultades de adquisición de los pronombres de CD y de CI por parte de alumnos brasileños de portugués y a poder prever los errores de ausencia y presencia del pronombre que cometen nuestros alumnos. González (1994), Lozado (2007), Yokota (2008) coinciden con Duarte (1989, 1996) y Schei (2003) para confirmar que, en la lengua oral del portugués brasileño, a diferencia del europeo y otras lenguas románicas, existe la preferencia por el pronombre tónico del tipo mostrado en (147) tomado de Yokota (2008, p. 4) o la ausencia de pronombre del tipo mostrado en (148) tomado de Duarte (1989, p. 1), en lugar de la colocación del pronombre átono de CD. Lo mismo ocurre con el pronombre átono de CI: en muchas ocasiones los hablantes prefieren el pronombre tónico como en el ejemplo (149) tomado de Lozado (2007, p. 53) o la ausencia del pronombre que vemos en el ejemplo (150) de Kato (1996, p. 245). Todo esto también se refleja en la adquisición del español de los estudiantes brasileños y en su interlengua.

(147) > *Cadê seu filho?* [¿Qué es de su hijo?]

< *Deixei **ele** em casa hoje* (Yokota, 2008, p. 4) [lo dejé en casa hoy]

(148) > *Há quanto tempo você conhece a Maria?* [¿Desde hace cuánto tiempo conoce a María?]

< *Eu **conheço** há muitos anos* (Duarte, 1989, p. 1) [Yo conozco hace muchos años]

(149) *O que tu disse **para ele** não se diz* (Lozado, 2007, p. 53) [Lo que tu (le) dijiste no se dice]

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

(150) > *Você falou com ela?* (Kato, 1996, p. 245) [¿Tú hablaste con ella?]
< *Falei* [Hablé]

Los problemas de adquisición de los pronombres de CD y de CI del español por parte de estudiantes brasileños se originan, por un lado, por la cercanía del español con su lengua materna; por otro lado, por la distancia del portugués europeo y americano; por último, por el distanciamiento de la lengua escrita con respecto a la lengua oral del portugués de Brasil.

La adquisición de una lengua ofrece mayor dificultad en lenguas cercanas. Esto ocurre con hablantes de portugués como lengua materna ya que su lengua es muy próxima al español. Como afirma Lozado (2007) que, a su vez, coincide con González (1994), en la interlengua de estos aprendices observamos que la adquisición del sistema pronominal está en continuo proceso de reestructuración, incluso usan estructuras que están muy lejos de la lengua meta y que mantienen como válidas por sus propias creencias del español (151, 152) que en muchos casos es identificado en parte con el portugués europeo.

(151) **Juan **la** escribe* (en lugar de *Juan le escribe*)

(152) ****Ella** (la silla) es muy moderna* (en lugar de *La silla es muy moderna*)

Con respecto a la distancia entre el portugués europeo y americano, el portugués de Brasil, por lo que respecta al sistema pronominal, se alejó de la variante europea en la lengua oral, aunque la norma europea se continúa aplicando como alternativa culta en algunos textos específicos de corte culto. En el discurso oral y en textos divulgativos, los hablantes del portugués brasileño, con respecto a la colocación de los pronombres de CD y de CI, prefieren construcciones proclíticas a las enclíticas y, en algunos contextos, el uso de pronombres sujeto como en el ejemplo (153), tomado de Lima (2019).

(153) *A gente sempre fala para **ela** que **ela** é linda, só precisa malhar um pouquinho, mas é para cuidar da saúde* (Lima, 2019) [La gente siempre le dice que ella es guapa, solamente necesita hacer un poco de deporte, pero es para cuidar de la salud]

Esto demuestra que la distancia entre el portugués de Brasil, con su base en la lengua oral, y el portugués peninsular, que actualmente también está presente en algunos textos especializados del portugués brasileño, es uno de los principales motivos por los que se

originan la mayoría de las dificultades en la adquisición de los pronombres en español por parte de alumnos brasileños. Estas dificultades de adquisición del sistema pronominal español, como la colocación del pronombre, por una parte, o la ausencia y presencia del pronombre, por otra, es consecuencia de lo que observan en su lengua materna⁵. La distancia entre la lengua oral del portugués de Brasil y los textos escritos, que conservan el uso normativo de los pronombres y que coinciden con el portugués europeo, es una situación que afecta a la adquisición del español. Continuamente se plantean lo que es correcto en su lengua y se autocorrijen, creyendo que lo correcto es lo que aparece en su lengua escrita materna. Coincidimos con Yokota (citado en Lozado. 2007, p. 36) cuando nos confirma que los estudiantes tienen «momentos de imitación del *input*» y concluye que muchas de las correcciones de sus estudiantes en español las hacían atendiendo a la lengua escrita culta del portugués distante de la hablada. Señala que esto se debe a que entendían por correcto la información que encontraban en la expresión escrita de su lengua materna. En nuestro estudio (capítulo 4), también encontramos muestras de alumnos que colocan los pronombres de CD y de CI detrás de verbo conjugado por asociarlo al portugués europeo.

La lengua escrita del portugués de Brasil muestra diferencias notables respecto de la lengua oral. En portugués, los pronombres oblicuos átonos como describimos en el capítulo 1, vienen siempre ligados a los verbos y, dependiendo del tiempo verbal y de la estructura de la frase, pueden ponerse antes del verbo, en medio o después del verbo. Los hablantes del portugués de Brasil prefieren la ausencia de los pronombres de CD y de CI u otras fórmulas a las establecidas por el portugués normativo, tanto en la lengua oral como en los textos divulgativos y periodísticos.

Con el fin de diseñar nuestra propia clasificación sobre las dificultades que tienen los estudiantes brasileños de español en la adquisición de los pronombres de objeto directo e indirecto, nosotros también hemos realizado nuestras propias indagaciones y hemos desarrollado varias herramientas que nos han servido para la recopilación de datos a lo largo de nuestra trayectoria docente en Brasil previas a nuestro estudio. Los cuestionarios que hemos usado para la indagación de errores y que también nos han ayudado para tratar temas relacionados con el estado de la cuestión son «El destinatario nos preocupa» (cuestionario 1) y «Lola y Lelo» (cuestionario 2), que presentamos en las figuras 8 y 10 y cuyos resultados (anexo 3) comentaremos a continuación.

⁵ Como afirma P. Lozado, «Los errores que cometen los estudiantes con respecto al uso de los pronombres están relacionados con la diferencia que este subsistema presenta en la lengua materna de los mismos» (2007, p. 36).

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

- «El destinatario nos preocupa» (cuestionario 1). Esta encuesta surge de la necesidad de tratar errores de leísmo en estudiantes lusohablantes brasileños de español y que a su vez se contempla en el nivel B2 del PCIC⁶. En español «se denomina leísmo al uso de las formas de dativo *le, les* en lugar de las de acusativo, como en *Le mataron; Les contrataron.*» (RAE, 2010a, p. 315). Lo correcto sería el uso del pronombre de CD *lo* pero el uso determinó que se aceptara el leísmo masculino de persona (RAE, 2005, pp.392-396). Nuestro objetivo es recoger datos específicos relacionados con el leísmo en estudiantes brasileños de E/LE debido a la preferencia del pronombre de CI frente al pronombre de CD, en los casos en los que el CD está regido por una preposición.

Para el diseño de este cuestionario 1 (presentamos parte del cuestionario en la figura 8 y completo en el anexo 2) hemos seguido el modelo de Huygens (2008) que analiza el leísmo en español, a partir de cien preguntas con los verbos que hemos recogido en la figura 9 para el diseño del cuestionario. La autora formula cien ítems relacionados con el uso de los pronombres *lo, la, le, los, las, les* en el lenguaje cotidiano. En nuestra encuesta (Hernández-Torres, 2008) también aparecen cien frases que incluyen los pronombres *lo, la, le, los, las, les* en el uso cotidiano, frases que se repiten a lo largo del cuestionario en diferente orden y para las que los informantes tienen que elegir entre las tres opciones propuestas a), b) y c) con los pronombres de CD singular masculino *lo* o femenino *la* y pronombre CI *le*. El tiempo que estimamos para la resolución es de treinta minutos.

<p>Descripción: Esta encuesta tiene como objetivo recoger datos específicos con relación al uso de los pronombres de CD y de CI por estudiantes brasileños de español. Presentamos los casos en los que se produce leísmo en español, teniendo en cuenta el CD de régimen preposicional y el CI.</p>	
<p>1. María denigró a su marido con palabras ofensivas</p> <p><input type="checkbox"/> María lo denigró con palabras ofensivas <input type="checkbox"/> María le denigró con palabras ofensivas <input type="checkbox"/> María la denigró con palabras ofensivas</p> <p>2. Juan mató a su enemigo</p> <p><input type="checkbox"/> Juan lo mató <input type="checkbox"/> Juan le mató <input type="checkbox"/> Juan la mató</p> <p>3. Juan mató a su enemiga</p> <p><input type="checkbox"/> Juan la mató</p>	<p>9. La impuntualidad cabrea mucho a Marcos</p> <p><input type="checkbox"/> La impuntualidad le cabrea mucho <input type="checkbox"/> La impuntualidad lo cabrea mucho <input type="checkbox"/> La impuntualidad la cabrea mucho</p> <p>10. Sheila aprecia a su maestro</p> <p><input type="checkbox"/> Sheila lo aprecia <input type="checkbox"/> Sheila le aprecia <input type="checkbox"/> Sheila la aprecia</p> <p>11. María autorizó a su secretaria el día libre</p> <p><input type="checkbox"/> María la autorizó el día libre</p>

⁶ Un fenómeno lingüístico característico de la España meridional y aceptado por la RAE en el caso de CD de régimen preposicional cuando se refiere a persona masculina singular.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

<p><input type="checkbox"/> Juan le mató <input type="checkbox"/> Juan lo mató</p> <p style="text-align: center;">4. La bomba mató a su hijo</p> <p><input type="checkbox"/> La bomba le mató <input type="checkbox"/> La bomba lo mató <input type="checkbox"/> La bomba la mató</p> <p style="text-align: center;">5. Arturo está matando a su víctima</p> <p><input type="checkbox"/> Arturo está matándole <input type="checkbox"/> Arturo está matándola <input type="checkbox"/> Arturo está matándolo</p> <p style="text-align: center;">6. Jorge impide a Lucas leer libros</p> <p><input type="checkbox"/> Jorge lo impide leer libros <input type="checkbox"/> Jorge le impide leer libros <input type="checkbox"/> Jorge la impide leer libros</p> <p style="text-align: center;">7. Víctor llamó a Pedro por teléfono</p> <p><input type="checkbox"/> Víctor lo llamó por teléfono <input type="checkbox"/> Víctor le llamó por teléfono <input type="checkbox"/> Víctor la llamó por teléfono</p> <p style="text-align: center;">8. Ana necesita a su padre para comprar en la frutería</p> <p><input type="checkbox"/> Ana lo necesita para comprar en la frutería <input type="checkbox"/> Ana le necesita para comprar en la frutería <input type="checkbox"/> Ana la necesita para comprar en la frutería</p>	<p><input type="checkbox"/> María le autorizó el día libre <input type="checkbox"/> María lo autorizó el día libre</p> <p style="text-align: center;">12. María autorizó a Luis por sus méritos</p> <p><input type="checkbox"/> María lo autorizó por sus méritos <input type="checkbox"/> María le autorizó por sus méritos <input type="checkbox"/> María la autorizó por sus méritos</p> <p style="text-align: center;">13. Luz detesta a Alberto por no tener escrúpulos</p> <p><input type="checkbox"/> Luz lo detesta por no tener escrúpulos <input type="checkbox"/> Luz le detesta por no tener escrúpulos <input type="checkbox"/> Luz la detesta por no tener escrúpulos</p> <p style="text-align: center;">14. Ana conoce a Víctor muy bien</p> <p><input type="checkbox"/> Ana le conoce muy bien <input type="checkbox"/> Ana lo conoce muy bien <input type="checkbox"/> Ana la conoce muy bien</p> <p style="text-align: center;">15. Marisa oyó a Luis cantar bajo la ducha</p> <p><input type="checkbox"/> Marisa le oyó cantar bajo la ducha <input type="checkbox"/> Marisa lo oyó cantar bajo la ducha <input type="checkbox"/> Marisa la oyó cantar bajo la ducha</p> <p style="text-align: center;">16. Hugo adora el deporte en verano</p> <p><input type="checkbox"/> Hugo lo adora en verano <input type="checkbox"/> Hugo le adora en verano <input type="checkbox"/> Hugo la adora en verano</p>
--	--

Figura 8. Cuestionario 1. El destinatario nos preocupa (adaptado de Huygens, 2008)

Verbos de CD de persona o de régimen preposicional	Ejemplos
adorar a alguien	- <i>María adora a su abuelo</i> (María lo adora) - <i>Hugo adora el deporte en verano</i> (Hugo lo adora).
alabar a alguien	- <i>Pedro alaba a su jefe porque quiere una subida de sueldo</i> (Pedro lo alaba porque quiere una subida de sueldo).
amar a alguien	- <i>Luisa ama a su marido</i> (Luisa lo ama).
apreciar a alguien	- <i>Sheila aprecia a su maestro</i> (Sheila lo aprecia).
autorizar a alguien	- <i>María autorizó a su secretaria el día libre</i> (María la autorizó el día libre). - <i>María autorizó a Luis por sus méritos</i> (María lo autorizó por sus méritos).

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

ayudar a alguien	<i>-Roberto ayuda a Carlos a jugar al ajedrez (Roberto lo ayuda a jugar al ajedrez). -Borja ayuda a Alejandro porque es su amigo (Borja lo ayuda porque es su amigo).</i>
cabrear a alguien	<i>-La impuntualidad cabrea mucho a Marcos (La impuntualidad lo cabrea).</i>
conducir a alguien	<i>-Alicia conduce a su hijo por el buen camino (Alicia lo conduce por el buen camino).</i>
conocer a alguien	<i>-Ana conoce a Víctor muy bien (Ana lo conoce muy bien).</i>
convencer a alguien	<i>-Ricardo convenció a Rodrigo para que fuera a la fiesta (Ricardo lo convenció para que fuera a la fiesta).</i>
cuidar a alguien	<i>-Carlos cuida a su padre porque está enfermo (Carlos lo cuida porque está enfermo).</i>
denigrar a alguien	<i>-María denigró a su marido con palabras ofensivas (María lo denigró con palabras ofensivas).</i>
detestar a alguien	<i>-Luz detesta a Alberto por no tener escrúpulos (Luz lo detesta por no tener escrúpulos).</i>
divertir a alguien	<i>-Fernando divierte a su sobrino con juegos de mesa (Fernando lo divierte con juegos de mesa).</i>
ejecutar a alguien	<i>-El capitán ejecutó a un soldado por su rebeldía (El capitán lo ejecutó por su rebeldía).</i>
encontrar a alguien	<i>-Mar encontró a José en el teatro (Mar lo encontró en el teatro).</i>
enfadar a alguien	<i>-Juan enfada a su padre con su comportamiento (Juan lo enfada).</i>
enfurecer a alguien	<i>-Celia enfurece a Víctor por sus celos (Celia lo enfurece con sus celos).</i>
engañar a alguien	<i>-Arturo engañaba a su hijo para que comiera (Arturo lo engañaba).</i>
escuchar a alguien	<i>-Martín escucha a Mozart cuando está nostálgico (Martín lo escucha cuando está nostálgico).</i>
espiar a alguien	<i>-Julia espía a su primo por la ventana (Julia lo espía por la ventana).</i>
exasperar a alguien	<i>-Pedro exaspera a su padre con su comportamiento (Pedro lo exaspera con su comportamiento).</i>

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

fastidiar a alguien	<i>-Carmen fastidia a su hermano con sus conversaciones (Carmen lo fastidia con sus conversaciones).</i>
humillar a alguien	<i>-María humilló a su exnovio en un restaurante (María lo humilló en un restaurante). -El jefe de Antonio es muy severo (Lo humilla todos los días).</i>
idolatrar a alguien	<i>-Claudia idolatra a Alberto con sus comentarios (Claudia lo idolatra con sus comentarios). -Fernando idolatra a su padre (Fernando lo idolatra).</i>
impedir a alguien	<i>-Jorge impide a Lucas leer libros (Jorge lo impide leer libros).</i>
invitar a alguien	<i>-Luis invita a Pedro a ver el baloncesto (Luis lo invita a ver el baloncesto).</i>
irritar a alguien	<i>-Luis irritó a Jorge con sus palabras (Luis lo irritó con sus palabras).</i>
lavar a alguien	<i>-Jorge lava a su perro cuando va al parque de la ciudad (Jorge lo lava cuando va al parque de la ciudad).</i>
llamar a alguien	<i>-Víctor llamó a Pedro por teléfono (Víctor lo llamó). -Juan nunca llama a Pedro por su nombre (Juan nunca lo llama por su nombre).</i>
matar a alguien	<i>-Juan mató a su enemigo (Juan lo mató). -Juan mató a su enemiga (Juan la mató). -La bomba mató a su hijo (La bomba lo/le mató). -Arturo está matando a su víctima (Arturo está matándola).</i>
mirar a alguien	<i>-Marcos mira a su hijo cuando está en la cuna (Marcos lo mira cuando está en la cuna).</i>
molestar a alguien	<i>-Álvaro molesta a su abuelo haciéndose un piercing en la ceja (Álvaro lo molesta). -Isis pide disculpas a su jefa (Siento molestarla).</i>
necesitar a alguien	<i>-Ana necesita a su padre para comprar en la frutería (Ana lo necesita para comprar en la frutería).</i>
obedecer a alguien	<i>-Alex obedece a su profesor (Alex lo obedece).</i>
obligar a alguien	<i>-Juan obligó a Luis a tocar la guitarra (Juan lo obligó a tocar la guitarra).</i>

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

oír a alguien	- <i>Marisa oyó cantar a Luis bajo la ducha</i> (Marisa lo oyó cantar bajo la ducha).
pintar a alguien	- <i>Luciana pinta a su hijo por la mañana</i> (Luciana lo pinta por la mañana).
quedarse mirando a alguien	- <i>Marina se encontró con Javier Bardem por la calle</i> (se quedó mirándolo).
secar a alguien	- <i>Miriam seca a su hijo</i> (Miriam lo seca).
ver a alguien	- <i>Celia ve a Alberto todos los días en el cine</i> (Celia lo ve todos los días en el cine).

Figura 9. Verbos de CD de persona o de régimen preposicional (adaptado de Huygens, 2008)

En 2008, presentamos esta encuesta a 40 estudiantes brasileños de español del Instituto Cervantes de Brasilia, 20 de nivel B2 y 20 de nivel C1. Los resultados sirvieron para acotar las dificultades de nuestros estudiantes en torno a la distinción del CD y el CI. Con frecuencia encontramos en los alumnos brasileños de español un problema de identificación del CD de régimen preposicional. Por una serie de creencias condicionadas por su lengua materna sobre el CI en español, relacionan este complemento con la «transitividad indirecta» en portugués. Se produce este error por una asociación a lo que llaman transitivo indirecto en portugués, y conciben el CD de persona como un CI. Parten de la creencia que cualquier complemento con preposición debe considerarse como indirecto. Esta confusión se puede reconocer en el uso del verbo *convidar* [invitar] en el ejemplo (154), tomado de Alambert *et al.* (2010). Los estudiantes brasileños, cuando encuentran una estructura parecida en español prefieren el uso del pronombre CI *le* frente al pronombre CD *lo* por la presencia de la preposición *a*.

(154) «*Na quinta-feira passada, Boueri **convidou** os alunos para um "bate-papo" e disse que não haveria redução do total de vagas.*» (Alambert *et al.*, 2010, Texto de IG Noticias) [El jueves pasado, Boueri invitó a los alumnos para una “tertulia” y dijo que no habría reducción del total de plazas.]

En portugués usan el pronombre de CD *o* [lo] cuando el complemento no tiene preposición y el pronombre de CI *lhe* [le] cuando sí la tiene y se refiere a personas. Por este concepto aprendido, interpretamos que cuando tienen que sustituir un CD de persona en español por el pronombre, prefieren el pronombre de CI por la presencia de la preposición.

Otro problema con el que se encuentran, relacionado con el CD de persona en español, es que hay casos de CD regidos por la preposición *a*, igual a su lengua, como en (155), y otros casos que en español se construyen con la preposición *a*, pero en su lengua no (156). Ambos ejemplos los hemos tomado de Alambert *et al.* (2010).

(155) «*Basta uma ordem do meu amigo Batará, que o Cirilo, embora seja mão-de-vaca, paga a multa por mim, porque obedece a seu pai.*»

(Alambert *et al.*, 2010) [Basta una orden de mi amigo Batará, que Cirilo, aunque sea tacaño, me paga la multa, porque obedece a su padre]

(156) «*A desbocada Madea (Perry) ajuda sua sobrinha (Loretta Devine), que está com problemas de saúde*» (Alambert *et al.*, 2010) [La malhablada Madea (Perry) ayuda a su sobrina (Loretta Devine), que tiene problemas de salud]

En (155) la sustitución por pronombres en portugués para «obedece a seu pai» [obedece a su padre] es con un pronombre de CI *lhe* [le], «obedece-lhe» [lo obedece]. El verbo *obedecer* [obedecer] en portugués puede tener un complemento regido por la preposición *a*, como ocurre en español; con la diferencia de que es sustituido por el pronombre de CI *lhe* [le] en lugar del pronombre de CD *o* [lo], como ocurre en español. En (156) con el verbo *ajudar* [ayudar], el CD aparece sin la preposición *a* en portugués mientras que en español sí, pero de nuevo el problema es que cuando sustituyen esta frase en español por pronombres la tendencia es elegir el pronombre de CI *le, les* por transferencia de su lengua materna.

- «Lola y Lelo» (cuestionario 2). Este cuestionario tiene como objetivo investigar dónde se producen las dificultades sobre el uso de los pronombres de CD (*lo, la/ los, las*) y de CI (*le, les*) por parte de alumnos brasileños de español para después conseguir una mejora en la evaluación y prevención de errores. Los datos también son relevantes para medir la percepción de la población sobre estas estructuras. Esta encuesta fue administrada a 40 informantes de nivel B2 del Instituto Cervantes de Brasilia y el tiempo para resolverlo se estimó en quince minutos. El cuestionario (Figura 10) tiene un total de siete apartados en los que los ítems 1) y 7) son de producción y los ítems 2), 3), 4) y 5) son de interpretación. En el cuestionario formulamos preguntas abiertas y cerradas para detectar la problemática fundamental de los aprendientes en torno al sistema pronominal en español.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

Descripción: En este cuestionario vamos a reflexionar sobre el uso de los pronombres de objeto directo (<i>lo, la/ los, las</i>) e indirecto (<i>le, les</i>)		
1. ¿Cuáles son sus principales problemas con los pronombres objeto directo (<i>lo, la/ los, las</i>) e indirecto (<i>le, les</i>). Especifique su respuesta y de algunos ejemplos.		
2. A María__ premiaron en la facultad		
a) <input type="checkbox"/> le	b) <input type="checkbox"/> lo	c) <input type="checkbox"/> la
3. A Juan__ premiaron en la facultad		
a) <input type="checkbox"/> le	b) <input type="checkbox"/> lo	c) <input type="checkbox"/> la
4. Te devuelvo el libro porque ya__he usado		
a) <input type="checkbox"/> le	b) <input type="checkbox"/> lo	c) <input type="checkbox"/> la
5. ¿Luis ayudó a su padre?		
a) <input type="checkbox"/> le	b) <input type="checkbox"/> lo	c) <input type="checkbox"/> la
6. A una Señora para dirigirnos a ella le diremos:		
7. ¿La siguiente oración es correcta? La pone muy nerviosa <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no En caso afirmativo, justifique su respuesta		

Figura 10. Cuestionario 2. Lola y Lelo

En los ítems 2), 3) y 4) (todos de presentación) presentamos una frase en la que el CD aparece al principio de la frase, tienen que completar la duplicación con una de las tres opciones propuestas de pronombre de CD o de CI en a) *le*, b) *lo* y c) *la*. La respuesta correcta para los tres casos es el pronombre de CD (*lo, la*) en concordancia con el género y número del CD que duplican. En el apartado 5) formulamos una pregunta y ofrecemos a nuestros informantes tres opciones de respuesta con el verbo *ayudar* y el uso del pronombre singular de CD y de CI en a), b) y c) siendo la correcta a), donde aparece el pronombre singular masculino de CD. En el ítem 6), presentamos una situación con el verbo *molestar* y de nuevo tres opciones de respuesta —a), b) y c)— con pronombre singular de CD y de CI; la respuesta correcta es a) ya que en este caso el verbo *molestar* es transitivo cuando quien causa la acción del verbo es una persona.

En el apartado ítem 1), preguntamos por los principales problemas que tienen con los pronombres de CD y de CI y pedimos ejemplos. El propósito es identificar algunos de los errores que normalmente observamos en nuestras clases. En el apartado 5), aparte de

responder a una pregunta sobre la frase (157) con dos opciones de respuesta a) *sí* o b) *no*, los informantes tienen que justificar su respuesta. De esta forma medimos la capacidad de reflexión de los informantes en casos que pueden resultar problemáticos en E/LE.

(157) *La pone muy nerviosa*

En el cuestionario, los aprendientes afirman que en muchas ocasiones les cuesta automatizar y recordar su uso. El ítem ,1 con la pregunta «¿Cuáles son sus principales problemas con los pronombres de objeto directo (*lo, la/ los, las*) e indirecto (*le, les*)? Especifique su respuesta y dé algunos ejemplos», es el que sirve como punto de partida para investigar este tipo de dificultades. Los informantes también mencionan otras dificultades relacionadas con la identificación del género de los sustantivos, el uso de artículos y la concordancia de género y número con los sustantivos y los verbos que rigen preposición⁷. En el análisis de resultados, identificamos áreas problemáticas en el proceso de aprendizaje de E/LE, tanto en la comprensión como en la conceptualización de las distintas formas y construcciones, así como en lo relacionado con la automatización de los pronombres de CD y de CI. Las principales dificultades las englobamos en cuatro categorías:

1) Dificultades en la identificación de la transitividad de los verbos *dejar* (158) y *permitir* (159) en algunos contextos donde el CD es un infinitivo o una subordinada sustantiva.

(158) *Le dejé que se fuera/ irse*

(159) *Le permití que se fuera/ irse*

2) Dificultades en el uso diferencial de los pronombres de CD y de CI. En los comentarios que presentan en el ítem 1 mencionan que uno de los problemas principales que encuentran en la adquisición de los pronombres en español es la confusión del CD de persona con el CI por el uso de la preposición *a*, incluso ponen ejemplos del tipo (160) y (161) para comentar el problema que les produce diferenciar cuál es el complemento en una frase y en otra.

(160) *María hace la compra a sus hijos*

(161) *María canta a sus hijos*

⁷ Estos últimos los abordamos en nuestra tesis a propósito de la dificultad que existe en los estudiantes lusohablantes de español con la identificación del CD preposicional. Cuando los alumnos tienen que colocar el pronombre correspondiente, normalmente eligen el pronombre de CI.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

Otro de los problemas que plantean es el uso del pronombre de CI de tercera persona de singular en español *le* y presentan dudas en los casos en los que se sustituye por el pronombre *se* como en (162).

(162) **Se lo traiga*

También mencionan que tienen problemas de léismo; en concreto, con la identificación del pronombre de CD masculino de tercera persona del singular. En la figura 11, donde presentamos el ítem 2 («A María (*le/lo/la*) premiaron en la facultad»), podemos comprobar que un 60% opta por *la* y un 40% por *le*.

2. A María__ premiaron en la facultad
40 respuestas

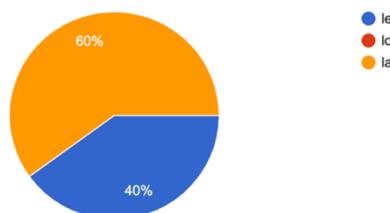


Figura 11. Resultados del ítem 2 (cuestionario 2)

En el ítem 3, que presentamos en la figura 12, también observamos que, cuando colocan el pronombre duplicado, dudan entre si es pronombre de CD *lo* o pronombre de CI *le*. En este caso, un 50% de los informantes prefieren el uso del pronombre de CI *le* debido a que lo asocian al CI por la presencia de la preposición *a*, frente a otro 50% que elige la opción correcta con el pronombre de CD *lo*. Ningún informante selecciona la opción del pronombre de CD *la*.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

3. A Juan__ premiaron en la facultad

40 respuestas

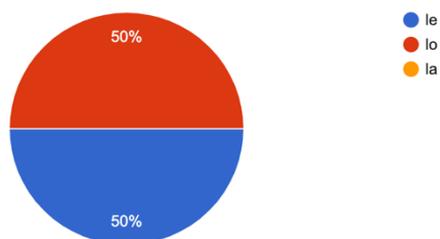


Figura 12. Resultados del ítem 3 (cuestionario 2)

En el caso del ítem 4, que presentamos en la figura 13, como no aparece preposición, un 87,5 % opta por la opción correcta con el pronombre de CD *lo*.

4. Te devuelvo el libro porque ya__he usado

40 respuestas

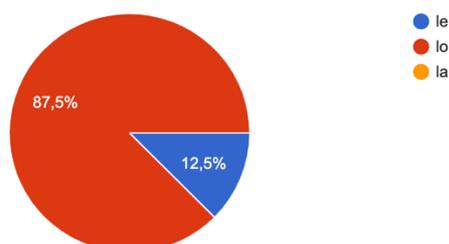


Figura 13. Resultados del ítem 4 (cuestionario 2)

En el ítem 5 («¿Luis ayudó a su padre?»), que vemos en la figura 14 y en el que damos tres opciones de respuesta —a) Lo ayudó a levantarse; b) Le ayudó a levantarse y c) La ayudó a levantarse—, un 50% de los informantes opta por el pronombre de CD *lo* y otro 50% por el pronombre de CI *le*. Ninguno de los informantes opta por el pronombre de CD *la*. La mitad responde «le ayuda» en lugar de «lo ayuda», como ocurre en el ítem 3 con el verbo *premiar*.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

5. ¿Luis ayudó a su padre?

40 respuestas

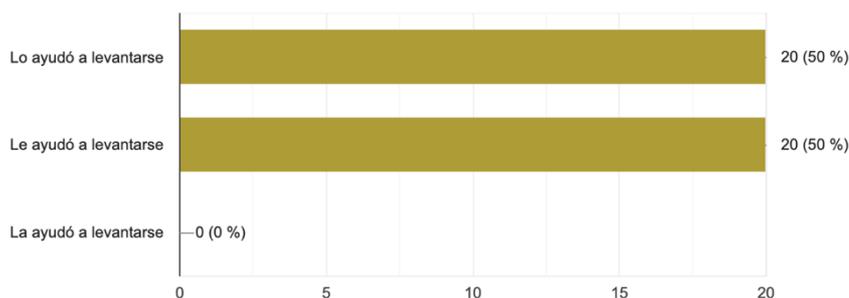
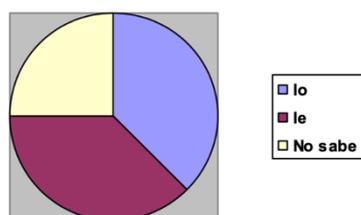


Figura 14. Resultados del ítem 5 (cuestionario 2)

En el cuestionario 1 dirigido a estudiantes brasileños de español de nivel B2 y C1 también planteamos a nuestros informantes diferentes opciones para duplicar con el pronombre de CD *lo*, *la* y el pronombre de CI *le* en la frase «Roberto ayuda a Carlos a jugar al ajedrez. Roberto (*lo/la/le*) ayuda a Carlos a jugar al ajedrez». Como vemos en la figura 15, un 30% de los entrevistados de nivel B2 dejó el ítem sin respuesta, un 35% contestó la opción *lo* y otro 35% la opción *le*. En el nivel C1, un 60 % optó por la opción *le* y un 40 % optó por la opción *lo*.

Nivel B2



Nivel C1

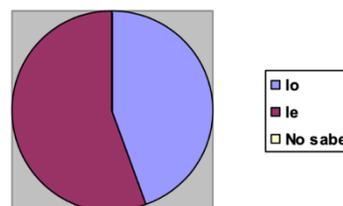


Figura 15. Resultados del ítem 25 (cuestionario 1)

Los resultados son muy parecidos en los dos cuestionarios que fueron presentados en diferentes momentos y a distintos informantes. Justifica lo que mencionamos más adelante en el apartado 1.2 cuando hablamos de las dificultades por parte de alumnos brasileños de español con los pronombres de CD y de CI. En este ítem, aparte de encontrarse con la dificultad de identificar cuál es el pronombre adecuado, los estudiantes se encuentran con un problema de terminología. El alumno brasileño de español asocia el término «indirecto» y

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

«directo» a los verbos transitivos. Dependiendo de la ausencia o presencia de la preposición, hablan de transitividad directa o indirecta, reservando el pronombre de CD para la primera y el de CI para la segunda. Además, como podemos comprobar en el ejemplo (156) y (163) el verbo *ajudar* [ayudar] en portugués, a diferencia del español, no rige preposición *a* [a].

(163) *Érico ajuda seu pai* [Érico ayuda a su padre]

Cuando explicamos que en español se trata de un CD de persona con la preposición *a*, los estudiantes lo relacionan con el CI de su lengua materna y, en casos como el que presentamos en (164), tienen la dificultad en la identificación del pronombre y prefieren el uso del pronombre de CI.

(164) *Juan llama a su hermano* (Juan **lo** llama)

Según nuestra experiencia, la naturaleza del leísmo en estudiantes brasileños es distinta a los nativos de español que habitualmente son de zonas de la España meridional y confunden el pronombre de CD de persona masculino *lo, los* con el pronombre de CI *le, les* escogiendo la forma *le* frente a *lo* (Huygens, 2001-2, 2002, 2006, 2007, 2008). El leísmo que se produce por la confusión del pronombre de CD masculino singular de persona finalmente ha sido aceptado por la Real Academia Española de la lengua (RAE) y se contempla también en el PCIC como objeto de enseñanza en el inventario de gramática para B2 Avanzado.

En el ítem 6 que presentamos en la figura 16 hay un 75% que opta por la opción correcta cuando se trata de un CD femenino, igual que en el ítem 2, a diferencia de los ítems 3 y 5, donde justo la mitad optaron por la opción incorrecta por tratarse de un CD masculino.

6. A una Señora para dirigiarnos a ella le diremos:

40 respuestas

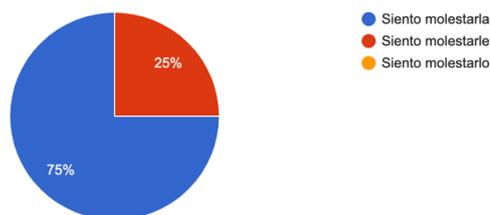


Figura 16. Resultados del ítem 6 (cuestionario 2)

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

En el ítem 7, que vemos en la figura 17, hay un 63% de los informantes que afirma que es correcta la frase «La pone muy nerviosa» y la mayoría justifica su respuesta de manera correcta, aduciendo que el pronombre *la* sustituye a un CD de persona «a ella» y poniendo algunos ejemplos como: «Juan pone muy nerviosa a Laura» y «- ¿Por qué pidió que bajáramos la música? –Es que la música alta la pone muy nerviosa». Algunos informantes se acercan a la respuesta adecuada con la explicación de que el verbo «poner» es transitivo directo (y, por tanto, tiene CD); otros presentan respuestas poco acertadas como la de que el verbo «ponerse» es reflexivo o la de que el pronombre de CD *la*, en realidad, es un artículo y como tal tiene que concordar con el sustantivo «nerviosa».

7. ¿La siguiente oración es correcta?

27 respuestas

La pone muy nerviosa

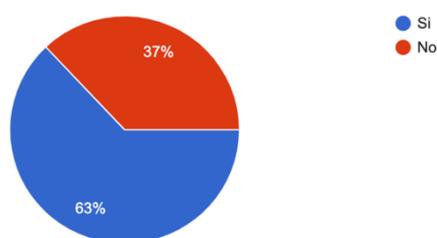


Figura 17. Resultados del ítem 7 (cuestionario 2)

3) Dificultades en la duplicación del CD y el CI. En el ítem 1 del cuestionario 2 los informantes también se preguntan por qué se realiza una duplicación con el pronombre de CI si ya tiene el complemento (165).

(165) *Le regalé a Pedro un reloj*

Otro caso relacionado con la duplicación del CI es el de (166) frente al de (167) debido a que nuestros alumnos no conciben que en español exista la duplicación del pronombre de CI, o no lo encuentran bien formado gramaticalmente por considerarlo redundante como comentamos también, en el siguiente apartado, a partir de la clasificación de Salinas (2002) cuando tratamos el uso diferencial del pronombre de CD y de CI por parte de estudiantes brasileños de español. En portugués se tiende a una economía de los pronombres que en español no existe.

(166) **Yo dije a mi madre que iba a salir*

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

(167) *Yo **le** dije a mi madre que iba a salir*

En (168), por ejemplo, se duplica el CI y en el estudiante lusohablante la tendencia es omitir uno de los CI.

(168) ***Me** lo dijo a mí*

Los casos con los que tienen mayor problema son los de duplicación del CD, con anteposición del tema, como en (169), o la duplicación del CI, como en (170).

(169) ***La tarta** me **la** he comido*

(170) *A **María** **le** devolví la película*

En Hernández Torres (2008b, p. 57) también reflexionamos sobre las dificultades de adquisición por parte de estudiantes brasileños de español de la duplicación del CD y el CI en español. Es habitual la duplicación en contextos como (171), que se duplica con el pronombre de CD, además de (172) o (173), en los que se duplica con el pronombre CI. En estos casos la duplicación aparece antes del verbo.

(171) ***Los helados** **los** compro en la heladería Nata do Cerrado*

(172) *A **ese actor** **no le** viene bien ese papel*

(173) *A **tí** **te** lo daremos gratis*

Cuando enseñamos este sistema de duplicación, van a cometer otros errores como, por ejemplo, duplicar en casos determinados que no son necesarios, como en (174), en los que en lugar de la opción correcta de (175) duplican el CD cuando no es necesario, por ultracorrección.

(174) **Mario **se la** dio su bicicleta a María*

(175) *Mario **le** dio su bicicleta a María*

En el ítem 1 del cuestionario 2, cuando los alumnos nos ponen ejemplos de duplicación del CI, observamos esa autocorrección cuando hacen referencia a ejemplos del tipo (172) y (173). En la duplicación del CD añaden el pronombre *me* como en (176), y en la duplicación del CI usan los pronombres *se la* (177) o realizan una duplicación innecesaria como en (178)

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

añadiendo el pronombre tónico *mí* con la preposición *para* que en español se utiliza en contextos en los que queremos contrastar o distinguir de otro destinatario.

(176) **Yo me lo voy a usar*

(177) **A María se la devolví la película*

(178) **Me he comprado para mí una falda*

4) Dificultades en la colocación y el orden de los pronombres de CD y CI. En el cuestionario 2 también mencionan en el *ítem 1* que tienen dificultades en la colocación del pronombre antes del verbo (179 o 180) en formas personales, y detrás del verbo en las formas no personales del verbo (infinitivo y gerundio) y el imperativo afirmativo, como en (181), (182) o (183).

(179) *Le traigo el libro*

(180) *Se lo traigo*

(181) *Dáselo*

(182) *Dárselo*

(183) *Dádoselo*

Es necesario conocer el tratamiento que da la gramática portuguesa a la colocación del pronombre átono, ya que responde a unas reglas gramaticales muy diferentes al español. Como vimos en el capítulo 1, en portugués, la colocación de los pronombres átonos de CD/CI se atiene a un orden variado (proclítico, enclítico y mesoclítico) independiente de la distinción entre formas flexivas y no flexivas que determina la posición de estas formas en español. También debemos tener en cuenta que una frase no puede comenzar con estos pronombres, a no ser que desempeñen la función de sujeto. Por estas diferencias con su lengua, los estudiantes brasileños tienen la tendencia a colocar el pronombre átono detrás de las formas personales como en (184), frente a (185), que sería lo correcto; también delante del imperativo afirmativo y de las formas no personales del verbo (infinitivo y gerundio), como se advierte en (186) frente a (187). Incluso en algunas ocasiones vemos la colocación de un pronombre átono en medio de una perífrasis verbal, como en (188) frente a (189). Debemos destacar, por último, el caso de los errores en el orden de los pronombres en el caso de que deban usarse dos pronombres, uno de CI y otro de CD. Nuestros estudiantes cometen errores como en (190) frente a (191), que sería lo correcto.

(184) **Dije le que venga*

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

- (185) *Le dije que venga*
 (186) **Le decir algunas palabras*
 (187) *Decirle algunas palabras*
 (188) **Llegó le decir la verdad*
 (189) *Llegó a decirle la verdad*
 (190) **Dálose (Dáselo)*
 (191) *Dáselo*

En la figura 18 presentamos un breve resumen de las dificultades que hemos detectado en los cuestionarios 1 y 2.

ÁREAS PROBLEMÁTICAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS PRONOMBRES DE CD Y DE CI
<p>1) Dificultades en la identificación de la transitividad de los verbos <i>dejar</i> y <i>permitir</i> (en algunos contextos donde el CD es un infinitivo o una subordinada sustantiva)</p> <p><i>-Lo dejé que se fuera/irse / *Le dejé que se fuera/irse</i> <i>-Le permití que se fuera/irse / *Lo permití que se fuera/irse</i></p>
<p>2) Dificultades en el uso diferencial de los pronombres de CD y de CI</p> <p>a) Confusión del CD de persona con el CI por el uso de la preposición <i>a</i>. <i>- María hace la compra a sus hijos</i> <i>- María canta a sus hijos</i></p> <p>b) Uso del pronombre de CI de tercera persona de singular en español <i>le</i> (cuando se sustituye por el pronombre <i>se</i>). <i>- Se lo traiga / *Lo/Le traiga</i></p> <p>c) Léismo y problemas con la identificación del pronombre de CD masculino de tercera persona del singular. <i>- A María la premiaron en la facultad / *A María le premiaron (...)</i> <i>- A Juan lo premiaron en la facultad / *A Juan le premiaron (...)</i></p> <p>d) Problemas con el CD de régimen preposicional. <i>- Luis ayudó a su padre / *Luis le ayudó</i> <i>- Roberto ayuda a Carlos a jugar al ajedrez / *Roberto lo ayuda (...)</i></p>
<p>3) Dificultades en la duplicación del CD y el CI.</p> <p>a) Uso obligatorio del pronombre de CD o CI. <i>- Le regalé a Pedro un reloj / *Regalé a Pedro un reloj</i> <i>- Los helados los compro en la heladería Nata do Cerrado / *Los helados compro (...)</i></p> <p>b) Duplicar de manera innecesaria el pronombre de CD y CI. <i>- Yo lo voy a usar / *Yo me lo voy a usar</i> <i>- Mario le dio su bicicleta a María / *Mario se la dio su bicicleta a María</i></p>
<p>4) Dificultades en la colocación y el orden de los pronombres de CD y de CI.</p> <p><i>- Le dije que venga / *Dije le que venga</i> <i>- Dáselo / *Dálose</i></p>

Figura 18. Análisis de los resultados de los cuestionarios 1 y 2

1.2. Dificultades en torno a los pronombres de CD, de CI y los verbos con ausencia y presencia del pronombre reflexivo en estudiantes lusohablantes brasileños de español. Otros estudios

Aparte de los casos de errores reconocidos en nuestra investigación (Hernández Torres, 2008a, 2008b) y comentados en el apartado anterior, a partir de la revisión de otros estudios llevados a cabo por otros autores dedicados a este tema, identificamos siete dificultades que cometen los lusohablantes brasileños en torno al uso de los pronombres de CD, de CI y los verbos con o sin pronombre reflexivo en español, que hemos recogido dentro de tres grupos: el primero aborda el uso diferencial del pronombre de CD y de CI; el segundo trata la colocación y el orden de los pronombres; y el tercero reúne los casos de verbos con o sin pronombre reflexivo. Hemos tomado la mayoría de los ejemplos de corpus (Davies y Ferreira, 2006; Alambert *et al.*, 2010), prensa (Diário do grande ABC, 2019 y Correio Braziliense, 2019), del manual de Nicola (2006) y de algunos otros estudios (González, 2004; Lozado, 2007). Pasamos a comentarlas en los siguientes apartados.

1.2.1. Uso diferencial del pronombre de CD y de CI

- Dificultad en la elección de formas pronominales tónicas (sujeto o término de preposición) o átonas (pronombres clíticos de CD y de CI). En el portugués de Brasil es muy frecuente observar que en la lengua oral no se sigue la normativa del portugués al usar el pronombre de CD o de CI. Los lusohablantes brasileños prefieren en su lengua materna el uso del pronombre sujeto del tipo de (192) tomado de Davies y Ferreira (2006) en lugar del pronombre de CD en posición enclítica (193) o proclítica (194); lo mismo ocurre con el pronombre de CI, como vemos en el ejemplo (195) también extraído de Davies y Ferreira (2006). El verbo *exigir* [exigir] aparece con el pronombre sujeto singular *ele* [él] en lugar del pronombre de CI singular *lhe* [le], que sintácticamente sería el sujeto de la oración subordinada sustantiva de infinitivo *sair* [salir]; también prefieren el uso del pronombre tónico con la preposición *para* del tipo de (196), tomado de Davies y Ferreira, 2006, en lugar del pronombre de CI (197). El uso de los pronombres sujeto en portugués como en (192), (195) y (196) frente a pronombres personales de tercera persona en función de CD como en (193) o de CI como en (197) son casos muy frecuentes de la lengua oral que también vemos reflejados en la lengua escrita, como en el ejemplo (198), extraído del *Diário do grande ABC* (2019), en el que aparece la construcción: «(...) falou para ela (...)» [(...) le dijo (...)]. El verbo *falar* [hablar] aparece con un pronombre sujeto acompañado de la preposición *para* como ocurre en la lengua oral.

- (192) *Eu esperei **ele** chegar perto* (Davies y Ferreira, 2006) [Lo esperé que llegara cerca]
- (193) *Eu esperei-**o** chegar perto* [Lo esperé que llegara cerca]
- (194) *Eu **o** esperei chegar perto* [Lo esperé que llegara cerca]
- (195) *Exigiram **ele** sair* (Davies y Ferreira, 2006) [Exigieron él salir]
- (196) *Quando o diretor deu **para ele** uma edição de o livro, contou que ia fazer um filme* (Davies y Ferreira, 2006) [Cuando el director le dio una edición del libro, (le) contó que iba a hacer una película]
- (197) *Quando o diretor deu-**lhe** uma edição de o livro* [Cuando el director le dio una edición del libro, (le) contó que iba a hacer una película]
- (198) «*Fernanda Paes Leme conta o que Sandy falou **para ela** sobre a possível volta de Sandy & Junior*». (Diário do grande ABC, 2019)
[Fernanda Paes Leme cuenta lo que Sandy le habló sobre la posible vuelta de Sandy & Junior]

Cuando hablan español, por la interferencia del portugués, los estudiantes lusohablantes brasileños normalmente producen estructuras parecidas a su lengua materna, como ocurre con «Yo esperé él» —de acuerdo con el ejemplo (192) frente al uso del pronombre de CD *lo*—, la estructura «dio para él el libro» (196) o la de «habló para ella» (198), en lugar de usar el pronombre de CI *le*.

El uso de los pronombres de CD o de CI delante del verbo en oraciones afirmativas también es un caso habitual en la lengua oral del portugués de Brasil, como vemos en el ejemplo (199) recogido de Davies y Ferreira (2006), donde el pronombre de CI *lhe* [le] se antepone al verbo *exigir* [exigir]. En portugués normativo debería aparecer después del verbo en forma personal, como en el ejemplo (200). Actualmente, la posición enclítica del pronombre se reserva para algunos textos cultos como es el caso de los textos jurídicos y administrativos. Siguiendo en esta misma línea de la preferencia proclítica en la lengua oral y su reflejo en la expresión escrita, también debemos tener en cuenta las oraciones construidas con el pronombre *se* [se], como en el ejemplo (201). Observamos que aparece antes del verbo y normalmente en el portugués normativo el pronombre tendría que ir en posición enclítica, como vemos en el ejemplo (202). Es muy común escuchar en la lengua oral este pronombre al comienzo de la frase y así se refleja también en los textos periodísticos, como vemos en (203), recogido del periódico *Correio Braziliense* (2019).

En las oraciones negativas, cuando aparece el pronombre de CD o de CI no

encontramos variables que diferencien el portugués brasileño y el europeo: siempre aparece en posición proclítica, como en (204), tanto en la lengua oral como escrita.

(199) *Lhe exigiram sair* (Davies y Ferreira, 2006) [Le exigieron salir]

(200) *Exigiram-lhe sair* [Exigieron le salir]

(201) *Se pode dizer* [Se puede decir]

(202) *Pode-se dizer* [Se puede decir]

(203) «*Governo se esforça com a base aliada para que o documento sobre a PEC da Previdência passe por discussão antes do feriado da Páscoa. Tempo para debates também será menor*» (Correio Braziliense, 2019) [El Gobierno se esfuerza con la base aliada para que el documento sobre la PEC del plan de pensiones pase a análisis antes del festivo de Pascua. El tiempo para debates también será menor]

(204) *Não se pode dizer* [No se puede decir]

Como observamos en los ejemplos (199), (200) y (202), en la lengua oral del portugués de Brasil prefieren el pronombre átono en posición proclítica (que es la habitual en español). No obstante, es uno de los principales motivos de interferencia en la adquisición del sistema pronominal del español, ya que los estudiantes lusohablantes relacionan el sistema de la lengua meta con el portugués escrito o el portugués peninsular. En él aparece el pronombre átono en posición enclítica en frases afirmativas y no pueden comenzar la frase con un pronombre átono. Cuando los estudiantes lusohablantes brasileños hablan español cometen errores como las de los ejemplos (205) o (206) que recogemos de Lozado (2007, pp. 143-144).

(205) *«*Conoció una muchacha por Internet, él vivía en Brasilia y ella en Amazonas, conocieronse y van a casarse.*» (Lozado, 2007, p.143)

(206) *«*Quedose sentada en la calle (...)*» (Lozado, 2007, p.144)

-Dificultad en la identificación metalingüística del CD o el CI. En portugués la presencia de la preposición afecta a que un verbo sea «transitivo directo» o «transitivo indirecto». Como mencionan Mesquita y Martos (2005, pp. 314 y 317) y Nicola (2006, p. 112), se considera «transitividad directa» cuando el verbo no exige preposición y «transitividad indirecta» cuando la exige. La «transitividad directa» e «indirecta» portuguesa coincide con la transitividad española, pero con la diferencia de que en español no utilizamos esta misma

terminología para distinguir entre la transitividad verbal que incluye o no preposición (Yokota, 2001). Esta simplificación de la gramática, llevará a nuestros estudiantes a un error de base en la identificación del CD y el CI en español, ya que en nuestra lengua, al igual que en todas las lenguas románicas, un componente no es CD y CI por la presencia o ausencia de preposición sino porque el CD se identifica con el argumento verbal afectado en primera instancia [habitualmente como paciente que cambia de estado (acusativo latino)] y el CI se refiere al destinatario, receptor o beneficiario [habitualmente un segundo complemento del verbo (dativo latino)], siendo muchos los casos en español de verbos que exigen la preposición *a* junto al primer complemento del verbo sin que este deje de considerarse CD por ello, como en el ejemplo (207). Estos verbos que normalmente exigen un complemento introducido por la preposición *a* en español, en algunas ocasiones, tienen un comportamiento equivlante en la lengua lusa, como en (208). Sin embargo, en otras ocasiones, ciertos verbos de régimen preposicional en español pueden aparecer sin preposición en portugués, como vemos en (209) o también pueden tener una preposición diferente, del tipo de (210). Por otro lado, cuando tienen que sustituir en su lengua los sintagmas nominales plenos por un pronombre complemento, lo hacen con el pronombre de CI *lhe* [le] y de esta misma forma lo reflejan en el español.

(207) *Pintar a alguien*

(208) «*É a mais pura verdade e meu trabalho ajuda as pessoas a compreenderem isso*» (Davies y Ferreira, 2006) [Es la más pura verdad y mi trabajo ayuda a las personas para comprender eso]

(209) «*Acho que não. Pode pintar alguém melhor*» (Davies y Ferreira, 2006) [Creo que no. Puede pintar a alguien mejor]

(210) «*Bom dia, meu amor, eu preciso de você*» (Davies y Ferreira, 2006) [Buenos días, mi amor, te necesito]

Con los verbos del tipo *pintar*, que pueden construirse en portugués sin la preposición, como vemos en el ejemplo (209), los estudiantes lusohablantes brasileños pueden cometer errores del tipo «pintó María en el cuadro» por la ausencia de preposición *a*, pero no por la elección equivocada del pronombre en el caso de que tengan que sustituir el CD. En la gramática portuguesa el verbo *pintar* se considera «transitivo directo» (*pintar* «algo» [algo] o «alguém» [alguien]) por la ausencia de preposición, y cuando los estudiantes tienen que sustituirlo por pronombres complemento en español, usan el pronombre de CD, no porque saben identificar un complemento de régimen sino porque piensan en la ausencia de

preposición de su lengua y lo relacionan con la transitividad directa. Con los verbos del tipo (208) y (210), que en portugués tienen preposición, los estudiantes brasileños de español también las reproducen en español con las preposiciones equivalentes que usan en su lengua y cuando tienen que sustituirlas por pronombres complemento, usan el pronombre de CI por considerar estas estructuras transitivas indirectas por la presencia de preposición como, por ejemplo, en «Le ayuda».

Según nuestra experiencia, cuando insistimos en el uso de la preposición *a*, por tratarse de una construcción de CD de régimen preposicional en español, el estudiante brasileño relaciona esta estructura con la «transitividad indirecta» que reconoce en su lengua asociada a las formas de CI. Con la función de CI se asocia cualquier tipo de transitividad que conlleve un enlace preposicional. Puesto que, en portugués, se usan los pronombres de CI para sustituir todos esos complementos preposicionales, los estudiantes transfieren esa construcción al español y usan la forma de CI en lugar de la de CD (en casos como en *le pinta en un cuadro* en lugar de *la pinta en un cuadro*). De manera que el intento de corrección de la estructura con complemento nominal pleno introducido por la preposición *a* conlleva la generación del error en la estructura con sustituto pronominal. Nicola (2006, p. 118) afirma que en la lengua lusa existe el CD preposicional pero asimilado a usos específicos para distinguir o contrastar como en (211) o para evitar la ambigüedad como en (212), ambos ejemplos los hemos tomado de este autor.

(211) *Convidou a mim e a Cecilia* (Nicola, 2006, p. 118) [Me invitó a mí y a Cecilia]

(212) *Ao tigre, matou o caçador* (Nicola, 2006, p. 118) [Al tigre, mató el cazador]

En relación con este tipo de dificultades, en estructuras del español en las que el pronombre CI aparece combinado con el de CD («se lo»), fenómeno que no se produce en portugués, González (1994, pp.126-132) también nos habla de que los estudiantes brasileños prefieren el pronombre de CI en lugar de la combinación de los pronombres de CI y CD, como en el ejemplo (213), tomado por la misma autora del español de Argentina. González se apoya en Kany (1976) y destaca que tanto en los hablantes de español peninsular como americano también identifica una ambigüedad en el uso de la combinación de estos pronombres debido a que existe una preferencia por el uso exclusivo del pronombre de CI.

(213) *Cuando lo vea a tu padre, le [= se lo] voy a contar* (González, 1994, p.128)

-Dificultades en la duplicación del pronombre de CD y de CI. Los estudiantes de E/LE brasileños, en contextos en los que normalmente se duplica en español, prefieren las estructuras pasivas (74) a las activas (73), ejemplos repetidos aquí por conveniencia como (214) y (215). Es habitual que los estudiantes brasileños lusohablantes de español, cuando reproducen la duplicación, cometan errores de presencia del pronombre de CD y de CI como en el caso de (213) y de ausencia como en el ejemplo que presentamos en (216) tanto en la producción escrita como en la oral, por considerar la presencia del pronombre como redundante. Nicola (2006, p. 118) recoge algunos casos de duplicación en portugués con el nombre de «complemento pleonástico» y sostiene que se usa con un carácter enfático, como vemos en los ejemplos del autor en (217) y (218). Aunque no solo los estudiantes brasileños de español cometen errores dependiendo del contraste, coincidimos con la clasificación de errores que presenta Salinas (2002) en torno a la presencia y ausencia de los pronombres de CD y de CI en el proceso de adquisición del E/LE y que también recoge el error que se produce por la ausencia del pronombre en los casos de duplicación del CD y el CI con «uso pleonástico». Podemos observar este caso en el ejemplo (219) frente a (220). Los estudiantes brasileños de español prefieren no colocar el pronombre CI en lugar de ponerlo como normalmente ocurre en español en este contexto y consideran redundante su colocación. Esta afirmación de Salinas también aparece en los resultados del cuestionario 2 y la apoyamos en Hernández Torres (2008b, p. 57) cuando presentamos el ejemplo (221) frente a (222). En el artículo comentamos que, en este caso de duplicación del CD por anticipación del complemento, a los estudiantes brasileños de español les parece redundante el uso del pronombre *los* y prefieren su omisión.

(214) *El avión fue inventado por Santos Dumont*

(215) *El avión lo inventó Santos Dumont*

(216) **La ropa pones en la lavadora*

(217) *O troféu, ganharam-no com louvor* (Nicola, 2006, p. 118) [El trofeo, lo ganaron con elogios]

(218) *Aos aposentados, recusa-lhes o benefício* (Nicola, 2006, p. 118) [A los jubilados, les niegan el beneficio]

(219) *Es importante quitar (...) el plástico al producto*

(220) *Es importante quitarle el plástico al producto*

(221) > *¿De dónde son los ingredientes que usáis para los helados?*

<*Los ingredientes **los** conseguimos de las frutas típicas de la sierra*

(222) **Los ingredientes conseguimos de las frutas típicas de la sierra*

1.2.2. Colocación y orden de pronombres de CD y de CI

- Dificultad en la colocación del pronombre de CD o de CI. Las reglas que afectan a la colocación del pronombre en portugués (énclisis, próclisis, o mesóclisis) se distancian de las del español, como hemos descrito en el capítulo 1. En nuestra lengua la posición de los pronombres depende de si el verbo está conjugado o no, con la excepción del imperativo afirmativo, mientras que en portugués depende de los tiempos verbales o de la estructura de la frase. Además, hay una tendencia en el portugués de Brasil por el empleo de la posición proclítica como confirman las palabras de Sousa da Silveira: «la próclisis comunica» (*apud* Bechara, 2004, p. 588). Aunque también pueden aparecer estos pronombres átonos en posición enclítica, lo que produce un cambio morfofonológico por el contacto con la terminación verbal. Mesquita y Martos (2005, pp.417-418) afirman que cuando se trata del pronombre de CD *o* [lo], *a* [la], *os* [los], *as* [las] en contacto con las formas verbales que terminan en *-r*, *-s* o *-z* estas formas se transforman en *lo*, *la*, *los*, *las*, como en (223); mientras que si las formas verbales terminan en *-m*, *-ão* o *-õe*, se transforman en *no*, *na*, *nos*, *nas*, como en (224). Por último, si el verbo termina en *-mos*, y el CD es *-nos* o *-vos*, la *-s* del verbo se suprime, como en (225).

(223) *Cantar + lo* > *cantá-lo* [Cántalo]

(224) *Beberam + as* > *beberam-nas* [las bebieron]

(225) *Respeitamos + nos* > *Respeitamo-nos* [Nos respetamos]

Las dificultades relacionadas con la colocación de los clíticos en español por parte de estudiantes brasileños se deben a la colocación innecesaria del pronombre del tipo mostrado en (226) o en (227) tomados de González (1999, p. 173). En este último caso, además, duplica con el pronombre de CD cuando no es necesario. También existe una tendencia por parte de los alumnos a anteponer el pronombre átono al infinitivo como se muestra en el ejemplo (228) tomado de Lozado (2007, p. 90). Coincidimos con Salinas (2002) con la afirmación de que muchos de los errores que cometen los estudiantes brasileños de español con respecto a la

colocación del pronombre son por transferencia de su lengua materna, como en el caso (229) frente a (230).

(226) **Lo siento que no vengas a verme* (González, 1999, p. 173)

(227) **Disela la verdad a tu amigo* (González, 1999, p. 173)

(228) **Estar en otro país es muy malo, sabes que estás solo, no hay nada ni nadie para te ayudar, no hay nadie por nadie* (Lozado, 2007, p. 90)

(229) **Tiempo para se quedar*

(230) *Tiempo para quedarse*

-Dificultad en el orden de los pronombres de CD y de CI. Cuando estos pronombres van combinados, en general los estudiantes lusohablantes brasileños de español identifican que primero tienen que poner el pronombre de CI y después el pronombre de CD. No obstante, observamos que cometen errores con respecto a la posición que presentan en relación con el verbo como vemos en los ejemplos (231) y (232) tomados de González (1994, p. 173).

(231) **Me lo aseguró conocer* (González, 1994, p. 173) [Me aseguró conocerlo]

(232) **Te la prometió estudiar* (González, 1994, p. 173) [Te prometió estudiarla]

1.2.3. Aparición y ausencia del pronombre y valor semántico de los verbos con y sin pronombre reflexivo.

- Dificultad con el uso del pronombre reflexivo *se*. Errores por ausencia indebida del pronombre. Es muy común en la lengua oral del portugués de Brasil y cada vez más frecuente en la lengua escrita, la ausencia del pronombre reflexivo *se* [se]. En los ejemplos mostrados en (233) o (234) frente a (235) o (236) vemos la ausencia del pronombre reflexivo en la lengua materna de los estudiantes.

(233) *Sentou na cadeira* [Sentó en la silla]

(234) *Casou o ano pasado* [Casó el año pasado]

(235) *Sentou-se na cadeira* [Se sentó en la silla]

(236) *Casou-se o ano pasado* [Se casó el año pasado]

- Dificultad con el uso del pronombre reflexivo *se*. Errores por presencia indebida del pronombre. En los ejemplos que presentamos a continuación, tomados de Lozado (2007, p. 88), encontramos casos de presencia del pronombre reflexivo en la interlengua de los estudiantes cuando no es necesario (237) o bien de uso doble (238) por ultracorrección, como también menciona Salinas (2005). A pesar de que se omite el pronombre reflexivo en portugués (239) con el verbo *mudar* [cambiar] cuando producen la estructura en español los estudiantes brasileños optan por la presencia del *se* con el verbo *cambiar* en lugar de la ausencia (240).

(237) **Él se recordaba de las palabras que ella ha dicho para él* (Lozado, 2007, p. 88)

(238) **Ella vuelve a su país para se quedarse con su hijo* (Lozado, 2007, p. 88)

(239) *Não mudará tam rápido* [No cambiará tan rápido]

(240) *No se cambiará tan rápido*

Los aprendientes brasileños de español comenten errores tanto de presencia (237, 238) como de ausencia del pronombre reflexivo. Como vemos en los ejemplos (233, 234) es muy frecuente que opten por la ausencia del pronombre reflexivo en su lengua materna y lo reflejen así en su interlengua como: «Sentó en la silla» o «Casó el año pasado» (Lozado, 2007, pp. 84 y 85; González, 1994, pp.136-149).

En Hernández Torres (2008b, p.56) mostramos una tabla en la que recogemos las dificultades en el uso, colocación y verbos con o sin pronombre en estudiantes brasileños. A continuación, en la figura 19, presentamos una actualización de esta herramienta, que puede ser muy útil para el análisis de errores.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

DIFICULTADES EN EL USO, COLOCACIÓN Y VERBOS CON O SIN PRONOMBRE EN ESTUDIANTES BRASILEÑOS		
Uso diferencial del pronombre de CD y de CI	La colocación y orden de los pronombres	Aparición/ausencia del pronombre y valor semántico de los verbos con y sin pronombre reflexivo
<p>Dificultad en la elección de formas pronominales tónicas (sujeto o término de preposición) o átonas (pronombres clíticos de CD y de CI).</p> <p>-*Yo esperé él -*Dio para él el libro</p>	<p>Dificultad en la colocación de los pronombres de CD y de CI.</p> <p>-*Lo siento que no vengas a verme -*Disela la verdad a tu amigo -*(...) no hay nada ni nadie para te ayudar</p>	<p>Dificultad con el uso del pronombre reflexivo <i>se</i> por la ausencia del pronombre.</p> <p>-*Sentó en la silla -*Casó el año pasado</p>
<p>Dificultad en la identificación metalingüística del CD o el CI.</p> <p>-El pintor le pinta en un cuadro - Cuando lo vea a tu padre, le [= se lo] voy a contar</p>	<p>Dificultad en el orden de los pronombres de CD y de CI.</p> <p>-*Me lo aseguró conocer -*Te la prometió estudiar</p>	<p>Dificultad con el uso del pronombre reflexivo <i>se</i> por la presencia del pronombre.</p> <p>-*Él se recordaba de las palabras que ella ha dicho para él -*Ella vuelve a su país para se quedarse con su hijo</p>
<p>Dificultades en la duplicación del pronombre de CD y de CI.</p> <p>-*La ropa pones en la lavadora</p>		

Figura 19. Dificultades en el uso, colocación y verbos con o sin pronombre en estudiantes brasileños (actualización de Hernández Torres, 2008b, p.56)

2. Adquisición de algunos casos de los verbos de movimiento en español que admiten alternancia pronominal

En este apartado vamos a tratar los verbos de movimiento en español que pueden conjugarse con el pronombre reflexivo (Cifuentes, 1996, 2006, 2007; Galán, 1993; Maldonado, 1999; Tanghe, 2009) para prever errores en torno a la ausencia o presencia de dicho pronombre en el proceso de adquisición de estudiantes de E/LE (Colasacco, 2014, 2019; Suadoni, 2016) y en concreto de estudiantes brasileños de español (Andrade, 2002; Araujo Júnior, 2013; Arcos, 2009; Fraga, 2015; González, 2008; Yokota, 2001).

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

Los verbos en español que se construyen con o sin pronombre reflexivo, aunque podemos hablar de más grupos, pueden ser clasificados, desde un punto de vista léxico, en verbos de sentimiento (*alegrar, emocionar, etc.*), de consumo (*beber, comer, comprar, etc.*), de actividad mental (*estudiar, pensar, reflexionar, etc.*) y de movimiento (*ir, volver, llevar, traer, etc.*). Los construimos sin pronombre, por ejemplo, en el caso de los verbos de consumo y de actividad mental cuando podemos omitir el CD, como vemos en (241), y con pronombre reflexivo (242) cuando es un CD cuantificado y existe una intención enfática.

(241) *Yo compré muy poco*

(242) *Juan se comió toda la comida*

En el portugués, la forma pronominal no siempre es igual al español y va a desencadenar errores de ausencia (243) en la interlengua de estudiantes brasileños de español (Alves, 2016; Borralho, 2012; Brocardo, 2012; Pereira, 2007, 2011).

(243) > *¿Te bebiste la cerveza?*

< **Sí, bebí toda la cerveza*

A propósito de estos grupos de verbos, queremos apuntar que, aparte de los errores de presencia y ausencia del reflexivo en la interlengua de alumnos brasileños de español, también en los verbos de consumo y actividad mental observamos casos de ausencia y presencia del pronombre de CD en español por transferencia con su lengua materna. En el diálogo que mostramos en el ejemplo (244), se formula una pregunta con el verbo de consumo *comprar*, lo habitual en español es responder con el adverbio de afirmación *sí*; pero, si queremos dar un carácter enfático, aparte de mencionar dicho adverbio se reitera la información con el CD o su pronombre correspondiente, como vemos en el ejemplo.

(244) > *¿Compraste el libro?*

< *Sí, lo compré*

Un alumno brasileño de español en este contexto realiza un calco de su lengua y responde a esta pregunta con el verbo sin el CD, como observamos en el ejemplo (245).

(245) > *Comprou um livro?* [¿Compró un libro?]

< *Comprei* [compré]

En los verbos de movimiento, la mayoría de los errores de producción que observamos en estudiantes brasileños de niveles avanzados de español se originan por dos motivos: por un lado, como señala Arcos (2009, pp. 174-177), están los originados por la ausencia y presencia de la preposición en el complemento del verbo, y, por otro lado, como señala Fraga (2015, pp. 50-55), los originados por la presencia y ausencia del pronombre reflexivo.

Un ejemplo del tipo de errores que producen los estudiantes en algunos verbos de movimiento cuyos complementos van sin preposición es (246); de los errores introducidos por preposiciones que son diferentes en español y en portugués, dos ejemplos son los reproducidos en (247) y (248), tomados de Alambert *et al.* (2010).

(246) «*Vou **no** sábado*» (Alambert *et al.*, 2010) [voy el sábado]

(247) «*Vou **no** supermercado*» (Alambert *et al.*, 2010) [voy al supermercado]

(248) «*Voltei **no** domingo pela manhã*» (Alambert *et al.*, 2010) [volví el domingo por la mañana]

(249) «*Eu vou **de** táxi*» (Alambert *et al.*, 2010) [yo voy en taxi]

(250) «*A mãe mais tarde voltou **de** avião com o pai*» (Alambert *et al.*, 2010) [La madre mas tarde volvió en avión con el padre]

En el ejemplo (247) observamos que en español el complemento del verbo *ir* está introducido por la preposición *a* (+el =al) a diferencia del portugués, que usa la preposición *em* [en] (+o [el] = no). En los ejemplos (246) y (248), en español el complemento del verbo no está introducido por preposición. En cambio, en portugués está introducido por la preposición *em* [en] (+o [el] = no). También en los ejemplos (249) y (250) se observa que en español el complemento del verbo está introducido por la preposición *en* (con vehículos de transporte) mientras que en portugués el complemento estaría introducido por la preposición *de* tanto con el verbo *ir* como con *volver*.

En cuanto al segundo motivo de error, el relacionado con la presencia y ausencia del pronombre reflexivo y que conlleva diferencias semánticas, cuando el verbo de movimiento *ir(se)* aparece sin el pronombre reflexivo y expresa un movimiento de dirección hacia un lugar, como vemos en el ejemplo (251), no hay problema porque en portugués sería el mismo caso, aunque pueden darse errores por la selección de la preposición *para* en lugar de *a*. La dificultad se produce cuando tienen que usar la forma pronominal del verbo *ir(se)* en español (252), que es muy diferente a la estructura que usan habitualmente en su lengua.

(251) *Vou para o teatro* [Va al teatro]

(252) *Ele foi embora* [Él se fue]

En el ejemplo (252), observamos que en español la presencia del pronombre reflexivo cambia la orientación del verbo para indicar que se deja el lugar de partida. El pronombre aporta un valor incoativo que hace hincapié en el origen del movimiento y en el punto de partida. El portugués, en este mismo contexto, no utiliza el pronombre reflexivo para indicar este significado, sino que utiliza un adverbio como *embora* [definitivamente]. No obstante, en el portugués de Brasil y también peninsular se mantiene el uso del pronombre reflexivo *se* en algunos contextos del verbo *ir* del tipo de (253), tomado de Alambert *et al.* (2010).

(253) « (...) *faz alguns anos que ela se foi. Mas por certo nos contempla, desde o outro lado (...)*» (Alambert *et al.*, 2010) [hace algunos años que ella se fue. Pero seguro nos contempla, desde el otro lado]

Por estas diferencias que describimos y según nuestra experiencia, sabemos que los estudiantes brasileños de español cometen errores de ausencia del pronombre reflexivo con el verbo *ir(se)* en contextos donde es necesario, como ocurre en el ejemplo (254) y (255), o también de presencia indebida, como en (256), por sobregeneralización de la regla a un contexto donde no es adecuado el uso del pronombre reflexivo. Además, no parecen apreciar que, para marcar la diferencia entre el significado de «dirección» y el de «punto de partida» o «abandono de un lugar», es necesario el uso del pronombre reflexivo.

(254) **Él fue de casa*

(255) > *¿Dónde está Thereza?*

< **Ella fue*

(256) > *¿Vienes aquí?*

< **Sí, me voy*

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

En la figura 20 recogemos algunos de los errores más frecuentes con los verbos de movimiento *ir*, *venir* y *volver*.

Verbos de movimiento (<i>ir</i> y <i>volver</i>)			
	Español	Portugués	Errores
Complemento del verbo con o sin preposición	<i>Voy al supermercado</i>	<i>Vou no supermercado</i>	*Voy en el supermercado
	<i>Voy el sábado</i>	<i>Vou no sábado</i>	*Voy en el sábado
	<i>Volví el domingo por la mañana</i>	<i>Voltei no domingo pela manhã</i>	*Volví en el domingo por la mañana
	<i>Yo voy en taxi</i>	<i>Eu vou de táxi</i>	*Yo voy de taxi
	<i>La madre mas tarde volvió en avión con el padre</i>	<i>A mãe mais tarde voltou de avião com o pai</i>	*Volvió de avión
	Presencia y ausencia del pronombre reflexivo	<i>¿Vienes aquí? Sí, voy</i>	<i>Você, vem aqui? Sim, eu vou</i>
<i>¿Dónde está tu padre? Él se fue</i>		<i>Onde está o seu pai? Ele foi embora</i>	*¿Dónde está tu padre? Él fue

Figura 20. Errores frecuentes con verbos de movimiento: *ir*, *venir* y *volver* (basado en Arcos, 2009 y Fraga, 2015)

Por la misma razón que hemos descrito para los verbos de movimiento, los estudiantes brasileños lusohablantes no comprenden la presencia o ausencia del pronombre reflexivo para diferenciar el significado en los verbos de sentimiento. Cuando les presentamos estos verbos, podemos comprobar que, aunque no tienen problemas en los casos en que no es necesario el pronombre reflexivo debido a que es equivalente en las dos lenguas, (257) sí tienen dificultades cuando el pronombre reflexivo es necesario para la construcción del significado del verbo. En español, al igual que en portugués, la presencia del pronombre pone de manifiesto la importancia del sujeto que experimenta el sentimiento (la persona que siente). En ambas lenguas el verbo exige una determinada preposición (258) siendo para el español la preposición *de* y para el portugués la preposición *com* [con]. El uso de una preposición diferente para introducir el complemento del verbo los llevará a cometer errores.

(257) *Eu emociono o público* [Yo emociono al público]

(258) *Eu **me** emociono com alguma coisa* [Yo me emociono de algo]

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL DEL ESPAÑOL EN
LUSOHABLANTES BRASILEÑOS

Estamos de acuerdo con Arcos (2009, pp. 314-316) en que los errores que cometen los estudiantes brasileños de español con estos verbos de movimiento pueden ser, por una parte, de tipo interlingüístico por la interferencia con su lengua materna o por fosilización del error, ya que construyen la estructura en español de la misma forma que lo hacen en su lengua. Por otra parte, pueden ser de tipo intralingüístico por hipótesis que realizan sobre la lengua meta, como, por ejemplo, cuando prefieren la omisión del pronombre reflexivo en verbos de movimiento porque consideran que su uso es redundante y, por tanto, no reconocen que su presencia es obligatoria por una cuestión semántica.

CAPÍTULO 3

LINGÜÍSTICA COGNITIVA, DESCRIPCIÓN Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL

1. Fundamentos básicos de la lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva (Geeraerts, 2006; Jarvis y Pavlenko, 2007; Johnson, 1987; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, entre otros) es el paradigma teórico que escogemos para tratar algunos de los patrones gramaticales en los que intervienen las formas pronominales del español y que pretendemos abordar a partir fundamentalmente de la gramática cognitiva (Langacker, 1987, 1991, 2000, 2008 y 2009; Van Hoek, 1997) y la gramática de construcciones (Fillmore, 1972, 1995; Goldberg, 1992, 1995; Shibatani y Thompson, 1996).

La lingüística cognitiva es un modelo basado en el uso (Ibbotson y Tomasello, 2009; Pütz, Moura y Gabriel, 2012; Niemeier y Dirven, 2001a, 2001b; Tomasello, 2003; Robinson y Ellis, 2008; Hijazo-Gascón, 2018), en el que se adopta una visión radicalmente simbólica del lenguaje para la que todo en él es significante asociado a significado, en todos los niveles de descripción (morfológico, léxico, sintáctico, discursivo etc.). No hay una separación estricta entre léxico y sintaxis, entre semántica y sintaxis, como defiende la gramática generativo transformacional. El lenguaje se considera una manifestación cognitiva asociada a otras capacidades cognitivas. El significado en la gramática cognitiva es equivalente a conceptualización (Castañeda, 2019; Langacker, 2008 y 2009; Gunter y Dirven, 2007; Evans, 2014; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Kellerman, 2000).

Hilferty y Cuenca (1999, pp. 179-180) nos recuerdan que, según la concepción de la lingüística cognitiva, el lenguaje se entiende como un instrumento para la conceptualización, como una herramienta que expresa el significado y que, a su vez, se sirve de mecanismos de cognición. Ambos autores, aludiendo a la reflexión que hace Lakoff (1987, p. 466), resumen los fundamentos de la lingüística cognitiva en cuatro principios esenciales:

- La naturaleza cognitiva y simbólica del lenguaje: por un lado, la naturaleza cognitiva se refiere a que el lenguaje está conectado a esas otras facultades, instancias o capacidades cognitivas, y que los principios de conceptualización, de procesamiento de la información y de categorización generales de la mente se reflejan también en la estructura y en las

características del lenguaje. Por otro lado, la naturaleza del lenguaje es simbólica debido a que todo en el lenguaje es una asociación entre significante y significado, también en la sintaxis. El lenguaje integra otras habilidades humanas como el conocimiento y el pensamiento, que a su vez responden al principio de corporeización (Johnson, 1987). El lenguaje comparte con otras facultades (manifestaciones) de la cognición humana ciertos principios básicos relacionados con la categorización, con el procesamiento de la información o con la representación mental de hechos. A su vez, esa categorización, y esas características generales de la cognición, responden a nuestra forma de percibir nuestro cuerpo y a la relación de nuestro cuerpo con el entorno (Cadierno, Castañeda Castro e Ibarretxe-Antuñano, 2019b, p.7)

- La interrelación de la semántica y la pragmática: la semántica y la pragmática no son esferas independientes sino complementarias. Ruiz de Mendoza y del Campo (2012, p. 329) se basan en Nuyts (1993 y 2005) para explicar que la lingüística cognitiva «tiene una orientación pragmática debido a que considera aspectos funcionales del lenguaje». La distinción entre el contenido asociado de forma convencional, regular o constante a las formas lingüísticas (significado) y el contenido que eventualmente se relaciona con las formas lingüísticas en virtud de su asociación con contextos variados y principios de comunicación no exclusivamente lingüísticos (sentido) no es en absoluto estricta, puede responder a interpretaciones diferentes. Según Hilferty y Cuenca (pp.23-24), en semántica cognitiva convergen diferentes propuestas teóricas que intentan dar cuenta de la interacción entre lo que tradicionalmente se entiende como significado «de diccionario» y los conocimientos enciclopédicos. Dicha visión de la semántica, como inseparable de la pragmática, ha dado como resultado conceptos como el de modelo cognitivo idealizado (Lakoff, 1987), dominio cognitivo (Langacker, 1987, 1991), marco (Fillmore, 1985) o espacio mental (Fauconnier, 1984, Fauconnier y Sweetser, 1996), que a su vez se encadenan con los conceptos de guion o de marco (originarios de la psicología y la inteligencia artificial). Hilferty y Cuenca (1999, p.74) afirman que la naturaleza del significado es enciclopédica y, dependiente de dominios cognitivos cambiantes, de carácter prototípico y parcial. Es decir, el significado no deja de ser parcial ya que depende de la imagen mental que tiene un hablante de determinada categoría y de su propio conocimiento del mundo. Hilferty y Cuenca (*ibid*, pp. 75), para explicar que los dominios cognitivos son parciales, se basan en Fillmore (1975, 1982) y Lakoff (1987), que hacen referencia a prototipos semánticos establecidos con relación a modelos cognitivos idealizados que, a pesar de estar compuestos por conocimiento enciclopédico, solamente responden a una representación parcial de la organización del

mundo. Esta concepción también es compartida por otros autores como Cifuentes (1992). Hilferty y Cuenca afirman que no siempre es fácil determinar el significado y ponen como ejemplo la palabra *solterón*. En la cultura occidental esta palabra se asocia con una persona que no se casa (matrimonio con una sola mujer), pero, en cambio, ¿qué ocurre con los nuevos modelos sociales occidentales de hoy? Como en el caso de un hombre que no considera el matrimonio como la única alternativa. O ¿qué decir de otras culturas diferentes a la occidental? En la cultura árabe, por ejemplo, es posible la poligamia. Lo que quieren decir los autores es que no es fácil establecer la distinción entre lo que las palabras significan en el sistema convencional y lo que significan en otros escenarios. Cuando se usa esa palabra en un contexto u otro, adquiere un matiz distinto y lo que quieren subrayar Hilferty y Cuenca es que la diferencia que hay entre el sentido que adquieren las palabras en el contexto de uso no es radicalmente diferente, ni está separado de lo que se considera su significado convencional. Asociado también a la relación entre la semántica y la pragmática, Ruiz de Mendoza y del Campo (2012, pp. 331-332), basándose en Lakoff y Johnson (1999, p. 49), destacan la metáfora y la metonimia como mecanismos cognitivos que intervienen decisivamente en el establecimiento del significado. La metáfora es una proyección entre dos dominios distintos y la metonimia es una proyección entre distintos aspectos o dimensiones del mismo dominio. En la metáfora habitualmente nos encontramos con un dominio de significado concreto que se refiere a un dominio más abstracto, como vemos en un ejemplo tomado de los propios autores y que reproducimos en (259): conocemos que en este contexto el sustantivo *soldado* (dominio concreto) se refiere a una persona leal (dominio abstracto). En la metonimia se ponen en relación distintos aspectos del mismo dominio de manera que mencionamos uno para referirnos a otro (a veces mencionamos la parte por el todo; otras, el todo por la parte; y otras, una parte por otra parte). Hay una proyección o extensión del significado, pero dentro del mismo dominio. Un ejemplo donde la alusión al conjunto sirve para hacer referencia a una parte lo constituye el caso de (260): se menciona el todo (el móvil) cuando lo roto es solo uno de sus componentes (la pantalla del móvil). En la respuesta del intercambio de (261) se implica que la acción de hablar se entiende metonímicamente como el objetivo de esa acción, que es comunicarse. Solo así es admisible la equivalencia entre hacer señales y hablar que se presupone en la respuesta.

(259) >Pedro: *¿Podemos fiarnos de que Juan haga lo que le decimos y que defienda los intereses del Departamento de Lingüística en el Consejo de Gobierno de la Universidad?*

<María: *¡Juan es un soldado!*

(260) *Se me ha caído el móvil y se me ha roto*

(261) > *¿Cómo conseguiste hablar con ella?*

< *Le hice señales*

En (259) la respuesta de María genera otras implicaciones además de la mencionada (Juan sigue las órdenes, no cuestiona a la autoridad, es un patriota o se identifica con los objetivos de su equipo). La implicación es lo que surge en la comunicación a partir de lo que se ha dicho aplicando los principios de la conversación o los principios pragmático-lingüísticos —como el principio de relevancia (Sperber y Wilson, 1995), el de cooperación (Grice, 1975) o el de cortesía (Brown y Levinson, 1978, 1987)—. De la respuesta *Juan es un soldado*, debido a que los soldados tienen las características típicas de lealtad, obediencia, etc. podemos inferir que Juan es leal. La afirmación de que Juan nos será leal y no nos traicionará son interpretaciones (implicaciones) derivadas del uso de la palabra *soldado* en ese contexto, si se asumen ciertos principios pragmáticos, como por ejemplo el principio de relevancia (el interlocutor asume que se le proporciona la información que casará el máximo beneficio informativo). El ejemplo (259) también es interesante para ver la diferencia entre significado y sentido y los límites borrosos entre uno y otro tal y como se concibe desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, ya que aquellas implicaciones pertenecen al dominio del sentido. Para las teorías que sí establecen una frontera clara entre significado (semántica) y sentido (pragmática), la interpretación metafórica (o metonímica) de la palabra *soldado* depende exclusivamente del contexto que la genera en combinación con la asunción de ciertos principios pragmáticos. Para la lingüística cognitiva, la diferencia entre semántico (significado) y pragmático (sentido), no es tan radical ni estricta. Para la lingüística cognitiva las nociones de lealtad, respeto a la autoridad, etc. forman parte del significado de *soldado*, aunque en un sentido atenuado o periférico. Son cualidades que se relacionan con algunos de los dominios cognitivos en relación con los cuales se define el conjunto de dimensiones que ayudan a concebir las características de un soldado. Esos dominios pueden ser más intrínsecos o extrínsecos al núcleo referencial del término, pero siempre están presentes, aunque sea en un segundo plano. Pueden cobrar relevancia o quedar relegados a un estado latente dependiendo del contexto en el que se use el término.

- La relación entre los componentes de la gramática: no solo se difuminan los límites entre semántica y pragmática, sino también entre sintaxis y semántica. En muchas ocasiones es la propia semántica la que origina nuevas estructuras sintácticas. Los recursos morfosintácticos

se han de entender como relaciones simbólicas entre significantes y significados, por muy complejos que sean los unos o muy abstractos que sean los otros.

- El carácter difuso y dinámico del lenguaje: la gramática siempre se encuentra en un cambio continuo originado por el uso. El lenguaje surge en el uso y debe adoptarse una postura descriptiva, empírica, basada en las muestras que se recogen de la producción de los hablantes.

2. La lingüística cognitiva y la enseñanza/aprendizaje de la gramática

Nos interesa aquí destacar algunas señas de identidad de la lingüística cognitiva que pueden resultar especialmente relevantes en la enseñanza de lenguas.

Por un lado, es fundamental la visión del significado que tiene la gramática cognitiva, en la que la sintaxis aparece como un conjunto de recursos simbólicos en los que debemos reconocer la asociación de significantes y significados. Para mantener esta concepción, es importante asumir que, en múltiples ocasiones y con construcciones de naturaleza muy variada, la sintaxis se asocia a significados representativos que indican perspectivas distintas de una misma situación objetiva y esto se puede conectar con el uso de imágenes. La relación entre la representación lingüística y la representación visual se identifica también con el concepto de «estructuración conceptual» (*construal*), en el sentido tan específico de configuración conceptual que se refleja en el lenguaje mostrando una perspectiva o una forma de concebir cierta situación. Alhmud, Cadierno, Castañeda (2019), entre otros autores, llaman la atención sobre las ventajas pedagógicas de reconocer el significado, en tanto que perspectiva, en las alternativas que ofrece la gramática, y demuestran cómo eso ayuda a justificar el uso de imágenes en la enseñanza de la gramática.

Por otro lado, es importante tener presente la aproximación al lenguaje de la llamada gramática de construcciones y la idea de «construcción» en la que esta se apoya. En Ibarretxe, Cadierno y Castañeda (2019), por ejemplo, se define esta como «una unidad de un determinado sistema lingüístico caracterizada por presentar, en relación simbólica, un componente semántico-conceptual y otro formal, ya sea fonético o gestual». Y añaden que «las construcciones pueden ser de complejidad morfosintáctica variable (morfemas, palabras, expresiones idiomáticas, construcciones sintácticas) así como de distinto nivel de saturación o especificidad.». Los estudios de Goldberg (1992, 1995), Talmy (2000), Geeraerts (2006), entre otros, nos presentan las ventajas de la gramática de construcciones. Los patrones

constructivos se entienden como un concepto descriptivo de la lingüística cognitiva que se refiere inicialmente a la forma en la que los hablantes poseen conocimiento de su lengua. Por tanto, tenemos que entender las construcciones como elementos del conocimiento lingüístico de los hablantes, como unidades simbólicas en el sentido de rutinas de asociación recurrente entre significantes o formas y significados que se establecen y consolidan en el uso de los hablantes.

La construcción es un concepto muy útil para la enseñanza de la gramática o la enseñanza de una lengua, porque integra léxico y gramática. Además, son unidades de descripción que se pueden asociar a las funciones comunicativas, así como a la contrapartida expresiva de estas, lo que en la metodología comunicativa se denomina *exponentes*. El aprendizaje articulado en torno al concepto de función que se defiende en el enfoque comunicativo halla justificación teórica en el concepto de construcción. La autonomía significativa y formal de estas unidades simbólicas se correlaciona con la práctica de funciones vinculadas a exponentes léxico-sintácticos, las cuales requieren de un entrenamiento específico precisamente porque se identifican como unidades complejas con un valor de conjunto imprevisible y sobre las que se basa la fluidez comunicativa. No se puede aprender por un lado la sintaxis, por otro el léxico y, por otro lado, la morfología, sino que hay que aprender todo esto integrado en estas unidades complejas que son las construcciones y que tienen significado o función específica propia. La construcción se puede dar en niveles muy distintos, en el nivel morfológico, el nivel sintagmático, o el nivel sintáctico-oracional. El término *vividor* es un ejemplo de construcción morfológica, una palabra derivada del verbo *vivir* con el sufijo *-dor*, que, en principio, solamente podría significar ‘alguien que vive’. En cambio, no significa solamente esto, sino que también implica otros dominios de significado que podrían resumirse como ‘una persona que vive su vida al límite sin responder a reglas sociales’. El significado de la palabra en su conjunto no es solamente la suma del significado de *vivir* y el de *-dor*, no significa solamente ‘que vive’, sino que posee un significado más específico, que no puede atribuirse al contexto como si se tratara de un efecto de sentido, pues es convencional, y no es derivable de esos dos componentes.

2.1. La lingüística cognitiva y la enseñanza de lenguas extranjeras

a) El papel de la L1 en el aprendizaje de la L2

El papel determinante de la L1 en el aprendizaje de la L2 es reconocido en todas las teorías de aprendizaje de lenguas (ver Brown, 2001; Cook, 2011; Muñoz Liceras, 1994, 1996; Ellis

1994, 1997; Lightbown y Spada 1999; Ritchie y Bathia, 1996 entre otros). Los modelos que aplican la lingüística cognitiva a la comprensión de los procesos de adquisición de segundas lenguas no son una excepción.

Para la Lingüística cognitiva, los patrones conceptuales asociados a las construcciones gramaticales de la L1 determinan la aprehensión de los de la de la lengua meta (Robison y Ellis, 2008; Pavlenko, 2011). Esa influencia se ha formulado (Cadierno, 2008, 2009, 2010 y 2014; Hijazo-Gascón, 2018) fundamentalmente en términos de «relativismo lingüístico» revitalizado sobre la bases de la teoría de «pensar para hablar» de Slobin (1996, pp.70-96) y su aplicación a los procesos de adquisición de la L2. Cadierno (2012) pone de relieve «la influencia del lenguaje en el pensamiento y modo de ver el mundo de sus hablantes». La autora nos advierte de que debemos tener en cuenta tres factores en torno a las categorías lingüísticas: primero, que varían de lengua a lengua; segundo, que la categorización lingüística determina o influye en aspectos de la cognición no lingüística, al menos en relación con la conceptualización que llevamos a cabo para hablar (versión débil de la clásica idea del relativismo lingüístico); y tercero, que el pensamiento de los individuos difiere de unas comunidades lingüísticas a otras, según la lengua que hablan. Este último atiende a que la comprensión de signos lingüísticos lleva consigo representaciones conceptuales y puede originar perspectivas diferentes de una misma escena en hablantes de una u otra cultura. Los aprendientes se pueden encontrar con el problema de no saber interpretar lo que les planteamos, ya que pueden tener una percepción muy diferente de la que se les presenta desde el prisma de la segunda lengua.

2.2. La lingüística cognitiva y la enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras y E/LE

Con relación al papel de la gramática en la adquisición de una segunda lengua (Larsen-Freeman y Long, 1991; Baralo, 2007) y a la forma en que la lingüística cognitiva concibe dicho papel (Achard y Niemeier, 2002; Taylor, 2002; Tyler, 2012; Radden y Dirven, 2007) el aspecto principal que debe destacarse es que las teorías de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas que reconocen el valor de la toma de conciencia por parte del aprendiz de los emparejamientos forma-significado, también en el ámbito de la morfosintaxis, se ven respaldadas por el papel que la lingüística cognitiva concede al significado en la descripción de la gramática.

Tenemos que partir de la constatación de que la enseñanza de la gramática siempre se ha considerado compleja. Continuamente nuestros alumnos nos ofrecen testimonio de que el

aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera es difícil. Una posible respuesta puede ser que la gramática de E/LE no se presenta de forma significativa para los estudiantes y es nuestra labor como profesores determinar el qué y el para qué usamos la gramática en determinados contextos en clave semántica y funcional. En la adquisición de una lengua extranjera la mejor forma de aprender gramática, desde nuestra experiencia, es comprender el significado y no memorizar mediante repetición mecánica las estructuras. Langacker (2008), cuando nos habla de «comunicarse en una L2», alude a «comprender los “giros” semánticos necesarios, lo cual es mucho más natural y ameno que la mera memorización» (*apud* Llopis, 2011, p. 150). Por una parte, la gramática cognitiva nos aporta una mayor conciencia de la función representativa del lenguaje y cómo esa función está latente de una manera u otra en otras dimensiones funcionales (la discursiva y la interpersonal). Por otra parte, la gramática de construcciones, al reconocer los valores de conjunto asociados holísticamente a ensamblajes simbólicos complejos, posibilita la identificación de funciones comunicativas específicas asociadas a contextos de interacción y discursivos concretos.

Cadierno (2012) presenta el trabajo con la gramática como una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua ya que la comprensión de sus mecanismos nos sirve para sortear los filtros, en gran medida inconscientes, con que la estructura lingüística de nuestra lengua materna condiciona la conceptualización de los hechos a la hora de expresarlos lingüísticamente —según la teoría de «pensar para hablar» (*thinking for speaking*) de Slobin (1996, 2006) que ella y sus colegas aplican a la adquisición de segundas lenguas—. Los modelos gramaticales de la lengua materna interfieren, así, en la adquisición de una segunda lengua. La gramática cognitiva ha cobrado una gran fuerza en la enseñanza de lenguas, y, por tanto, en E/LE, ya que ayuda a reconocer y a transmitir a los estudiantes las conceptualizaciones propias del aparato gramatical de la segunda lengua.

Por otro lado, la descripción del lenguaje basada en el uso que se defiende en la lingüística cognitiva y su idea de que la gramática de una lengua puede concebirse como un inventario de unidades simbólicas concebidas como rutinas y entrelazadas de forma compleja en extensas redes construccionales permite atender no solo a la necesidad de conceptualización de los estudiantes sino también a la necesidad de obtener fluidez en la segunda lengua basada en la disponibilidad inmediata de miles de rutinas construccionales (Pawley y Hodgetts, citado en Castañeda, 2019, p. 266).

Hilferty y Cuenca (1999) señalan que la gramática de construcciones surge a partir de la definición que hacen Fillmore y Kay (1995) en torno al concepto de construcción (paralelo al concepto de unidad simbólica de Langacker). Esta teoría se desarrolla en dos líneas de investigación, una más formal y otra menos: la primera, es la que continúan Fillmore y Kay,

que afirman que «las construcciones se deben entender como el resultado de la integración de construcciones sucesivamente más simples, convergiendo en un único nivel de análisis que combina información morfológica, sintáctica y semántico-pragmática» (*ibid.* p. 25). La segunda (Goldberg, 1995, Shibatani y Thompson, 1995) continúa la línea de la gramática de Langacker.

Goldberg (1995 y 2007), en su concepción de la gramática de construcciones, considera algunos aspectos gramaticales de la estructura compleja de estas como resultado de la configuración del significado asociado a cierta forma compleja a partir del uso y el contexto. El significado lingüístico no se limita al contenido de lo que transmiten las estructuras, sino que está relacionado con cómo vemos representados los hechos y en la forma de construirlos mentalmente, «una construcción se concibe como la unidad simbólica reconocible en el vínculo entre una expresión compleja y un significado de conjunto que trasciende la suma del significado de sus partes.» (Castañeda, 2018, p. 265). La integración o fusión de los significados aportados por componentes léxicos y morfosintácticos en el valor holístico propio de la construcción en sí trasciende (por más específico y rico) el valor que podríamos obtener por un mero cálculo analítico.

Siguiendo a Littlemore (2009), Robinson (2009), Ellis (2008) o Günter y Dirven (2007), la construcción constituye un patrón preestablecido, ya disponible como unidad simbólica asociada a conceptualizaciones concretas que incluyen dominios representacionales, interpersonales o pragmáticos y discursivos o textuales, con elementos fijos y otros variables y adaptables a las distintas coordenadas contextuales.

Como mencionan Gries y Wulff (2005), las construcciones están organizadas sistemáticamente en complejas redes que integran asociaciones simbólicas más simples en otras más complejas, incluyen vínculos simbólicos más concretos y otros más abstractos, y forman parte esencial del conocimiento lingüístico de los hablantes. A este conjunto organizado de construcciones del que dispone el hablante se le ha dado en llamar «construcción».

Por ejemplo, la construcción transitiva (de la que la figura 21 es una representación parcial), en términos generales, está constituida por una estructura compleja, articulada por un verbo que requiere de un sujeto y de un CD, que se asocia al significado de la relación asimétrica entre dos participantes, uno de los cuales actúa prototípicamente como agente, identificado con el sujeto, y otro como paciente, identificado con el CD, como en los ejemplos (262-267). Como muestra la variedad de esos ejemplos, esa caracterización tan general puede plasmarse en tipos de construcciones transitivas concretas que difieren entre sí en mayor o menor medida según el tipo de relación expresada por el verbo. Y, así, podemos reconocer,

entre otras, construcciones transitivas causativas de cambio de estado en el CD (263), construcciones transitivas posesivas —no causativas sin cambio de estado— (264), construcciones transitivas con receptor de transferencia en las que reconocemos un cambio de posesión del CD así como la presencia de un tercer participante que se asocia a la función sintáctica de CI (265), y, finalmente, construcciones reflexivas en las que el sujeto causa un cambio de estado en sí mismo, por lo que los sintagmas nominales que desempeñan la función de sujeto y CD son correferenciales (266). A su vez, entre las construcciones de cambio de estado, pueden reconocerse subtipos como las construcciones de cambio de lugar, y entre estas, asimismo, distintas clases, como las que indican transferencia de energía cinética sin indicación de lugar de destino (267) o las que también vemos en la figura 22 que sí indican traslación de lugar con identificación de lugar de origen (272), lugar de destino (271 y 273) o ambos (274).

- (262) *Juan canta una canción*
- (263) *El niño rompe el jarrón*
- (264) *El niño tiene un perro*
- (265) *Me lo ha dado*
- (266) *El niño se peina*
- (267) *La señora empuja el carrito*
- (268) *El carrito lo empuja la señora*

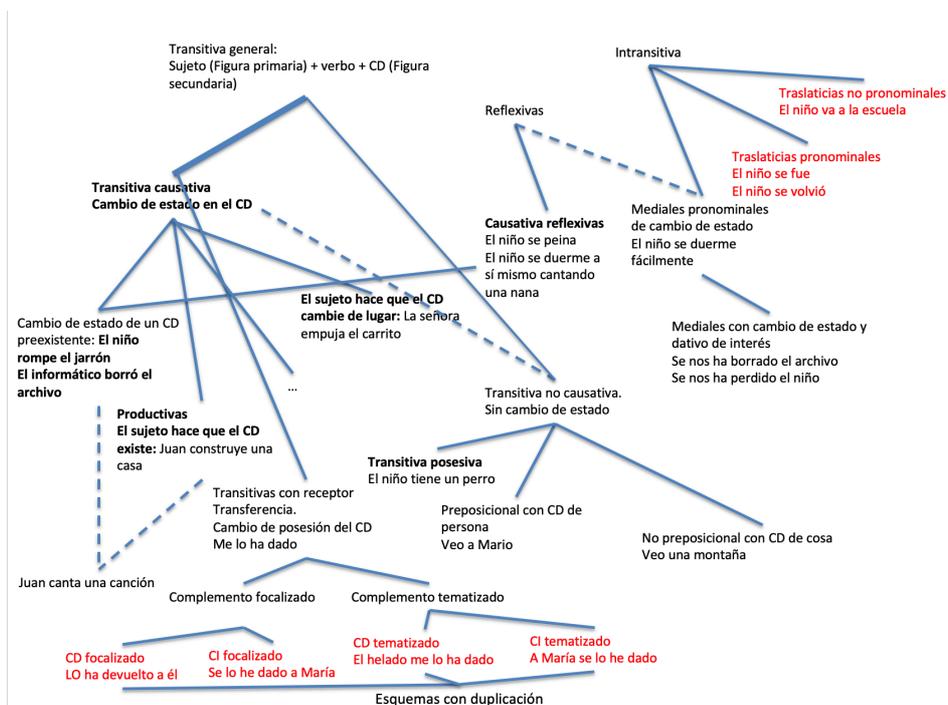


Figura 21. La construcción transitiva (de construcciones generales a más concretas)

Y así podríamos continuar una descripción que serviría para dar cuenta de una red de construcciones vinculadas entre sí por relaciones de categorización estricta, como la que establece la distinción entre distintas clases y subclases de transitivas de movimiento (señaladas en la figura 21 mediante líneas continuas) pero también otro tipo de vínculos basados en coincidencias parciales (señaladas con líneas discontinuas), como el parentesco reconocible entre reflexivas propiamente dichas (*Se pone el sombrero, El niño se duerme a sí mismo*), y mediales (*El niño se duerme, El perrito se puso en la camita, Se pone colorado*).

(269) *El informático borró el archivo*

(270) *La señora empuja el carrito*

(271) *María puso el cojín en el sofá*

(272) *María sacó el perro de la caja*

(273) *He puesto los macarrones en la olla*

(274) *He pasado la ropa del armario a la mesa de plancha*



Figura 22. La construcción transitiva (causativas de movimiento traslaticio)

Así, las construcciones del tipo que se muestra en (271), articuladas en torno al verbo *poner* (en las que hay un movimiento en sentido traslaticio, un objeto, un cambio de lugar, que se fija solo en el destino), están conectadas con construcciones de cambio de estado como (275) o (276). Añadimos también a esta red las construcciones causativas, de movimiento traslaticio reflexivas como (277) frente a las no reflexivas como en (278), además de las construcciones articuladas en torno al verbo *sacar*, en las que también hay movimiento en el sentido traslaticio, con un objeto que cambia de lugar, prestando atención al origen, como en

(279) frente a la alternativa reflexiva de (280). Estas redes que presentamos parcialmente en la figura 23, están vinculadas las unas con las otras, pero tienen significados particulares que no son deducibles solo de los elementos componentes compartidos por unas y otras, como ocurre con las mediales de (275) y (276).

- (275) *Me pongo colorado*
 (276) *El gladiador se puso violento*
 (277) *Me pongo el bolso en el cuello*
 (278) *Pongo el bolso en el perchero*
 (279) *Saqué la bolsa del armario*
 (280) *Me saqué la astilla del dedo*



Figura 23. La construcción transitiva (causativas de movimiento traslático). Los verbos *poner* y *sacar*

Dentro de las transitivas causativas de cambio de estado en el CD, podemos añadir las productivas, en las que el sujeto hace que el CD exista, como ocurre en (281).

- (281) *Juan construye una casa*

Frente a las transitivas causativas encontramos las transitivas no causativas sin cambio de estado, como las transitivas posesivas del tipo mostrado en (264), las perceptivas preposicionales con CD de persona en (282) o las no preposicionales con CD de cosa en (283).

- (282) *Veo a Mario*
 (283) *Veo una montaña*

La identificación de patrones cada vez más específicos puede llevarnos a reconocer construcciones en las que al significado proposicional relacional se sumen valores de tipo discursivo, como ocurre en los esquemas con duplicación pronominal que vehiculan funciones informativas como la tematización (*El helado me lo ha dado, A María se lo he dado, El carrito lo empuja la señora*) o la focalización (*Se lo he dado a María*) y que aquí se ilustran para el caso de las transitivas con receptor o también llamadas de transferencia, en las que se produce un cambio de posesión del CD, del tipo mostrado en (265). Por un lado, encontramos el complemento focalizado del CD como en (284) y del CI como en (285) y, por otro lado, el complemento tematizado de CD en (286) y CI en (287), que corresponden a los esquemas con duplicación que hemos tratado en nuestro estudio. Al igual que estos esquemas de duplicación que se pueden reconocer dentro de las transitivas, encontramos otras posibilidades, del tipo mostrado en (268), en el que el sujeto hace que el CD cambie de lugar. En esta ocasión el CD aparece anticipado y duplicado con el pronombre. Sería, por tanto, una categoría que se intersecciona y transversal con el resto de los predicados transitivos, al igual que el esquema de duplicación, que también se puede reconocer en las transitivas de transferencia, en las productivas, en las de cambio de lugar, etc., pero que, por razones de simplificación, no son incluidas en la figura 21.

(284) *Lo ha devuelto a él*

(285) *Se lo he dado a María*

(286) *El helado me lo ha dado*

(287) *A María se lo he dado*

Por tanto, hay una red compleja de construcciones que están relacionadas de forma intrincada las unas con las otras (unas más específicas y otras más abstractas). Cuando hablamos de transitivas nos referimos a un patrón muy general, pero cuando identificamos construcciones transitivas causativas de movimiento traslaticio el grado de concreción es mucho mayor. En este conjunto de redes vinculadas a las transitivas, además de presentar construcciones de las más generales a las más concretas, también existe una dimensión de conexión que va desde la más prototípica a la menos prototípica. Hay extensiones de tipo figurativo —metonímico o metafórico—, mediante coincidencia parcial o por analogía entre unas construcciones y otras. Esto es lo que ocurre en la relación entre reflexivas, como en los ejemplos (266) y (288), y las mediales del tipo mostrado en (292-295).

En las reflexivas encontramos el esquema causativo ilustrado en (266) o (288), correlativas a las transitivas no reflexivas causativas de cambio de estado de un CD preexistente del tipo mostrado en (263) o (269).

(288) *El niño se duerme a sí mismo cantando una nana*

En las intransitivas encontramos, por un lado, las traslaticias pronominales, como el caso de (289), que hemos tratado en nuestro estudio, frente a las traslaticias no pronominales (290), y, por otro lado, las mediales pronominales de cambio de estado del tipo mostrado en (291), relacionadas con las reflexivas, además de las mediales con cambio de estado y dativo de interés como en (292-295).

(289) *El niño se volvió*

(290) *El niño va a la escuela*

(291) *El niño se duerme fácilmente*

(292) *Se le ha caído el pelo*

(293) *Se nos ha borrado el archivo*

(294) *Se les ha roto el coche*

(295) *Se nos ha perdido el niño*

Las construcciones intransitivas del tipo mostrado en (289) aparecen con la presencia del pronombre reflexivo, frente a las intransitivas sin pronombre del tipo mostrado en (290). Son intransitivas traslaticias en las que la presencia del pronombre reflexivo indica que el sujeto abandona el lugar de origen, frente a las intransitivas traslaticias sin pronombre en las que esa presuposición del abandono del lugar de origen que conlleva el traslado no se pone de relieve. En (292-295) el pronombre reflexivo *se* es un dativo que indica posesión: de partes del cuerpo en (292), objetos como en (293, 294) y personas como en (295).

Un aspecto fundamental del concepto de construcción, que lo diferencia de otras clases de unidades lingüísticas, es que, como ya se ha sugerido antes, es transversal en relación a los niveles de análisis habituales (morfológico, sintáctico, léxico, fraseológico, etc.), pues se considera construcción la relación entre un morfo léxico y su significado (/coche/-‘COCHE’) pero también la estructura compleja conformada por varios morfemas, como la de *cochero* —[/coche/-‘COCHE’ + /-ro/-‘AGENTE’]-‘PERSONA QUE CONDUCE UN COCHE DE CABALLOS’— así como la establecida entre un sintagma y su significado de conjunto, como en *concesionario de coches*: /concesionario de coches/-‘LOCAL QUE

DISFRUTA DE LA CONCESIÓN DE UNA MARCA DE COCHES PARA VENDER SUS VEHÍCULOS’.

Otro rasgo destacable de la noción de construcción es que cuestiona la presunción de completa analizabilidad de las estructuras lingüísticas complejas, pues el significado de conjunto de la construcción va más allá de la suma del significado de sus componentes. Como se observa en el significado de la palabra *concesionario*, ya que, aunque compuesta del sustantivo deverbal *concesión* y el sufijo *-ario*, que denota receptor o beneficiario, su significado de conjunto incluye la idea de ‘concesión de permiso para vender coches que un comerciante recibe de una marca de automóviles’, la cual incorpora nociones específicas que no están presentes en el significado de los componentes del término.

2.3. Las construcciones pronominales: los casos de duplicación de CD/CI y los verbos de movimiento: *ir(se)*, *llevar(se)*, *salir(se)*, *traer(se)*, *venir(se)*, *volver(se)*

Nos basamos en Alhmoud y Castañeda (2015, pp. 112-113) para presentar algunos ejemplos de patrones constructivos que integran elementos léxicos y rasgos morfosintácticos y que reproducimos aquí en las figuras 24-28. En estos ejemplos se reconoce un patrón constructivo común a diferentes variantes en el que podemos reconocer un orden característico, ciertos elementos morfológicos o léxicos fijos y una determinada estructura sintagmática recurrente con posiciones variables, así como un significado asignable al conjunto que trasciende el valor de las partes. Estas construcciones pronominales, en las que intervienen los pronombres y que tienen determinadas funciones y valores discursivo-pragmáticos, son las que vamos a hacer objeto de la práctica puesta a prueba en nuestro estudio. En la columna de la izquierda de las tablas se incluyen ejemplos variados y a la derecha una aproximación al patrón constructivo común a todos con una paráfrasis de lo que podría constituir su valor añadido de conjunto.

LINGÜÍSTICA COGNITIVA, DESCRIPCIÓN Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL

VARIANTES	PATRÓN CONSTRUCTIVO
<p>Isis se acercó a la universidad <i>Marina se alejó de la montaña</i> <i>Laura se bajó del tren</i> <i>Begoña se va de Brasilia</i> <i>Marina se las llevó de la escuela</i> <i>Thereza se salió de la fiesta</i> <i>Diego se trae la mochila</i> <i>Aloisio se vino de la reunión</i> <i>Marina se subió a su casa</i></p>	<p>SE + VERBO DE MOVIMIENTO DE DESPLAZAMIENTO + COMPLEMENTO LOCATIVO (ORIGEN)</p> <p>Valor añadido de la construcción: El pronombre reflexivo <i>Se</i> destaca que se abandona el lugar de origen o también hace énfasis en el cambio entre la situación anterior y posterior al movimiento.</p>

Figura 24. Patrones constructivos de los verbos de movimiento de desplazamiento: *acercar(se)*, *alejarse(se)*, *bajar(se)*, *ir(se)*, *llevar(se)*, *salir(se)*, *traer(se)*, *venir(se)*, *subir(se)*

VARIANTES	PATRÓN CONSTRUCTIVO
<p>El niño se rompió la pierna <i>El niño se rompió el abrigo</i> <i>El niño se partió el corazón</i> <i>El niño se manchó la camisa</i> <i>El niño se olvidó la maleta</i></p>	<p>SUJETO + SE + VERBO_{3ª Singular} + CD Objeto vinculado al dominio del sujeto</p> <p>Valor añadido de la construcción: El pronombre <i>se</i> reflexivo es marca de posesión, respecto al sujeto (agente responsable), de los objetos (partes del cuerpo, objetos que llevamos encima, etc.), que se ven afectados por esas acciones y que desempeñan función de CD.</p>
<p>La pierna se rompió <i>El abrigo se rompió</i> <i>El corazón se partió</i> <i>La camisa se manchó</i> <i>La maleta se olvidó</i> <i>El libro se perdió</i> <i>Los botones se cayeron</i></p>	<p>SUJETO + SE + VERBO_{3ª Singular}</p> <p>Valor añadido de la construcción: Hay un predicado medial (formado por el verbo, que ahora es intransitivo por la presencia del pronombre reflexivo <i>se</i>) que indica un cambio de estado que afecta al sujeto.</p>
<p>Al niño se le rompió la pierna <i>Al niño se le rompió el abrigo</i> <i>Al niño se le partió el corazón</i> <i>Al niño se le manchó la camisa</i> <i>Al niño se le olvidó la maleta</i> <i>Al niño se le perdió el libro</i> <i>Al niño se le cayeron los botones</i></p>	<p>SE + PRONOMBRE DATIVO_{3ª Singular} + VERBO_{3ª Singular}</p> <p>Valor añadido de la construcción: La persona que se identifica con el dativo es la persona afectada pero no responsable del proceso sufrido por el sujeto paciente. Además, el dativo indica posesión (conexión o dominio entre el sujeto paciente y el objeto afectado).</p> <p>La involuntariedad se da solamente cuando el dativo se refiere a una persona (y el predicado describe un proceso indeseado).</p>

Figura 25. Patrones constructivos mediales con dativo de afectación: *caer(se)*, *manchar(se)*, *olvidar(se)*, *perder(se)*, *partir(se)*, *romper(se)*

LINGÜÍSTICA COGNITIVA, DESCRIPCIÓN Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL SISTEMA PRONOMINAL

VARIANTES	PATRÓN CONSTRUCTIVO
<p>Los helados los compro en la heladería y las manzanas en la frutería <i>El periódico lo he puesto en la estantería y las gafas en la mesa</i> <i>Los dulces los puedes probar, pero la sal no</i> <i>El teléfono móvil lo compró mi hijo, pero el libro no</i></p>	<p>CD_i ANTICIPADO TEMATIZADO + PRONOMBRE CD_i + VERBO</p> <p>Valor añadido de la construcción: El complemento anticipado (CD) forma parte de un conjunto de cosas presupuesto que es identificado como elemento tematizado y enunciado explícitamente para señalarlo entre el resto de los elementos del conjunto.</p>
<p>A Lucas le voy a regalar un paraguas y a Tainara un sombrero <i>A Lilian le compraré una guitarra y a Sheila un pañuelo</i> <i>A Fátima le he dejado el teléfono y a Luci la bicicleta</i></p>	<p>CI_i ANTICIPADO TEMATIZADO + PRONOMBRE CI_i + VERBO + CD</p> <p>Valor añadido de la construcción: El complemento anticipado (CI) forma parte de un conjunto de cosas presupuesto que es identificado como elemento tematizado y enunciado explícitamente para señalarlo entre el resto de los elementos del conjunto.</p>

Figura 26. Patrones constructivos de los casos de duplicación de CD/CI con el complemento anticipado tematizado

VARIANTES	PATRÓN CONSTRUCTIVO
<p>Me ha ayudado a mí (y no a ti) <i>Os invito a vosotros (y no a ellos)</i> <i>Lo ha llamado a él (y no a ella)</i></p>	<p>PRONOMBRE ÁTONO DE CD_i + VERBO + CD TÓNICO_i</p> <p>Valor añadido de la construcción: El CD constituye información nueva (está rematizado). El CD queda, además, focalizado: otros posibles candidatos quedan descartados.</p>
<p>Me dijo la verdad a mí (y no a ti) <i>Os regaló el libro a vosotros (y no a ellos)</i> <i>Le di el dinero a él (y no a ella)</i></p>	<p>PRONOMBRE CI_i + VERBO + CD + CI_i</p> <p>Valor añadido de la construcción: El CI constituye información nueva (está rematizado). El CI queda, además, focalizado: otros posibles candidatos quedan descartados.</p>

Figura 27. Patrones constructivos de los casos de duplicación de CD/CI con el complemento focalizado

VARIANTES	PATRÓN CONSTRUCTIVO
<p><i>Tenho que dar (Vou a dar) uma acelerada em ele</i> [Tengo que hacerlo más rápido] <i>Tenho que dar (Vou a dar) uma revisada em ele</i> [Tengo que revisarlo] <i>Tenho que dar (Vou a dar) uma olhada em ele</i> [Tengo que echarle un vistazo]</p>	<p>PERÍFRASIS VERBAL OBLIGATIVA/ PROGRESIVA DE FUTURO (DAR) + PREDICADO (SUSTANTIVO DEVERBAL) + SINTAGMA PREPOSICIONAL PRONOMINAL</p> <p>Valor añadido de la construcción: La perífrasis verbal obligativa o la progresiva de futuro que está construida a partir de un verbo soporte (<i>dar</i>) proporciona dinamismo y aporta las categorías de la flexión verbal al predicado (sustantivo deverbal) y el sintagma preposicional pronominal.</p>

Figura 28. Patrones constructivos del portugués

En español, algunos ejemplos de construcciones son las que se originan a partir de un conjunto de objetos de los que forma parte el CD del tipo mostrado en (296); la duplicación de pronombres tónicos con valor focalizador del tipo mostrado en (297); la duplicación del CD y el CI del tipo mostrado en (298); la ditrasintividad del tipo mostrado en (299), además de construcciones de reflexivo con artículo determinado y partes del cuerpo u objeto que se lleva en él del tipo mostrado en (300-303) o con verbos de movimiento (304-306)

- (296) *María ayuda a su padre*
- (297) *Me ha llamado a mi y no a ti*
- (298) *Los libros los traigo yo*
- (299) *María escribe cartas a Juan*
- (300) *Se rompió la pierna*
- (301) *Lávate las manos*
- (302) *El niño se rompió la pierna*
- (303) *Se me ha roto la pierna*
- (304) *Se fue de la casa*
- (305) *Se volvió a por la cartera*
- (306) *Se subió al tejado*

Todas estas estructuras son patrones ya disponibles con ciertas características ya definidas, que en su conjunto tienen un significado distinto de la suma del significado de sus componentes, que está en la construcción en conjunto y que puede haber surgido por su uso reiterado en ciertos contextos discursivos o pragmáticos recurrentes. La construcción en sí misma es un símbolo, porque toda la estructura, con todos sus elementos (léxicos,

morfológicos, de orden de palabras, prosódicos etc.) se asocia a un significado que solo está en la estructura. En (296) vemos un ejemplo de construcción transitiva formada por el patrón VERBO + PREPOSICIÓN A + CD y el valor añadido de la construcción con la preposición *a* es que siempre nos referimos a una persona. En (297) identificamos una construcción característica del sistema pronominal español con complemento duplicado en la que hay elementos fijos: PRONOMBRE ÁTONO DE CD_i + VERBO + CD TÓNICO_i. Esta construcción tiene una función (un significado) de carácter discursivo, que se asocia a la construcción en su conjunto: con el CD rematizado (*a mí*) se nos aporta una idea nueva que expresa focalización contrastiva para descartar otras posibilidades ('y no a ti o a ellos, etc.'). En (298) aparece el CD ANTICIPADO TEMATIZADO + PRONOMBRE CD + VERBO. Se trata de una construcción en la que con complemento anticipado CD (los libros), pronombre duplicado CD (los) y un contexto discursivo evocado, tematizamos de forma discriminativa, debido a que presuponemos que hay un conjunto de objetos (que pueden ser temas del enunciado) de los que podemos decir cosas, y hablamos de uno de ellos (además de los libros hay otras cosas que están en el conocimiento compartido de los hablantes y de los que también podemos hablar). En (300) SE + VERBO_{3ª Singular} + CD Objeto vinculado al dominio del sujeto, la presencia del pronombre *se* hace que ahora el verbo sea intransitivo y la construcción en su conjunto indica un cambio de estado (antes la pierna estaba bien pero ahora se ha roto). En (301) encontramos una construcción donde interviene el pronombre reflexivo y demostramos que la idea de conjunto —acción ejecutada sobre un objeto que forma parte de nuestro dominio (parte de nuestro cuerpo, cosa que llevamos incorporada, prenda de vestir, etc.— se puede expresar con una combinación de recursos morfológicos, sintácticos y léxicos distintos en cada caso. Se trata de incorporar esas combinaciones, esas configuraciones complejas léxico-sintácticas en la unidad de una construcción, incorporadas como rutinas o patrones cuando aprendemos una lengua extranjera. Tenemos que manejarlas a la vez. No es solamente conocer el pronombre y el orden, como algo independiente. Debemos integrarlos todos y manejarlos como una unidad simbólica compleja, que es la construcción. En (302) vemos el patrón constructivo SUJETO + SE + VERBO_{3ª Singular} + CD Objeto vinculado al dominio del sujeto. Es una construcción donde hay cierto tipo de elementos léxicos (partes/cosas del cuerpo, cosas que se llevan, cosas que se ponen en el cuerpo) que son codificados sintácticamente como CD. La referencia definida de esas partes mediante un artículo determinado y su combinación con el pronombre reflexivo indica que la acción afecta como paciente al CD en tanto que objeto identificable inequívocamente en el dominio del sujeto (que se posee o forma parte de este) por lo que el sujeto se ve afectado directamente como beneficiario o perjudicatario inmediato (REFLEXIVO CI). Encontramos un significado que está en la

construcción, con elementos fijos (el pronombre reflexivo y el determinante) que forman parte de una estructura o patrón, y elementos variables que son el tipo de acciones que se describen y el tipo de objetos que se ven afectados por esas acciones. En (303) SE + PRONOMBRE DATIVO_{1ª Singular} + VERBO_{3ª Singular} aparece el dativo que identifica a la persona afectada (pero no responsable) y tiene un valor posesivo (conexión o dominio entre el sujeto paciente y el objeto afectado). En (304-306) estamos ante un patrón léxico muy específico que se produce cuando se combinan los verbos de movimiento con el pronombre reflexivo: SE + VERBO DE MOVIMIENTO DE DESPLAZAMIENTO (+ COMPLEMENTO LOCATIVO (ORIGEN)). El resultado es un valor que señala que se ha abandonado el origen (304, 305), o también para hacer énfasis en el cambio entre la situación anterior y posterior al movimiento (306).

En el portugués de Brasil, tenemos algunos ejemplos de construcciones como las ilustradas en (307), (308) o (309), recogidos de la lengua oral y en los que reconocemos esta asociación entre forma compleja y significado de conjunto que venimos comentando, con elementos fijos y variables que conforman patrones ya establecidos y disponibles.

(307) *Tenho que dar (Vou a dar) uma acelerada em ele* [Tengo que hacerlo más rápido]

(308) *Tenho que dar (Vou a dar) uma revisada em ele* [Tengo que revisarlo]

(309) *Tenho que dar (Vou a dar) uma olhada em ele* [Tengo que echarle un vistazo]

El patrón constructivo que encontramos en (307-309) es: PERÍFRASIS VERBAL OBLIGATIVA/ PROGRESIVA DE FUTURO (DAR) + PREDICADO (SUSTANTIVO DEVERBAL) + SINTAGMA PREPOSICIONAL PRONOMINAL). Se trata de una perífrasis verbal que está construida a partir de un verbo soporte (*dar*), que proporciona dinamismo y posibilidad de flexionar el predicado o los predicados. En este patrón se puede reconocer un ejemplo más de esta capacidad de disponer de construcciones donde reconocemos un patrón sintáctico, en este caso articulado en torno al verbo soporte *dar* presentado en la forma de la perífrasis obligativa (*Tenho que* [Tengo que]) o de la progresiva de futuro *Vou a dar* [Voy a dar] y al que complementa, aparte del sujeto, un complemento directo ocupado por un tipo de sustantivos (deverbales como *acelerada* [acelerada], *revisada* [revisada], *olhada* [mirada], que derivan respectivamente de *acelerar* [acelerar], *revisar* [revisar] y *olhar* [mirar]) y un sintagma preposicional, introducido por la preposición *em* [en]

y con término pronominal (*em ele* [en él]) Estos patrones son ejemplo de construcciones complejas, en los que se puede reconocer que las construcciones sirven como componentes de otras construcciones más complejas.

El cambio de orden de los componentes en construcciones complejas facilita otros significados de conjunto. Cuando reflexionamos sobre el ejemplo (310) recogido de la lengua oral y que responde al patrón: SUSTANTIVO + ESTAR + SINTAGMA PREPOSICIONAL PRONOMINAL, observamos la interrelación pragmática y semántica, además de la relación entre varios componentes gramaticales.

(310) *Os cadernos **estam com ela*** [Ella tiene los cuadernos]

Dicha estructura en portugués se distancia del español, ya que atiende a otras perspectivas gramaticales (voz) y léxicas distintas a las vinculadas habitualmente a los verbos *poseer* o *acompañar*. Aunque se usen en ambos idiomas para el mismo contexto con la intención de informar sobre «dónde están los cuadernos», presentan una clara diferencia semántica. En español, el significado de (310) se asocia con el concepto de «posesión» y por tanto, desde el punto de vista gramatical, se usa el verbo *tener*; en cambio, en portugués el significado se asocia a la idea de «compañía» debido a que se usa el verbo copulativo *estar* [estar] seguido de un sintagma preposicional presidido por la preposición *com* [con] y con un término pronominal (*ela* [ella]).

En el ejemplo (311), además de otros ejemplos recogidos de la lengua oral (Davies y Ferreira, 2006) como (312) y (313), vemos de nuevo la diferencia entre el español y el portugués por las diferentes perspectivas gramaticales (voz) y léxicas que genera la construcción del significado de conjunto.

(311) «*Quando o diretor **deu para ele** uma edição de o livro, contou que ia fazer um filme*» (Davies y Ferreira, 2006) [Cuando el director le dio una edición del libro, (le) contó que iba a hacer una película]

(312) «*O skate, **deu para ele***» (Davies y Ferreira, 2006) [El patinete, se lo dio]

(313) «*Eu sei que Deus **recebeu ele lá***» (Davies y Ferreira, 2006) [Yo sé que Dios lo recibió allá]

En los ejemplos (312) y (313) vemos diferencias léxicas en los contextos habituales de los verbos *dar* y *recibir* de ambos idiomas. También existen diferencias gramaticales en torno a la voz del verbo, además de un cambio del orden de los elementos de la frase, que obliga a la construcción de otros significados. En la estructura en portugués del ejemplo (313), hay una preferencia por el uso del pronombre sujeto en lugar del pronombre CD, que sería lo habitual en español. Tanto en el ejemplo (311) como (312) observamos cómo en el portugués de Brasil existe una preferencia por usar el pronombre tónico precedido de la preposición *para*, que normalmente se usa en ambos idiomas para expresar finalidad o destinatario. En cambio, en la lengua oral del portugués de Brasil no solo se emplea en el sentido señalado, sino que se prefiere usar esta estructura en los contextos habituales en los que en nuestra lengua sustituimos el CI de una frase por un pronombre átono. Esta preferencia sintáctica del pronombre tónico del portugués de Brasil en (311) y (312) conlleva una construcción que asocia el verbo *dar* a contextos habituales del verbo *servir*.

Como observamos en los ejemplos anteriores recogidos de la lengua oral del portugués de Brasil, entre el portugués y el español no siempre las estructuras tienen el mismo carácter construccional. Estructuras equivalentes a nivel funcional pueden tener perspectivas léxicas o sintácticas muy diferentes.

La visión que aporta la gramática de construcciones a la enseñanza de la gramática a extranjeros nos ayuda a comprender e interiorizar mejor una lengua; a partir de esta perspectiva, nos podemos adentrar en el valor semántico de una determinada estructura lingüística. Además, las construcciones se adecúan mejor a los procesos de automatización (basados en el aprendizaje de rutinas y de patrones lingüísticos, en parte analizables y en parte fijados, asociados a funciones) y eso permite acercar la enseñanza de la gramática al enfoque léxico (basado en el aprendizaje de *chunks* o fragmentos léxicos sintácticos asociados a funciones).

Los valores de conjunto de las construcciones deben aprenderse como esquemas (con elementos fijos y con elementos variables) que constituyen patrones que se pueden convertir en elementos rutinarios en el conocimiento de los estudiantes.

Como se ha indicado más arriba, cuando se aplica a la didáctica, la idea de construcción encaja en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque se puede asociar al concepto de función (en el sentido del enfoque comunicativo) como acto de habla con el que satisfacer determinada necesidad discursiva, pragmática o comunicativa (PCIC 2006, MCER 2002, Nivel umbral 1979). La unidad de construcción de la lingüística cognitiva es como el correlato descriptivo lingüístico más adecuado para esta unidad pedagógica, que es la función comunicativa. De manera que en el enfoque comunicativo se identifican funciones y

exponentes de esas funciones, recursos léxicos etc. Es también una amalgama (recursos léxicos, morfológicos, sintácticos) que utilizamos con algunos elementos fijos, otros variables, para expresar determinada función. La construcción es el concepto de la lingüística cognitiva que se correspondería con el exponente de la función. La lingüística cognitiva se convierte en un modelo descriptivo muy adecuado para la descripción pedagógica y para la identificación de contenidos lingüísticos expresados en términos de funciones en la metodología comunicativa.

3. La gramática cognitiva y el uso de las imágenes

3.1. ¿Por qué usar imágenes en la enseñanza de gramática?

Algunos autores, inspirados en la lingüística cognitiva, como Alhmod (2014, 2015, 2019), Castañeda (2004, 2006, 2009, 2019), Castañeda y Melguizo (2006), Castañeda y Ortega (2001), Cadierno (2008, 2010, 2019a), Hilferty y Cuenca (1999), Colasacco (2019), Llopis (2011, 2019) o Ibarretxe y Valenzuela (2012) afirman que existen otras formas de representación distintas al lenguaje verbal, como las imágenes visuales, cuyo uso está relacionado, al igual que muchas distinciones presentes en la gramática y el léxico de las lenguas, con el concepto, en sentido amplio, de perspectiva o, con el término inglés, *construal*, que puede entenderse como «operación de estructuración conceptual a partir de la cual el hablante parte de su conocimiento enciclopédico para imponer, por ejemplo, un “punto de vista” (*viewpoint*). Así, para describir una situación como la que se muestra en (314), se puede optar al menos por dos enunciados diferentes: en activa como en (315) o en pasiva como en (316). La perspectiva, asociada aquí a la categoría gramatical de la voz, consiste en este caso en escoger como figura principal de la oración (sujeto) al agente (voz activa) o al paciente (voz pasiva) de la proposición. En la gramática cognitiva de Langacker, el punto de vista es un ajuste focal que puede dividirse en dos tipos: el “punto de observación” (*vantage point*) en el cual se sitúa el hablante y la “orientación” (*orientation*), que, en la opción por defecto, coincide con la posición vertical del hablante, con la cabeza en la parte más alta y con acceso perceptivo visual frontal.» (Cadierno, Castañeda Castro e Ibarretxe-Antuñano 2019b, p.29)

(314) *Leer_{presente} (Juan_{agente}, el libro_{paciente}, María_{beneficiario})*

(315) *Juan lee el libro a María*

(316) *El libro es leído a María por Juan*

En la medida en que la representación visual comparte ajustes focales y dimensiones de configuración equivalentes a las que se manifiestan en el lenguaje (grado de detalle, figura-fondo, perspectiva, focalización, subjetivización, etc., ver Langacker, 1987, 2008a y 2008b), las imágenes pueden resultar un recurso didáctico de primer orden puesto que ayudan a reconocer facetas del significado lingüístico relacionado con la perspectiva al captar el paralelismo que guardan con la representación visual, cuyas pautas más básicas pueden reconocerse de forma muy homogénea entre hablantes de distintas lenguas. Por otro lado, las imágenes son poderosas herramientas didácticas en la medida en que integran muchos elementos y dimensiones y facilitan la memorización. Además, siempre suponen necesariamente la concreción y la contextualización de la idea abstracta que subyace a ellas (Castañeda, 2006, p. 58).

En Hernández Torres (2008a), cuando nos planteamos cuáles son los diferentes tipos de memoria que favorecen el aprendizaje, destacamos la memoria visual como uno de los principales recursos que usa un aprendiente para retener contenidos.

Sea como sea, es fundamental que, cuando presentemos imágenes para nuestras explicaciones, recojamos el máximo de variables en las mismas y tengamos en cuenta lo que el alumno entiende a partir de aquella imagen, además de la relación que tiene esa imagen con su realidad. Las imágenes están cargadas de elementos culturales o pragmáticos, que son diferentes entre hablantes de distintas lenguas. De hecho, incluso, aquellos elementos pueden ser diferentes para hablantes de la misma lengua de diferentes países. Las imágenes están asociadas a condiciones discursivas distintas, contextos diferentes donde se da la comunicación, sin olvidarnos de los factores psicológicos que afectan a la recepción de una imagen. La interpretación de nuestros estudiantes de una imagen depende de muchos factores que están fuera del campo meramente lingüístico y tienen que ver con factores culturales muy variados. En este sentido, cuando seleccionamos imágenes para ilustrar las actividades, tenemos que ser conscientes de que están condicionadas culturalmente y puede que no se interpreten en el sentido que nosotros deseamos. Por ejemplo, en el caso de los iconos que se refieren al frío o al calor, como el de la señal de tráfico que indica hielo en la carretera (figura 29), la imagen que representa el hielo está basada en la forma geométrica de los cristales de agua cuando se convierten en nieve y puede que no sea interpretada adecuadamente por una persona que nunca ha tenido la oportunidad de ver un cristal de agua cuando se convierte en nieve por el frío, bien porque nunca ha vivido en un país en el que nieva normalmente bien porque no ha observado este fenómeno recurrentemente a través de un microscopio o nunca

ha visto un vídeo con imágenes sobre este proceso. Si alguien no ha tenido la experiencia de ver las formas de los cristales de agua cuando se convierten en nieve, puede que no sea capaz de asociar esa forma con la nieve e interprete de manera equívoca la señal.



Figura 29. Señal de tráfico que indica ‘pavimento deslizante por hielo o nieve’ (www.dgt.es)

Además, las imágenes icónicas son ambiguas porque su valor depende de interpretaciones metonímicas que pueden variar, como en el caso de los iconos que encontramos en los electrodomésticos, en concreto, los reguladores del aire frío y el aire caliente de los aires acondicionados (figuras 30-31).

Modelo 1	Modelo 2
Enciende o apaga el equipo.	Enciende o apaga el aire acondicionado
Permite elegir, mediante flechas, la temperatura deseada.	Aumentar la temperatura
Marca el nivel de temperatura.	Disminuir la temperatura
Permite elegir el modo de funcionamiento entre Heat, Cool, Auto o Dry.	Velocidad del ventilador del split interior
Activa el modo de bomba de calor.	Modo frío
Activa el modo frío.	Modo bomba de calor
Modo dry. Reduce la humedad del ambiente.	Modo deshumidificador. Reduce la humedad del ambiente
Mild dry. Templado. Este modo aumenta la humedad del ambiente.	Modo ventilación. Mueve el aire sin enfriar ni calentar
Nanoe-g. Esta función purifica el aire mediante nanopartículas de agua atomizada y neutraliza el 99% de las bacterias y alérgenos como el polen.	Modo automático
Modo sleep. Proporciona un entorno confortable durante el sueño. Ajusta automáticamente la temperatura al patrón de sueño.	Activa el modo silencioso. La unidad hace el menor ruido posible
Ajuste de la velocidad del ventilador de la unidad interior.	Regula la vertical de las lamas de la unidad interior
Permite ajustar el reloj.	Las lamas de la unidad interior oscilan horizontalmente
Auto comfort. La unidad controla la temperatura automáticamente subiendo o bajando un grado la temperatura para mantener el confort.	Modo que imita la brisa natural
Oscilación de aire. Con este modo regulamos la dirección de la corriente de aire.	Modo que purifica el aire utilizando el filtro de plasma
Permite cambiar entre el modo de máxima potencia o el modo silencioso. El modo de máxima potencia se detiene a los 20 minutos.	Activa o desactiva el detector de presencia
Econavi. La unidad controla la temperatura para ahorrar energía. No podrás activar el Econavi si tienes el modo Powerful/Quiet ó Air Swing encendido.	Activa o desactiva el sensor de temperatura
	Modo powerfull. Activa la potencia máxima
	Recupera una configuración grabada anteriormente

Figura 30. Iconos del aire acondicionado de los modelos 1 y 2 (<https://www.elaireacondicionado.com>)

Modelo 3	Modelo 4
 Funcionamiento en modo frío	 Modo frío
 Funcionamiento en modo bomba de calor	 Modo bomba de calor
 Funcionamiento en modo deshumidificador. Reduce la humedad del ambiente	 Modo de funcionamiento automático
 Funcionamiento en modo ventilador. Mueve el aire sin enfriar ni calentar	 Modo ventilación. Mueve el aire sin enfriar ni calentar
 Modo silencioso	 Modo deshumidificación. Reduce la humedad del ambiente
 Modo de funcionamiento en máxima potencia	 Modo silencioso de la unidad interior
 Modo de funcionamiento automático. La unidad se autoregula para conseguir el mejor ambiente	 Modo silencioso de la unidad exterior. Para no molestar a los vecinos
 Función que imita la brisa natural	 Modo econo. Reduce el consumo al máximo
 Modo econo. La máquina se ajusta para conseguir el mayor ahorro energético	 Máxima potencia. Permite calentar o enfriar la estancia rápidamente
 Modo nocturno. La temperatura sube (en modo frío) un grado cada 30 minutos hasta un máximo de dos grados	 Modo inteligente. Si después de 20 minutos, el sensor no detecta personas, activa el ahorro de energía
 Permite dirigir horizontalmente el aire	 Flujo confortable. Evita corrientes directas de aire
 Mueve verticalmente las aspas para generar un flujo de aire arriba y abajo	 Mueve arriba y abajo las lamas de la unidad interior
 Ajusta la velocidad del ventilador de la unidad interior	 Ajusta la velocidad del ventilador de la unidad interior
 Muestra la temperatura ambiente	
 Activa el ionizador que genera iones positivos eliminando bacterias y otras sustancias nocivas	
 Modo de autolimpieza. Una vez apagada la máquina, esta sigue funcionando 30 minutos en modo ventilador	
 Este símbolo aparece cuando se programe semanalmente la máquina	

Figura 31. Iconos del aire acondicionado de los modelos 3 y 4 (<https://www.elaireacondicionado.com>)

En estos reguladores, el icono del sol aparece asociado al modo de calor (figura 32), sobre la base de la asociación «en este modo el aparato produce calor como el que produce el sol». Por su parte, el icono del cristal de hielo se asocia al modo de frío (figura 33), en el sentido de «en este modo el aparato genera frío como el frío de los cristales de nieve en invierno». Sin embargo, esta no es la única posible asociación entre esos iconos y la función del aparato. También podría entenderse, de un modo pragmáticamente relevante y plausible, que el icono del cristal de nieve se asocia al invierno y que la opción correspondiente a ese icono es la adecuada para esa estación del año, es decir la que genera calor para combatir el frío del invierno; mientras que el icono del sol se asociaría al verano y el botón correspondiente es el adecuado para esa estación, es decir la opción que genera frío para combatir el exceso del calor del verano. La falta de explicitud de las representaciones icónicas conlleva necesariamente ambigüedad. Solo un conjunto de inferencias condicionadas por el contexto y los supuestos culturales compartidos por emisor y receptor puede deshacer esa ambigüedad en un sentido o en otro. A pesar de la motivación del signo (por semejanza entre la representación gráfica y algún aspecto de la cosa representada) es inevitable también cierto

grado de arbitrariedad que requiere del conocimiento del código. Esto es lo que ocurre con la señal de tráfico «pavimento deslizante por hielo o nieve» asociada al icono de cristal de nieve. Esta señal también podría interpretarse como un aviso de bajas temperaturas o de riesgo de tormentas en invierno y peligro de aislamiento, etc.

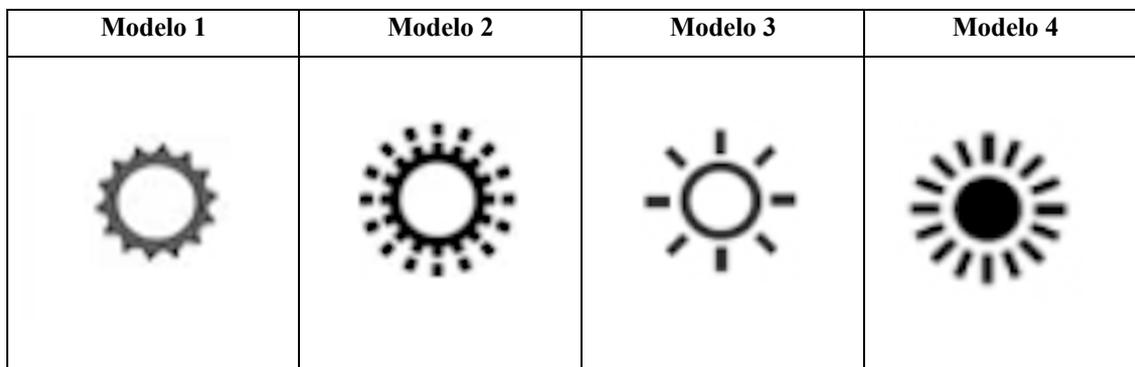


Figura 32. Iconos de activación del modo calor en el aire acondicionado (<https://www.elaireacondicionado.com>)

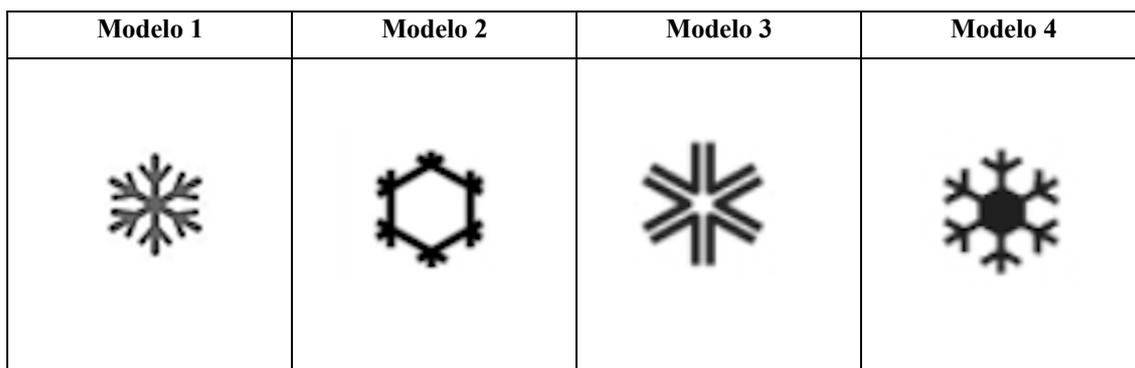


Figura 33. Iconos de activación del modo frío en el aire acondicionado (<https://www.elaireacondicionado.com>)

Otro ejemplo de imágenes que pueden estar condicionadas culturalmente son los iconos que representan el género masculino y femenino (figura 34-35). En los servicios de caballeros de un bar de Edimburgo (Escocia) nos podemos encontrar una silueta con una falda asociada al género masculino (figura 34). Si la persona receptora de la imagen usa la indumentaria representada o la conoce se puede identificar culturalmente con el icono. Esta imagen nos sirve de ejemplo para justificar que no siempre una prenda de vestir está asociada a un género o a otro. En determinados contextos culturales puede representar a un género distinto del que estamos habituados. El género aparece indicado con estos estereotipos de carácter cultural, como la forma de vestir, y puede ser que esa imagen no siempre se interprete de la misma forma. El atuendo que normalmente se ha asociado en este tipo de iconos a la mujer no tiene que ser inequívocamente femenino y viceversa. Puede que culturalmente falle porque no se reconozca como tal.

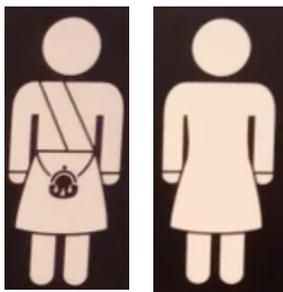


Figura 34. Iconos de identidad de género masculino y femenino (<https://www.reddit.com>)

Cuando usamos un icono metonímico para identificar el género («aquí entran las personas que tienen el sexo que suele usar la falda como atuendo y no las que no lo suelen usar», y «aquí entran las personas que suelen usar pantalón como atuendo»), corremos el riesgo de que esa distinción metonímica pueda operar en unos contextos y no en otros. El icono del hombre con pantalón puede no funcionar siempre como se espera porque está condicionado culturalmente (figura 35).



Figura 35. Icono de identidad de género masculino (<https://www.reddit.com>)

Aparte del ejemplo de Escocia, en Indonesia el hombre también usa «el sarong» y en la India tienen «el lungui». Las imágenes que se asocian al género son usadas recurrentemente en los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas, debido a que en muchos sistemas gramaticales opera la categoría de género. Y, sin duda, algunas de las que hemos mostrado ayudarían a reconocer un valor y otro puesto que se trata de estereotipos muy extendidos, pero no podemos dejar de considerar en esos y otros casos que su interpretación no es inequívoca.

Por tanto, vemos que las imágenes pueden no ser interpretadas inequívocamente de forma universal en dos sentidos: por una parte, porque las imágenes están condicionadas por la experiencia del receptor. Una persona que nunca ha visto un cristal de nieve puede que no obtenga de la señal de tráfico mencionada antes esa interpretación prevista de «deslizamiento en la carretera a causa de placas de hielo», u otra que no conozca el atuendo tradicional de los hombres escoceses puede que tampoco comprenda la distinción de la figura 34. Por otra

parte, las imágenes pueden resultar ambiguas por su carácter metonímico, como en el caso de la interpretación de los iconos asociados al frío y al calor en los apartados de aire acondicionado comentado más arriba. Así pues, aunque aquí insistimos precisamente en poner de relieve el valor clarificador de las imágenes en la representación de los valores gramaticales y léxicos, no podemos olvidar que su función puede depender de factores contextuales que pueden no concurrir siempre y que estas imágenes funcionan adecuadamente cuando se entienden como recursos complementarios a los ofrecidos por el lenguaje verbal. Cuando nos quedamos observando una imagen durante algunos segundos, la primera idea que llegará a nuestra memoria pertenecerá a nuestra realidad personal y, por tanto, a nuestra propia subjetividad o, lo que es lo mismo, a nuestro propio conocimiento del mundo cargado de elementos culturales y tamizado por nuestra propia experiencia. A la hora de presentar una imagen para enseñar gramática, desde un punto de vista cognitivo, debemos tener en cuenta que la perspectiva de la segunda lengua que estamos enseñando puede ser muy diferente a la de la lengua materna de nuestros estudiantes, al igual que puede ocurrir con sus referentes culturales.

Un ejemplo de dimensión configuracional imaginística que la gramática cognitiva reconoce en la estructura semántica de las construcciones lingüísticas y que puede mostrarse mediante la ayuda de imágenes es la distinción perfil/base. La gramática cognitiva (Langacker 1987, Alhmod, 2014, 2015, 2019, Colasacco 2019, Castañeda 2004, Llopis 2011) identifica perfil como la «subestructura, en toda construcción lingüística, de una unidad mayor o base, a la que se concede prominencia conceptual». Por ejemplo, «el término nudillo dirige la atención a una parte específica de una unidad mayor (dedo), siendo esta última imprescindible para su interpretación. En este sentido, se puede decir que el término uña, aun compartiendo base con nudillo (ambas son interpretables partiendo de dedo), implica un foco conceptual diferente, y, por tanto, “perfila” (o focaliza) una parte distinta de esa misma base conceptual.» (Cadierno, Castañeda e Ibarretxe 2019b, p.28). La base es «en la gramática cognitiva de Langacker, el componente de toda expresión lingüística que, actuando como dominio cognitivo, permite su correcta interpretación. El término nudillo, por ejemplo, presupone la conceptualización de la base o dominio cognitivo dedo, resultando imprescindible para su concepción misma. A su vez, mano constituye la base para la interpretación del término dedo.» (Cadierno, Castañeda e Ibarretxe 2019b, p.3).

Esta distinción se reconoce en el léxico, como en los ejemplos mencionados de las relaciones parte-todo, pero también es reconocible en la gramática. En los tiempos verbales, por ejemplo, aunque el perfil hace referencia a un evento (concebido en términos muy abstractos) la base incluye, al menos, el momento en el que el hablante enuncia la frase que

contiene ese tiempo verbal y que siempre es presupuesto en un segundo plano como punto temporal deíctico de referencia. En el caso de las construcciones pronominales reduplicadas con focalización del tipo presentado en secciones anteriores, como en *El regalo me lo dio a mí*, la construcción incluye en su perfil la referencia al receptor de esa transferencia (*a mí*) además de al agente que inicia esa transferencia ('él', 'ella' o 'usted') y al objeto transferido (*el regalo*), pero presupone en la base un conjunto de potenciales receptores del regalo que quedan descartados.

En la figura 48, más adelante, se muestra, para el caso de la construcción de focalización mediante pronombre reduplicado (*Me ha pintado un cuadro a mí*), un ejemplo de cómo ese doble plano de representación, lo que se designa (el perfil) y el fondo conceptual que se presupone en esa designación (base), puede hallar correlato en una representación gráfica.

3.2. Distintas modalidades de imágenes de inspiración cognitiva en la enseñanza de la gramática

Por un lado, las imágenes se pueden usar para enseñar gramática cuando queremos presentar distintos aspectos de los contenidos proposicionales expresados por una oración, ya sean estos de carácter más concreto o más abstracto. Por otro lado, también pueden usarse para mostrar valores relacionados con dimensiones significativas relacionadas con la perspectiva o, por último, con valores discursivos o pragmáticos asociados a contextos interaccionales particulares. Las imágenes pueden clasificarse, desde otro punto de vista, como figurativas (más realistas y concretas), icónicas (más esquemáticas o abstractas), o mixtas (que combinan elementos de un tipo y otro).

Un ejemplo de imagen didáctica que combina la primera función —el valor representativo proposicional o ideativo— con la segunda —el valor de perspectiva— es el que mostramos a continuación en la figura 36, que recoge las diferentes variables del verbo *romper(se)* para explicar la ausencia y presencia de la forma reflexiva; esta última opción con dos usos distintos asociados a la impersonalidad y a la voz media.

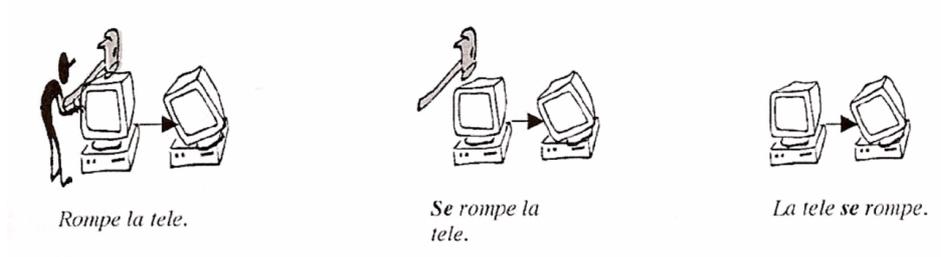


Figura 36. Imágenes del verbo *romper(se)* y sus variables (Castañeda, 2006, p.16)

Como podemos ver en las imágenes, la primera estructura representada que incluye el verbo *romper(se)* responde al contenido de la voz activa de este verbo transitivo, sin el pronombre *se*. En las siguientes viñetas, aparecen otras variables con la presencia del pronombre *se*, que modifica el valor semántico del verbo. En el primer caso aparece una persona con un martillo que representa al agente-sujeto de la acción, que no aparecerá después en la secuencia pues en cierto modo la forma reflexiva lo borra haciendo que el protagonismo gramatical recaiga sobre el paciente de la situación, la televisión, que pasa de estar bien a estar rota en todos los casos. En el segundo dibujo, se representa la impersonalidad introducida por el pronombre *se*, aparece el martillo (debe haber alguien que lo maneje como instrumento para romper la televisión), pero no sabemos quién es el agente, que queda necesariamente indeterminado. En el tercer dibujo, hay un cambio de perspectiva, la presencia del pronombre reflexivo hace al verbo *romper* intransitivo y aparece el paciente como sujeto de la oración y único participante relevante, no importa la causa o el agente externo del cambio descrito ni el elemento mediador (el instrumento): solo se destaca al paciente y al cambio de estado por el que pasa.

En el caso mostrado en la figura 37, que se corresponde con el contraste de los ejemplos 317-318 frente a 319-320, mucho más rica en detalles figurativos que la anterior, también se muestra la diferencia entre voz activa y voz media con la forma reflexiva y también sirve para describir los hechos (dimensión proposicional) pero, igualmente, para ilustrar valores relacionados con la perspectiva, pues entra en juego el punto de vista desde el que contamos esos hechos, es decir, describe la forma en que interactúan las entidades implicadas en la acción (la mujer, la taza de café, el bolso) pero también la perspectiva sintáctica elegida para representar esos hechos: activa, que da protagonismo al agente asignándole la función de sujeto, o media, que da protagonismo al paciente elevándolo a la posición de sujeto.

(317) «*Marisa derrama el café*» (Alonso *et al.* 2015, p.90)

(318) «*Marisa mancha el bolso*» (Alonso *et al.* 2015, p.90)

(319) «*El café se derrama*» (Alonso *et al.* 2015, p.90)

(320) «*El bolso se mancha*» (Alonso *et al.* 2015, p.90)

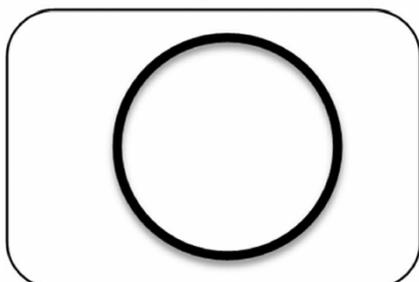


Figura 37. Construcciones reflexivas (Alonso *et al.* 2015, p.90)

A continuación, presentamos unas imágenes más abstractas, parcialmente icónicas, (figura 38) que hemos tomado de Montero (2019, p.90) y representan el contraste entre las expresiones genéricas con artículo determinado en español y la expresión de cantidad indeterminada con sustantivos escuetos. El elemento referido se muestra de forma abstracta como un círculo (que puede corresponder a cualquier tipo de entidad). El dibujo de la izquierda muestra un solo círculo de línea continua que se concibe como una entidad única (no es seleccionada de entre otras del mismo tipo) e inclusiva (se hace referencia al único elemento que coincide con la descripción nominal (dinero) y a todo él. Este se entiende que es el valor del artículo determinado. El dibujo de la derecha integra un círculo discontinuo inscrito en uno continuo mayor, sugiriéndose, así, que el nombre escueto alude a una cantidad indeterminada (círculo en línea discontinua) que se selecciona o extrae de un conjunto mayor incluyente (el círculo mayor en línea continua).

Expresión genérica
(referencia inclusiva)

El dinero lo pervierte todo



Cantidad indeterminada
(referencia exclusiva)

¿Tienes dinero?

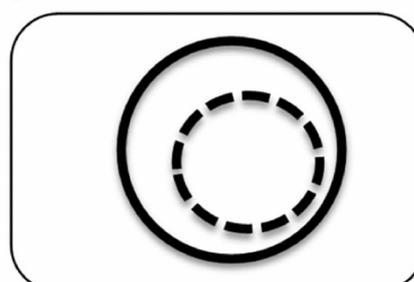
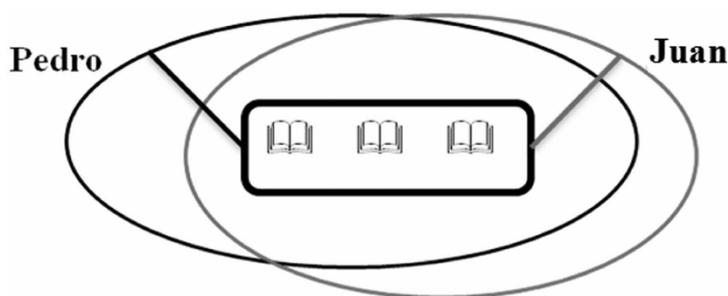


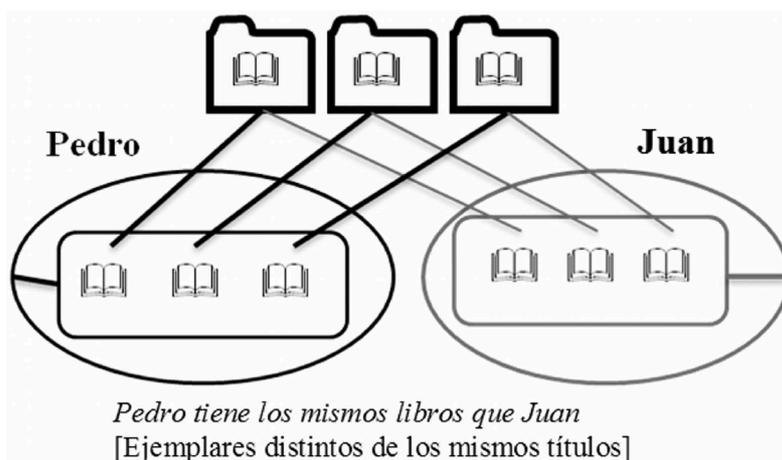
Figura 38. El contraste entre las expresiones genéricas y la expresión de cantidades indeterminadas (Montero 2019, p. 90)

En los ejemplos de las figuras 39 y 40, que hemos tomado de Alhmoud *et al.* (2019, p. 208), aparecen combinados el uso figurativo o plenamente icónico de la imagen (libros) con elementos semi-icónicos (círculos que hacen referencia al dominio propio de los poseedores Pedro y Juan y en el que se inscriben ese conjunto de libros o las carpetas que pretenden representar la idea de tipo o categoría). Todos esos elementos se combinan para representar de forma abstracta el valor de las construcciones comparativas de igualdad con el indefinido *mismo/a(s)* cuando se refieren a identidad de ejemplares (en el ejemplo reproducido, identidad de ejemplares o copias de una determinada obra) o identidad de tipos, pero divergencia de ejemplares (posesión de diferentes ejemplares de las mismas obras).



Pedro tiene los mismos libros que Juan
[Comparten posesión de los mismos ejemplares]

Figura 39. Igualdad referencial (Alhmoud *et al.* 2019, p. 208)



Pedro tiene los mismos libros que Juan
[Ejemplares distintos de los mismos títulos]

Figura 40. Igualdad categorial (Alhmoud *et al.* 2019, p. 208)

En cuanto al uso de imágenes para representar contextos discursivos con los que se asocia una determinada construcción, también la figura 48, más abajo, puede servir para

ilustrar esa posibilidad, puesto que la focalización de un elemento en oposición al resto de elementos que podrían ocupar su posición en la oración, como en *Me ha pintado un cuadro a mí*, tiene carácter discursivo ya que presupone un conjunto de entidades dados en el contexto que debemos tener presentes para entender el sentido focalizador de la construcción.

3.3. Las imágenes usadas en nuestro estudio. Imágenes para la representación del valor de los casos de duplicación de CD/CI y la presencia-ausencia de pronombre reflexivo en verbos de movimiento: *ir(se)*, *llevar(se)*, *salir(se)*, *traer(se)*, *venir(se)*, *volver(se)*

En nuestro estudio, resulta esencial la comprobación de que el uso de imágenes contribuye significativamente a la comprensión de los valores implicados en el uso de ciertas construcciones (la duplicación de los pronombres de CD/CI y la presencia del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento). Queremos, por ello mismo, aclarar en este apartado cuáles han sido las imágenes aplicadas en el aprendizaje de estos aspectos por parte de estudiantes brasileños de E/LE que participaron en nuestro estudio.

En los paquetes de instrucción que hemos utilizado en nuestro estudio hemos usado imágenes tomadas de Castañeda *et al.* (2008) y Alonso *et al.* (2015). Son tipos distintos de aplicación de las imágenes, algunas inspiradas directamente en el tipo de iconos que usa la gramática cognitiva, con elementos esquemáticos más abstractos (como son las flechas, etc.) que se pueden usar combinados o separados (figuras 49-50), otras didácticamente más elaboradas con elementos figurativos, ricas en detalles (figuras 41-44), otras que intentan representar contextos discursivos (no solo el contenido proposicional) y que nos ayudan a contar un hecho desde una perspectiva o de otra (figuras 45-46), o a justificar el uso de una forma u otra para hacer referencia a algo (figuras 47-48).

En primer lugar, hemos empleado la imagen para mostrar los hechos, aquella relación proposicional que existe entre los participantes de un evento que se describe en una oración. En la secuencia (figuras 41-44) presentamos los ejemplos (321-326). En estas imágenes mostramos primero el sujeto (*Laura*), después el CD (*paisajes/ a sus hijos*) y por último el CI (*me/ a sus hijos/a los árboles*). En la figura 44 se ve que el producto de la acción que desarrolla el sujeto (*el cuadro que ha pintado Laura*) acaba en el dominio o posesión de los destinatarios (*los niños sostienen el cuadro*). El objetivo principal de esta secuencia es que se identifiquen las funciones sintácticas de sujeto, de CD y de CI.

(321) «*Laura pinta*» (Alonso *et al.* 2015, p.68)

(322) «*Laura pinta paisajes*» (Alonso *et al.* 2015, p.68)

- (323) «*Laura pinta a sus hijos*» (Alonso *et al.* 2015, p.68)
- (324) «*Me pinta un paisaje*» (Alonso *et al.* 2015, p.68)
- (325) «*Laura les pinta paisajes a sus hijos*» (Alonso *et al.* 2015, p.68)
- (326) «*Laura les pinta hojas a los árboles*» (Alonso *et al.* 2015, p.68)
- (327) «*Los hijos han sido pintados por Laura*» (Alonso *et al.* 2015, p.68)

En relación con el ejemplo (323), intentamos describir con imágenes (figura 42) esa relación semántica que existe entre el sujeto (*Laura*), el CD (*el paisaje*) y el CI (*a sus hijos*). En este caso se usa la imagen para describir la idea de que el CD prototípicamente se asocia a la idea de paciente que cambia de estado (los hijos pasan de no estar a estar en el cuadro). Por tanto, hay consecuencias veritativas o factuales de esa descripción. La imagen sirve para contar lo que ha ocurrido (sus hijos están en el cuadro) y también sirve para contar desde qué punto de vista han ocurrido esos hechos, desde qué perspectiva se cuentan. En el ejemplo (323) la perspectiva es la del sujeto agente (*Laura*) frente a (327), en el que se adopta una perspectiva distinta que es la del sujeto paciente (*Los hijos*).

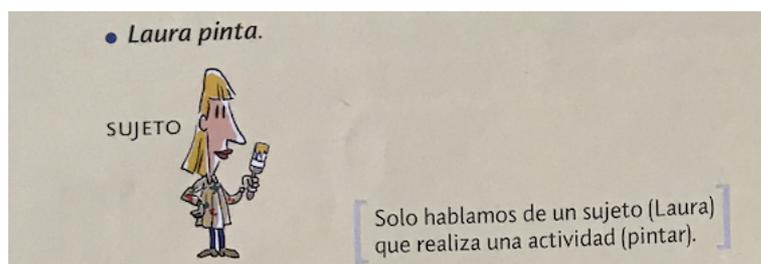


Figura 41. Presentación de los complementos de una oración (Sujeto) (Alonso *et al.* 2015, p.68)

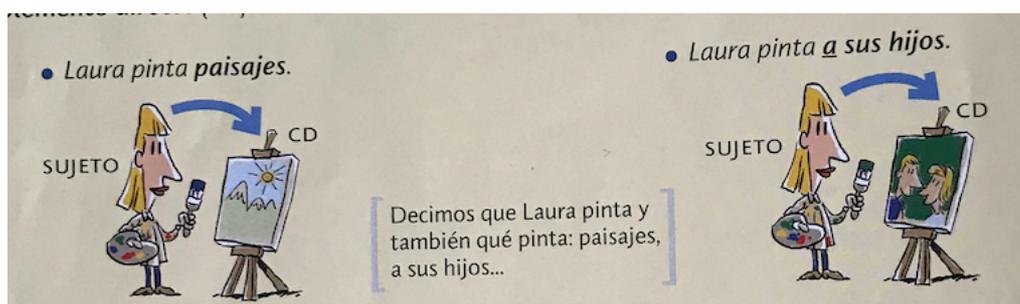


Figura 42. Presentación de los complementos de una oración (CD) (Alonso *et al.* 2015, p.68)



Figura 43. Presentación de los complementos de una oración (CI) (Alonso *et al.* 2015, p.68)

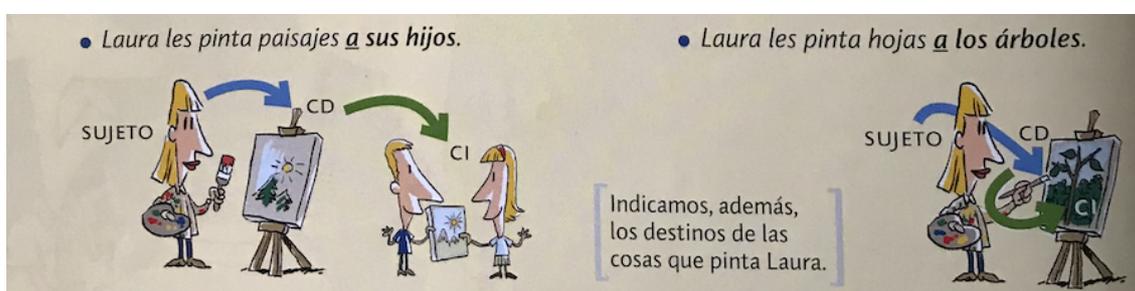


Figura 44. Presentación de los complementos de una oración (CI) (Alonso *et al.* 2015, p.68)

En segundo lugar, también hemos usado las imágenes para mostrar en qué contexto enunciativo es adecuado contar un hecho desde una perspectiva o de otra. Por ejemplo, en las figuras 45-46 observamos cuatro puntos de vista diferentes, asociados a los verbos de movimiento *ir(se)*, *llevar(se)*, *venir(se)* y *traer(se)*, tal y como se muestran en los ejemplos (328-331), que se pueden representar visualmente con la escena de alguien que corre portando algo descrita por un hablante que no se sitúa en el destino del movimiento (el espectador) o que se sitúa en el destino del movimiento (el personaje montado en el todoterreno al que se dirige el personaje que corre con el tesoro). En (328-329) (figura 45), tanto para el que describe con los verbos deícticos (*viene*, *trae*) (329) como para el que describe con los verbos no deícticos (*va*, *lleva*) (328) «no importa la idea de dejar el lugar de origen», y no importa, por tanto, de dónde viene la figura que corre. Mientras que los ejemplos (330-331) (figura 46), con las versiones pronominales de los verbos en movimiento, en los que «sí importa la idea de dejar el lugar de origen», se corresponden con la imagen que incluye ese monstruo que custodiaba el tesoro arrebatado por el personaje que corre. Como podemos comprobar, estamos siempre describiendo el mismo hecho, pero desde perspectivas diferentes.

(328) «*Va corriendo. Lleva el tesoro*» (Alonso *et al.* 2015, p.94)

(329) «*Viene corriendo. Trae el tesoro*» (Alonso *et al.* 2015, p.94)

(330) «*Se va corriendo. Se lleva el tesoro*» (Alonso *et al.* 2015, p.94)

(331) «*Se viene corriendo. Se trae el tesoro*» (Alonso *et al.* 2015, p.94)



Figura 45. Verbos de movimiento (sin pronombre reflexivo) (Alonso *et al.* 2015, p.94)



Figura 46. Verbos de movimiento (con pronombre reflexivo) (Alonso *et al.* 2015, p.94)

En tercer lugar, algunas de las imágenes se han aplicado no solo para describir el contenido representativo de la oración sino también para describir el contexto discursivo en el que esa construcción se suele usar. Se trata de un empleo de la imagen que trasciende de la representación de la estructura conceptual de su componente proposicional a la más discursiva. Es el caso de las imágenes empleadas para mostrar los valores de tematización (figura 47) y focalización del complemento (figura 48) mediante las construcciones de duplicación.

Hemos empleado la imagen de la figura 47 para reconstruir el contexto discursivo en el que utilizamos la construcción de CD tematizado (332-336), el contexto pragmático que justifica que escojamos una perspectiva u otra, que digamos, por ejemplo, estructuras del tipo mostrado en (335) frente a (337).

- (332) «*Los platos los colocas en la mesa*» (Castañeda *et al.* 2008, p.110)
- (333) «*La ropa sucia la lavas en la lavadora*» (Castañeda *et al.* 2008, p.110)
- (334) «*Los yogures los metes en el frigo*» (Castañeda *et al.* 2008, p.110)
- (335) «*El pijama lo colocas bajo la almohada*» (Castañeda *et al.* 2008, p.110)
- (336) «*El bocadillo lo metes en mi mochila*» (Castañeda *et al.* 2008, p.110)
- (337) «*Coloca el pijama en la lavadora*» (Castañeda *et al.* 2008, p.110)

En la imagen de la figura 47 se muestra al estudiante un escenario en el que el interlocutor (el robot) señala unos objetos que están presentes en el contexto, que forman un conjunto de elementos accesibles a los interlocutores y sobre los que se va a hablar. Son, por tanto, elementos tematizables de los que se van a comentar cosas distintas y que, por tanto, deberemos identificar explícitamente uno a uno con un sintagma nominal, anticipado al principio de la oración por su condición de tema y reduplicado por ello mismo mediante el pronombre átono contiguo al verbo. La imagen no solo muestra la idea de la función de sujeto y CD en las oraciones transitivas causativas, sino que muestra algo más, muestra el contexto discursivo en el que esa predicación transitiva debe de expresarse mediante una duplicación. La imagen no representa los hechos o la relación entre las cosas exclusivamente, sino el contexto discursivo en relación con el cual expresamos esos hechos. Aunque no es una imagen típica de la gramática cognitiva, es una representación que enriquece la aplicación del uso de la imagen, en el sentido de que aquí lo que se hace es representar un contexto discursivo con el que se asocia el uso de la anticipación del CD y su duplicación.

En este tipo de recursos se va más allá de la concepción habitual que se tiene de la imagen o de las representaciones icónicas figurativas de la gramática cognitiva. Son imágenes que sirven para reconocer el significado de una estructura en todas sus dimensiones funcionales y que combina distintos elementos figurativos e icónicos para mostrarlo didácticamente.

Complementos anticipados y reduplicación de pronombres (1)

Dime qué hago con todo esto.

lo	colocas	en la mesa
la	colocas	en mi mochila
los	lavas	en el frigo
los	metes	bajo la almohada
las	metes	en la lavadora

platos ropa sucia yogures
pajama bocadillo

tú

Los platos los colocas en la mesa.
La ropa sucia la lavas en la lavadora.
Los yogures los metes en el frigo.
El pijama lo colocas bajo la almohada.
El bocadillo lo metes en mi mochila.

Figura 47. Duplicación del CD (con complemento anticipado y tematizado) (Castañeda *et al.* 2008, p.110)

En la figura 48 presentamos otra de las imágenes que hemos usado y que incluyen estos elementos contextuales discursivos. En esta imagen justificamos los casos de duplicación de CD/CI con el complemento focalizado que vemos en (338). El complemento duplicado se muestra como un elemento que realza el complemento indirecto en oposición focalizada. En la ilustración (figura 48), se muestra un contexto con varios destinatarios posibles, pero esos destinatarios que se descartan aparecen en un segundo plano y el destinatario que se escoge y se focaliza, aparece en un primer plano, con colores realzados. La idea de la primera persona (me/a mí), queda sugerida porque la frase se vincula, como en las llamadas de los tebeos, al personaje implicado.

(338) «*Me pinta un paisaje a mí*» (Alonso *et al.* 2015, p.85)



Figura 48. Duplicación del CI para distinguir o contrastar (Alonso *et al.* 2015, p.85)

En cuarto lugar, usamos imágenes para representar ideas muy abstractas como la reflexividad, la transitividad o la voz media (figuras 49-50). Estas imágenes son una aplicación muy directa del tipo de representaciones icónicas de la gramática cognitiva, que en muchas ocasiones poseen un valor didáctico en sí mismas. Los círculos y las flechas son símbolos que pueden reproducirse fácilmente y sirven para que los estudiantes reconozcan los diferentes tipos de construcción más abstractos y no los más concretos. El uso de los iconos en forma de círculos o flechas (que representan al sujeto, al CD etc.) son una manera de captar de una manera muy sistematizada y abstracta estas nociones de «reflexiva», «no reflexiva», «transitiva reflexiva», «transitiva no reflexiva», etc.

En estas imágenes (figuras 49-50), estamos solamente usando círculos (que representan objetos) y las flechas (que representan procesos e interacciones): una flecha que ondula, dos círculos separados, un mismo círculo con una flecha que vuelve sobre el propio círculo, etc. Son elementos icónicos que intentan captar de una manera más abstracta y directa, más sencilla de reproducir, las categorías más generales, los valores más abstractos (CD, CI, Sujeto, construcción reflexiva, construcción no reflexiva, transitiva, intransitiva, medial etc.).

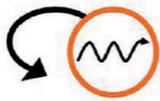
Después de usar un ejemplo específico del tipo mostrado en (321-326) en las figuras 41-44 con imágenes más figurativas y ya claras las ideas con respecto a CD, CI y construcción reflexiva, mostramos imágenes más abstractas, que serán reutilizables como un código icónico que enseñamos a los alumnos (figuras 49-50), y presentamos ejemplos concretos en los que podemos reconocer la idea de transitividad, intransitivad, reflexividad o voz media. Nuestra experiencia, de la que daremos cuenta en el capítulo 4, donde explicamos en detalle nuestro estudio cuasi-experimental, nos ha demostrado que este tipo de recursos son tan eficaces como los otros más figurativos, una vez que quedan asimilados como parte de un código compartido.

Construcciones reflexivas y no reflexivas (6.1)



Recuerda:

1 REFLEXIVA:
Laura se pinta en sus cuadros.

 ella
a ella **Sujeto = CD**

2 NO REFLEXIVA:
Laura pinta a sus amigos en sus cuadros.

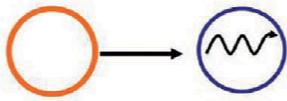
 Laura a sus amigos **Sujeto ≠ CD**

Figura 49. Construcciones reflexivas y no reflexivas I. (Castañeda *et al.* 2008, p.120)

Construcciones reflexivas y no reflexivas (7.1)



Recuerda:

1 REFLEXIVAS:
Me pongo la ropa

Sujeto = CI

 la ropa yo a mí

Me lavo la cara

 la cara yo a mí

2 NO REFLEXIVAS:
Le pongo la ropa a Carmen

Sujeto ≠ CI

 yo la ropa a Carmen

Le lavo la cara a Carmen

 yo la cara a Carmen

Figura 50. Construcciones reflexivas y no reflexivas II. (Castañeda *et al.* 2008, p.123)

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

1. Objetivos, interlengua y metodología

En nuestro estudio nos centramos en el aprendizaje por parte de estudiantes brasileños de español de dos aspectos del sistema pronominal de esta lengua: la duplicación del CD y el CI y el uso del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento como *ir(se)*, *llevar(se)*, *venir(se)*, *traer(se)* o *volver(se)*.

Hemos querido indagar si un tratamiento didáctico de orientación cognitiva de estos aspectos de la gramática del español, al que llamaremos «cognitivo», con las características esbozadas en los capítulos anteriores, conlleva ventajas frente a un tratamiento alternativo convencional al que denominaremos «tradicional».

La metodología aplicada se ajusta al esquema de la llamada «investigación-acción». De acuerdo con la cual, reconocemos tres componentes o fases en nuestro estudio, que tiene carácter cuasi-experimental: (I) una primera fase, en la que, en relación con las dificultades de aprendizaje de estos aspectos del sistema pronominal español por parte de estudiantes lusohablantes, diseñamos el plan de clase (figura 52) y las secuencias de actividades que lo constituyen (figura 53) tanto del tratamiento cognitivo alternativo como del tradicional, generando con ello los diferentes paquetes de instrucción (ver en anexo 1). (II) Una segunda fase, en la que llevamos a cabo la acción didáctica, a la que corresponde un diario de clase en el que se recogen detalles de la experiencia (cumplimiento de objetivos, registro de los cambios que nos parecían necesarios después de nuestra experiencia y la modificación de la programación), y que sirvió para mejorar el funcionamiento de los paquetes de instrucción y los planes de clase que se presentan más adelante. Por último, (III) una tercera fase en la que analizamos los datos proporcionados por los test aplicados (pretest, post-test y post-test de consolidación) para comprobar en qué medida un tratamiento es más eficaz que otro.

2. Diseño del estudio

La investigación presentada aquí consiste en un estudio cuasi-experimental de tres grupos intactos (clases ya existentes) de nivel B2 que se llevó a cabo en el Instituto Cervantes de Brasilia a lo largo de un cuatrimestre⁸. Como mostramos en la figura 51, los test se presentaron a los tres grupos, en tres momentos del curso. El pretest, en la séptima sesión del curso regular de dieciocho sesiones (antes de la instrucción en los grupos experimentales) el post-test en la décima sesión (después de la instrucción en los grupos experimentales) y el post-test de consolidación en la decimoséptima sesión (un mes, aproximadamente, después del post-test).



Figura 51. Esquema de sesiones de la acción didáctica

⁸ La parte experimental de este estudio no habría sido posible sin la colaboración de los profesores del Instituto Cervantes de Brasilia que aceptaron aplicar en sus clases los distintos paquetes de instrucción y administraron los diferentes test. Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a Adriana García, Ana Isabel Guzmán, Conrado Rodríguez y Francisca Gallardo.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Los grupos se corresponden con las siguientes definiciones:

- El grupo experimental 1, que tomó una instrucción innovadora sobre la duplicación del CD y el CI y el tratamiento del pronombre reflexivo en algunos casos de verbos de movimiento a partir de una secuencia didáctica diseñada con presentaciones cognitivas, basadas en imágenes dinámicas ilustrativas de Castañeda *et al.* (2008), Alonso *et al.* (2015) y materiales propios.

-El grupo experimental 2, que recibió una instrucción tradicional sobre la duplicación pronominal y el tratamiento de algunos verbos pronominales a partir de una secuencia didáctica basada en actividades propias y adaptadas de algunos manuales de E/LE (Álvarez *et al.*, 2001; Arroyo *et al.*, 2011; Blanco *et al.*, 2001; Coronado *et al.*, 2003; Chamorro *et al.*, 2000a, 2000b) sin apoyo de presentaciones animadas ni imágenes.

-El grupo de control, que no recibió instrucción sobre la duplicación pronominal y el tratamiento de algunos verbos de movimiento, tratados en los otros grupos, y que nos sirvió de referencia para establecer la comparación entre la condición experimental (sometida a instrucción, de uno u otro tipo) y la condición no experimental (no sometida a instrucción).

El diseño de la investigación para la recogida de datos antes y después del tratamiento para los grupos experimentales se basó en el siguiente esquema, cuyos componenetes describimos a continuación:

Pretest + Instrucción + Post-test inmediato + Post-test de consolidación

- El pretest está compuesto por diez ejercicios, cuatro de interpretación (21 ítems) y seis de producción (29 ítems) sobre los casos de duplicación de CD/CI y el pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento. Estos cuestionarios son administrados por los profesores que participan en el experimento, los presentan inmediatamente antes de la instrucción y se ocupan de recogerlo también sin realizar una corrección.

-La instrucción tiene lugar en cuatro sesiones de 100 minutos (cada una) durante dos semanas en las mismas fechas para los grupos experimentales. Dos de las sesiones están dedicadas a la presentación, ejemplificación y puesta en práctica de los casos de duplicación de CD/CI y otras dos para la presentación, ejemplificación y puesta en práctica de algunos verbos de movimiento.

Los temas gramaticales que tratamos los desarrollamos en tres fases dentro de la secuencia didáctica. La primera fase de precalentamiento en la que se parte de la experiencia de los alumnos para introducir el contenido que se presenta en la siguiente fase. La segunda fase en la que presentamos el contenido y lo llevamos a la práctica. Una tercera fase de

consolidación y refuerzo. En el grupo experimental 1, para la presentación de la teoría, hicimos uso de presentaciones animadas (Castañeda *et al.*, 2008) que contenían imágenes para la ilustración del significado de las distintas construcciones en relación con los criterios metodológicos comentados en el capítulo 3 de este trabajo, entre los que destaca el soporte visual que permitió a los aprendientes construir conocimiento y retener contenidos. En el grupo experimental 2, no hicimos uso de imágenes y seguimos una metodología más tradicional que hizo uso de materiales didácticos variados presentes en distintos manuales de E/LE.

- El post-test inmediato está compuesto por diez ejercicios, de los cuales cuatro son de interpretación (21 ítems) y seis de producción (29 ítems) dedicados a los casos de duplicación de CD/CI y la presencia o no del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento que tratamos en las sesiones. Estos cuestionarios son administrados inmediatamente después de la instrucción como un ejercicio más y recogidos por el profesor sin corregirlos en clase.

-El post-test de consolidación está compuesto por diez ejercicios, cuatro de interpretación (21 ítems) y seis de producción (29 ítems) sobre los casos de duplicación de CD/CI y el uso del pronombre reflexivo o no en algunos verbos de movimiento, equivalentes a los del post-test inmediato, y fue administrado por los profesores al cabo de un mes después de la instrucción y coincidiendo con la penúltima sesión del curso.

3. Materiales didácticos (paquetes de instrucción)

3.1. Contexto de la acción didáctica

Nuestra intervención didáctica la hemos llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Brasilia a diferentes grupos de B2 en virtud de las categorías del grupo experimental 1, grupo experimental 2 y grupo de control, siguiendo el siguiente esquema de trabajo:

- Grupo experimental 1: tratamiento experimental cognitivo (20 informantes)
- Grupo experimental 2: tratamiento alternativo tradicional (20 informantes)
- Grupo de control (de referencia): sin tratamiento. Donde no se tratan los problemas (20 informantes)

Para los grupos experimentales 1 y 2 se han desarrollado paquetes de instrucción diferentes, conjuntos de actividades sobre los contenidos objeto de estudio que constituyen la propuesta metodológica sometida a comparación para nuestra investigación.

3.2. Diseño secuencial de la acción didáctica

Para la acción didáctica en los grupos experimentales, hemos diseñado cuatro paquetes de instrucción, dos paquetes dedicados a los casos de duplicación de CD/CI y dos paquetes dedicados al tratamiento de la presencia o no del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento, cada par con metodologías distintas (una cognitiva y otra tradicional) secuenciados en tres partes (antes, durante y después) para dos sesiones de 100 minutos cada una. En total, hemos dedicado cuatro sesiones en cada grupo (experimental 1, por un lado, y experimental 2, por otro) para presentar los dos paquetes de instrucción.

La primera parte de los dos paquetes de instrucción (tanto el cognitivo como el tradicional) sobre la duplicación del CD y el CI es un precalentamiento a la duplicación pronominal que tratamos en la segunda y consolidamos en la tercera. Los estudiantes de nivel B2 parten de su experiencia previa con la revisión de las diferentes funciones del pronombre como sustituto del nombre dentro de una estructura verbal con sujeto y complementos. También recordamos la posición y combinación del pronombre de CD y CI respecto al verbo. En la segunda, presentamos los diferentes casos de duplicación en español intercalando la teoría con la práctica. La tercera parte es de refuerzo en la que se pone en la práctica lo aprendido.

En la primera parte de los dos paquetes de instrucción (tanto el cognitivo como el tradicional) sobre algunos verbos de movimiento, los estudiantes empiezan con una actividad de reflexión sobre cuáles son los verbos de movimiento en español que conocen y la modificación semántica que se produce por la presencia del pronombre reflexivo. En la segunda, presentamos estos verbos y los valores del pronombre reflexivo que afectan al significado. En una tercera fase, realizamos tareas de consolidación.

3.3. Descripción de las actividades y contrastes entre las actividades que se usan en la secuencia cognitiva y en la tradicional

En este apartado describimos las características de los materiales que se utilizaron en cada una de las alternativas (cognitiva y tradicional) de la acción didáctica poniéndolas en contraste.

En el grupo experimental 1, tratamiento cognitivo, nos hemos basado en imágenes y presentaciones dinámicas (procedentes de Castañeda *et al.*, 2008 y Alonso *et al.* 2015) para esclarecer y consolidar los significados de los casos gramaticales que se tratan, tanto en el paquete dedicado a los casos de duplicación de CD/CI como en el paquete instructivo

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

dedicado a los verbos pronominales de movimiento diseñados. En los paquetes instructivos diseñados para el grupo experimental 2 no nos apoyamos en las imágenes ni en las presentaciones animadas y las actividades aplicadas proceden de materiales seleccionados de algunos manuales de nivel B2 que tratan los casos de duplicación de CD/CI y la presencia o no de pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento (Álvarez *et al.*, 2001; Arroyo *et al.*, 2011; Blanco *et al.*, 2001; Chamorro *et al.*, 2000a, 2000b y Coronado *et al.*, 2003).

Hemos diseñado dos modelos a partir de Giralt (2012) para la presentación y descripción de las actividades: por un lado, el modelo del plan de clase (1) y, por otro, la descripción de las actividades (2). Presentamos en la figura 52 el modelo del plan de clase con el número de sesión y los contenidos, además de los objetivos, como respuesta a dos preguntas: ¿qué contenidos gramaticales trataremos? y ¿qué objetivos de comunicación conseguiremos? Las actividades (controladas, semicontroladas o de práctica libre) que se ven en cada sesión las presentamos en tres fases: pre-actividad (revisión y preparación del contenido), actividad (presentación) y post-actividad (evaluación y consolidación); además, presentamos el contenido de la actividad, las destrezas que se trabajan en cada momento — comprensión auditiva (en adelante, CA), comprensión escrita (en adelante, CE), expresión oral (en adelante, EO), expresión escrita (en adelante, EE) e interacción oral (en adelante, IO)—, los recursos utilizados, los agrupamientos y la temporalización.

En cuanto a la descripción de las actividades, en la figura 53 mostramos el modelo que hemos usado para la descripción de las actividades en tres momentos en los que hablamos de la actuación del profesor y los alumnos.

PLAN DE CLASE DE LA SESIÓN

¿Qué contenidos gramaticales veremos?

¿Qué objetivos de comunicación conseguiremos?

ACTIVIDAD					EXPERIMENTAL	
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO	RECURSOS	⌚
Pre-actividad						
Actividad						
Post-actividad						

Figura 52. Modelo de plan de clase de la sesión (adaptado de Giralt, 2012)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

	ACTIVIDAD
Pre-actividad	
Actividad	
Post-actividad	

Figura 53. Modelo de descripción de la actividad (adaptado de Giralt, 2012)

A continuación, presentamos los planes de clase y describimos las actividades de los cuatro paquetes de instrucción para los dos grupos experimentales: en 3.3.1) sobre los casos de duplicación de CD/CI y en 3.3.2) sobre la presencia del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento.

3.3.1. Descripción y contraste de los dos paquetes de instrucción sobre la duplicación del CD y el CI

Los paquetes instructivos (anexo 1) que hemos diseñado para los grupos experimentales están estructurados en tres partes (antes, durante y después). En ambos paquetes de instrucción dedicados a la duplicación del CD y el CI, *antes* es un precalentamiento a los contenidos que se tratan; *durante*, una parte en la que tratamos los casos de duplicación; y la última parte, *después*, la fase en la que consolidamos lo aprendido.

En la sesión 1, comenzamos con la primera parte (antes) y la activación de los conocimientos previos de los estudiantes sobre los pronombres en español. En la actividad 1 de ambos grupos experimentales 1 y 2 (figuras 54 y 55) pedimos a nuestros alumnos que reflexionen sobre las diferentes categorías de pronombres que existen en español (sujeto, reflexivos, CD y CI). A continuación, presentamos el plan de clase de la sesión, que hemos dividido por actividad, y la descripción de las tres fases de la actividad. En la actividad 2 identificamos los pronombres de sujeto, de CD y de CI con las diferentes categorías de la frase, pero la propuesta para el grupo experimental 1 (figuras 56 y 57) es mediante imágenes (Alonso *et al.*, 2015, pp. 67-86), presentaciones animadas y juegos (Castañeda *et al.*, 2008,

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

pp. 63-156), a diferencia del grupo experimental 2 (figura 58 y 59) donde se realiza de una forma más tradicional y sin el uso de imágenes dinámicas y significativas.

PLAN DE CLASE DE LA SESIÓN 1

¿Qué contenidos gramaticales veremos? Los pronombres de sujeto, de CD y de CI.

¿Qué objetivos de comunicación conseguiremos? Identificarnos, expresar una acción y referirnos a su destinatario.

ACTIVIDAD 1		Revisar y reflexionar sobre el uso de los pronombres de sujeto, reflexivos, de CD y de CI.		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los pronombres de sujeto, reflexivos, de CD y de CI. Algunos de sus usos.	Plenaria
Actividad	Práctica semicontrolada	CL y EE		Individual
Post-actividad	Evaluación	IO y EE		Parejas

Figura 54. Plan de clase de la sesión 1. Actividad 1 (Experimentales 1 y 2)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 1 (E1/E2-PIDCD/CI)	
Pre-actividad	<p>El profesor reparte el material que van a usar en la sesión y presenta los objetivos, también avisa de que en esta sesión y en la siguiente se van a abordar los contenidos de los pronombres de CD/CI y la duplicación.</p> <p>A continuación, el profesor pregunta al grupo si saben qué son los pronombres y qué tipo de pronombres conocen. Solamente en el grupo experimental 1 representa con un dibujo en la pizarra o una imagen (Alonso <i>et al.</i>, 2015, p. 68) que ilustra ejemplos prototípicos el pronombre de sujeto, un pronombre reflexivo, un pronombre de CD y un pronombre de CI.</p>
Actividad	<p>Los alumnos realizan individualmente la actividad 1 donde tienen que reflexionar sobre los pronombres que conocen, siguiendo el ejemplo de los pronombres sujeto que presentamos en este modelo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Yo conozco los pronombres de sujeto (<i>yo, tu, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as, ustedes</i>) y los uso para decir quién realiza la acción del verbo, por ejemplo: <i>Yo canto una canción.</i></p> </div> <p style="text-align: center;">Figura 55.1. Modelo para la actividad 1 de la sesión 1 (Experimentales 1 y 2)</p>
Post-actividad	<p>Los alumnos contrastan su respuesta con un compañero y completan la información.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Respuesta libre [Yo conozco...los pronombres de sujeto (<i>yo, tu, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as, ustedes</i>) y los uso para decir quién realiza la acción del verbo por ejemplo: <i>Yo canto una canción</i>, los pronombres reflexivos (<i>me, te, se, nos, os, se</i>) y los uso para hablar de acciones que afectan al propio sujeto por ejemplo: <i>Yo me lavo los dientes</i>, los pronombres de complemento directo (<i>me, te, lo, la, nos, os, los, las</i>) y los uso para expresar la cosa producida o afectada directamente por la acción del verbo, los pronombres de complemento indirecto (<i>me, te, le, nos, os, les</i>) y los uso para referirme al destinatario de una acción por ejemplo: <i>Juan escribe cartas a María.</i>]</p> </div> <p style="text-align: center;">Figura 55.2. Solución de la actividad 1 de la sesión 1 (Experimentales 1 y 2)</p>

Figura 55. Descripción de la actividad 1 de la sesión 1 (Experimentales 1 y 2)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 2				
ACTIVIDAD 2		Revisar los contenidos y aprender de forma lúdica, a relacionar las funciones de los pronombres (de s de CD y de CI) con los diferentes componentes principales de una frase.		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIE
		CA y EO		Plenaria
actividad	Práctica controlada	CA, CL, EE y EO/IO		Los pronombres de sujeto, de CD y de CI. Funciones dentro de una frase. Orden y colocación.
Post-actividad	Práctica de consolidación	CA, CL y EO/IO	Plenaria y pareja	

Figura 56. Plan de clase de la sesión 1. Actividad 2 (E1-PIDCD/CI)

ACTIVIDAD 2

(E1-PIDCD/CI)

Pre-actividad

Después de la actividad 1 de reflexión, el profesor presenta los pronombres mediante las imágenes de Alonso, R. *et al.* (2015, pp. 67-86) y las presentaciones animadas de Castañeda, A. *et al.* (2008, pp. 63-156).

A partir del ejemplo «Laura les pinta paisajes a sus hijos» y las imágenes que presentamos en la figura 57.1 (tomado de *ibid.*, 2015, p.68), explicamos las categorías de la frase formulando una serie de preguntas al verbo principal de forma secuenciada, como, por ejemplo, “¿Quién realiza la acción?” (sujeto), “¿Qué otro objeto o persona es afectado por la acción?” (CD) y “¿A quién está dirigida la acción?” (CI).

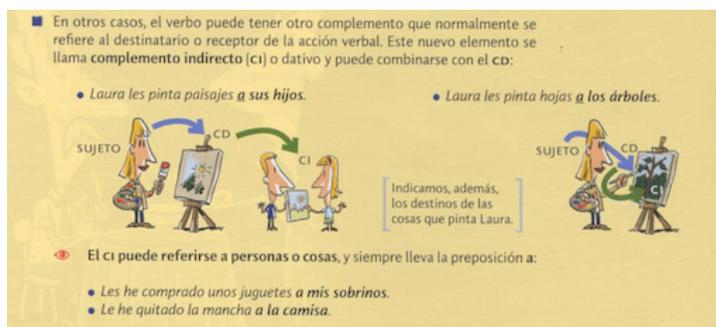


Figura 57.1. Los pronombres sujeto, CD y CI (Alonso *et al.*, 2015, p.68)

Además, el profesor completa la explicación con las presentaciones animadas de Castañeda *et al.* (2008) para presentar los pronombres de sujeto y usa la diapositiva 4 de la presentación PowerPoint 13A que presentamos en la figura 57.2 (tomada de *ibid.*, 2008, p.70) en la que aparecen varias frases con pronombres de sujeto, algunos de ellos innecesarios y el alumno tiene que descubrir cuáles son los que no proceden. En español, los pronombres de sujeto se usan cuando queremos distinguir o contrastar con otra(s) persona(s) a la que actúa como sujeto. En los casos que no es necesario, el sujeto se identifica con la terminación del verbo. A continuación, presentamos los pronombres de CD y de CI, en concreto los pronombres átonos de tercera persona: *lo, la, los, las, le, les* a partir de las diapositivas 2-6 de la presentación PowerPoint 15B que vemos en la figura 57.3 (tomada de *ibid.*, 2008, p.85) en las que aparece representado el CD en el interior del cuadro y las diapositivas 7-11, como la reproducida en la figura 57.4 (tomada de *ibid.*, 2008, pp.87), para presentar el CI en situaciones en las que el destinatario cambia (a pesar del género, el pronombre CI es igual para masculino y femenino). El CD expresa el objeto, distinto al sujeto, directamente afectado por la acción del

verbo y el CI se identifica con un segundo complemento, usualmente el destinatario, de una acción.

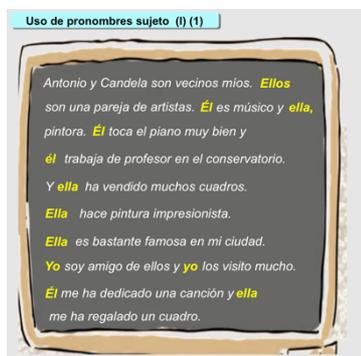


Figura 57.2. Presentación 13A (Castañeda *et al.*, 2008, p. 70)



Figura 57.3. Presentación 15B (Castañeda *et al.*, 2008, p. 85)



Figura 57.4. Presentación 15B (Castañeda *et al.*, 2008, p. 87)

Con la diapositiva 4 de la presentación animada 16B de la figura 57.5 (tomada de *ibid.*, 2008, p. 93), tenemos la intención de reforzar el contenido gramatical que hemos visto anteriormente. El profesor pregunta a los estudiantes ¿sabes qué es? Y los alumnos responden con el nombre del objeto al que se refiere el pronombre de CD. Para reflexionar sobre la colocación y el orden de los pronombres de CD /CI que hemos planteado previamente, el profesor presta atención a la frase: «*El camarero nos las pone para que nos limpiemos.*» y formula las preguntas: “¿Dónde ponemos los pronombres?” y “¿Por qué?”. Además, se ayuda de los colores para identificar el sujeto de la frase (*el camarero*), el pronombre de CI (*nos*) y el pronombre de CD (*las*).



Figura 57.5. Presentación 16B (Castañeda *et al.*, 2008, p. 93)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

<p>Actividad</p>	<p>El profesor avisa a los estudiantes de que van a jugar a los barquitos (en portugués: <i>Batalha naval</i>) y pregunta si los alumnos se acuerdan del juego. Explica las instrucciones del juego que vemos en la figura 57.6 (tomada de <i>ibid.</i>, 2008, pp. 58-59). Para la presentación del juego el profesor puede usar la presentación 16F (<i>ibid.</i>, 2008, pp. 106-109) en la que de forma detallada se explica el funcionamiento del juego y puede realizar una simulación para todo el grupo. En el caso de que el grupo no conozca el juego, puede realizar con los alumnos un ejemplo proyectado en la pizarra.</p> <p>Los alumnos juegan en parejas al menos una partida, pueden hacer tres preguntas por turno y, si aciertan, dos más. Es importante tener en cuenta para la formación de parejas, que uno de ellos entienda la lógica del juego.</p>  <p>El juego de los barquitos</p> <p>¿Sabes jugar a los barquitos? Vamos a practicar algunos pronombres del español con este juego. Pero aquí las coordenadas son las partes de la oración (Sujeto, Verbo, Complemento Directo y Complemento Indirecto). Por ejemplo, la casilla marcada con una X en la tabla corresponde a la oración:</p> <p><i>La princesa le dio las monedas antiguas al príncipe.</i> Se las dio.</p> <p>Instrucciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marca en el cuadro tres casillas para cada objeto (tres casillas: el sujeto, el verbo, la espada, los anillos y las monedas). 2. Conozcote las frases correspondientes. 3. Tu compañero tiene que averiguar cuáles son las frases que has marcado haciendo preguntas como las del ejemplo. <p>[Atención!] Cada jugador puede hacer tres preguntas por turno y, si aciertan, dos más. Las casillas grandes de color azul no se pueden utilizar.</p> <p>Ejemplo El jugador A ha marcado con X y el jugador B con Y.</p> <p>A: ¿El príncipe le prestó el mapa del tesoro a la princesa? B: No, lo siento. A: ¿La princesa se lo robó a los piratas? B: No, ¡qué sal! A: ¿Se lo pidió? B: No, tampoco. Me toca a mí. ¿El príncipe le pidió las monedas a los piratas? A: No. B: ¿Se las robó? A: Tampoco...</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>El ganador de cada pareja presenta los resultados a la clase y pone algún ejemplo del tipo: <i>La princesa le dio las monedas al príncipe (Se las dio).</i></p>

Figura 57.6. El juego de los barquitos (Castañeda *et al.*, 2008, pp.58-59)

Figura 57. Descripción de la actividad 2 de la sesión 1 (E1-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 2				
		Revisar los contenidos y relacionar las funciones de los pronombres (de sujeto, de CD y de CI) con los diferentes componentes de una frase.		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
		CA y EO		Los pronombres de sujeto, de CD y de CI. Funciones dentro de una frase. Orden y colocación.
Actividad	Práctica libre	CL y EE		
Post-actividad	Evaluación	EO/IO y EE	Parejas y plenaria	

Figura 58. Plan de clase de la sesión 1. Actividad 2 (E2- PIDCD/CI)

ACTIVIDAD 2

(E2-PIDCD/CI)

Pre-actividad

El profesor reparte la ficha de los pronombres de la figura 59.1 y la explica en la pizarra relacionándolo con las diferentes partes de la oración. A partir del ejemplo: *Mario escribe cartas de amor a María*, descubre el verbo de la frase (escribe) y le formula las preguntas “¿Quién escribe?” (Sujeto= Mario), “¿Qué escribe?” (CD= cartas de amor) y “¿A quién escribe?” (CI= a María). A continuación, el profesor presenta el cuadro de los pronombres de sujeto, después de preposición, reflexivos, de CD y de CI. En esta actividad partimos de la sintaxis y comenzamos con la relación de los pronombres y sus diferentes funciones. Las imágenes no son significativas para el aprendizaje de los contenidos gramaticales solo son ilustrativas.

Para entender los pronombres en español vamos a partir de la sintaxis:
Mario escribe cartas de amor a María
 ¿Quién?>S/¿J VB ¿Qué?>CD ¿para quién?>CI

Observa el siguiente cuadro:

Sujeto	Después de preposición	Reflexivos	Complemento Directo	Complemento Indirecto
yo	mi (conmigo)		me	
tú	ti (conmigo)		te	
él, ella, usted	el, ella, usted/ si (conmigo)	se	lo, la	le (se)
nosotros			nos	
vosotros			os	
ellos, ellas, ustedes	ellos, ellas, ustedes/ si (conmigo)	se	los, las	les (se)

ACCIÓN (CD) Y DESTINATARIO (CI)

Dos reglas principales:
 1. La posición del pronombre:
 A) Delante y separado del verbo conjugado. Ejemplo: Mario regala flores a su madre. Se las regala.
 B) Detrás y junto al verbo no conjugado (Infinitivo y Gerundio) con la excepción del imperativo afirmativo. Ejemplo: Escribe cartas. Escribiéndosela o Escribe las.
 2. El orden de los pronombres: CI-CD. Ejemplo: dándole

¡No olvides que los verbos de consumo y actividad intelectual (cuando se refieren a la totalidad) y los pronominales se conjugan con pronombres!

me lo sé
 me bebí el zumo

Autor: Alfonso Hernández-Torres

Figura 59.1. Ficha de los pronombres de CD y de CI

Actividad

El profesor pide a los estudiantes que de forma individual sustituyan por pronombres los diferentes complementos de la frase: *Mario escribe cartas de amor a María*. Con un compañero los estudiantes comparan sus resultados con el objetivo de que, con la reflexión (figura 59.2), deduzcan las reglas gramaticales de los pronombres (que hacen referencia al orden y a la posición con respecto al verbo).

Reflexión: El **sujeto** de la frase es *Mario* y responde a la pregunta *¿quién es Mario?* (Es quien realiza la acción del verbo). El **complemento directo** de la frase es *cartas de amor* porque responde a la pregunta *¿qué escribe?* (Expresa la cosa producida o afectada directamente por la acción del verbo) y el **complemento indirecto** es *a María* que responde a la pregunta *¿a quién escribe?* (es el destinatario de la acción).

Sustitución por pronombres: *Él (sujeto) se (CI) la (CD) escribe*

Figura 59.2. Solución de la actividad 2 (E2-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Post-actividad	Después, el profesor explica las reglas gramaticales de los pronombres en la pizarra a todo el grupo. Primero, aquellas reglas que atienden a la posición de los pronombres de CD y de CI con respecto al verbo (<i>Se las regala o Escribe la</i>), y segundo, al orden: PRONOMBRE CI + PRONOMBRE CD (<i>Dámelo</i>). Los alumnos, en parejas, tienen que sustituir por pronombres los complementos de otras frases que el profesor anota en la pizarra del tipo: <i>Mario canta una canción a María</i> o <i>Mario regala un libro a María</i> .
-----------------------	--

Figura 59. Descripción de la actividad 2 (E2-PIDCD/CI)

En la sesión 2, comenzamos con la segunda parte (durante) y presentamos la teoría. En la actividad 3 del grupo experimental 1 (figuras 60 y 61) pedimos a nuestros alumnos que describan la situación que observan en las imágenes para poder presentar la duplicación del CD y el CI a partir de los contextos y el uso. Comentamos los contextos más representativos asociados a imágenes significativas que a su vez representan las situaciones en las que se produce la duplicación del CD y el CI. En el grupo experimental 2 realizamos esta misma actividad sin imágenes (figuras 62 y 63) y siguiendo a Álvarez *et al.* (2001, p. 70) y a Arroyo *et al.* (2011, p. 61). En la actividad 3, proponemos para ambos grupos una reflexión diferente sobre los casos más frecuentes de la duplicación en español. Cabe destacar que, en los manuales que hemos analizado, los casos de duplicación de CD/ CI se presentan sin ninguna clasificación objetiva e incluso como una mera enumeración de definiciones ilustradas con ejemplos muy genéricos sobre la duplicación pronominal. En la actividad 4 del grupo experimental 1 (figuras 64 y 65) introducimos la duplicación por tematización contrastiva del CD y el CI para anticipar la información mediante imágenes (Alonso *et al.* 2015, p. 84) y presentaciones animadas (Castañeda *et al.* 2008, pp. 109-110), además de las tarjetas que hemos diseñado para la actividad (figura 65.4, basadas en la actividad 3) y que tienen que explicar en parejas en la post-actividad (también, en la post-actividad de la actividad 6 retoman las tarjetas con una dinámica diferente). En el grupo experimental 2 no usamos imágenes y tratamos estos mismos contenidos en la actividad que tomamos de Arroyo *et al.* (2011, p.61) y presentamos en las figuras 66 y 67. En la actividad 5 del grupo experimental 1 (figuras 68 y 69) tratamos la duplicación por la rematización focalizadora del CD o el CI para distinguir o contrastar a partir de las imágenes de Alonso *et al.* (2015, p. 85) y las presentaciones animadas de Castañeda *et al.* (2008, pp. 111-112). En el grupo experimental 2, en la actividad 5 (figuras 70 y 71) que tomamos de Álvarez *et al.* (2001, p.70) no usamos imágenes.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Finalizamos la sesión 2 con la tercera parte, que llamamos *después*. En el grupo experimental 1, en la actividad 6 (figuras 72 y 73), que tomamos de Alonso *et al.* (2015, p. 86), usamos las presentaciones animadas de Castañeda *et al.* (2008, p.113) y las tarjetas que hemos diseñado para la actividad con imágenes de los diferentes contextos que tratamos (figura 73.4, en grupos de tres tienen que describir los contextos de duplicación del CD o el CI y poner ejemplos diferentes). En la actividad 6 del grupo experimental 2 tomada de Chamorro *et al.* (2000b, p. 28) no usamos imágenes, pero sí analizamos los mismos contextos que recoge la figura 61.2.

PLAN DE CLASE DE LA SESIÓN 2

¿Qué contenidos gramaticales veremos? La duplicación del CD y el CI en diferentes contextos comunicativos los complementos del verbo. Orden: CI + PRONOMBRE CI + V, por ejemplo: *A Pablo le he dado el ordenador* objeto con el CD antepuesto, por ejemplo: *Los libros los he olvidado*. **¿Qué objetivos de comunicación conseguimos** con el uso de la duplicación del CI. No perder el hilo de una conversación, hablar de una información que hemos con el uso de la duplicación del CD.

ACTIVIDAD 3					
		Conocer algunos contextos en los que se produce la duplicación del CI para aclarar, distinguir o contrastar o retomar un tema anterior, hablar de una información que hemos leído, mostrar desacuerdo o aconsejar con la duplicación del CD.			
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO	
		Actividad			Práctica libre
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	CL y EE			Los pronombres de CD y de CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que se produce la duplicación del CD como cuando tenemos que retomar un tema anterior, para corregir una información o la duplicación del CI para distinguir o contrastar.
		IO y EE	Parejas y plenaria		

Figura 60. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 3 (E1-PIDCD/CI)

ACTIVIDAD 3

(E1-PIDCD/CI)

Pre-actividad

El profesor presenta a los alumnos los objetivos de la sesión como continuación de la anterior y reparte el material que van a usar. Pregunta a los alumnos ¿por qué se duplica en español? Después, explica la instrucción de la actividad 3 y, a modo de ejemplo, presenta tres contextos de los ocho que tienen que resolver sobre los casos de duplicación de CD/CI en español [ver figura 61.1 con imágenes tomadas de Creative common (CC)]. En primer lugar, individualmente, el alumno tiene que describir la situación a partir de la imagen y después tiene que completar los ejemplos.

SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
	Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros ___ he olvidado.
		- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey ___ vieron en Marbella.
		- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar, ni ___ pruebes.
		- Una madre a su hija: ___ he dado el chocolate a él, no a ti. Tú ya has comido.
		- Una persona cuenta a otra persona: Pedro ___ he comprado este regalo a su madre.
		- Una persona cuenta a otras personas: ___ llamó a él y no a Mar.
	Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.	- Una madre a su hijo: ___ he contado todo a tu abuela.
	Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió <i>Los Miserables</i> . - Otra persona: ¡Que va! <i>Los Miserables</i> ___ escribió Víctor Hugo.

Figura 61.1. Situaciones de los casos de duplicación de CD/CI en español

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

<p>Actividad</p>	<p>En parejas los alumnos siguen el modelo del profesor y describen la situación que observan en las imágenes del cuadro, después completan con el ejemplo de duplicación que aparece en la misma fila.</p>																											
<p>Post-actividad</p>	<p>El profesor proyecta el cuadro con una posible descripción de la imagen y la solución de los ejemplos de duplicación (figura 61.2). Los alumnos, en parejas, ponen en común la descripción que han escrito y los ejemplos de cada fila.</p> <table border="1" data-bbox="491 645 1329 1865"> <thead> <tr> <th>SITUACIÓN</th> <th>DESCRIPCIÓN</th> <th>DUPLICACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="496 651 743 808">  </td> <td data-bbox="743 651 1050 808"> <p>Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.</p> </td> <td data-bbox="1050 651 1329 808"> <p>- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros los he olvidado.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 808 743 943">  </td> <td data-bbox="743 808 1050 943"> <p>Una chica le está contando alguna cosa al oído a una amiga, tal vez un cotilleo. En este contexto duplicamos con el CD.</p> </td> <td data-bbox="1050 808 1329 943"> <p>- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey lo vieron en Marbella.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 943 743 1055">  </td> <td data-bbox="743 943 1050 1055"> <p>Un médico le indica algo que no puede tomar a su paciente. En este contexto duplicamos con el CD.</p> </td> <td data-bbox="1050 943 1329 1055"> <p>- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar, ni lo pruebes.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1055 743 1211">  </td> <td data-bbox="743 1055 1050 1211"> <p>La madre le dice algo a su hija, es posible que le esté hablando de su hermano. En este contexto duplicamos con el CI para contrastar o distinguir.</p> </td> <td data-bbox="1050 1055 1329 1211"> <p>- Una madre a su hija: Le he dado el chocolate a él, y no a ti.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1211 743 1368">  </td> <td data-bbox="743 1211 1050 1368"> <p>Contamos a alguien que otra persona ha comprado un regalo y se lo enseña. En este contexto duplicamos con el CI para destacar el destinatario.</p> </td> <td data-bbox="1050 1211 1329 1368"> <p>- Una persona cuenta a otra persona: Pedro le ha comprado este regalo a su madre.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1368 743 1547">  </td> <td data-bbox="743 1368 1050 1547"> <p>En una reunión de amigos la chica le dice algo a un chico. Es posible que le esté contando quién ha llamado por teléfono. En este contexto duplicamos con el CD para contrastar o distinguir.</p> </td> <td data-bbox="1050 1368 1329 1547"> <p>- Una persona cuenta a otras personas: Lo llamó a él y no a Mar.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1547 743 1704">  </td> <td data-bbox="743 1547 1050 1704"> <p>Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.</p> </td> <td data-bbox="1050 1547 1329 1704"> <p>- Una madre a su hijo: Le he contado todo a tu abuela.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1704 743 1861">  </td> <td data-bbox="743 1704 1050 1861"> <p>Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.</p> </td> <td data-bbox="1050 1704 1329 1861"> <p>- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió Los Miserables. - Otra persona: ¡Que va! Los Miserables los escribió Víctor Hugo.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN		<p>Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros los he olvidado.</p>		<p>Una chica le está contando alguna cosa al oído a una amiga, tal vez un cotilleo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey lo vieron en Marbella.</p>		<p>Un médico le indica algo que no puede tomar a su paciente. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar, ni lo pruebes.</p>		<p>La madre le dice algo a su hija, es posible que le esté hablando de su hermano. En este contexto duplicamos con el CI para contrastar o distinguir.</p>	<p>- Una madre a su hija: Le he dado el chocolate a él, y no a ti.</p>		<p>Contamos a alguien que otra persona ha comprado un regalo y se lo enseña. En este contexto duplicamos con el CI para destacar el destinatario.</p>	<p>- Una persona cuenta a otra persona: Pedro le ha comprado este regalo a su madre.</p>		<p>En una reunión de amigos la chica le dice algo a un chico. Es posible que le esté contando quién ha llamado por teléfono. En este contexto duplicamos con el CD para contrastar o distinguir.</p>	<p>- Una persona cuenta a otras personas: Lo llamó a él y no a Mar.</p>		<p>Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.</p>	<p>- Una madre a su hijo: Le he contado todo a tu abuela.</p>		<p>Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió Los Miserables. - Otra persona: ¡Que va! Los Miserables los escribió Víctor Hugo.</p>
SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN																										
	<p>Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros los he olvidado.</p>																										
	<p>Una chica le está contando alguna cosa al oído a una amiga, tal vez un cotilleo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey lo vieron en Marbella.</p>																										
	<p>Un médico le indica algo que no puede tomar a su paciente. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar, ni lo pruebes.</p>																										
	<p>La madre le dice algo a su hija, es posible que le esté hablando de su hermano. En este contexto duplicamos con el CI para contrastar o distinguir.</p>	<p>- Una madre a su hija: Le he dado el chocolate a él, y no a ti.</p>																										
	<p>Contamos a alguien que otra persona ha comprado un regalo y se lo enseña. En este contexto duplicamos con el CI para destacar el destinatario.</p>	<p>- Una persona cuenta a otra persona: Pedro le ha comprado este regalo a su madre.</p>																										
	<p>En una reunión de amigos la chica le dice algo a un chico. Es posible que le esté contando quién ha llamado por teléfono. En este contexto duplicamos con el CD para contrastar o distinguir.</p>	<p>- Una persona cuenta a otras personas: Lo llamó a él y no a Mar.</p>																										
	<p>Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.</p>	<p>- Una madre a su hijo: Le he contado todo a tu abuela.</p>																										
	<p>Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió Los Miserables. - Otra persona: ¡Que va! Los Miserables los escribió Víctor Hugo.</p>																										

Figura 61.2. Soluciones de la actividad 3

Figura 61. Descripción de la actividad 3 de la sesión 2 (E1-PIDCD/CI)

SESIÓN 2

¿Qué contenidos gramaticales veremos? La duplicación del CD y el CI en diferentes contextos comunicativos y los complementos del verbo. Orden OI + V (duplicación del pronombre) por ejemplo: *A él le he dado el boli y no a ti*. El objeto con el CD antepuesto, por ejemplo: *El café lo he puesto en el armario*. **¿Qué objetivos de comunicación** contrastar con el uso de la duplicación del CI. No perder el hilo de una conversación, hablar de una información o aconsejar con el uso de la duplicación del CD.

ACTIVIDAD 3				
		Conocer algunos contextos en los que se produce la duplicación del CI para aclarar, distinguir o contrastar, retomar un tema anterior, hablar de una información que hemos leído, mostrar desacuerdo, aconsejar con el uso de la duplicación del CD.		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los pronombres de CD y de CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que se produce la duplicación del CD como cuando tenemos que retomar un tema anterior, para corregir una información o la duplicación del CI para distinguir o contrastar.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual y par...
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Grupos de cuatro

Figura 62. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 3 (E1-PIDCD/CI)

ACTIVIDAD 3

(E2-PIDCD/CI)

Pre-actividad

El profesor explica a los alumnos los objetivos de la sesión y pregunta: ¿por qué se duplica en español? Después, presenta la duplicación del CD y el CI sin la ayuda de imágenes. La propuesta tomada de Álvarez *et al.* (2001, p. 70) en la figura 63.1 recoge los casos de duplicación del CI y el CD cuando se anticipa la información antes del verbo, siendo la repetición con pronombre átono. En este esquema también atiende a los casos en los que no se duplica el CD por no aparecer determinado, por ser interrogativo, exclamativo o relativo.

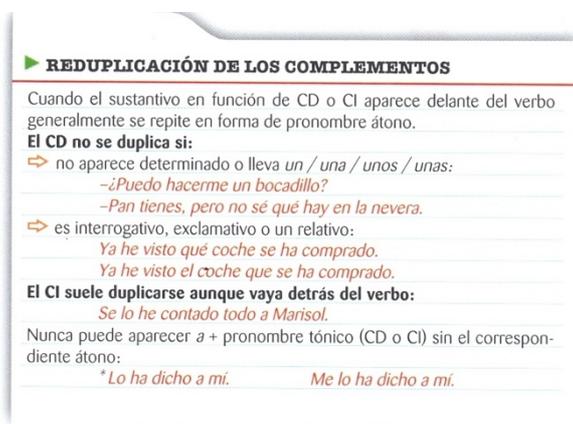


Figura 63. 1. Reduplicación del CD y el CI (Álvarez *et al.*, 2001, p. 70)

En la figura 63.2 (tomada de Arroyo *et al.* 2011, p. 61) se recoge también la duplicación del CI y el CD cuando se anticipa la información, siendo obligatoria la de CD.

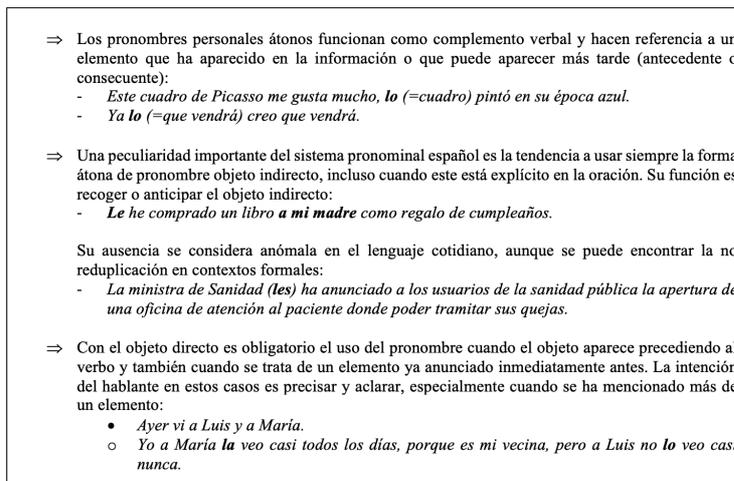


Figura 63.2. Reduplicación del CD y el CI (Arroyo *et al.* 2011, p. 61)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

<p>Actividad</p>	<p>Los alumnos primero tienen que responder a las preguntas “¿Cuándo duplicamos el CD?” y “¿Cuándo duplicamos el CI?”, contrastando la respuesta con el compañero. Después, observan los contextos más frecuentes de duplicación del CD y del CI en español (figura 63.3) que aparecen en la actividad y, en parejas, resumen el contenido.</p> <p style="text-align: center;"><i>Duplicamos el complemento directo...</i></p> <p>-Cuando alguien te pregunta por algo que no sabe dónde está (que se ha mencionado anteriormente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde has puesto el café? ○ El café lo he puesto en el armario. <p>-Cuando estás en desacuerdo con alguien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mario Vargas Llosa escribió Los Miserables. ○ Que va, Los Miserables los escribió Víctor Hugo. <p>-Cuando le cuentas a alguien un titular que has leído en el periódico o en una revista (de pasiva a activa duplicamos porque antepone la información que aparece como sujeto de la pasiva y es el CD de la activa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El casamiento de los reyes fue muy bien recibido. ○ El casamiento de los reyes lo recibieron muy bien. <p>-Si vas al doctor (prohibiciones y consejos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y qué hago con el azúcar? ○ El azúcar ni probarlo (el azúcar ni lo pruebes) <p style="text-align: center;"><i>Duplicamos el complemento indirecto...</i></p> <p>-Cuando queremos resaltar o enfatizar el destinatario de una acción</p> <ul style="list-style-type: none"> • A él le he dado el boli y no a ti. <p style="text-align: center;">Figura 63.3. Esquema de los contextos más frecuentes de DCD/DCI en español</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>En parejas van a reflexionar sobre los contextos más frecuentes de la duplicación del CD y el CI (figura 63.4). Comparan sus ejemplos con otra pareja.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Possible respuesta a las preguntas: Duplicamos el complemento directo cuando anticipamos la información, por ejemplo: <i>La canción la canto todos los días</i>. Duplicamos el complemento indirecto cuando queremos resaltar o enfatizar el destinatario de una acción, por ejemplo: <i>Le he dado el dinero a él y no a ti</i>.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Resumen de la duplicación del complemento directo y complemento indirecto:</p> <p>Duplicación del CD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguien que te pregunta por algo que no sabe donde está - Estar en desacuerdo - Pasar de pasiva a activa - Prohibiciones y consejos <p>Duplicación del CI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar o resaltar </div> <p style="text-align: center;">Figura 63.4. Solución de la actividad 3</p>

Figura 63. Descripción de la actividad 3 de la sesión 2 (E2-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 4					
		Conocer algunos contextos en los que se produce la duplicación del CI para aclarar, distinguir o contrastar, retomar un tema anterior, hablar de una información que hemos leído, mostrar desacuerdo, aconsejar o duplicación del CD.			
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO	
		CA y EO		Plenaria	
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Los pronombres de CD y CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que se produce la duplicación del CD como cuando tenemos que retomar un tema anterior, para corregir una información o la duplicación del CI para distinguir o contrastar.	Parejas
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE			Parejas

Figura 64. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 4 (E1-PIDCD/CI)

ACTIVIDAD 4

(E1-PIDCD/CI)

Pre-actividad

Después de realizar la actividad 3, en la que los alumnos identifican los contextos más frecuentes de la duplicación en español, el profesor les presenta la teoría a partir de la GBEE (2015, p. 84) que recoge una clasificación de CD/CI basada en el uso de los pronombres de CD cuando las cosas o personas han sido identificadas anteriormente y el uso de los pronombres de CI cuando el CI puede estar identificado antes o después del verbo. El profesor introduce los contenidos con la diapositiva 1 (figura 65.1) y 2 (figura 65.2) de la presentación animada 17A (tomado de Castañeda *et al.*, 2008, pp.109-110)

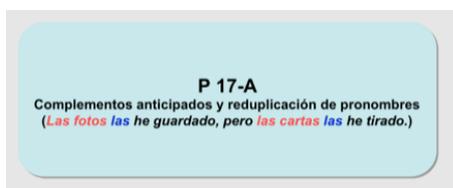


Figura 65.1. Presentación 17A. Duplicación del CD (Alonso *et al.*, 2008, pp.109-110)

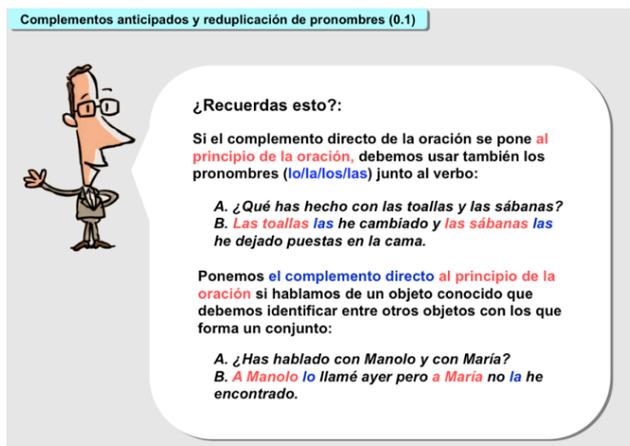


Figura 65.2. Presentación 17A. Duplicación del CD (Alonso *et al.*, 2008, pp.109-110)

Después, el profesor propone un juego que consiste en ayudar a un robot a ordenar una serie de cosas, también de la presentación 17A (*ibid.*, 2008, p. 110), diapositivas 4 (figura 65.3) a 6 (figura 65.4)



Figura 65.3. Presentación 17A. Instrucciones del Juego del robot (Castañeda *et al.*, 2008, p. 110)



Figura 65.4. Presentación 17A. Juego del robot (Castañeda *et al.*, 2008, p. 110)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

	<p>Con esta actividad el profesor revisa de nuevo los casos de duplicación que han visto en la actividad anterior. En este momento atiende de nuevo a la duplicación del CD y CI y su relación con los contextos más frecuentes, apoyándose en imágenes.</p>
<p>Actividad</p>	<p>En parejas realizan la actividad 4 (adaptado de Alonso R. <i>et al.</i>, 2015, p. 84) del paquete de instrucción (ver en anexo 1) en la que tienen que sustituir las palabras por los pronombres de CD y de CI. Se trata de contextos frecuentes de duplicación pronominal en los que se produce la tematización o rematización de los complementos.</p> <p>Las soluciones para la primera parte: en la primera frase es el pronombre de CD <i>lo</i>, la segunda es el pronombre de CD <i>la</i>, la tercera es el pronombre de CD <i>lo</i>, y la cuarta el pronombre de CD <i>las</i>. Para la segunda parte: en la primera frase es el pronombre de CI <i>le</i>, la segunda es el pronombre de CI <i>se</i>, la tercera son los pronombres de CI <i>se/ se</i> y la cuarta, el pronombre de CI <i>le</i>.</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>El profesor reparte una o dos tarjetas por pareja con imágenes de los contextos más frecuentes de duplicación del CD y el CI (figura 65.4 y ver en anexo 1), los alumnos tienen que explicar los casos de duplicación a su compañero con ejemplos.</p> <div data-bbox="657 1249 1200 1783" style="text-align: center;"> </div>

Figura 65.4. Tarjetas para la actividad 4

Figura 65. Descripción de la actividad 4 de la sesión 2 (E1-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 4				
		Conocer algunos contextos en los que se produce la duplicación del CI para aclarar, distinguir o contrastar, retomar un tema anterior, hablar de una información que hemos leído, mostrar desacuerdo, aconsejar o la duplicación del CD.		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los pronombres de CD y de CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que se produce la duplicación del CD como cuando tenemos que retomar un tema anterior, para corregir una información o la duplicación del CI para distinguir o contrastar.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Parejas
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Grupos de cuatro

Figura 66. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 4 (E2-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 4

(E2-PIDCD/CI)

Pre-actividad	<p>El profesor revisa de nuevo los casos de duplicación que han visto en la actividad 3 (Álvarez <i>et al.</i>, 2001, p. 70 y Arroyo <i>et al.</i>, 2011, p. 61). En este momento atiende de nuevo la duplicación del CD y el CI presentando los contextos más frecuentes, sin apoyo visual, y pide a los alumnos que retomen las preguntas “¿Cuándo duplicamos el CD?” “¿Y el CI?”, para después reflexionar sobre los diferentes contextos de duplicación y, de esta forma, completar de nuevo sus respuestas con lo que han aprendido.</p>
Actividad	<p>En parejas realizan la actividad 4 (Arroyo <i>et al.</i>, 2011, p. 61) del paquete de instrucción (ver en anexo 1). En esta actividad semicontrolada los alumnos, en parejas, tienen que explicar en cada uno de los contextos que se presentan los usos de la duplicación del CD. En el primero, anticipamos la información (CD) para responder a la pregunta. En el segundo, anticipamos el CD para distinguir o contrastar. En el tercero, anticipamos parte de la información (CD) y duplicamos con el pronombre de CD para resaltar una idea. En el cuarto, se responde con el CD tematizado para resolver una duda que plantea el interlocutor.</p>
Post-actividad	<p>Los alumnos contrastan con otra pareja su respuesta sobre por qué el uso de la duplicación del CD en estos casos. En la figura 67.1 presentamos una posible respuesta a la actividad tomada de Arroyo <i>et al.</i> (2011, p. 61)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>1. - ¿Dónde están el informe de la encuesta y las bases de datos de los productos? No los encuentro. ○ El informe lo está analizando Marta y las bases de datos las están actualizando. <i>Cuando alguien te pregunta por algo que no sabe donde está.</i></p> <hr/> <p>2. -Al cliente lo tenemos esperando en la recepción. Por favor, ve a recibirlo. <i>Cuando alguien te pregunta por alguien que no sabe donde está.</i></p> <hr/> <p>3. - Hace un año hicimos un estudio de mercado. Una gran parte de los resultados los utilizamos para lanzar este nuevo producto. <i>Cuando anticipamos la información para decir algo de ella a continuación.</i></p> <hr/> <p>4. - ¿Y esto? ¡Qué original! ○ Este cartel publicitario te lo he traído para que veas cómo quedaría. <i>Cuando anticipamos la información para decir algo de ella a continuación.</i></p> </div> <p style="text-align: center;">Figura 67.1. Soluciones de la actividad 4 (Arroyo <i>et al.</i>, 2011, p. 61)</p>

Figura 67. Descripción de la actividad 4 (E2-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 5				
		Consolidar los contextos en los que se produce la duplicación del CD y el CI para aclarar, distinguir y contrastar.		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
				CA y EO
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Los pronombres de CD y de CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que usamos la duplicación para distinguir o contrastar.
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE	Parejas	

Figura 68. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 5 (E1-PIDCD/CI)

ACTIVIDAD 5

(E1-PIDCD/CI)

Pre-actividad

El profesor finaliza la etapa de *durante* explicando los casos de duplicación de CD/CI cuando queremos distinguir o contrastar a partir de la figura 69.1 (tomada de *Alonso et al.*, 2015, p. 85)

■ Cuando queremos distinguir o contrastar a la persona que identificamos como CD o CI frente a otras personas, usamos *a mí, a ti, a él, a ella, a usted, a nosotros/-as, a vosotros/-as, a ellos, a ellas, a ustedes*, además de los pronombres complemento:

- Me ha mirado a mí y no a ti.
- Les ha comprado el regalo a ellos, no a ellas.
- A nuestros vecinos no les gusta el nuevo ascensor, pero a nosotros nos encanta.
- Lo llamó a él, y no a su hermano. Estoy segura.
- Yo os mandé el fax a vosotras, pero lo recibió la secretaria.
- Les enseñaré el piso a ustedes a las dos, porque a las cuatro vienen otros señores a verlo.

■ La reduplicación también sirve para aclarar el significado de los pronombres complemento de 3ª persona:

lo → a él, a usted (masc.)	le → a él, a ella, a usted
la → a ella, a usted (fem.)	se →
los → a ellos, a ustedes (masc.)	les → a ellos, a ellas, a ustedes
las → a ellas, a ustedes (fem.)	

Los pronombres con preposición nunca pueden usarse solos para identificar al CD o al CI:

- Me traerá un regalo a mí.
- ¿Nos ha llamado Pedro a nosotros?
- Les pidieron un consejo a ellos.

¡Tracerá un regalo a mí!
¿Te ha llamado Pedro a nosotros?
¿Pidieron un consejo a ellos!

Buenas tardes, señora.
Soy Carlos, compañero de trabajo de su hijo y amigo de su hija. Resulta que le llamé por teléfono a ella y le dejé un mensaje, pero no contestó. Ya se lo dije a su hijo, pero la llamo ahora a usted para que se lo recuerde a ella.

Figura 69.1. Duplicación para distinguir o contrastar (Alonso *et al.*, 2015, p. 85)

El profesor, para consolidar la teoría sobre la duplicación del CD y el CI (con la intención de distinguir a las personas que identificamos como CD o CI de otras con las que contrastan), usa la presentación animada 17B tomada de *Castañeda et al.* (2008, pp. 111-112) y vemos en la figura 69.2 (diapositiva 2) donde se presenta la teoría con algunos ejemplos de duplicación del CD y el CI para distinguir o contrastar.

Reduplicación de pronombres (0.1)

¿Recuerdas esto?:

Quando queremos distinguir, de otras personas, a la persona que identificamos como CD o CI, usamos *a mí, a ti, a él, a ella, a usted, a nosotros, a vosotros, a ellos, a ellas o a ustedes*:

De todos los vecinos, yo sólo **te** conozco a ti.
Me han dado el premio a **mí**, no a mi socio.

Si no necesitamos expresar ese contraste o distinción, sólo usamos las formas **me, te, nos, os, lo, las, los, las, le, les**:

¿Me llamarás mañana?
Te he traído un regalo. ¿Lo abres?

Figura 69.2. Duplicación de CD/CI para distinguir o contrastar (Castañeda *et al.*, 2008, pp. 111-112)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

	<p>En las figuras 69.3 (diapositiva 4) y 69.4 (diapositiva 5) se presentan algunos ejemplos en contexto que nos sirven para asimilar mejor los conceptos y consolidar contenidos.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="467 376 906 689"> </div> <div data-bbox="914 376 1353 689"> </div> </div> <p>Figura 69.3. Contexto de duplicación del CD y el CI (Castañeda <i>et al.</i>, 2008, pp. 111-112)</p> <p>Figura 69.4. Contexto de duplicación del CD y el CI (Castañeda <i>et al.</i>, 2008, pp. 111-112)</p>
<p>Actividad</p>	<p>El profesor presenta el modelo de la actividad 5 en el anexo 1 (adaptada de Alonso <i>et al.</i>, 2015, p. 86) y después, primero individualmente y después en parejas, los alumnos tienen que elegir una de las estructuras más adecuadas que se le presentan en a) y b) para completar las frases. Se trata de una actividad más dirigida, sobre la duplicación del CD y el CI para distinguir o contrastar. La actividad está dividida en cuatro partes en las que hay dos situaciones en las que es necesaria o no la duplicación con el pronombre. En la primera parte, la respuesta es b) <i>nos han robado a nosotros</i>, para la primera situación y a) <i>nos han robado</i>, para la segunda. En la segunda parte, la respuesta es a.) <i>os invito</i>, para la primera situación y b) <i>os invito a vosotras</i>, para la segunda. En la tercera parte, la respuesta para la primera situación es a) <i>a mí me da igual</i> y b) <i>me da igual</i>, para la segunda. En la cuarta parte, la respuesta es a) <i>no me interesa</i>, para la primera situación y b) <i>a mí no me interesa</i>, para la segunda.</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>Los alumnos tienen que presentar a su compañero los contextos más frecuentes de duplicación del CD y tienen que explicárselos con ejemplos.</p>

Figura 69. Descripción de la actividad 5 (E1-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 5				
		Consolidar los contextos en los que se produce la duplicación del CD y el CI para aclarar, distinguir y contrastar.		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los pronombres de CD y CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que usamos la duplicación para distinguir o contrastar.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Parejas

Figura 70. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 5 (E2-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 5

(E2-PIDCD/CI)

Pre-actividad	El profesor finaliza la etapa de <i>durante</i> con la propuesta de Chamorro <i>et al.</i> (2000a, p. 55) en la que aparece el ejemplo: «Le he dado a ella mi boli». Con esta frase explica la duplicación del CI con el pronombre con la intención de distinguir o contrastar.
Actividad	Los alumnos individualmente realizan la actividad 5 de Álvarez <i>et al.</i> (2001, p. 70) (anexo 1) que recoge varios casos de este tipo duplicación. Es una tarea semicontrolada en la que los alumnos tienen que tomar decisiones para corregir las frases y sustituir los complementos por pronombres cuando es necesario. Un ejercicio que promueve la autorreflexión y la puesta en práctica de lo aprendido.
Post-actividad	<p>Con un compañero tienen que contrastar su respuesta y explicar por qué han tomado esa decisión cuando se han enfrentado a los contextos que les presentamos. En la figura 71.1 presentamos la solución de la actividad.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. El pan lo partió en trozos pequeños para que todos comiéramos (duplicamos porque anticipamos el CD). 2. Ya sé lo que me faltaba en el examen para aprobarlo (no es necesaria la duplicación). 3. La asomó la cabeza por encima de los demás, aunque no vio al presidente (no es necesaria la duplicación). 4. Lo ha enseñado a mí por la ventana (no es necesaria la duplicación). 5. La puerta la abrió muy despacio, pero cerró la ventana de un golpe (duplicamos porque anticipamos el CD). 6. Ganas de ir a la fiesta tenemos, lo que no tenemos es dinero (duplicamos porque se trata de una anticipación de la información y el pronombre forma parte de la oración de relativo). 7. No me hables del vino, se lo bebió todo (duplicamos porque anticipamos el CD). 8. El vestido rojo lo cosió con hilo negro y el negro con rojo (duplicamos porque anticipamos el CD). 9. Un regalo lo compró a mí en el centro comercial (no es necesaria la duplicación). 10. Las manos las puso en el cristal de la ventana a pesar de que las tenía sucias (duplicamos porque anticipamos el CD). </div> <p style="text-align: center;">Figura 71.1. Solución a la actividad 5 (Álvarez <i>et al.</i>, 2001, p. 70)</p>

Figura 71. Descripción de la actividad 5 (E2-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 6				
ACTIVIDAD 6		Reforzar los contenidos relacionados con algunos contextos en los que se produce la duplicación de C para aclarar, distinguir o contrastar o retomar un tema anterior, hablar de una información que hemos mostrar desacuerdo, aconsejar con la duplicación del CD.		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIE
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los pronombres de CD y de CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que se produce la duplicación del CD como cuando tenemos que retomar un tema anterior, para corregir una información o la duplicación del CI para distinguir o contrastar.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Grupos de tres

Figura 72. Plan de clase de la sesión 2 de la actividad 6 (E1-PIDCD/CI)

ACTIVIDAD 6

(E1-PIDCD/CI)

<p>Pre-actividad</p>	<p>En la etapa de <i>después</i> el profesor revisa los contenidos de la sesión usando la presentación animada 17b de Castañeda <i>et al.</i> (2008, p.113) que presentamos en las figuras 73.1, 73.2 y 73.3</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="475 568 849 851"> </div> <div data-bbox="903 568 1276 851"> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div data-bbox="464 860 775 925"> <p>Figura 73.1. Duplicación de CD/CI (Castañeda <i>et al.</i>, 2008, p.113)</p> </div> <div data-bbox="930 860 1243 925"> <p>Figura 73.2. Duplicación de CD/CI (Alonso <i>et al.</i>, 2008, p.113)</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; margin-top: 20px;"> <div data-bbox="719 972 1121 1276"> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; margin-top: 10px;"> <div data-bbox="753 1290 1064 1355"> <p>Figura 73.3. Duplicación de CD/CI (Castañeda <i>et al.</i>, 2008, p.113)</p> </div> </div>
<p>Actividad</p>	<p>El profesor explica las instrucciones de la actividad 6 y escenifica el ejemplo con un balón que lanza a uno de los alumnos. Los estudiantes realizan la actividad 6 como tarea de refuerzo adaptada de Alonso <i>et al.</i> (2015, p. 86). Cinco frases en las que tienen que elegir el pronombre de CD o de CI con el que duplicamos para distinguir o contrastar. En la primera, el pronombre de CI <i>te</i>; en la segunda, los pronombres de CI <i>me</i> y <i>os</i>; en la tercera, el pronombre de CI <i>nos</i>; en la cuarta, el pronombre de CI <i>nos</i>; y en la quinta, el pronombre de CD <i>os</i>.</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>El profesor reparte tres tarjetas por cada grupo de tres con las imágenes que han visto en la actividad 3 (figura 73.4). Los alumnos (apoyándose en las tarjetas) tienen que escenificar con un compañero la descripción del contexto de duplicación</p>

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

del CD y el CI y por turnos poner un ejemplo distinto al que ya han estudiado en la actividad 3 (figura 61.2).



Figura 66.4. Tarjetas de contextos de la duplicación de CD/CI

Figura 73. Descripción de la actividad 6 (E1-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 6				
ACTIVIDAD 6		Reforzar los contenidos relacionados con algunos contextos en los que se produce la duplicación de C para aclarar, distinguir o contrastar o retomar un tema anterior, hablar de una información que hemos mostrar desacuerdo, aconsejar con la duplicación del CD.		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIE
		CA y EO		Los pronombres de CD y de CI y la descripción de algunos contextos frecuentes en los que se produce la duplicación del CD como cuando tenemos que retomar un tema anterior, para corregir una información o la duplicación del CI para distinguir o contrastar.
Actividad	Semicontrolada	CL y EE	Individual	
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE	Parejas	

Figura 74. Plan de clase de la sesión 2 de la actividad 6 (E2-PIDCD/CI)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 6

(E2-PIDCD/CI)

Pre-actividad

En esta etapa de *después* el profesor revisa los contenidos de la sesión. En la pizarra presenta varios ejemplos en los que recoge los contextos más frecuentes de duplicación del CD y el CI en español.

Después el profesor reparte dos tarjetas (figura 75.1) para cada grupo de tres, en las que aparece la descripción del contexto de duplicación y un ejemplo. Los alumnos tienen que construir otro ejemplo parecido.

DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros los he olvidado.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Una chica le está contando alguna cosa al oído a una amiga, tal vez un cotilleo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey lo vieron en Marbella.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Un médico le indica algo que no puede tomar a su paciente. En este contexto duplicamos con el CD.	- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar , ni lo pruebes.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
La madre le dice algo a su hija, es posible que le esté hablando de su hermano. En este contexto duplicamos con el CI para contrastar o distinguir.	- Una madre a su hija: Le he dado el chocolate a él , y no a ti.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Contamos a alguien que otra persona ha comprado un regalo y se lo enseña. En este contexto duplicamos con el CI para destacar el destinatario.	- Una persona cuenta a otra persona: Pedro le ha comprado este regalo a su madre .
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
En una reunión de amigos la chica le dice algo a un chico. Es posible que le esté contando quién ha llamado por teléfono. En este contexto duplicamos con el CD para contrastar o distinguir.	- Una persona cuenta a otras personas: Lo llamé a él y no a Mar .
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.	- Una madre a su hijo: Le he contado todo a tu abuela .
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió <i>Los Miserables</i> . - Otra persona: ¡Que va! <i>Los Miserables los</i> escribió Víctor Hugo.

Figura 75.1. Tarjetas de duplicación de CD/CI

Actividad

El profesor presenta a los alumnos la instrucción y ahora les comenta que son especialistas en pronombres y casos de duplicación. Los alumnos, individualmente, realizan la actividad 6 tomada del Chamorro *et al.* (2000b, p. 28). Es una actividad

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

	<p>semicontrolada que puede tener varias respuestas. En la figura 75.2 proponemos una resolución de la actividad.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • Oye, ¿le has comprado las gafas de sol a tu hermano? - ¡Vaya!, se me ha olvidado. Tendré que ir esta tarde a comprarle las gafas de sol a mi hermano, pero creo que no va a ser fácil encontrar las gafas de sol que tanto le gustan a mi hermano. • Yo también creo que no va a ser fácil. Vio las gafas en una revista de diseño, ¿verdad? - Sí, y, además, él debería probárselas las gafas... ¿Y si llamo a mi hermano y le digo a mi hermano que venga conmigo y le pido a mi hermano que se traiga la moto? ¡Tengo tantas ganas de probarla la moto...! • Pues llama a tu hermano. Pero no te hagas ilusiones. No creo que te deje llevarla la moto. - ¿Y por qué no va a dejármela la moto? • Pues porque piensa que no conduces bien. Siempre dice que las mujeres no sabéis conducir y, además... - Y, además, ¿qué? Tú también crees que las mujeres no sabemos conducir. ¿no? ¡Machistas...! • Bueno, no mepeemos... Tengo que irme. Si vas a llamar a tu hermano, dile que nos vemos en el bar de la esquina. - Vale, le diré que nos vemos en el bar de la esquina. </div> <p style="text-align: center;">Figura 75.2. Solución de la actividad 6 (Chamorro <i>et al.</i>, 2000b, p. 28)</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>En parejas, los estudiantes van a presentar las interpretaciones del diálogo de la actividad anterior y que han realizado individualmente. Tendrán que negociar con un compañero por qué han seleccionado una respuesta y no otra.</p>

Figura 75. Descripción de la actividad 6 (E2-PIDCD/CI)

3.3.2. Descripción y contraste de los dos paquetes de instrucción sobre los verbos pronominales de movimiento

En los manuales de E/LE que hemos analizado, hemos comprobado que el tratamiento de los verbos pronominales en niveles avanzados es muy escaso. Por otro lado, cuando se tratan las explicaciones, resultan demasiado complejas y, según nuestra experiencia, no son lo suficientemente significativas.

Los dos paquetes de instrucción sobre la presencia del pronombre reflexivo en algunos verbos pronominales como *ir(se)*, *llevar(se)*, *traer(se)*, *venir(se)* y *volver(se)*, al igual que en los paquetes descritos en el apartado anterior, los hemos secuenciado también en tres partes: *antes*, *durante* y *después*. A continuación, presentamos los planes de clase de cada sesión y la descripción de las actividades.

En la sesión 3, presentamos la primera parte de los paquetes de instrucción que llamamos *antes* y que se realiza de la misma forma tanto en el grupo experimental 1 como en el grupo experimental 2. Es un precalentamiento para saber cuál es el punto de partida, así

como una revisión de la conjugación de estos verbos como podemos comprobar en las actividades 1 (figuras 76 y 77) y 2 (figuras 78 y 79). La segunda parte del paquete de instrucción, *durante*, para la presentación de la teoría, son las actividades 3, 4 y 5. En la actividad 3 (figuras 80 y 81), que tomamos de Alonso *et al.* (2015, p. 93) para el grupo experimental 1, presentamos en una primera fase los verbos sin la presencia del pronombre reflexivo *ir(se)* y *llevar(se)* para expresar un movimiento hacia «allí» y *traer(se)*, *venir(se)* y *volver(se)* para expresar un movimiento hacia «aquí», donde está el interlocutor. Tomamos las imágenes de Alonso *et al.*, 2015 (pp. 92-93) que trabajamos en las siguientes fases de la actividad. En el grupo experimental 2 tomamos la actividad 3 (figuras 82 y 83) de Chamorro *et al.* (2000a, p. 57) y no usamos las imágenes, hacemos una revisión de la presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento que es presentado como un uso más del pronombre *se* en español. La actividad 4 del grupo experimental 1 (figuras 84 y 85), que tomamos de Alonso *et al.* (p. 93), sirve para trabajar de nuevo los verbos de movimiento a partir de las imágenes. En la actividad 4, para el grupo experimental 2 (figuras 86 y 87), hay una primera fase (pre-actividad) en la que introducimos teoría sobre los verbos pronominales de movimiento que tratamos a partir de Blanco *et al.* (2001, p. 14) y Coronado *et al.* (2003, p. 56), para en una segunda fase (actividad) realizar la actividad tomada de Chamorro *et al.* (2000b, p. 30) y consolidar lo aprendido en una tercera fase (post-actividad). Finalizamos la sesión 3 con la actividad 5 en el grupo experimental 1 (figuras 88 y 89), que tomamos de Alonso *et al.* (2015, p. 93) donde volvemos a usar las imágenes (*ibid.*, 2015, pp. 92 y 93) para consolidar lo aprendido en torno a los verbos pronominales sin la presencia del pronombre reflexivo. En la actividad 5 del grupo experimental 2 (figuras 90 y 91) tomada de Blanco *et al.* (2001, p. 14) no usamos imágenes y de nuevo nos remitimos a la teoría que encontramos en Blanco *et al.* (2001, p. 14) y Coronado *et al.* (2003, p.56) para explicar los verbos de movimiento con presencia y ausencia del pronombre reflexivo.

PLAN DE CLASE DE LA SESIÓN 3

¿Qué contenidos gramaticales veremos? Presentar la presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento dentro de los valores del pronombre *se*, como: *ir(se)*, *llevar(se)*, *traer(se)*, *venir(se)* y *volver(se)*. Revisar las formas

¿Qué objetivos de comunicación conseguiremos? Saber usar los verbos de movimiento *ir(se)*, *llevar(se)*, *traer(se)* en contextos. Por ejemplo: el verbo *ir* (sin el pronombre reflexivo) cuando queremos ir donde está el oyente o una familia. *Valencia*. El verbo *irse* (con el pronombre reflexivo) cuando queremos decir que abandonamos un lugar y la forma de movimiento: *Me voy de aquí*.

ACTIVIDAD 1				
		Revisar y reflexionar sobre el uso del verbo de movimiento <i>ir(se)</i> .		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los verbos de movimiento: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> y <i>volver(se)</i> . Los usos del verbo <i>ir(se)</i> .	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual/parejas
Pos-tactividad	Evaluación	IO y EE		Parejas/plenaria

Figura 76. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 1(E1/2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 1

(E1/E2-PIVPM)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor pregunta si conocen los verbos de movimiento y en la pizarra apunta los verbos que mencionan y rodea con un círculo los verbos: <i>ir(se)</i>, <i>llevar(se)</i>, <i>traer(se)</i>, <i>venir(se)</i> y <i>volver(se)</i>. En el caso de que no los mencionen intentamos dirigir la respuesta y así introducir los objetivos que pretendemos alcanzar en estas dos sesiones.</p>															
<p>Actividad</p>	<p>El profesor reparte las fotocopias con las que van a trabajar durante las dos sesiones y les pide a los estudiantes que observen los ejemplos que aparecen en la tabla de la actividad 1 (figura 77.1). Tienen que hacer una interpretación de por qué se usa o no el pronombre reflexivo con el verbo de movimiento <i>ir</i> y comparar su respuesta con la de un compañero.</p> <table border="1" data-bbox="587 1048 1249 1413"> <thead> <tr> <th>Ir (se)</th> <th>Mi interpretación</th> <th>Mi compañero</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Voy a casa de Malú.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Me voy a Brasilia.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Van caminando deprisa.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se van caminando deprisa.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Figura 77.1. Actividad 1</p>	Ir (se)	Mi interpretación	Mi compañero	Voy a casa de Malú.			Me voy a Brasilia.			Van caminando deprisa.			Se van caminando deprisa.		
Ir (se)	Mi interpretación	Mi compañero														
Voy a casa de Malú.																
Me voy a Brasilia.																
Van caminando deprisa.																
Se van caminando deprisa.																
<p>Post-actividad</p>	<p>Los alumnos contrastan su respuesta con un compañero y completan la información. Si los alumnos no saben interpretar las frases, el profesor, en plenaria y en la pizarra, dirige la tarea hasta obtener un resultado como el que presentamos en la figura 77.2</p> <div data-bbox="464 1688 1315 1944" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>Mi interpretación: <i>Voy a casa de Malú</i> el verbo <i>ir(se)</i> indica movimiento hacia un lugar (dirección) pero no enfatiza el abandono del origen. En la frase: Me voy a Brasilia la presencia del pronombre reflexivo <i>me</i> enfatiza el abandono del origen. En la frase: <i>Van caminando deprisa</i> con la ausencia del pronombre reflexivo no enfatizamos el abandono del origen. En la frase: Se van caminando deprisa la presencia del pronombre reflexivo <i>se</i> enfatiza el abandono del origen (de <i>aquí</i> a <i>allí</i>).</p> </div> <p>Figura 77.2. Solución de la actividad 1</p>															

Figura 77. Descripción de la actividad 1 (E1/2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 2				
		Revisar los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> y <i>volver(se)</i> .		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIE
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los verbos de movimiento: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> y <i>volver(se)</i> .	Plenaria
Actividad	Práctica controlada	CL y EE		Plenaria
Post-actividad	Práctica de consolidación	IO y EE		Parejas

Figura 78. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 2 (E1/2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 2 (E1/E2-PIVPM)	
Pre-actividad	Después de la actividad 1 de reflexión, el profesor les pide a los alumnos que clasifiquen los verbos de movimiento: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> y <i>volver(se)</i> en sus correspondientes conjugaciones (1ª, 2ª y 3ª)
Actividad	Los alumnos tienen que conjugar los verbos: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>traer(se)</i> , <i>venir(se)</i> y <i>volver(se)</i> en su forma pronominal.
Post-actividad	Los alumnos con unos dados y por turnos revisan la conjugación con un compañero. Por ejemplo, si sale el seis tendrán que decir la tercera persona del plural de todos los verbos de movimiento que han conjugado.

Figura 79. Descripción de la actividad 2 (E1/2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 3				
		Relacionar los adverbios <i>aquí</i> y <i>allí</i> con los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>traer(se)</i> y <i>venir(se)</i>		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los adverbios <i>aquí</i> y <i>allí</i> y los verbos: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>traer(se)</i> y <i>venir(se)</i> en su forma pronominal.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Parejas/plenaria

Figura 80. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 3 (E1-PIVPM)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 3

(E1-PIVPM)

Pre-actividad

El profesor, con la ayuda de imágenes, presenta la teoría a partir de Alonso *et al.* (2015, pp. 92-93), que propone su estudio de los verbos de movimiento a partir de la dualidad de si se conjugan o no con el pronombre reflexivo. Sigue, por tanto, la secuencia propuesta en esta gramática para explicar los verbos *ir(se)*, *llevar(se)*, *venir(se)* y *traer(se)* en la que, primero, se tratan los verbos de movimiento sin la presencia del pronombre reflexivo y después con la presencia de este. Se ilustra con la figura 81.1 (*ibid.* p. 92) para presentar los verbos de movimiento *ir* y *llevar* para indicar movimiento hacia «Allí», que se refiere a un espacio distinto a aquel donde está la persona que habla «Aquí». Estos verbos, como en los ejemplos *Voy a la casa de Malú* o *Llevo los libros a tu casa*, indican movimiento hacia «Allí» en un espacio físico o mental

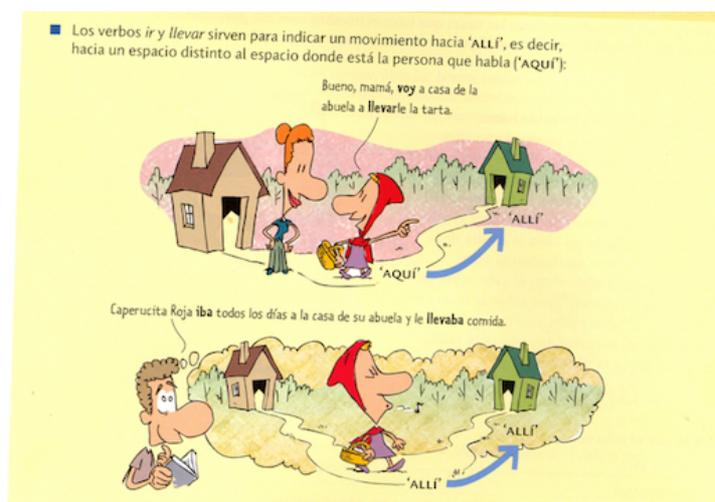


Figura 81.1. Los verbos *ir* y *llevar* (Alonso *et al.*, 2015, p. 92)

Después, a partir de la imagen de la figura 81.2 (*ibid.* p. 92), el profesor trata los verbos *venir* y *traer* dentro de los verbos de movimiento que indican un movimiento hacia «Aquí», en el que está la persona que habla, como en el ejemplo: *Todos los días viene a traerme el periódico.*



Figura 81.2. Los verbos *venir* y *traer* (Alonso *et al.*, 2015, p. 92)

Con la imagen de la figura 81.3, el profesor explica el uso de «*venir* y *traer* cuando hablamos de movimiento hacia un espacio en el que se sitúa mentalmente la persona que habla («Aquí») y en el que piensa como su espacio (el lugar donde nos situamos en el futuro, nuestra casa, nuestro despacho, con nosotros, conmigo, etc.)» (*ibid.* p. 92). El profesor también trabaja con el ejemplo:

- ¿*Vienes a mi escuela esta tarde y me traes los libros?*

- ¡*Claro que puedo ir a tu escuela esta tarde y llevarte los libros!*



Figura 81.3. Los verbos *venir* y *traer* (Alonso *et al.*, 2015, p. 92)

Por último, con la imagen de la figura 81.4 el profesor explica «'Aquí', el lugar donde está la persona que habla, puede ser un espacio más grande o pequeño: depende de con qué otro espacio se compara» (*ibid.* p. 93) También pone el ejemplo: *Ven aquí, a mi casa y no al cine* (mi casa=Aquí y el cine=Allí)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

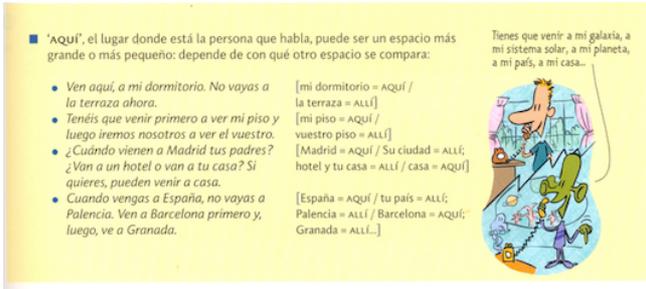
	 <p>■ 'Aquí', el lugar donde está la persona que habla, puede ser un espacio más grande o más pequeño: depende de con qué otro espacio se compara:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ven aquí, a mi dormitorio. No vayas a la terraza ahora. • Tenéis que venir primero a ver mi piso y luego iremos nosotros a ver el vuestro. • ¿Cuándo vienen a Madrid tus padres? ¿Van a un hotel o van a tu casa? Si quieres, pueden venir a casa. • Cuando vengas a España, no vayas a Palencia. Ven a Barcelona primero y, luego, ve a Granada. <p>[mi dormitorio = AQUÍ / la terraza = ALLÍ] [mi piso = AQUÍ / vuestro piso = ALLÍ] [Madrid = AQUÍ / Su ciudad = ALLÍ; hotel y tu casa = ALLÍ / casa = AQUÍ] [España = AQUÍ / tu país = ALLÍ; Palencia = ALLÍ / Barcelona = AQUÍ; Granada = ALLÍ.]</p> <p>Tienes que venir a mi galaxia, a mi sistema solar, a mi planeta, a mi país, a mi casa...</p>																																
<p>Actividad</p>	<p>Los alumnos, de forma individual, responden a la pregunta “¿A qué lugar se refiere Luisa?” en la actividad 3, adaptada de Alonso <i>et al.</i> (2015, p. 93). Deben completar la tabla (figura 81.5) teniendo en cuenta si las frases que les planteamos se refieren a «aquí» (a donde ella está) o «allí» (a otro lugar).</p> <table border="1" data-bbox="598 898 1187 1328"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th>AQUÍ</th> <th>ALLÍ</th> </tr> <tr> <th>A donde ella está</th> <th>A otro lugar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿¿Pedro?! ¿Vas a traer a ese tipo? No me gusta nada.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. ¿Puedes llevarme el libro el libro que te presté, por favor?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Ven mañana y hablamos. ¡Ah! Y tráeme la tableta, si te acuerdas.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Espera, parece que ha sonado el timbre. ¡Un momento, ya voy!</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Las gemelas, sí. Ellas vienen a verme de vez en cuando.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Laura, no. Ella nunca fue a verme.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. El otro día Álvaro me llevó un ramo de flores. ¿No es encantador?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. Si quieres puedes llevarte ya la plancha. He comprado una.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. Es una larga historia. Si vienes luego, te lo explico.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		AQUÍ	ALLÍ	A donde ella está	A otro lugar	¿¿Pedro?! ¿Vas a traer a ese tipo? No me gusta nada.	X		1. ¿Puedes llevarme el libro el libro que te presté, por favor?			2. Ven mañana y hablamos. ¡Ah! Y tráeme la tableta, si te acuerdas.			3. Espera, parece que ha sonado el timbre. ¡Un momento, ya voy !			4. Las gemelas, sí. Ellas vienen a verme de vez en cuando.			5. Laura, no. Ella nunca fue a verme.			6. El otro día Álvaro me llevó un ramo de flores. ¿No es encantador?			7. Si quieres puedes llevarte ya la plancha. He comprado una.			8. Es una larga historia. Si vienes luego, te lo explico.		
	AQUÍ		ALLÍ																														
	A donde ella está	A otro lugar																															
¿¿Pedro?! ¿Vas a traer a ese tipo? No me gusta nada.	X																																
1. ¿Puedes llevarme el libro el libro que te presté, por favor?																																	
2. Ven mañana y hablamos. ¡Ah! Y tráeme la tableta, si te acuerdas.																																	
3. Espera, parece que ha sonado el timbre. ¡Un momento, ya voy !																																	
4. Las gemelas, sí. Ellas vienen a verme de vez en cuando.																																	
5. Laura, no. Ella nunca fue a verme.																																	
6. El otro día Álvaro me llevó un ramo de flores. ¿No es encantador?																																	
7. Si quieres puedes llevarte ya la plancha. He comprado una.																																	
8. Es una larga historia. Si vienes luego, te lo explico.																																	
<p>Post-actividad</p>	<p>Con un compañero, los estudiantes comparan sus resultados y después el profesor lo explicará en la pizarra a todo el grupo. En el primero: a otro lugar. Segundo: a donde ella está. Tercero: a otro lugar. Cuarto: a donde ella está. Quinto: a otro lugar. Sexto: a otro lugar. Séptimo: a otro lugar. Octavo: a donde ella está.</p>																																

Figura 81. Descripción de la actividad 3 (E1-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 3				
		Reflexionar sobre la combinación de los pronombres de CD/CI con los verbos frente a la presencia y ausencia del pronombre reflexivo con los verbos de movimiento.		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
		CA y EO		Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Combinación de los pronombres de CD y de CI frente a la presencia y ausencia del pronombre reflexivo con los verbos de movimiento. Contextos en los que se utilizan este tipo de combinaciones.
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE	Grupos de tres	

Figura 82. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 3 (E2-PIVPM)

ACTIVIDAD 3

(E2-PIVPM)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor recuerda la combinación de los pronombres de CD/CI con los verbos y pone algunos ejemplos de cuándo se usan. Revisa algunos contextos con el uso del imperativo y el uso del infinitivo. Se aprovecha para hablar del pronombre reflexivo, su presencia y ausencia en los verbos de movimiento con una intención semántica. La teoría se presenta explicando los diferentes valores del pronombre <i>se</i> (figura 83.1) a partir del cuadro que encontramos en el libro del alumno de Chamorro <i>et al.</i> (2000a, p. 57) para relacionarlo con los verbos de movimiento. El hecho de realizar una reflexión con los usos del pronombre <i>se</i> (así como las variantes de las otras personas) nos ayudará a comprender que la presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento puede incluso modificar su valor semántico.</p> <div data-bbox="502 907 1284 1624" data-label="Image"> </div> <p>Figura 83.1. Los valores del pronombre <i>se</i> (Chamorro <i>et al.</i>, 2000a, p. 57)</p>
<p>Actividad</p>	<p>En esta actividad (figura 83.2), adaptada de Chamorro <i>et al.</i> (2000a, p. 57), de forma individual primero y después en grupos de tres, los estudiantes van a reconocer los pronombres que se encuentran en las frases y van a reflexionar sobre el uso de los pronombres de CD/CI en estos contextos y la presencia del reflexivo en los verbos. El objetivo es que los alumnos sean conscientes de que la presencia del pronombre también contribuye al significado en un determinado contexto. De</p>

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

	<p>esta forma introducimos el verbo <i>ir</i> que aparece en una de las frases (sin el pronombre reflexivo) porque tiene una función de futuro en el presente: «Voy a tirártelo».</p> <div data-bbox="491 414 1324 680" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <ul style="list-style-type: none"> • Me volví porque había gente conocida. • Voy a tirártelo a la cara si no me lo explicas antes de devolvérselas. • Se llevó los libros de la biblioteca. • No me importa dejártelo, pero no se lo digas a nadie, por favor. • Me trae la merienda todos los días. • Dice que la tiene muy bonita, pero no te lo creas, no es para tanto. • Se vino de la fiesta muy temprano. </div> <p style="text-align: center;">Figura 83.2. Actividad 3: Verbos pronominales (Chamorro <i>et al.</i>, 2000a, p. 57)</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>Como proponen Chamorro <i>et al.</i> (2000a, p. 57), podemos hacer un concurso con el resultado de los grupos de tres que hemos formado en la fase anterior. Ganará el grupo que ha definido mejor el uso de los pronombres en estos verbos y proponga diferentes contextos.</p>

Figura 83. Descripción de la actividad 3 (E2 - PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 4				
		Diferenciar los usos de los verbos de movimiento: <i>ir, venir, llevar y traer</i> en diferentes contextos.		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIE
		CA y EO		El uso de los verbos de movimiento: <i>ir, venir, llevar y traer</i> para la formación de perífrasis verbales con la construcción <i>tener que</i> .
Actividad	Práctica libre	CL y EE		
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE	Parejas	

Figura 84. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 4 (E1-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 4

(E1-PIVPM)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor presenta las perífrasis verbales para expresar obligación formadas por la construcción: tener que + verbo de movimiento (<i>ir, venir, llevar, traer</i>). Revisamos de nuevo las imágenes que hemos presentado en la actividad anterior tomadas de Alonso <i>et al.</i> (2015, pp. 92-93) para identificar el valor semántico de cada uno de los verbos de movimiento que abordamos. Estos verbos son los que aportan el significado léxico en las perífrasis verbales que tratamos en la actividad 4 (<i>ibid.</i>, p. 93)</p>
<p>Actividad</p>	<p>El profesor presenta la perífrasis verbal que aparece en el ejemplo de la actividad 4: <i>Tengo que ir a casa</i> (adaptada de Alonso <i>et al.</i>, 2015, p. 93) y explica que estas estructuras las construimos con verbos de movimiento que son los que aportan el valor semántico-léxico. Los alumnos individualmente completan la actividad. La solución es como sigue: para la primera frase, <i>ir</i>; para la segunda, <i>llevar</i>; para la tercera, <i>traer</i>; para la cuarta, <i>ir</i>; para la quinta, <i>venir</i>; para la sexta, <i>venir</i>; para la séptima, <i>llevarle</i>; para la octava y la novena, <i>ir</i>.</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>En parejas reflexionan sobre sus respuestas y podemos pedir que construyan otras frases parecidas.</p>

Figura 85. Descripción de la actividad 4 (E1-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 4				
ACTIVIDAD 4		Relacionar los adverbios <i>aquí</i> y <i>allí</i> con los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> y <i>venir(se)</i> .		
	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los adverbios <i>aquí</i> y <i>allí</i> y los verbos: <i>ir(se)</i> , <i>venir(se)</i> . La presencia o no del pronombre reflexivo en algunos contextos.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Parejas

Figura 86. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 4 (E2-PIVPM)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 4

(E2- PIVPM)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor presenta los verbos de movimiento a partir de Blanco <i>et al.</i> (2001), donde se explica que «la forma pronominal hace hincapié en el origen del movimiento, en el punto de partida» (<i>ibid.</i>, p.14). Y para complementar esta definición se apoya en la figura 87.1 tomada de Coronado <i>et al.</i> (2003, p. 56), que estructura los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> y <i>venir(se)</i> en cinco apartados a), b), c), d) y e)</p> <div data-bbox="496 663 1345 1104" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>a) «Cuando no interesa el lugar de destino, porque lo que importa es hablar de un movimiento de salida de un lugar, usamos <i>ir/irse</i>.</p> <p>b) Cuando solamente interesa hablar de un movimiento hacia un lugar, pero no de que hemos salido de un lugar, usamos <i>ir/irse</i>.</p> <p>c) Cuando se quiere expresar que ha habido una salida o abandono de un lugar, pero también se dice hacia dónde, usamos <i>ir/irse</i>.</p> <p>d) Cuando queremos expresar movimiento desde otro lugar hacia el lugar donde estamos ahora (sin que importe el lugar de procedencia), usamos <i>venir/ venirse</i></p> <p>e) Cuando queremos expresar movimiento desde otro lugar hacia el lugar donde estamos ahora, marcando que hemos abandonado otro sitio, usamos: <i>Venir, venirse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En algunos casos estas diferencias no son importantes, y podemos usar indistintamente el pronombre o no. Por ejemplo, Johanna podría decir ‘Mi padre se vino a Barcelona’ porque permaneció un tiempo allí y abandonó su país y Juan Oliveras podría decir ‘Vine a Argentina’, pues, como ya sabemos su historia no necesita usar ‘me’ para decirnos que abandonó España y se instaló allí. • En otros casos, en cambio, es una diferencia importante: por ejemplo, si un timbre suena en una casa, y una persona dice ‘voy’, entendemos que empieza un movimiento hacia la puerta: si dice ‘Me voy’, entendemos que la persona que ha llamado viene a buscarla y va a salir de la casa». </div> <p>Figura 87.1. Ficha de los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> y <i>venir(se)</i> (Coronado <i>et al.</i>, 2003, p. 56)</p> <p>Esta información se la entregamos a los alumnos en fotocopias.</p>
<p>Actividad</p>	<p>Los alumnos individualmente realizan la actividad 4 (adaptada de Chamorro <i>et al.</i>, 2000b, p. 30). En esta actividad ponemos en práctica las diferencias semánticas que tienen los verbos <i>ir(se)</i> y <i>venir(se)</i> con la presencia y ausencia del pronombre reflexivo.</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>En parejas van a corregir el diálogo que después pondrán en común con el resto de la clase. La solución es: b), a), b), b).</p>

Figura 87. Descripción de la actividad 4 (E2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 5				
		Reflexionar sobre los usos de los verbos de movimiento <i>ir, venir, llevar y traer</i> .		
		DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIE
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los verbos <i>ir, venir, llevar y traer</i> en contextos no pronominales.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Parejas

Figura 88. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 5 (E1-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 5

(E1-PIDCD/CI)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor revisa los usos sin la presencia del pronombre reflexivo de los verbos <i>ir</i>, <i>venir</i>, <i>llevar</i> o <i>traer</i>. A partir de las imágenes tomadas de Alonso <i>et al.</i> (2015, pp. 92-93) explica de nuevo que los verbos <i>ir</i> y <i>llevar</i> sin pronombre indican un movimiento hacia «allí» (un espacio diferente a aquel donde se encuentra la persona que habla). Los verbos <i>venir</i> y <i>traer</i> indican movimiento hacia donde está, o se sitúa mentalmente, la persona que habla («aquí»).</p>
<p>Actividad</p>	<p>Los alumnos individualmente realizan la actividad adaptada de Alonso <i>et al.</i> (2015, p. 93) en un tiempo de cinco minutos que cronometra el profesor. Para la corrección reparte botones de colores y los que tengan el mismo color se corrigen entre ellos. El profesor presenta las soluciones y explica que en la primera frase los verbos de movimiento que tienen que poner son <i>vamos/llevar</i> (indican un movimiento hacia «allí» donde está el hablante; en la segunda y tercera, <i>vienes</i> (indican un movimiento hacia «aquí» donde el hablante puede situarse física o mentalmente; en la cuarta, <i>voy</i>; en la quinta: <i>viniste</i>; y en la sexta: <i>vienes</i>.</p>
<p>Post-actividad:</p>	<p>Después de la explicación del profesor, continúan organizados por parejas y devuelven la actividad 5 al compañero poniendo en común sus respuestas. En el caso de que hayan corregido alguna de las respuestas del compañero, tendrán que aclarar por qué han realizado la corrección. Es una actividad que les ayuda a retener la explicación del profesor y a construir juntos su propia interpretación de la teoría.</p>

Figura 89. Descripción de la actividad 5 (E1-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 5				
		Reflexionar sobre los usos de los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>marchar(se)</i> , <i>salir(se)</i> , <i>volver(se)</i>		
	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	Los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>marchar(se)</i> , <i>salir(se)</i> , <i>volver(se)</i> .	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Parejas

Figura 90. Plan de clase de la sesión 3. Actividad 5 (E2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 5

(E2-PIVPM)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor antes de la actividad 5 consolida lo aprendido a lo largo de la secuencia didáctica, y retoma sin la ayuda de imágenes la teoría que ha expuesto en la actividad anterior y que ha tomado de Blanco <i>et al.</i> (2001, p. 14) y de Coronado <i>et al.</i> (2003, p. 56).</p>
<p>Actividad</p>	<p>Los alumnos realizan la actividad de Blanco <i>et al.</i> (2001, p. 14) en un tiempo de cinco minutos que cronometra el profesor, que reparte botones de colores para agruparlos y realizar la corrección. Los estudiantes que tengan el mismo color se corrigen entre ellos. El profesor presenta las soluciones y explica que en el diálogo 1 la repuesta correcta es <i>Ahora mismo voy</i> (usamos <i>ir</i> para indicar movimiento hacia un lugar). En el diálogo 2, <i>Se vino a mi casa el miércoles</i> (usamos <i>venirse</i> para indicar movimiento hacia el lugar donde estamos ahora). En el diálogo 3, <i>Los niños se marcharon dos horas</i> (usan el verbo de movimiento <i>marcharse</i> para idicar que abandonaron el lugar). En el diálogo 4, <i>Me salí muy molesto de la reunión</i> (usan el verbo de movimiento <i>salirse</i> para indicar que abandonó el lugar de origen). En el diálogo 5, <i>Se volvió a casa</i> (para indicar movimiento hacia el lugar de origen).</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>Los alumnos continúan los mismos agrupamientos y revisan sus respuestas. En el caso de que hayan hecho correcciones comentarán por qué es esa opción y no otra.</p>

Figura 91. Descripción de la actividad 5 (E2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En la sesión 4 continuamos con la segunda parte, *durante* y realizamos la actividad 6 (figuras 92 y 93) tomada de Alonso *et al.* (2015, p.94) en los dos grupos experimentales. En el grupo experimental 1 presentamos las imágenes que encontramos en Alonso *et al.* (2015, p. 94) en las que aparecen los verbos de movimiento *ir(se)*, *llevar(se)*, *volver(se)* y *traer(se)* descritos desde diferentes perspectivas y donde se identifican la ausencia o presencia del pronombre reflexivo con la importancia o no que se le da al origen del movimiento. En el grupo experimental 2 no usamos imágenes y nos remitimos de nuevo a la teoría que propone Blanco *et al.* (2001, p. 14) y Coronado *et al.* (2003, p. 56). Con La actividad 7 (figuras 94 y 95), tomada de Alonso *et al.* (2015, p. 95) y que proponemos a los dos grupos experimentales, comenzamos con la tercera parte, *después*. Es una actividad de refuerzo para tratar el verbo de movimiento *ir(se)*, que se realiza usando imágenes en el grupo experimental 1 pero no en el grupo experimental 2. Por último, en la actividad 8 (figuras 96 y 97), tomada de Castañeda (2010), usamos en la primera fase (pre-actividad) una presentación animada con el grupo experimental 1 para revisar contenidos, mientras que en el grupo experimental 2, a pesar de usar la misma actividad, no usamos esta presentación y nos remitimos a Blanco *et al.* (2001, p. 14) y Coronado *et al.* (2003, p. 56).

PLAN DE CLASE DE LA SESIÓN 4

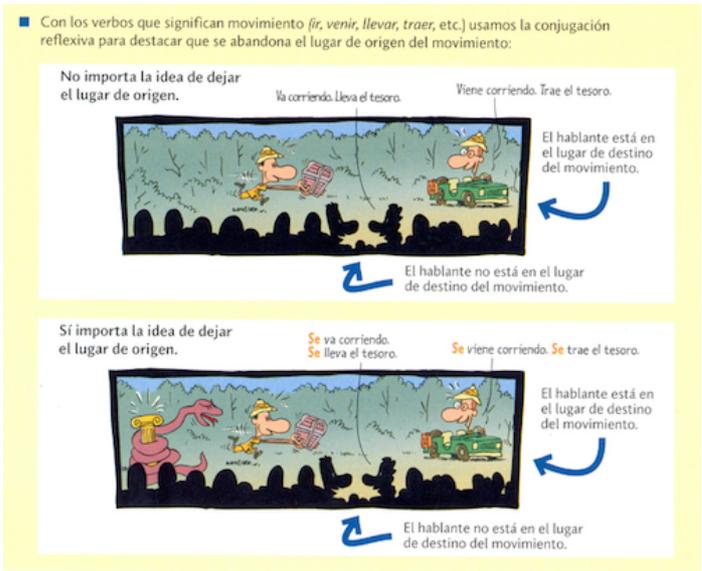
¿Qué contenidos gramaticales veremos? Los verbos de movimiento *ir(se)*, *venir(se)*, *llevar(se)* y *traer(se)*.
¿conseguiremos? Diferenciar el significado de los verbos pronominales en diferentes contextos de comunicación.

ACTIVIDAD 6				
ACTIVIDAD 6		Conocer la diferencia semántica de los verbos: <i>ir(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> y <i>traer(se)</i> .		
	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIE
Pre-actividad	Presentación	CA y EO	La presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento: <i>ir(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> y <i>traer(se)</i> y la construcción del significado.	Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Individual
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Parejas

Figura 92. Plan de clase de la sesión 4. Actividad 6 (E1/2-PIVPM)

ACTIVIDAD 6

(E1/2-PIVPM)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor comienza la sesión explicando la diferencia semántica de los verbos: <i>ir(se)</i>, <i>venir(se)</i>, <i>llevar(se)</i> y <i>traer(se)</i>, además de sus usos por la presencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento. Para el grupo experimental 1 usa la imagen que vemos en la figura 93.1 de Alonso <i>et al.</i> (2015, p. 94). Presta especial atención a cuestiones como el origen del movimiento y si el hablante está en el lugar de destino, haciendo hincapié en que «usamos la conjugación reflexiva para destacar que se abandona el lugar de origen del movimiento» (<i>ibid.</i>, p. 94).</p>  <p>Figura 93.1. Presencia del pronombre reflexivo en <i>ir</i>, <i>venir</i>, <i>llevar</i>, <i>traer</i> (Alonso <i>et al.</i>, 2015, p.94)</p> <p>Podemos poner el ejemplo <i>Me voy a Brasilia</i> para llevar la situación al contexto de los alumnos, en la que observamos que la presencia del pronombre reflexivo indica la idea de abandonar el lugar de origen, frente a la construcción sin pronombre cuando no necesitamos especificar el lugar de origen del movimiento. En el grupo experimental 2 solamente se presenta la teoría tomada de Blanco <i>et al.</i> (2001, p. 14) y de Coronado <i>et al.</i> (2003, p. 56) sin la ayuda de las imágenes.</p>
<p>Actividad</p>	<p>Los alumnos realizan la actividad de Alonso <i>et al.</i> (2015, p. 94) y después intercambian sus respuestas con un compañero que corregirá la actividad cuando el profesor presenta la solución:</p> <p>1.b. <i>¡Me voy a Madrid!</i> (con el reflexivo indica que abandona el lugar de origen del movimiento); 2.a. <i>¿Qué ropa es mejor para llevar?</i> (indica movimiento hacia</p>

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

	<p>«allí»); 3.b. <i>¿Qué ropa me llevo?</i> (con el reflexivo indica que deja el lugar de origen y el hablante no está en el destino del movimiento); 4.a. <i>Primero voy a casa de mi madre</i> y 5.a. <i>Voy a Madrid</i> (indica movimiento hacia «allí»); 6.a. <i>¡Me he venido sin decirle adiós!</i> (con el reflexivo indica que hay un origen del movimiento y el hablante está en el lugar en el lugar de destino); 7.a. <i>Mira, he traído un regalo para ti</i> y 8.a. <i>¿Tú puedes llevar esta?</i> (no importa el origen e indican un movimiento hacia «allí»).</p>
Post-actividad	<p>Los alumnos en parejas le dan retroalimentación al compañero con el que han intercambiado las respuestas de la actividad con la intención de que construyan la teoría juntos.</p>

Figura 93. Descripción de la actividad 6 (E2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 7				
		Conocer algunos contextos de verbos de movimiento: <i>ir, venir, llevar y traer</i>		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
		CA y EO		Los verbos de movimiento: <i>ir, venir, llevar y traer</i> en sus diferentes contextos.
Actividad	Práctica libre	CL y EE		
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE	Parejas	

Figura 94. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 7 (E1/2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

ACTIVIDAD 7

(E1/2-PIVPM)

Pre-actividad	<p>El profesor explica de nuevo los verbos de movimiento <i>ir(se)</i>, <i>venir(se)</i>, <i>llevar(se)</i> y <i>traer(se)</i> y el cambio semántico por la presencia del pronombre reflexivo y lo relaciona con los ejemplos que han trabajado en la actividad anterior. Además, aclara las dudas que pueden surgir. En el grupo experimental 1 usa las imágenes y las explicaciones que encuentra en Alonso <i>et al.</i> (2015, pp. 92-94) y en el grupo experimental 2 no usa imágenes y se basa en la teoría tomada de Blanco <i>et al.</i> (2001, p. 14) y de Coronado <i>et al.</i> (2003, p. 56).</p>
Actividad	<p>Los alumnos de ambos grupos realizan la actividad 7 como tarea de refuerzo que hemos seleccionado de Alonso <i>et al.</i> (2015, p. 95) e intercambiarán sus respuestas con un compañero. Los estudiantes corrigen, si es necesario, las respuestas de su compañero después de escuchar la explicación de la solución que el profesor realiza en plenaria.</p> <p>En el grupo experimental 1 el profesor recurre de nuevo a las imágenes de Alonso <i>et al.</i> (2015, pp. 92-94) para ilustrar sus explicaciones. Son probables las situaciones 1 (<i>se va</i>) y 2 (<i>me voy</i>) debido a que la presencia del reflexivo indica que se abandona el lugar de origen e importa el origen del movimiento; así como las situaciones 4 (<i>vas</i>) y 5 (<i>voy</i>) y 7 (<i>van</i>) porque el verbo de movimiento <i>ir</i> indica un movimiento hacia «allí». También lo es la situación 8 (<i>vengo</i>) porque el verbo <i>venir</i> sin la presencia del reflexivo indica movimiento hacia «aquí» donde está el hablante (<i>vengo</i>).</p> <p>No son probables las situaciones 3, 6, 9, 10 y 11. En la situación 3 debería ser el verbo de movimiento <i>ir</i> sin la presencia del pronombre reflexivo para indicar movimiento hacia «allí». En la situación 6, por el contexto es necesaria la presencia del pronombre reflexivo con el verbo <i>ir</i> (<i>me voy</i>) para indicar que se abandona el lugar de origen. En la situación 9, no es necesario la presencia del pronombre reflexivo con el verbo de movimiento <i>venir</i> (<i>vienen</i>) debido a que no importa el origen y solamente queremos indicar un movimiento hacia «aquí» en el que está el hablante. En la situación 10 no es necesaria la presencia del pronombre reflexivo en <i>llevar</i> porque indicamos movimiento hacia «allí» sin tener en cuenta el origen y, por último, en la situación 11 es necesaria la presencia del pronombre reflexivo en <i>traer</i> (<i>me he traído</i>) para indicar movimiento hacia donde está el interlocutor y no importa el origen.</p>

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Post-actividad	Los alumnos en parejas contrastan sus respuestas y reflexionan sobre las correcciones que les ha realizado su compañero después de escuchar la explicación del profesor.
-----------------------	--

Figura 95. Descripción de la actividad 7 (E2-PIVPM)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA G

ACTIVIDAD 8				
ACTIVIDAD 8		Consolidar los usos de los verbos de movimiento: <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>volver(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>traer(se)</i> y <i>salir(se)</i> .		
Pre-actividad	Presentación	DESTREZA	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO
		CA y EO		Plenaria
Actividad	Práctica libre	CL y EE		Los verbos de movimiento <i>ir(se)</i> , <i>llevar(se)</i> , <i>volver(se)</i> , <i>venir(se)</i> , <i>traer(se)</i> y <i>salir(se)</i> .
Post-actividad	Práctica de consolidación y evaluación	IO y EE		Parejas

Figura 96. Plan de clase de la sesión 2. Actividad 8 (E1/2-PIVPM)

ACTIVIDAD 8

(E1/E2-PIVPM)

<p>Pre-actividad</p>	<p>El profesor, para una mayor consolidación de la teoría, reflexiona sobre la presencia o no del pronombre reflexivo en los verbos <i>ir(se)</i>, <i>venir(se)</i>, <i>llevar(se)</i>, <i>traer(se)</i>, <i>llevar(se)</i>. En el grupo experimental 1 se ayuda de la figura 97.1, una presentación animada tomada de Castañeda (2010) y la relaciona con las imágenes anteriores de Alonso <i>et al.</i> (2015, pp. 92-94).</p> <div data-bbox="475 680 1316 1205" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Con verbos que significan movimiento (<i>ir, venir, llevar, traer, salir, bajar, subir, caer</i>, etc.) la conjugación reflexiva focaliza el cambio entre la situación anterior al movimiento y el movimiento:</p>  <p style="text-align: center;">Se van corriendo Van corriendo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Tropecé con una baldosa y me caí.</p> <p>El gigante se subió a la montaña de un salto para que no lo arrastrara el alud.</p> <p>El perro me quiere más a mí. Si está contigo y lo llamo, se viene conmigo.</p> <p>■ ¿Te vas? ○ Sí, no aguanto más aquí.</p> </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 45%; background-color: #ffffcc;"> <p>En el vacío una pluma cae a la misma velocidad que un martillo.</p> <p>¿Todos los chicos subieron a lo alto de la montaña?</p> <p>El cartero viene todos los días a la casa. Recibimos muchas cartas.</p> <p>■ ¿Puedes apagar la tele? ○ Ya voy.</p> </div> </div> </div> <p style="text-align: center;">Figura 97.1. Presencia del pronombre reflexivo en <i>ir, venir, llevar, traer, salir, bajar, subir, caer</i> (Castañeda, 2010)</p> <p>En el grupo experimental 2, sin el uso de imágenes, el profesor revisa con los alumnos la teoría tomada de Blanco <i>et al.</i> (2001, p. 14) y de Coronado <i>et al.</i> (2003, p. 56).</p>
<p>Actividad</p>	<p>Los alumnos individualmente realizan la actividad 8 en la que tienen que completar con los pronombres reflexivos en el caso necesario, con verbos de movimiento <i>ir(se)</i>, <i>salir(se)</i>, <i>volver(se)</i>, <i>venir(se)</i> <i>llevar(se)</i>. En el grupo experimental 1, antes de realizar la actividad, el profesor proyecta la figura 97.2 y explica el ejemplo de <i>llevar(se)</i> con la imagen en la que se resalta el origen del movimiento y aparece el verbo <i>llevar</i> con la presencia del pronombre reflexivo (<i>Se lleva todos los regalos</i>) frente a la imagen en la que aparece el protagonista sin resaltar el origen del movimiento y aparece el verbo <i>llevar</i> sin el pronombre reflexivo. En el grupo experimental 2 el profesor explica el mismo ejemplo, pero sin el uso de las imágenes.</p>

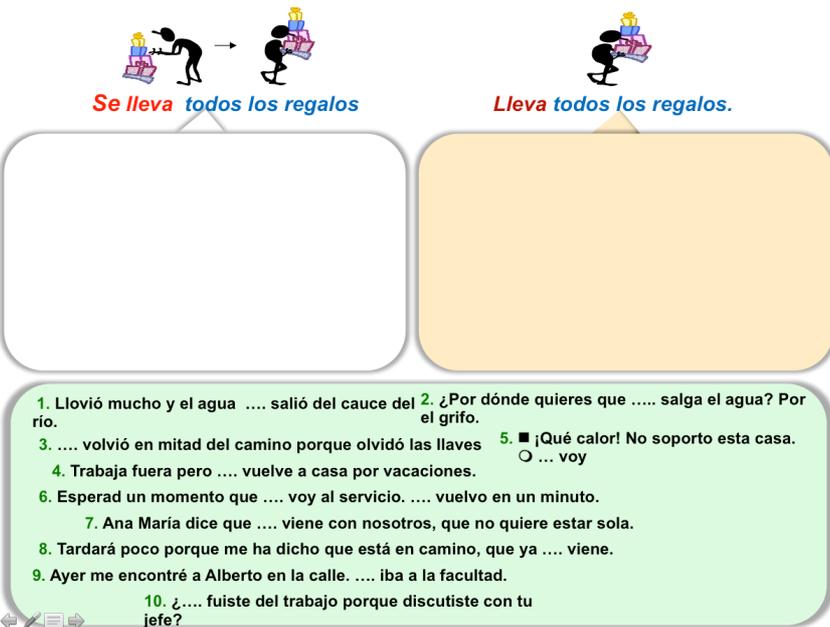
	 <p>Figura 97.2. Presencia del pronombre reflexivo <i>en ir, venir, volver, llevar, traer, salir, bajar, subir, caer</i> (Castañeda, 2010)</p>
<p>Post-actividad</p>	<p>Los alumnos, con un compañero, tienen que agrupar, por un lado, en el cuadro de la izquierda, los verbos de movimiento de la actividad 8 con presencia del pronombre reflexivo, y, por otro lado, en el cuadro de la derecha, los verbos de movimiento que han identificado en el ejercicio sin el pronombre reflexivo. Se tiene en cuenta el origen del movimiento y expresa que abandona el lugar en 1. (<i>se salió</i>), 3. (<i>se volvió</i>), 5. (<i>me voy</i>), 7. (<i>se viene</i>), 9. (<i>se iba</i>) y 10. (<i>te fuiste</i>). En 2. (<i>salga</i>), 4. (<i>vuelve</i>), 6. (<i>voy/vuelvo</i>) y 8. (<i>viene</i>), no es necesaria la presencia del pronombre reflexivo debido a que no importa el origen del movimiento.</p>

Figura 97. Descripción de la actividad 8 (E1/E2-PIVPM)

3.4. Funcionamiento de la programación de aula

El formato que se ha escogido para el diseño de la programación distribuye la duplicación de CD/CI y algunos casos de verbos de movimiento en cuatro sesiones, siendo el pretest al comienzo de la primera y el post-test al final de la cuarta sesión. Después, en la penúltima sesión de las dieciocho que tiene un curso regular en el Instituto Cervantes de Brasilia, dedicamos 30 minutos para resolver el postest de consolidación. Cada sesión posee su plan de clase, cada actividad a su vez presenta sus objetivos y se describe exhaustivamente

el modo en que se llevan a cabo. Dividida en tres estadios (pre-actividad, actividad y post-actividad). Los componentes gramaticales se establecen a partir del PCIC con materiales de varios manuales y los agrupamientos siempre están en función de las actividades. Las cuatro sesiones de la acción didáctica son continuadas para no interrumpir el programa del curso.

Nuestra programación ha sido adaptada a la duración de cada una de las sesiones de 100 minutos y la secuencia didáctica siempre la hemos estructurado en tres fases (antes, durante y después). La primera fase siempre es un precalentamiento y una preparación para el tratamiento de los casos gramaticales. En la segunda fase, tratamos los casos gramaticales según las propuestas que encontramos en Castañeda *et al.* (2008) y Alonso *et al.* (2015) para el grupo experimental 1. La GBEE y su guía, en relación con el tratamiento de los pronombres, aporta un material didáctico coincidente en gran medida con los fundamentos metodológicos comentados en el presente trabajo e inspirados en la gramática cognitiva, en el que destaca el uso de imágenes para ayudar a reconocer el significado alternativo de las construcciones. La propuesta alternativa (sin imágenes), aplicada con el grupo experimental 2, está configurada con materiales tomados de varios manuales de E/LE que hemos aplicado de la manera más coherente posible para el diseño de los paquetes de instrucción. La tercera fase es meramente de consolidación de lo aprendido mediante una tarea que sigue la misma línea metodológica que hemos llevado a cabo para un grupo y otro.

El uso de imágenes y presentaciones dinámicas para el grupo experimental 1 frente al grupo experimental 2, que no ha usado apoyo visual alguno, ha sido fundamental para explicar con más precisión el significado en sus diferentes contextos de los casos gramaticales presentados en los paquetes de instrucción. Este hecho diferencial parece haber sido fundamental para explicar la evolución en el aprendizaje por parte de nuestros alumnos de los casos de duplicación de CD/CI y los verbos pronominales de movimiento después de recibir la instrucción tal y como comentaremos en el análisis de los datos que describimos más adelante en el apartado 6 de este mismo capítulo. A continuación, describimos algunos ejemplos en los que nos apoyamos en estímulos o recursos cognitivos acompañados de imágenes, bien para la preparación de una actividad (3.4.1) o para el desarrollo de esta (3.4.2).

3.4.1. Apoyo visual para la preparación de descripciones pedagógicas y actividades

En las actividades que hemos propuesto para los paquetes de instrucción del grupo experimental 1 siempre nos apoyamos en imágenes y presentaciones animadas para introducir o consolidar la teoría (Alonso *et al.* 2005 y Castañeda *et al.* 2008). Esta parte relativa a cómo las imágenes se integran decisivamente en el paquete instruccional de los estudiantes del

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

grupo experimental 1 es muy importante en el estudio. Por ejemplo, antes de realizar la actividad 4 del grupo experimental 1 (figura 98, adaptada de Alonso *et al.* 2015, p.84) de la segunda parte del paquete de instrucción de la duplicación del CD y el CI, en la que tratamos la duplicación del CD con los pronombres complemento *lo, la, los, las* para mencionar cosas o personas identificadas antes (introducidas con la preposición *a*, además de la duplicación del CI, con los pronombres complemento *le, les o se + lo/la/los/las* cuando el CI está identificado antes o después del pronombre) y para organizar la teoría, seguimos el esquema que proponen Alonso *et al.* (2015, pp. 84) en la figura 99 y aludimos a los contextos en los que se produce la duplicación del CD siempre y cuando el CD sean cosas o personas identificadas antes como en (73) que aquí repetimos por conveniencia como (338) y la duplicación del CI cuando usamos pronombres de CI, con el CI identificado antes del pronombre como en (339) o con el CI después del pronombre como en (340).

(338) *El avión **lo** inventó Santos Dumont*

(339) *A Pablo **le** doy un ordenador*

(340) *Yo **le** dije a mi madre que iba a salir*

4. Sustituye las palabras subrayadas por los pronombres adecuados de CD *lo, los, la, las* en la primera parte y de CI *le, les* en la segunda parte de la actividad (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 84).

1ª parte)

Abuela: ¡Pablo! ¿Has cogido tú las toallas?

Pablo: No, abuela, yo no *las* he cogido.

1. Abuela: ¡Pablo! ¿Has escondido el balón?

Pablo: No, abuela, no he escondido.

2. Abuela: ¡Pablo! ¿Has encerrado a la gata en el trastero?

Pablo: Sí, abuela he encerrado yo. Estaba maullando en mi habitación.

3. Abuela: ¡Pablo! ¿Has ayudado a tu hermano a hacer los deberes?

Pablo: No, creo que ha ayudado Laura.

4. Abuela: ¡Pablo! ¿Has visto las sábanas?

Luisa: Creo que Pedro ha metido en la lavadora, estaban sucias.

2ª parte)

Laura: Hoy me he peleado con Álvaro en el parque y *le* he dado una bofetada.

1. Pablo: Pues yo me he caído de la moto y he roto el espejo.

2. Pablo: Y lo peor es que la moto no era mía, era de Pedro. la había pedido prestada.

3. Luisa: Las botas están llenas de barro. ¿ lo quitas tú o lo quito yo?

4. Laura: ¿No es mejor comprar otras? Llamamos a la Tita Sampe y decimos que nos lleve en coche al centro comercial.

Figura 98. Actividad 4 del paquete de instrucción para el tratamiento de la duplicación de CD/CI para el grupo experimental 1 (Adaptada de de Alonso *et al.*, 2015, p.84)

17. Presencia y reduplicación de pronombres

A Uso de lo, la, los, las / le, les: Lo ha comprado. Le ha dado un regalo a María.

■ Si nos referimos al CD, usamos los pronombres complemento (lo/la/los/las) cuando se trata de cosas o personas identificadas antes:

- ¿Dónde has puesto la caja?
- La he tirado. Estaba rota.
- ¿Y mi equipaje?
- Ya lo he guardado.
- Las toallas las he cambiado. Estaban mojadas.
- ¿Has encontrado a tus amigos?
- No, los estoy buscando.

👁 A diferencia de los pronombres de CI, no usamos los pronombres de CD si el CD no ha sido identificado antes:

- He cogido las fotocopias.
- ¿Has llamado al camarero?
- Lleva a tus padres al cine.

[Las he cogido las fotocopias.]
 [¿lo has llamado al camarero?]
 [Llévalos a tus padres al cine.]

12. Pronombres personales

■ Si nos referimos al CI, usamos los pronombres complemento (le, les o se+lo/la/los/las) con CI identificados antes pero también con CI que identificamos después del pronombre:

- Quedé con mis amigas y les enseñé mi casa.
- Llama a tu hermano y dile que ya está la cena.
- Esto ya lo sabe tu jefa. Se lo he explicado yo.
- Ese libro es de tu padre. Se lo pedí prestado.

- ¿Le dejarás el recado a la secretaria?
- Le he comprado este brillante a Ana.
- Llévalos estos vasos a tus padres.
- Le he cambiado la rueda al coche.
- ¿Y el niño?
- Se lo he llevado a mis tías.
- Esto tengo que decírselo a mi marido.
- ¿Le has echado sal a la comida?

15. Pronombres complemento

COMPLEMENTO IDENTIFICADO ANTES DEL PRONOMBRE

COMPLEMENTO IDENTIFICADO DESPUÉS DEL PRONOMBRE

Figura 99. Presencia y duplicación de pronombres: Uso de pronombres de CD y de CI (Alonso et al. 2015, pp. 84)

Para acercar la teoría a los estudiantes y como preparación para la actividad, usamos imágenes y presentaciones animadas tomadas de los materiales de Castañeda et al. (2008, pp. 109-110) que mostramos en las figuras 100-102. Para el tratamiento de la duplicación del CD cuando se anticipa el tema, en la presentación aparece un robot que recibe instrucciones y que ha sido comentado más arriba (capítulo 3, en la figura 47, dentro del apartado 3 en el que hemos tratado la gramática cognitiva y el uso de imágenes para la representación del valor de la duplicación del CD y el CI, además del apartado 3 de este capítulo cuando hemos realizado la descripción y contraste de los paquetes de instrucción de CD/ CI, en concreto en la figura 65). En la presentación animada, primero aparece la imagen de un profesor que recapitula el contenido que se ha presentado en la figura 100 y después otro personaje (figuras 101-102) propone un juego a los estudiantes que consiste en ayudar a un robot que no sabe qué hacer con una serie de cosas (los platos, la ropa sucia, los yogures, el pijama y el bocadillo por un lado y los libros, el perro, las plantas y el sombrero, por otro).

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

P 17-A
Complementos anticipados y reduplicación de pronombres
(Las fotos las he guardado, pero las cartas las he tirado.)

Complementos anticipados y reduplicación de pronombres (0.1)



¿Recuerdas esto?:
 Si el complemento directo de la oración se pone al principio de la oración, debemos usar también los pronombres (lo/los/la/s) junto al verbo:

A. ¿Qué has hecho con las toallas y las sábanas?
B. Las toallas las he cambiado y las sábanas las he dejado puestas en la cama.

Ponemos el complemento directo al principio de la oración si hablamos de un objeto conocido que debemos identificar entre otros objetos con los que forma un conjunto:

A. ¿Has hablado con Manolo y con María?
B. A Manolo lo llamé ayer pero a María no la he encontrado.

Figura 100. Complementos anticipados y duplicación de pronombres I (Castañeda *et al.* 2008, pp. 109-110)

Complementos anticipados y reduplicación de pronombres (0.2)



Z3PO tiene muchas cosas que ordenar, pero no sabe cómo hacerlo. Explícale qué tiene que hacer con cada cosa. (El primer caso sirve de ejemplo.)



Complementos anticipados y reduplicación de pronombres (1)



Dime qué hago con todo esto.



lo	colocas	en la mesa
la	colocas	en mi mochila
los	lavas	en el frigo
las	metes	bajo la almohada
las	metes	en la lavadora

platos ropa sucia yogures
 pijama bocadillo

tú

Los platos los colocas en la mesa.
 La ropa sucia la lavas en la lavadora.
 Los yogures los metes en el frigo.

El pijama lo colocas bajo la almohada.
 El bocadillo lo metes en mi mochila.

Figura 101. Complementos anticipados y duplicación de pronombres II (Castañeda *et al.* 2008, p. 110)

Complementos anticipados y reduplicación de pronombres (2)



Dime qué hago con todo esto.



lo	cuelgas	en la terraza
la	colocas	a pasear
los	sacas	en la percha
las	riegas	en la estantería

libros perro
 sombrero plantas

tú

Los libros los colocas en la estantería.
 El perro lo sacas a pasear.
 El sombrero lo cuelgas en la percha.
 Las plantas las riegas en la terraza.

Figura 102. Complementos anticipados y duplicación de pronombres III (Castañeda *et al.* 2008, p. 110)

El efecto de este recurso cognitivo, como veremos en los resultados de nuestro estudio, es significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

En el grupo experimental 2, para la preparación de la actividad 4 usamos algunos de los manuales de E/LE que han tratado estos mismos casos de duplicación de los complementos (Álvarez *et al.*, 2001, p. 70 y Arroyo *et al.*, 2011, p. 61) de forma secuenciada, pero sin apoyo visual alguno.

3.4.2. Apoyo visual para la práctica y desarrollo de las actividades

En la actividad 2 de la primera parte del paquete de instrucción de los casos de duplicación de CD/CI para el grupo experimental 1, reflexionamos de forma secuenciada sobre los diferentes componentes principales (argumentales) de una frase del tipo de (341-343), que tomamos de Alonso *et al.* (2015, p. 68). Para identificar el sujeto de la acción comenzamos con la presentación del sujeto partiendo de una pregunta: ¿quién realiza la acción del verbo? y nos apoyamos en los materiales de Castañeda *et al.* (2008) y Alonso *et al.* (2015), primero en la imagen de la figura 103 (*ibid.*, 2015, p. 68) y después consolidamos este contenido con una presentación animada de Castañeda *et al.* (2008, pp. 70-77) que mostramos en la figura 104 (a la que también hemos hecho referencia en la figura 57 dentro del apartado 3 de este capítulo cuando hemos realizado la descripción y contraste de los paquetes de instrucción del CD/ CI).



Figura 103. Partes de una oración (Alonso *et al.*, 2015, p. 68)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

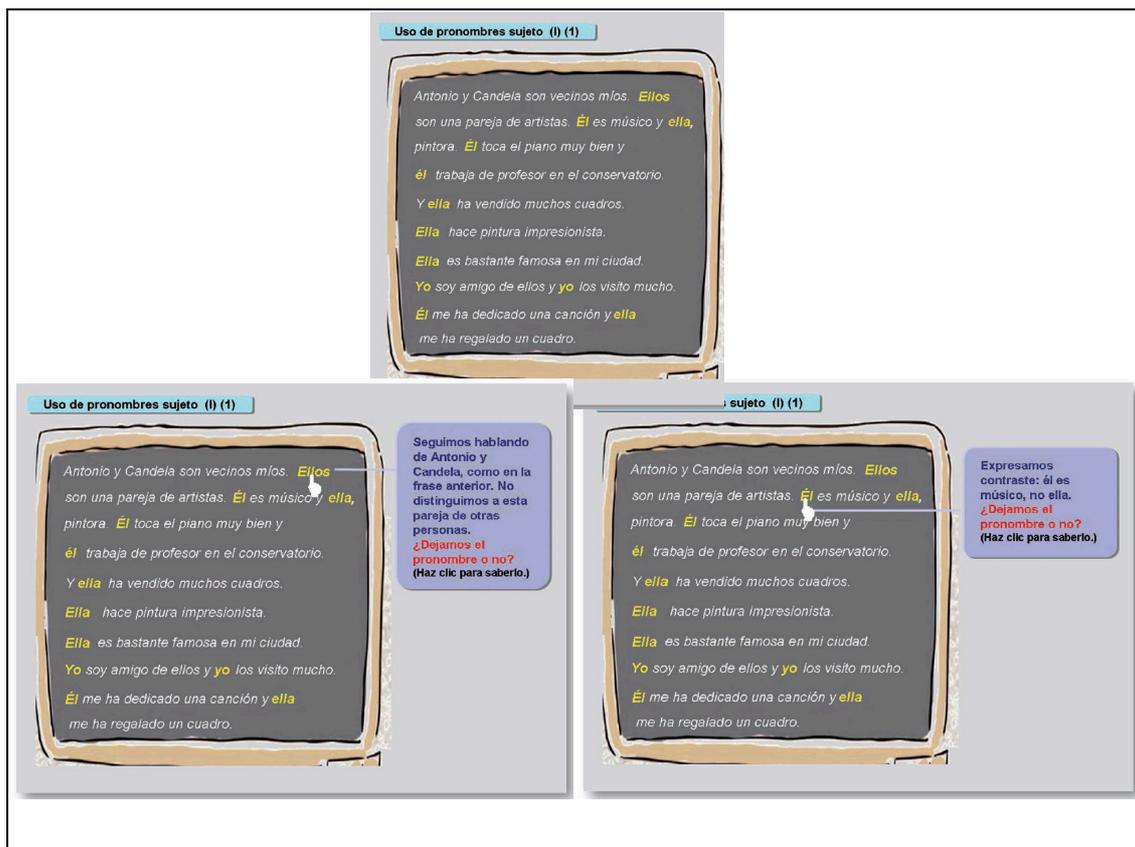


Figura 104. Uso de los pronombres sujeto (Castañeda *et al.*, 2008, p. 70)

En la presentación animada, los alumnos, a partir de un texto, tienen que identificar los diferentes sujetos de las frases y después sustituirlos por pronombres (para un mayor impacto cognitivo los aciertos se confirman mediante la emisión de sonidos y la aparición de un color diferente). De igual forma, presentamos el CD, como respuesta a la pregunta que le hacemos al verbo *¿qué?* en (342) y nos apoyamos en una imagen para presentar dicho complemento (Alonso *et al.*, 2015, p. 68) haciendo la distinción que se puede referir a cosas (342) o personas (343) como mostramos en la figura 105, y recordando que en el segundo caso lleva siempre la preposición *a*.

(341) «*Laura pinta*»

(342) «*Laura pinta paisajes*»

(343) «*Laura pinta a sus hijos*»

(344) «*Laura les pinta paisajes a sus hijos*»

(345) **Le pinta* (a su padre)



Figura 105. Contraste entre el CD y el de régimen preposicional (Alonso *et al.*, 2015, p. 68)

Nos detenemos en los ejemplos (343) y (344) para prever errores relacionados con la confusión de CD y CI por parte de estudiantes brasileños, ya que tienen la tendencia de relacionar el complemento CD de régimen preposicional con el CI originando casos de léismo como se muestra en el ejemplo (345). Presentamos de nuevo la figura 105 (Alonso *et al.*, 2015, p. 68) contrastando las imágenes que aparecen pintadas en el cuadro y que se identifican como CD. Lo que se reproduce en el cuadro es el CD: por un lado, «paisajes» y, por otro lado, «a sus hijos», que también relacionamos con la figura 103. En la presentación animada (Castañeda *et al.*, 2008, pp. 84-87) que usamos a continuación (en figuras 107-111), vemos ejemplos de imágenes del CD y cómo este puede ser sustituido por pronombres, prestando especial atención en los pronombres átonos de tercera persona *lo, la, los, las*, que son los que generan la mayoría de los problemas de ausencia y presencia de estos pronombres. Para la presentación del CI, insistimos en la idea de que este complemento del verbo se refiere al destinatario de una acción y, a pesar de llevar siempre preposición *a*, no se puede confundir con el CD de régimen preposicional. Para encontrar el CI, tenemos que preguntar en relación con el verbo en (344) “¿A quién?” y nos apoyamos en las imágenes de la figura 106 (*ibid.*, 2015, p. 68) para reconocer la función del CI dentro de una frase y su relación con el resto de los complementos del verbo.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

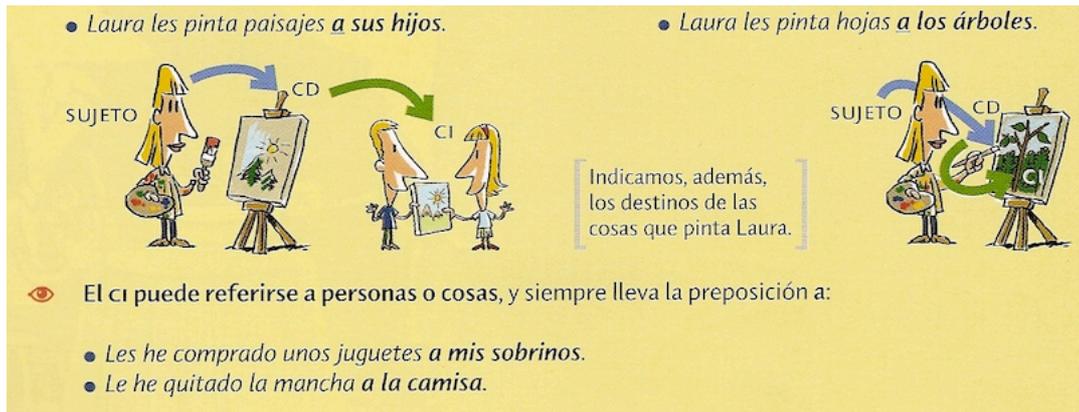


Figura 106. El complemento indirecto (Alonso *et al.*, 2015, p. 68)

Para tratar los pronombres átonos de tercera persona de CD y de CI, también nos apoyamos en una presentación animada de Castañeda *et al.* (2008, pp. 84-87), que mostramos en las figuras 107- 111. A partir de las preguntas que plantea el profesor, los alumnos asocian a las imágenes los pronombres de CD y de CI que usamos en español según género y número.



Figura 107. Pronombres átonos de tercera persona: CD femenino singular I (Castañeda *et al.*, 2008, pp. 84-85)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA



Figura 108. Pronombres átonos de tercera persona: CD masculino singular y plural II (Castañeda *et al.*, 2008, p. 85)



Figura 109. Pronombres átonos de tercera persona: CD femenino y masculino plural III (Castañeda *et al.*, 2008, 2015, pp. 85-86)



Figura 110. Pronombres átonos de tercera persona: CI masculino y femenino singular IV (Castañeda *et al.*, 2008, p. 86)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA



Figura 111. Pronombres átonos de tercera persona: CI masculino y femenino plural V (Castañeda *et al.*, 2008, pp. 86-87)

En esta actividad el apoyo visual ha sido fundamental para construir la respuesta a la pregunta: ¿cómo se combinan y dónde se ponen los pronombres? que hemos complementado con la presentación animada de Castañeda *et al.* (2008, p. 93). El juego de los barquitos (*ibid.*, 2008, pp.106-109), que usamos después, nos sirvió para tomar consciencia de una forma lúdica de los diferentes constituyentes (sujeto, CD, CI) de una frase y de cómo las mismas se pueden sustituir por pronombres. En el juego, en el que, como se muestra en la figura 112 (mencionado también en la figura 57 del apartado 3 del presente capítulo), cada celda se corresponde con la frase que surge de la convergencia de las cuatro coordenadas en relación con las cuales se localiza (sujeto, verbo, CD y CI), un estudiante debe apostar por la identificación de una de las celdas como la escogida en secreto por el compañero (al igual que se identifican las posiciones de los barcos en el juego de los barquitos mediante las coordenadas de números y letras) formulando la oración correspondiente en forma de pregunta y usando siempre el pronombre átono de CI, puesto que en la frase siempre hay un CI, y, además, otros pronombres (los de CD) si se trata de un segundo o tercer turno que alude a constituyentes ya mencionados previamente: Alumno A: ¿Los piratas le robaron las monedas a la princesa?; Alumno B: No, lo siento.; Alumno A: ¿Se las pidieron?; etc. En la modalidad de práctica, por tanto, también en este ejercicio la imagen, integrada como parte esencial en la mecánica del ejercicio, juega un papel fundamental.

Cada casilla de la tabla (las grandes con dibujo no valen) corresponde a una frase. P. ej.:
 La casilla marcada con X corresponde a:
 La princesa le dio las monedas al príncipe.
 O, si ya tenemos identificados al sujeto y al CD: *Se las dio al príncipe.*
 O, si ya tenemos identificados al sujeto, al CD y al CI: *Se las dio.*

	dar	robar	prestar	pedir	dar	robar	prestar	pedir	dar	robar	prestar	pedir
El príncipe	[Dibujo de príncipe]											
Los piratas					[Dibujo de piratas]							
La princesa									[Dibujo de princesa]			

→ X ← ↑
↑ al príncipe a los piratas a la princesa

Figura 112. Mecánica del juego de los barquitos (Castañeda *et al.*, 2008, p.96)

3.5. Contraste de nuestra acción didáctica con la secuenciación del Plan Curricular del Instituto Cervantes

Los paquetes de instrucción (de la duplicación de CD/CI y de los verbos de movimiento) de los grupos experimentales son para un nivel B2 del PCIC. Este documento nos ha ayudado a resolver algunas preguntas que han surgido en el momento del diseño de la secuencia didáctica. A saber:

- ¿Cuándo usamos la gramática teniendo en cuenta valores discursivos y comunicativos? En el PCIC (2006) se trata la presencia y duplicación de los pronombres según su valor funcional, discursivo y pragmático. En los paquetes de instrucción de la duplicación de CD/CI hemos destacado la importancia de estos valores cuando en la actividad 3 pedimos a los estudiantes de los grupos experimentales que describan (experimental 1) o interpreten (experimental 2) diferentes contextos en los que se produce la duplicación de CD/CI. Para la secuenciación de los contenidos hemos tenido en cuenta aquellos valores discursivos que propone el PCIC en sus inventarios de tácticas y estrategias pragmáticas —ver figura 113 para el nivel B1 (2006, pp. 63 y 64) y B2 (2006, p. 291)— y en el de gramática —ver figura 114 para el nivel B2 (2006, p. 63)—.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Tácticas y estrategias pragmáticas

B1

1.4.2 Tematización

Anteposición de complementos del verbo. Orden OI + V (reduplicación del pronombre) *A Luis le doy el libro.*

B2

1.4.2. Tematización

Anteposición de complementos del verbo

Presencia obligatoria del pronombre objeto con el OD antepuesto

El libro lo he visto encima de la mesa [OD + pronombre OD + V] / **El libro he visto encima de la mesa.*

El libro, Juan lo compró [OD + S + pronombre OD + V]. / **El libro Juan compró.*

El libro lo compró Juan [OD + pronombre OD + V + S]. / * *El libro compró Juan.*

Excepción: oraciones exclamativas o interrogativas

¡Qué regalo has comprado!

Figura 113. Tácticas y estrategias pragmáticas para los niveles B1 y B2. Tematización (Instituto Cervantes, 2006, pp. 63-64 y 291)

Gramática

B2

7.1.2. Pronombres átonos de OD

Presencia / ausencia

Presencia obligatoria con OD no pronominalizado antepuesto, excepto en oraciones exclamativas o interrogativas (sin restricciones)

El alcohol ni lo prueba.

¡Qué regalo has comprado!

Coaparición del pronombre átono y del pronombre tónico para señalar énfasis

Quiero verla a ella, no a ti.

Figura 114. Gramática. Pronombres átonos de CD (Instituto Cervantes, 2006, p. 63)

- ¿Cómo hacemos para que el alumno progrese en estos contenidos? Tomamos los ejemplos del PCIC (2006), que se encuentran en la figura 113, en el que la primera estructura de duplicación que trata es la que corresponde a la tematización del CI (*ibid.*, p.64) como en (346) para un nivel B1 y, después para un nivel B2, continuará los siguientes casos de tematización del CD (*ibid.*, p. 291) como en (347) y (348) y la duplicación del CD con el pronombre átono (349) con la intención de dar énfasis (*ibid.*, p. 63).

(346) «*A Luis **le** doy el libro*» (Instituto Cervantes, 2006, p. 64)

(347) «*El libro **lo** he visto encima de la mesa*» (Instituto Cervantes, 2006, p. 291)

(348) «*El libro, Juan **lo** compró*» (Instituto Cervantes, 2006, p. 291)

(349) «*Quiero ver**la** a ella, no **a ti***» (Instituto Cervantes, 2006, p. 63)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Como en el PCIC, Castañeda (2010), en su propuesta para secuenciar los contenidos relacionados con el tratamiento de los pronombres personales y su duplicación, sugiere tratar en primer lugar la «duplicación de CI no contrastiva». El autor también nos menciona que para que el alumno progrese en estos contenidos y asimile estas estructuras es imprescindible que sepa reconocer «las funciones de sujeto, CD, CI, reflexivas y valorativas», «la alternancia de formas según persona, género y función o contexto sintáctico» y la «posición de átonos en relación con formas verbales y unos respecto a otros». Desde nuestra experiencia, sin embargo, y como hemos hecho en la primera fase del paquete de instrucción de la duplicación de CD/CI, sería suficiente con que nuestros estudiantes conozcan las funciones de sujeto, CD, CI y reflexivas para entender el funcionamiento de los pronombres y después centrarnos en la posición y orden con respecto al verbo.

En los casos de la presencia y ausencia del pronombre reflexivo en verbos de movimiento, en el PCIC (2006, p. 64) se mencionan estos verbos en el nivel B2 dentro de los valores del pronombre *se* (valores/significado) como vemos en la figura 115.

<p>Gramática</p> <p>B2</p> <p>7.1.4. Valores de se</p> <p>Valores/ significado</p> <p>a) Diferenciador semántico con verbos de movimiento que cambian de significado: Me voy [irse del lugar que ocupo: fase inicial del movimiento, asociado al origen]. / Voy [ir a donde está el oyente: otras fases del movimiento, asociado a la meta]. Me voy de aquí/ *Voy de aquí.</p>

Figura 115. Gramática. Valores de se (Instituto Cervantes, 2006, p. 64)

El pronombre reflexivo sirve como diferenciador semántico con verbos de movimiento que cambian de significado como en (350) «*irse* del lugar que ocupo: fase inicial del movimiento, asociado al origen», diferente al caso sin pronombre (351) «*ir* a donde está el oyente: otras fases del movimiento, asociado a la meta» (*ibid.* p.64).

(350) «**Me** voy de aquí» (Instituto Cervantes, 2006, p. 64)

(351) *Voy a casa de Malú*

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

- ¿Cuál es la gradación?

En el PCIC, la duplicación de los pronombres se propone dentro de las tácticas y estrategias pragmáticas para el nivel B1 (*ibid.*, 2006, p. 64). Primero se atiende a la tematización del CI que presentamos anteriormente en (346) como un caso de anteposición de complemento del verbo que sigue el orden de palabras [CI + V] (duplicación del pronombre) y que también tratamos en el paquete de instrucción de la duplicación de CD/CI. La tematización del CD se trata en el nivel B2 (*ibid.*, 2006, p. 291). Igualmente se contemplan los casos de anteposición del complemento del verbo, la presencia obligatoria del pronombre complemento con el CD antepuesto con los órdenes de palabras más frecuentes [CD + S + PCD + V] del tipo (352) y [CD + PCD + V + S] del tipo (353). Y se menciona también la excepción de interrogativas y exclamativas, donde no se duplica, como en (354) y que no hemos contemplado en las actividades. La focalización del CD y CI cuando se refiere a personas, como vemos en el ejemplo (355), es tratada en el PCIC (2006, p. 63) en el nivel B2 dentro del inventario de gramática, como vemos en la figura 114. La focalización correctiva solamente se trata en correcciones o también en opiniones. Generalmente, el complemento directo antepuesto se identifica como recurso para tematizar y el pronombre tónico pospuesto para focalizar y, además, corregir. En un punto del programa del PCIC aparecen separadas, porque estas últimas son categorías funcionales y no tácticas, además de estrategias pragmáticas.

(352) *La lámpara Laura **la** encendió*

(353) *La lámpara **la** encendió Laura*

(354) *¡Qué lámpara has encendido!*

(355) ***Lo** llamó **a él** y no a Mar*

Castañeda (2010) presenta una secuenciación para la enseñanza de los pronombres en la que recoge la presencia y duplicación según el grado de dificultad y que divide en nueve apartados. En el siguiente cuadro presentamos un breve resumen:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Tematización simple de pronombres átonos de CD y CI y duplicación de CI no contrastiva
- <i>¿Has saludado a Mario? -No, no lo he visto.</i>
- <i>¿Le has dicho a Mario algo? -Sí se lo he comentado.</i>2. Tematización simple y contrastiva de pronombres sujeto-implícitos y explícitos antepuestos
- <i>¿Quieres comer algo? -No, gracias, no tengo hambre.</i>
- <i>Ella es Amalia y yo Eloísa.</i>3. Focalización de pronombres sujeto-explícitos postpuestos y antepuestos con acento de insistencia
- <i>He venido yo.</i> |
|--|

- *Yo alquilé la casa.*
4. Duplicación en tematización contrastiva con pronombre tónico complemento o grupo nominal complemento anticipados
- *Los libros los he guardado; A mí no me gusta.*
- *A vosotros os despidieron, etc.*
5. Duplicación en focalización restrictiva con pronombres tónicos postverbiales
- *Me han llamado a mí [No a ti].*
6. Duplicación con todo sin grupo nominal
- *Lo quiero todo/Quiero todo eso*
7. Falta de duplicación con CI de dirección y Falta de duplicación en vez de combinaciones de átonos no permitidas
- *Se (me) acercó a mí; Se (nos) adelantaron a nosotros.*
- *Me han entregado a vosotros (*Os me han entregado), Me han enviado a ellos (*Le me han enviado)*
8. Contraste tematización de CD determinado con duplicación y de CD no determinado sin duplicación
- *El café lo he apagado ya*
- *Café no he comprado*
9. Focalización con anticipación (de determinados y no determinados) con acento de insistencia y sin duplicación
- *Cafè/el café no he comprado*

Figura 116. Secuenciación para el tratamiento de la duplicación de CD/CI (Castañeda, 2010)

Con respecto a los verbos pronominales *ir(se)*, *llevar(se)*, *volver(se)*, *venir(se)*, *traer(se)* y *salir(se)* como hemos mencionado anteriormente, el PCIC los trata en el B2 cuando trata los valores del pronombre *se* (figura 115) y menciona cómo este pronombre realiza una modificación semántica en el verbo (*ibid.*, 64).

4. Test aplicados en el estudio

Hemos utilizado dos test que llamamos pretest y post-test para nuestro estudio sobre la duplicación de los pronombres de CD/CI y la presencia o ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento *ir(se)*, *llevar(se)*, *volver(se)*, *venir(se)*, *traer(se)* y *salir(se)*. El pretest nos ha servido para hacer un análisis de la situación previa a la instrucción y el post-test que hemos presentado inmediatamente después y de nuevo al cabo de dos semanas nos ha servido para la evaluación de los contenidos y la consolidación de estos.

En el pretest y post-test pedimos a los estudiantes que informen del profesor que lo aplica, el nivel que están cursando para confirmar en nuestro vaciado el grupo (experimental 1, experimental 2 o control) y que son de nivel B2. Además, para saber el perfil del alumno

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

de nuestro estudio, pedimos a nuestros informantes algunos datos personales como el nombre y los apellidos, el género para medir el predominante, el nivel de estudios para saber el nivel cultural y un e-mail para el envío de información relacionada con nuestro estudio.

En ambos test, la duración es de 30 minutos. Los informantes tienen que planificarse para poder finalizarlo y reflejar su conocimiento sobre los casos gramaticales que se proponen.

En la descripción, informamos que se trata de un análisis de la situación en el pretest y de una evaluación en el post-test sobre algunas estructuras de la gramática en E/LE, la duplicación en los pronombres de CD y de CI y el pronombre reflexivo en los verbos de movimiento que tratamos en los grupos experimentales.

Para los tres grupos (experimental 1, experimental 2 y control), hemos usado los mismos test. El primero previo a la instrucción de los grupos experimentales y el segundo lo hemos presentado dos veces, uno inmediatamente después de la instrucción y el otro a las dos semanas, respetando los mismos periodos en el grupo de control que no recibió instrucción alguna y que solamente nos sirvió para medir el nivel de conocimiento de grupos del mismo nivel.

Los test están formados por el mismo número de actividades y el mismo número de ítems. Hemos aumentado a una más las actividades de producción, ya que los estudiantes brasileños de español tienen una mayor facilidad en las de interpretación por la cercanía de su lengua materna con la lengua meta. En total son diez actividades en cada uno de los test (pretest y post-test), cuatro de las cuales son de interpretación (a) y seis son de producción (b). Hemos recogido las respuestas de los test junto los datos numéricos en el anexo 5 que presentamos de forma más completa en formato digital. A continuación, vamos a describir cada una de las actividades y sus ítems tanto del pretest como del post-test.

a) Actividades de interpretación:

Las actividades de interpretación son la 1), 3), 6) y 7) (26 ítems sobre la duplicación de CD/CI y 15 ítems de los verbos de movimiento)

En la actividad 1), que mostramos a continuación en la figura 117, cuestionamos el conocimiento de nuestros informantes sobre la duplicación de CD/CI con los pronombres de tercera persona y está formada por cinco situaciones contextualizadas, dentro de los temas relacionados con algunos hábitos que realizamos en casa, en las que los alumnos tienen que elegir entre cuatro opciones la respuesta adecuada de cada una de ellas. En algunas respuestas, hemos añadido algunos distractores con la intención de que los informantes no respondan de forma automática. Por ejemplo, en las posibles respuestas del pretest de la pregunta 1.3) hemos añadido un distractor, «pero solo este fin de semana»; en el post test, «a mis titos, no»,

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

para que los estudiantes respondan de una forma no automática y presten mayor atención a su respuesta (en figura 117 y anexo 4).

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
1. Cosas de casa. Elige la respuesta adecuada:	
<p>1.1. ¿Dónde has puesto el periódico? ¿Y las gafas?</p> <p>a) El periódico lo he puesto en la estantería, pero las gafas no las he visto.</p> <p>b) El periódico he puesto en la estantería, pero las gafas no he visto.</p> <p>c) El periódico he lo puesto en la estantería, pero las gafas no vi.</p> <p>d) El periódico he puesto en la estantería, pero las gafas no vi.</p> <p>1.2. No me explico por qué has cambiado la ropa de la cama.</p> <p>a) La ropa de la cama he cambiado porque estaba sucia y olía mal.</p> <p>b) La ropa de la cama la he cambiado porque estaba sucia y olía mal.</p> <p>c) La ropa de la cama cambié porque estaba sucia y olía mal.</p> <p>d) La ropa de la cama cambié porque la estaba sucia y olía mal.</p> <p>1.3. ¿Le dejarás la comida al gato?</p> <p>a) Sí, se la dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.</p> <p>b) Sí, le dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.</p> <p>c) Sí, la dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.</p> <p>d) Sí, dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.</p> <p>1.4. ¿Le has comprado el regalo a alguien?</p> <p>a) Sí, he comprado el regalo a mi madre y ha gustado.</p> <p>b) Sí, he comprado el regalo a mi madre y le ha gustado.</p> <p>c) Sí, le he comprado el regalo a mi madre y le ha gustado.</p> <p>d) Sí, se lo he comprado el regalo a mi madre y ha gustado.</p> <p>1.5. Hazme caso,</p> <p>a) Estos panes de queso se le llevas a tus padres.</p> <p>b) Le lleva estos panes de queso a tus padres.</p> <p>c) Estos panes de queso lo lleva a tus padres.</p>	<p>1.1. ¿Dónde has puesto la carta y el paquete?</p> <p>a) La carta la he echado en el buzón, pero el paquete no lo he visto.</p> <p>b) La carta se la he echado al buzón, pero el paquete no he visto.</p> <p>c) La carta he echado en el buzón, pero el paquete no he visto.</p> <p>d) La carta he la echado en el buzón, pero el paquete no lo he visto.</p> <p>1.2. No entiendo por qué compraste ese piano, si no sabes tocar.</p> <p>a) El piano lo compré porque me trae buenos recuerdos y la guitarra está rota.</p> <p>b) El piano compré porque trae buenos recuerdos y la guitarra está rota.</p> <p>c) El piano compré porque tráeme buenos recuerdos y la guitarra está rota.</p> <p>d) El piano cómprelo porque tráeme buenos recuerdos y la guitarra está rota.</p> <p>1.3. ¿Le llevarás la cesta a tu abuela y a tus titos?</p> <p>a) Sí, se la llevaré a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.</p> <p>b) Sí, la llevaré a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.</p> <p>c) Sí, llevaré a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.</p> <p>d) Sí, se la llevaré la cesta a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.</p> <p>1.4. ¿Le has contado el cuento a alguien?</p> <p>a) Sí, he contado el cuento a mi hijo y ha gustado.</p> <p>b) Sí, he contado el cuento a mi hijo y le ha gustado.</p> <p>c) Sí, se le he contado el cuento a mi hijo y le ha gustado.</p> <p>d) Sí, se lo he contado a mi hijo y le ha gustado.</p> <p>1.5. Sigue el consejo de la vidente,</p> <p>a) Cómprale una bola de cristal a tu hermana.</p> <p>b) Le compra una bola de cristal a tu hermana.</p> <p>c) Una bola de cristal cómprala a tu hermana.</p>

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

d) Llévalos estos panes de queso a tus padres.	d) Cómprasela una bola de cristal a tu hermana.
--	---

Figura 117. Actividad 1 del pretest y los post-test (anexo 4)

- En la primera situación 1.1) preguntamos por dos objetos que no encontramos, «el periódico y las gafas». La respuesta correcta en el pretest es la opción a), donde se antepone el CD y se duplica con el pronombre de CD y las opciones incorrectas son b), c) y d). En la opción b), hay una ausencia del pronombre de CD, en c), la duplicación está presente pero el pronombre de CD está colocado entre el verbo auxiliar y el participio; en d), además de presentar la ausencia del pronombre, no hay concordancia en los tiempos verbales. En el post-test, la respuesta correcta es a), donde se antepone el CD y se duplica con el pronombre de CD; mientras que las opciones b), c) y d) son incorrectas y responden a la misma tipología de errores descrita para el pretest.

- En la segunda situación 1.2), en el pretest pedimos explicaciones de por qué ha cambiado la ropa de cama y en el post-test de por qué compró un piano sin saber tocar. La respuesta correcta en el pretest es la opción b) y en el post-test es la opción a), en ambos casos se antepone el CD y se duplica con el pronombre CD. Las respuestas incorrectas del pretest son a), c) y d). En la opción a), hay una ausencia del pronombre de CD al igual que en la c), con la diferencia de que en esta última se usa el indefinido. En la d), aparece la duplicación con el pronombre de CD pero en el lugar equivocado, con la intención de provocar una confusión entre el pronombre de CD femenino singular *la* y el adverbio de lugar en portugués *lá* [allí]. Desde nuestra experiencia sabemos que por la transferencia de su lengua pueden cometer este error. En el post-test, las respuestas b), c) y d) son incorrectas: b) por la ausencia de pronombres de CD y CI, y c) por la ausencia del pronombre de CD o por el uso de imperativo de forma errónea en este contexto tanto en c) como en d).

- En la tercera situación 1.3), realizamos una petición tanto en el pretest como en el post-test. En el pretest la respuesta correcta sería la opción b) y en el post-test sería a), donde se duplica con la presencia del pronombre y el CI que tiene la intención de clarificar. En el pretest, las opciones a), c) y d) son incorrectas. En la opción a), aparece de forma errónea el pronombre reflexivo de tercera persona *se* y el pronombre femenino de CD *la*; en la opción c), encontramos un fenómeno de laísmo con el uso del pronombre femenino de CD *la* en lugar del pronombre de CI *le*; en la opción d), hay una ausencia del pronombre de CI. En el post-test las opciones incorrectas son b), c) y d); en a), el CD aparece de forma redundante; en c), se produce un laísmo; en d), se produce una ausencia del pronombre de CI.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

- En la cuarta situación 1.4), los informantes tienen que responder a la pregunta que se plantea tanto en el pretest como en el post-test. En el pretest la opción correcta es la c) y en el post-test es la d). Se produce la duplicación con el pronombre y el CI con la intención de distinguir a la persona que recibió el regalo. En el pretest, las opciones a), b) y d) son incorrectas. En la opción a) observamos la ausencia del pronombre de CI; en la opción b) existe también ausencia del pronombre de CI en la primera parte de la frase; en la opción d), se producen errores de presencia del pronombre de CD y la ausencia del pronombre de CI. En el post-test, las opciones incorrectas son a), b) y c), ya que en la a) hay ausencia de los pronombres de CD y CI, en b) no aparece la duplicación del pronombre de CD, y en c), tan solo aparece la duplicación del CI de forma errónea.

-En la quinta situación 1.5), tanto en el pretest como en el post-test, después de dar un consejo, el informante tiene que elegir entre las cuatro opciones para completar la frase inicial y la respuesta correcta en el pretest es d) mientras que en el post-test es la a). La duplicación aparece con la colocación del pronombre de CI después del imperativo afirmativo y el CI se duplica con la intención de distinguir los destinatarios de la acción del verbo. En el pretest las opciones a), b) y c) son incorrectas, la opción a) por la reiteración del pronombre de CI *se* y *le* (lo natural en esta frase es usar el pronombre de CD y después del pronombre de CI); en la opción b) el pronombre de CI aparece en singular; y en la opción c) tendría que aparecer el pronombre de CI *se* seguido del plural del pronombre de CD *los* por la duplicación que se produce por la anticipación del CD y el CI para distinguir a los destinatarios de la acción del verbo. En el post-test, las opciones incorrectas son b), c) y d): en b) aparece al inicio cuando no es necesario el pronombre de CI; en c) es innecesario el pronombre de CD; y, por último, en d) aparece el CD de forma redundante.

La actividad 3) del pretest y el post-test que presentamos en la figura 118 ha sido adaptada de Alonso *et al.* (2015, p. 86) y plantea a nuestros informantes la duplicación que se produce en español con el CI para distinguir al destinatario de la acción del verbo de otras posibles opciones con las que contrasta. Este caso gramatical también se presenta en la instrucción de la actividad que a su vez se introduce en el contexto, donde se explica que los protagonistas quieren realizar un contraste con los pronombres.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>3. Los protagonistas de estas situaciones quieren realizar un contraste con los pronombres. Decide la opción más adecuada:</p>	
<p>3.1. a. Fíjate qué mala suerte: de todo el bloque de vecinos solo _____ (nos han robado/ nos han robado a nosotros)</p> <p>3.1. b. ¿Qué os pasa? Es que _____ (nos han robado/ nos han robado a nosotros).</p> <p>3.2. a. ¡Es mi cumpleaños! Yo _____ (os invito/ os invito a vosotras).</p> <p>3.2. b. Es que a mi fiesta _____ (os invito/ os invito a vosotras) no a ellas.</p> <p>3.3. a. A Lilian le preocupa mucho el dinero, pero _____ (a mí me da igual/ me da igual).</p> <p>3.3. b. ¿Qué prefieres? ¿Café o té? Pues, no sé _____ (a mí me da igual/ me da igual).</p>	<p>3.1. a. Que sepas que Thereza _____ (me ha llamado a mí/me ha llamado), no a ti.</p> <p>3.1. b. ¿Qué te pasa? que _____ (me ha llamado a mí/me ha llamado). y no sé qué hacer ahora.</p> <p>3.2. a. Verás como _____ (nos tiene que tocar a nosotros/ nos tiene que tocar) en el momento que menos nos esperemos.</p> <p>3.2. b. ¿Por qué insistes en que juguemos a la lotería? Pues porque si juegas muchas veces, solo por la insistencia _____ (nos tiene que tocar a nosotros/ nos tiene que tocar) más que a los que juegan menos.</p> <p>3.3. a. Te puedo decir que _____ (a mí no me importa/ no me importa) lo que digan.</p> <p>3.3. b. Pues _____, (a mí no me importa/ no me importa) si quiere malgastar su dinero, ese es su problema.</p>

Figura 118. Actividad 3 del pretest y los post-test (anexo 4 y adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86)

Presentamos tres apartados que a su vez tienen dos subapartados donde deben elegir entre un mismo par de frases:

En 3.1.a) del pretest, la opción correcta es «nos han robado a nosotros», y en el post-test es «me ha llamado a mí». En ambas situaciones, utilizamos el pronombre después de la preposición para contrastar con las otras personas que se mencionan en la frase.

De igual forma, en 3.2.b) del pretest, la opción correcta es «os invito a vosotras» y en el post-test «nos tiene que tocar a nosotros».

En 3.3.a) del pretest, la opción correcta es «a mí me da igual»; y en 3.3.b) del post-test, «a mí no me importa». En estos casos, al igual que en los descritos anteriormente, es necesaria la duplicación del CI para contrastar y distinguir de otros destinatarios. En cambio, en 3.1.b) del pretest, la opción correcta es «nos han robado» y en el post-test «me ha llamado»; en 3.2 a) del pretest la opción correcta es «os invito» y en el post-test «nos tiene que tocar». En todos estos casos no es necesaria la duplicación para contrastar o distinguir, al igual que en 3.3.b)

del pretest, donde la opción correcta es «me da igual» y en 3.3.a) del post-test «no me importa».

En las actividades 6) y 7) del pretest y el post-test que mostramos en las figuras 119 y 120, preguntamos sobre los verbos pronominales de movimiento *ir(se)*, *llevar(se)*, *volver(se)*, *venir(se)*, *traer(se)* y *salir(se)* cuando aparecen con o sin pronombre en diferentes contextos.

En la actividad 6), adaptada de Alonso *et al.* (2015, p. 94), los informantes tendrán que elegir la opción adecuada entre a) y b) en cada uno de los cinco subapartados 6.1), 6.2), 6.3), 6.4) y 6.5), donde se contextualizan estos verbos. En 6.1), 6.2), 6.3) y 6.5), las opciones correctas son las pronominales y en el pretest coinciden que son la opción a), mientras que en el post-test es b) con la excepción de 6.3), que es a). En 6.1), de las opciones que se plantean con el verbo *ir(se)*, la más adecuada al contexto es la que se presenta en la opción a) del pretest y en la opción b) del post-test, donde hay un cambio semántico con el valor de abandonar el lugar de origen del movimiento (358), frente a la otra opción que se presenta, en la que se indica un movimiento hacia un espacio distinto de la persona que habla, como vemos en los ejemplos (359) y (360).

(358) ¡**Me** voy a Río!

(359) ¿Es que **va**?

(360) ¡**Voy** a Río!

En 6.2) es más adecuado al contexto el valor pronominal de *llevar(se)*, ya que el hablante está en el lugar de destino del movimiento como presentamos en (361) y (362).

(361) Tomás, **te llevaste** las llaves y no puedo salir.

(362) ¿Qué ropa **me llevo**?

Así se da en la opción a) del pretest y en la opción b) del post test frente a la otra opción que se plantea. En la opción b) del pretest, hay además un error de colocación del pronombre reflexivo porque aparece después de un verbo conjugado, en lugar de aparecer antes del mismo. En 6.3) también el hablante está en el lugar de destino del movimiento, como vemos en (363) y (364); el uso pronominal de *venir(se)* es el más adecuado al contexto frente a b) en el pretest y en el post-test que aparece sin el pronombre reflexivo y no sabemos el punto de origen. En 6.5) con *salir(se)*, la opción más adecuada al contexto es a) en el pretest y b) en el post-test que presenta el valor reflexivo (365) frente a la otra opción que aparece sin

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

pronombre. En la situación 6.4) de ambos test, no sabemos el origen del movimiento y la opción correcta es la que aparece sin pronombre frente a la opción pronominal.

(363) *Me he venido sin darle las gracias*

(364) *¡Me he venido sin decirle adiós!*

(365) *Me salió mal el examen porque no estudié nada*

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>6. Un mundo en movimiento. Elige la continuación adecuada en cada una de las situaciones:</p>	<p>6. ¿Qué dice Cristiane? Lee atentamente las siguientes situaciones y decide en cada caso la opción probable.</p>
<p>6.1. Juan se pregunta qué está pasando con Begoña: ¿A dónde va Begoña con su equipaje?</p> <p>a) ¿Es que se va? b) ¿Es que va?</p> <p>6.2. Norma se ha quedado encerrada en la biblioteca:</p> <p>a) Tomás, te llevaste las llaves y no puedo salir. b) Tomás, llevaste las llaves y no puedo salir.</p> <p>6.3. Cuando Bárbara vuelve de la casa de Isis nos cuenta:</p> <p>a) Me he venido sin darle las gracias. b) He venido sin darle las gracias.</p> <p>6.4. Ha venido Wilson y Mauricio le dice:</p> <p>a) ¡Traes regalos para toda la clase! b) ¡Te traes regalos para toda la clase!</p> <p>6.5. Hiandra le cuenta a su compañera de clase:</p> <p>a) Me salió mal el examen porque no estudié nada. b) Salió mal el examen porque no estudié nada.</p>	<p>6.1. Cristiane vive en Brasilia, pero encuentra un buen trabajo en Río y decide cambiar de ciudad.</p> <p>a) ¡Voy a Río! b) ¡Me voy a Río!</p> <p>6.2. Cuando está haciendo la maleta, ve que no puede meter toda la ropa que tiene, y tiene que elegir.</p> <p>a) ¿Qué ropa llevo? b) ¿Qué ropa me llevo?</p> <p>6.3. Ya en Río, se da cuenta de que no se despidió de su novio.</p> <p>a) ¡Me he venido sin decirle adiós! b) ¡He venido sin decirle adiós!</p> <p>6.4. Su amigo Paulo le espera en el aeropuerto.</p> <p>a) Mira, he traído un regalo para ti. b) Mira, me he traído un regalo para ti.</p> <p>6.5. Por la tarde coincidió con su novio en una fiesta, su amigo al ver la situación:</p> <p>a) salió de la fiesta. b) se salió de la fiesta.</p>

Figura 119. Actividad 6 del pretest y los post-test (anexo 4 y adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 94)

En la actividad 7 del pretest y post-test, adaptada de la Alonso *et al.* (2015, p. 93), pedimos a los informantes que descubran entre *aquí* y *allí* el lugar al que se refiere el hablante. Hemos estructurado esta pregunta en cinco apartados a), b), c), d) y e). Los verbos *ir* y *llevar* que vemos en a) d) y e) se refieren a «un movimiento hacia ‘allí’, un espacio distinto al espacio donde está la persona que habla ‘aquí’». Los verbos *venir* y *traer* del tipo (366) que

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

vemos en b) y c) «indican un movimiento hacia ‘aquí’, hacia el espacio donde está la persona que habla»; además, como también vemos en b), usamos estos verbos «cuando hablamos de movimiento hacia un espacio en el que se sitúa mentalmente la persona que habla y en el que piensa como su espacio» (Alonso *et al.*, 2015, p. 92).

(366) *¡Traes regalos para toda la clase!*

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>7. ¿A qué lugar se refiere Anne?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>a) ¿Puedes llevarme el libro que te presté, por favor?</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>b) Ven mañana y hablamos. ¡Ah! Y tráeme el CD si te acuerdas.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>c) Las gemelas, sí. Ellas vienen a verme de vez en cuando.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>d) Mariola, no. Ella nunca fue a verme.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>e) Espera, que ha sonado el timbre. ¡Un momento, ya voy!</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div>	<p>7. ¿A qué lugar se refiere Natacha?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>a) ¿Puedes llevarme el microondas que te presté, por favor?</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>b) Ven mañana y hablamos. ¡Ah! y tráeme el acuario si te acuerdas.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>c) Los alumnos, sí. Ellos vienen a verme de vez en cuando.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>d) Carmen, no. Ella nunca fue a verme.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>e) Espera, que ha sonado el teléfono. ¡Un momento, ya voy!</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p> </div>

Figura 120. Actividad 7 del pretest y los post-test (anexo 4 y adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 93)

b) Actividades de producción:

Las actividades de producción en el pretest y en el post-test son la 0), 2), 4), 5), 8) y 9) (24 ítems de duplicación de CD/CI y 5 ítems de verbos de movimiento).

En la actividad 0) que mostramos en la figura 121, los informantes deben responder a las preguntas a), b) y d) realizando la duplicación del pronombre CD o CI y en la c) y d)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

responder con la forma pronominal o no de los verbos que se proponen (*ir* y *volver*). En a), b) y d) se les recuerda en la instrucción que para contestar a) y d) tienen que mencionar el objeto y en b) a la persona.

En la pregunta a), esperamos que el informante realice la duplicación con el pronombre de CD anteponiéndose al CD nombrado y, además, que use la forma reflexiva del verbo *llevar* del tipo (367) en el pretest.

(367) *Las llaves se las llevó a su habitación*

En este caso, por ejemplo, los alumnos responden con variedad de construcciones diferentes donde se aplica el mismo esquema. Observamos que hay productividad y creatividad en las respuestas debido a que unas veces se aplica el esquema con un destino con la preposición *a* (*a su casa/a la escuela/a la clase/al ayuntamiento...*) o con la preposición *para* (*para el coche/para su casa...*), con un destinatario (*a su madre/a su novio/a su tía/a su maestro...*), para expresar finalidad (*para abrir su casa/para cerrar la clase...*) o para referirse al lugar donde las lleva (*consigo/en el bolsillo de sus pantalones/en su mochila...*). Cuando las contrastamos con las respuestas del post-test vemos que de nuevo se repite esta variedad y aparece de nuevo un esquema mas general asociado unas veces al destino con la preposición *a* (*al salón/al colegio/a la estantería/a mi casa/a la escuela/a la clase de español/a la librería/al dormitorio/a la biblioteca/al coche/al armario...*), al destinatario (*a tu hermano...*) o al tiempo (*ayer...*).

En la b), el informante tiene que mencionar a la persona en su respuesta y duplicar con el pronombre de CI como en (368) y en la d) anteponer el CD y duplicar con el pronombre de CD como en (369). En la c), tienen que responder con el verbo *ir*, sin pronombre reflexivo, ya que no sabemos el origen del movimiento, como vemos en (370). En e) tienen que responder con la forma pronominal de *volver*, ya que se menciona el punto de origen del movimiento (371).

(368) *A Lucas le voy a regalar un paraguas y a Tainara un sombrero*

(369) *Los helados los compro en la heladería y las manzanas las compro en la frutería*

(370) *Voy al cine*

(371) *Se volvió a su casa*

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>a) ¿Qué hizo Marina con las llaves? (llevar/ llevarse) b) ¿Qué le vas a regalar a Lucas? ¿Y a Tainara? c) ¿Hacia dónde vas? (ir/irse) d) ¿Dónde compras los helados? ¿Y las manzanas? e) ¿Y Aloisio? ¿No estaba aquí? (volver/volverse)</p>	<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>a) ¿Dónde pusiste los libros? (llevar/ llevarse) b) ¿Qué le vas a comprar a Alberto? ¿Y a María? c) ¿A dónde vas esta tarde? (ir/irse) d) ¿Dónde has puesto los zapatos? ¿Y el traje? e) ¿Por qué estás aquí si tenías una reunión? (volver/volverse)</p>

Figura 121. Actividad 0 del pretest y los post-test (anexo 4 y adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 93)

En la actividad 2), 4), 5) y 8), tanto en el pretest como en el post-test, queremos que nuestros informantes realicen la duplicación con el pronombre de CD y CI, en diferentes contextos en los que normalmente se produce en español. En el contexto que presentamos en la actividad 2) presentada en la figura 122, normalmente se produce la duplicación con el pronombre de CD en español cuando antepone el CD. En el pretest, nuestro contexto es una ONG que nos pide donaciones y tenemos que escribir una nota mencionando el objeto y a la persona que nos lo ha regalado. En el pos-test tenemos que dar una serie de indicaciones a la persona responsable de la limpieza de nuestra casa. En ambos casos, siempre ofrecemos la primera parte de la frase y los informantes tendrán que completar la frase. Es una actividad muy guiada que esperamos que respondan con la duplicación del pronombre de CD como vemos en los ejemplos (372-377) tomados de las respuestas del pretest (anexo 5).

(372) *La cámara de fotos me la dio mi hermano*

(373) *El equipo de música me lo regaló mi madre*

(374) *El vídeo me lo compré en Chicago*

(375) *El teléfono móvil me lo compró mi hijo*

(376) *La plancha me la regaló mi abuela*

(377) *La batidora me la compré en la tienda*

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>2. Una ONG está pidiendo donaciones de objetos (Cámara de fotos, equipo de música, vídeo, teléfono móvil, plancha y batidora). Junto a la donación tendrás que dejar una nota con una frase diciendo quién te lo dio o te lo regaló o si te lo compraste.</p>	<p>2. Tienes que explicarle a la persona que te ayuda a limpiar la casa qué tiene que hacer con todas estas cosas: el cuarto de baño, la ropa sucia, la ropa tendida, las plantas, los platos sucios y el suelo. Describe cada instrucción con estos verbos: fregar, meter (en la lavadora), destender y planchar, regar, limpiar y barrer.</p>
a) La cámara de fotos...	a) El cuarto de baño...
b) El equipo de música...	b) La ropa sucia...
c) El vídeo...	c) La ropa tendida...
d) El teléfono móvil...	d) Las plantas...
e) La plancha...	e) Los platos sucios...
f) La batidora...	f) El suelo...

Figura 122. Actividad 2 del pretest y post-test (anexo 4)

En la actividad 4), que reproducimos en la figura 123, pedimos a los alumnos que corrijan la información que se les presenta. En el pretest se ofrecen varias afirmaciones falsas y en el post-test información equivocada sobre los inventores de varios objetos. La actividad también está muy guiada y en la respuesta mencionamos el CD o CI al inicio. El informante tendrá que corregir la información con la que le facilitamos entre paréntesis en cada uno de los apartados, como vemos en los ejemplos (378-382) tomados de las respuestas del pretest (anexo 5).

(378) *Los impuestos los ha subido*

(379) *“Grande Sertão Veredas” lo escribió Guimarães Rosa*

(380) *El “Acarajé” lo hace con aceite de dendê*

(381) *A mi esposa la conocí en Granada*

(382) *Las bebidas las compraré el martes que viene*

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>4. Estas afirmaciones están equivocadas. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos la respuesta verdadera entre paréntesis)</p> <p>Dilma ha bajado los impuestos este año. (Dilma ha subido los impuestos)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">a) Los impuestos...</p> <p>Vinicius de Moraes escribió “Grande Sertão Veredas”. (Guimarães Rosa escribió “Grande Sertão Veredas”)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">b) “Grande Sertão Veredas” ...</p> <p>Tu abuela siempre hace el “Acarajé” con aceite de oliva. (Esta comida típica bahiana se hace con aceite dendê)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">c) El “Acarajé” ...</p> <p>En São Paulo conociste a tu esposa, ¿no? (Conoció a su esposa en Granada)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">d) A mi esposa...</p> <p>Tu padre comprará las bebidas para el próximo sábado. (La compra la realizará el martes que viene)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">e) Las bebidas...</p>	<p>4. Guillermo me comentó que él conocía todos los inventos brasileños, pero en todo lo que me dijo se equivocó. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos el verdadero inventor de cada cosa entre paréntesis).</p> <p>El avión fue un descubrimiento de científicos americanos (Santos Dumont, 1903)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">a) El avión...</p> <p>La radiografía es un invento del español Isaac Peral. (Manuel Abreu, 1936)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">b) La radiografía...</p> <p>El escurridor de arroz estaba en casa desde siempre y es mi abuela la inventora. (Therezinha Beatriz Alves de Andrade, 1959)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">c) El escurridor de arroz...</p> <p>Un francés, después de muchos intentos, un día cumplió su sueño con el globo aerostático. (Bartolomeu de Gusmao, 1709).</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">d) El globo aerostático...</p> <p>Fue una conocida empresa de electrónicos la que inventó el walkman. (Andreas Pavel, 1972)</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">e) El walkman...</p>

Figura 123. Actividad 4 del pretest y los post-test (anexo 4)

En la actividad 5), como vemos en la figura 124, se presenta otro de los contextos en los que se produce la duplicación en español, cuando nos dan recomendaciones para mejorar nuestros hábitos o nuestra salud. En el pretest es una grabación cortada de la consulta con nuestro dietista que tenemos que reconstruir y en el post-test son los consejos de nuestro entrenador físico que queremos poner en nuestro blog. En cada uno de los apartados les proporcionamos información a partir de varias frases y les pedimos que formen una única donde esperamos que los informantes construyan sus propuestas con la duplicación del pronombre de CD. En (383-387) presentamos las respuestas del pretest.

(383) *El pescado lo puedes comer / El pescado, cómelo*

(384) *Los dulces no los puedes probar/ Los dulces, ni los pruebes*

(385) *El alcohol ni verlo/ El alcohol, ni lo veas*

(386) *El pan ni picarlo/ El pan, ni lo piques*

(387) *El agua puedes beberla/ El agua, bébela*

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>5. Has visitado al dietista y grabaste la consulta para no perder detalle, cuando llegaste a casa había muchos cortes, ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso).</p> <p>a) El pescado. Puedes comer.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>b) Los dulces. No puedes probar.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>c) El alcohol. Ni ver.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>d) El pan. Ni picar.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>e) El agua. Puedes beber.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div>	<p>5. Siempre pasa que hablo con mi entrenador físico y me da un millón de recomendaciones. Hoy quería ponerlo en mi blog, pero me faltan los pronombres ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso).</p> <p>a) La remolacha. Puedes comer. El zumo es muy bueno para la salud.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>b) El azúcar. Puedes probar. Después del entrenamiento.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>c) El agua. Ni tomar. Cuando estés corriendo muy rápido.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>d) El yoga. Puedes hacer. Después del entrenamiento.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>e) Las fiestas nocturnas. Ni ver. Es importante dormir bien.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div>

Figura 124. Actividad 5 del pretest y post-test (anexo 4)

En la actividad 8), que mostramos en la figura 125, el contexto de la tarea son noticias que encontramos en la prensa escritas en pasiva y queremos publicar en nuestras redes sociales, en el pretest a través de WhatsApp y en el post-test en nuestra cuenta de Twitter. En la actividad nos proporcionan la noticia en pasiva y el comienzo de la frase en activa para que los informantes puedan completar la frase con la duplicación del CD y el CI. En (388-392) presentamos las respuestas del pretest.

(388) *A Maribel Pantunflas la han autorizado para salir en libertad condicional*

(389) *A Paulo y Paula Iturriaga los declararon inocentes*

(390) *Al alcalde de Marbella lo obligarán a declarar todas sus infidelidades*

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

(391) *A Penépole y Banderas los idolatrarón en la alfombra roja*

(392) *A Jesús Castro lo consideraron el rey del selfie*

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>8. Hoy has estado en una peluquería y has leído muchos cotilleos en las revistas. Has decidido ponerlo en tu grupo de WhatsApp pero en un estilo más informal, pasando de pasiva a activa. Puedes utilizar estos verbos: <i>autorizar (a), declarar (a), obligar (a), idolatrar (a) y considerar (a)</i>.</p> <p>a) Maribel Pantuflas ha sido autorizada para salir en libertad condicional. <input type="text" value="A Maribel Pantunflas..."/></p> <p>b) Paulo y Paula Iturriaga fueron declarados inocentes. <input type="text" value="A Paulo y a Paula Iturriaga..."/></p> <p>c) El alcalde de Marbella será obligado a declarar todas sus infidelidades. <input type="text" value="Al alcalde de Marbella..."/></p> <p>d) Penélope y Banderas fueron idolatrados en la alfombra roja. <input type="text" value="A Penélope y a Banderas..."/></p> <p>e) Jesús Castro fue considerado el rey del <i>selfie</i>. <input type="text" value="A Jesús Castro..."/></p>	<p>8. En el periódico del domingo te sorprendieron algunos titulares. Los quieres difundir con tu cuenta Twitter pero en un estilo más informal, pasando de pasiva a activa. Puedes utilizar estos verbos: <i>humillar (a), ver (a), ejecutar (a), enfurecer (a), convencer (a)</i>.</p> <p>a) El presidente del gobierno de Lucianistán fue humillado en público. <input type="text" value="Al presidente del gobierno de Lucianistán..."/></p> <p>b) El avión con-cor ha sido visto por última vez en Nueva Zelanda. <input type="text" value="Al avión con-cor..."/></p> <p>c) El asesino más buscado será ejecutado en su ciudad natal. <input type="text" value="Al asesino más buscado..."/></p> <p>d) El gobernador de Casiopea fue convencido por el pueblo enemigo. <input type="text" value="Al gobernador de Casiopea..."/></p> <p>e) La Gioconda fue pintada por un pintor genovés anónimo y no por Da Vinci. <input type="text" value="A la Gioconda..."/></p>

Figura 125. Actividad 8 del pretest y los post-test (anexo 4)

En la actividad 9), que presentamos en la figura 126, tanto en el pretest como en el post-test, queremos que nuestros informantes utilicen los verbos de movimiento, *llevar(se)*, *ir(se)*, *volver(se)*, según el contexto que proponemos en 9.1), 9.2) y 9.3). En el apartado 9.1) del pretest, la respuesta más adecuada al contexto es la forma pronominal del verbo *llevar* que describe un movimiento de *aquí* a *allí* cuando indica que se llevó el dinero de la caja común (393), mientras que en el post-test la respuesta es la no pronominal ya que no sabemos el origen del movimiento (394). En el apartado 9.2) del pretest, buscamos que los informantes respondan con la forma pronominal del verbo *ir*, ya que en el contexto que les proponemos mencionamos que la persona estará ausente durante unos días y, por tanto, abandonará el lugar donde se encuentra (395); en el post-test, formulamos una pregunta y su respuesta sería la forma sin pronombre, ya que no sabemos el punto de origen del movimiento (396). En el apartado 9.3), presentamos un contexto en el pretest con el verbo *volver* y la respuesta que

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

esperamos es la no pronominal, ya que no sabemos el origen del movimiento de quien realiza la acción (397). En el post-test, formulamos una pregunta donde se especifica el origen del movimiento, esperamos una respuesta con el pronombre reflexivo para indicar que se volvió de *allí* a *aquí* (398).

(393) *Me llevé el dinero para comprar comida para todo el mes*

(394) *En la mochila llevo mis libros*

(395) *Me voy de vacaciones una semana y estaré ausente*

(396) *Voy a mi trabajo*

(397) *Tu madre volvió a llamarte de nuevo*

(398) *Me volví porque comenzó a llover*

Pretest	Post-test inmediato y de consolidación
<p>9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a escribir estas notas para nuestro compañero de piso.</p> <p>9.1. Quieres avisar que cogiste el dinero de la caja común.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(llevar/llevarse)</div> <p>9.2. Quieres comentar que estarás ausente por unos días.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(ir/irse)</div> <p>9.3. Quieres informarle que su madre llamó de nuevo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(volver/volverse)</div>	<p>9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a responder estas preguntas:</p> <p>9.1. ¿Qué tienes en la mochila?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(llevar/llevarse)</div> <p>9.2. ¿A dónde vas esta tarde?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(ir/irse)</div> <p>9.3. ¿No ibas a la montaña este fin de semana?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(volver/volverse)</div>

Figura 126. Actividad 9 del pretest y post-test (anexo 4)

La puntuación que hemos seguido para valorar las respuestas de los alumnos en los test ha sido de 0 para las respuestas incorrectas (I) y de 1 para las respuestas correctas (C). Las respuestas de producción las hemos clasificado en una serie de códigos que hemos diseñado para facilitar la lectura de los datos. En primer lugar, un sistema de codificación para las respuestas prototípicas correctas (figura 127) e incorrectas (figura 128) que hacen referencia al uso de pronombres de CD/CI en la duplicación, y, en segundo lugar, un sistema de codificación para las respuestas prototípicas correctas (figura 129) e incorrectas (figura 130)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

que hacen referencia al uso de presencia o ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento tratados en los test del estudio cuasi-experimental.

En las preguntas que tratamos la duplicación pronominal hemos considerado incorrectas las respuestas de los informantes en las que había ausencia del complemento o del pronombre de CD o de CI como vemos en (399) y (400), han usado el portugués (401), han preferido la forma pasiva a la pronominal como en (402) o han cometido un error de orden de los pronombres como en (403).

(399) ***Helados** compro en la venta y manzanas también

(400) *Voy regalar un coche **para Lucas y Tainara una** bicicleta

(401) ***Lucas**, regalaré un abrigo y **Tainara** unos brincos

(402) *Grande Sertão Veredas **fue escrito** por Guimarães Rosa

(403) ***El equipo de música lo me** han regalado mis amigos del trabajo

En las preguntas que hemos tratado los verbos pronominales hemos valorado como incorrectas las respuestas que no se correspondían con lo esperado, bien por la ausencia o presencia del pronombre reflexivo, como en (404) o (405), bien por otros errores, como el uso del portugués (406) o problemas de orden pronominal (407).

(404) > ¿Y Aloisio? ¿no estaba aquí? (volver/volverse)

< *Aloisio **volvió** de España semana pasada

(405) > ¿Hacia dónde vas? (ir/irse)

< ***Voy a irme** a Bahía

(406) > *Youme a Portugal por una semana

(407) > ¿Qué hizo Marina con las llaves? (llevar/ llevarse) [tienes que mencionar el objeto]

< ***Llevo las** a su casa

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
CPRCDP	<p>Respuestas correctas por la presencia del pronombre de complemento directo.</p> <p>C (respuestas correctas) - PR (pronombre) - CD (complemento directo) - P (por presencia)</p>	<p>> ¿Qué hizo Marina con las llaves? (llevar/ llevarse) [tienes que mencionar el objeto]</p> <p><Las llaves se las llevó...</p> <p>-Destino con la preposición a ...a su casa/a la escuela/ a la clase/ al ayuntamiento...</p> <p>-Destino con la preposición para ...para el coche/ para su casa...</p> <p>-Destinatario ...a su madre/ a su novio/ a su tía/ a su maestro...</p> <p>-Finalidad ...para abrir su casa/ para cerrar la clase...</p> <p>-Lugar donde las lleva ...consigo/ en el bolsillo de sus pantalones/ en su mochila...</p>
		<p>> ¿Dónde compras los helados? ¿Y las manzanas? [tienes que mencionar el objeto]</p> <p><Los helados los compro en la heladería/ en la panadería/ en el supermercado/ en la tienda... y las manzanas en el mercado/ en la tienda de frutas/ en una feria...</p>
CPRCIP	<p>Respuestas correctas por la presencia del pronombre de complemento indirecto.</p> <p>C (respuestas correctas) - PR (pronombre) - CI (complemento indirecto) - P (por presencia)</p>	<p>> ¿Qué le vas a regalar a Lucas? ¿y a Tainara? [tienes que mencionar a la persona]</p> <p><A Tainara voy a regalarle/ le voy a regalar una falda roja/ un reloj/ un vestido y a Lucas un pantalón/ un libro/ gafas nuevas ... <A Lucas y a Tainara les regalaré las flores...</p>

Figura 127. Respuestas prototípicas correctas referentes al uso de pronombres de CD/CI en la duplicación en los test del estudio cuasi-experimental (ampliado en el anexo 5)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
IPRORD	<p>Respuestas incorrectas por un problema de orden del pronombre de complemento directo o indirecto.</p> <p>I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - ORD (por un problema de orden)</p>	<p>> ¿Qué hizo Marina con las llaves? (llevar/ llevarse) [tienes que mencionar el objeto]</p> <p>< *Llevo las a su casa. [No menciona el objeto, coloca el pronombre CD después de verbo conjugado y no usa la forma pronominal del verbo] < *Marina llevolas. [Asimila inadecuadamente la conjugación y no usa la forma pronominal del verbo de movimiento <i>llevar</i>]</p>
IPRCDDPA	<p>Respuestas incorrectas por la presencia o ausencia del pronombre de complemento directo.</p> <p>I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - CD (complemento directo) - P (por la presencia) - A (o ausencia)</p>	<p>< *Marina, se las llevó para su casa. [Menciona el sujeto en lugar del CD] < *Las llaves llevó al bar de su abuela/ a su amigo/ a su hermano/ a su hermana/ a su marido/ a trabajo/ para casa/ para su maestro/ para su trabajo/ en su cartera ... [Ausencia del pronombre CD y no usa la forma pronominal del verbo] < *Ella la he olvidado de llevar las llaves. [No anticipa el CD como tema y no usa la forma pronominal del verbo] < *Ella las quitó las llaves sobre la mesa. [No anticipa el CD como tema y no usa el verbo de movimiento <i>llevar</i>]</p> <p>> ¿Dónde compras los helados? ¿Y las manzanas? [tienes que mencionar el objeto]</p> <p>< Helados compro en la venta y manzanas también. [Ausencia del pronombre CD] < Me los compro en la heladería cerca de mi casa. [Ausencia del objeto y omisión de la segunda parte del ejercicio]</p>

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

<p>IPRCIPA</p>	<p>Respuestas incorrectas por la presencia o ausencia del pronombre de complemento indirecto.</p> <p>I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - CI (complemento indirecto) - P (por la presencia) - A (o ausencia)</p>	<p>> ¿Qué le vas a regalar a Lucas? ¿y a Tainara? [tienes que mencionar a la persona]</p> <p>-*Voy a regalarles flores. [No mencionan a los destinatarios] -*Yo (no) le/la/las voy a regalar/comprar/ regalaré (a Tainara) un ramo de flores/ una bolsa/ un beso/ un libro (y a Lucas) nada/un lápiz/unos zapatos ... [No siempre mencionan a los destinatarios y no siempre usan el pronombre de CI cuando realizan la duplicación] -*Se lo/le/la/las voy a regalar/regalaré un vestido/ un libro/un bolso/unas flores a Tainara y a Lucas un libro... [Ausencia del CI (no siempre se mencionan los destinatarios) y presencia errónea del pronombre de CD junto al pronombre <i>se</i>] -*Voy (a) regalar/dar/ regalar un reloj/ unos cuadros/ una bicicleta/un balón/un viaje/un anillo de plata/ un reloj/no sé/ un casco/una camisa/una pelota/un coche/ unos pantalones que están de moda a Lucas y a Tainara una lámpara/un anillo/ una falda/un sofá/ unas flores/con muchos chocolates/ un vestido/unos tacones rojos/una moto/un paseo en las ramblas/una bicicleta/un cuadro ... [Ausencia del pronombre CI] -*A Tainara y a Lucas una bicicleta. [falta el verbo y pronombre de CI] - *Para Lucas y Tainara les ragalen rosas porque sé que les encantas. [Asimilación de la conjugación] -*Les regalaré Lucas y Tainara un viaje para España... [No anticipación del rema y cuando aparece no aparece identificado como CI porque falta la preposición <i>a</i>] -*Le compré un bolso. [No anticipación del rema y asimilación errónea de la conjugación]</p>
<p>IPREE</p>	<p>Respuestas incorrectas relacionadas con otros errores</p>	<p>-*Lucas, regalaré un abrigo y Tainara unos brincos.</p>

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

	(como el uso del portugués o estructuras no específicas del estudio cuasi-experimental) en lugar del uso de los pronombres de complemento directo o indirecto. I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - EE (por otros errores)	[Ausencia del pronombre CI y uso del portugués: <i>brincos</i> (pendientes)] -*A Lucas le vas a regalar un perro y a Tainara un gato. [Asimilación de la conjugación] -*A lucas voy regalar/regalaré un balón/ un libro/ una pulsera y a Tainara voy a regalar una rosa/ un lápiz/ una muñeca/ un anillo... [Asimilación de la conjugación y ausencia del pronombre CI] *Yo las voy a regalar flores [Uso del pronombre CD en lugar del CI, sin mencionar tampoco los destinatarios]
IPRPAS	Respuestas incorrectas por la preferencia de construcciones pasivas en lugar del uso de los pronombres de complemento directo o indirecto. I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - PAS (por la preferencia de construcciones pasivas)	Vinicius de Moraes escribió “Grande Sertão Veredas”. (Guimarães Rosa escribió “Grande Sertão Veredas”) -*Grande Sertão Veredas fue escrito por Guimarães Rosa. [Preferencia por la estructura pasiva en lugar de usar la duplicación pronominal]

Figura 128. Respuestas prototípicas incorrectas referentes al uso de pronombres de CD/CI en la duplicación en los test del estudio cuasi-experimental (anexo 5)

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
CVBPRONM	Respuestas correctas por la presencia del pronombre reflexivo en los verbos pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado. C (respuestas correctas) - VBPRONM (verbos pronominales de movimiento)	> ¿Y Aloisio? ¿no estaba aquí? (volver/volverse) - Se volvió a su casa/ a Portugal/ a su ciudad/ a comprar tabaco...
		Quieres avisar que cogiste el dinero de la caja común. (Llevar/ llevarse) - Me llevé el dinero para comprar comida para todo el mes.
		Quieres comentar que estarás ausente por unos días. (ir/irse) - Me voy de vacaciones una semana y estaré ausente por unos días/a hacer un rápido viaje en el finde/unos días a Barcelona/ a la casa de mis padres...

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

CVBNPRONM	Respuestas correctas por la ausencia del pronombre reflexivo en los verbos no pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado. C (respuestas correctas) - VBNPRONM (verbos no pronominales de movimiento)	> ¿Hacia dónde vas? (ir/irse) -Voy al cine/ / al mercado/ al teatro/ a la universidad/ a Brasil/ a casa ... -Voy hacia el hemisferio norte/ el parque a caminar... -Voy de Brasilia hasta España.
		Quieres informarle de que su madre llamó de nuevo. (volver/volverse) - Tu madre volvió a llamarte de nuevo.
		> ¿Qué tienes en la mochila? -En la mochila llevo mis libros/las llaves de mi casa/mi ropa/mi dinero/fruta y yogurt/ unas manzanas/un bocadillo/mis documentos personales, un abrigo y mis gafas de sol...

Figura 129. Respuestas prototípicas correctas referentes a la presencia o ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento tratados en los test del estudio cuasi-experimental (anexo 5)

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
IVBPRONM	Respuestas incorrectas por la ausencia del pronombre reflexivo en los verbos pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado. I (respuestas correctas) - VBPRONM (verbos pronominales de movimiento)	> ¿Y Aloisio? ¿no estaba aquí? (volver/volverse) -* He vuelto a casa de los abuelos. [Ausencia del pronombre reflexivo y error en la persona del verbo] -*Aloisio volvió de España semana pasada/ ayer/ a vivir en Río de Janeiro/ a su casa/ a tu casa ayer/ de sus vacaciones... -* Volvera el sábado por la mañana. -* (Se) volvió loco /en un pedante... -*Aloisio volve a la Universidad para una clase de español. -*Aloisio le volve a su casa. -*Lo que pasa es que el le paso fatal y volvió para su casa. -*Sí, pero salió. Va a volver luego. -*Se va a volver mañana.
		Quieres avisar de que cogiste el dinero de la caja común. (Llevar/ llevarse)

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

		<p>-*Quiero avisarle que he llevado el dinero de la caja común esta mañana. -*Javier no te preocupes porque llevo el dinero de la caja para pagar el restaurante. -*El dinero de la caja común se lo he llevado. [Asimilación de la conjugación]</p>
		<p>Quieres comentar que estarás ausente por unos días. (ir/irse)</p> <p>-*Me fue a pasar unos días a la casa de mi madre. -*Alfonso voume a Portugal por una semana. Vuelvo para la fiesta de cumpleaños de Pepe.[Uso del portugués] -*Yo voy viajar y estaré ausente por unos días.</p>
<p>IVBNPRONM</p>	<p>Respuestas incorrectas por la presencia del pronombre reflexivo en los verbos no pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado.</p> <p>I (respuestas correctas) - VBNPRONM (verbos no pronominales de movimiento)</p>	<p>> ¿Hacia dónde vas? (ir/irse)</p> <p>-*Me voy al cine//hacia el centro de la ciudad/a la escuela/ a la playa/ hacia Madrid/ hacia la ciudad vieja/hacia mi casa/hacia el Cervantes/ hacia Valparaíso/ hasta la calle X/ a trabajar en el hospital... -*Voy a irme a Bahía/ dónde nadie puede ir, sólo yo... -*Voyme a la escuela/ para casa. -*Hacia donde pueda irme.</p> <p>- Quieres informarle de que su madre llamó de nuevo. (volver/volverse)</p> <p>-*Su madre te volvió a llamarte. [Reiteración del pronombre reflexivo] -*Ayer tu madre llamó dos veces y hoy también ...ella necesita hablar urgente contigo. Llámala, por favor. [No usa <i>volver(se)</i>]</p>

		<p>> ¿Qué tienes en la mochila?</p> <p>-*En la mochila me llevo un bocadillo y un zumo de naranja.</p> <p>-*Me llevo en la mochila algunos cuadernos.</p>
--	--	--

Figura 130. Respuestas prototípicas incorrectas referentes a la presencia o ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento tratados en los test del estudio cuasi-experimental (anexo 5)

5. Preguntas e hipótesis de la investigación

Las preguntas de investigación y las hipótesis correspondientes que esperamos contrastar en nuestra investigación son las siguientes:

- 1. ¿Es el nivel de partida de los tres grupos —experimental 1 (GE1), experimental 2 (GE2) y control (GC)— equivalente?

La H1 es que el nivel de partida de los tres grupos es equivalente. Constatar esta hipótesis es una condición previa para poder contrastar las siguientes relacionadas con el efecto de los distintos tipos de instrucción, pues solo sería posible si el nivel de partida es equivalente.

- 2. ¿Conlleva la instrucción cognitiva mayor efectividad que la más convencional en general para todo tipo de tareas?

La H2 afirma que en el grupo que recibe un tratamiento cognitivo se produce una mayor efectividad en el aprendizaje en el rendimiento de conjunto en todos los test.

- 3. ¿La instrucción recibida por los dos grupos conlleva diferencias de conocimiento adquirido respecto del grupo de control, que no recibe instrucción?

La H3 afirma que existe un mayor rendimiento en la interpretación y la producción del GE1 y del GE2 con respecto al GC.

- 4. ¿Conlleva la instrucción cognitiva mayor efectividad en la tasa de aprendizaje para tareas de interpretación que la instrucción convencional?

La H4 plantea que existe una mejora en la tasa de aciertos de interpretación en el GE1 frente al GE2.

- 5. ¿Conlleva la instrucción cognitiva mayor efectividad en la tasa de aprendizaje para tareas de producción que la instrucción convencional?

La H5 contempla una mayor y mejor tasa de aciertos de producción en el GE1 que en el GE2.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

- 6. ¿Conlleva la instrucción cognitiva un aprendizaje más rentable, o más duradero en el tiempo, que la instrucción más convencional?

La H6 sostiene que el tratamiento cognitivo causa un aprendizaje más rentable o duradero que el tratamiento tradicional.

En la figura 131 se muestra el diseño de la investigación en términos de distribución de grupos observados, tratamientos recibidos y test aplicados. En relación con esa distribución, en las figuras 132-137 se especifican, para cada hipótesis sometida a contraste, los grupos implicados, los tests tenidos en cuenta, los procedimientos estadísticos aplicados y la especificación de las variables independientes y dependientes involucradas. La figura 138 muestra todos esos datos de forma integrada.

Figura 131. Diseño de investigación cuasi-experimental. Grupos y tests.

Distribución de grupos y tests.	<p>Pretest Cuestionario de 50 ítems organizados en: CD 6 ítems CI 5 ítems V. pron. 10 ítems</p> <p>Interpretación</p> <p>CD 23 ítems CI 1 ítem V. pron. 5 ítems</p> <p>Producción</p> <p>Evaluación con puntuación 0 (incorrecto) y 1 (correcto)</p>	<p>Post-test inmediato Cuestionario de 50 ítems organizados en: CD 6 ítems CI 5 ítems V. pron. 10 ítems</p> <p>Interpretación</p> <p>CD 23 ítems CI 1 ítem V. pron. 5 ítems</p> <p>Producción</p> <p>Evaluación con puntuación 0 (incorrecto) y 1 (correcto)</p>	<p>Pos Cues CD CI V. p</p> <p>CD CI V. p</p> <p>Eva (co</p>
<p>Grupo experimental 1 (GE1). Tratamiento cognitivo.</p>	<p>✓</p> <p>20 sujetos: abril-junio</p>	<p>✓</p> <p>20 sujetos: abril-junio</p>	
<p>Grupo experimental 2 (GE2). Tratamiento tradicional.</p>	<p>✓</p> <p>20 sujetos: abril-junio</p>	<p>✓</p> <p>20 sujetos: abril-junio</p>	
<p>Grupo de control (GC). Sin tratamiento.</p>	<p>✓</p> <p>20 sujetos: abril-junio</p>	<p>✓</p> <p>20 sujetos: abril-junio</p>	

Figura 132. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 1.

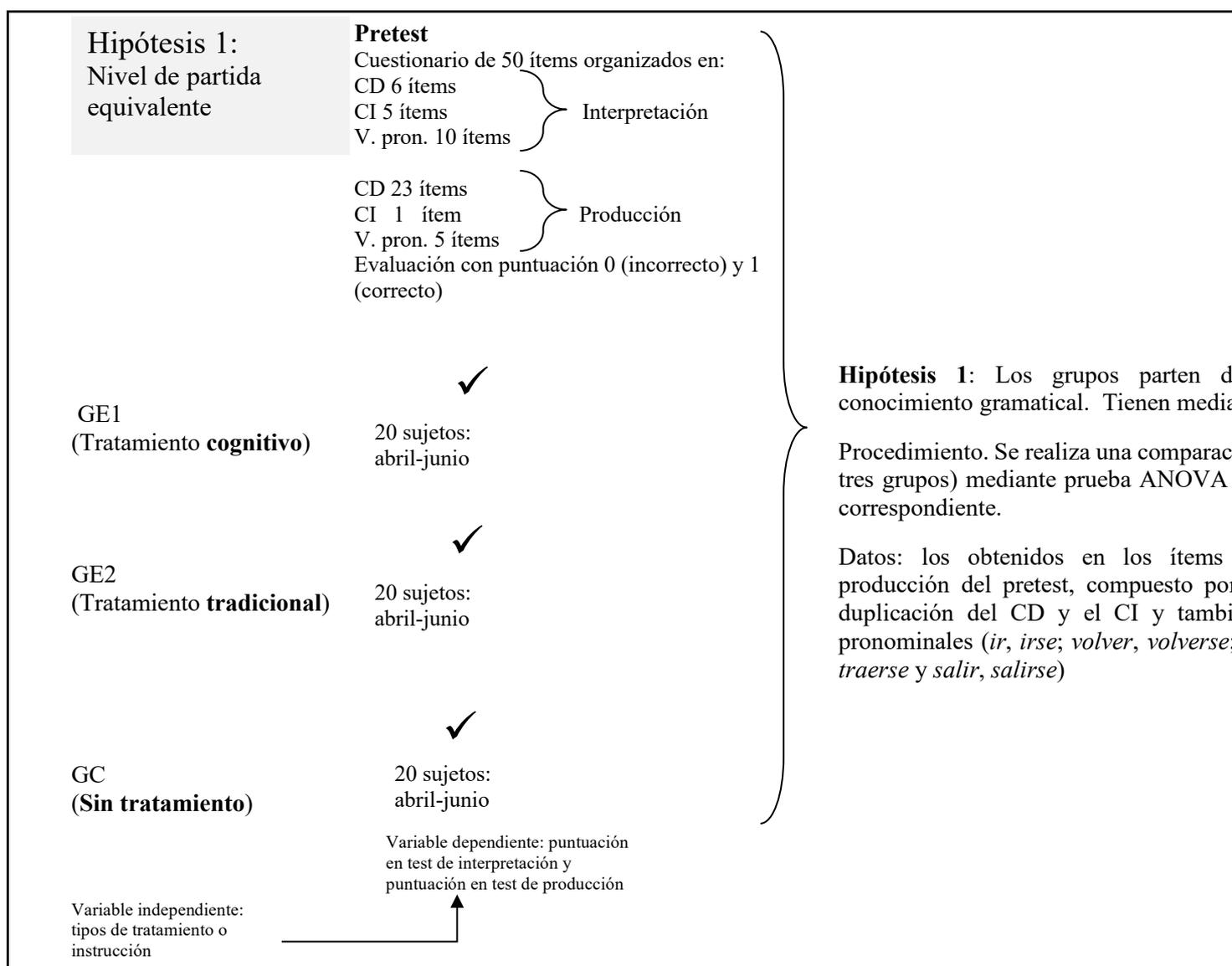


Figura 133. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 2.

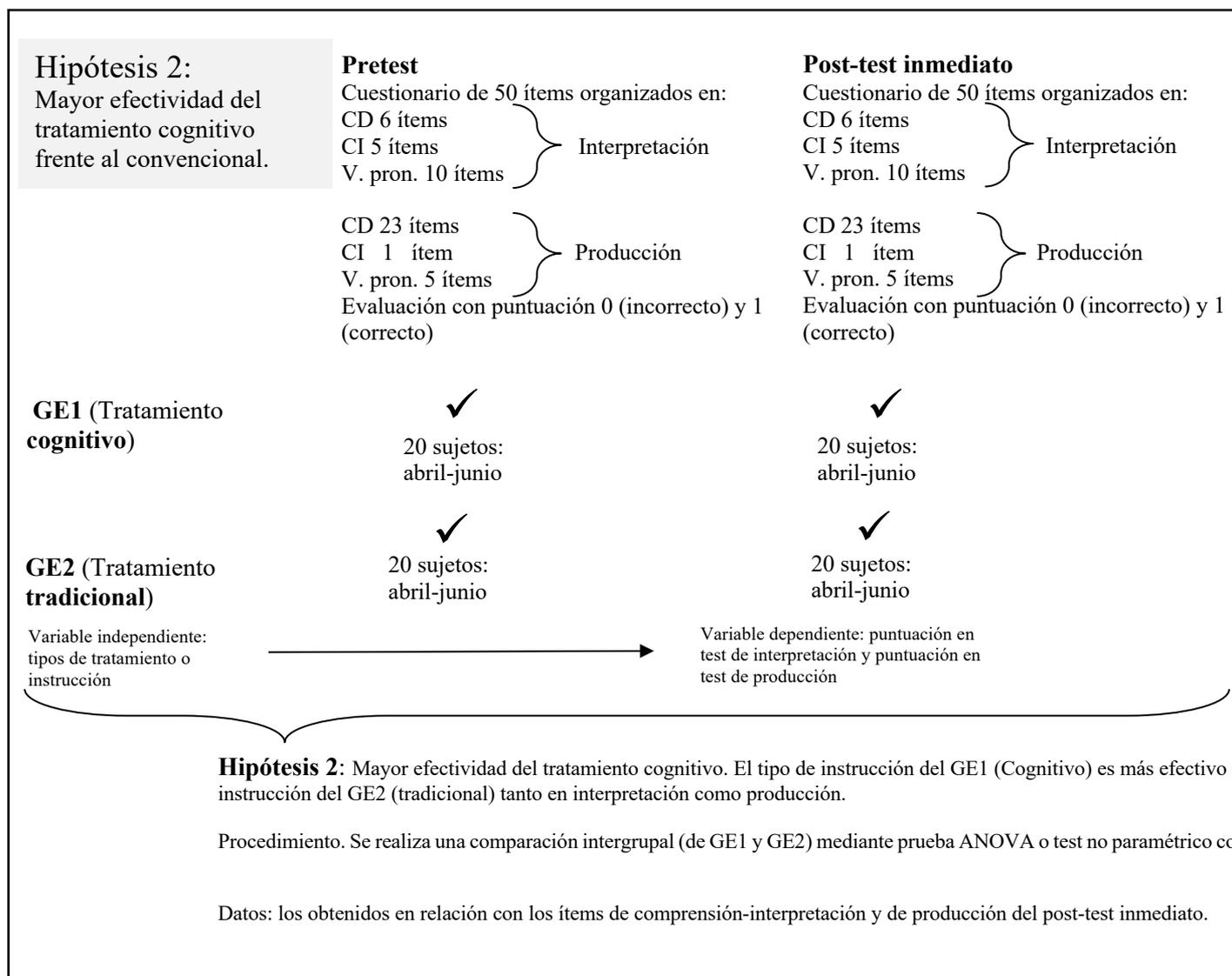


Figura 134. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 3.

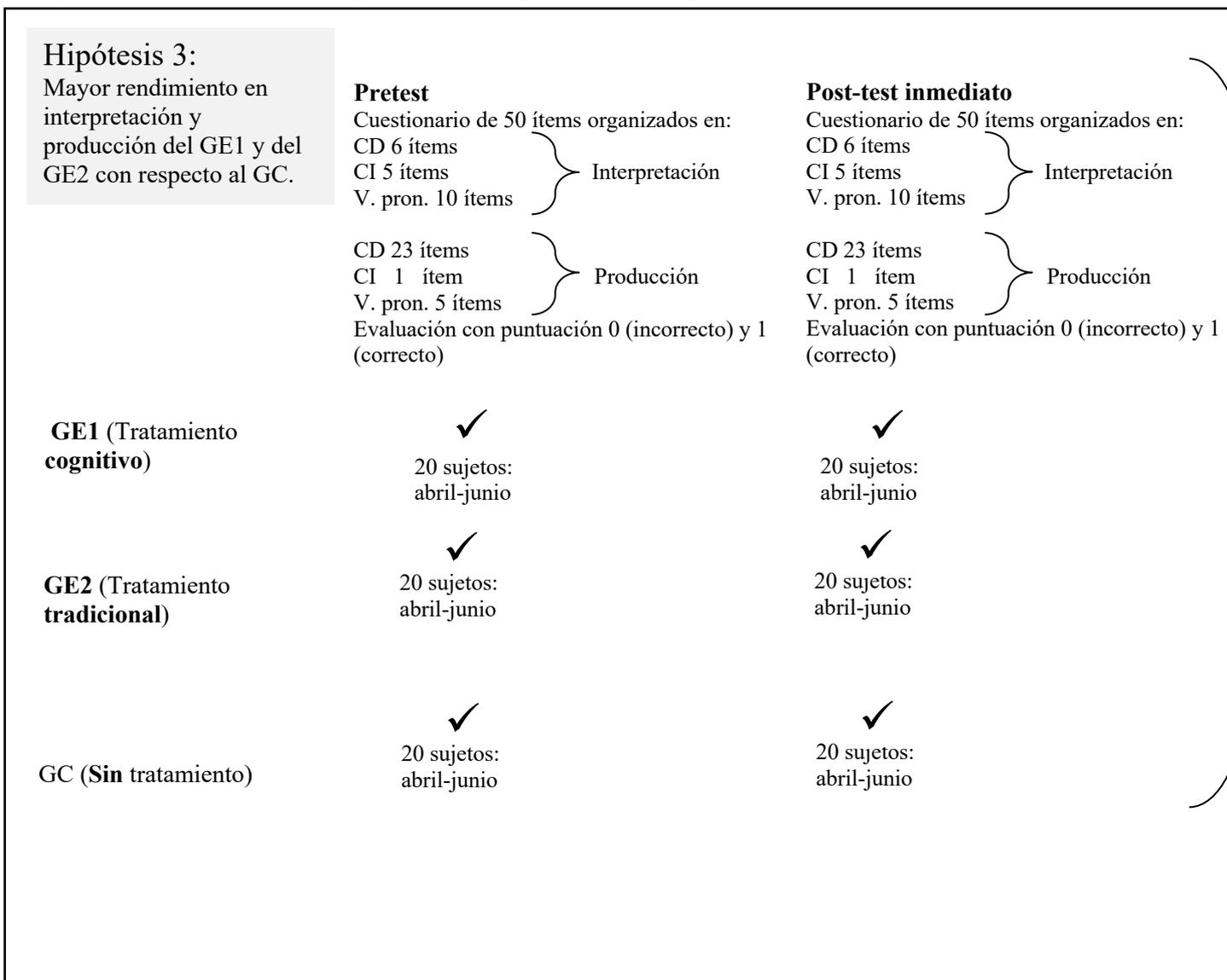


Figura 135. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 4.

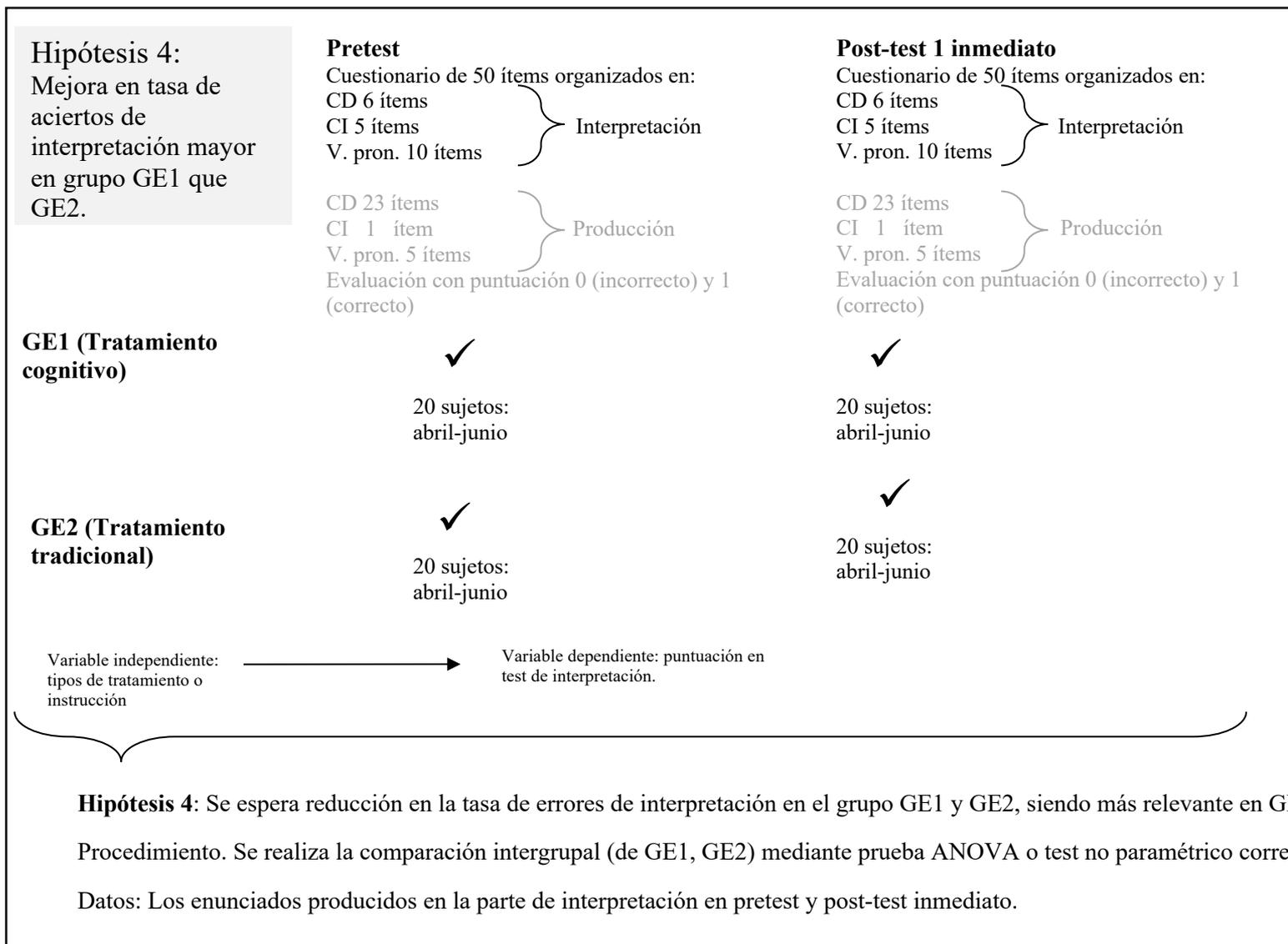


Figura 136. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 5.

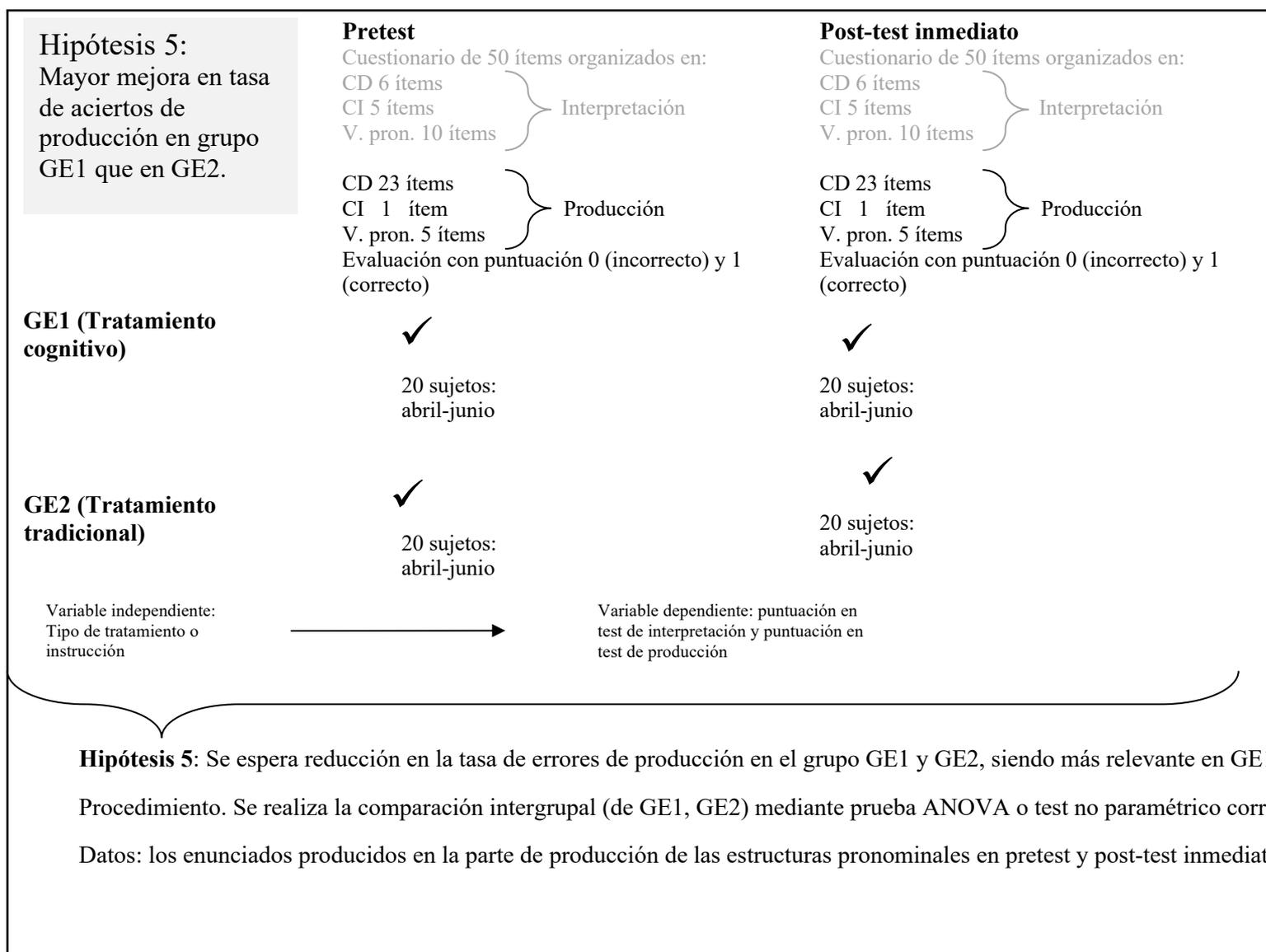


Figura 137. Diseño de investigación cuasi-experimental. Hipótesis 6.

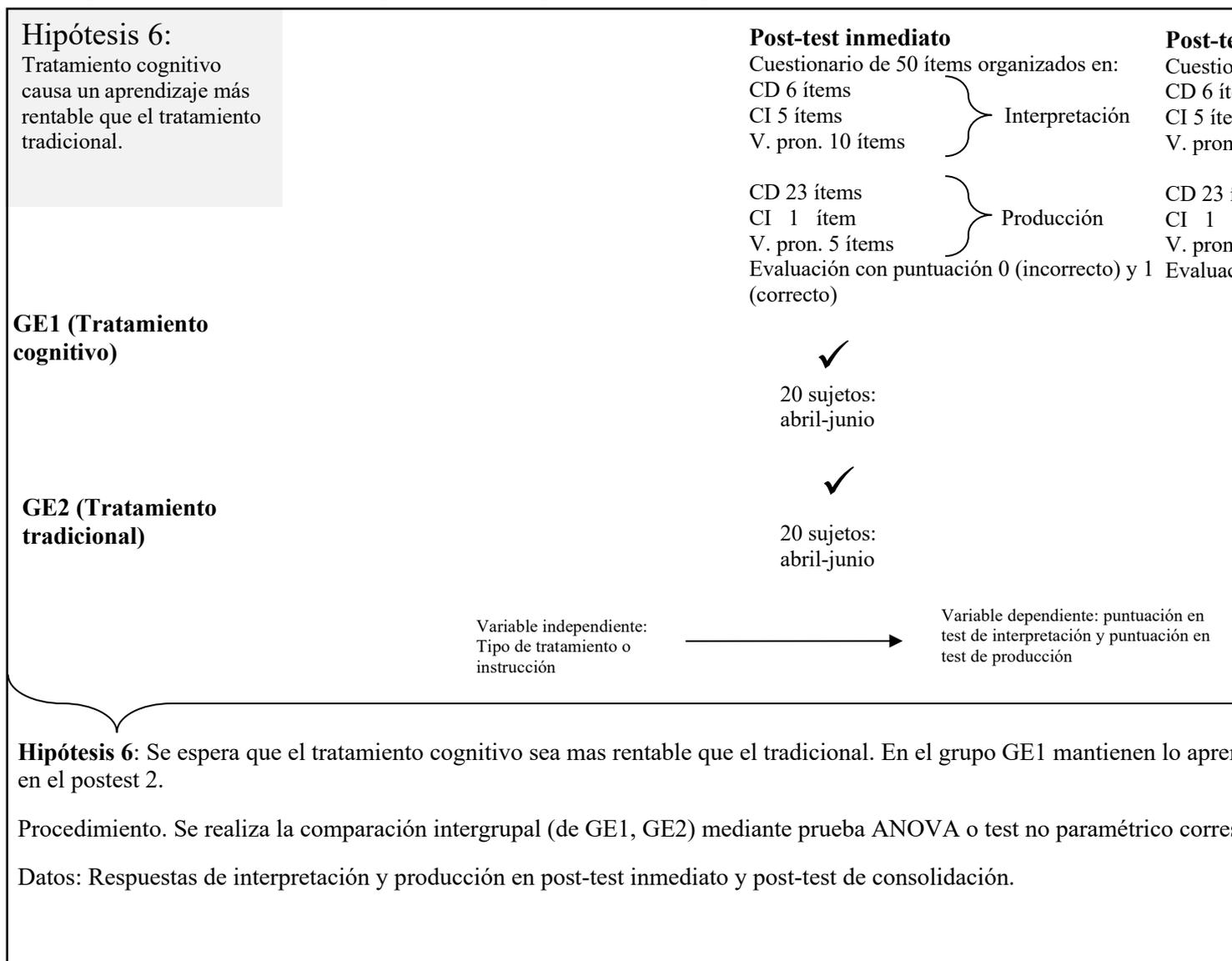


Figura 138. Diseño de investigación cuasi-experimental. Esquema general de contraste de hipótesis.

Contraste de hipótesis	Pretest Cuestionario de 50 ítems organizados en: CD 6 ítems CI 5 ítems V. pron. 10 ítems CD 23 ítems CI 1 ítem V. pron. 5 ítems Evaluación con puntuación 0 (incorrecto) y 1 (correcto)	Postest inmediato Cuestionario de 50 ítems organizados en: CD 6 ítems CI 5 ítems V. pron. 10 ítems CD 23 ítems CI 1 ítem V. pron. 5 ítems Evaluación con puntuación 0 (incorrecto) y 1 (correcto)
Grupo experimental 1 (GE1). Tratamiento cognitivo.	✓ 20 sujetos	✓ 20 sujetos
Grupo experimental 2 (GE2). Tratamiento tradicional.	✓ 20 sujetos	✓ 20 sujetos
Grupo de control (GC). Sin tratamiento.	✓ 20 sujetos	✓ 20 sujetos
<p>Hipótesis 1: Los grupos parten del mismo nivel de conocimiento gramatical. Tienen medias suficientemente parecidas. Procedimiento. Se realiza una comparación intergrupar (de los tres grupos) mediante prueba ANOVA o test no paramétrico correspondiente. Datos: los obtenidos en los ítems de interpretación y producción del pretest. Variable independiente: Tipo de tratamiento o instrucción Variable dependiente: Puntuación en pretest.</p>	<p>Hipótesis 2: Mayor efectividad del tratamiento cognitivo. El tipo de instrucción del GE1 (cognitivo) es más efectivo que el tipo de instrucción del GE2 (tradicional) tanto en interpretación como producción. Procedimiento. Se realiza una comparación intergrupar (de GE1 y GE2) mediante prueba ANOVA o test no paramétrico correspondiente. Datos: los obtenidos en relación con los ítems de interpretación y producción del Postest inmediato. Variable independiente: Tratamiento Variable dependiente: puntuación en test de interpretación y producción</p>	<p>Hipótesis 3: Mayor rendimiento en pruebas de interpretación y de producción de los GE1 y GE2 que reciben tratamiento con respecto al GC. Procedimiento. Se realiza la comparación intergrupar (de GE1 y GE2) mediante prueba ANOVA o test no paramétrico correspondiente. Datos: respuestas a los ítems de producción e interpretación del Postest inmediato. Variable independiente (moderadora): recurso lingüístico Variable dependiente: puntuación en test de interpretación y producción.</p>
<p>Hipótesis 5: Se espera reducción en la tasa de errores de producción en el grupo GE1 y GE2, siendo más relevante en GE1 que en GE2. Procedimiento. Se realiza la comparación intergrupar (de GE1, GE2) mediante prueba ANOVA o test no paramétrico correspondiente. Datos: datos de ítems de producción en pretest y post-test inmediato. Variable independiente: Tratamiento Variable dependiente: Puntuación en test de interpretación y producción.</p>		<p>Hipótesis 6: Se espera que el tratamiento cognitivo en el GE1 mantienen lo aprendido y en el GE2 hay un aprendizaje significativo. Procedimiento. Se realiza la comparación intergrupar (de GE1 y GE2) mediante prueba ANOVA o test no paramétrico correspondiente. Datos: datos de ítems de interpretación y producción en pretest y post-test inmediato. Variable independiente: Tratamiento Variable dependiente: Rentabilidad del tratamiento</p>

6. Contraste de hipótesis. Análisis estadístico de los datos

6.1. Introducción

Como hemos comentado en capítulos anteriores, nuestro estudio ha sido realizado con el objetivo de analizar el aprendizaje de sesenta estudiantes de español divididos en tres grupos de igual tamaño (20 sujetos). El primero, llamado grupo experimental 1, que ha sido sometido a un tratamiento de inspiración cognitiva, el grupo experimental 2, que ha sido sometido a un tratamiento tradicional y el tercer grupo, grupo de control, que no ha recibido ningún tipo de tratamiento.

Para analizar el aprendizaje de los grupos aplicamos dos pruebas en tres momentos distintos: el pretest, antes de la instrucción, y el post-test, inmediato a la misma, que volvimos a pasar a las cuatro semanas para observar la consolidación del conocimiento. Tanto el pretest como el post-test están compuestos por dos partes, producción e interpretación, cada una con ítems relativos a la duplicación pronominal del CD y el CI, además del tratamiento de algunos verbos de movimiento. La puntuación ha sido de 1 para los aciertos y de 0 para los errores.

El banco de datos está compuesto por las notas de los alumnos en los ítems de cada parte y de la nota total de cada uno de los test.

En un primer momento probamos las hipótesis (H1) de que los alumnos de los tres grupos parten del mismo nivel, esto quiere decir que las medias de las notas de los tres grupos de informantes son semejantes. Además, hemos puesto a prueba las hipótesis de que el tratamiento de orientación cognitiva para el grupo experimental 1 es más eficiente que el tratamiento más convencional que se aplica al grupo experimental 2, en general (H2), en tareas de interpretación (H4) y en tareas de producción (H5), y que, además, se mantiene en el tiempo (H6). Por otro lado, contrastamos la hipótesis (H3) de que los grupos experimentales, que reciben instrucción, muestran un mejor rendimiento que el grupo de control.

En el presente apartado describimos la metodología aplicada para el análisis estadístico, los resultados de nuestro estudio con relación al contraste de las distintas hipótesis y las conclusiones que pueden obtenerse de dicho contraste y los datos obtenidos.

6.2. Resultados del análisis descriptivo

6.2.1. Contraste de la hipótesis 1. Test de igualdad de medias de las notas del pretest.

Como hemos mencionado en la introducción, uno de los objetivos es probar la hipótesis de que los alumnos tienen un nivel de partida equivalente, esto es, por promedio, que la nota del pretest es igual para los tres grupos.

Por tanto, en primer lugar, con el fin de probar la hipótesis de igualdad entre las medias de los tres grupos nos proponemos aplicar, como se indica en la figura 132, un ANOVA. Sin embargo, para que sea posible utilizar tal método, los residuos del ajuste de los datos por el modelo deben seguir una distribución normal con media 0 y la varianza constante. Siendo así, hemos probado la normalidad de los residuos a partir del test de Shapiro-Wilk y, habiendo encontrado un p-valor inferior a 0,001, rechazamos la hipótesis de normalidad de los residuos. Por tanto, se concluye que es inadecuado el uso de ANOVA en ese caso.

Una vez que imposibilitamos el uso de ANOVA, realizamos entonces el test no-paramétrico de Kruskal-Wallis con las siguientes hipótesis:

H_0 : No existe diferencia entre las medias de los grupos.

H_1 : Existe por lo menos un par de medias diferentes entre si.

Al realizar el test, encontramos un p-valor igual a 0,6781 y, según la regla de decisión de rechazar la hipótesis nula si el valor encontrado fuera inferior a 0,05, concluimos que no existen evidencias para rechazar la igualdad de las medias de los grupos. Entonces, es plausible afirmar que los alumnos de los tres grupos tienen nivel de partida equivalente, esto es, presentan medias semejantes de aciertos.

Estadística del Test	0,77683
p-valor	0,6781

Tabla 1. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos

Analizando el cuadro y el gráfico que presentamos más abajo podemos ver la semejanza entre las medias de la distribución de notas de los tres grupos. Además, percibimos también que las medianas de los grupos presentan el mismo valor.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Medidas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo Control
Mínimo	12	12	12
Primer cuartil	12	12	12
Mediana	13	13	13
Media	12,95	12,8	12,75
Tercer cuartil	13,25	13	13

Tabla 2. Medidas resumen de las notas del pretest

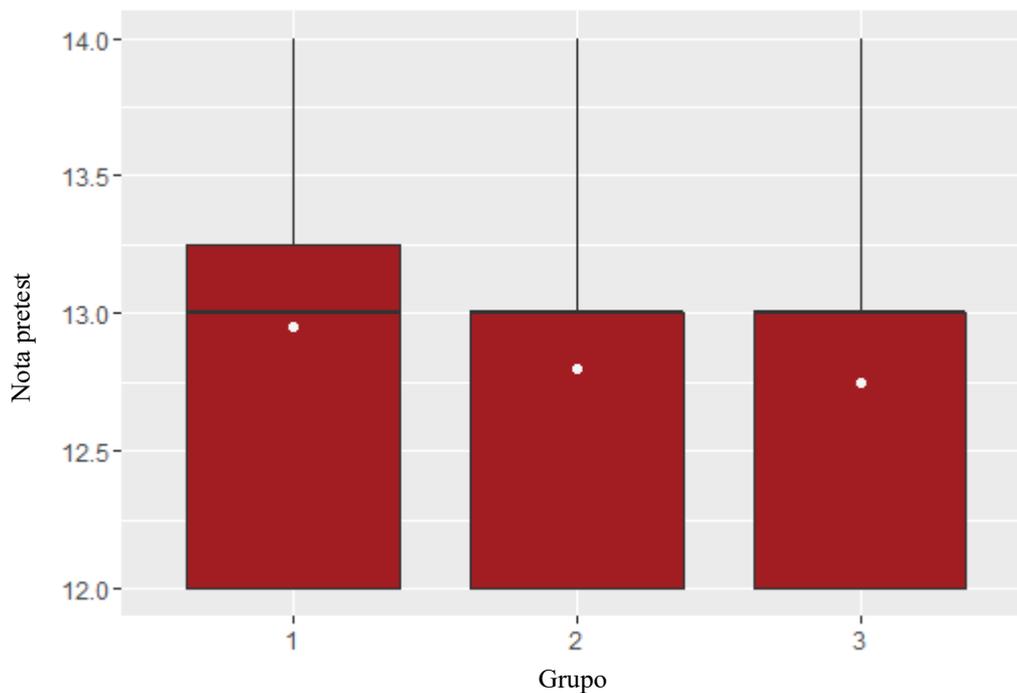


Figura 139. Diagrama de cajas de las notas del pretest por grupo

Además, al observar el gráfico de arriba (figura 139), se puede ver que los diagramas de cajas no presentan el segmento vertical inferior y eso se debe al hecho de que el valor del primer cuartil y el mínimo de las observaciones coinciden. Los puntos blancos indican las medias del grupo en cuestión.

6.2.2. Contraste de la hipótesis 2. Test de igualdad entre las medias de las notas del post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

La hipótesis 2 del estudio afirma que el tratamiento cognitivo es más eficaz que el tradicional. Para concluir si la misma es verdadera o no, aplicamos un test de igualdad de medias de las notas del post-test inmediato de los dos grupos. Si la distribución fuera normal para cada uno de los grupos que se comparan, usaríamos la prueba T de muestras

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

independientes (figura 133). Si la distribución no fuera Normal, usaríamos la prueba no paramétrica correspondiente. Así pues, al comienzo, realizamos el test de normalidad para, a partir del resultado, decidir el procedimiento más adecuado para probar la hipótesis.

Para probar la normalidad de las notas de los dos grupos, primero aplicamos el test de Shapiro-Wilk a las notas del post-test de cada uno de ellos. Al hacer esto, se obtuvo un p-valor inferior a 0,001 para ambos grupos y, por tanto, se rechazó la hipótesis de que los aciertos de los alumnos de los grupos experimentales 1 y 2 tengan una distribución Normal.

Habiendo concluido que las notas no se distribuyen normalmente, se aplicó entonces el test Mann-Whitney con las siguientes hipótesis:

H_0 : *Las medias de las notas de los dos grupos experimentales son iguales.*

H_1 : *Existe diferencia entre las medias de los grupos experimentales.*

Los resultados obtenidos están expuestos en el cuadro que sigue:

Estadística del Test	400
p-valor	<0,001

Tabla 3. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos experimentales 1 y 2

Una vez que el p-valor encontrado responde a un valor inferior de 0,001, se puede concluir entonces que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias de los alumnos sometidos al tratamiento alternativo y de los sometidos al tradicional.

Habiendo rechazado la igualdad entre las medias de los grupos, aplicamos nuevamente el test de Mann-Whitney, sin embargo, con un cambio en la hipótesis alternativa. De esta forma, las hipótesis probadas son las siguientes:

H_0 : *Las medias de las notas de los dos grupos son iguales.*

H_1 : *La media de las notas del grupo 1 es mayor que la del grupo 2.*

Al realizar este test, encontramos nuevamente un p-valor inferior a 0,001 y, con eso, concluimos que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias a favor de la hipótesis de que la media de las notas del grupo experimental 1 es superior a la del grupo experimental 2.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Para confirmar tal resultado, sumamos los rangos atribuidos a las notas sin discriminación de los grupos y se vio que la media de los rangos del grupo experimental 1 es de 50,5 sin embargo la del grupo experimental 2 es de 30,5. Siendo así, concluimos entonces que las notas del grupo de alumnos sometidos al tratamiento alternativo (de inspiración cognitiva) son superiores a la de los alumnos sometidos al tratamiento tradicional.

El diagrama de cajas que presentamos (figura 140) ilustra los resultados discutidos más arriba.

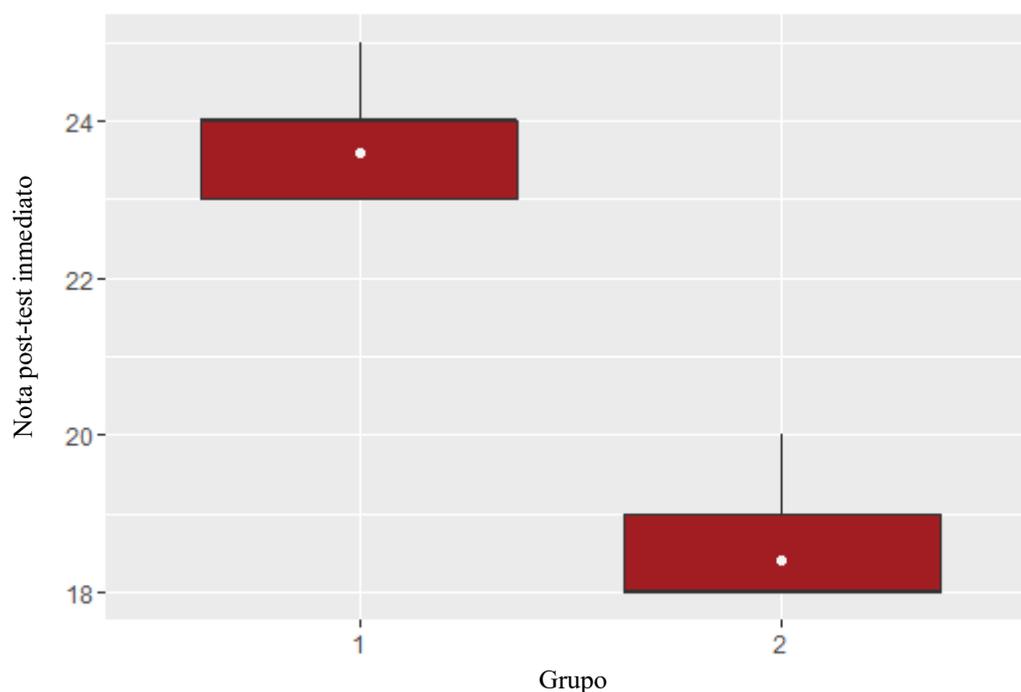


Figura 140. Diagrama de cajas de las notas del post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

6.2.3. Contraste de la hipótesis 3. Test de igualdad entre las medias de notas del post-test inmediato de los grupos experimentales y de control

Además de las hipótesis discutidas más arriba, otro de los objetivos del estudio es probar la hipótesis (hipótesis 3) de que los alumnos de los grupos experimentales 1 y 2 presentan un rendimiento superior en el post-test inmediato al de los alumnos del grupo de control, que no recibió instrucción alguna sobre los recursos objeto de estudio.

Para eso, de manera semejante a lo que hemos hecho en el test de la primera hipótesis, probamos la normalidad de los residuos con el fin de analizar la aplicabilidad de la ANOVA

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

para evaluar la igualdad entre las medias de los tres grupos, tal y como estaba previsto en el diseño de investigación de partida (figura 134).

Al aplicar el test de Shapiro-Wilk en los residuos, encontramos un p-valor inferior a 0,001 y, con eso, concluimos que la distribución de los errores no es normal y, por tanto, no se puede usar la ANOVA para experimentar la hipótesis.

Siendo así, partimos entonces para la ejecución de un test Kruskal-Wallis con las siguientes hipótesis:

H_0 : Las medias de los tres grupos son iguales.

H_1 : Por lo menos dos grupos presentan diferencia entre si.

y hemos obtenido los siguientes valores:

Estadística del Test	53,898
p-valor	<0,001

Tabla 4. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos experimentales y de control en el post-test inmediato

A partir de los valores encontrados más arriba (tabla 5) podemos comprobar entonces que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias de los tres grupos, esto es, existen por lo menos dos grupos que presentan diferencias entre sí.

Una vez que concluimos que las medias de las notas de los post-test en los tres grupos no son iguales, aplicamos entonces el método de las comparaciones múltiples para analizar las diferencias de los grupos dos a dos. Debe tenerse en cuenta que el nivel de significancia no es en este caso 0,05 sino 0,05 dividido entre 2, número total de las comparaciones realizadas. Siendo así, $\alpha^* = 0,025$.

El método ha sido aplicado primeramente en la comparación entre los grupos experimental 1 y de control con las siguientes hipótesis:

H_0 : Las medias de los grupos son iguales

H_1 : Existe diferencia entre las medias de los grupos

Así, fueron obtenidos los resultados del cuadro que presentamos más abajo, los cuales permiten concluir que existen evidencias para rechazar la igualdad entre las medias de los dos grupos.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Estadística del Test	54,45902
p-valor	<0,001

Tabla 5. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos en el post-test inmediato de los grupos experimental 1 y de control

Para determinar qué grupo presenta la mayor media de las notas del post-test inmediato, calculamos entonces la media de los rangos de las notas de cada grupo, los cuales han sido atribuidos sin distinción de grupos. Al hacer esto, se encuentra el valor de 50,5 para la media de los rangos del grupo experimental 1 y 10,5 para el grupo de control. Por tanto, concluimos que los alumnos del grupo experimental 1 tienen un rendimiento superior al de los alumnos del grupo de control. El diagrama de cajas que sigue (figura 141) ilustra estos resultados.

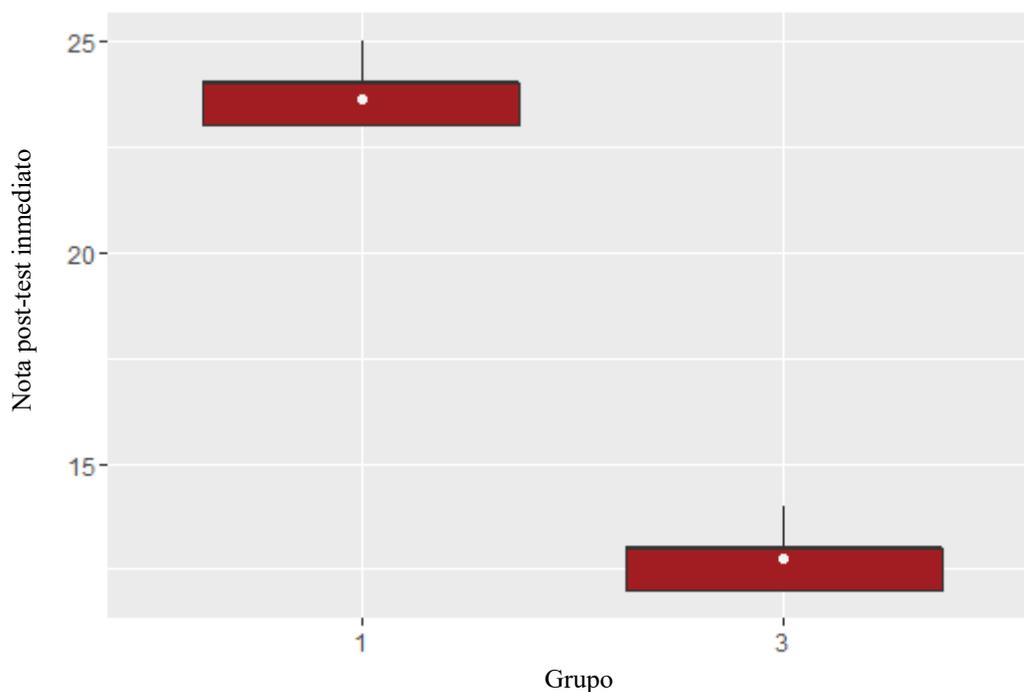


Figura 141. Diagrama de cajas de las notas del post-test inmediato de los grupos experimental 1 y de control

Habiendo probado la superioridad del rendimiento de los alumnos del grupo experimental 1 en relación con los alumnos del grupo de control, probamos entonces la de los alumnos del grupo experimental 2 en relación con los del grupo de control. El procedimiento fue realizado de manera semejante a la utilizada en el test anterior y así fueron obtenidos los resultados expuestos en el cuadro que sigue.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Estadística de Test	13,11475
p-valor	<0,001

Tabla 6. Resultados del test de igualdad de medias de las notas de los grupos en el post-test inmediato de los grupos experimental 2 y de control.

A partir del p-valor encontrado, afirmamos entonces que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias de las notas de los grupos.

Para concluir qué grupo presenta las mayores notas, de manera semejante a la utilizada en el test de los grupos experimental 1 y de control, calculamos la media de los rangos de las notas de los dos grupos encontrando, que son 30,5 para el grupo experimental 2 y, como indicamos más arriba, 10,5 para el grupo de control. Siendo así, concluimos entonces que los alumnos del grupo experimental 2 tiene un rendimiento superior al de los alumnos del grupo de control.

Es posible ratificar lo datos descritos observando el diagrama de cajas que sigue:

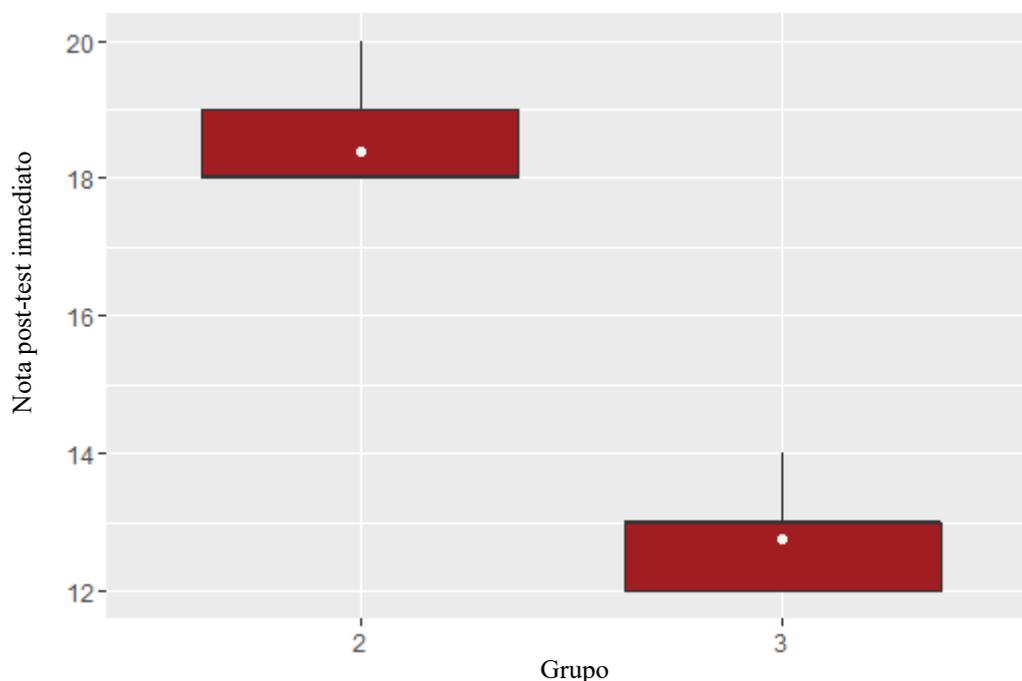


Figura 142. Diagrama de cajas de las notas del post-test inmediato de los grupos experimental 2 y de control.

6.2.4. Contraste de la hipótesis 4. Test de igualdad entre las tasas de error de interpretación de los grupos experimentales

Otro objetivo del estudio (hipótesis 4) es confirmar si hay una mejora en la tasa de error de los ítems de interpretación y si esa es mayor en el grupo experimental 1 que en el grupo experimental 2 (figura 135). Siendo así, probamos, en cada grupo, si el número, tasa y proporción media de errores en el pretest era menor que la del post-test inmediato.

Para ello, con el objeto de decidir si usar una prueba paramétrica o una no paramétrica, de nuevo comprobamos, como en los casos anteriores, si la distribución de las notas del pretest y del post-test de los grupos experimentales 1 y 2 es o no normal. En relación con ello, hemos obtenido los siguientes resultados aplicando el test de Shapiro-Wilk:

Variable	Estadística de test	p-valor
Total de Errores Pretest Grupo 1	0,9334	0,1795
Total de Errores Postest Grupo 1	0,92326	0,1145
Total de Errores Pretest Grupo 2	0,94908	0,3534
Total de Errores Postest Grupo 2	0,95142	0,3892

Tabla 7. Resultados del test de Shapiro-Wilk para el total de errores de los grupos experimentales

Analizando los valores mencionados más arriba, se puede concluir que las distribuciones de los errores en el pretest y en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2 se parecen a una distribución normal. Siendo así, se utiliza entonces el test T para muestras pareadas o relacionadas para probar la diferencia entre los errores en el pretest y el post-test de cada uno de los grupos de estudiantes.

Aplicamos el test T a los errores del pretest y el post-test inmediato del grupo experimental 1 con las siguientes hipótesis:

H_0 : Las medias de errores de los dos test son iguales

H_1 : La media de error en el pretest es superior a la del post – test inmediato

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

De esta forma, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales permiten concluir que la media del número de errores en el pretest es superior a la del post-test inmediato en el grupo experimental 1.

Estadística de Test	6,9586
p-valor	<0,001

Tabla 8. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de errores en el pretest y el post-test inmediato del grupo experimental 1

Por su parte, se aplicó al grupo 2 el test T de muestras pareadas de manera equivalente a como se ha comentado para el grupo 1. Se obtuvieron entonces los resultados expuestos en el siguiente cuadro:

Estadística de Test	2,455
p-valor	0,0094

Tabla 9. Resultados del test de igualdad de las medias de los totales de errores en el pretest y el post-test inmediato del grupo experimental 2

A partir de los valores mencionados más arriba, concluimos entonces que existe evidencia para rechazar la igualdad entre las medias de los totales de errores en los dos test para los alumnos del grupo experimental 2.

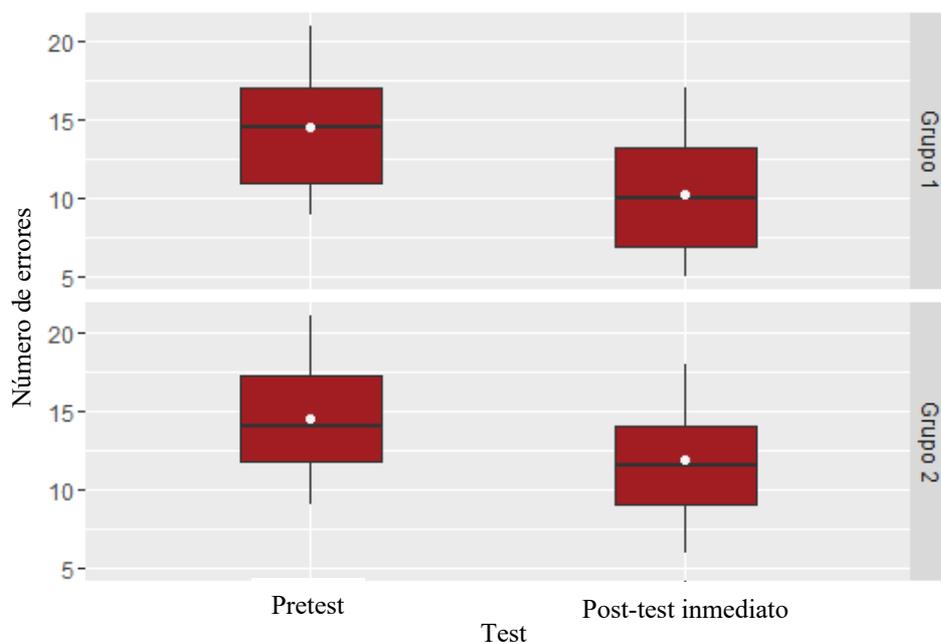


Figura 143. Diagrama de cajas del total de errores en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Habiendo probado la igualdad de medias entre los números de errores del pretest y el post-test inmediato en cada uno de los grupos, realizamos también los test para las medias de la tasa de errores. La media es calculada de la siguiente manera:

$$Tasa\ de\ Error = \frac{Total\ de\ Errores}{Total\ de\ Aciertos}$$

El test se realizó de forma parecida a la del test para el número total de errores. Siendo así, comprobamos primero la normalidad de las tasas de errores en los test para cada uno de los grupos y, según los resultados del test Shapiro-Wilk, fue rechazada debido a los p-valores inferiores a 0,05. Después, aplicamos el test de Wilcoxon a las tasas de los test en cada grupo y concluimos entonces que existían evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad, hecho que puede ser comprobado con el análisis del gráfico de abajo en el cual los puntos negros representan los valores discrepantes (o *outliers*) de la muestra.

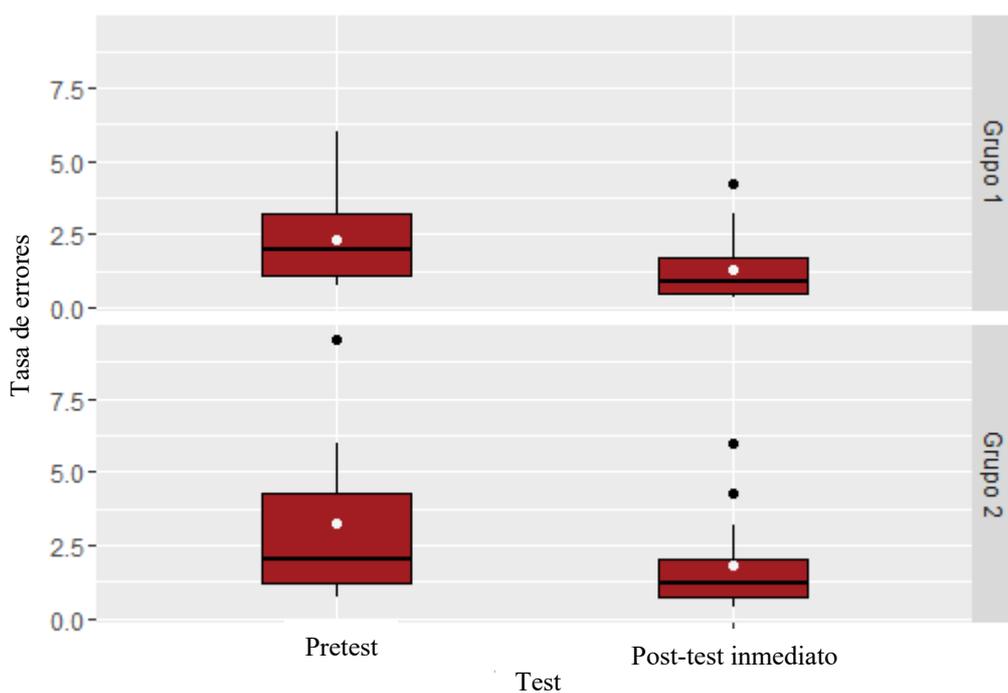


Figura 144. Diagrama de cajas de la tasa de errores en el pretest y el posttest inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Además de los test citados más arriba, probamos también la igualdad de las medias de las proporciones de errores en los dos test para los alumnos de cada grupo, y fue calculada de la siguiente forma:

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

$$\text{Proporción de Error} = \frac{\text{Total de Errores}}{\text{Total de Ítems de Interpretación en el Test}}$$

Como hemos realizado en los test anteriores, aplicamos primero el test de normalidad Shapiro-Wilk a la distribución de las proporciones de errores en el pretest y post-test inmediato de cada uno de los grupos y, al encontrar todos los p-valores superiores a 0,05, concluimos entonces que es factible aceptar la hipótesis de que los datos se distribuyen siguiendo una distribución normal.

Después, se utilizó el test T para muestras pareadas con el fin de probar la igualdad entre las medias de las proporciones de errores en los dos test. Por este motivo, se concluyó que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad de las medias de las proporciones a favor de la hipótesis de que la media de las proporciones de errores de los grupos es mayor en el pretest que en el post-test inmediato. Analizando el gráfico que presentamos abajo se puede confirmar tal resultado.

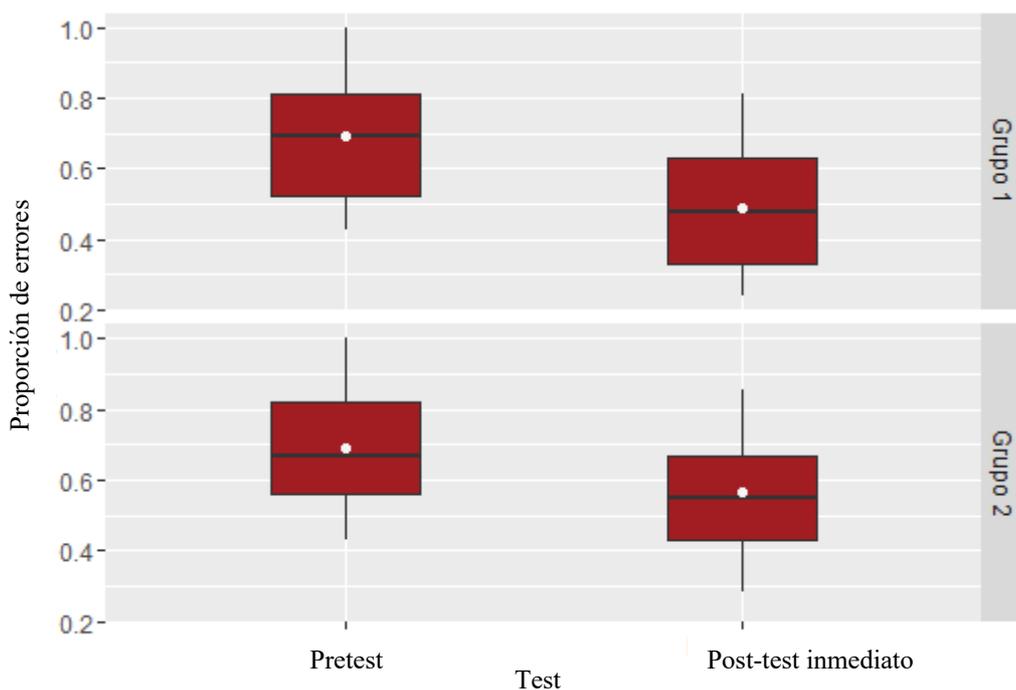


Figura 145. Diagrama de cajas de la proporción de errores en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Después de probar la igualdad de las medias entre el total, la tasa y la proporción de errores en el pretest y en el post-test inmediato en cada uno de los grupos, aplicamos el mismo test a esas medidas entre los grupos, esto es, la igualdad entre las medias del total, tasa y proporción de errores en el post-test de los estudiantes del grupo 1 y 2.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

De esta forma, como hemos hecho en test anteriores, probamos la normalidad de los totales de errores del post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2 y concluimos entonces que no existen evidencias para rechazar la normalidad de la distribución de los datos.

Por este motivo, probamos en primer lugar la igualdad de las varianzas poblacionales de los dos grupos con el auxilio de un método adecuado y, después de concluir que existen evidencias para no rechazar la hipótesis nula, utilizamos entonces el test T para muestras independientes con varianza común y desconocida con las siguientes hipótesis:

H_0 : Las medias de errores son iguales en los dos grupos

H_1 : La media de errores del grupo experimental 1 es menor que la del grupo experimental 2

De esta forma, fueron obtenidos los siguientes resultados:

Estadística de Test	-1,4387
p-valor	0,07921

Tabla 10. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de errores en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Analizando los valores mencionados, podemos concluir que, a un nivel de significancia del 5%, no existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias del número de errores de los dos grupos en el post-test inmediato. Eso se debe al hecho de la existencia de alumnos que presentan un número elevado de errores en el grupo experimental 1. No obstante, en el gráfico que presentamos más abajo se puede ver que los alumnos del primer grupo presentan menor frecuencia de errores que los del segundo grupo.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

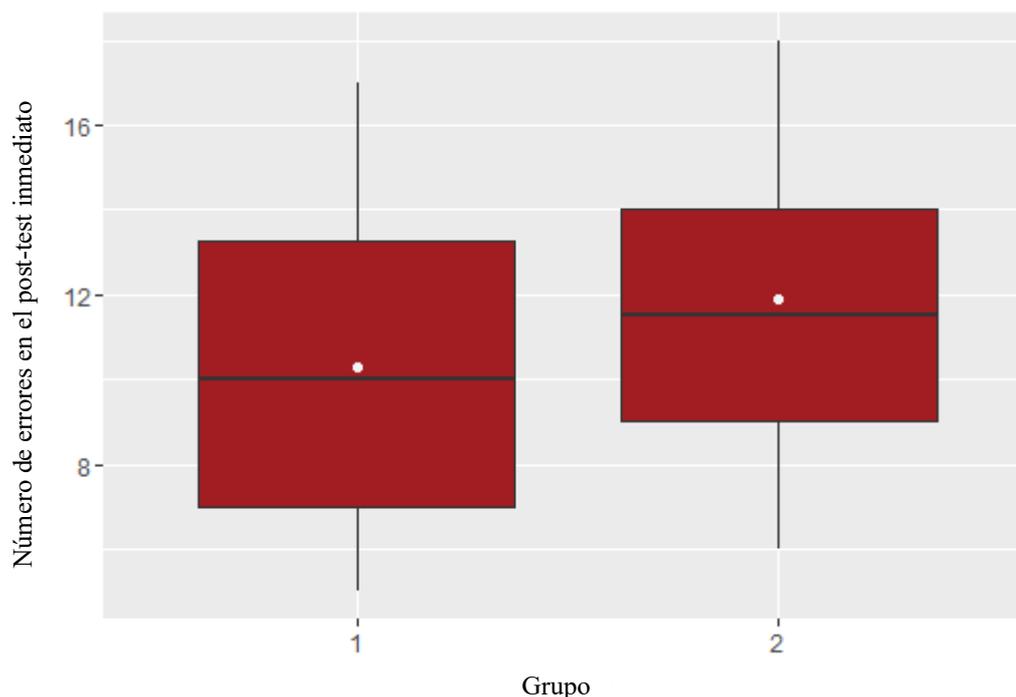


Figura 146. Diagrama de cajas del total de errores en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Vale resaltar, sin embargo, que al considerar un nivel de significancia del 10% es factible rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias de los totales de errores de los grupos en el post-test inmediato.

Al realizar el test con la tasa y proporción de errores se obtuvieron resultados parecidos, esto es, la inexistencia de evidencias para rechazar la hipótesis nula a 5% de significancia, pero, siendo posible rechazarla al considerar un nivel de significancia del 10%.

Observando los gráficos de abajo es posible entender que, de manera semejante a la presentada en el número total de errores, la tasa y proporción de errores del grupo experimental 1 se distribuye en valores inferiores a las del grupo experimental 2.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

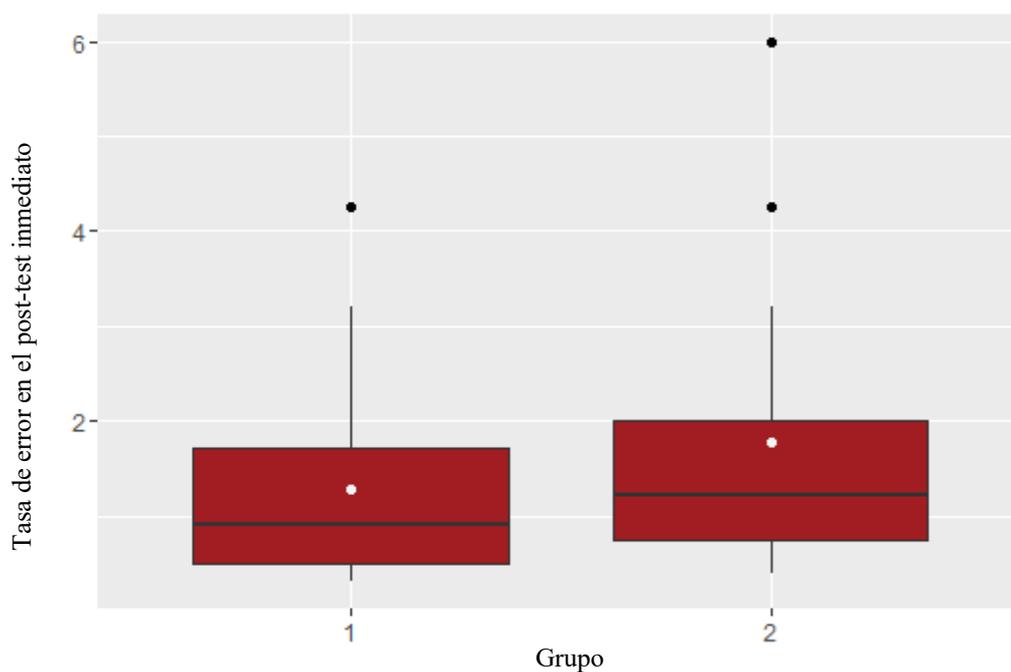


Figura 147. Diagrama de cajas de la tasa de errores en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

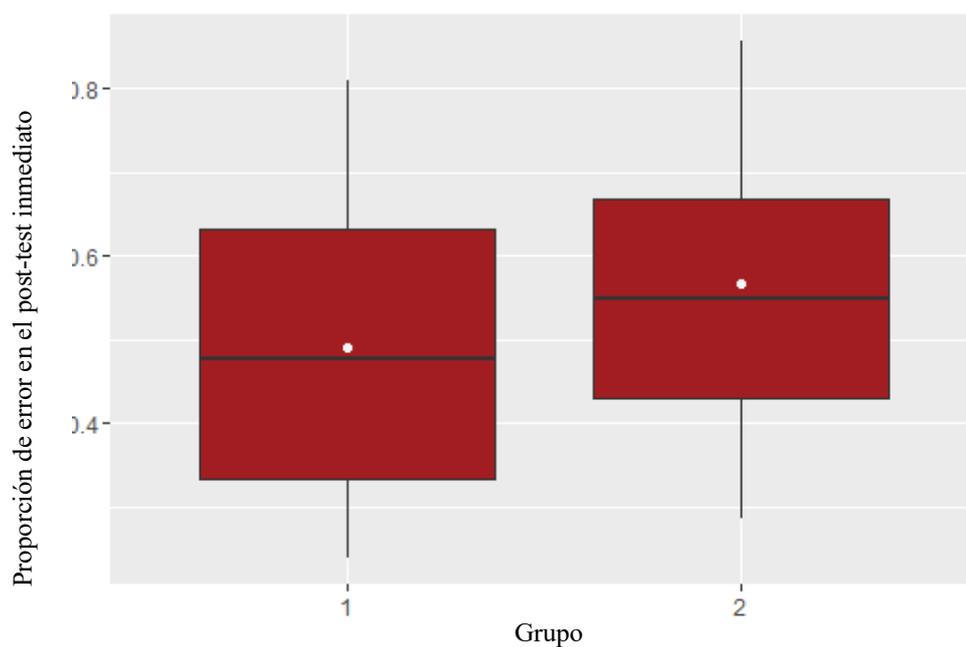


Figura 148. Diagrama de cajas de la proporción de errores en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Finalmente, se analizó entonces la disminución porcentual del número de errores entre el pretest y el post-test inmediato de los dos grupos. Por tanto, se calculó la media del número de errores en el post-test inmediato para cada error en el pretest de los individuos de los

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

grupos experimental 1 y 2. De esa forma, se concluyó que, de media, los errores en los ítems de interpretación en el post-test son 28,54% menores del pretest en el grupo experimental 1; mientras que en el grupo experimental 2, esa disminución es de 18,27%. Así, se puede decir que hay una mejora mayor en la tasa de errores en el grupo experimental 1 que en el grupo experimental 2, esto es, la cantidad de errores del post-test inmediato en relación con el pretest es menor en el primer grupo frente al segundo.

6.2.5. Contraste de la hipótesis 5. Test de igualdad de la tasa de aciertos de producción de los grupos experimentales.

Además de la hipótesis discutida más arriba (hipótesis 4), queríamos evaluar también si hay una mejora mayor en la tasa de aciertos de los ítems de producción en el grupo experimental 1 que en el grupo experimental 2 (hipótesis 5) en figura 136. Por tanto, se probó la igualdad entre las medias del total, tasa y proporción de aciertos en el pretest y en el post-test inmediato para cada grupo.

El proceso fue iniciado con el test de normalidad de las distribuciones de los aciertos en el pretest y en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2. En relación con ello, fueron obtenidos los siguientes resultados.

Variable	Estadística de test	p-valor
Total, de Aciertos Pretest Grupo 1	0,94616	0,3125
Total, de Aciertos Post-test Grupo 1	0,90306	0,04707
Total, de Aciertos Pretest Grupo 2	0,93382	0,1829
Total, de Aciertos Post-test Grupo 2	0,95468	0,4437

Tabla 11. Resultados del test de Shapiro-Wilk para el total de aciertos de los grupos experimentales

A partir de los valores mencionados, se puede concluir que las cantidades de aciertos en el pretest del grupo experimental 1 y las cantidades en los dos test del grupo experimental 2 se distribuyen de acuerdo con una distribución normal. Por presentar un p-valor muy próximo de 0,05 en ese estudio no será rechazada la hipótesis de que el total de los aciertos

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

en el post-test inmediato de los estudiantes del grupo experimental 1 sigue una distribución normal también.

Después de haber probado la normalidad, se pasó entonces a aplicar los test de igualdad de medias de las medidas citadas anteriormente.

En primer lugar, se aplicó el test T para muestras dependientes o relacionadas al total de aciertos en el pretest y en el post-test inmediato del grupo experimental 1 con las siguientes hipótesis:

H_0 : Las medias de los totales de aciertos son iguales en los dos test

H_1 : La media del total de aciertos en el pretest es menor que la del post –
test inmediato

De esta forma, fueron obtenidos los resultados de abajo, a partir de los cuales se puede concluir que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad de las medias de los totales de aciertos en los test.

Estadística de Test	-10,027
p-valor	<0,001

Tabla 12. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de aciertos en el pretest y el post-test inmediato del grupo experimental 1

Inmediatamente, se aplicó el mismo test a los totales de aciertos en los dos test de los alumnos del grupo experimental 2, obteniéndose así los resultados expuestos en el cuadro de abajo.

Estadística de Test	-7,4898
p-valor	<0,001

Tabla 13. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 2

Debido al p-valor encontrado mas arriba es posible inferir que se debe rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias de los números de aciertos en los dos test a favor de la hipótesis de que los aciertos son mas frecuentes en el post-test inmediato que en el pretest.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Analizando el gráfico de abajo (figura 149) se pueden confirmar los datos mencionados.

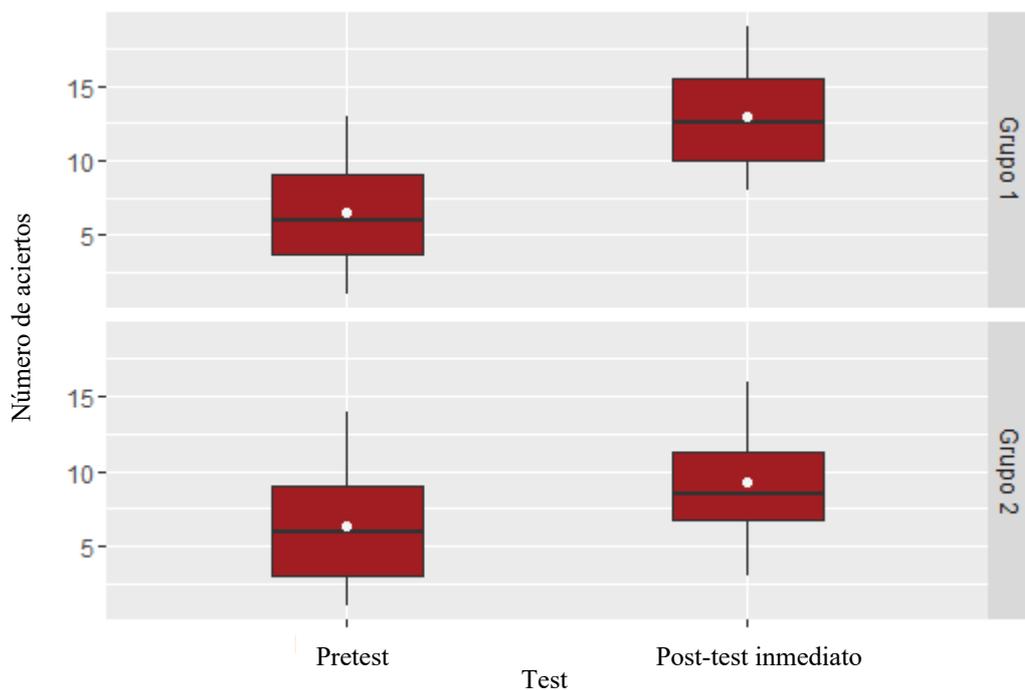


Figura 149. Diagrama de cajas del total de aciertos en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Después de hacer esto, se probó entonces la igualdad entre las medias de las tasas de aciertos en los dos test en cada uno de los grupos. La medida en cuestión fue calculada de la siguiente forma:

$$Tasa\ de\ Aciertos = \frac{Total\ de\ Aciertos}{Total\ de\ Errores}$$

Al probar la normalidad de la distribución de las tasas en los test en cada grupo se vio que en ningún caso los datos se distribuyen según una distribución normal. Por eso, se utilizó entonces el test de Wilcoxon para experimentar la igualdad de las medias de la tasa de errores en los test.

Después de aplicar el test en las tasas de aciertos en el pretest y en el post-test del grupo experimental 1 se obtuvieron resultados a partir de los cuales se puede concluir que existen evidencias para rechazar la igualdad entre las tasas de aciertos en los dos test. Tales resultados son expuestos a continuación.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Estadística de Test	0
p-valor	<0,001

Tabla 14. Resultados del test de igualdad de medias de las tasas de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 1

Aplicándose el mismo test para los estudiantes del grupo experimental 2 se obtuvieron los resultados del cuadro de abajo.

Estadística de Test	0
p-valor	<0,001

Tabla 15. Resultados del test de igualdad de medias de las tasas de aciertos en el pretest y el post-test del grupo experimental 2

Por este motivo, se puede concluir que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias de las tasas de aciertos a favor de la hipótesis de que la tasa de aciertos del post-test inmediato es mayor que la del pretest.

Al analizar el gráfico que a continuación presentamos (figura 150) se puede observar que las tasas de aciertos en el post-test inmediato son mayores que las tasas del pretest en ambos grupos, hecho comentado anteriormente.

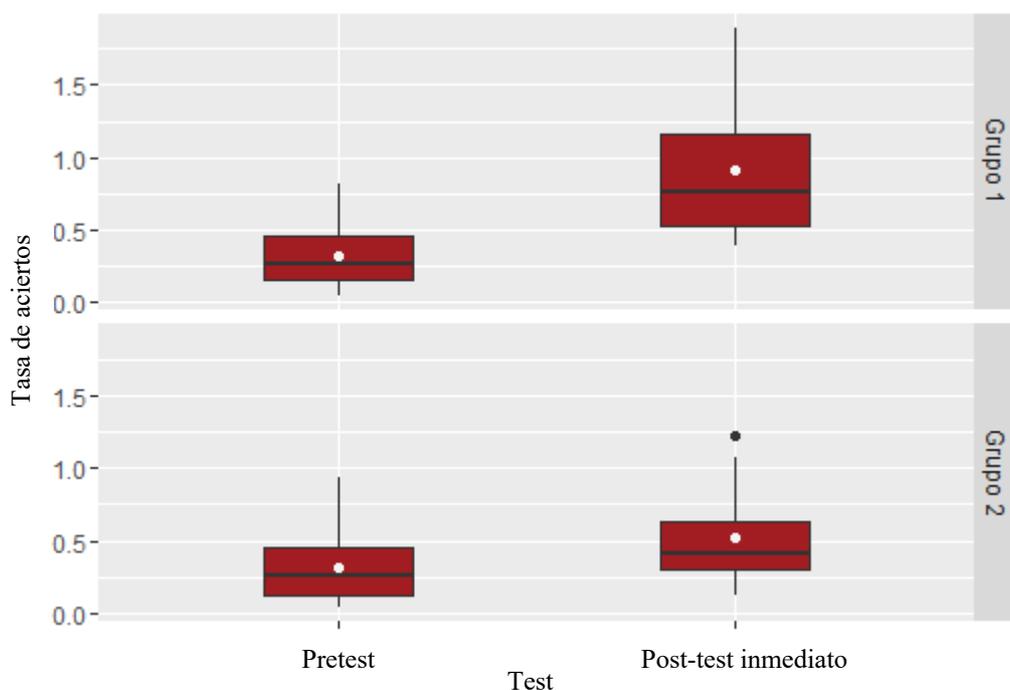


Figura 150. Diagrama de cajas de la tasa de aciertos en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Después de probar la igualdad de las medias del total y de la tasa de aciertos en los test en cada grupo, se probó entonces la proporción de aciertos. Tal medida es calculada de la siguiente manera

$$\text{Proporción de Aciertos} = \frac{\text{Total de Aciertos}}{\text{Total de Item de Producción en el Test}}$$

De manera parecida a la realizada en el test anterior, primero aplicamos el test de normalidad y así concluimos que es aceptable considerar que las proporciones de aciertos en los dos test en cada uno de los dos grupos se distribuyen de forma normal.

Así pues, se aplicó el test T para muestras pareadas o relacionadas con el fin de analizar si las medias de las proporciones de aciertos en los test son iguales o si la media de las proporciones de aciertos en el pretest es inferior a la media del post-test inmediato. Haciendo eso, se obtuvieron los siguientes resultados:

Estadística de Test	-10,027
p-valor	<0,001

Tabla 16. Resultados del test de igualdad de medias de las proporciones de aciertos en el pretest y el post-test inmediato del grupo experimental 1

Estadística de Test	-7,4898
p-valor	<0,001

Tabla 17. Resultados del test de igualdad de medias de las proporciones de aciertos en el pretest y el post-test inmediato del grupo experimental 2

Analizando los resultados mencionados se concluye entonces que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias de las proporciones de acierto en el pretest y el post-test a favor de la hipótesis de que, de media, las proporciones de aciertos son menores en el pretest que en el post-test inmediato en ambos grupos. Se puede tener una confirmación de ese hecho observando el gráfico que presentamos a continuación (figura 151).

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

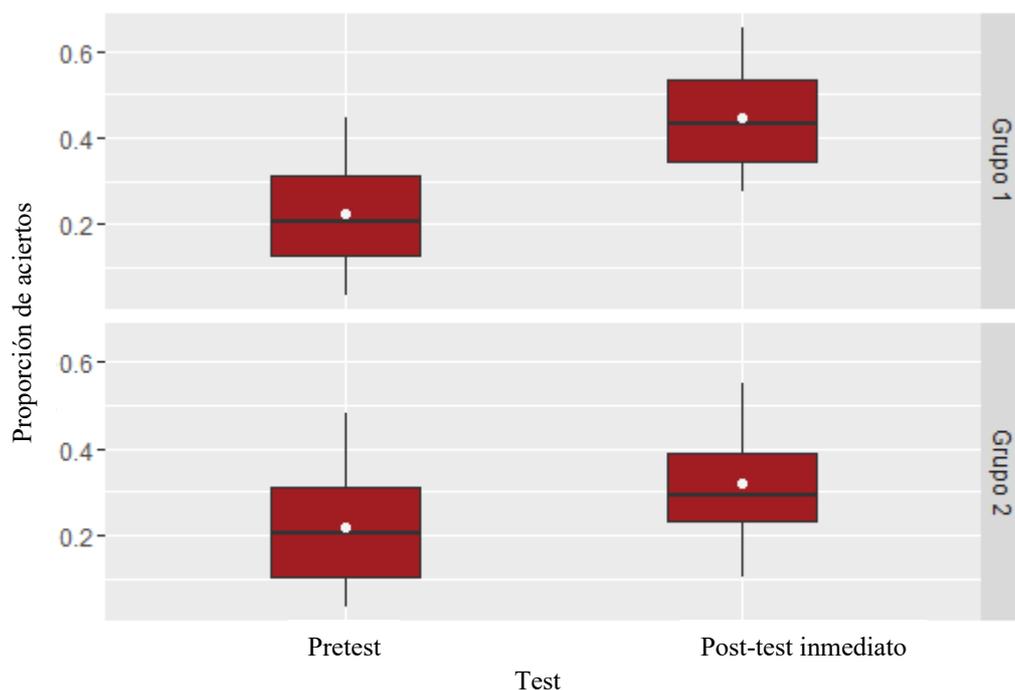


Figura 151. Diagrama de cajas de la proporción de aciertos en el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Después de realizar los test de igualdad de medias del total, tasa y proporción de aciertos en el pretest y post-test en cada uno de los grupos, se llevó a cabo entonces el test de igualdad de medias de esos mismos valores promedios en el post-test inmediato entre los dos grupos experimentales.

Así, se probó primero la igualdad de las varianzas poblacionales de los dos grupos y, habiendo concluido que es factible no rechazar la hipótesis de que las dos asumen un mismo valor, se aplicó el test T para muestras independientes con una misma varianza poblacional al total de aciertos en los ítems de producción de los post-test de los dos grupos con el fin de analizar si los dos grupos presentan medias iguales o si la media del grupo experimental 1 es superior a la media del grupo experimental 2. Al hacer eso, fueron obtenidos los resultados expuestos a continuación (tabla 19), los cuales permiten concluir que existen evidencias para rechazar la igualdad entre las medias a favor de la hipótesis de superioridad de la media de los alumnos del primer grupo.

Estadística de Test	3,1321
p-valor	0,0017

Tabla 18. Resultados del test de igualdad de medias de los totales de aciertos en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Al analizar el gráfico que sigue (figura 152) se puede ver que, de hecho, el grupo experimental 1 presenta un número de aciertos más alto que el grupo experimental 2.

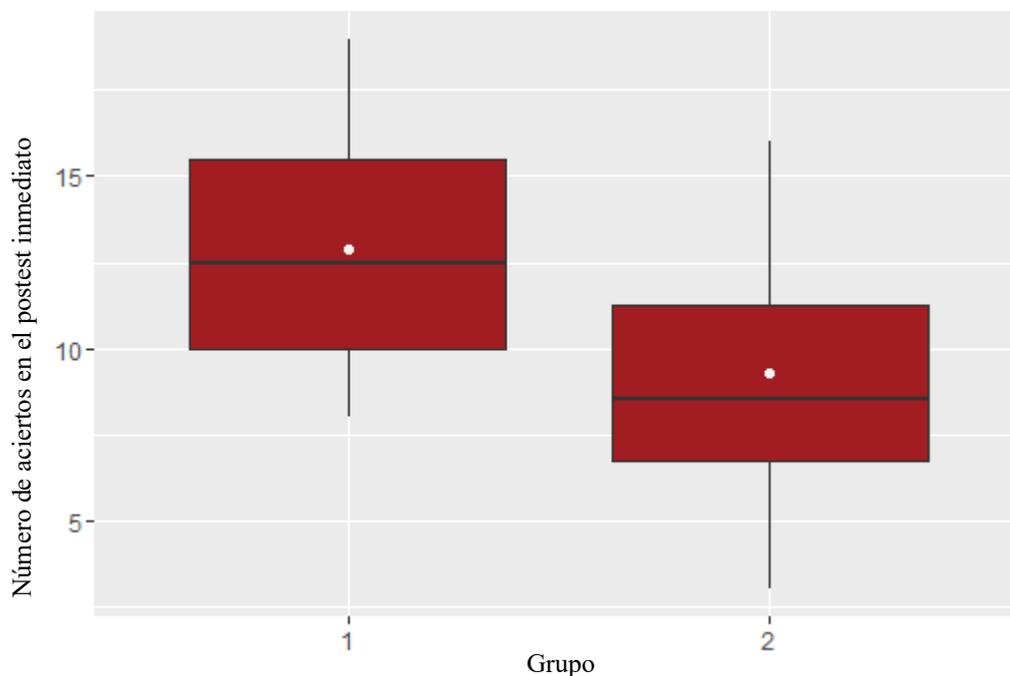


Figura 152. Diagrama de cajas del total de aciertos en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Aplicando el test de Wilcoxon para las tasas de aciertos y el test T para muestras independientes con la misma varianza poblacional a las proporciones, fueron obtenidos resultados semejantes a los del test anterior, esto es, tanto la tasa como la proporción de aciertos en los ítems de producción en el post-test inmediato son mayores entre los alumnos del grupo experimental 1 que los del grupo experimental 2. Se puede confirmar tal hecho analizado en los gráficos que mostramos en las figuras 153 y 154.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

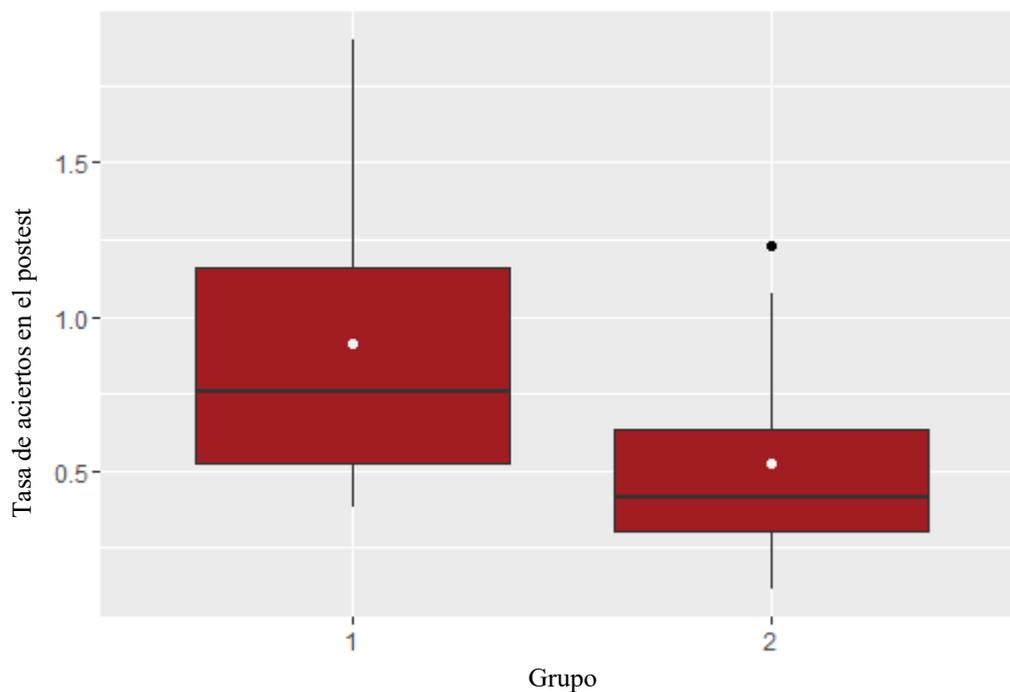


Figura 153. Diagrama de cajas de la tasa de aciertos en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

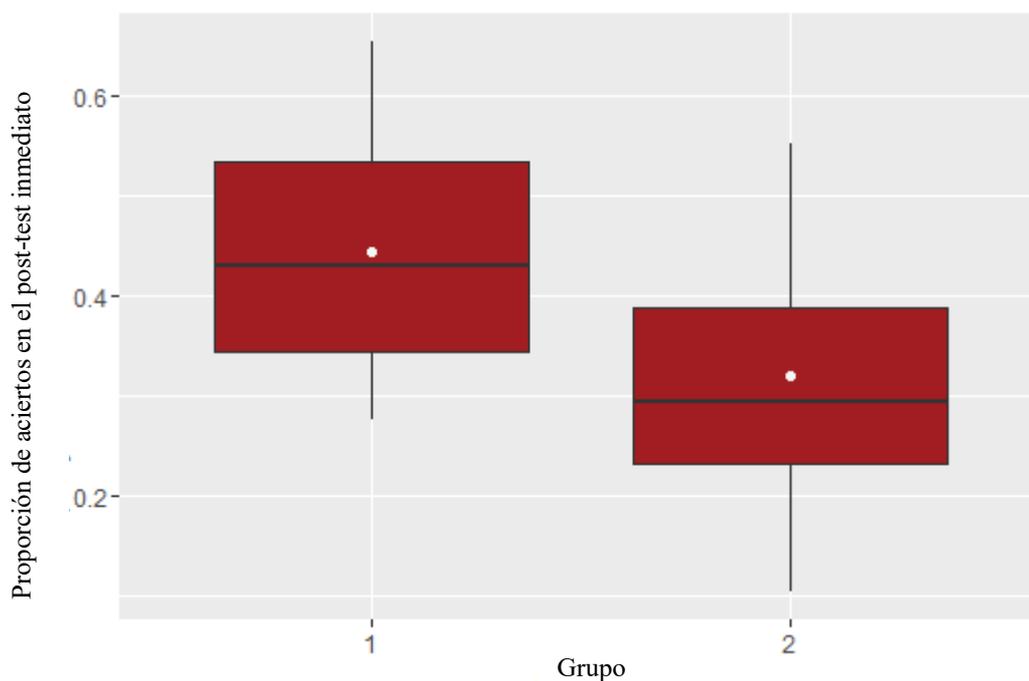


Figura 154. Diagrama de cajas de la proporción de aciertos en el post-test inmediato de los grupos experimentales 1 y 2

Finalmente, analizamos el aumento porcentual del número de aciertos entre el pretest y el post-test inmediato de los grupos experimentales. Calculamos la media del número de

aciertos en el post-test de cada estudiante y la comparamos con la media de aciertos del pretest de ambos grupos. De esa forma, concluimos entonces que, de media, los aciertos en el post-test son un 177% mayores que los del pretest en el grupo experimental 1; mientras que, en el grupo experimental 2, ese aumento es de solo un 83%. Por tanto, se puede afirmar, entonces, que hay una mejora mayor en la tasa de aciertos entre los test del grupo experimental 1 que en la de los del grupo experimental 2, esto es, la mejora mostrada por la cantidad de aciertos en el post-test en relación con la cantidad del pretest es mayor en el primer grupo que en el segundo.

6.2.6. Contraste de la hipótesis 6. Test de igualdad de medias de las notas del post-test inmediato y post-test de consolidación para los grupos 1 y 2

La última hipótesis del estudio (hipótesis 6) es que el tratamiento alternativo causa un aprendizaje mas efectivo o rentable, en tanto que duradero, que el tratamiento tradicional (figura 137). Para eso se probó entonces la igualdad entre las medias de las notas del post-test inmediato y del post-test de consolidación de los alumnos de los grupos experimentales 1 y 2 individualmente.

En primer lugar, fue aplicado el test de Shapiro-Wilk para analizar si las notas del post-test y del post-test de consolidación de los dos grupos de estudiantes tienen una distribución normal. En relación con ello, fueron obtenidos los resultados que siguen (tabla 20), a partir de los cuales se puede concluir que los datos no siguen una distribución normal.

Variable	Estadística de Test	p-valor
Nota Post-test Grupo 1	0,74432	0,0001
Nota Post-test de consolidación Grupo 1	0,73737	0,0001
Nota Post-test Grupo 2	0,67104	<0,001
Nota Post-test de consolidación Grupo 2	0,72753	<0,001

Tabla 19. Resultados del test de Shapiro-Wilk para el total de aciertos de los grupos experimentales

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA
GRAMÁTICA

Habiendo rechazado la normalidad de los datos, se utilizó entonces el test de Wilcoxon con las siguientes hipótesis:

H_0 : Las medias de las notas son iguales para los dos test

H_1 : La media de las notas del post-test es mayor de la del post-test consolidación

A partir de los resultados encontrados para el test del primer grupo se puede concluir que no existen evidencias para rechazar la igualdad de las medias de las notas de los dos test.

Estadística de Test	1
p-valor	0,5

Tabla 20. Resultados del test de igualdad de medias

de las notas del post-test inmediato y el post-test de consolidación del grupo experimental 1

Ya para el segundo grupo el test presentó resultados que permiten inferir que existen evidencias para rechazar la hipótesis de igualdad a favor de la hipótesis de superioridad de la media de las notas del post-test inmediato en relación con las notas del post-test de consolidación.

Estadística de Test	210
p-valor	<0,001

Tabla 21. Resultados del test de igualdad de medias

de las notas del post-test inmediato y el post-test de consolidación del grupo experimental 2

Al analizar la figura 155 que presentamos a continuación, se puede ver que las medias de las notas del post-test inmediato y post-test de consolidación del grupo experimental 1 obtienen valores próximos. En cambio, en el grupo experimental 2 no ocurre lo mismo.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

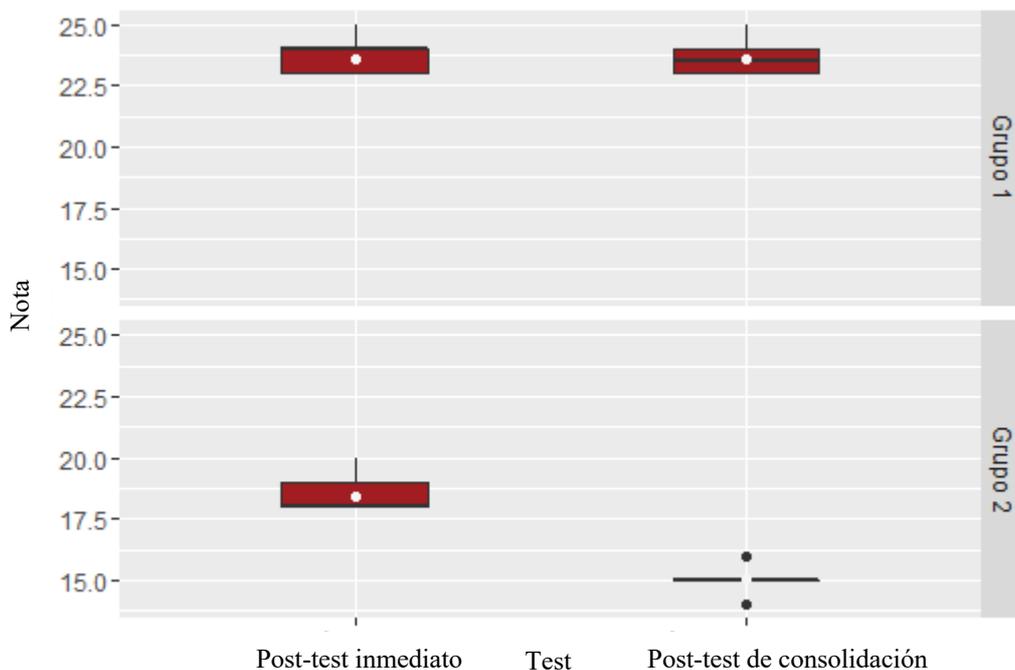


Figura 155. Diagrama de cajas de las notas del post-test inmediato y el post-test de consolidación de los grupos experimentales 1 y 2

Además de eso, se probó también si las medias de las notas del post-test de consolidación o diferido son iguales para los dos grupos experimentales o si la media del primero es mayor que la del segundo. Los resultados obtenidos son presentados en el cuadro siguiente:

Estadística de Test	400
p-valor	<0,001

Tabla 22. Resultados del test de igualdad de medias de las notas del post-test de consolidación de los grupos experimentales 1 y 2.

A partir de los valores observados más arriba (tabla 23), se puede concluir entonces que existen evidencias para aceptar que la media de las notas del post-test diferido de los alumnos del grupo experimental 1 es mayor que la de los alumnos del segundo grupo. Tal hecho puede ser confirmado gráficamente a partir de la figura que sigue.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

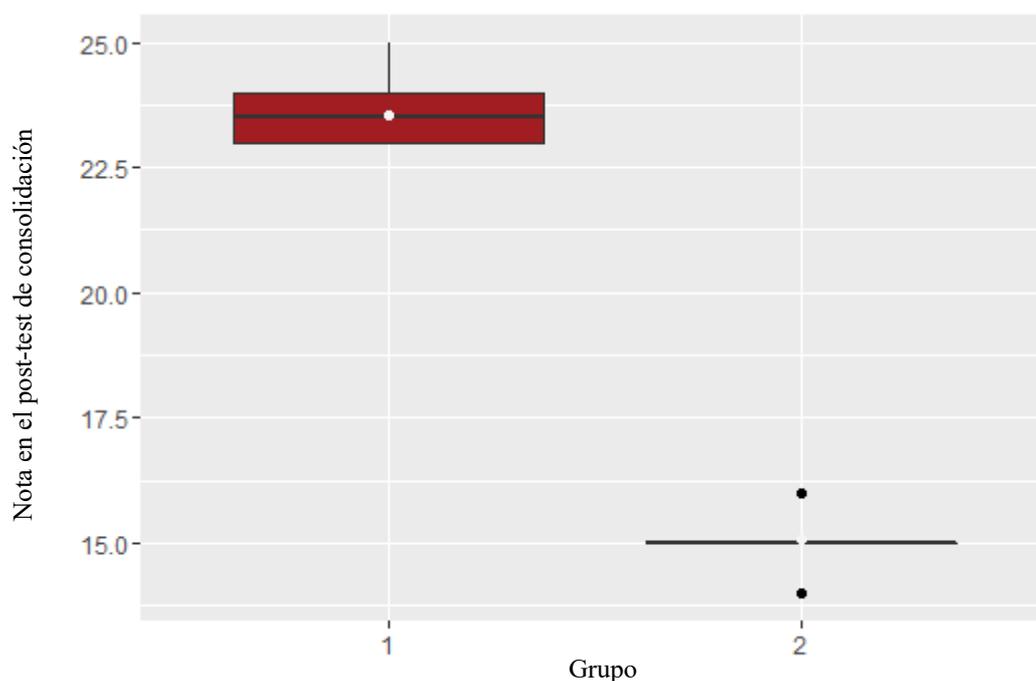


Figura 156. Diagrama de cajas de las notas del post-test de consolidación de los grupos experimentales 1 y 2

Para finalizar, se calculó la disminución porcentual de las notas entre el post-test inmediato y el post-test de consolidación de los dos grupos experimentales. Por tanto, se calculó la media del total de puntos en el post-test de consolidación para cada punto en el post-test inmediato. De esta forma, se llegó al resultado de que, en el grupo experimental 1, por promedio, la nota total del post-test de consolidación es 0,21% menor que la del post-test inmediato. En el grupo experimental 2, sin embargo, esa disminución de nota entre los dos test es de 17,84%. De esta manera, podemos concluir, entonces, que el tratamiento alternativo causa un aprendizaje mas efectivo que el tratamiento tradicional.

6.3. Conclusiones derivadas del análisis estadístico

Habiendo analizado la muestra y realizado los debidos cálculos de medida, concluimos que los alumnos de los tres grupos tienen nivel de partida equivalente, esto es, las medias de las notas del pretest de cada uno de los grupos son iguales, confirmándose, así, la hipótesis 1.

Además, observamos también que la media de las notas de los post-test es mayor entre los alumnos del grupo 1 que los del grupo 2. Por este motivo, concluimos entonces que el tratamiento alternativo es más eficaz que el tradicional, confirmándose de esa manera la hipótesis 2.

Probamos también la hipótesis 3 según la cual los alumnos de los grupos experimentales 1 y 2 presentan un rendimiento superior en el post-test inmediato que los alumnos del grupo de control. Para eso, comprobamos primero la igualdad entre las medias de las notas de los post-test con el test de Kruskal-Wallis y descubrimos que existe diferencia entre uno de los pares. Después, al utilizar el método de las comparaciones múltiples concluimos que, de hecho, los alumnos sometidos a algún tipo de tratamiento presentan un rendimiento superior a los alumnos que no han sido sometidos a ningún tratamiento.

Otra hipótesis probada durante el estudio, hipótesis 4, es que hay una mejora mayor en la tasa de errores de los ítems de interpretación en el grupo experimental 1 frente al grupo experimental 2, o sea, que los alumnos del grupo 1 presentan una mayor diferencia del total de errores entre el post-test inmediato y el pretest. Para llegar a esa conclusión, primero en el grupo 1 y después en el grupo 2, se ha probado la igualdad entre las medias de los totales, tasas y proporciones de errores en el pretest y en el post-test inmediato. De esa manera, ha sido posible concluir que, en los dos grupos, las medias de los errores son menores en el post-test inmediato que en el pretest.

Además, hemos probado también la igualdad de esas medias en el post-test inmediato entre los dos grupos y hemos descubierto que, a un nivel de significancia de 10% es factible no rechazar la hipótesis de que las medias de los errores asumen valores menores en el grupo experimental 1 en comparación con el segundo.

Por último, hemos considerado la disminución porcentual de la cantidad de errores entre los dos test y, con eso, hemos visto que el total de errores en el post-test inmediato de los alumnos del grupo experimental 1 es aproximadamente un 28% menor que en el pretest, mientras que en el grupo experimental 2 esa disminución es de solo un 18%. Así se prueba que, de hecho, hay una mejora mayor en la tasa de errores de los alumnos del grupo experimental 1 en relación con los del grupo experimental 2.

ESTUDIO DE IMPACTO DIDÁCTICO DE DOS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Además de la mayor mejora de la tasa de errores en los ítems de interpretación, en el estudio deseábamos verificar la hipótesis 5 que afirmaba la ocurrencia de una mayor mejora en la tasa de aciertos de los ítems de producción de los alumnos del grupo experimental 1 frente al grupo experimental 2. De manera semejante al método usado para la comparación de errores en los test de interpretación, probamos primeramente la igualdad entre las medias de los totales, tasas y proporciones de aciertos en el pretest y en el post-test inmediato y concluimos que en ambos grupos la media de los valores comentados mas arriba asumen valores superiores en el post-test inmediato en relación con el pretest.

En relación con la igualdad entre las medias de los valores de aciertos en el post-test de los grupos experimentales, los test realizados han arrojado resultados que permiten concluir que, por promedio, los alumnos sometidos al tratamiento alternativo aciertan más que los sometidos al tratamiento tradicional.

Por otro lado, como hemos hecho con los errores en el test de interpretación, analizamos el aumento porcentual de los aciertos en el post-test inmediato en relación con el pretest en los dos grupos experimentales. Después de calcular la media del número de aciertos en el post-test con respecto a cada acierto en el pretest, hemos visto que, por promedio, el número de aciertos en el post-test es 177% mayor en relación con el pretest en el grupo experimental 1, mientras que en el grupo experimental 2 ese aumento es del 83%. Con todo esto se confirma, por tanto, la hipótesis de ocurrencia de una mejora mayor en la tasa de aciertos en el grupo 1 frente al grupo 2.

La última hipótesis del estudio, la hipótesis 6, es que el tratamiento alternativo causa un aprendizaje más efectivo, en tanto que más duradero, que el tratamiento tradicional. Para responder a ello comprobamos la igualdad entre las medias de las notas del post-test inmediato y el post-test de consolidación en cada uno de los grupos. En el caso del primer grupo, aceptamos la hipótesis de igualdad entre las medias de las notas de los dos test, mientras que, en el segundo, en cambio, la rechazamos. Además de eso, se comprobó también la igualdad entre las medias de las notas del post-test de consolidación de los dos grupos y concluimos que la media de las notas del grupo experimental 1 es superior a la del grupo experimental 2.

Finalmente, calculamos la disminución porcentual de la nota del post-test de consolidación en relación con la nota del post-test inmediato para cada uno de los grupos. En el grupo experimental 1, las notas del post-test de consolidación son, por promedio, 0,21% menores que las del post-test inmediato, mientras que en el grupo 2 la disminución de las notas es, por promedio, de 17,84%. De esa forma, se puede confirmar entonces que el método alternativo causa un aprendizaje más efectivo que el método tradicional.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En este apartado exponemos las conclusiones principales a las que nos han llevado los resultados de nuestro estudio, adelantadas en parte en el capítulo 4 en relación con la interpretación de los datos obtenidos en el análisis del corpus.

La presente investigación es novedosa por (1) abordar, desde el punto de vista de la gramática cognitiva y de la gramática de construcciones, los pronombres personales en el aprendizaje de E/LE por parte de estudiantes brasileños de español, por (2) ayudar a identificar los problemas de conceptualización y automatización que suscitan estos elementos de la gramática del español para dichos estudiantes y, además, (3) por poner a prueba con estos alumnos una instrucción inspirada en la gramática cognitiva y en las técnicas propias de la propuesta metodológica conocida como «procesamiento de *input* y de *output*», que se basa fundamentalmente en el uso de imágenes representativas del significado (no solo proposicional sino también pragmático-discursivo) asociado a las construcciones en las que intervienen estos pronombres y que ha propiciado un aprendizaje comparativamente más eficaz y duradero en los estudiantes con los que se ha usado que el conseguido con otros estudiantes mediante alternativas didácticas más convencionales.

Una de las razones por las que realizamos nuestro estudio ha sido por la necesidad que observamos en los estudiantes brasileños de español de mejorar la adquisición/aprendizaje de la duplicación del CD/CI y algunos verbos de movimiento con presencia y ausencia del pronombre reflexivo. Como antecedentes en el estudio de los pronombres de CD/CI y de algunos verbos de movimiento por parte de estudiantes lusohablantes de español, partíamos de algunos estudios realizados en Brasil sobre la adquisición del español como segunda lengua (Cerdeira-Oñate et al., 2017; González, 1994, 1998, 1999; Lozano, 2007; Montrul, 2010; Yokota, 2001) y de la enseñanza de los pronombres (Durão y Ferreira, 2004; González Argüello, 2009), además de varios estudios propios previos al presente en los que tratamos ciertos aspectos en torno a la recepción de los pronombres de CD y CI en estudiantes brasileños de español y en los que ya anticipamos ensayos de acercamiento didáctico con tratamiento cognitivo (Hernández Torres, 2008a y 2008b). Una línea de investigación con puntos en común con la mencionada también fue abordada por otros autores en Brasil como Pérez de Obanos (2014, 2018), que trata la dificultad de los pronombres átonos de complemento en alumnos brasileños de E/LE mediante algunas habilidades cognitivas como

«la concienciación contrastiva» y «la traducción pedagógica». No obstante, no encontramos estudios que aborden la enseñanza a estudiantes lusohablantes de español de la duplicación del complemento con el pronombre de CD/CI y la presencia del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento, desde un enfoque cognitivo y de la gramática de construcciones con el uso sistemático de imágenes para la identificación del significado implicado en los distintos contrastes.

Por otro lado, en el presente trabajo, como punto de partida descriptivo inicial, nos hemos propuesto reconocer e identificar los aspectos en los que contrastan y en los que son equivalentes los sistemas pronominales del portugués y del español. Hemos planteado esta descripción contrastiva entre los dos sistemas con el objeto de reconocer e identificar los ámbitos de errores posibles de aprendientes brasileños de español y facilitar su descripción pedagógica. Nuestro objetivo era encontrar cuáles son los aspectos más complicados del sistema pronominal del español en aprendices lusohablantes, para, después, elaborar un estudio cuasi-experimental que comparara una docencia inspirada en la gramática cognitiva con unas determinadas características (como presentaciones dinámicas, elementos multimodales, dibujos, texto, etc.) frente a otra que carecía de ellas y es más típica de cierta aproximación más tradicional (más nocio-funcional y menos centrada en el tratamiento significativo, explícito y sistemático de la gramática).

De cara a la identificación de aspectos potencialmente problemáticos del sistema pronominal del español/LE para lusohablantes brasileños, hemos complementado esa comparación con la revisión de los resultados de diferentes estudios de análisis de errores. En relación con ello, hemos descubierto que existe un origen complejo del error, relacionado con la conciencia metalingüística de los hablantes, de carácter sociolingüístico y dialectal bastante sutil. Los estudiantes brasileños creen que su lengua materna tiene una mayor distancia lingüística del español, cuando en realidad es todo lo contrario, y se produce una hipercorrección. Cometan errores basados en apreciaciones metalingüísticas erróneas. La lengua oral del portugués de Brasil está más cercana al español en algunos aspectos del uso de los pronombres personales, sobre todo en relación con su posición respecto al verbo, que el portugués normativo escrito. Los estudiantes conciben el portugués escrito como un estándar normativo y, a su vez, asocian esta variedad con el portugués europeo que, por otro lado, consideran más cercano al español. Hemos constatado que la distancia entre la lengua oral y la escrita del portugués de Brasil, además de la conciencia de la diferencia con el portugués peninsular, conduce a errores en la adquisición del español cuando los estudiantes tienen que producir estructuras con la duplicación de los pronombres de CD/CI y la presencia del pronombre reflexivo en verbos pronominales. Como se ha expuesto en el capítulo 1,

CONCLUSIONES

hemos observado que, en el portugués, por la presencia de un adverbio de negación, un pronombre interrogativo, un pronombre indefinido o cuando el sujeto incluye un determinante numeral (ambos), el pronombre de CD o de CI aparece en posición proclítica, de la misma manera que con oraciones exclamativas, subordinadas o alternativas. Esto debería facilitar el reconocimiento de las estructuras en español donde el pronombre también es proclítico, pero, sorprendentemente, la conciencia metalingüística de los estudiantes les hace evitar la posición proclítica porque creen que la enclítica es propia del portugués escrito, del portugués europeo y, por ende, más cercana a las soluciones del español. De esa manera, podemos encontrar errores del tipo **Dije le que venga*, que pueden estar causados por esa hipercorrección a que nos referimos. Los portugueses prefieren esta posición en su lengua frente a las estructuras equivalentes en español, en las que aparece el pronombre de CD/CI en posición proclítica: «*Eu disse-lhe que o amava muito*» [Yo le dije que lo quería mucho]. Este uso enclítico del pronombre, en portugués, es menos frecuente en la variedad brasileña, que prefiere la posición proclítica y por tanto se acerca más al español: «*Emilie lhe disse “Eu te amo” em português, e os dois se beijaram (...)*» [Emilie le dijo «te quiero» en portugués, y los dos se besaron (...)]. (Ejemplos del portugués tomados de Davies y Ferreira (2006).

Por otro lado, a estas percepciones erróneas se suma el hecho de que la elección de un pronombre de CD o de CI en portugués se atribuye a la ausencia o no de la preposición *a*, que se concibe como marca de la transitividad directa (sin preposición) e indirecta (con preposición), respectivamente. Una diferencia que lleva a los estudiantes brasileños de español a cometer errores de identificación del CD y del CI y su correspondiente pronombre.

Con el análisis del pronombre como categoría gramatical y sus variables hemos aclarado algunos aspectos que debían tenerse en cuenta en la descripción pedagógica. Entre otros aspectos, hemos aludido a la concepción del pronombre como sustituto discursivo del nombre tematizado para evitar repeticiones y la clasificación de los casos de duplicación más frecuentes en español en relación con la tematización explícita contrastiva (anticipación del CD o del CI con pronombre correspondiente duplicado) y la focalización remática (con duplicación pospuesta al verbo). Una distinción que resulta clave para comprender los distintos usos con los que se relaciona la duplicación y que no se refleja en la mayoría de los materiales didácticos, que suelen reducir la duplicación a la idea de contraste entre el referente del pronombre y otros referentes potenciales, rasgo que está presente en todos los casos y no basta, por tanto, para distinguir los casos de tematización (*Las toallas las he lavado* y *las alfombras las he llevado a la tintorería*) y de rematización (*Me ha invitado a cenar a mí*), con consecuencias discursivas muy distintas pues cada caso puede responder a preguntas muy

diferentes: “¿Qué has hecho con las toallas y las alfombras?” para el primer ejemplo y “¿A quién ha invitado a cenar, a ellos, a ella, a nosotros...?” para el segundo.

Hemos podido constatar, así pues, que la duplicación de los pronombres y los verbos pronominales está entre las dificultades más frecuentes de los estudiantes brasileños cuando aprenden español. Prueba de ello es la presencia que tienen en los manuales de E/LE y la forma en que se abordan allí. En relación con ello, hemos prestado atención a las dificultades que envuelve su adquisición/aprendizaje por los problemas de interferencia originados por su lengua materna. Además del problema mencionado más arriba sobre la percepción de los estudiantes brasileños de la compleja relación entre portugués hablado en Brasil, portugués escrito, portugués europeo y español de la posición de los pronombres, está el caso del uso en español de la construcción reflexiva con los verbos de cuidado personal (*lavarse, afeitarse, ponerse*, etc.) —por ejemplo, en frases como *Fátima se lava las manos*—, que supone una gran complejidad para estudiantes brasileños debido a que, en portugués, de la misma manera que ocurre en otras lenguas como el inglés, se usa el pronombre posesivo: *Fátima lava as suas mãos/ Fátima washes her hands* [Fátima se lava las manos].

En el capítulo 3 hemos aportado argumentos de distinta clase a favor de la idea de que los principios metodológicos en los que se basa la lingüística cognitiva (Hilferty y Cuenca, 1999; Ibarretxe y Valenzuela, 2012) pueden, por una parte, ayudar a mejorar la descripción y, por otra, facilitar el aprendizaje de la gramática. La lingüística cognitiva en general y la gramática cognitiva en particular, modelo al que nos hemos atenido en esta tesis, es una aproximación que defiende una descripción del lenguaje basada en el uso y exige que las descripciones tengan un carácter radicalmente empírico, es decir, que se desprendan de la descripción de las producciones y de la conducta particular de los hablantes y que se fundamenten en datos que sean representativos de ese comportamiento lingüístico del conjunto de los hablantes (recogidos en corpus, y no tanto en la descripción especulativa teórica de tipo deductivo como es característica de la gramática generativa transformacional). Se trata de describir formas habituales de decir las cosas tal y como se reconocen en patrones, en pautas, en hábitos lingüísticos que vemos una y otra vez en el uso de muchos hablantes, y eso es posible a través de estudios estadísticos y de estudios de corpus que a su vez se basan en conjuntos masivos de datos.

Hemos destacado una idea fundamental de este modelo en relación con la búsqueda de aplicaciones didácticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español/LE en particular: la idea de que el significado es una dimensión fundamental de la concepción del lenguaje, de que todo en el lenguaje es una relación simbólica entre significante y significado. Las formas, incluidas estructuras sintácticas complejas, no son

CONCLUSIONES

independientes del significado. Esta asociación de formas y significados se entiende de forma unitaria a través del concepto de construcción, pues esta subsume tanto formas complejas como sencillas y tanto significados más abstractos como más concretos, con la posibilidad de que el significado del conjunto trascienda la suma del significado de las partes. Esta idea fundamental desde el punto de vista teórico descriptivo se revela también esencial a la hora de buscar descripciones pedagógicas, así como respecto a la inclusión de imágenes en las descripciones con el propósito de representar el significado de las distintas construcciones e, igualmente, respecto a la confección de ejercicios y actividades que siempre hagan conscientes a los estudiantes del emparejamiento entre formas y significados que opera constantemente en el uso de la lengua.

Hemos intentado una descripción de las construcciones implicadas en nuestro estudio desde el punto de vista construccional (Goldberg, 1992, 1995; Talmy, 2000; Geeraerts, 2006; Torrent, 2012), incluyendo los aspectos textuales y los pragmáticos. Hemos visto aspectos relacionados con la descripción de las estructuras que hemos tratado en términos de construcciones (verbos de movimiento, y esquemas transitivos y ditransitivos incluyendo los valores discursivo-informativos relacionados con focalización y tematización propia de las distintas construcciones de duplicación).

Otra característica de los modelos cognitivos que hemos destacado en la consideración de estos enfoques es la relacionada con la concepción de las categorías lingüísticas y su organización sistemática, de no pocas consecuencias igualmente para las aplicaciones pedagógicas. Nos referimos a la organización de las categorías lingüísticas, entendidas como categorías complejas en forma de redes con usos prototípicos y no prototípicos, en las que se establecen relaciones de categorización estricta y relaciones de extensión metonímica o metafórica, tanto en el léxico como en la gramática. Un conjunto de patrones que, como menciona Gras (2010), pueden ser, por un lado, abstractos como en el caso del patrón [SE + VERBO DE MOVIMIENTO DE DESPLAZAMIENTO + COMPLEMENTO LOCATIVO (ORIGEN)], reconocible en casos como *Me vine de allí, Te sales del cine, Nos volvimos de la playa, etc.*; por otro lado, parcialmente esquemáticos como el ejemplo de patrón restringido al verbo IR: [SE + IR + COMPLEMENTO LOCATIVO (ORIGEN)], reconocible en casos como *Me voy de aquí, Te fuiste de casa, Nos iremos del trabajo, etc.*; saturados en relación a la forma verbal como en [VETE + COMPLEMENTO LOCATIVO (ORIGEN)], reconocible en *Vete de aquí, Vete de mi casa, Vete de la clase, Vete de allí, etc.*; y así hasta llegar a expresiones concretas saturadas léxicamente y morfológicamente en todas sus posiciones: es decir cada uno de los ejemplos mencionados antes como casos de las distintas construcciones pero esta vez considerados por sí mismos como construcciones muy específicas. Se reconoce

una estructura jerárquica organizada piramidalmente con elementos relacionados que van de estructuras más generales y abstractas a estructuras más específicas y condicionadas léxicamente. En las oraciones transitivas que se tratan en el capítulo 3 observamos la mencionada estructura piramidal cuando vamos desde la estructura transitiva más general [SUJETO (FIGURA PRIMARIA) + VERBO + CD (FIGURA SECUNDARIA)] a las más particulares de las construcciones no reflexivas y las reflexivas y de estas a patrones constructivos cada vez más específicos. Esta visión de las categorías lingüísticas y la relación entre ellas resulta de enorme importancia en la implementación de aproximaciones pedagógicas a los recursos gramaticales, puesto que, por un lado, permiten abordar la gramática en su estrecha conexión con el léxico y, por otro, permiten el acceso coherente a recursos gramaticales integrados en amalgamas léxico-gramaticales asociadas a valores nocio-funcionales particulares sin prescindir de la posibilidad de reconocer patrones más abstractos que se pueden abordar tanto en un orden ascendente (*botton-up*) como descendente (*top-down*).

Una última seña de identidad de la gramática cognitiva, que queremos destacar aquí por sus consecuencias en la elaboración de descripciones pedagógicas y que precisamente ha sido puesta a prueba en nuestro estudio en relación con las construcciones con verbos de movimiento en las variantes pronominal (*irse, venirse, volverse*, etc.) y no pronominal (*ir, venir, volver*, etc.), es el concepto de estructuración conceptual (*construal*), puesto que muchas de las alternativas formales que ofrecen las lenguas en sus oposiciones gramaticales pueden entenderse como contrastes de significado si se admite que esas perspectivas alternativas con la que se conceptualizan los hechos que representamos con la lengua tienen naturaleza semántica. En ese sentido, la importancia de las imágenes, más o menos figurativas o abstractas, más estáticas o dinámicas, según los casos, resulta especialmente relevante como un instrumento de representación del significado en tanto que perspectiva, puesto que las dimensiones de la configuración de «imágenes» lingüísticas encuentran paralelismos claramente reconocibles en las imágenes gráficas o visuales. En el caso del contraste entre variantes pronominales y no pronominales de los verbos de movimiento, la noción empleada para distinguir la perspectiva propia de unos y otros en la representación del movimiento es la de que las variantes pronominales (*irse, llevarse*, etc.) focalizan la transición entre el estado anterior al movimiento y el movimiento, de manera que la variante pronominal adquiere un matiz incoativo ausente en la versión no pronominal, y eso, a su vez, se traduce en que la variante pronominal presta atención al origen del movimiento mientras que la no pronominal se centra en el movimiento en sí o en el destino del mismo. Estas diferentes perspectivas se

CONCLUSIONES

pueden traducir a imágenes, como se explica en el capítulo 3 y el 4, y así se han aplicado en los materiales diseñados en la alternativa instruccional cognitiva.

Hemos puesto en evidencia tres tipos de uso de las imágenes como medio de representación del significado: en primer lugar, las icónicas (típicas de la gramática cognitiva), asociadas con nociones abstractas o generales, que requieren descripción específica por el grado de arbitrariedad que las caracteriza, pero que son relativamente fáciles de reproducir; en segundo lugar, las figurativas y ricas en detalles que se corresponden con escenas prototípicas que describen situaciones específicas y con las que se muestra el significado de ejemplos particulares; y, en tercer lugar, las que intentan representar contextos discursivos o interaccionales y que normalmente presuponen la ilustración de un hilo dialógico con el que se reproduce el contexto situacional o textual que justifica el uso de ciertas construcciones. Todas ellas han sido aplicadas en el material didáctico que se ha empleado en el diseño de las presentaciones y actividades con las que se ha configurado el paquete de instrucción que hemos descrito como de inspiración cognitiva y aplicado en las sesiones de clase con uno de los grupos de estudiantes que recibieron instrucción y que, según los análisis proporcionados por la estadística inferencial, ha demostrado un mejor rendimiento según el primer post-test administrado y una mayor retención del conocimiento según el segundo post-test.

Aunque el paquete de instrucción que denominamos de metodología alternativa (de inspiración cognitiva) puede definirse por muchos rasgos que lo distinguen de la alternativa más convencional —tal y como se describe en la caracterización detallada de los paquetes de instrucción que se ofrece en el capítulo 4—, sin duda, los rasgos que debemos entender como discriminativos y muy probables responsables de la mayor eficacia de ese paquete frente a la alternativa convencional, son, en primer lugar, el uso de imágenes y, en segundo lugar, la constante implicación, tanto en presentaciones como en actividades, de la relación forma-significado en la dinámica de asimilación de unas y otras por parte de los estudiantes. Aunque en la alternativa de instrucción más convencional, tal y como se describe al dar cuenta de los paquetes de instrucción en el capítulo 4, no deja de tenerse en cuenta el valor de las construcciones aplicadas, esto se hace en el nivel nocio-funcional de construcciones específicas pero sin el grado de análisis y explicitud (permitido por las imágenes, las actividades de procesamiento de *input* y *output* centradas en el significado y el intento de conectar significados representacionales esenciales con valores discursivos o pragmáticos así como con otros de carácter nocio-funcional particular) de la instrucción cognitiva. De la diferencia entre la eficacia de un tipo de instrucción y otra da cuenta el hecho, estadísticamente significativo como se ha mostrado en el capítulo 4, de que, tras las

CONCLUSIONES

instrucción recibida, y habida cuenta de que los dos grupos experimentales partieron con el mismo nivel, observamos, por los resultados del post-test inmediato, que el promedio de aciertos del grupo experimental 1 (con instrucción cognitiva) es de un 50,5, frente al 30,5 del grupo experimental 2, y que, cuando se aplica el post-test de consolidación, en el grupo experimental 1 el número de aciertos se reduce solo un 0,21% respecto al post-test inmediato, frente al grupo experimental 2, que tiene una caída del 17,84% en sus resultados.

Consideramos que este trabajo puede implicar importantes consecuencias en cuanto a la enseñanza de la gramática a estudiantes brasileños de E/LE en general, puesto que los principios aplicados en la enseñanza de los pronombres de CD/CI y algunos verbos de movimiento podrían aplicarse igualmente a otros recursos gramaticales y también que pueden llevarse a otros contextos educativos en Brasil, como la enseñanza media o la universitaria, o también a otros centros de enseñanza no reglada de E/LE. Asimismo, podrían ponerse en práctica en otros países y con estudiantes con otras lenguas maternas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Achard, M. y Niemeier, S. (2002). *Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching*. Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Alambert, E., Moreira Filho, J. Lopes, Sardinha, T. Berber (2010). *Corpus Brasileiro (CB)*. Sao Paulo, Brasil: CEPRIL, LAEL, CNPq, Fapesp, PUCSP. Recuperado de <http://corpusbrasileiro.pucsp.br/cb/Inicial.html> (Consultado en junio de 2020).
- Alarcos, E. (1984). *Gramática estructural según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española*. Madrid, España: Gredos.
- Alcina Franch, J. y Bleca, J. M. (1975). *Gramática española*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Alhmoud, Z. y Castañeda, A. (2014). Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE. En A. Castañeda (ed.) *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (pp.39-88). Madrid, España: Sgel.
- Alhmoud, Z. (2015). *Construcciones comparativas en español. Ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas de una aproximación cognitiva* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/26080254.pdf> (Consultado en junio de 2020).
- Alhmoud, Z., Castañeda, A. y Cadierno, T. (2019). Construcciones comparativas: aproximación descriptiva y didáctica desde la gramática cognitiva. En Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.189-220). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.
- Almeida Filho, J. C. P. de (1995). Una metodología específica para o ensino de línguas próximas? . En J. C. P. de Almeida Filho (ed.) *Português para estrangeiros: interface como o espanhol* (pp. 9-21). Campinas: Brasil: Pontes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1975). *Gramática Castellana* (primer y segundo curso). Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Alonso, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2015). *Gramática Básica del Estudiante de Español* (GBEE). Barcelona, España: Difusión.
- Álvarez Martínez, M^a A. (1989). *El pronombre I. Personales, artículo, demostrativos, posesivos*. Madrid, España: Arcolibros.
- Álvarez Martínez, M^a. A., Fuente Martínez, M. V. de la, Giraldo Silverio, I., Martín Martín, F., Sanz Sánchez, B. y Torrens Álvarez, M. J. (2001). *Sueña 3* (Libro del Alumno). Madrid, España: Anaya.
- Alves, M. C. Ximenes Sequeira (2016). Verbos de movimento e preposições: algumas estratégias de ensino aprendizagem para o nível A2/B1. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87470/2/160081.pdf> (Consultado en junio de 2020).
- Andersen, R. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. En B. Freed y R. Lambert (eds.), *The Loss of Language Skills* (pp. 83-11). Rowley, Mass: Mewbury House.
- Andersen, R. W. (1983). Transfer to somewhere. En Gass, S. y Selinker, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 177-201). Rowley, Estados Unidos: Newbury House.
- Andersen, R. (1984). *Second Language: a Crosslinguistic Perspective*, Rowley, Estados Unidos: Newbury House.
- Andrade, O. Goes de. (2002). A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol. En *Congreso Brasileño de Hispanistas*. São Paulo, Brasil: SPSPSP. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100048&lng=en&nrm=iso (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Araújo, E. M. Gurgel de (2014). A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol. João Pessoa, Brasil: Universidade Federal da Paraíba. Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6474/1/arquivototal.pdf> (Consultado en junio de 2020).
- Araujo Júnior, B. J. de. (2013). *Limites precisos ou fronteiras que desaparecem. As construções impessoais e passivas como o clítico SE/SE no português brasileiro e no espanhol* (Tesis doctoral). São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo. Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde30042014121219/publico/2013_BenivaldoJoseDeAraujoJunior_VCorr.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Arcos Pavón, M^a. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf> (Consultado en junio de 2020).
- Arroyo, M., Casado, M. A., Fernández, E., Fernández, Z., Gelabert, M. J., Gómez, R., Isa, D., Martí, M., Mayor, I., Menéndez, M. Nicolás, S., Oliva, C., Pareja, M. J., Romero, A., Vázquez, R. y Wingeyer, H. (2011). *Nuevo Prisma CI* (Libro del alumno). Madrid, España: Edinumen.
- Baralo Otonello, M. (2007). *La adquisición del español/LE*. Madrid, España: Arcolibros.
- Barrenechea, A. M. (1962). El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas. En *Filología*, 8, 1-2 (pp. 241-272). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Dr. Amado Alonso». Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc377r0> (Consultado en junio de 2020).
- Barrenechea, A. M. (1969a). Las clases de palabras como clases funcionales. En A. M. de Barrenechea & M. V. M. Manacorda de Rosetti (eds.), *Estudios de gramática estructural* (pp. 9-26). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrenechea, A. M. (1969b). El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas. En ídem (pp. 27-70).
- Bechara, E. (2004). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro, Brasil: Lucerna.
- Bello, A. (1988). *Gramática castellana para el uso de los americanos* (p. 793). Caracas, Venezuela: La casa de Bello.
- Berlinck, Rosane de A. y Morais, M. A. Torres (2006). A preposição e a caracterização do objeto indireto: aspectos sincrónicos e diacrónicos. En T. Lobo, I. Ribeiro y N. Almeida (eds.), *Novos dados, novas análises*, 6, 1 (pp. 73-106). Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Blanco Canales, A., Fernández López, M. C., Torrens Álvarez, M. J. (2001). *Sueña 4* (Libro del Alumno). Madrid, España: Anaya.
- Boéssio, C. P. D. (2001). Espanhol e português: proximidade, transferências, erros e correções na flexão do infinitivo. En II *Fórum Internacional de Língua Estrangeira* (FILE). Pelotas, Brasil: UCPEL y UFPEL. Recuperado de https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/A_transferencia_indevida-Cristina_Boessio.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Bordon, T. (2019). Gramática pedagógica. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 213-228). Londres y Nueva York, Reino Unido y Estados Unidos: Routledge Handbooks.
- Borrvalho, T. A. (2012). O processo de mudança das preposições dos verbos ir e vir, entre sincronias, no português escrito de Uberaba. En *Anais do Simposio Internacional de Ensino da Língua portuguesa (SIELP)*, 2, 1. Uberlândia, Brasil: EDUFU. Recuperado de http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_287.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Brito, A. M^a., Duarte, I. Silva, Faria, I. Hub y Mateus, M^a. H. Mira, (2007). *Gramática de Língua portuguesa*. Lisboa, Portugal: Caminho.

BIBLIOGRAFÍA

- Britto, H. (1998). Pronomes fracos nulos e lexicalizados: das línguas verdadeiramente pro-drop ao português do Brasil. En *Cadernos Estudos Lingüística*, 34 (pp. 77-91). Campinas, Brasil: Unicamp.
- Briz, A. (1989). *Sustantivación y lexicalización en español. La incidencia del artículo*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Brocardo, M. T. y Correia, C. Nunes (2012). Ir + gerúndio em português – aspectos sincrónicos e diacrónicos. En A. Costa, C. Flores y N. Alexandre (eds.), *Textos seleccionados. XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 121-135). Lisboa, Portugal: Associação Portuguesa de Linguística. Recuperado de https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/5_Brocardo_Correia.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains (NY), Estados Unidos: Pearson Education.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978, 1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Buck, M. (2005). Tiempo y aspecto en la adquisición de la Gramática. En M. Akerberg (ed.). *Líneas de investigación en el departamento de lingüística aplicada: adquisición de Segunda Lengua. Estudios y perspectivas* (p. 73). México DF, México: UNAM.
- Cadierno, T. y VanPatten, B. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2 (pp. 225-243). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/44487619> (Consultado en junio de 2020).
- Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. En P. Robinson y N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition* (pp.239-275). New York/London, EEUU/Reino Unido: Routledge.
- Cadierno, T. (2009) y Ellis, N. C. Constructing a Second Language. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7 (pp. 110-139). Amsterdam, Holanda: John Benjamins

Publishing Company Recuperado de

http://www.personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/**Ellis%26Cadierno_Introduccion_ARCL_7_SpecialSection.pdf (Consultado en junio de 2020).

Cadierno, T. (2010). Motion in Danish as Second Language: Does the Learner's L1 Make a Difference? En Z. Han y T. Cadierno (eds.), *Linguistic Relativity in SLA. Thinking for Speaking* (pp. 1-31.). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=zMIBGjj7edoC&hl=es> (Consultado en junio de 2020).

Cadierno, T. (2012). Language and bilingual cognition. *En International journal of bilingual education and bilingualism*, 15, 1 (pp.115-119). Londres, Reino Unido: Routledge. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22838> (Consultado en junio de 2020).

Cadierno, T. (2014). Tracing na L2 learner's motion constructions over time: A usage-based classroom investigation. *En The Modern Language Journal*, 98, 2 (pp.612-628). Hoboken, Estados Unidos: Wiley-Blackwell. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12091>(Consultado en junio de 2020).

Cadierno, T., Castañeda Castro, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2019a). Tendiendo puentes en la lingüística cognitiva y español LE/L2. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 1-17). Nueva York, EEUU: Routledge.

Cadierno, T., Castañeda Castro, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2019b). Glosario bilingüe. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 1-17). Nueva York, EEUU: Routledge. Recuperado de <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138655003/Glosario.pdf> (Consultado en junio de 2020).

Calvi, M. V. (1999). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. En *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (p. 353-60). Santiago de Compostela, España:

BIBLIOGRAFÍA

Universidad de Santiago de Compostela.

- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE*, 1, 18-39. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c99a48e2-7e87-4cbe-9de6-94ff9458912a/2004-redele-1-02calvi-pdf.pdf> (Consultado en febrero de 2019).
- Calvo Capilla, M. C. (2009). A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. En *Horizontes de Linguística Aplicada*, 8, 2 (pp. 150-169). Brasília, Brasil: Universidade de Brasília. doi: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.742> (Consultado en junio de 2020).
- Campos, H. (1999). Transitividad e intransitividad. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 1519-1574). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Castilho, A. Teixeira de (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Castiño, A. T. (2012). *Projeto de estudo da norma urbana lingüística culta (NURC)*. Recuperado de https://fale.ufal.br/projeto/nurcdigital/arquivos/NURC_RE/NURC_RE_MISC/NURC_RE_PRONOMES_PESSOAIS_0023.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar (eds.), *Estudios de Lingüística: Tendencias y Líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 213-248). Alicante, España: Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf (Consultado en febrero de 2019).
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE* (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera), 0. Recuperado de

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08b22007-7d71-4d54-877d-7550f01287e6/2004-redele-0-06castaneda-pdf.pdf> (Consultado en febrero de 2019).

Castañeda Castro, A. (2006). Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español/LE. *Boletín Internacional de ASELE*, 34, 11-32. Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3030319> (Consultado en junio de 2020).

Castañeda Castro, A. y Melguizo Moreno, E. (2006). Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en la clase de ELE. *Mosaico 18*, 13-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306880> (Consultado en febrero de 2020).

Castañeda Castro, A., Alonso, R., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2008). *Pronombres personales en la Gramática Básica del estudiante de español (Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas)*. Barcelona, España: Difusión.

Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2009). La percepción de la Gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. En *MarcoELE*, 8. Madrid, España. Recuperado de https://www.marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf (Consultado en junio de 2020).

Castañeda Castro, A. (2010). *Acercamiento pedagógico a los pronombres personales* [diapositivas de PowerPoint para una ponencia en el Instituto Cervantes de Hamburgo].

Castañeda Castro, A. (2019). Lingüística Cognitiva. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 261-278). Nueva York, EEUU: Routledge.

Carreter, L. (1971): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, España: Gredos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerda-Oñate, K., Toledo Vega, G., Möller, N. (2017). Uso y adquisición de pronombres personales átonos en lusohablantes y angloparlantes, aprendientes de ELE. En *Calidoscópico*, 15, 1 (pp.155-169). Sao Leopoldo, Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. doi: [10.4013/cld.2017.151.12](https://doi.org/10.4013/cld.2017.151.12). (Consultado en junio de 2020).
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1992). Teoría de los prototipos y funcionalidad semántica. En *E. L. U. A.*, 8 (pp. 133-177). Alicante, España: Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6495/1/ELUA_08_07.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Cifuentes Honrubia, J. L. y Llopis Ganga, J. (1996). *Complemento indirecto y complemento de lugar*. Alicante, España: Espagrafic.
- Cifuentes Honrubia, J. L. y Montoro Montalbán, R. M^a. (1996). Relaciones cognitivas de doble proceso en verbos parasintéticos. En *Pragmalingüística*, 3-4 (pp. 449-464). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178483> (Consultado en junio de 2020).
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2006). Alternancias verbales en español. En *Revista Portuguesa de Humanidades*, 10, 1-2 (pp. 107 -132). Braga, Portugal: Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2291477> (Consultado en junio de 2020).
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2007). Verbos deícticos en español. En A. Cunija, C. Lupu y L. Tasmawski (eds.), *Studii de Lingvistica i Filologie Romanica*. Hommages offerts à Sandra Reinheimer Rîpeanu (pp. 99-112). Bucarest, Rumania: Universidad de Bucarest.
- Clavería, Carlos (2002). Sobre el uso de los pronombres objeto *lo*, *le* y *la* en español (loísmo, leísmo, laísmo). *Analecta Malacitana (AnMal) Electrónica*, 11. Recuperado de <http://www.anmal.uma.es/numero11/Claveria.htm> (Consultado en febrero de 2019).
- Consejo de Europa (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo, Francia: CEDEX. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Colasacco, M. A. (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 del procesamiento (Tesis de Maestría). Madrid: Universidad de Nebrija.
- Colasacco, M. A. (2019). Lingüística e instrucción de procesamiento para la enseñanza de los verbos deícticos de movimiento: Un estudio con aprendientes de ELE alemanes e italianos. Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56482?show=full> (Consultado en junio de 2020).
- Cook, V. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. New York, EEUU: Psychology Press.
- Coronado González, M. L., García González, J., Zarzalejos Alonso, A. R. (2003). *A fondo* (Nivel Avanzado). Madrid, España: Sgel.
- Correio Braziliense (2019). Governo e base tentam aprovar parecer de PEC da Previdência na terça. En *Correio Braziliense*. Brasilia, Brasil: CB. Recuperado de https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/11/interna_politica,748821/governo-e-base-tentam-aprovar-parecer-da-pec-da-previdencia-na-terca.shtml (Consultado en junio de 2020).
- Cunha, C. y Cintra, L. (2012). *Nova Gramática do português contemporâneo*, Rio de Janeiro, Brasil: Lexikon.
- Creative commons. Buscador de imágenes. Recuperado de <https://ccsearch.creativecommons.org> (Consultado en junio de 2020)

BIBLIOGRAFÍA

- Cyrino, S. M^a. L. (1996). Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. En Roberts, I. & Kato, M. A. (eds.), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (pp. 163-184). Campinas, Brasil: Unicamp.
- Cyrino, S. M^a. L. (2002). Para a História do Português Brasileiro: A presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. *Letras de hoje*, 38, 1 (pp. 31-47). Porto Alegre, Brasil: Pontificia Católica Universidade do Rio Grande do Sul.
- Chamorro, M.D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz Fajardo, G. (2000a). *Abanico* (Libro del alumno), Barcelona, España: Difusión.
- Chamorro, M.D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz Fajardo, G. (2000b). *Abanico* (Libro de ejercicios), Barcelona, España: Difusión.
- Chozas, D. y Dorneles, F. (2003). *Dificultades del español para brasileños*, Madrid, España: SM.
- Davies, M. y Ferreira, M. (2006). *Corpus do Português* (CP). Washington, Estados Unidos: National Endowment for the Humanities. Recuperado de <http://www.corpusdoportugues.org> (Consultado em junio de 2020).
- Delbecque, N. y Lamiroy, B. (1999). La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (p. 2013). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Demonte, V. y Masullo, P.J. (1999). La predicación: los complementos. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 2461-2511). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Diário do Grande ABC (2019). Cultura & Lazer. En *Diário do Grande ABC*. Sao Paulo, Brasil: DGABC. Recuperado de

BIBLIOGRAFÍA

<https://www.dgabc.com.br/Noticia/3015813/fernanda-paes-leme-conta-o-que-sandy-falou-para-ela-sobre-a-possivel-volta-de-sandy-junior> (Consultado en junio de 2020).

Díaz Ferrero, A. M. (2017). Percepción de distancia lingüística en la adquisición de la lengua portuguesa por hispanoblantes. En *Horizontes de lingüística aplicada*, 16, 1 (pp. 15-40). Brasilia: Brasil: Universidade de Brasília. doi: <https://doi.org/10.26512/rhla.v16i1.1485> (Consultado en junio de 2020).

Dirven, R. (1990). Pedagogical Grammar. *Language Teaching*, 23 (pp. 1-18). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444800005498> (Consultado en junio de 2020).

Duarte, C. A. (1998). Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. En T. Jiménez, J. A. Carmen Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y la colaboración de S. Sotelo Docio (eds.), *Actas del IX ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0514.pdf (Consultado en junio de 2020).

Duarte, M. E. L. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. En Tarallo, F. *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, Brasil: Ed. Pontes/Ed. da Unicamp, 1989.

Duarte, M. E. L. (1996). Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. En I. Roberts & M.A. Kato (eds.), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (pp. 107-128), Campinas, Brasil: Unicamp.

Duarte, M. E. L. (2003). A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. En M. C. Paiva y M.E.L. Duarte (eds.), *Mudança Lingüística em Tempo Real* (pp. 115-128). Rio de Janeiro, Brasil: Contra Capa.

Durão, A. B. de A. Barbieri (2004). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños y aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, Brasil: Eduel.

BIBLIOGRAFÍA

- Durão, A. B. A. Barbieri y Ferrerira, C. C. (2004). Los pronombres personales sujeto en libros didácticos de español como lengua extranjera. En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 2-7). Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0271.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Eguren, L. J. Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas (1999). En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (p. 934). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido : OUP.
- Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: OUP.
- Escavy (1987). *El pronombre*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Evans, V. (2014). *The Language Myth: Why the Language Is Not an Instinct*. Cambridge, Reino Unido: Cabridge University Press.
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux*. Paris, Francia : Editions de Minuit.
- Fauconnier, G. y Sweerser. E. (eds.) (1996). *Spaces, worlds and Grammar*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Fernández Leborans, M^a J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (p. 2361). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa.
- Fernández Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp.1209-1269). Madrid, España: Espasa Calpe.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández Soriano, O. y Táboas Baylín, S. (1999). Construcciones impersonales no reflejas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (p.1772). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Fialho, V. Ribas (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo* (Revista de estudios literários). Madrid, España: Universidad Complutense. Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html> (Consultado en febrero de 2019).
- Fillmore, C. J. (1972). How to know whether you are coming or going. En K. Hyldgaard-Jensen (ed.) *Linguistik 1971* (pp. 369-379). Frankfurt, Alemania: Athenäum Verlag.
- Fillmore, C. J. y Kay, P. (1995). *Construction Grammar. Lecture Notes*. Stanford, Estados Unidos: CSLI.
- Fraga, C. (2015). *Verbos de movimento e preposição: reflexão linguística na aula de língua materna e interferência da língua portuguesa na aprendizagem de espanhol língua estrangeira* (Tesis de maestría). Porto: FLUP. Recuperado de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=37350 (Consultado en junio de 2020).
- Fuentes Rodríguez, C. (1991). El Pronombre: dimensión enunciativa. *ELUA Estudios de lingüística*, 7, 159-173. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6524/1/ELUA_07_08.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Galán Rodríguez, C. (1993). Aproximación al estudio de los verbos de movimiento en alemán y en español: movimiento real y empleos figurados. En *Anuario de Estudios Filológicos*, 16 (pp.147-158). Cáceres, España: Universidad de Extremadura. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58781> (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Gallardo, I. (2004). El análisis de los errores en la Interlengua del hablante no nativo. En J. Lobato y I. Gallardo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua, lengua extranjera* (pp. 391-411). Madrid, España: SGEL.
- Galves, Ch. (1999). Clitic placement and parametric changes in portuguese. En C. Parodi, C. Quicoli, M. Saltarelli y M^a.L. Zubizarreta (eds). *Aspects of Romance Linguistic: Selected Papers from the 24th Linguistic Symposium on Romance Languages* (pp.227-240). Georgetown, Estados Unidos: George University Press.
- Gärtner, E. (1998). Elementos do substandard na linguagem falada culta. En S. Grobe y K. Zimmermann (eds.), *“Substandard” e mudança no português do Brasil* (pp. 431-487). Alemania, Frankfurt: TFM.
- Geeraerts, D. (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin-New York, Alemania-Estados Unidos: Mouton de Gruyter.
- Geeslin, K. y T. Evans-Sago (2019). Lenguas en contacto. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 432-446). Londres y Nueva York, Reino Unido y Estados Unidos: Routledge Handbooks.
- Giralt Lorenz, M. (2012). *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=74595> (Consultado en junio de 2020).
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, EEUU: Chicago University Press.
- Goldberg, A. E. (1 de enero de 1992). The inherent semantics of argument structure: The case of the English ditransitive construction. *Cognitive Linguistics*, 3 (1), pp. 37-74.
- Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*, Madrid, España: SM.

BIBLIOGRAFÍA

- González Argüello, M. V. (2009). Los pronombres personales sujeto en el discurso del profesor de español como lengua extranjera (E/LE). En *Lenguas Modernas*, 33 (pp. 33-48). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45316/47379> (Consultado en junio de 2020).
- González, N. T. Maia (1994). *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/ aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos* (Tesis doctoral). São Paulo, Brasil: Universidad de São Paulo. Recuperado de <http://dln.fflch.usp.br/neide-therezinha-maia-gonzalez> (Consultado en junio de 2020).
- González, N. T. Maia (1998). Pero ¿Qué gramática es esta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. En *Revista del Instituto de Lengua y Cultura Españolas* (RILCE), 14, 2 (pp.243-263). Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- González, N. T. Maia (1999). Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português. En *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 36 (pp. 163-176). Campinas, Brasil: UNICAMP. doi: <https://doi.org/10.20396/cel.v36i0.8637110> (Consultado en junio de 2020).
- González, N. T. Maia (2008). Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas” en M.T. Celada y N. Maia González (coord.) *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño: Signos ELE*, 1-2 (pp. 1-7). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Salvador.
- Gras, P. (2010). Gramática de construcciones en iteración. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español (Tesis doctoral). Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35049> (Consultado en junio de 2020).
- Gries, S. y Wulff, S. (2005). Do foreign language learners also have constructions? *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3(1), 182-200, doi: <https://doi.org/10.1075/arcl.3.10gri> (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Grice, H.P. (1975). Logic in conversation. En P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics*, 3 (pp. 41-58). Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Grobe, S. (1998). Substandard, literatura e ficção: algumas reflexões metodológicas e análise dos pronomes e mudança no português do Brasil. En S. Grobe y K. Zimmermann (eds.), *“Substandard” e mudança no português do Brasil* (pp. 463-489). Alemania, Frankfurt: Biblioteca Lusobrasileira. Recuperado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25010/1/Grobe%EF%80%A2Zimmermann%20\(eds.\),%20“Substandard”%20e%20mudança%20no%20português%20o%20Brasil.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25010/1/Grobe%EF%80%A2Zimmermann%20(eds.),%20“Substandard”%20e%20mudança%20no%20português%20o%20Brasil.pdf) (Consultado en junio de 2020).
- Günter, R. y Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de https://books.google.es/books?id=lx7UAniLfJwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado en febrero de 2019).
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999). Los dativos. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (p. 1877). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Henriques, E. Ribeiro (2005). Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. En J. Sedycias (eds.), *O Ensino de Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 145-171). São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Madrid, España: Gredos.
- Hernández Torres, A. (2008a). La recepción de los pronombres en estudiantes lusohablantes brasileños de español desde el punto de vista cognitivo. En R. Sánchez-Cascado (Coord.), *Actas del V Simposio internacional “José Carlos Lisboa” de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro* (2008) (pp.55-65). Rio de Janeiro, Brasil: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/05_hernandez.pdf (Consultado en febrero de 2019).

BIBLIOGRAFÍA

- Hernández Torres, A. (2008b). Dificultades en la colocación de los pronombres en estudiantes brasileños de español a través de los cuentos de Benedetti. En A. M^a. López y M. C. González (Coord.), *Actas del XVI Seminario de dificultades específicas de estudiantes de español a lusohablantes de la Consejería de Educación* (2008) (pp. 55-62). Sao Paulo, Brasil: Ministerio de educación y ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/actas-del-xvi-seminario-de-dificultades-especificas-para-la-ensenanza-del-espanol-a-lusohablantes-cuando-desperto-el-cuento-todavia-estaba-alli-cuentos-y-relatos-en-el-aula-de-ele/ensenanza-lengua-espanola/13335> (Consultado en febrero de 2019).
- Hernando Cuadrado, L. A. (2012). El pronombre personal sujeto y los problemas de traducción. En P. Martino & C. Lebsanft (eds.), *Telar de traducción especializada* (pp. 191-200), Madrid, España: Dykinson. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/telar_traducccion/16_hernando.pdf (Consultado en febrero de 2019).
- Hernanz, M^a.L. y Brucart, J.M^a. (1987). *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona, España: Crítica.
- Hijazo-Gascón, A. (2018). Acquisition of Motion Events in L2 Spanish by German, French and Italian Speakers. En *Language Learning Journal*, 46 (pp.241-262). Londres, Reino Unido: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1046085> (Consultado en junio de 2020).
- Hilferty, J. y Cuenca, M. J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Huygens, A. (2008). El leísmo en Andalucía: una radiografía sociolingüística. En J.L. Blas Arroyo, M. Casanova Avalos y M. Velando Casanova (eds.), *Estudis Filològics: Discursu y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*, 28, (pp. 555-570). Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- Huygens, A. (2007). El comportamiento pronominal de los verbos psicológicos. En *Interlingüística*, 17 (pp. 483-492). Madrid, España: Asociación de jóvenes lingüistas. Recuperado de

BIBLIOGRAFÍA

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317369> (Consultado en junio de 2020).
- Huygens, A. (2006). Para una reducción y una extensión de la noción de leísmo. En Luque Durán, J. D. (ed.). *Actas del V Congreso andaluz de lingüística general: Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo* (pp. 557-568). Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5015007> (Consultado en junio de 2020)
- Huygens, A. (2002). El leísmo una comparativa entre Sevilla y Madrid. En *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 8/ 2 (pp 199-213). Hamburgo, Alemania: BUSKE
Recuperado de <http://hdl.handle.net/1854/LU-158663> (Consultado en junio de 2020)
- Huygens, A. (2001-2002). ¿Es inexistente el leísmo en Cuba? En *Cuadernos de investigación filológica*, 27-28 (pp. 139-156). Logroño, España: Universidad de La Rioja.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1127794> (Consultado en junio de 2020).
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Anthropos.
- Ibbotson, P. y Tomasello, M. y (2009). Prototype constructions in early language acquisition. En *Language and cognition*, 1 (1) (pp. 59-85). doi: 10.1515/LANGCOG.2009.004 (Consultado en junio de 2020)
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia del español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2007) *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago, EEUU: University of Chicago Press.

BIBLIOGRAFÍA

- Kato, M. A. (1993). The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. En W.J. Ashby, M. Mithun y G. Perissinotto (eds.), *Linguistic perspectives on the Romance languages* (pp. 225-235). Amsterdam, Holanda: John Benjamins publishing Company.
- Kato, M. A. (1996). Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. En Robert, I. y Kato, M. A. *Português Brasileiro* (pp.223-262). Campinas, Brasil: Unicamp.
- Kato, M. A. (1999a). Trinta anos de sintaxe gerativa no Brasil. En *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, 15, Especial (pp.70-104). São Paulo, Brasil: Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4012.pdf> (Consultado en julio de 2020).
- Kato, M. A. (1999b). Strong and weak pronominals in the null subject parameter. En *Probus-International Journal of Latin and Romance Linguistics*, 11 (pp.1-37). Berlín, Alemania: Walter de Gruyter. Recuperado de <https://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/strong-and-weak-pronominals-in-the-null-subject-parameter-J9KuXzp4Wh> (Consultado en junio de 2020).
- Kato, M. A. (2001). Nomes e pronomes na aquisição. *Letras de hoje*, 36, 3 (pp. 101-112). Porto Alegre, Brasil: Pontificia Católica Universidade do Rio Grande do Sul. Recuperado de [https://www.academia.edu/28363816/Nomes_e_pronomes_na_aquisiçã](https://www.academia.edu/28363816/Nomes_e_pronomes_na_aquisi%C3%A7%C3%A3o) (Consultado en junio de 2020).
- Kellerman, E. (2000). Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. En C. Muñoz (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 21-37). Barcelona, España: Ariel.
- Killgarriff, A. (2003). *The Sketch Engine*. Brighton, Reino Unido: Lexical computing. Recuperado de <https://www.sketchengine.eu/> (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind.* Chicago, EEUU: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought.* Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, 1: Theoretical Prerequisites.* EEUU: Stanford University.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, 2: Theoretical Prerequisites.* EEUU: Stanford University.
- Langacker, R. W. (2000). Estructura de la clausula en la gramática cognoscitiva. En R. Maldonado (ed.). *Revista Española de Lingüística Aplicada: Estudios cognoscitivos del español* (pp. 19-67). Logroño, España: Mogar Linotype.
- Langacker, R. W. (2008a). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction.* New York, EEUU: Paperback.
- Langacker, R. (2008b). Cognitive Grammar as a basis for language instruction. En P. Robinson y N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition* (pp.66-89). New York/London, EEUU/Reino Unido: Routledge.
- Lapidus, N. y Montes-Alcalá, C. (2014). El uso contextual del pronombre sujeto como factor predictivo de la influencia del inglés en el español de Nueva York. En *Sociolinguistic Studies*, 8, 1 (pp.85-110). Sheffield, Reino Unido: Equinox.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* Londres, Reino Unido: Longman. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=An+introduction+to+second+language+acquisition+Research,+Longman,+London&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart (Consultado en febrero de 2019).
- Levin, B. y Rappaport, H. (1995). *Unaccusativity at the Syntax-lexical Semantics Interface,* Cambridge, Reino Unido: Mit Press

BIBLIOGRAFÍA

- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lima, K. S. (2019). Simaria dá conselho para a irmã Simone: “Ela é linda, só precisa malhar”. En *Observatorio dos famosos*. São Paulo, Brasil: UOL
Recuperado de
<https://observatoriodosfamosos.uol.com.br/noticias/2019/04/simaria-da-conselho-para-a-irma-simone-ela-e-linda-so-precisa-malhar> (Consultado en junio de 2020).
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave MacMillan.
- Llopis García, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid, España: MEC. Recuperado de
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd5x6> (Consultado en septiembre de 2020).
- Llopis García, R. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2. En Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.255-274). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.
- Lozado, P. Rosa (2007). *A aquisição dos pronomes pessoais da língua espanhola por falantes de português do Brasil: Aspectos Linguísticos e psicolinguísticos* (Tesis de maestría). Brasilia, Brasil, Universidad de Brasilia, Recuperado de
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3840> (Consultado en junio de 2020).
- Maldonado, R. (1989). Se Gramaticalizó: A Diachronic account of energetic reflexives in Spanish. En R. Carlson, S. deLancey y S. Gildea (eds.), *Proceedings of the fourth meeting of the pacific linguistics conference* (pp. 339-361). Eugene, Estados Unidos: University of Oregon.

BIBLIOGRAFÍA

- Maldonado, R. (1997). Dos trayectos, un sentido. Rutas conceptuales de la accidentalidad. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño, *Varia Lingüística y Literaria: 50 años del CELL* (pp. 165-193). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Maldonado, R. (1999). *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. México DF, México: Instituto de Publicaciones Filológicas.
- Maldonado, R. (2000a). Conceptual distance and transitivity increase in Spanish reflexives. En Z. Frajzyngier y T. S. Curl (eds.), *Reflexives. Forms and Functions. Typological Studies in Language*, 40 (pp. 153-185). Amsterdam; Holanda: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de <https://ricardomaldonado.weebly.com> (Consultado en junio de 2020).
- Maldonado, R. (2000b). Tanto para nada: trayectorias conceptuales en construcciones benefactivas y finales. En R. Maldonado (ed.), *Revista Española de Lingüística Aplicada: Estudios cognoscitivos del español* (pp. 111-131). Logroño, España: Mogar Linotype.
- Maldonado, R. (2002). Objective and subjective datives. *Cognitive Linguistics*, 13 (1), pp. 1-65. Recuperado de <https://ricardomaldonado.weebly.com> (Consultado en junio de 2020).
- Maldonado, R. (2007). Syntactic Voice in Cognitive Grammar. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Maldonado, R. (2008). Spanish middle syntax: A usage-based proposal for grammar teaching. En S. de Knop y T. de Rycker (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: a volume in honour of René Dirven* (pp.155-196). Berlín/ Nueva York, Alemania/EEUU: Mouton de Gruyter. Recuperado de <https://ricardomaldonado.weebly.com> (Consultado en junio de 2020).
- Maldonado, R. (2009). Middle as a Basic Voice System. En L. Guerrero, S. Ibáñez y V. Belloro (eds.), *Studies in Role and Reference Grammar* (pp. 69-109). Ciudad de

BIBLIOGRAFÍA

- México*, México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. Recuperado de <https://ricardomaldonado.weebly.com> (Consultado en junio de 2020).
- Maldonado, R. (2019). Una aproximación cognitiva al clítico *se*. En Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.145-168). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.
- Masip, V. (1999). *Gramática española para brasileños*,1. Barcelona, España: Difusión.
- Medikoetxea, A. (1999a). Construcciones inacusativas y pasivas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Español* (pp. 1578-1580). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Medikoetxea, A. (1999b). Construcciones con *Se*: medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Español* (p. 1701). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Mesquita, R. Melo y Martos, C. Rivas (2005). *Gramática pedagógica*, Sao Paulo, Brasil: Saraiva.
- Miguel, E. de (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 2982, 3012, 3022-3023). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2014). Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://preseea.linguas.net/> (Consultado en junio de 2020).
- Mondéjar, J. (1977). *Sobre la naturaleza gramatical del pronombre en español*. En Revista Española de Lingüística (RSEL) 7,1 (pp. 35-55). Madrid, España: Sociedad Española de Lingüística. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41012> (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Mondéjar, J. (1985). *La función sintáctica como determinante de la estructura de dos categorías gramaticales: el artículo y el pronombre*. En Revista Española de Lingüística (RSEL) 15,2 (pp. 291-307). Madrid, España: Sociedad Española de Lingüística. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41170> (Consultado en junio de 2020).
- Montero, S. (2019). Una aproximación cognitiva a los artículos. En Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (p.90). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.
- Montrul, S., Dias, R. y Santos, H. (2011). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: structural similarity matters for transfer. En Edward Arnold (ed.) *Second Language Research*, 27, 1 (pp. 21-58). Londres, Reino Unido: Sage Publications. Recuperado en https://search.proquest.com/docview/821235491/82490DFB14BF49EDPQ/2?account_id=14542 (Consultado en junio de 2020).
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: a case of morphosyntactic convergence. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (pp. 125-142). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Moura, H. y Gabriel, R. (2012). *Cognição na linguagem*, Florianópolis, Brasil: Insular
- Muñoz Licerias, J. (1994). Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua. En *Actas de Lengua Española del Instituto Cervantes y la Universidad de Sevilla* (pp. 472-496). Sevilla, España: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_mliceras.htm (Consultado en junio de 2020).
- Muñoz Licerias, J. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, España: Síntesis.
- Neta, Nair F. Andrade (2012). Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender. En *Cuadernos Cervantes de la Lengua*

BIBLIOGRAFÍA

- Española*. Madrid, España: Ediciones Cuadernos Cervantes. Disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html (Consultado en junio de 2020).
- Nicola, J. de (2006). *Gramática, palavra, frase, texto*. Sao Paulo, Brasil: Scipione.
- Nunes, J. M. (1996). Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. En I. Roberts & M. A. Kato (eds.), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (pp. 207-222). Campinas, Brasil: Unicamp
- Nuyts, J. (1993). Cognitive linguistics. En *Journal of Pragmatics*, 20 (pp.269-290). Amsterdam, Holanda: Elsevier.
- Nuyts, J. (2005). Brothers in arms? On the relations between cognitive na functional linguistics. Em F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez y S. Peña Cervel (eds.), *Cognitive linguistics: internal dynamics and interdisciplinaty interaction* (pp.69-100). Berlin-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Ortiz Álvarez, M. L. (2012). Línguas próximas e interlíngua. En M. L. Ortiz Álvarez (org.) *Novas línguas/línguas novas: questões da inteligua na pesquisa em linguística aplicada*. Campinas, Brasil: Pontes Editores. Recuperado de <http://d1m. fflch. usp. br/ sites/ d1m. fflch. usp. br/ files/ novas- linguas- linguas- novas. pdf> (Consultado en junio de 2020).
- Ortiz Preuss, E. (2014). Similidade linguística entre português e espanhol: Efeitos na produção de fala em L2. En *Com (textos) linguísticos-Letramentos e Educaáo Linguística*, 8, 10 (pp.66-82). Vitória, Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Pagotto, E. G. (1996). Clíticos, mudança e seleção natural. En I. Roberts & M.A. Kato (eds) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (pp. 85-206). Campinas, Brasil: Unicamp.
- Pavlenko, A. (ed.) (2011). *Thinking and speaking in two languages*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matter.

- Pedroso, S. Flores (2013). A relação da língua portuguesa com a língua espanhola (peninsular e latinoamericana) reflexos em livros didáticos. En *Horizontes de Linguística Aplicada*, 12, 2 (pp.37-55). Brasília, Brasil: Universidade de Brasília. doi: <https://doi.org/10.26512/rhla.v12i2.1311> (Consultado en junio de 2020).
- Pereira, S. (2007). *Estudio contrastivo del régimen verbal en el portugués de Brasil y el español peninsular* (Tesis doctoral). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2331/9788497508780_content.pdf;jsessionid=7E805AFABE0D059DAE5CE503461971CD?sequence=1 (Consultado en junio de 2020).
- Pereira, S. (2011). *Verbos de uso pronominal alternante en portugués y español*. Berlín, Alemania: Grin.
- Pérez de Obanos Romero, G. (2014). El procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines. Una secuencia de Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños. En *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 24 (pp. 33-56). Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20111/19/0> (Consultado en junio de 2020).
- Pérez de Obanos Romero, G. (2018). Las tareas formales y la traducción pedagógica en la didáctica de las lenguas afines: los pronombres átonos de complemento en los aprendices brasileños. *RedELE*, 30. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b60065d5-0fd5-4fdb-a759-3c83ad85678c/Redele-2018-30-1-perezdeobanos-gregoria.pdf> (Consultado en febrero de 2019).
- Pérez de Obanos Romero, G. (2019). Procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines: Un estudio basado en la instrucción de procesamiento para la enseñanza de las oraciones concesivas a aprendices brasileños. En *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, 35, 2 (pp.2-34). São Paulo, Brasil: Pontificia Universidade Católica de São Paulo. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350207> (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Perini, M. A. (2002). *Modern Portuguese: A reference Grammar*. New Haven, Estados Unidos: Yale University Press.
- Pharies, D. A. (2015). *Breve historia de la lengua española*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Pizarro Portilla, M. P. (2007). Ensino/ aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil: algumas considerações teóricas e práticas. En Actas. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera "José Carlos Lisboa"*. IV Simposio Internacional organizado por el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/22_pizarro.pdf (Consultado en febrero de 2019).
- Ponce de León, R. (2007). Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes. En G. Magalhães y A. Costa (eds.), *À Beira*, 6 (pp.55-72). Porto, Portugal: Universidade da Beira Interior. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/37650236_Focos_y_topicos_en_contraste_consideraciones_sobre_la_adquisicion_de_procedimientos_de_focalizacion_y_topicalizacion_en_alumnos_de_espanol_lusohablantes (Consultado en febrero de 2020).
- Porto Dapena, J. A. (1986). *Los pronombres*. Madrid, España: Edi-6.
- Posio, P. (2008). *Uso del pronombre personal sujeto de la primera persona del singular en español y portugués hablado: factores semánticos y pragmáticos* (tesis doctoral). Helsinki, Finlandia: Universidad de Helsinki.
- Posio, P. (2010). Influencia del papel semántico en la expresión de sujeto pronominal en español y portugués. En J. Havu, C. Klippi, S. Hakulinen, P. Jacob y J. Sasteban (eds.), *Actas du XVIIe Congrès de romanistes scandinaves* (pp. 804-826). Tampere, Finlandia: Tampere University Press.

BIBLIOGRAFÍA

- Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América [PRESEEA] (2014-). *Corpus*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://preseea.linguas.net/> (Consultado en junio de 2020).
- Pütz, M., Niemeier S. y Dirven, R. (2001a). *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Londres-Nueva York, Reino Unido-EEUU: Routledge.
- Pütz, M., Niemeier S. y Dirven, R. (2001b). *Applied Cognitive Linguistics II: Theory and Language Acquisition*. Londres-Nueva York, Reino Unido-EEUU: Routledge.
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. Viena, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de <https://www.r-project.org> (Consultado en mayo de 2016)
- Radden, G. y Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing.
- Raso, T. y Mello, H. (2012). *C-Oral-Brasil*. Belo Horizonte, Brasil: editoraufmg.
- Real Academia Española [RAE] (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE] (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, España: Espasa Calpe. Recuperado de <https://www.rae.es/dpd/> (Consultado en junio de 2020).
- Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE] (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE] (2010a). *Nueva Gramática de la lengua española (Manual)*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española [RAE] (2010b): *Ortografía española*, Madrid, España: Espasa Calpe. Recuperado de

BIBLIOGRAFÍA

<http://aplica.rae.es/orweb/cgi-bin/buscar.cgi> (Consultado en junio de 2020).

Real Academia Española. *Corpus del Español del siglo XXI* (CORPES XXI) (s.f.). Banco de datos [en línea]. Recuperado de <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=6FA131F9FCA5D345B0962072F04EA9BB> (Consultado en junio de 2020).

Real Academia Española. *Corpus de referencia de español actual* (CREA) (s.f.). Banco de datos [en línea]. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html> (Consultado en junio de 2020).

Rigau G. (1986). Some remarks in the nature of strong pronouns in null-subjects languages. En I. Bordelois, H. Contreras y K. Zagona (eds.), *Generative studies in Spanish Syntax*, I (pp. 143-163). Dordrecht, Holanda: Foris.

Ritchie, W. C. y Bathia, T. J. (eds.) (1996), *Handbook of Second Language Acquisition*. Londres, Reino Unido: Academic Press.

Robinson, P. y Ellis, N. C. (2008). Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 instruction-issues for research. En P. Robinson y N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition* (pp.489-546). New York/London, EEUU/Reino Unido: Routledge.

Roca Pons, J. (1976). *Introducción a la gramática*. Barcelona, España: Teide.

Roldán Vendrel, M. (1991). Aproximación didáctica al fenómeno de la reduplicación pronominal. En *Actas del español como lengua extranjera, de la teoría al aula del III Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 369-383). Málaga, España: ASELE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959550> (Consultado en junio de 2020).

Rouveret, A. (1999). Clitics, subjects and tense in European Portuguese. En H. V. Riemsdijk (ed.) *Clitics in the languages of Europa* (pp. 639-677). Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.

BIBLIOGRAFÍA

- Ruiz de Mendoza, J. y del Campo, N. (2012). La lingüística cognitiva y la pragmática. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Dirs.). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Anthropos.
- Salinas, A. (2002). *A interlíngua na escrita de brasileiros alunos de nível avançado de espanhol* (Tesis de maestría inédita). Instituto de Letras de la Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil.
- Salinas, A. (2005). Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? En J. Sedycias (ed.). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro* (pp. 54-60). São Paulo, Brasil: Parábola.
- Salomão, M. M. Martins (1991). Polisemy, aspect and modality in Brazilian Portuguese: The case for a cognitive explanation of grammar, 51, 9. Berkeley, Estados Unidos: Proquest. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/0xs293hs> (Consultado en julio de 2020).
- Schei, A. (2003). *A Colocação Pronominal do Português Brasileiro, a língua literária contemporânea*. São Paulo, Brasil: Humanitas.
- Seara, I. C. (2000). Estudo de uma hipótese semântico-pragmática para a omissão de clíticos pronominais. En J.R.C. da Silveira y H. P. M. de Feltes (eds.), *Letras de Hoje: Pragmática e Cognição: A textualidade pela relevancia*, 35, 1 (pp.165-188). Porto Alegre, Brasil: Pontificia Catolica Universidade do Rio Grande do Sul.
- Shibatani, M. y Thompson, S.A. (1996). *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Simões, A. R. M. (2006). Clitic Attachment in Brazilian Portuguese. En *Hispania*, 89, 2 (pp.380-389).
- Silva, A. S. da (2008). Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: para uma sociolingüística cognitiva do português europeu e brasileiro. En *Revista de Estudos Lingüísticos*, 16, 1 (pp. 49-81). Belo Horizonte, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais. doi:

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2480> (Consultado en julio de 2020).

- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. En J. Gumperz y S. Levenson (eds.), *Rethinking linguistic relativity. Studies in the social and cultural foundations of language*, 17 (pp. 70-96). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2006). What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. En M. Hickmann y S. Robert (eds.), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories* (pp. 59-81). Filadelfia, Estados Unidos: John Benjamins.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1995). *Relevance: communication and cognition*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. y J.W. Martin (1965). *The grammatical structures of english and spanish*. Chicago: Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Suadoni, A. (2016). Verbos de movimiento, deixis y proyección metafórica. El caso de andare y venire en contraste con ir y venir. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39788/24582566.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado en junio de 2020).
- Suñer, M. (1988). The role of Agreement in clitic-doubling construction. En *Natural Language and Linguistic Theory*, 6, 3 (pp. 91-433). Nueva York, Estados Unidos: Springer. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/404765> (Consultado en junio de 2020).
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Londres, Reino Unido: The MIT Press.

BIBLIOGRAFÍA

- Tanghe, S. (2009). *Sobre algunas interjecciones derivadas de los verbos de movimiento: anda, vamos, vaya y venga*. Gent, Bélgica: Universiteit de Gent. Recuperado de <https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:001414921> (Consultado en junio de 2020).
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language acquisition*. Harvard, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Torrent, T.T. (2012). The construction network reconfiguration hypothesis. En *Revista de Letras & Letras*, 27, 1 (pp. 143-161). Uberlândia, Brasil: Letras & Letras. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25738/14187> (Consultado en junio de 2020).
- Tyler, Andrea (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Van Hoek, K. (1997). *Anaphora and conceptual structure*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition terms, linguistic features & research methodology. *Consciousness in second language learning: Aila Review*, 11 (pp. 27-36). Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Ablex Publications.
- Vigón Artos, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. En M^a. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J.P. Mora Gutiérrez con la colaboración de R. Cordero Raffo (eds.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf (Consultado en junio de 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Vigón Argos, S. (2003). Problemas de sintaxis en la traducción español/portugués y portugués/español. En R. Muñoz Martín (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, 12-14, 1 (pp. 267-285). Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_1_SVA_Problemas.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Villalba, T. K. Bonnet (2008). O foco na forma na aquisição de espanhol por falantes brasileiros. En Actas. *GT Ensino e Aprendizagem de L2: o foco na forma e o ensino da gramática* (pp.1-9). VIII encuentro del Círculo de Estudios Lingüísticos del Sur (CELSUL), Porto Alegre, Brasil. Recuperado de http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/enfoque_cognitivist_a.pdf (Consultado en junio de 2020).
- Yokota, R. (2001). *A marcação de acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam espanhol* (Tesis de maestría, Universidad de São Paulo, Brasil). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-19042002-214712/publico/TDE.pdf> (Consultado en junio de 2020).
- Yokota, R. (2008). Objeto directo: contraste entre el Español y el Portugués Brasileño. En M.T. Celada y N. Maia González (coord.). En *Signos ELE: Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, 1-2. Buenos Aires, Argentina: Universidad del Salvador. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1395> (Consultado en junio de 2020).
- Zimmermann, K. (1998). “Substandard” lingüístico, língua não-padrão e mudança no português do Brasil: introdução teórica e metodológica. En S. Grobe y K. Zimmermann (eds.), *“Substandard” e mudança no português do Brasil* (pp. 11-36). Alemania, Frankfurt: TFM

ANEXOS

ANEXOS

En esta parte de nuestro trabajo incluimos seis anexos con información complementaria a la que se hace referencia en el texto: El anexo 1 (actividades de las propuestas didácticas, pp. 315-350) en el que incluimos los paquetes de instrucción que hemos utilizado en el estudio para el grupo experimental 1 (Alonso *et al.*, 2008 y 2015) y el grupo experimental 2 (Álvarez *et al.*, 2001; Arroyo *et al.*, 2011; Blanco *et al.*, 2001; Chamorro, 2000a, 2000b; Coronado, 2003). El anexo 2 (cuestionarios de errores y dificultades, pp. 351-366) en el que presentamos dos cuestionarios previos a nuestro estudio: *El destinatario nos preocupa* (cuestionario 1) y *Lola y Lelo* (cuestionario 2). El anexo 3 con los resultados proporcionados por la plataforma *Google* del cuestionario 2 (pp. 367-372). El anexo 4 con el pretest y post-test del estudio cuasiexperimental (pp. 373-388). El anexo 5 (resultados de los test del estudio cuasi-experimental, pp. 389-402), con los datos obtenidos en las pruebas del estudio cuasi-experimental, gráficos y datos complementarios del análisis estadístico que también adjuntamos la versión completa en soporte digital junto con las respuestas de los test y, por último, el anexo 6 con el documento del consentimiento para la participación en el estudio cuasi-experimental que presentamos a los participantes (p. 403).

ANTES

1. **¿Qué tipos de pronombres existen en español? ¿cuándo los usan? Reflexiona y comparte tu respuesta con un compañero. Podéis presentar un cuadro con los pronombres que conocéis.**

Yo conozco **los pronombres de sujeto** (*yo, tu, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as, ustedes*) y los uso para decir quién realiza la acción del verbo, por ejemplo: *Yo canto una canción.*

2. **«¿Sabes jugar a los barquitos? Vamos a practicar algunos pronombres del español con este juego. Pero aquí las coordenadas son las partes de la oración (Sujeto, Verbo, Complemento Directo y Complemento Indirecto). Por ejemplo, la casilla marcada con una x en la tabla que corresponde a la oración:».** (Castañeda *et al.*, 2008, p. 58).

*La princesa le dio las monedas antiguas al príncipe.
Se las dio.*

Instrucciones

1. Marca en el cuadro tres casillas para cada objeto (hay cuatro objetos: el mapa, la espada, los anillos y las monedas)
2. Construye las frases correspondientes
3. Tu compañero/a tiene que averiguar cuáles son las frases que has marcado haciendo preguntas como las del ejemplo.

¡Atención!

Cada jugador puede hacer **tres preguntas por turno** y, si acierta, dos más. Las casillas grandes de color azul no se pueden utilizar (son las casillas que tienen los dibujos de los diferentes sujetos en horizontal)

Ejemplo

El jugador **A** ha marcado con un x y el jugador **B** con y.

A: ¿El príncipe le prestó el mapa el mapa del tesoro a la princesa?

B: No, lo siento

A: ¿La princesa se lo robó a los piratas?

B: No, ¡qué va!

A: ¿Se lo pidió?

B: No, tampoco. Me toca a mí: ¿El príncipe les pidió las monedas a los piratas?

A: No

B: ¿Se las robó?

A: Tampoco...»



El príncipe



Los piratas



La princesa



a la princesa

a los piratas

al príncipe



COMPLEMENTO DIRECTO

COMPLEMENTO INDIRECTO

	el mapa del tesoro	la espada mágica	los anillos de oro	las monedas antiguas	el mapa del tesoro	la espada mágica	los anillos de oro	las monedas antiguas	el mapa del tesoro	la espada mágica	los anillos de oro	las monedas antiguas
dar												X
robar												
prestar												
pedir												
dar	Y											
robar												
prestar												
pedir												

Material didáctico de la *Guía para el profesor de la GBEE* (Castañeda et al., 2008, p. 59)

DURANTE

3. A continuación, presentamos algunos de los contextos en los que se produce la duplicación del CD y el CI con el pronombre en español. Completa los pronombres que faltan de CD *lo, los, la, las* o CI *le, les* (se) y describe cada una de las situaciones relacionando el contexto con el ejemplo de duplicación. Compara tus respuestas con un compañero.

SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
 <p>CC</p>	<p>Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros __ he olvidado.</p>
 <p>CC</p>		<p>- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey __ vieron en Marbella.</p>
 <p>CC</p>		<p>- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar, ni __ pruebas.</p>

ACTIVIDADES DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

 <p>CC</p>		<p>- Una madre a su hija: ___ he dado el chocolate a él, no a ti. Tú ya has comido.</p>
 <p>CC</p>		<p>- Una persona cuenta a otra persona: Pedro ___ he comprado este regalo a su madre.</p>
 <p>CC</p>		<p>- Una persona cuenta a otras personas: ___ llamó a él y no a Mar.</p>
 <p>CC</p>	<p>Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.</p>	<p>- Una madre a su hijo: ___ he contado todo a tu abuela.</p>
 <p>CC</p>	<p>Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió <i>Los Miserables</i>. - Otra persona: ¡Que va! <i>Los Miserables</i> ___ escribió Víctor Hugo.</p>

Situaciones de los casos de duplicación de CD/CI en español

4. **Sustituye las palabras subrayadas por los pronombres adecuados de CD *lo, los, la, las* en la primera parte y de CI *le, les* en la segunda parte de la actividad** (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 84).

1ª parte)

Abuela: ¡Pablo! ¿Has cogido tú las toallas?

Pablo: No, abuela, yo no **las** he cogido.

1. Abuela: ¡Pablo! ¿Has escondido el balón?

Pablo: No, abuela, no he escondido.

2. Abuela: ¡Pablo! ¿Has encerrado a la gata en el trastero?

Pablo: Sí, abuela he encerrado yo. Estaba maullando en mi habitación.

3. Abuela: ¡Pablo! ¿Has ayudado a tu hermano a hacer los deberes?

Pablo: No, creo que ha ayudado Laura.

4. Abuela: ¡Pablo! ¿Has visto las sábanas?

Luisa: Creo que Pedro ha metido en la lavadora, estaban sucias.

2ª parte)

Laura: Hoy me he peleado con Álvaro en el parque y **le** he dado una bofetada.

1. Pablo: Pues yo me he caído de la moto y he roto el espejo.

2. Pablo: Y lo peor es que la moto no era mía, era de Pedro. la había pedido prestada.

3. Luisa: Las botas están llenas de barro. ¿ lo quitas tú o lo quito yo?

4. Laura: ¿No es mejor comprar otras? Llamamos a la Tita Sampe y decimos que nos lleve en coche al centro comercial.

5. **Elige una de las estructuras que presentamos en a) y b) y completa las frases según el modelo con o sin pronombres** (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86).

>Mar, ¿me quieres?
< Claro que **te quiero**.

- Es verdad que en mi vida
hay muchas mujeres,
pero solo **te quiero a ti**.

- a. te quiero
b. te quiero **a ti**

5.1
- Fíjate qué mala suerte: de
todo el bloque de vecinos
solo .

> ¿Qué os pasa?

<Es que la aspiradora.

- a. nos han robado
b. nos han robado a
nosotros

- 5.2
- ¡Camarero, la cuenta! Yo _____.
- Es que a mi fiesta _____, no a ellas.
- a. os invito
- b. os invito a vosotras

- 5.3
- A Mar le preocupa mucho el dinero, pero _____.
- <Pues no sé. _____.
- a. a mí me da igual
- b. me da igual
- > ¿Qué prefieres? ¿carne o pescado?

- 5.4
- > Perdona, señor, ¿quiere ver la nueva enciclopedia que tenemos en oferta?
- <No, gracias _____.
- > ¿Quieres viajar a la luna?
- < _____, pero tú puedes ir.
- a. no me interesa
- b. a mí no me interesa

DESPUÉS

6. Las instrucciones de este juego son un poco complicadas. Completa según el modelo (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86).

- Vamos a ver, Laura, yo *te* doy la pelota y tú *se* la das a Pablo.
1. Y si no __ encuentro a ti, ¿a quién se la doy?
 2. No importa, Pablo __ la da a mí y yo __ la doy a vosotras, ¿vale? Mar y Alicia, ¿lo habéis entendido?
 3. No, no lo hemos entendido, ¿Tú __ la das a nosotras? ¿Sí? Y nosotras ¿a quién se la damos?
 4. Vosotras __ la dais a nosotros, a Pablo y a mí.
 5. Perdona, abuela, pero desde aquí no __ veo a Pablo y a ti.

Soluciones de los ejercicios

PIDCDCI-E1

1.

Respuesta libre [Yo conozco...**los pronombres de sujeto** (*yo, tu, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as, ustedes*) y los uso para decir quién realiza la acción del verbo por ejemplo: *Yo canto una canción*, **los pronombres reflexivos** (*me, te, se, nos, os, se*) y los uso para hablar de acciones que afectan al propio sujeto por ejemplo: *Yo me lavo los dientes*, **los pronombres de complemento directo** (*me, te, lo, la, nos, os, los, las*) y los uso para expresar la cosa producida o afectada directamente por la acción del verbo, **los pronombres de complemento indirecto** (*me, te, le, nos, os, les*) y los uso para referirme al destinatario de una acción por ejemplo: *Juan escribe cartas a María.*]

2. Respuesta libre (sugerencia en el modelo: Situaciones de los casos de duplicación de CD/CI en español, que presentamos a continuación)
3. *los, lo, lo, le, lo, lo, se lo, le*
4. **Primera parte:** 1. *lo*, 2. *la*, 3. *lo*, 4. *las*. **Segunda parte:** 1. *le*, 2. *se*, 3. *se/se* y 4. *le* (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 84)
5. 1.b. *Nos han robado a nosotros*, 1.a. *Nos han robado*, 2.a. *Os invito*, 2.b. *Os invito a vosotras*, 3.a. *A mí me da igual*, 3.b. *Me da igual*, 4.a. *No me interesa* (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86)
6. 1. *te*, 2. *me/os*, 3. *nos*, 4. *nos*, 5. *os* (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86)

ACTIVIDADES DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
 <p>cc</p>	<p>Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros los he olvidado.</p>
 <p>cc</p>	<p>Una chica le está contando alguna cosa al oído a una amiga, tal vez un cotilleo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey lo vieron en Marbella.</p>
 <p>cc</p>	<p>Un médico le indica algo que no puede tomar a su paciente. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar, ni lo pruebes.</p>
 <p>cc</p>	<p>La madre le dice algo a su hija, es posible que le esté hablando de su hermano. En este contexto duplicamos con el CI para contrastar o distinguir.</p>	<p>- Una madre a su hija: Le he dado el chocolate a él, y no a ti.</p>
 <p>cc</p>	<p>Contamos a alguien que otra persona ha comprado un regalo y se lo enseña. En este contexto duplicamos con el CI para destacar el destinatario.</p>	<p>-Una persona cuenta a otra persona: Pedro le ha comprado este regalo a su madre.</p>
 <p>cc</p>	<p>En una reunión de amigos la chica le dice algo a un chico. Es posible que le esté contando quién ha llamado por teléfono. En este contexto duplicamos con el CD para contrastar o distinguir.</p>	<p>- Una persona cuenta a otras personas: Lo llamó a él y no a Mar.</p>
 <p>cc</p>	<p>Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.</p>	<p>- Una madre a su hijo: Le he contado todo a tu abuela.</p>
 <p>cc</p>	<p>Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.</p>	<p>- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió <i>Los Miserables</i>. - Otra persona: ¡Que va! Los Miserables los escribió Víctor Hugo.</p>

Situaciones de los casos de duplicación de CD/CI en español

ACTIVIDADES DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS



Imágenes de los contextos de duplicación de CD/CI

ANTES

1. Observa los ejemplos con el verbo *ir(se)* y escribe por qué es necesario el uso del pronombre en estas frases. Compara tu respuesta con un compañero.

<i>Ir(se)</i>	Mi interpretación	Mi compañero
Voy a casa de Malú.		
Me voy a Brasilia.		
Van caminando deprisa.		
Se van caminando deprisa.		

2. Conjuga los verbos *ir(se)*, *llevar(se)*, *traer(se)*, *venir(se)* y *volver(se)* en su forma pronominal al presente de indicativo:

<i>Ir(se)</i>	<i>Llevar(se)</i>	<i>Traer(se)</i>	<i>Venir(se)</i>	<i>Volver(se)</i>
Yo me voy	Yo me llevo	Yo me traigo	Yo me vengo	Yo me vuelvo

DURANTE

3. **¿A qué lugar se refiere Luisa? Compara las respuestas con un compañero** (adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 93).

	AQUÍ	ALLÍ
	A donde ella está	A otro lugar
¿Pedro?! ¿Vas a traer a ese tipo? No me gusta nada.	X	
1. ¿Puedes llevarme el libro el libro que te presté, por favor?		
2. Ven mañana y hablamos. ¡Ah! Y tráeme la tableta, si te acuerdas.		
3. Espera, parece que ha sonado el timbre. ¡Un momento, ya voy!		
4. Las gemelas, sí. Ellas vienen a verme de vez en cuando.		
5. Laura, no. Ella nunca fue a verme.		
6. El otro día Álvaro me llevó un ramo de flores. ¿No es encantador?		
7. Si quieres puedes llevarte ya la plancha. He comprado una.		
8. Es una larga historia. Si vienes luego, te lo explico.		

Material adaptado de la GBEE (Alonso *et al.* 2015, p. 93)

4. **Diego está una clase de español en Brasilia. ¿Ir, venir, llevar o traer? Compara tus respuestas con un compañero** (adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 93).

Tengo que **ir** a casa.

1. Tengo que _____ al baño un momento.
2. Tengo que _____ unos libros a la biblioteca.
3. Tengo que _____ el diccionario a clase.
4. Tengo que _____ a Buenos Aires.
5. Tengo que _____ a Brasil cada año.
6. Tengo que _____ a América cada año.
7. Tengo que _____ comida a mi gato.
8. Tengo que _____ a mirar por la ventana.
9. Tengo que _____ a la mesa del profesor.

5. **Luisa habla con varias personas. Completa la forma adecuada de ir, venir, llevar o traer. Compara tus respuestas con un compañero** (adaptada de Alonso *et al.* 2015, p.93).

Mira, creo que no voy a **ir** a la fiesta. Está lloviendo mucho.

1. Oye, al final _____ a la cena de Álvaro. ¿Tenemos que _____ algo?
2. ¿Te _____ el fin de semana conmigo a casa de mis padres? Son muy simpáticos. Ya verás.
3. Bueno, el jueves yo voy a estar todo el día en la oficina. ¿Por qué no _____ y salimos a desayunar juntas?

ACTIVIDADES DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

4. ¿Te dejaste el anillo? Pues no lo he visto por aquí. No sé dónde puede estar. A lo mejor lo olvidaste en la cocina. Espera, _____ a ver.
5. Lo pasamos muy bien en la playa. Por cierto, estuvimos esperándote y nada. ¿Por qué no _____?
6. ¿_____ al cine conmigo mañana?

6. **¿Qué dice Oswaldo? Lee atentamente las siguientes situaciones y decide en cada caso la opción más probable. Compara tus respuestas con un compañero** (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 94).

1. Oswaldo vive en Brasilia, pero encuentra un buen trabajo en Buenos Aires y decide cambiar de ciudad.	a. ¡Voy a Buenos Aires! b. ¡Me voy a Buenos Aires!
2. Cuando se está vistiendo para salir, tiene una duda.	a. ¿Qué ropa es mejor para llevar? b. ¿Qué ropa es mejor para llevarme?
3. Cuando está haciendo la maleta, ve que no puede meter toda la ropa que tiene, y tiene que elegir.	a. ¿Qué ropa llevo? b. ¿Qué ropa me llevo?
4. Antes de salir para el aeropuerto, quiere despedirse de su madre.	a. Primero voy a casa de mi madre. b. Primero me voy a casa de mi madre.
5. En el aeropuerto, alguien le pregunta su vuelo.	a. Voy a Buenos Aires. b. Me voy a Buenos Aires.
6. Ya en Buenos Aires, recuerda que no se despidió de su amiga Malú en Brasilia.	a. ¡Me he venido sin decirle adiós! b. ¡He venido sin decirle adiós!
7. Su amiga Teresa lo espera en el aeropuerto.	a. Mira, he traído un regalo para ti. b. Mira, me he traído un regalo para ti.
8. Le pide ayuda a Teresa con las maletas.	a. ¿Tú puedes llevar esta? b. ¿Tú puedes llevarte esta?

Material adaptado de la GBEE (Alonso *et al.* 2015, p. 94)

7. **¿Qué dice Mariana? Lee atentamente las situaciones y decide en cada caso la opción más probable. Compara tus respuestas con un compañero** (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.95).

	CORRECTO	CORRECCIÓN
Lo siento, pero tengo que irme a las cuatro. Me esperan en casa.	X	
¡No soporto más tu maldita música! ¡Mañana mismo voy a casa de mi madre!		<i>Me voy</i>
1. ¿A dónde va Ana con esas maletas? ¿Es que se va?		
2. El niño no puede estar solo ni un segundo. En cuanto me voy, se pone a llorar.		
3. • ¿Sabéis que Diego hace una fiesta con comida colombiana? ○ Es la primera noticia que tengo. ¿Tú piensas irte?		
4. • Pues no sé. Si tú vas, quizá yo también.		

5. Espera un momento. Voy a comprar el periódico y ahora vuelvo.		
6. No quiero hablar más contigo. Voy a mi casa.		
7. Las chicas buenas van al cielo. Las malas a todas partes.		
8. Yo vengo mucho a este bar porque es barato.		
9. ¡A dormir, niños! ¡Qué los Reyes Magos vienen mañana!		
10. Antes de irte a Goiânia deberías llevarte el coche para una revisión.		
11. Begoña se va a enfadar. He traído sus discos sin darme cuenta.		

Material adaptado de la GBEE (Alonso *et al.* 2015, p. 95)

DESPUÉS

8. Completa con los pronombres *me, te, se, nos, os, se* en el caso que sea necesario (adaptada de materiales de Castañeda, 2010).

- Llovió mucho y el agua __ salió del cauce del río.
- ¿Por dónde quieres que __ salga el agua? Por el grifo.
- __ volvió en mitad del camino porque olvidó las llaves.
- Trabaja fuera, pero __ vuelve a casa por vacaciones.
- ¡Qué calor! No soporto esta casa.
- __ voy.
- Esperad un momento que __ voy al servicio __ vuelvo en un minuto.
- Airan dice que __ viene con nosotros, que no quiere estar sola.
- Tardará poco porque me ha dicho que está en camino, que ya __ viene.
- Ayer me encontré a Alberto en la calle. __ iba a la facultad.
- ¿__ fuiste del trabajo porque discutiste con tu jefe?

Con un compañero decide en qué cuadro iría cada una de las frases anteriores y escríbelas.

Se lleva todos los regalos

Lleva todos los regalos

Soluciones de los ejercicios

PIVPM-E1

1.

Mi interpretación: *Voy a casa de Malú* el verbo *ir(se)* indica movimiento hacia un lugar (dirección) pero no enfatiza el abandono del origen. En la frase: **Me** *voy a Brasilia* la presencia del pronombre reflexivo *me* enfatiza el abandono del origen. En la frase: *Van caminando deprisa* con la ausencia del pronombre reflexivo no enfatizamos el abandono del origen. En la frase: **Se** *van caminando deprisa* la presencia del pronombre reflexivo *se* enfatiza el abandono del origen (de *aquí* a *allí*).

2. **Ir(se)** *yo me voy, tú te vas, él se va, nosotros nos vamos, vosotros os vais, ellos se van. Llevar(se)* *yo me llevo, tú te llevas, él se lleva, nosotros nos llevamos, vosotros os lleváis, ellos se llevan. Traer(se)* *yo me traigo, él se trae, nosotros nos traemos, vosotros os traéis, ellos se traen. Venir(se)* *yo me vengo, tú te vienes, él se viene, nosotros nos venimos, vosotros os venís, ellos se vienen. Volver(se)* *yo me vuelvo, tú te vuelves, él se vuelve, nosotros nos volvemos, vosotros os volvéis, ellos se vuelven.*
3. 1. A otro lugar. 2. A donde ella está. 3. A otro lugar. 4. A donde ella está. 5. A otro lugar. 6. A otro lugar. 7. A otro lugar. 8. A donde ella está. (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.93)
4. 1. *ir*. 2. *llevar*. 3. *traer*. 4. *Ir*. 5. *venir*. 6. *venir*. 7. *llevarle*. 8. *ir*. 9. *ir* (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.93)
5. 1. *vamos/llevar*. 2. *vienes*. 3. *vienes*. 4. *voy*. 5. *viniste*. 6. *Vienes* (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.93)
6. 1.b; 2.a; 3.b; 4.a; 5.a; 6.a; 7.a; 8.a (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.94)
7. 3. *ir*, 6. *me voy*, 9. *vienen*, 10. *llevar*, 11. *me he traído*. (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.95)
8. 1. *se*, 2. \emptyset , 3. *se*, 4. \emptyset , 5. *me*, 6. \emptyset , \emptyset , 7. *se*, 8. \emptyset , 9. *se*, 10. *Te* (adaptada de Castañeda, 2010)

ANTES

1. ¿Qué tipos de pronombres conocemos y cuándo se usan? Reflexiona y comparte tu respuesta con un compañero.

Yo conozco **los pronombres de sujeto** (*yo, tu, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos, ellas, ustedes*) y los uso para decir quién realiza la acción del verbo, por ejemplo: *Yo canto una canción.*

2. Observa la ficha e identifica las diferentes categorías de la frase: *Mario escribe cartas de amor a María.* Explica cada una de ellas. Después, sustituye el sujeto y los complementos por pronombres y compara el resultado con un compañero.

Para entender los pronombres en español vamos a partir de la sintaxis:

Mario escribe cartas de amor a María

¿Quién?=SUJ VB ¿Qué?=CD ¿para quién?=CI

Observa el siguiente cuadro:

Sujeto	Después de preposición	Reflexivos	Complemento Directo	Complemento Indirecto
yo	mí (conmigo)		me	
tu	ti (contigo)		te	
él, ella, usted	él, ella, usted/ sí (consigo)	se	lo, la	le (se)
nosotros			nos	
vosotros			os	
ellos, ellas, ustedes	ellos, ellas, ustedes / sí (consigo)	se	los, las	les (se)



ACCIÓN (CD) Y DESTINATARIO (CI)

Dos reglas principales:

1. La posición del pronombre:

A) Delante y separado del verbo conjugado. Ejemplo: Mario regala flores a su madre. Se las regala.

B) Detrás y junto al verbo no conjugado (Infinitivo y Gerundio) con la excepción del imperativo afirmativo. Ejemplo: Escribírsela, Escribiéndosela o Escribesela.

2. El orden de los pronombres: CI•CD. Ejemplo: dáme lo

me lo sé
me bebí el zumo

¡No olvides que los verbos de consumo y actividad intelectual (cuando se refieren a la totalidad) y los pronominales se conjugan con pronombre!



Autor: Alfonso Hernández-Torres

DURANTE

3. Responde a las preguntas: ¿Cuándo duplicamos el complemento directo? y ¿el complemento indirecto? **justifica tu respuesta y pon algún ejemplo. Después, con un compañero observa las situaciones que te presentamos a continuación y resúmelas.**

Duplicamos el complemento directo...

-Cuando alguien te pregunta por algo que no sabe dónde está (que se ha mencionado anteriormente)

- **Una persona:** ¿Dónde has puesto el café?
- **Otra persona:** El café lo he puesto en el armario.

-Cuando estás en desacuerdo con alguien

- **Una persona:** Mario Vargas Llosa escribió Los Miserables.
- **Otra persona:** Que va, Los Miserables los escribió Víctor Hugo.

-Cuando le cuentas a alguien un titular que has leído en el periódico o en una revista (de pasiva a activa duplicamos porque antepone la información que aparece como sujeto de la pasiva y es el CD de la activa)

- **Titular de un periódico:** El casamiento de los reyes fue muy bien recibido.
- **Una persona cuenta a otra el titular:** El casamiento de los reyes lo recibieron muy bien.

-Si vas al doctor (prohibiciones y consejos)

- **Paciente:** ¿Y qué hago con el azúcar?
- **Doctor:** El azúcar ni probarlo (el azúcar ni lo pruebes)

Duplicamos el complemento indirecto...

-Cuando queremos resaltar o enfatizar el destinatario de una acción

- **Una persona cuenta a otra:** A él le he dado el boli y no a ti.

4. En parejas resuelve con un compañero las siguientes cuestiones en torno a la duplicación del CD. «Señala el uso» duplicativo «de los pronombres de objeto directo en estas frases y explica cuál es la intención del hablante en cada caso» (Arroyo *et al.*, 2011, p. 61).

1. - ¿Dónde están el informe de la encuesta y las bases de datos de los productos? No los encuentro.
- El informe lo está analizando Marta y las bases de datos las están actualizando.

2. -Al cliente lo tenemos esperando en la recepción. Por favor, ve a recibirlo.

3. - Hace un año hicimos un estudio de mercado. Una gran parte de los resultados los utilizamos para lanzar este nuevo producto.

4. - ¿Y esto? ¡Qué original!
 - o Este cartel publicitario te lo he traído para que veas cómo quedaría.

Material del libro del alumno *Nuevo Prisma* (Arroyo *et al.*, 2011, p. 61)

5.«Corrige las frases cuando sea necesario» y después explica a un compañero por qué has tomado la decisión (Adaptada de Álvarez *et al.*, 2001, p. 70).

1. El pan partió en trozos pequeños para que todos comiéramos.
2. Ya sé lo que me faltaba en el examen para aprobarlo.
3. La asomó la cabeza por encima de los demás, aunque no vio al presidente.
4. Lo ha enseñado a mí por la ventana.
5. La puerta la abrió muy despacio, pero cerró la ventana de un golpe.
6. Ganas de ir a la fiesta tenemos, lo que no tenemos es dinero.
7. No me hables del vino, se bebió todo.
8. El vestido rojo cosió con hilo negro y el negro con rojo.
9. Un regalo lo compró a mí en el centro comercial.
10. Las manos las puso en el cristal de la ventana a pesar de que las tenía sucias.

Material del libro del alumno *Sueña 3* (Álvarez *et al.*, 2001, p.70)

DESPUÉS

6.«Esta pareja también habla de forma muy rara, ¿verdad? Transforma tú el diálogo usando los pronombres, siempre que sea posible, y eliminando lo que creas que sobra para más natural» (Chamorro *et al.*, 2000b, p. 28).

- Oye, ¿le has comprado las gafas de sol a tu hermano?
- ¡Vaya!, se me ha olvidado. Tendré que ir esta tarde a comprar las gafas de sol a mi hermano, pero creo que no va a ser fácil encontrar las gafas de sol que tanto le gustan a mi hermano.
- Yo también creo que no va a ser fácil. Vio las gafas en una revista de diseño, ¿verdad?
- Sí, y, además, él debería probarse las gafas... ¿Y si llamo a mi hermano y digo a mi hermano que venga conmigo y pido a mi hermano que se traiga la moto? ¡Tengo tantas ganas de probar la moto...!
- Pues llama a tu hermano. Pero no te hagas ilusiones. No creo que te deje llevar la moto.
- ¿Y por qué no va a dejarme la moto?
- Pues porque piensa que no conduces bien. Siempre dice que las mujeres no sabéis conducir y, además...
- Y, además, ¿qué? Tú también crees que las mujeres no sabemos conducir. ¿no? ¡Machistas...!
- Bueno, no empecemos...Tengo que irme. Si vas a llamar a tu hermano, dile que nos vemos en el bar de la esquina.
- Vale, le diré que nos vemos en el bar de la esquina.

Actividad del libro de ejercicios de *Abanico* (Chamorro *et al.*, 2000b, p. 28)

Soluciones de los ejercicios

PIDCDCI-E2

1.

Respuesta libre [Yo conozco...**los pronombres de sujeto** (*yo, tu, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos, ellas, ustedes*) y los uso para decir quién realiza la acción del verbo por ejemplo: *Yo canto una canción*, **los pronombres reflexivos** (*me, te, se, nos, os, se*) y los usos para hablar de acciones que afectan al propio sujeto por ejemplo: *Yo me lavo los dientes*, **los pronombres de complemento directo** (*me, te, lo, la, nos, os, los, las*) y los uso para expresar la cosa producida o afectada directamente por la acción del verbo, **los pronombres de complemento indirecto** (*me, te, le, nos, os, les*) y los uso para referirme al destinatario de una acción por ejemplo: *Juan escribe cartas a María.*]

2.

Reflexión: El **sujeto** de la frase es *Mario* y responde a la pregunta *¿quién es Mario?* (Es quien realiza la acción del verbo). El **complemento directo** de la frase es *cartas de amor* porque responde a la pregunta *¿qué escribe?* (Expresa la cosa producida o afectada directamente por la acción del verbo) y el **complemento indirecto** es *a María* que responde a la pregunta *¿a quién escribe?* (es el destinatario de la acción).

Sustitución por pronombres: *Él* (sujeto) *se* (CI) *la* (CD) *escribe*

3.

Posible respuesta a las preguntas:

Duplicamos el **complemento directo** cuando anticipamos la información, por ejemplo: *La canción la canto todos los días*. Duplicamos el **complemento indirecto** cuando queremos resaltar o enfatizar el destinatario de una acción, por ejemplo: *Le he dado el dinero a él y no a ti*.

Resumen de la duplicación del complemento directo y complemento indirecto:

Duplicación del CD

- Alguien que te pregunta por algo que no sabe donde está
- Estar en desacuerdo
- Pasar de pasiva a activa
- Prohibiciones y consejos

Duplicación del CI

- Enfatizar o resaltar

4.

1. - ¿Dónde están el informe de la encuesta y las bases de datos de los productos?
No los encuentro.

○ El informe lo está analizando Marta y las bases de datos las están actualizando.

Cuando alguien te pregunta por algo que no sabe donde está.

2. -Al cliente lo tenemos esperando en la recepción. Por favor, ve a recibirlo.

Cuando alguien te pregunta por alguien que no sabe donde está.

3. – Hace un año hicimos un estudio de mercado. Una gran parte de los resultados los utilizamos para lanzar este nuevo producto.

Cuando anticipamos la información para decir algo de ella a continuación.

4. - ¿Y esto? ¡Qué original!

○ Este cartel publicitario te lo he traído para que veas cómo quedaría.

Cuando anticipamos la información para decir algo de ella a continuación.

(adaptada de Arroyo *et al.*, 2011, p.61)

5.

1. El pan **lo** partió en trozos pequeños para que todos comiéramos (duplicamos porque anticipamos el CD).

2. Ya sé **lo** que me faltaba en el examen para aprobarlo (no es necesaria la duplicación).

3. **La** asomó la cabeza por encima de los demás, aunque no vio al presidente (no es necesaria la duplicación).

4. Lo ha enseñado **a mí** por la ventana (no es necesaria la duplicación).

5. La puerta **la** abrió muy despacio, pero cerró la ventana de un golpe (duplicamos porque anticipamos el CD).

6. Ganas de ir a la fiesta tenemos, **lo** que no tenemos es dinero (duplicamos porque se trata de una anticipación de la información y el pronombre forma parte de la oración de relativo).

7. No me hables del vino, se **lo** bebió todo (duplicamos porque anticipamos el CD).

8. El vestido rojo **lo** cosió con hilo negro y el negro con rojo (duplicamos porque anticipamos el CD).

9. Un regalo **lo** compró **a mí** en el centro comercial (no es necesaria la duplicación).

10. Las manos **las** puso en el cristal de la ventana a pesar de que las tenía sucias (duplicamos porque anticipamos el CD).

(adaptada de Álvarez *et al.*, 2001, p. 70)

6.

- Oye, ¿le has comprado las gafas de sol a tu hermano?
- ¡Vaya!, **se me** ha olvidado. Tendré que ir esta tarde a comprar**le** las gafas de sol **a mi hermano**, pero creo que no va a ser fácil encontrar las gafas de sol que tanto le gustan **a mi hermano**.
- Yo también creo que no va a ser fácil. Vio las gafas en una revista de diseño, ¿verdad?
- Sí, y, además, él debería probárselas **las gafas**... ¿Y si llamo a mi hermano y **le** digo **a mi hermano** que venga conmigo y **le** pido **a mi hermano** que se traiga la moto? ¡Tengo tantas ganas de probar**la la moto**...!
- Pues llama a tu hermano. Pero no te hagas ilusiones. No creo que te deje llevar**la la moto**.
- ¿Y por qué no va a dejármela **la moto**?
- Pues porque piensa que no conduces bien. Siempre dice que las mujeres no sabéis conducir y, además...
- Y, además, ¿qué? Tú también crees que **las mujeres** no sabemos conducir. ¿no? ¡Machistas...!
- Bueno, no empecemos...Tengo que irme. Si vas a llamar a tu hermano, dile que nos vemos en el bar de la esquina.
- Vale, **le** diré que nos vemos en el bar de la esquina.

(adaptada de Chamorro *et al.*, 2000b, p. 28)

DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Vemos a tres personas y a una de ellas se le ha olvidado algo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: ¿Has traído los libros? - Otra persona: Los libros los he olvidado.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Una chica le está contando alguna cosa al oído a una amiga, tal vez un cotilleo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: ¿Sabes qué he leído en el periódico? - Otra persona: Que al rey lo vieron en Marbella.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Un médico le indica algo que no puede tomar a su paciente. En este contexto duplicamos con el CD.	- Paciente: ¿Y el azúcar? - Doctor: El azúcar , ni lo pruebes.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
La madre le dice algo a su hija, es posible que le esté hablando de su hermano. En este contexto duplicamos con el CI para contrastar o distinguir.	- Una madre a su hija: Le he dado el chocolate a él , y no a ti.
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Contamos a alguien que otra persona ha comprado un regalo y se lo enseña. En este contexto duplicamos con el CI para destacar el destinatario.	- Una persona cuenta a otra persona: Pedro le ha comprado este regalo a su madre .
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
En una reunión de amigos la chica le dice algo a un chico. Es posible que le esté contando quién ha llamado por teléfono. En este contexto duplicamos con el CD para contrastar o distinguir.	- Una persona cuenta a otras personas: Lo llamó a él y no a Mar .
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Una madre le está regañando a su hijo. Es posible que hable de algo que le prohibió su abuela. En este contexto duplicamos con el CI para resaltar el destinatario.	- Una madre a su hijo: Le he contado todo a tu abuela .
DESCRIPCIÓN	DUPLICACIÓN
Dos personas están sentadas en un banco discutiendo alguna situación en la que no están de acuerdo. En este contexto duplicamos con el CD.	- Una persona: Mario Vargas Llosa escribió <i>Los Miserables</i> . - Otra persona: ¡Que va! <i>Los Miserables los</i> escribió Víctor Hugo.

Tarjetas de situaciones de duplicación de CD/CI en español

ANTES

1. Observa los ejemplos con el verbo *ir(se)* y escribe por qué es necesario el uso del pronombre en estas frases. Compara tu respuesta con un compañero.

Ir(<i>se</i>)	Mi interpretación	Mi compañero
Voy a casa de Malú.		
Me voy a Brasilia.		
Van caminando deprisa.		
Se van caminando deprisa.		

2. Conjuga los verbos *ir(se)*, *llevar(se)*, *traer(se)*, *venir(se)* y *volver(se)* en su forma pronominal al presente de indicativo:

<i>Ir(se)</i>	<i>Llevar(se)</i>	<i>Traer(se)</i>	<i>Venir(se)</i>	<i>Volver(se)</i>
Yo me voy	Yo me llevo	Yo me traigo	Yo me vengo	Yo me vuelvo

DURANTE

3. Reflexiona con estas frases e identifica los pronombres objeto y reflexivos. Señálalos con un color distinto. ¿Sabes a qué se refiere cada uno de ellos y cuándo los podemos usar? (adaptada de Chamorro *et al.*, 2000a, p. 57)

- Me volví porque había gente conocida.
- Voy a tirártelo a la cara si no me lo explicas antes de devolvérselas.
- Se llevó los libros de la biblioteca.
- No me importa dejártelo, pero no se lo digas a nadie, por favor.
- Me trae la merienda todos los días.
- Dice que la tiene muy bonita, pero no te lo creas, no es para tanto.
- Se vino de la fiesta muy temprano.

Material del libro del alumno de *Abanico* (Chamorro *et al.*, 2000a, p. 57)

4. Marca la opción correcta para cada uno de los enunciados que presentamos a continuación. (adaptada del libro de ejercicios de *Abanico*, Chamorro *et al.*, 2000b, p. 30)

1. Marcharse de un sitio
 - a) ir
 - b) irse
2. Moverse en una dirección
 - a) ir
 - b) irse
3. Moverse hacia aquí
 - a) venir
 - b) venirse
4. Marcharse de un sitio para dirigirse hacia aquí
 - a) venir
 - b) venirse

Material del libro de ejercicios de *Abanico* (Chamorro *et al.*, 2000b, p. 30)

5. En estos diálogos aparecen verbos de movimiento. Selecciona el enunciado más adecuado en cada uno ellos. Después, en tu cuaderno construye otros diálogos con la opción que no hayas utilizado. (adaptada de Blanco *et al.*, 2001, p.14)

Diálogo 1

Ahora mismo voy

Ahora mismo me voy

A: ¿No te das cuenta de que te está llamando?

B: _____

Diálogo 2

Vino a mi casa el miércoles

Se vino a mi casa el miércoles

A: Luis ha discutido con sus padres.

B: ¿Cuándo?

A: Durante el fin de semana. Ha pasado unos días horribles, al final, ha tenido que marcharse.

B: ¿Adónde?

A: _____

Diálogo 3

Los niños marcharon dos horas

Los niños se marcharon dos horas

A: Esta casa ha sido una locura, tanta gente.

B: ¿Pero habéis estado todos aquí? ¿Y toda la tarde?

A: Bueno _____ y no veas que tranquilidad

B: Ya me imagino

Diálogo 4

Salí muy molesto de la reunión

Me salí de la reunión porque estaba molesto

A: ¿Cómo llegas tan pronto?

B: No aguantaba más _____

A: ¿Y los demás?

B: Allí siguen

Diálogo 5

Volvió a casa

Se volvió a casa

A: No hacía diez minutos que había salido cuando _____ Tenía miedo de que le hicieran algo a esas horas.

B: Pobre hombre.

Material del libro del alumno *Sueña 4* (Blanco *et al.*, 2001, p.14)

6. ¿Qué dice Oswaldo? Lee atentamente las siguientes situaciones y decide en cada caso la opción más probable. Compara tus respuestas con un compañero. (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 94)

1.Oswaldo vive en Brasilia, pero encuentra un buen trabajo en Buenos Aires y decide cambiar de ciudad.	a. ¡Voy a Buenos Aires! b. ¡Me voy a Buenos Aires!
2. Cuando se está vistiendo para salir, tiene una duda.	a. ¿Qué ropa es mejor para llevar? b. ¿Qué ropa es mejor para llevarme?
3. Cuando está haciendo la maleta, ve que no puede meter toda la ropa que tiene, y tiene que elegir.	a. ¿Qué ropa llevo? b. ¿Qué ropa me llevo?
4. Antes de salir para el aeropuerto, quiere despedirse de su madre.	a. Primero voy a casa de mi madre. b. Primero me voy a casa de mi madre.

ACTIVIDADES DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

5. En el aeropuerto, alguien le pregunta su vuelo.	a. Voy a Buenos Aires. b. Me voy a Buenos Aires.
6. Ya en Buenos Aires, recuerda que no se despidió de su amiga Malú en Brasilia.	a. ¡Me he venido sin decirle adiós! b. ¡He venido sin decirle adiós!
7. Su amiga Teresa lo espera en el aeropuerto.	a. Mira, he traído un regalo para ti. b. Mira, me he traído un regalo para ti.
8. Le pide ayuda a Teresa con las maletas.	a. ¿Tú puedes llevar esta? b. ¿Tú puedes llevarte esta?

Material adaptado de la GBEE (Alonso *et al.*, 2015, p. 94)

7. ¿Qué dice Mariana? Lee atentamente las situaciones y decide en cada caso la opción más probable. Compara tus respuestas con un compañero (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 95)

	CORRECTO	CORRECCIÓN
Lo siento, pero tengo que irme a las cuatro. Me esperan en casa.	X	
¡No soporto más tu maldita música! ¡Mañana mismo voy a casa de mi madre!		<i>Me voy</i>
1. ¿A dónde va Ana con esas maletas? ¿Es que se va?		
2. El niño no puede estar solo ni un segundo. En cuanto me voy, se pone a llorar.		
3. • ¿Sabéis que Diego hace una fiesta con comida colombiana? ○ Es la primera noticia que tengo. ¿Tú piensas irte?		
4. • Pues no sé. Si tú vas, quizá yo también.		
5. Espera un momento. Voy a comprar el periódico y ahora vuelvo.		
6. No quiero hablar más contigo. Voy a mi casa.		
7. Las chicas buenas van al cielo. Las malas a todas partes.		
8. Yo vengo mucho a este bar porque es barato.		
9. ¡A dormir, niños! ¡Qué los Reyes Magos vienen mañana!		
10. Antes de irte a Goiânia deberías llevarte el coche para una revisión.		
11. Begoña se va a enfadar. He traído sus discos sin darme cuenta.		

Material adaptado de la GBEE (Alonso *et al.*, 2015, p. 95)

DESPUÉS

8. Completa con los pronombres *me, te, se, nos, os, se* en el caso que sea necesario
(adaptada de materiales de Castañeda, 2010)

11. Llovió mucho y el agua __ salió del cauce del río.
12. ¿Por dónde quieres que __ salga el agua? Por el grifo.
13. __ volvió en mitad del camino porque olvidó las llaves.
14. Trabaja fuera, pero __ vuelve a casa por vacaciones.
15. • ¡Qué calor! No soporto esta casa.
- __ voy.
16. Esperad un momento que __ voy al servicio __ vuelvo en un minuto.
17. Airan dice que __ viene con nosotros, que no quiere estar sola.
18. Tardará poco porque me ha dicho que está en camino, que ya __ viene.
19. Ayer me encontré a Alberto en la calle. __ iba a la facultad.
20. ¿__ fuiste del trabajo porque discutiste con tu jefe?

Con un compañero decide en qué cuadro iría cada una de las frases anteriores y escríbelas.

Se lleva todos los regalos

Lleva todos los regalos

Soluciones de los ejercicios

PIVPM-E2

1.

Mi interpretación: *Voy a casa de Malú* el verbo *ir(se)* indica movimiento hacia un lugar (dirección) pero no enfatiza el abandono del origen. En la frase: **Me** *voy a Brasilia* la presencia del pronombre reflexivo *me* enfatiza el abandono del origen. En la frase: *Van caminando deprisa* con la ausencia del pronombre reflexivo no enfatizamos el abandono del origen. En la frase: **Se** *van caminando deprisa* la presencia del pronombre reflexivo *se* enfatiza el abandono del origen (de *aquí* a *allí*).

2. **Ir(se)** *yo me voy, tú te vas, él, ella, usted se va, nosotros/as nos vamos, vosotros/as os vais, ellos, ellas, ustedes se van. Llevar(se)* *yo me llevo, tú te llevas, él, ella, usted se lleva, nosotros/as nos llevamos, vosotros/as os lleváis, ellos, ellas, ustedes se llevan. Traer(se)* *yo me traigo, tú te traes, él, ella, usted se trae, nosotros/as nos traemos, vosotros/as os traéis, ellos, ellas, ustedes se traen. Venir(se)* *yo me vengo, tú te vienes, él, ella, usted se viene, nosotros/as nos venimos, vosotros/as os venís, ellos, ellas, ustedes se vienen. Volver(se)* *yo me vuelvo, tú te vuelves, él, ella, usted se vuelve, nosotros/as nos volvemos, vosotros/as os volvéis, ellos, ellas, ustedes se vuelven.*
3. **Me** *volví porque había gente conocida. Voy a tirártelo a la cara si no me lo explicas antes de devolvérselas. Se* *llevó los libros de la biblioteca. No me importa dejártelo, pero no se lo digas a nadie, por favor. Me* *trae la merienda todos los días. Dice que la tiene muy bonita, pero no te lo creas, no es para tanto. Se* *vino de la fiesta muy temprano.* (adaptada de Chamorro *et al.*, 2000a, p.57)
4. b), a), b), b) (adaptada del libro de ejercicios de Chamorro *et al.*, 2000b, p.30)
5. Diálogo 1. *Ahora mismo voy.* Diálogo 2. *Se vino a mi casa el miércoles.* Diálogo 3. *Los niños se marcharon dos horas.* Diálogo 4. *Me salí muy molesto de la reunión.* Diálogo 5. *Se volvió a casa.* (adaptada de Blanco *et al.*, 2001, p.14)
6. 1.b; 2.a; 3.b; 4.a; 5.a; 6.a; 7.a; 8.a (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.94)
7. 3. *ir*, 6. *me voy*, 9. *vienen*, 10. *llevar*, 11. *me he traído.* (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p.95)
8. 1. *se*, 2. \emptyset , 3. *se*, 4. \emptyset , 5. *me*, 6. \emptyset , \emptyset , 7. *se*, 8. \emptyset , 9. *se*, 10. *te* (adaptada de Castañeda, 2010)

ANEXO 2. Cuestionarios de errores y dificultades

El destinatario nos preocupa (Cuestionario 1) [adaptado de Huygens (2001-2002, 2006, 2008)]

Descripción: Esta encuesta tiene como objetivo recoger datos específicos con relación al uso de los pronombres de CD y de CI por estudiantes brasileños de español. Vamos a tener en cuenta los casos en los que se produce leísmo en español, teniendo en cuenta el CD de persona (singular y plural) y el CI.

Tiempo de resolución: 30 minutos

Nombre y Apellido:

Correo electrónico:

¿Cuál es su nivel de español?

- A1 B1 C1
 A2 B2 C2
 Nunca estudié español

1. María denigró a su marido con palabras ofensivas.
 - a) María lo denigró con palabras ofensivas.
 - b) María le denigró con palabras ofensivas.
 - c) María la denigró con palabras ofensivas.
2. Juan mató a su enemigo.
 - a) Juan lo mató.
 - b) Juan le mató.
 - c) Juan la mató.
3. Juan mató a su enemiga.
 - a) Juan la mató.
 - b) Juan le mató.
 - c) Juan lo mató.
4. La bomba mató a su hijo.
 - a) La bomba le mató.
 - b) La bomba lo mató.
 - c) La bomba la mató.
5. Arturo está matando a su víctima.
 - a) Arturo está matándole.
 - b) Arturo está matándola.
 - c) Arturo está matándolo.
6. Jorge impide a Lucas leer libros.
 - a) Jorge lo impide leer libros.
 - b) Jorge le impide leer libros.
 - c) Jorge la impide leer libros.
7. Víctor llamó a Pedro por teléfono.
 - a) Víctor lo llamó por teléfono
 - b) Víctor le llamó por teléfono
 - c) Víctor la llamó por teléfono
8. Ana necesita a su padre para comprar en la frutería.
 - a) Ana lo necesita para comprar en la frutería
 - b) Ana le necesita para comprar en la frutería
 - c) Ana la necesita para comprar en la frutería
9. La impuntualidad cabrea mucho a Marcos.
 - a) La impuntualidad le cabrea mucho
 - b) La impuntualidad lo cabrea mucho
 - c) La impuntualidad la cabrea mucho
10. Sheila aprecia a su maestro.
 - a) Sheila lo aprecia
 - b) Sheila le aprecia
 - c) Sheila la aprecia

CUESTIONARIOS DE ERRORES Y DIFICULTADES

11. María autorizó a su secretaria el día libre
a) María la autorizó el día libre
b) María le autorizó el día libre
c) María lo autorizó el día libre
12. María autorizó a Luis por sus méritos
a) María lo autorizó por sus méritos
b) María le autorizó por sus méritos
c) María la autorizó por sus méritos
13. Luz detesta a Alberto por no tener escrúpulos
a) Luz lo detesta por no tener escrúpulos
b) Luz le detesta por no tener escrúpulos
c) Luz la detesta por no tener escrúpulos
14. Ana conoce a Víctor muy bien
a) Ana le conoce muy bien
b) Ana lo conoce muy bien
c) Ana la conoce muy bien
15. Marisa oyó a Luis cantar bajo la ducha
a) Marisa le oyó cantar bajo la ducha
b) Marisa lo oyó cantar bajo la ducha
c) Marisa la oyó cantar bajo la ducha
16. Hugo adora el deporte en verano
a) Hugo lo adora en verano
b) Hugo le adora en verano
c) Hugo la adora en verano
17. Mar encontró a José en el teatro
a) Mar lo encontró en el teatro
b) Mar le encontró en el teatro
c) Mar la encontró en el teatro
18. María humilló a su exnovio en un restaurante
a) María le humilló en un restaurante
b) María lo humilló en un restaurante
c) María la humilló en un restaurante
19. Carlos cuida a su padre porque está enfermo
a) Carlos le cuida porque está enfermo
b) Carlos lo cuida porque está enfermo
c) Carlos la cuida porque está enfermo
20. Luis irritó a Jorge con sus palabras
a) Luis lo irritó con sus palabras
b) Luis le irritó con sus palabras
c) Luis la irritó con sus palabras
21. Fernando divierte a su sobrino con juegos de mesa
a) Fernando lo divierte con juegos de mesa
b) Fernando le divierte con juegos de mesa
c) Fernando la divierte con juegos de mesa
22. Luisa ama a su marido
a) Luisa le ama
b) Luisa lo ama
c) Luisa la ama
23. Juan obligó a Luis a tocar la guitarra
a) Juan lo obligó a tocar la guitarra
b) Juan le obligó a tocar la guitarra
c) Juan la obligó a tocar la guitarra
24. Claudia idolatra a Alberto con sus comentarios

CUESTIONARIOS DE ERRORES Y DIFICULTADES

- a) Claudia le idolatra con sus comentarios
b) Claudia lo idolatra con sus comentarios
c) Claudia la idolatra con sus comentarios
25. Roberto ayuda a Carlos a jugar al ajedrez
a) Roberto lo ayuda a jugar al ajedrez
b) Roberto le ayuda a jugar al ajedrez
c) Roberto la ayuda a jugar al ajedrez
26. Marcos mira a su hijo cuando está en la cuna
a) Marcos lo mira cuando está en la cuna
b) Marcos le mira cuando está en la cuna
c) Marcos la mira cuando está en la cuna
27. Celia ve a Alberto todos los días en el cine
a) Celia le ve todos los días en el cine
b) Celia lo ve todos los días en el cine
c) Celia la ve todos los días en el cine
28. María adora a su abuelo
a) María lo adora
b) María le adora
c) María la adora
29. Martín escucha a Mozart cuando está nostálgico
a) Martín lo escucha cuando está nostálgico
b) Martín le escucha cuando está nostálgico
c) Martín la escucha cuando está nostálgico
30. Pedro alaba a su jefe porque quiere una subida de sueldo
a) Pedro le alaba porque quiere una subida de sueldo
b) Pedro lo alaba porque quiere una subida de sueldo
c) Pedro la alaba porque quiere una subida de sueldo
31. Miriam seca a su hijo
a) Miriam lo seca
b) Miriam le seca
c) Miriam la seca
32. Marina se encontró con Javier Bardem por la calle
a) Se quedó mirándolo
b) Se quedó mirándole
c) Se quedó mirándola
33. Fátima molesta a su abuelo haciéndose un piercing en el ombligo
a) Fátima lo molesta
b) Fátima le molesta
c) Fátima la molesta
34. Jorge lava a su perro cuando va al parque de la ciudad
a) Jorge le lava cuando va al parque de la ciudad
b) Jorge lo lava cuando va al parque de la ciudad
c) Jorge la lava cuando va al parque de la ciudad
35. Arturo engañaba a su hijo para que comiera
a) Arturo lo engañaba para que comiera
b) Arturo le engañaba para que comiera
c) Arturo la engañaba para que comiera
36. El jefe de Antonio es muy severo
a) Lo humilla todos los días
b) Le humilla todos los días
c) La humilla todos los días
37. Alicia conduce a su hijo por el buen camino
a) Alicia lo conduce por el buen camino
b) Alicia le conduce por el buen camino

CUESTIONARIOS DE ERRORES Y DIFICULTADES

- c) Alicia la conduce por el buen camino
38. Carmen fastidia a su hermano con sus conversaciones
- a) Carmen lo fastidia con sus conversaciones
- b) Carmen le fastidia con sus conversaciones
- c) Carmen la fastidia con sus conversaciones
39. Luciana pinta a su hijo por la mañana
- a) Luciana lo pinta por la mañana
- b) Luciana le pinta por la mañana
- c) Luciana la pinta por la mañana
40. Pedro exaspera a su padre con su comportamiento
- a) Pedro le exaspera con su comportamiento
- b) Pedro lo exaspera con su comportamiento
- c) Pedro la exaspera con su comportamiento
41. El capitán ejecutó a un soldado por su rebeldía
- a) El capitán le ejecutó por su rebeldía
- b) El capitán lo ejecutó por su rebeldía
- c) El capitán la ejecutó por su rebeldía
42. Celia enfurece a Víctor con sus celos
- a) Celia le enfurece con sus celos
- b) Celia lo enfurece con sus celos
- c) Celia la enfurece con sus celos
43. Julia espía a su primo por la ventana
- a) Julia lo espía por la ventana
- b) Julia le espía por la ventana
- c) Julia la espía por la ventana
44. Juan enfada a su padre con su comportamiento
- a) Juan lo enfada por su comportamiento
- b) Juan le enfada por su comportamiento
- c) Juan la enfada por su comportamiento
45. Juan nunca llama a Pedro por su nombre
- a) Juan nunca lo llama por su nombre
- b) Juan nunca le llama por su nombre
- c) Juan nunca la llama por su nombre
46. Fernando idolatra a su padre
- a) Fernando le idolatra
- b) Fernando lo idolatra
- c) Fernando la idolatra
47. Ricardo convenció a Rodrigo para que fuera a la fiesta
- a) Ricardo le convenció para que fuera a la fiesta
- b) Ricardo lo convenció para que fuera a la fiesta
- c) Ricardo la convenció para que fuera a la fiesta
48. Alex obedece a su profesor
- a) Alex le obedece
- b) Alex lo obedece
- c) Alex la obedece
49. Borja ayuda a Alejandro porque es su amigo
- a) Borja lo ayuda porque es su amigo
- b) Borja le ayuda porque es su amigo
- c) Borja la ayuda porque es su amigo
50. Isis pide disculpas a su jefa
- a) Siento molestarla
- b) Siento molestarle
- c) Siento molestarlo

51. Malú alaba a su profesora porque nunca manda deberes.
- Malú le alaba porque nunca manda deberes.
 - Malú lo alaba porque nunca manda deberes.
 - Malú la alaba porque nunca manda deberes.
52. María ve a su abuela cada tarde.
- María le ve cada tarde.
 - María lo ve cada tarde.
 - María la ve cada tarde.
53. Álvaro seca a su hijo después del baño.
- Álvaro la seca después del baño.
 - Álvaro lo seca después del baño.
 - Álvaro le seca después del baño.
54. Alicia se queda mirando a su hermano porque es un bebé.
- Alicia se queda mirándolo porque es un bebé.
 - Alicia se queda mirándole porque es un bebé.
 - Alicia se queda mirándola porque es un bebé.
55. Mar pinta a su amiga en el cuadro.
- Mar le pinta en el cuadro.
 - Mar la pinta en el cuadro.
 - Mar lo pinta en el cuadro.
56. Pedro oye al niño gritar.
- Pedro lo oye gritar.
 - Pedro le oye gritar.
 - Pedro la oye gritar.
57. Pablo obliga a su hermano a hacer los deberes.
- Pablo la obliga a hacer los deberes.
 - Pablo lo obliga a hacer los deberes.
 - Pablo le obliga a hacer los deberes.
58. Thereza obedece a su madre porque es muy mayor.
- Thereza la obedece porque es mayor.
 - Thereza le obedece porque es mayor.
 - Thereza lo obedece porque es mayor.
59. Enrique necesita a su amigo para tomar una cerveza.
- Enrique le necesita para tomar una cerveza.
 - Enrique la necesita para tomar una cerveza.
 - Enrique lo necesita para tomar una cerveza.
60. Ana molesta a su vecino con la radio.
- Ana lo molesta con la radio.
 - Ana le molesta con la radio.
 - Ana la molesta con la radio.
61. José mira a su alumno cuando hace el examen.
- José la mira cuando hace el examen.
 - José le mira cuando hace el examen.
 - José lo mira cuando hace el examen.
62. Juan mata al policía en defensa propia.
- Juan lo mata en defensa propia.
 - Juan le mata en defensa propia.
 - Juan la mata en defensa propia.
63. Luisa llama a su madre todos los días.
- Luisa le llama todos los días.
 - Luisa la llama todos los días.

- c) Luisa lo llama todos los días.
64. Pepe lava a su hija cuando juega en el parque.
- a) Pepe lo lava cuando juega en el parque.
- b) Pepe la lava cuando juega en el parque.
- c) Pepe le lava cuando juega en el parque.
65. João irrita Ana Luiza con su comportamiento.
- a) João le irrita con su comportamiento.
- b) João la irrita con su comportamiento.
- c) João lo irrita con su comportamiento.
66. Gustavo invita a Leo a su cumpleaños.
- a) Gustavo le invita a su cumpleaños.
- b) Gustavo la invita a su cumpleaños.
- c) Gustavo lo invita a su cumpleaños.
67. Laura impide a su prima jugar con ella.
- a) Laura le impide jugar con ella.
- b) Laura lo impide jugar con ella.
- c) Laura la impide jugar con ella.
68. Nieves idolatra a su compañero todos los días.
- a) Nieves la idolatra todos los días.
- b) Nieves lo idolatra todos los días.
- c) Nieves le idolatra todos los días.
69. Rocío fastidia a su madre con su desobediencia.
- a) Rocío la fastidia con su desobediencia.
- b) Rocío lo fastidia con su desobediencia.
- c) Rocío le fastidia con su desobediencia.
70. Álvaro exaspera a su vecino por sus malos modales.
- a) Álvaro le exaspera por sus malos modales.
- b) Álvaro lo exaspera por sus malos modales.
- c) Álvaro la exaspera por sus malos modales.
71. Sofía espía a su marido por el balcón.
- a) Sofía la espía por el balcón.
- b) Sofía le espía por el balcón.
- c) Sofía lo espía por el balcón.
72. Fátima escucha a su hermano cuando es necesario.
- a) Fátima le escucha cuando es necesario.
- b) Fátima la escucha cuando es necesario.
- c) Fátima lo escucha cuando es necesario.
73. Lucía engaña a su abuela cuando sale de fiesta.
- a) Lucía la engaña cuando sale de fiesta.
- b) Lucía le engaña cuando sale de fiesta.
- c) Lucía lo engaña cuando sale de fiesta.
74. Marcos enfurece a su hermana cuando toca la guitarra.
- a) Marcos le enfurece cuando toca la guitarra.
- b) Marcos la enfurece cuando toca la guitarra.
- c) Marcos lo enfurece cuando toca la guitarra.
75. Kevin enfada a su amigo con su impuntualidad.
- a) Kevin le enfada con su impuntualidad.

- b) Kevin lo enfada con su impuntualidad.
 c) Kevin la enfada con su impuntualidad.
76. Diego encontró a su padre en la fiesta de disfraces.
 a) Diego la encontró en la fiesta de disfraces.
 b) Diego le encontró en la fiesta de disfraces.
 c) Diego lo encontró en la fiesta de disfraces.
77. Julio César ejecutó a su esposa.
 a) Julio César la ejecutó.
 b) Julio César lo ejecutó.
 c) Julio César le ejecutó.
78. Cayetano divierte a su hijo cuando canta.
 a) Cayetano le divierte cuando canta.
 b) Cayetano lo divierte cuando canta.
 c) Cayetano la divierte cuando canta.
79. Marta detesta al portero.
 a) Marta le detesta.
 b) Marta lo detesta.
 c) Marta la detesta.
80. Mar denigra a su madre con sus palabras.
 a) Mar le denigra con sus palabras.
 b) Mar la denigra con sus palabras.
 c) Mar lo denigra con sus palabras.
81. Isis cuida a un hombre mayor por la noche.
 a) Isis lo cuida por la noche.
 b) Isis le cuida por la noche.
 c) Isis la cuida por la noche.
82. Regina convenció al profesor y adelantó el examen.
 a) Regina la convenció y adelantó el examen.
 b) Regina le convenció y adelantó el examen.
 c) Regina lo convenció y adelantó el examen.
83. Viviane conoce a su hijo bastante mal.
 a) Viviane la conoce bastante mal.
 b) Viviane lo conoce bastante mal.
 c) Viviane le conoce bastante mal.
84. Sheila conduce a Lilian por el mal camino.
 a) Sheila le conduce por el mal camino.
 b) Sheila la conduce por el mal camino.
 c) Sheila lo conduce por el mal camino.
85. Alicia cabrea a Mar porque no quiere limpiar.
 a) Alicia le cabrea porque no quiere limpiar.
 b) Alicia lo cabrea porque no quiera limpiar.
 c) Alicia la cabrea porque no quiere limpiar.
86. Bernardo ayuda a Bruno con sus deberes de español.
 a) Bernardo le ayuda con sus deberes de español.
 b) Bernardo lo ayuda con sus deberes de español.
 c) Bernardo la ayuda con sus deberes de español.
87. José autoriza a Juan Antonio para salir de vacaciones.
 a) José la autoriza para salir de vacaciones.
 b) José le autoriza para salir de vacaciones.
 c) José lo autoriza para salir de vacaciones.

88. Inma aprecia a su tía Olivia.
- Inma la aprecia.
 - Inma lo aprecia.
 - Inma le aprecia.
89. Mario ama a su padre.
- Mario le ama.
 - Mario la ama.
 - Mario lo ama.
90. Carmen alaba a su jefe cuando habla en público.
- Carmen le alaba cuando habla en público.
 - Carmen lo alaba cuando habla en público.
 - Carmen la alaba cuando habla en público.
91. Luis adora a su madre solamente cuando están de vacaciones.
- Luis lo adora solamente cuando están de vacaciones.
 - Luis le adora solamente cuando están de vacaciones.
 - Luis la adora solamente cuando están de vacaciones.
92. Roberto ve a su consejero todos los días.
- Roberto le ve todos los días.
 - Roberto lo ve todos los días.
 - Roberto la ve todos los días.
93. Lucía seca a su primo cuando van a la piscina.
- Lucía la seca cuando van a la piscina.
 - Lucía le seca cuando van a la piscina.
 - Lucía lo seca cuando van a la piscina.
94. Virtudes se quedó mirando a la protagonista de la película.
- Virtudes se quedó mirándola.
 - Virtudes se quedó mirándolo.
 - Virtudes se quedó mirándole.
95. Maella pintó a Carlota Joaquina.
- Maella lo pintó.
 - Maella la pintó.
 - Maella le pintó.
96. Luana no oyó a su amiga cuando llegó.
- Luana no le oyó cuando llegó.
 - Luana no lo oyó cuando llegó.
 - Luana no la oyó cuando llegó.
97. Las novelas obligaron a Mario Vargas Llosa a viajar por todo el mundo.
- Las novelas le obligaron a viajar por todo el mundo.
 - Las novelas lo obligaron a viajar por todo el mundo.
 - Las novelas la obligaron a viajar por todo el mundo.
98. La clínica necesita a Patricia para trabajar por las noches.
- La clínica la necesita para trabajar por las noches.
 - La clínica le necesita para trabajar por las noches.
 - La clínica lo necesita para trabajar por las noches.
99. El novio de María molesta a su madre con su antipatía.
- El novio de María le molesta con su antipatía.
 - El novio de María lo molesta con su antipatía.
 - El novio de María la molesta con su antipatía.

100. El tío de Arturo mira a su hija cuando juega en la calle.
- a) El tío de Arturo le mira cuando juega en la calle.
 - b) El tío de Arturo la mira cuando juega en la calle.
 - c) El tío de Arturo lo mira cuando juega en la calle.

Soluciones del cuestionario 1

1. a	50. a	99. c
2. a	51. c	100.b
3. a	52. c	
4. b	53. c	
5. b	54. a	
6. a	55. b	
7. a	56. a	
8. a	57. b	
9. b	58. a	
10. a	59. c	
11. a	60. a	
12. a	61. c	
13. a	62. a	
14. b	63. b	
15. b	64. b	
16. a	65. b	
17. a	66. c	
18. b	67. c	
19. b	68. b	
20. a	69. a	
21. a	70. b	
22. b	71. c	
23. a	72. c	
24. b	73. a	
25. a	74. b	
26. a	75. b	
27. b	76. c	
28. a	77. a	
29. a	78. b	
30. b	79. b	
31. a	80. b	
32. a	81. a	
33. a	82. a	
34. b	83. b	
35. a	84. b	
36. a	85. c	
37. a	86. b	
38. a	87. c	
39. a	88. a	
40. b	89. c	
41. b	90. b	
42. b	91. c	
43. a	92. b	
44. a	93. c	
45. a	94. a	
46. b	95. b	
47. b	96. c	
48. b	97. b	
49. a	98. a	

Soluciones del cuestionario 2

1. Respuesta libre
2. c
3. b
4. a
5. a
6. b
7. Si y respuesta libre

ANEXO 3. Resultados del test «Lola y lelo»

1. ¿Cuáles son sus principales problemas con los pronombres objeto directo (lo, la/ los, las) e indirecto (le, les). Especifique su respuesta y de algunos ejemplos.

40 respuestas

En mi región somos leístas, aunque solamente usamos el le para objeto directo cuando este es un hombre. Debido a esto a veces me cuesta saber si un verbo es transitivo o no, si funciona con OI u OD, etc.

Tengo muchas dudas , pero no las sé enumerar. siempre que pienso estar hablando correctamente hay un error. Voy a estudiar un poco más.

Tengo duda en la distinción entre objeto indirecto (OI) y objeto directo de persona.

Ejemplos:

1) María hace la compra a sus hijos. En esta situación: OI: a sus hijos.

2) María canta a sus hijos. ¿En este caso: el complemento "a sus hijos" é OI u objeto indirecto de persona?

cuando tengo que sustituir el sujeto, por ejemplo.

Yo tengo dudas cuando en portugués el verbo es transitivo directo y en español es indirecto o el contrario. También cuando me dirijo a una persona.

no estoy segura cuando poner OD y OI, hago omisión de alguno de ellos, algunas veces pronomilizo el verbo. Ej yo me lo voy a usar.

Fue difícil entender por que colocar el pronombre de objeto indirecto si ya tengo el objeto.
Ex. Le regale a Pedro um reloj.

Y algunas no sé la regencia del verbo... si necesita o no de preposicion.

Caro profesor,
Creo no tener problemas com los pronombres, o no me acuerdo.
Si he tenido algun error, entonces tengo problemas.
Gracias.
Buenas noches
Lygia

Siempre pienso en cuándo utilizar uno u otro. Todavía no es algo automático.

En las formas pospuestas al verbo - ex: Dárselo, déselo, dándoselo

Y anteposto usando se
ex: Le traiga el libro
Se lo traiga.

Las formas pospuestas al verbo
ex. Dárselo
Dándoselo
Dáselo

RESULTADOS DEL TEST «LOLA Y LELO»

y cuando se usa o "se" (ind.) en lugar de le
ex: Se lo traiga

influencia del leísmo

Creo que no tengo problemas.

La duplicación.

Ex: La tarta, me la he comido.

Cuando usar los pronombres indirectos

Definir para cual persona se refiere, como molestarla.

Mi principal problema es saber si el verbo pide objeto directo o indirecto cuando se refiere a una persona.

Además, con los pronombres tengo problemas para saber cuando usar los objetos indirectos "le" o "se". ¿Por ejemplo, en la frase "A María ___ premiaron en la facultad", es posible usar el pronombre "se", así como "le"?

Muchas veces no lo sé cuando usarlos. Tengo dudas sobre el uso de los pronombres indirectos, especialmente cuando se habla de una persona e el femenino, en verdad, no se identificar bien la diferencia de objeto directo y indirecto, puesto que así no puedo meter el pronombre acertado.

No tengo problemas con los pronombres.

Profe, después de estudiar mucho, creo que identifico el objeto directo y el objeto indirecto en una frase. Así aprendí cuando devo usarlos, pero a veces cometo errores.

No tengo grandes problemas con los pronombres objeto directo e indirecto.

Es mas complicado hablar rapidamente utilizando los dos pronombres, objeto directo e indirecto, al mismo tiempo.

Ejemplo. A Maria se la devuelvi su pelicula.

Me confundo con la utilización de los articulos en relación a que se debe concordar ' regencia.

No me recuerdo como usar los pronombres correctamente.

lo ayudó a levantarse

no me recuerdo de cuando usarlos

Yo no se cuando usar los pronombres de objeto indirecto de forma correcta.

es dificil saber cuando se usa un o otro porque no se todos los verbos.

Yo me confundo con ellos. No he estudiado esta parte del curso en Cervantes.

RESULTADOS DEL TEST «LOLA Y LELO»

nao sei cuando usa-los

- Los pronombres objeto directo (lo, la, los, las) son utilizados para acompañar los sustantivos del caso oblicuo cuando usar le o la.

Identificar ciertas diferencias en la transitividad de algunos verbos. La dejé que se fuera - le permití que se fuera...

empleo en sustitucion de sujetos, CD, CI

Tengo problemas en identificar si el objeto es directo o indirecto

Tengo un poco de dificultad en saber utilizar los pronombres indirectos, en especial cuando tenemos objeto directo y indirecto juntos. Como por ejemplo: "Luis ayudó a su padre?". Ayudar alguien con algo. Entonces, creo que está correcto usar "Lo ayudó a levantarse", porque Luis ayudo (El -> lo). Pero no es algo que tengo mucha facilidad en saber.

si van delante o detrás

En saber que es femenino y masculino en español e portugues.

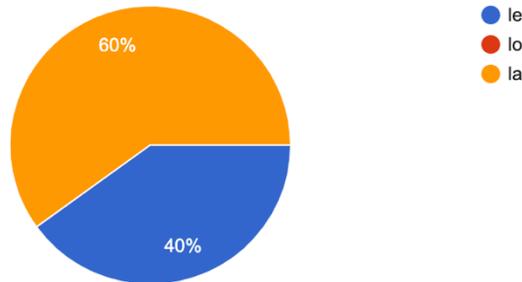
Creo que es la identificación si el complemento es directo ou indirecto, pués suelo hacer comparaciones con portugués y, a veces, la correspondencia que hay no está correcta.

Yo creo que sea la reduplicación como el exemplo:

Me he comprado a mí una falda. Si yo compré para mí no necesito hablar dos veces la misma cosa.

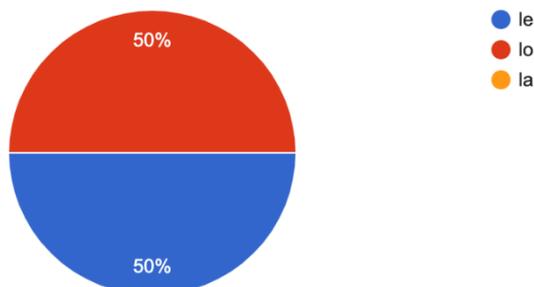
2. A María__ premiaron en la facultad

40 respuestas



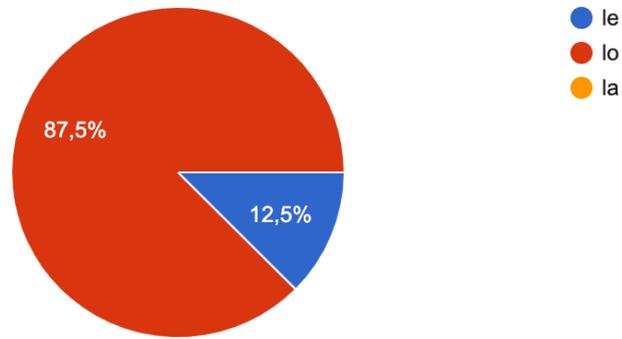
3. A Juan__ premiaron en la facultad

40 respuestas



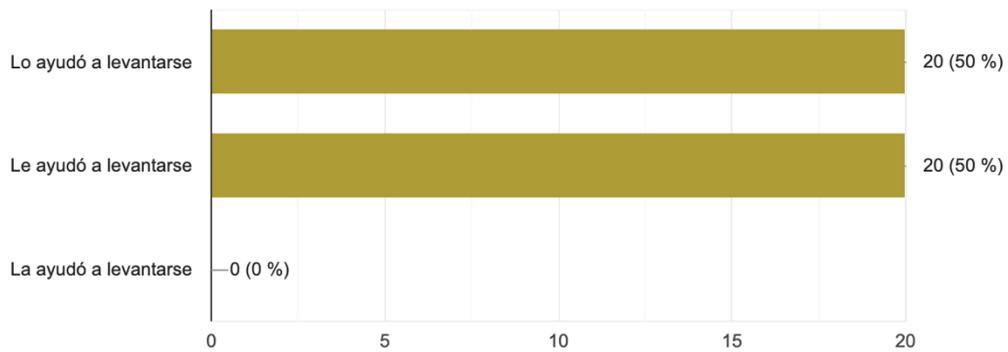
4. Te devuelvo el libro porque ya___he usado

40 respuestas



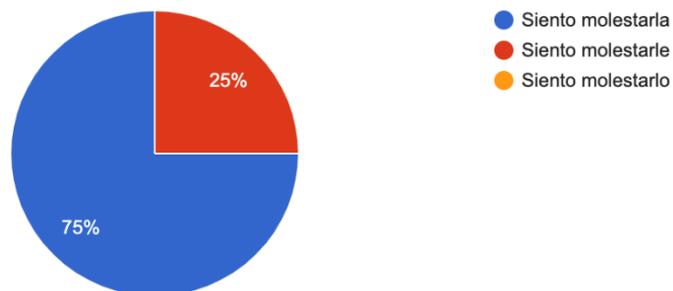
5. ¿Luis ayudó a su padre?

40 respuestas



6. A una Señora para dirigirnos a ella le diremos:

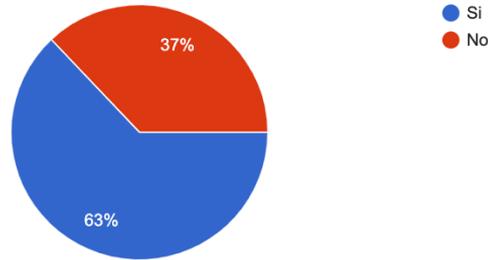
40 respuestas



7. ¿La siguiente oración es correcta?

La pone muy nerviosa

27 respuestas



En caso afirmativo, justifique su respuesta.

14 respuestas

le pone muy nerviosa (alguien o algo)

Pronombre femenino para referirse a persona muy nerviosa que és una mujer

El verbo poner es transitivo directo y, así, pide el objeto directo "la"

Pues se pone muy nerviosa a alguien.

(Juan) pone muy nerviosa "a Laura". -> la pone muy nerviosa.

Pone a ella muy nerviosa

es transitivo direto poner

Se utiliza 'la' cuando se refiere a una persona femenino de forma directa.

Le pone muy nerviosa.

Es correcta en el caso de un contexto como: porque pidió que bajáramos la música. Es que la música alta la pone muy nerviosa...

estoy haciendo la concordancia LA con nerviosa.

Pues es un objeto directo

Porque el verbo poner no es objeto indirecto y por eso está correcto usar el pronombre "la".

Porque ponerse es un verbo reflexivo, cuyo complemento és directo, está flexionado en la tercera persona del singular y en esta situación "muy nerviosa" indica que se necesita que el pronombre objeto sea femenino, el "la".

Anexo 4. Pretest y post-test del estudio cuasi-experimental

Pre-test

Descripción: Análisis de la situación de los grupos experimentales y de control sobre la duplicación del pronombre de CD y de CI y el uso del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento.

Tiempo de resolución: 30 min

Nombre y apellidos:

Nivel que estoy cursando:

Profesor:

Estado de procedencia:

Sexo:

Estudios:

e-mail:

0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]

- a) ¿Qué hizo Marina con las llaves? (*llevar/ llevarse*)
- b) ¿Qué le vas a regalar a Lucas? ¿Y a Tainara?
- c) ¿Hacia dónde vas? (*ir/irse*)
- d) ¿Dónde compras los helados? ¿Y las manzanas?
- e) ¿Y Aloisio? ¿No estaba aquí? (*volver/volverse*)

1. Cosas de casa. Elige la respuesta adecuada:

1.1. ¿Dónde has puesto el periódico? ¿Y las gafas?

- a) El periódico lo he puesto en la estantería, pero las gafas no las he visto.
- b) El periódico he puesto en la estantería, pero las gafas no he visto.
- c) El periódico he lo puesto en la estantería, pero las gafas no vi.
- d) El periódico he puesto en la estantería, pero las gafas no vi.

1.2. No me explico por qué has cambiado la ropa de la cama.

- a) La ropa de la cama he cambiado porque estaba sucia y olía mal.
- b) La ropa de la cama la he cambiado porque estaba sucia y olía mal.
- c) La ropa de la cama cambié porque estaba sucia y olía mal.
- d) La ropa de la cama cambié porque la estaba sucia y olía mal.

1.3. ¿Le dejarás la comida al gato?

- a) Sí, se la dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.
- b) Sí, le dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.
- c) Sí, la dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.
- d) Sí, dejaré la comida al gato, pero solo este fin de semana.

1.4. ¿Le has comprado el regalo a alguien?

- a) Sí, he comprado el regalo a mi madre y ha gustado.
- b) Sí, he comprado el regalo a mi madre y le ha gustado.

- c) Sí, le he comprado el regalo a mi madre y le ha gustado.
- d) Sí, se lo he comprado el regalo a mi madre y ha gustado.

1.5. Hazme caso,

- a) Estos panes de queso se le llevas a tus padres.
- b) Le lleva estos panes de queso a tus padres.
- c) Estos panes de queso lo lleva a tus padres.
- d) Llévalos estos panes de queso a tus padres.

2. Una ONG está pidiendo donaciones de objetos (Cámara de fotos, equipo de música, vídeo, teléfono móvil, plancha y batidora). Junto a la donación tendrás que dejar una nota con una frase diciendo quién te lo dio o te lo regaló o si te lo compraste.

a) La cámara de fotos...

b) El equipo de música...

c) El vídeo...

d) El teléfono móvil...

e) La plancha...

f) La batidora...

3. Los protagonistas de estas situaciones quieren realizar un contraste con los pronombres. Decide la opción más adecuada: (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86)

3.1. a. Fíjate qué mala suerte: de todo el bloque de vecinos solo _____ (nos han robado/ nos han robado a nosotros)

3.1. b. ¿Qué os pasa? Es que _____ (nos han robado/ nos han robado a nosotros).

3.2. a. ¡Es mi cumpleaños! Yo _____ (os invito/ os invito a vosotras).

3.2. b. Es que a mi fiesta _____ (os invito/ os invito a vosotras) no a ellas.

3.3. a. A Lilian le preocupa mucho el dinero, pero _____ (a mí me da igual/me da igual).

3.3. b. ¿Qué prefieres? ¿Café o té? Pues, no sé _____ (a mí me da igual/me da igual).

4. Estas afirmaciones están equivocadas. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos la respuesta verdadera entre paréntesis)

Dilma ha bajado los impuestos este año. (Dilma ha subido los impuestos)

a) Los impuestos...

Vinicius de Moraes escribió “Grande Sertão Veredas”. (Guimarães Rosa escribió “Grande Sertão Veredas”)

b) “Grande Sertão Veredas” ...

Tu abuela siempre hace el “Acarajé” con aceite de oliva. (Esta comida típica bahiana se hace con aceite dendê)

c) El “Acarajé” ...

En São Paulo conociste a tu esposa, ¿no? (Conoció a su esposa en Granada)

d) A mi esposa...

Tu padre comprará las bebidas para el próximo sábado. (La compra la realizará el martes que viene)

e) Las bebidas...

5. Has visitado al dietista y grabaste la consulta para no perder detalle, cuando llegaste a casa había muchos cortes, ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso).

a) El pescado. Puedes comer.

b) Los dulces. No puedes probar.

c) El alcohol. Ni ver.

--

d) El pan. Ni picar.

--

e) El agua. Puedes beber.

--

6. Un mundo en movimiento. Elige la continuación adecuada en cada una de las situaciones: (adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 94)

6.1. Juan se pregunta qué está pasando con Begoña: ¿A dónde va Begoña con su equipaje?

- a) ¿Es que se va?
- b) ¿Es que va?

6.2. Norma se ha quedado encerrada en la biblioteca:

- a) Tomás, te llevaste las llaves y no puedo salir.
- b) Tomás, llevaste las llaves y no puedo salir.

6.3. Cuando Bárbara vuelve de la casa de Isis nos cuenta:

- a) Me he venido sin darle las gracias.
- b) He venido sin darle las gracias.

6.4. Ha venido Wilson y Mauricio le dice:

- a) ¡Traes regalos para toda la clase!
- b) ¡Te traes regalos para toda la clase!

6.5. Hiandra le cuenta a su compañera de clase:

- a) Me salió mal el examen porque no estudié nada.
- b) Salió mal el examen porque no estudié nada.

7. ¿A qué lugar se refiere Anne? (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 93)

a) ¿Puedes llevarme el libro que te presté, por favor? <input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está) <input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)
b) Ven mañana y hablamos. ¡Ah! Y tráeme el CD si te acuerdas.

- Aquí (a donde ella está)
 Allí (a otro lugar)

c) Las gemelas, sí. Ellas vienen a verme de vez en cuando.

- Aquí (a donde ella está)
 Allí (a otro lugar)

d) Mariola, no. Ella nunca fue a verme.

- Aquí (a donde ella está)
 Allí (a otro lugar)

e) Espera, que ha sonado el timbre. ¡Un momento, ya voy!

- Aquí (a donde ella está)
 Allí (a otro lugar)

8. Hoy has estado en una peluquería y has leído muchos cotilleos en las revistas. Has decidido ponerlo en tu grupo de WhatsApp pero en un estilo más informal, pasando de pasiva a activa. Puedes utilizar estos verbos: *autorizar (a)*, *declarar (a)*, *obligar (a)*, *idolatrar (a)* y *considerar (a)*.

a) Maribel Pantuflas ha sido autorizada para salir en libertad condicional.

A Maribel Pantunflas...

b) Paulo y Paula Iturriaga fueron declarados inocentes.

A Paulo y a Paula Iturriaga...

c) El alcalde de Marbella será obligado a declarar todas sus infidelidades.

Al alcalde de Marbella...

d) Penélope y Banderas fueron idolatrados en la alfombra roja.

A Penélope y a Banderas...

e) Jesús Castro fue considerado el rey del *selfie*.

A Jesús Castro...

9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a escribir estas notas para nuestro compañero de piso.

9.1. Quieres avisar que cogiste el dinero de la caja común.

(llevar/llevarse)

9.2. Quieres comentar que estarás ausente por unos días.

(ir/irse)

9.3. Quieres informarle que su madre llamó de nuevo.

(volver/volverse)

Soluciones del pretest

Actividad 0

- 0.a. Marina **se llevó** las llaves a su habitación
- 0.b. A Lucas **le voy** a regalar un paraguas y a Tainara un sombrero
- 0.c. **Voy** al cine
- 0.d. Los helados **los** compro en la heladería y las manzanas **las** compro en la frutería
- 0.e. **Se volvió** a su casa

Actividad 1

- 1.1.a), 1.2.b), 1.3.b), 1.4.c), 1.5.d)

Actividad 2

- 2.a. La cámara de fotos me **la** dio mi hermano
- 2.b. El equipo de música me **lo** regaló mi madre
- 2.c. El vídeo me **lo** compré en Chicago
- 2.d. El teléfono móvil me **lo** compró mi hijo
- 2.e. La plancha me **la** regaló mi abuela
- 2.f. La batidora me **la** compré en la tienda

Actividad 3 (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86)

- 3.1.a.2), 3.1.b.1), 3.2.a.1), 3.2.b.2), 3.3.a.1), 3.3.b.2)

Actividad 4

- 4.a. Los impuestos **los** ha subido
- 4.b. “Grande Sertão Veredas” **lo** escribió Guimarães Rosa
- 4.c. El “Acarajé” **lo** hace con aceite de dendê
- 4.d. A mi esposa **la** conocí en Granada
- 4.e. Las bebidas **las** compraré el martes que viene

Actividad 5

- 5.a. El pescado **lo** puedes comer / El pescado, **cómelo**
- 5.b. Los dulces no **los** puedes probar/ Los dulces, ni **los** pruebes
- 5.c. El alcohol ni **verlo**/ El alcohol, ni **lo** veas
- 5.d. El pan ni **picarlo**/ El pan, ni **lo** piques
- 5.e. El agua puedes beber**la**/ El agua, **bébela**

Actividad 6 (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 94)

- 6.1.a), 6.2.a), 6.3.a), 6.4.a), 6.5.a)

Actividad 7 (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 93)

- 7.a.2), 7.b.1), 7. c.1), 7. d.2), 7. e.2)

Actividad 8

- 8.a. A Maribel Pantunflas la han autorizado para salir en libertad condicional
- 8.b. A Paulo y Paula Iturriaga los declararon inocentes
- 8.c. Al alcalde de Marbella lo obligarán a declarar todas sus infidelidades
- 8.d. A Penépole y Banderas los idolatrarón en la alfombra roja
- 8.e. A Jesús Castro lo consideraron el rey del *selfie*.

Actividad 9

- 9.1. **Me** llevé el dinero para comprar comida para todo el mes
- 9.2. **Me voy** a Italia una semana y estaré ausente
- 9.3. Tu madre **volvió** a llamarte de nuevo

Descripción: Evaluación de los grupos experimentales y de control sobre la duplicación del pronombre de CD y de CI y el uso del pronombre reflexivo en algunos verbos de movimiento.

Tiempo de resolución: 30 minutos

Nombre y Apellidos:

Nivel que estoy cursando:

Estado de procedencia:

Sexo:

Estudios:

e-mail:

0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]

- a) ¿Dónde pusiste los libros? (llevar/ llevarse)
- b) ¿Qué le vas a comprar a Alberto? ¿Y a María?
- c) ¿A dónde vas esta tarde? (ir/irse)
- d) ¿Dónde has puesto los zapatos? ¿Y el traje?
- e) ¿Por qué estás aquí si tenías una reunión? (volver/volverse)

1. Cosas de casa. Elige la respuesta adecuada:

1.1. ¿Dónde has puesto la carta y el paquete?

- a) La carta la he echado en el buzón, pero el paquete no lo he visto.
- b) La carta se la he echado al buzón, pero el paquete no he visto.
- c) La carta he echado en el buzón, pero el paquete no he visto.
- d) La carta he la echado en el buzón, pero el paquete no lo he visto.

1.2. No entiendo por qué compraste ese piano, si no sabes tocar.

- a) El piano lo compré porque me trae buenos recuerdos y la guitarra está rota.
- b) El piano compré porque trae buenos recuerdos y la guitarra está rota.
- c) El piano compré porque tráeme buenos recuerdos y la guitarra está rota.
- d) El piano cómprelo porque tráeme buenos recuerdos y la guitarra está rota.

1.3. ¿Le llevarás la cesta a tu abuela y a tus titos?

- a) Sí, se la llevaré a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.
- b) Sí, la llevaré a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.
- c) Sí, llevaré a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.
- d) Sí, se la llevaré la cesta a mi abuela cuando tenga tiempo. A mis titos, no.

1.4. ¿Le has contado el cuento a alguien?

- a) Sí, he contado el cuento a mi hijo y ha gustado.
- b) Sí, he contado el cuento a mi hijo y le ha gustado.
- c) Sí, se le he contado el cuento a mi hijo y le ha gustado.
- d) Sí, se lo he contado a mi hijo y le ha gustado.

- 1.5. Sigue el consejo de la vidente,
- a) Cómprale una bola de cristal a tu hermana.
 - b) Le compra una bola de cristal a tu hermana.
 - c) Una bola de cristal cómprala a tu hermana.
 - d) Cómprasela una bola de cristal a tu hermana.

2. Tienes que explicarle a la persona que te ayuda a limpiar la casa qué tienes que hacer con todas estas cosas: el cuarto de baño, la ropa sucia, la ropa tendida, las plantas, los platos sucios y el suelo. Describe cada instrucción con estos verbos: fregar, meter (en la lavadora), destender y planchar, regar, limpiar y barrer.

a) El cuarto de baño...

b) La ropa sucia...

c) La ropa tendida...

d) Las plantas...

e) Los platos sucios...

f) El suelo...

3. Los protagonistas de estas situaciones quieren realizar un contraste con los pronombres. Decide la opción más adecuada: (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86)

3.1. a. Que sepas que Thereza _____ (me ha llamado a mí/me ha llamado), no a ti.

3.1. b. ¿Qué te pasa? que _____ (me ha llamado a mí/me ha llamado). y no sé qué hacer ahora.

3.2. a. Verás como _____ (nos tiene que tocar a nosotros/ nos tiene que tocar) en el momento que menos nos esperemos.

3.2. b. ¿Por qué insistes en que juguemos a la lotería? Pues porque si juegas muchas veces, solo por la insistencia _____ (nos tiene que tocar a nosotros/ nos tiene que tocar) más que a los que juegan menos.

3.3. a. Te puedo decir que _____ (a mí no me importa/ no me importa) lo que digan.

3.3. b. Pues _____, (a mí no me importa/ no me importa) si quiere malgastar su dinero, ese es su problema.

4. Guillermo me comentó que él conocía todos los inventos brasileños, pero en todo lo que me dijo se equivocó. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos el verdadero inventor de cada cosa entre paréntesis).

El avión fue un descubrimiento de científicos americanos (Santos Dumont, 1903)

a) El avión...

La radiografía es un invento del español Isaac Peral. (Manuel Abreu, 1936)

b) La radiografía...

El escurridor de arroz estaba en casa desde siempre y es mi abuela la inventora. (Therezinha Beatriz Alves de Andrade, 1959)

c) El escurridor de arroz...

Un francés, después de muchos intentos, un día cumplió su sueño con el globo aerostático. (Bartolomeu de Gusmao, 1709).

d) El globo aerostático...

Fue una conocida empresa de electrónicos la que inventó el walkman. (Andreas Pavel, 1972)

e) El walkman...

5. Siempre pasa que hablo con mi entrenador físico y me da un millón de recomendaciones. Hoy quería ponerlo en mi blog, pero me faltan los pronombres ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso).

a) La remolacha. Puedes comer. El zumo es muy bueno para la salud.

b) El azúcar. Puedes probar. Después del entrenamiento.

c) El agua. Ni tomar. Cuando estés corriendo muy rápido.

d) El yoga. Puedes hacer. Después del entrenamiento.

e) Las fiestas nocturnas. Ni ver. Es importante dormir bien.

6. ¿Qué dice Cristiane? Lee atentamente las siguientes situaciones y decide en cada caso la opción probable. (adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 94)

7.1. Cristiane vive en Brasilia, pero encuentra un buen trabajo en Río y decide cambiar de ciudad.

- a) ¡Voy a Río!
- b) ¡Me voy a Río!

7.2. Cuando está haciendo la maleta, ve que no puede meter toda la ropa que tiene, y tiene que elegir.

- a) ¿Qué ropa llevo?
- b) ¿Qué ropa me llevo?

7.3. Ya en Río, se da cuenta de que no se despidió de su novio.

- a) ¡Me he venido sin decirle adiós!
- b) ¡He venido sin decirle adiós!

7.4. Su amigo Paulo le espera en el aeropuerto.

- a) Mira, he traído un regalo para ti.
- b) Mira, me he traído un regalo para ti.

7.5. Por la tarde coincidió con su novio en una fiesta, su amigo al ver la situación:

- a) salió de la fiesta.
- b) se salió de la fiesta.

7. ¿A qué lugar se refiere Natacha? (adaptada de Alonso *et al.* 2015, p. 93)

a) ¿Puedes llevarme el microondas que te presté, por favor?

Aquí (a donde ella está)

Allí (a otro lugar)

<p>b) Ven mañana y hablamos. Ah! y tráeme el acuario si te acuerdas.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p>
<p>c) Los alumnos, sí. Ellos vienen a verme de vez en cuando.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p>
<p>d) Carmen, no. Ella nunca fue a verme.</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p>
<p>e) Espera, que ha sonado el teléfono. ¡Un momento, ya voy!</p> <p><input type="checkbox"/> Aquí (a donde ella está)</p> <p><input type="checkbox"/> Allí (a otro lugar)</p>

8. En el periódico del domingo te sorprendieron algunos titulares. Los quieres difundir con tu cuenta twitter pero en un estilo más informal, pasando de pasiva a activa. Puedes utilizar estos verbos: *humillar (a), ver (a), ejecutar (a), enfurecer (a), convencer (a)*.

a) El presidente del gobierno de Lucianistán fue humillado en público.

Al presidente del gobierno de Lucianistán...

b) El avión con-cor ha sido visto por última vez en Nueva Zelanda.

Al avión con-cor...

c) El asesino más buscado será ejecutado en su ciudad natal.

Al asesino más buscado...

d) El gobernador de Casiopea fue convencido por el pueblo enemigo.

Al gobernador de Casiopea...

e) La Gioconda fue pintada por un pintor genovés anónimo y no por Da Vinci.

A la Gioconda...

9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a responder estas preguntas:

9.1. ¿Qué tienes en la mochila?

(llevar/llevarse)

9.2. ¿A dónde vas esta tarde?

(ir/irse)

9.3. ¿No ibas a la montaña este fin de semana?

(volver/volverse)

Soluciones del post-test

Actividad 0

- 0.a. Los **llevé** a la biblioteca
- 0.b. A Alberto **le voy** a coprar una guitarra y a María una pelota
- 0.c. **Voy** a una obra de teatro
- 0.d. El traje **lo** he puesto en el armario y los zapatos en el zapatero
- 0.e. **Me volví** porque me dolía la cabeza

Actividad 1

- 1.1.a), 1.2.a), 1.3.a), 1.4.d), 1.5.a)

Actividad 2

- 2.a. El cuarto de baño **lo** limpias cada día
- 2.b. La ropa sucia **la** metes en la lavadora
- 2.c. La ropa tendida **la** destiendes y la planchas
- 2.d. Las plantas **las** riegas todos los días
- 2.e. Los platos sucios **los** friegas después de comer
- 2.f. El suelo **lo** barres todos los días

Actividad 3 (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 86)

- 3.1.a.1), 3.1.b.2), 3.2.a.1), 3.2.b.2), 3.3.a.2), 3.3.b.1)

Actividad 4

- 4.a. El avión no **lo** descubrieron los científicos americanos, sino que **lo** descubrió Santos Dumont en 1903
- 4.b. La radiografía no **la** inventó el español Isaac Peral, sino que **la** inventó Manuel Abreu en 1936
- 4.c. El escurridor de arroz no **lo** inventó tu abuela, sino que **lo** inventó Therezinha Beatriz Alves de Andrade en 1959
- 4.d. El globo aerostático no **lo** inventó un francés, sino que **lo** inventó Bartolomé de Gusmão en 1709
- 4.e. El walkman no **lo** inventó una famosa empresa de electrodomésticos, sino que **lo** inventó Andreas Pavel en 1972

Actividad 5

- 5.a. La remolacha la puedes comer, su zumo es muy bueno para la salud
- 5.b. El azúcar la puedes probar después del entrenamiento
- 5.c. El agua ni tomarla cuando estés corriendo muy rápido
- 5.d. El yoga puedes hacerlo después del entrenamiento
- 5.e. Las fiestas nocturnas ni verlas, es importante dormir bien

Actividad 6 (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 94)

- 6.1.b), 6.2.b), 6.3.a), 6.4.a), 6.5.b)

Actividad 7 (adaptada de Alonso *et al.*, 2015, p. 93)

- 7.a.2), 7.b.1), 7. c.1), 7. d.2), 7. e.2)

Actividad 8

- 8.a. Al presidente del gobierno de Lucianistán lo humillaron en público
- 8.b. Al avión con-cor lo vieron por última vez en Nueva Zelanda
- 8.c. Al asesino más buscado lo ejecutarán en su ciudad natal
- 8.d. Al gobernador de Casiopea lo convenció el pueblo enemigo
- 8.e. A la Gioconda la pintó un pintor genovés anónimo y no Da Vinci

Actividad 9

- 9.1. En la mochila **llevo** mis libros
- 9.2. **Voy** a mi trabajo
- 9.3. **Me volví** porque comenzó a llover

Anexo 5. Resultados de los test del estudio cuasi-experimental

1. Las respuestas de producción más representativas de los test del estudio cuasi-experimental

A continuación, presentamos una selección de las respuestas más representativas de producción de los test del estudio cuasi-experimental. En primer lugar, las respuestas que hemos considerado correctas en los apartados 1.1) y 1.2). En segundo lugar, las respuestas incorrectas o inadecuadas, en los apartados 1.3) y 1.4).

En la siguiente tabla presentamos, los códigos que hemos diseñado para la clasificación de los datos recogidos de los test del estudio cuasi-experimental.

RESPUESTAS CORRECTAS	CPRCDP	Respuestas correctas por la presencia del pronombre de complemento directo. C (respuestas correctas) - PR (pronombre) - CD (complemento directo) - P (por presencia)
	CPRCIP	Respuestas correctas por la presencia del pronombre de complemento indirecto. C (respuestas correctas) - PR (pronombre) - CI (complemento indirecto) - P (por presencia)
	CVBPRONM	Respuestas correctas por la presencia del pronombre reflexivo en los verbos pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado. C (respuestas correctas) - VBPRONM (verbos pronominales de movimiento)
	CVBNPRONM	Respuestas correctas por la ausencia del pronombre reflexivo en los verbos no pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado. C (respuestas correctas) - VBNPRONM (verbos no pronominales de movimiento)
RESPUESTAS INCORRECTAS O INADECUADAS	IPRCDDPA	Respuestas incorrectas por la presencia o ausencia del pronombre de complemento directo. I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - CD (complemento directo) - P (por la presencia) - A (o ausencia)

RESULTADOS DE LOS TEST DEL ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

	IPRCIPA	<p>Respuestas incorrectas por la presencia o ausencia del pronombre de complemento indirecto.</p> <p>I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - CI (complemento indirecto) - P (por la presencia) - A (o ausencia)</p>
	IPRPAS	<p>Respuestas incorrectas por la preferencia de construcciones pasivas en lugar del uso de los pronombres de complemento directo o indirecto.</p> <p>I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - PAS (por la preferencia de construcciones pasivas)</p>
	IPREE	<p>Respuestas incorrectas relacionadas con otros errores (como el uso del portugués o estructuras no específicas del estudio cuasi-experimental) en lugar del uso de los pronombres de complemento directo o indirecto.</p> <p>I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - EE (por otros errores)</p>
	IPRORD	<p>Respuestas incorrectas por un problema de orden del pronombre de complemento directo o indirecto.</p> <p>I (respuestas incorrectas) - PR (pronombre) - ORD (por un problema de orden)</p>
	IVBPRONM	<p>Respuestas incorrectas por la ausencia del pronombre reflexivo en los verbos pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado.</p> <p>I (respuestas correctas) - VBPRONM (verbos pronominales de movimiento)</p>
	IVBNPRONM	<p>Respuestas incorrectas por la presencia del pronombre reflexivo en los verbos no pronominales de movimiento cuando se trata de un cambio de estado.</p> <p>I (respuestas correctas) - VBNPRONM (verbos no pronominales de movimiento)</p>

Códigos para la clasificación de los datos del estudio cuasi-experimental

1.1. La duplicación del CD y el CI por la anticipación del tema

PRETEST	POSTEST (Inmediato y de consolidación)
<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>a) ¿Qué hizo Marina con las llaves? (llevar/ llevarse) [tienes que mencionar el objeto]</p> <p>Las llaves se las llevó</p> <p>-Destino con la preposición a a su casa/ a la escuela/ a la clase/ al ayuntamiento...</p> <p>Destino con la preposición para para el coche/ para su casa...</p> <p>-Destinatario a su madre/ a su novio/ a su tía/ a su maestro...</p> <p>-Finalidad para abrir su casa, para cerrar la clase</p> <p>-Lugar donde las lleva consigo/ en el bolsillo de sus pantalones/ en su mochila...</p> <p>b) ¿Qué le vas a regalar a Lucas? ¿y a Tainara? [tienes que mencionar a la persona]</p> <p>-A Tainara voy a regalarle/ le voy a regalar una falda roja/ un reloj/ un vestido y a Lucas un pantalón/ un libro/ gafas nuevas ...</p> <p>-A Lucas y a Tainara les regalaré las flores.</p> <p>d) ¿Dónde compras los helados? ¿Y las manzanas? [tienes que mencionar el objeto]</p> <p>-Los helados los compro en la heladería/ en la panadería/ en el supermercado, en la tienda... y las manzanas en el mercado/ en la tienda de frutas/ en una feria...</p>	<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>a) ¿Dónde pusiste los libros? (llevar/ llevarse) [tienes que mencionar el objeto]</p> <p>Los libros me/se los he llevado/llevé</p> <p>-Destino con la preposición a al salón/al colegio/a la estantería/a mi casa/a la escuela/ a la clase de español/a la librería/al dormitorio/a la biblioteca/ al coche/al armario/ ...</p> <p>-Lugar donde las lleva en mi bolso</p> <p>-Destinatario a tu hermano...</p> <p>-Tiempo ayer...</p> <p>b) ¿Qué le vas a comprar a Alberto? ¿y a María?</p> <p>-A Alberto voy a comprarle un libro/ un reloj/ un diccionario y a María una flor/ un cuaderno/una pulsera...</p> <p>-Les voy a comprar pantalones cortos a Alberto y María.</p> <p>d) ¿Dónde has puesto los zapatos? ¿Y el traje? [tienes que mencionar el objeto]</p> <p>- Los zapatos (no sé dónde) los he puesto/los he guardado en la habitación/ debajo de la cama/ en el pasillo, pero/ y el traje lo he puesto en/llevado a la lavadora/la lavandería/ encima de la silla/ en el armario...</p>
<p>2. Una ONG está pidiendo donaciones de objetos (Cámara de fotos, equipo de música, vídeo, teléfono móvil, plancha y batidora) junto a la donación tendrás que dejar una nota con una frase diciendo: quién te lo dio o te lo regaló o si te lo compraste.</p> <p>-La cámara de fotos la *gané de mi papa/ me la han regalado mis padres / me la he comprado en una tienda de electrónicos/ yo...</p>	<p>2. Tienes que explicarle a la persona que te ayuda a limpiar la casa qué tienes que hacer con todas estas cosas: el cuarto de baño, la ropa sucia, la ropa tendida, las plantas, los platos sucios y el suelo. Describe cada instrucción con estos verbos: fregar, meter (en la lavadora), destender y planchar, regar, limpiar y barrer.</p> <p>-El cuarto de baño lo limpias/friegas/tiene que fregar/friégalo hasta que esté limpio/todos los días con cloro/los miércoles/cada sábado...</p>

<p>4. Estas afirmaciones están equivocadas. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos la respuesta verdadera entre paréntesis).</p> <p>-Los impuestos Dilma los ha subido este año/ no los ha bajado...</p>	<p>4. Guillermo me comentó que él conocía todos los inventos brasileños, pero en todo lo que me dijo se equivocó. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos el verdadero inventor de cada cosa entre paréntesis).</p> <p>-El avión lo inventó/descubrió (en 1903) Santos Dumont...</p>
<p>5. Has visitado al dietista y grabaste la consulta para no perder detalle, cuando llegaste a casa había muchos cortes, ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso).</p> <p>- El agua puedes beberla/la puedes beber...</p>	<p>5. Siempre pasa que hablo con mi entrenador físico y me da un millón de recomendaciones, hoy quería ponerlo en mi blog, pero me faltan los pronombres ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso).</p> <p>- La remolacha la puedes comer pues el zumo es muy bueno para la salud/ y tomar su zumo que es muy bueno para la salud...</p>

Respuestas correctas por la duplicación del CD cuando se anticipa el tema en los test del estudio cuasi-experimental

1.2. La presencia y ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento *llevar* (se), *ir* (se), *volver* (se)

PRETEST	POSTEST (Inmediato y de consolidación)
<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>c) Hacia dónde vas? (ir/irse)</p> <p>-Voy al cine/ / al mercado/ al teatro/ a la universidad/ a Brasil/ a casa ... -Voy hacia el hemisferio norte/ el parque a caminar... -Voy de Brasilia hasta España.</p> <p>e) ¿Y Aloisio? ¿no estaba aquí? (volver/volverse)</p> <p>-Se volvió a su casa/ a Portugal/ a su ciudad/ a comprar tabaco...</p>	<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>c) ¿A dónde vas esta tarde? (ir/irse)</p> <p>-Voy al cine/ al teatro con mi hermana/ a la universidad/ a casa de mi madre/ a la biblioteca/ a la clase de español ...</p> <p>e) ¿Por qué estás aquí si tenías una reunión? (volver/volverse)</p> <p>-Me volví/ he vuelto aquí pues la reunión fue cancelada/ porque tenía dolor de cabeza/ porque olvidé las llaves/ porque la reunión es demasiado importante/ porque me olvidé las gafas/ porque la reunión estaba muy aburrida ...</p>
<p>9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a escribir estas notas para nuestro compañero de piso.</p>	<p>9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a responder estas preguntas:</p>

<p>9.1. Quieres avisar que cogiste el dinero de la caja común. (llevar/ llevarse)</p> <p>-Me llevé el dinero para comprar comida para todo el mes.</p> <p>9.2. Quieres comentar que estarás ausente por unos días. (ir/irse)</p> <p>-Me voy de vacaciones una semana y estaré ausente por unos días/a hacer un rápido viaje en el finde/unos días a Barcelona/ a la casa de mis padres...</p> <p>9.3. Quieres informarle que su madre llamó de nuevo. (volver/volverse)</p> <p>- Tu madre volvió a llamarte de nuevo.</p>	<p>9.1. ¿Qué tienes en la mochila? (llevar/llevarse)</p> <p>-En la mochila llevo mis libros/las llaves de mi casa/mi ropa/mi dinero/fruta y yogurt/ unas manzanas/un bocadillo/mis documentos personales, un abrigo y mis gafas de sol...</p> <p>9.2. ¿A dónde vas esta tarde? (ir/irse)</p> <p>-Esta tarde voy a ir al cine/a la universidad/ a mi trabajo/ a mi clase de español/ al teatro/ al centro a hacer compras/ al cine con mi novio/ al parque...</p> <p>9.3. ¿No ibas a la montaña este fin de semana? (volver/volverse)</p> <p>-Me volví/ he vuelto/ tuve que volverme porque tenía frío/ estaba cansado/ mi hijo se puso enfermo/mas temprano/ estaba nevando...</p>
---	--

Respuestas correctas por la presencia/ausencia del pronombre reflexivo en verbos de movimiento en los test del estudio cuasi-experimental

1.3. Errores en la duplicación de CD y CI

PRETEST		POSTEST (Inmediato y de consolidación)	
<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>a) ¿Qué hizo Marina con las llaves? (llevar/ llevarse) [tienes que mencionar el objeto]</p>		<p>0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona]</p> <p>a) ¿Dónde pusiste los libros? (llevar/ llevarse)</p>	
<p>IPRCDA</p>	<p>-*Marina, se las llevó para su casa. [Menciona el sujeto en lugar del CD]</p> <p>-*Las llaves llevó al bar de su abuela/ a su amigo/ a su hermano/ a su hermana/ a su marido/ a trabajo/ para casa/ para su maestro/ para su trabajo/ en su cartera ... [Ausencia del pronombre CD y no usa la forma pronominal del verbo]</p> <p>-*Ella la he olvidado de llevar las llaves. [No anticipa el CD como tema y no usa la forma pronominal del verbo]</p> <p>-*Ella las quitó las llaves sobre la mesa. [No anticipa el CD como tema y no usa el verbo de movimiento <i>llevar</i>]</p> <p>-*Marina las llevó las llaves para el trabajo/ las ha llevado...</p>	<p>-Los libros voy a llevarlos/ llevé/ he llevado a la clase/a casa/ a la escuela/conmigo... [No responden con la forma pronominal del verbo <i>llevar</i> (para indicar el origen del movimiento hacia otro lugar) y optan por la forma sin pronombre para indicar transportar]</p>	

RESULTADOS DE LOS TEST DEL ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

	-* Las llevó a su madre. [No anticipa el CD como tema y en algunas ocasiones aparece en cualquier parte de la frase]	
IPREE	-*Marina he llevado las llaves a casa de su madre. [Asimila inadecuadamente la conjugación] -* Las llaves , olvidó sobre el escritorio. [Anticipación del tema como CD pero no duplica con el pronombre de CD, además no usa el verbo de movimiento <i>llevar</i>]	- Los libros están conmigo/ se los llevo a Pedro/ los llevarán a clase. [Asimilación de la conjugación o calcos del portugués]
IPRORD	-*Llevo las a su casa. [No menciona el objeto, coloca el pronombre CD después de verbo conjugado y no usa la forma pronominal del verbo] -*Marina llev olas . [Asimila inadecuadamente la conjugación y no usa la forma pronominal del verbo de movimiento <i>llevar</i>]	
b) ¿Qué le vas a regalar a Lucas? ¿y a Tainara? [tienes que mencionar a la persona]		b) ¿Qué le vas a comprar a Alberto? ¿y a María?
IPRCIPA	-*Voy a regalar les flores. [No mencionan a los destinatarios] -*Yo (no) le/la/las voy a regalar/comprar/ regalaré (a Tainara) un ramo de flores/ una bolsa/ un beso/ un libro (y a Lucas) nada/un lápiz/unos zapatos ... [No siempre mencionan a los destinatarios y no siempre usan el pronombre de CI cuando realizan la duplicación] -*Se lo/le/la/las voy a regalar/regalaré un vestido/ un libro/un bolso/unas flores a Tainara y a Lucas un libro... [Ausencia del CI (no siempre se mencionan los destinatarios) y presencia errónea del pronombre de CD junto al pronombre <i>se</i>] -* Voy (a) regalar/dar/ regalaré un reloj/ unos cuadros/ una bicicleta/un balón/un viaje/un anillo de plata/ un reloj/no sé/ un casco/una camisa/una pelota/un coche/ unos pantalones que están de moda a Lucas/una lámpara y a Tainara un anillo/ una falda/un sofá/ unas flores/con muchos chocolates/ un vestido/unos tacones rojos/una moto/un paseo en las ramblas/una bicicleta/un cuadro ... [Ausencia del pronombre CI] -* A Tainara y a Lucas una bicicleta. [falta el verbo y pronombre de CI]	- Les voy a comprar algo para su nueva casa. [No alude a los destinatarios y le falta el CI] - A Alberto y a María compraré un perro. [Ausencia del pronombre de CI] - Voy a comprar un coche. [No aparece el CI y el pronombre de CI, y falta la segunda parte del ejercicio] -Voy a comprar a Alberto unos libros y a María unas flores. [Ausencia del pronombre de CI]

	<p>- *Para Lucas y Tainara les regalen rosas porque sé que les encantas. [Asimilación de la conjugación]</p> <p>-*Les regalaré Lucas y Tainara un viaje para España... [No anticipación del rema y cuando aparece no aparece identificado como CI porque falta la preposición <i>a</i>]</p> <p>-*Le compré un bolso. [No anticipación del rema y asimilación errónea de la conjugación]</p>	
IPREE	<p>-*Lucas, regalaré un abrigo y Tainara unos brincos. [Ausencia del pronombre CI y uso del portugués]</p> <p>-*A Lucas le vas a regalar un perro y a Tainara un gato. [Asimilación de la conjugación]</p> <p>-*A Lucas voy regalar/regalaré un balón/ un libro/ una pulsera y a Tainara voy a regalar una rosa/ un lápiz/ una muñeca/ un anillo...[Asimilación de la conjugación y ausencia del pronombre CI]</p> <p>*Yo las voy a regalar flores [Uso del pronombre CD en lugar del CI, sin mencionar tampoco los destinatarios]</p>	
d) ¿Dónde compras los helados? ¿Y las manzanas? [tienes que mencionar el objeto]		d) ¿Dónde has puesto los zapatos? ¿Y el traje?
IPRCDA	<p>-* (Los) helados compro/compraré en la venta/ en la heladería cerca de la universidad/ panadería/ en asa norte/ en una tienda muy conocida en asa sur/ en la heladería Saborella, que está ubicada en asa norte y (las) manzanas también/ en el mercado/ en la frutería/ en el centro comercial. [Ausencia del pronombre CD]</p> <p>-*Se/me los compro en la heladería cerca de mi casa y las manzanas se los compro en el mercado. [Ausencia del objeto y omisión de la segunda parte del ejercicio en algunos informantes, errores con la concordancia de género y número]</p> <p>-*Los compro en la tienda/ a los helados y a las manzanas en SuperMaia.</p> <p>-*Compráselos en el mercado.</p>	<p>-*Los zapatos yo he puesto/puse en el dormitorio/ al lado de tu cama/en el baño/ en el ropero/en la sala/en el armario y el traje dejé sobre la cama/en el armario/encima de la cama... [Ausencia del pronombre de CD, en muchas ocasiones no completan la segunda parte del ejercicio]</p> <p>-*Los zapatos y el traje he puesto en la lavadora/armario/en la terraza... [Ausencia del pronombre de CD]</p> <p>-*Me puso los zapatos en el armario. [Asimilación del pronombre inadecuada]</p>
2. Una ONG está pidiendo donaciones de objetos (Cámara de fotos, equipo de música, video, teléfono móvil, plancha y batidora) junto a la donación tendrás que dejar una nota con una frase diciendo: quién te lo dio o te lo regaló o si te lo compraste.		2. Tienes que explicarle a la persona que te ayuda a limpiar la casa qué tienes que hacer con todas estas cosas: el cuarto de baño, la ropa sucia, la ropa tendida, las plantas, los platos sucios y el suelo. Describe cada instrucción con estos verbos:regar, meter (en

RESULTADOS DE LOS TEST DEL ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

		la lavadora), destender y planchar, regar, limpiar y barrer.
IPRCDA	-*La cámara de fotos he comprado en la Fnac/ Juan regaló para mí/ gané de mis padres/ Pedro regaló/ fotos me regaló mi hermano en Navidad del año 2010/ Wigor me ha dado/ compré cuando aun era una niña, no lembro quién dio para mi/ donó el Instituto Cervantes... [Ausencia del pronombre CD]	-*El cuarto de baño limpia/friegas/friega y barre (todas las semanas) ... [Ausencia del pronombre CD]
IPRPAS	-*La cámara de fotos/plancha/batidora (es nueva y) fue regalada/prestada por Gabriel/ por un amigo que falleció hace tres años/ fue gañada de my madre más yo no la uso. -*El equipo de música/ vídeo/ teléfono móvil (me) fue regalado/ fue enviado por mi hermana/ por mi tío/ por la tienda.	
IPRORD	-*La cámara de fotos se me la compré hace un año, pero no me ha gustado sacar fotos. -*La cámara de fotos la me he ganado en un sorteo. -*El equipo de música lo me han regalado mis amigos del trabajo. -* El vídeo lo me dio mi hermana en mi cumpleaños. -*El teléfono móvil se me regaló mi amiga. -*La plancha se la me dió mi abuela. -*La batidora se la me dio mi madre.	
<p>4. Estas afirmaciones están equivocadas. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos la respuesta verdadera entre paréntesis)</p> <p>a) Dilma ha bajado los impuestos este año. (Dilma ha subido los impuestos)</p>		<p>4. Guillermo me comentó que él conocía todos los inventos brasileños, pero en todo lo que me dijo se equivocó. Ayúdame a corregir completando las frases (te damos el verdadero inventor de cada cosa entre paréntesis).</p> <p>El avión fue un descubrimiento de científicos americanos (Santos Dumont, 1903)</p> <p>a) El avión...</p>
IPRPAS		-*El avión (lo) fue inventado por/ fue descubierto por / fue un descubrimiento del/Santos Dumont (en 1903) ...
IPREE	-*Los impuestos (se) han subido mucho en el gobierno de Dilma. -*Los impuestos, Dilma ha hecho todos aumentaren. -*Los impuestos nunca estuvieran tan altos. Creo que la información que presenta no corresponde a la realidad. No es verdad.	

b) Vinicius de Moraes escribió “Grande Sertão Veredas”. (Guimarães Rosa escribió “Grande Sertão Veredas”)		La radiografía es un invento del español Isaac Peral. (Manuel Abreu, 1936) a) La radiografía...
IPRPAS	-*Grande Sertão Veredas fue escrito por Guimarães Rosa. [Preferencia por la estructura pasiva en lugar de usar la duplicación pronominal]	-*La radiografía (la) fue inventada por Manuel de Abreu (en 1936). [Preferencia por la estructura pasiva en lugar de usar la duplicación pronominal]
5. Has visitado al dietista y grabaste la consulta para no perder detalle, cuando llegaste a casa había muchos cortes, ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso). a) El pescado. Puedes comer.		5. Siempre pasa que hablo con mi entrenador físico y me da un millón de recomendaciones, hoy quería ponerlo en mi blog, pero me faltan los pronombres ¿puedes ayudarnos? (tendrás que construir una única frase con la información que te presentamos en cada caso). a) La remolacha. Puedes comer. El zumo es muy bueno para la salud.
IPRCDA	-*El pescado puedes comer.	-*La remolacha prueba/ puede comer , es muy buena para la salud/ pues el zumo es muy bueno para la salud...[Ausencia del pronombre de CD]
IPREE	-*(tu) puedes comer el pescado, pero hay que tener cuidado. [Interferencias con la lengua materna]	-*La remolacha (las) puede comer , pues el zumo es muy bueno para la salud. [Asimilación de los pronombres de CD]
IPRORD		-*La remolacha la se puedes comer. El zumo es muy bueno para la salud. [Asimilación de los pronombres reflexivos y de CD y problema con el orden de los pronombres]

Respuestas no adecuadas con duplicación de CD/CI en los test del estudio cuasi-experimental

1.4 Errores por la presencia y ausencia del pronombre reflexivo en los verbos de movimiento *llevar (se)*, *ir (se)*, *volver (se)*

PRETEST		POSTEST (Inmediato y de consolidación)
0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona] a) ¿Qué hizo Marina con las llaves? (llevar/ llevarse) [tienes que mencionar el objeto]		0. Responde a las preguntas: [recuerda que en a) y en d) tendrás que mencionar el objeto; en b) tendrás que mencionar a la persona] a) ¿Dónde pusiste los libros? (llevar/ llevarse)
IVBPRONM	-*Marina, ha llevado las llaves en el bolso/ en su cartera. [Preferencia por la forma no pronominal del verbo de movimiento]	-*Los libros (están en la mesa), yo voy llevarlos conmigo/ han llevado/ llevé (a la clase/a casa/ a la escuela). [Preferencia por la forma no pronominal del verbo de movimiento]

	-*Marina (las/ la) llevó (las llaves) para/a su casa/ para su coche (y después las tiró en la basura). [Preferencia por la forma no pronominal del verbo de movimiento y dificultad con la duplicación del CD, menciona el objeto, pero no duplica con el pronombre o viceversa]	
c) Hacia dónde vas? (ir/irse)		c) ¿A dónde vas esta tarde? (ir/irse)
IVBNPRONM	-* Me voy al cine//hacia el centro de la ciudad/a la escuela/ a la playa/ hacia Madrid/ hacia la ciudad vieja/hacia mi casa/hacia el Cervantes/ hacia Valparaíso/ hasta la calle X/ a trabajar en el hospital... -* Voy a irme a Bahía/ dónde nadie puede ir, sólo yo... -* Voyme a la escuela/ para casa. -*Hacia donde pueda irme .	-*Esta tarde voy a irme/me voy al cine con mis amigos/ a una fiesta de cumpleaños/ a la clase de español ...
e) ¿Y Aloisio? ¿no estaba aquí? (volver/volverse)		e) ¿Por qué estás aquí si tenías una reunión? (volver/volverse)
IVBPRONM	-* He vuelto a casa de los abuelos. [Ausencia del pronombre reflexivo y error en la persona del verbo] -*Aloisio volvió de España semana pasada/ ayer/ a vivir en Río de Janeiro/ a su casa/ a tu casa ayer/ de sus vacaciones... -* Volvera el sábado por la mañana. -*(Se) volvió loco/en un pedante... -*Aloisio volve a la Universidad para una clase de Español. -*Aloisio le volve a sua casa. -*Lo que pasa es que el le paso fatal y volvió para su casa. -*Sí, pero salió. Va a volver luego. -*Se va a volver mañana.	-* Estoy volviendo/tuve que volver/volví acá/ a (para) mi casa para cenar (volveré a la oficina mañana) / porque estaba cansado/ porque la reunión fue cancelada/ para buscar mis gafas/ porque olvidé mis gafas/ para tomar unos papeles para la reunión... -*Ya volví de la reunión. -* Voy a volver ahora/ a la reunión, he venido por un rato... -* He vuelto porque la reunión he terminado/ me olvidé de las llaves...
9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a escribir estas notas para nuestro compañero de piso.		9. Para finalizar te pedimos que nos ayudes a responder estas preguntas:
9.1. Quieres avisar que cogiste el dinero de la caja común. (llevar/ llevarse)		9.1. ¿Qué tienes en la mochila?

RESULTADOS DE LOS TEST DEL ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

<p>IVBPRONM</p>	<p>-*Quiero avisarle que he llevado el dinero de la caja común esta mañana. -*Javier no te preocupes porque llevo el dinero de la caja para pagar el restaurante. -*El dinero de la caja común se lo he llevado. [Asimilación de la conjugación]</p>	
<p>IVBNPRONM</p>		<p>-*En la mochila me llevo un bocadillo y un zumo de naranja. -*Me llevo en la mochila algunos cuadernos.</p>
	<p>9.2. Quieres comentar que estarás ausente por unos días. (ir/irse)</p>	<p>9.2. ¿A dónde vas esta tarde? (ir/irse)</p>
<p>IVBPRONM</p>	<p>-*Me fue a pasar unos días a la casa de mi madre. -*Alfonso voume a Portugal por una semana. Vuelvo para la fiesta de cumpleaños de Pepe.[Uso del portugués] -*Yo voy viajar y estaré ausente por unos días.</p>	<p>-*Me voy al cine/ a mi trabajo/a casa de unos amigos/ al gimnasio. [Uso de la forma pronominal para indicar dirección]</p>
	<p>9.3. Quieres informarle que su madre llamó de nuevo. (volver/volverse)</p>	<p>9.3. ¿No ibas a la montaña este fin de semana? (volver/volverse)</p>
<p>IVBNPRONM</p>	<p>-*Su madre te volvió a llamarte. [Reiteración del pronombre reflexivo] -*Ayer tu madre llamó dos veces y hoy también ...ella necesita hablar urgente contigo. Llámala, por favor. [No usa <i>volver(se)</i>]</p>	<p>-*(si) pero volví a mi casa porque estaba enferma/ porque estaba lloviendo mucho/ porque estaba triste/porque no estaba muy bien/porque tenía que estudiar/porque hacía frío/porque quería ir a un concierto... -* El cierzo estaba muy fuerte y frio por eso volví más temprano. [Ausencia del pronombre reflexivo en el verbo volver para indicar el origen del movimiento] -*En este fin de semana ya me volveré/ me vuelvo a las montañas... [La respuesta no es adecuada a la pregunta] -*No me puedo ir más. [No usa el verbo <i>volver (se)</i>]</p>

Respuestas no adecuadas con verbos de movimiento en los test del estudio cuasi-experimental

2. Los gráficos de las respuestas de los test

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
Informes	Grupo	TotalCDInterPr																					
2	S01	1	2	2	8	0	0	0	12	6	3	13	0	0	2	24	6	4	12	0	1	1	24
3	S02	1	2	0	1	0	10	0	13	3	0	5	1	10	4	23	3	0	5	1	10	4	23
4	S03	1	6	5	1	0	1	1	14	6	5	11	0	0	2	24	6	5	11	0	0	2	24
5	S04	1	2	2	4	0	3	2	13	4	2	5	1	8	3	23	4	2	5	1	8	3	23
6	S05	1	2	0	2	0	6	2	12	2	2	8	0	7	4	23	2	2	8	0	7	4	23
7	S06	1	4	3	3	0	0	3	13	4	3	12	0	3	5	25	4	3	12	0	3	5	25
8	S07	1	0	0	4	1	5	4	14	3	2	4	1	9	5	24	4	1	4	1	9	5	24
9	S08	1	0	2	2	0	10	0	14	1	2	7	0	10	3	23	1	2	7	0	10	3	23
10	S09	1	0	0	10	0	0	3	13	1	2	7	0	1	1	23	0	2	15	1	1	9	23
11	S10	1	0	0	9	0	3	0	12	2	3	12	0	3	3	23	1	3	12	0	3	3	23
12	S11	1	0	0	12	0	0	1	13	0	3	14	1	4	2	24	0	3	15	1	4	1	24
13	S12	1	0	0	9	0	0	3	12	2	3	15	0	0	4	24	2	3	14	0	1	4	24
14	S13	1	2	3	6	0	0	1	12	2	4	14	1	0	5	24	2	4	14	1	0	5	24
15	S14	1	4	3	2	1	3	0	13	4	4	7	1	6	2	24	4	4	8	1	6	1	24
16	S15	1	0	0	5	1	6	0	12	3	1	13	1	6	0	24	2	2	13	1	6	0	24
17	S16	1	4	3	3	0	2	0	14	5	5	5	0	4	4	23	1	5	4	4	4	4	23
18	S17	1	4	2	6	0	0	1	13	6	3	7	0	6	1	23	6	3	8	0	6	0	23
19	S18	1	0	0	4	0	10	0	14	4	2	6	0	10	2	24	4	2	5	0	10	3	24
20	S19	1	4	3	4	0	0	2	13	5	4	8	0	5	2	24	5	4	8	0	4	2	23
21	S20	1	0	3	8	1	1	0	13	0	4	14	1	2	2	23	0	4	14	1	2	2	23
22	S21	2	4	0	0	0	8	1	13	4	0	5	0	8	2	19	4	0	2	0	8	1	15
23	S22	2	6	2	1	0	1	2	12	6	3	4	0	2	3	18	6	3	3	0	2	2	16
24	S23	2	0	3	6	0	1	3	13	1	3	10	0	1	1	18	1	3	7	0	1	3	15
25	S24	2	2	3	3	0	2	2	12	2	3	6	1	2	4	18	2	3	4	1	2	3	15
26	S25	2	0	0	9	0	4	0	13	0	0	9	0	9	0	18	0	9	0	9	0	7	16
27	S26	2	0	0	10	0	2	0	12	0	0	14	1	3	1	19	0	12	1	2	0	15	15
28	S27	2	0	0	2	1	9	1	13	2	0	5	1	9	1	18	0	0	4	1	9	1	15
29	S28	2	2	3	6	0	2	1	14	2	3	7	0	5	1	18	2	3	6	0	4	1	16
30	S29	2	0	0	7	1	3	1	12	3	1	7	1	5	3	20	3	0	7	1	4	2	15
31	S30	2	0	3	8	1	1	0	13	0	4	14	1	2	2	18	6	5	0	0	2	2	15
32	S31	2	4	2	1	0	4	2	13	5	2	4	0	6	2	19	4	2	2	0	6	2	16
33	S32	2	5	3	4	0	0	0	12	5	2	4	5	0	3	18	5	3	5	0	2	0	15
34	S33	2	0	3	8	0	0	2	13	2	2	12	0	0	2	18	2	8	0	0	3	15	15
35	S34	2	0	0	12	1	0	1	14	0	3	12	1	1	2	19	0	0	12	1	0	2	15
36	S35	2	1	3	5	0	4	0	13	3	3	8	0	4	0	18	1	3	7	0	4	0	15
37	S36	2	0	0	7	0	4	1	12	3	3	8	0	3	2	19	0	8	0	0	8	0	15
38	S37	2	2	2	3	0	6	0	13	4	2	6	0	6	0	18	2	2	5	0	6	0	15
39	S38	2	0	0	3	0	10	0	13	1	2	5	0	9	1	18	1	0	4	0	10	0	15
40	S39	2	0	2	8	1	0	1	12	3	4	9	0	0	1	18	2	2	8	1	0	1	14
41	S40	2	4	2	7	0	0	1	14	4	3	10	0	0	2	19	4	2	6	0	0	1	15
42	S41	3	4	4	1	0	3	1	13	4	5	1	0	3	0	13	4	5	1	0	3	0	13
43	S42	3	2	2	4	0	3	1	12	2	2	4	0	3	1	12	2	2	4	0	3	1	12
44	S43	3	0	0	9	0	2	2	13	0	0	10	0	2	1	13	0	9	10	0	1	13	13
45	S44	3	1	0	8	0	2	1	12	1	0	8	0	2	1	12	1	0	8	0	2	1	12
46	S45	3	2	0	9	1	0	0	12	0	0	11	1	0	0	12	0	0	11	1	0	0	12
47	S46	3	3	0	8	0	0	1	12	3	0	8	0	0	1	12	3	0	8	0	0	1	12
48	S47	3	0	3	2	0	8	0	13	0	3	2	0	8	0	13	0	3	2	0	8	0	13
49	S48	3	2	3	7	1	0	0	13	2	3	7	1	0	0	13	1	1	6	1	0	0	9
50	S49	3	0	1	8	1	2	0	12	0	1	8	1	2	0	12	0	1	7	1	2	0	11
51	S50	3	0	9	2	0	10	2	14	0	0	2	0	10	2	14	0	2	6	2	10	6	10
52	S51	3	6	0	0	0	6	1	13	6	0	0	0	6	1	13	6	0	0	0	4	0	10
53	S52	3	0	0	10	0	0	2	12	0	0	10	0	0	2	12	0	0	8	0	0	2	10
54	S53	3	2	0	10	0	1	13	1	0	11	0	0	1	13	0	0	9	0	0	0	9	9
55	S54	3	3	2	8	0	0	0	13	3	2	7	0	0	1	13	3	2	6	0	0	0	11
56	S55	3	4	5	4	0	0	0	13	4	5	4	0	0	0	13	3	3	4	0	0	0	10
57	S56	3	0	0	5	0	7	0	12	0	0	5	0	7	0	12	0	0	5	0	5	0	10
58	S57	3	1	4	1	1	8	1	14	1	4	1	1	6	1	14	1	3	1	1	3	1	10
59	S58	3	0	5	0	0	4	4	13	0	5	0	0	4	4	13	0	5	0	0	4	3	10
60	S59	3	3	2	3	0	3	2	13	3	2	3	0	3	2	13	3	0	3	0	3	1	10
61	S60	3	3	2	0	4	2	3	13	3	1	2	0	4	3	13	3	2	0	0	3	0	10
62																							

Gráfico 1. Datos obtenidos en las pruebas del estudio cuasi-experimental para el análisis estadístico

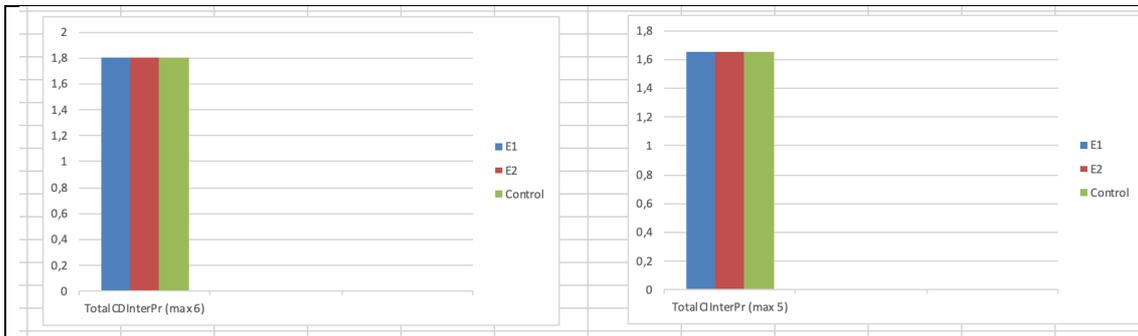


Gráfico 2. Resultados de las respuestas de interpretación del CD y el CI en el pretest

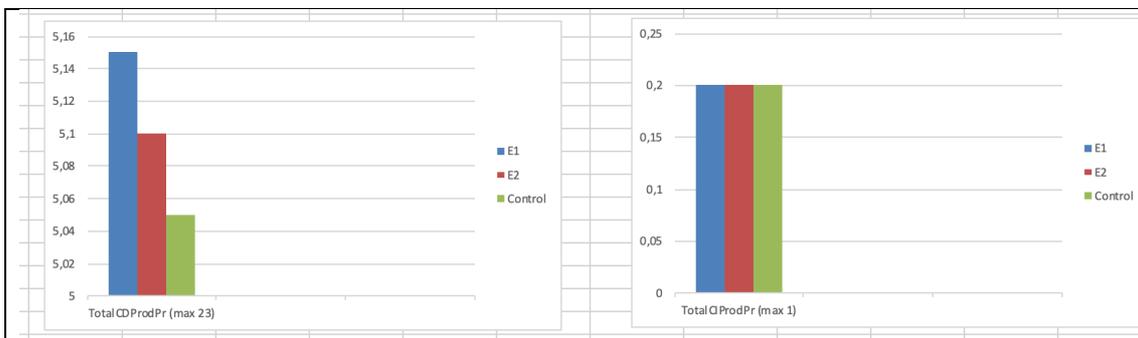


Gráfico 3. Resultados de las respuestas de producción del CD y el CI en el pretest

RESULTADOS DE LOS TEST DEL ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

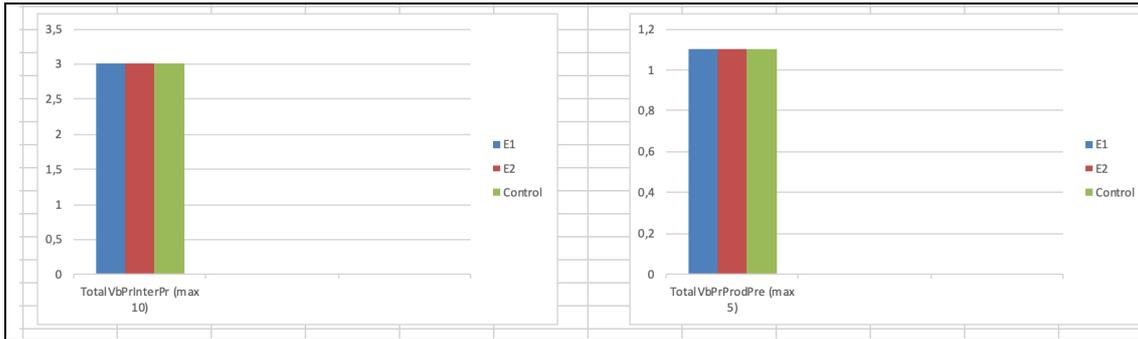


Gráfico 4. Resultados de las respuestas de producción e interpretación de los verbos pronominales en el pretest

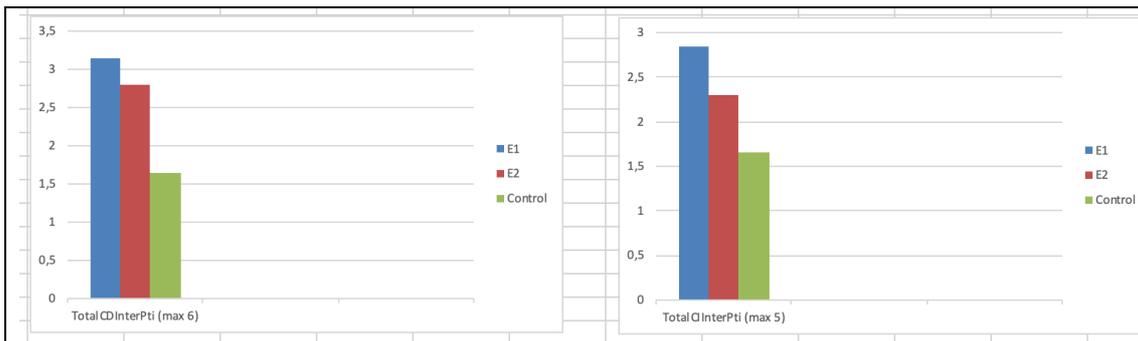


Gráfico 5. Resultados de las respuestas de interpretación del CD y el CI en el post-test inmediato

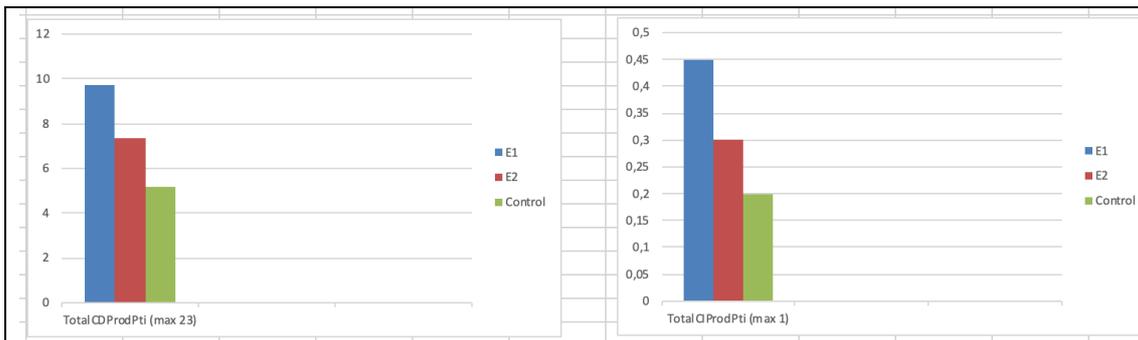


Gráfico 6. Resultados de las respuestas de producción del CD y el CI en el post-test inmediato

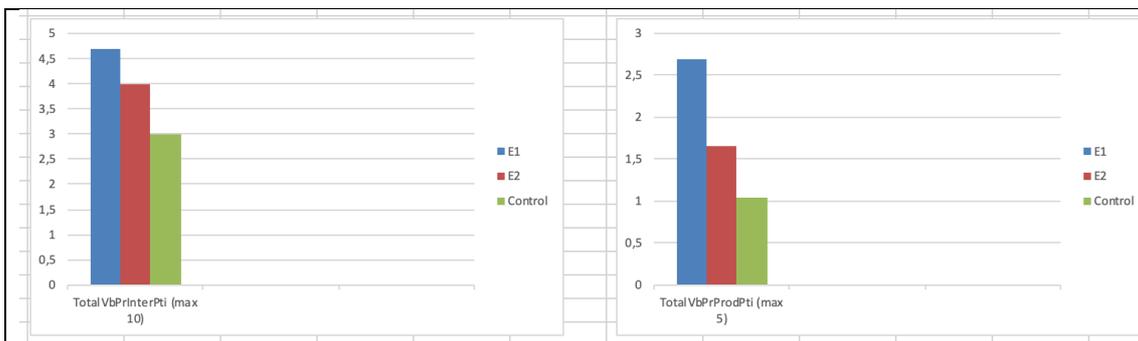


Gráfico 7. Resultados de las respuestas de producción e interpretación de los verbos pronominales en el post-test inmediato

RESULTADOS DE LOS TEST DEL ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

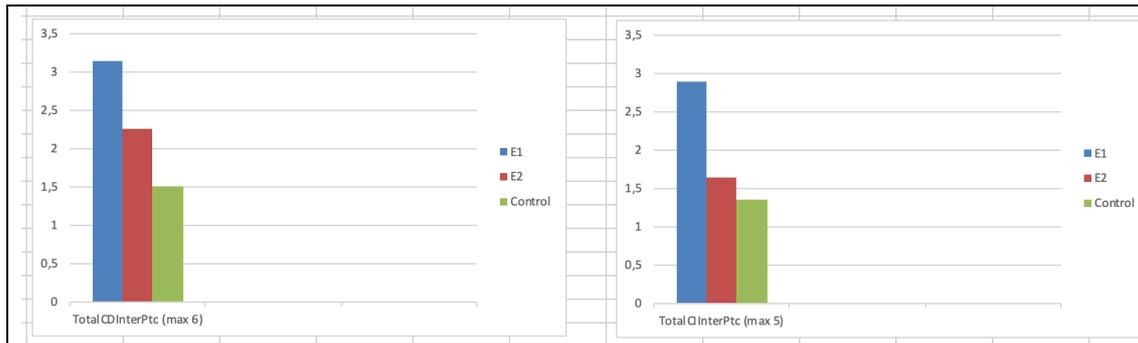


Gráfico 8. Resultados de las respuestas de interpretación del CD y el CI en el post-test de consolidación

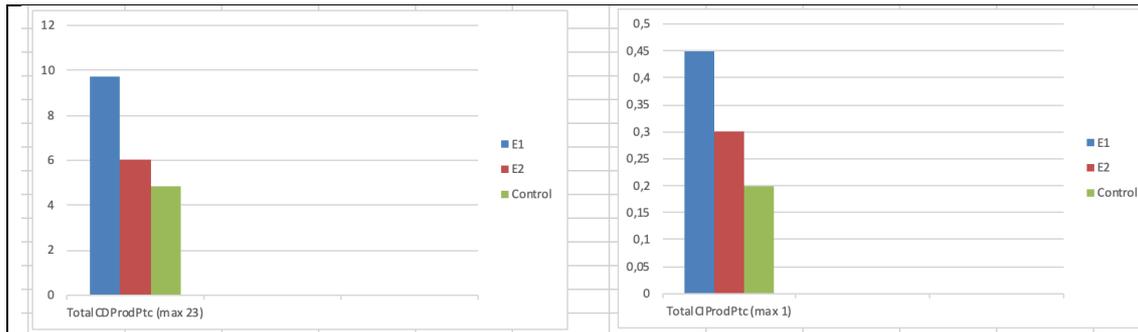


Gráfico 9. Resultados de las respuestas de producción del CD y el CI en el post-test de consolidación

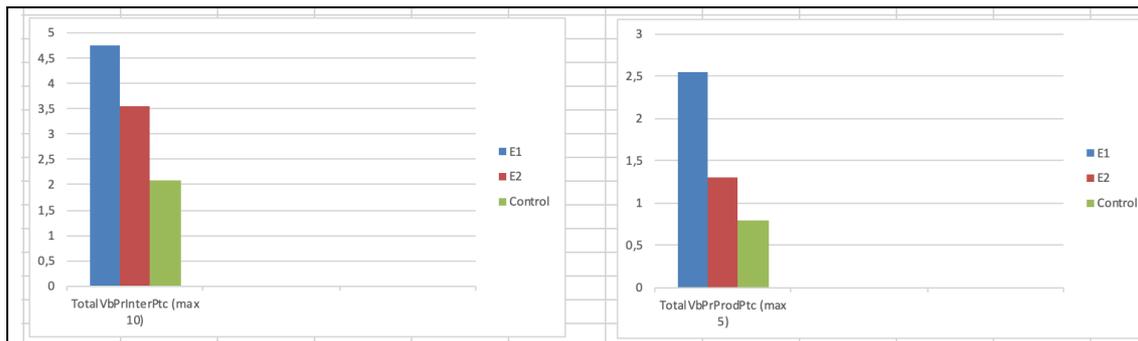


Gráfico 10. Resultados de las respuestas de producción e interpretación de los verbos pronominales en el post-test de consolidación

Anexo 6. Documento del consentimiento para la participación en el estudio

Consentimiento para la participación en la experimentación para la tesis doctoral: Los pronombres personales en el aprendizaje de español/LE por parte de hablantes de portugués. Problemas de conceptualización y automatización.

D /D^a _____, con pasaporte / documento de identidad número _____, como candidato participante en la experimentación de la tesis doctoral: “Los pronombres personales en el aprendizaje de español/LE por parte de hablantes de portugués. Problemas de conceptualización y automatización” del doctorando, Alfonso Hernández Torres de la Universidad de Granada.

Manifiesto que he sido informado/a con claridad y veracidad de que las intervenciones de los informantes que participen en la experimentación de esta tesis podrán ser objeto de grabación por cualquier medio, incluidos los electromagnéticos o digitales, y utilizarse posteriormente para los fines que las instituciones arriba mencionadas requieran, exclusivamente para el desarrollo de dicha tesis. Que por la presente queda autorizado, por el periodo de tiempo más amplio permitido por la legislación vigente y para todos los países del mundo, con la facultad de cesión a terceros, a la grabación, reproducción y difusión en cualquier soporte o formato, de la imagen y voz del informante arriba identificado; así como a la reproducción, distribución, transformación y comunicación pública del contenido de la intervención de dicho informante. Las instituciones se reservan el derecho de no utilizar todas las intervenciones o de hacerlo total o parcialmente.

Soy conocedor de que los datos personales de los participantes serán tratados para análisis estadísticos, en ficheros informatizados propiedad de las instituciones. El uso de dichos datos se encuentra regulado por la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre (BOE de 14 de diciembre) de protección de datos de carácter personal. En todo caso, puedo ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición a los datos dirigiendo una solicitud por correo electrónico a alfonso.hernandez@cervantes.es

Firma del participante:

Lugar:

Fecha: