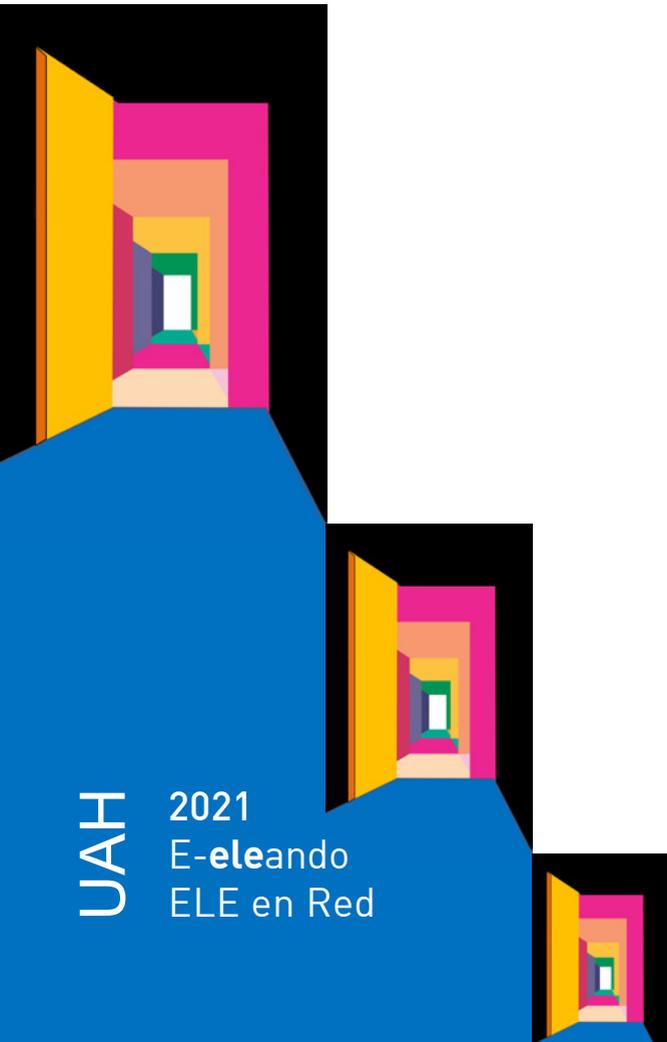


# El complemento de régimen preposicional en la enseñanza de español como lengua extranjera

Laura Alba Canales Muñoz



UAH

2021  
E-eleando  
ELE en Red

21

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

## Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

## Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

## Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín  
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España  
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

M.<sup>a</sup> Eugênia OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.<sup>a</sup> RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universidad de Alcalá y Universidad Nebrija, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

© Laura Alba Canales Muñoz

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá  
Colegio San José de Caracciolos  
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
Web: [meleuah.es](http://meleuah.es)  
Correo electrónico: [master.ele@uah.es](mailto:master.ele@uah.es)

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2021  
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)  
Web: [uah.es](http://uah.es)

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606  
<http://www3.uah.es/e-eleando>

# El complemento de régimen preposicional en la enseñanza de español como lengua extranjera

Laura Alba Canales Muñoz

# Índice

I. Introducción .....	3
II. La gramática en ELE.....	6
1. ¿Qué es la gramática?.....	7
2. La situación actual de la gramática en ELE .....	9
2.1. Del enfoque tradicional a la actualidad.....	9
2.2. La gramática cognitiva .....	13
2.3. La gramática operativa .....	15
3. La gramática en los documentos de referencia en ELE.....	20
3.1. El Marco común europeo de referencia de las lenguas .....	21
3.2. El Plan curricular del Instituto Cervantes .....	23
4. La gramática en los métodos de ELE.....	26
4.1. Abanico, Aula Internacional, ELE Actual y Nuevo Prisma.....	26
4.2. Reflexión sobre la gramática en los métodos de español.....	29
III. Los complementos de régimen preposicional .....	31
1. Caracterización general.....	32
1.1. Complemento argumental .....	32
1.2. Sintagma preposicional .....	34
2. El complemento locativo argumental.....	36
3. El complemento de régimen en la enseñanza de ELE.....	38
3.1. El Plan curricular del Instituto Cervantes .....	38
3.2. Las gramáticas de ELE.....	41
3.2.1. Gramática básica del estudiante de español.....	41
3.2.3. Gramática de uso del español: teoría y práctica .....	43
3.2.4. Gramática del español lengua extranjera .....	44
3.3. Los métodos de ELE.....	45
3.3.1. Nivel B1 .....	47

3.3.2. Nivel B2 .....	48
3.3.3. Nivel C1 .....	52
3.4. Conclusiones .....	52
4. Una posible aplicación a ELE .....	54
4.1. Nuestra propuesta .....	55
4.1.1. Nivel B1 .....	55
4.1.2. Nivel B2 .....	56
4.1.3. Nivel C1 .....	56
4.1.4. Metodología .....	57
4.2. Más allá del CR: el estudio de las preposiciones.....	58
IV. Las preposiciones en ELE .....	60
1. Descripción general .....	60
2. Las preposiciones desde la perspectiva cognitiva .....	63
2.1. El valor de las preposiciones .....	64
2.2. La concepción radial .....	65
2.3. Ventajas de la concepción cognitiva .....	67
3. El complemento de régimen y las preposiciones .....	69
4. A en el complemento directo e indirecto .....	74
4.1. La preposición de los complementos directos e indirectos .....	74
4.2. La explicación de la gramática cognitiva .....	76
V. Conclusiones .....	79
1. Balance .....	79
2. Nuevas metodologías .....	80
2.1. Análisis de secuencias agramaticales.....	82
2.2. Pares mínimos .....	83
2.3. Análisis de secuencias ambiguas.....	85
VI. Referencias bibliográficas.....	87
VII. Anexos.....	92

# I. Introducción

El tema que se desarrolla en este trabajo es el tratamiento del complemento de régimen (en adelante CR) en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE). Hablamos de CR para referirnos a aquellas ocasiones en las que un predicado presenta un complemento semánticamente seleccionado, encabezado por una preposición más o menos fija (*creer en, depender de, encontrarse con*, etc.).

A la hora de seleccionar el tema de este trabajo, hemos seguido una línea que comenzó fijando nuestro interés por un ámbito general que se fue concretando. Nuestra experiencia en el estudio de la gramática nos ha permitido tener acceso a un conocimiento declarativo del funcionamiento del español, llamándonos especialmente la atención la teoría argumental o de selección semántica según la cual los predicados, debido a su significado, exigen algunos complementos. Esta teoría es muy intuitiva para el hablante nativo, por lo que nos preguntábamos si podría llegar a serlo también para el aprendiente de ELE, ya que se basa en el significado.

Por otro lado, gracias a las prácticas curriculares, tuvimos la oportunidad de llevar a cabo un contacto directo con aprendientes de ELE, lo que nos permitió observar que, a pesar de tratarse de un nivel B2+, aún cometían errores relacionados con las preposiciones. Más concretamente, nos dimos cuenta de que algunas de dichas faltas se cometían en casos de CR. Esta hipótesis sobre los errores preposicionales relacionados con CR se vio confirmada posteriormente al manejar el trabajo de Bakolinirina (2018), donde se lleva a cabo un análisis de errores en torno a las preposiciones. Específicamente, observamos que la autora señala errores de adición, omisión y selección en torno a las preposiciones

regidas, por lo que, efectivamente, los aprendientes de ELE muestran problemas con este fenómeno gramatical.

Así, consideramos, en primer lugar, que tratar el CR en ELE era una buena forma de, indirectamente, investigar sobre la teoría argumental y su aplicación en la enseñanza de español. Además, en segundo lugar, esta función gramatical se encuentra directamente relacionada con un tema muy trabajado en el ámbito de ELE: las preposiciones. Sin embargo, una búsqueda inicial nos permitió observar que el número de estudios dedicados al régimen preposicional era mucho más reducido. En consecuencia, decidimos tratar el CR teniendo en cuenta la teoría argumental, así como los trabajos previos sobre las preposiciones.

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es analizar cómo se presenta el CR en ELE. De este propósito se deducen cuatro objetivos específicos, más concretos y que nos servirán para dar forma a este trabajo. En primer lugar, si vamos a presentar el CR en ELE, debemos dar un contexto general sobre cómo se trata la gramática en el aula de español, qué metodologías se emplean en la actualidad y cuál es la función de esta al aprender una lengua. Únicamente sentando estas bases seremos capaces de determinar posteriormente si la forma en que se presenta el CR a los discentes es la más adecuada. Del desarrollo de estas ideas surgirá el apartado *II. La gramática en ELE*.

En segundo lugar, si queremos presentar el CR y su relación con el mundo de ELE, debemos definir sus propiedades generales, para lo cual se acudirá a gramáticas actuales de referencia. Por lo tanto, nuestro segundo objetivo específico será explicar las características más relevantes de esta función sintáctica.

De los dos objetos específicos mencionados se deduce un tercero: si hemos presentado cómo se enseña la gramática en ELE y las propiedades del caso concreto que tratamos en este trabajo, deberemos también exponer cómo se enseña el CR en ELE. Para ello deberemos consultar documentos oficiales y materiales pedagógicos que nos darán una visión sobre cómo se concibe, presenta y trabaja este fenómeno gramatical en el aula. Todo esto dará lugar al capítulo *III. El complemento de régimen*, el cual no es posible sin las bases presentadas en los capítulos anteriores.

El cuarto y último objetivo específico que nos proponemos es introducir el estudio de las preposiciones. Esta es la característica más representativa del CR, por lo que merece que se analicen algunas teorías actuales sobre cómo se enseñan

en el aula. De hecho, presentar algunos estudios sobre estas podría favorecerlos, pues tal vez algunos métodos podrían adaptarse e incorporarse a la enseñanza del CR. Así, este objetivo específico se corresponde con la creación del capítulo V. *Las preposiciones en ELE*.

En cuanto a la metodología seguida, llevaremos a cabo un estado de la cuestión que se sustentará en una revisión bibliográfica de aquellas obras que consideremos oportunas. Nuestro objeto de estudio, el CR en ELE, nos obligará a consultar obras de diversa índole: gramáticas descriptivas de referencia, estudios sobre la metodología de la gramática en ELE, documentos oficiales como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco común de referencia para las lenguas*, materiales didácticos como manuales y gramáticas, e incluso bibliografía referente a la enseñanza del español como lengua materna. El objetivo de manejar obras con una tipología tan variada es crear un punto de vista ecléctico acerca del trabajo que desarrollamos, el cual nos permitirá cumplir con éxito las cuestiones establecidas a través de los objetivos, a los cuales sumaremos una revisión crítica y objetiva.

## II. La gramática en ELE

El objetivo general de nuestro trabajo es aproximarnos a la enseñanza del régimen gramatical en ELE, con especial atención al verbal. Debemos comenzar tratando un tema más general que nos dote de un contexto en el que posteriormente situaremos la enseñanza del CR. Así, el capítulo que se inicia tiene como objeto la gramática en ELE y como objetivo servirse de esta información para crear un marco general necesario en el que podamos encajar la enseñanza del régimen gramatical.

El punto de partida será el concepto de gramática, pues consideramos que es importante exponer qué se designa con este término para poder delimitar cómo se trabaja en ELE en la actualidad. A continuación, pasaremos a exponer el enfoque actual que predomina en la enseñanza de la gramática para, después, observar si encontramos correlación con lo expuesto en los documentos oficiales sobre la enseñanza del español. Por último, observaremos si los enfoques expuestos quedan reflejados en algunos métodos, detalle importante, pues, al fin y al cabo, estos métodos constituyen la guía habitual para el alumno en su proceso de aprendizaje.

Además, con este punto pretendemos sentar las bases del trabajo en el sentido de que nos dotará de una perspectiva general de la enseñanza de la gramática. Esta nos permitirá reflexionar y comenzar a visualizar cómo debe introducirse el régimen verbal en ELE, para qué podría ser útil, si debe presentarse de una manera determinada, etc. En apartados posteriores expondremos la enseñanza del régimen verbal en ELE teniendo en cuenta los métodos, perspectivas y conceptos introducidos en este capítulo inicial.

## 1. ¿Qué es la gramática?

Para comenzar este trabajo hemos considerado necesario hacer unas aclaraciones sobre el concepto de gramática. Estamos acostumbrados a escuchar hablar sobre ella y su importancia a la hora de aprender una lengua, pero ¿qué es la gramática?

En el *Diccionario de términos clave de ELE* (AA.VV., 2008: «Gramática») se define la gramática como «el conjunto de reglas y principios que determinan el modo como se combinan las unidades de dicha lengua para formar unidades lingüísticas mayores» (AA.VV., 2008: «Gramática»). Igualmente, de acuerdo con RAE y ASALE (2009: §1.1a), la gramática se corresponde con «la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar». Por lo tanto, podríamos decir que la gramática es un conjunto de principios que determinan cómo pueden combinarse las unidades de una lengua, es decir, su estructura pura, algo así como un esqueleto sobre el que esta se despliega. Por ejemplo, no podemos combinar el artículo indeterminado *una* o el artículo determinado *la* con el nombre propio *Lucía* (*\*una/la Lucía*), porque, los nombres propios están ya determinados. Esta estructura no determina únicamente las posibilidades combinatorias de la lengua, sino que, además, permite organizar el significado y construir ideas más complejas mediante la combinación de elementos lingüísticos. Por ejemplo, la palabra *mariposa* crea su plural añadiendo el sufijo *-s*, dando lugar a *mariposas*. Esta palabra plural puede combinarse con el artículo plural determinado *las*, dando lugar al sintagma nominal determinado *las mariposas*. Si a este se le añade el verbo *vuelan*, tendremos una oración. Así, poco a poco podemos ir construyendo unidades cada vez mayores que reflejan conceptos más complejos.

Por otro lado, al concepto de gramática como sistema de normas que determinan la combinación de unidades, Martí y Ruiz (en prensa: 5) añaden que la gramática es «el sistema (en el sentido informático de programa de resolución de problemas y toma de decisiones) que permite crear e interpretar eficientemente los mensajes mediante los que pensamos y nos comunicamos.» En otras palabras, se habla de la idea de codificación que nos permite materializar nuestros pensamientos, nuestras experiencias, de manera que los hablantes de una misma lengua puedan descodificarlos. De este proceso de representación y estructuración de la realidad y de nuestras experiencias para que otros puedan decodificarlo y comprender un mensaje surge la comunicación. Así, a la idea de conjunto de normas estructuradoras ya enunciada anteriormente se le suma

ahora la capacidad de ponerlas en marcha para comunicarnos. Por lo tanto, hasta ahora podríamos decir que la gramática es algo abstracto que se encuentra en la mente del hablante y que está compuesto por normas combinatorias y estructuradoras que permiten configurar el pensamiento para que pueda ser materializado de manera que llegue a otros hablantes y nos permita comunicarnos.

Sin embargo, para que sea posible dicha comunicación, es necesario que también exista significado, por lo que este se encuentra enormemente ligado a la gramática. Sin él, lo único que tendríamos sería una estructura vacía de contenido que tan sólo serviría para configurar el pensamiento, pero no podría sacarse de la mente del hablante. Por lo tanto, en este trabajo vamos a considerar que la gramática y el significado son dos componentes del lenguaje diferenciados, pero que se interrelacionan y actúan de forma conjunta para crear la lengua y, en consecuencia, la comunicación. Una clara consecuencia de esa interrelación entre gramática y significado es que muchas de las reglas combinatorias que componen la gramática se encuentran condicionadas por el significado: «no es que las palabras signifiquen algo y, además, se combinen de determinada manera, sino que se combinan de determinada manera precisamente por su significado» (Maldonado, 2011: 330).

De esta idea deducimos que al comunicarnos rellenas parte del esquema preestablecido que compone la lengua, el cual se encuentra compuesto por normas combinatorias de tipo gramatical y semántico. Por ejemplo, no podemos emitir enunciados como *\*Rocío olvidó*, porque aún nos queda por rellenar parte de la información, del significado, del verbo *olvidar*, el cual exige que se especifique aquello que se olvida. Otro ejemplo de esta interrelación entre la gramática y el significado es el caso al que se dedica este trabajo: el régimen verbal. Como veremos posteriormente en el capítulo §III, los complementos de régimen se caracterizan por su dependencia semántica y sintáctica del verbo, por lo que la agramaticalidad de enunciados como *la graduación coincide \*(con el cumpleaños de tu madre)* se produce por no satisfacer los requisitos combinatorios del verbo *coincidir*. En consecuencia, para poder comprender los principios combinatorios que estructuran la lengua, deben estudiarse de forma conjunta con el significado, ya que la mayoría de las producciones lingüísticas que emitimos se encuentran prefijadas, condicionadas por las estructuras gramaticales y semánticas.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores y aplicándolos a algo más concreto para ELE, podríamos decir que la gramática, como objeto y no como disciplina,

es un conjunto de normas combinatorias ligadas al significado que permiten codificar y decodificar el pensamiento de manera que se logre la comunicación entre hablantes de una lengua. En consecuencia, al aprendiente de ELE le interesa conocer esas normas combinatorias para poder hablar español de manera adecuada, las cuales deben interiorizarse ligadas al significado. Sin embargo, no debe conocerlas de manera profunda, a nivel técnico, sino tan solo comprender cómo funciona la lengua que aprende para lograr interiorizarla más fácilmente. Se trata de un saber posibilitador, que, además de comprenderse, requiere de práctica, de ejercicio que permita interiorizarlo ligado al significado logrando así naturalizarlo.

Más concretamente, los principios combinatorios que deben adquirir los aprendientes son aquellos que se corresponden con la morfología y la sintaxis, las cuales se traducen en principios combinatorios concretos sobre los que no vamos a indagar más en este trabajo, pues no es nuestro objetivo. En nuestro caso, al tratar el régimen verbal, nos referiremos principalmente a relaciones sintácticas, pues vamos a analizar cómo se ha tratado este fenómeno gramatical en ELE.

## **2. La situación actual de la gramática en ELE**

Tras exponer en el apartado anterior el concepto de gramática y su relación con el mundo de ELE, en este apartado nos proponemos presentar muy brevemente los enfoques actuales acerca de cómo debe enseñarse, ligados además a cómo esta se concibe. Hacerlo será un primer paso para plantear la enseñanza del régimen verbal en ELE.

Comenzaremos con un panorama general que partirá desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad, exponiendo cómo han influido enfoques anteriores en la perspectiva de hoy. Tras ello introduciremos las ideas básicas de la que es en el presente la teoría lingüística con mayor importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, la gramática cognitiva, así como un desarrollo de ella, la gramática operativa de J.P. Ruiz Campillo.

### **2.1. Del enfoque tradicional a la actualidad**

Al igual que les ha ocurrido a otros aspectos de la lengua como el léxico, la fonética, etc. la forma de enseñar la gramática en el ámbito de ELE ha ido cambiando

guiada por los distintos enfoques metodológicos que surgieron a lo largo de la segunda mitad del pasado siglo. Sin embargo, como bien señala Ortega (1998: 2), la gramática ha sido uno de los dominios lingüísticos cuya enseñanza en el mundo de lenguas extranjeras ha sufrido cambios más drásticos, ya que pasó de ser el aspecto central (y casi podríamos decir único) sobre el que se desarrollaba la enseñanza de segundas lenguas, a prácticamente desaparecer en distintas corrientes. Creemos que es importante considerar el pasado para poder contextualizar y comprender mejor cómo se enseña la gramática en la actualidad. En consecuencia, vamos a partir de la segunda mitad del siglo XIX para exponer sintéticamente cómo se concebía la gramática en las teorías de la época para, a continuación, exponer las consecuencias que ha tenido en el rol de la gramática en la actualidad.

Ortega (2010: 159) considera que existen, a grandes rasgos, dos opciones opuestas con respecto a la enseñanza de la gramática en ELE. Por un lado, encontramos los enfoques que basaban el aprendizaje de la lengua en la presentación explícita y la ejercitación sistemática de normas gramaticales, lo que provocaba que los alumnos no aprendieran realmente a comunicarse, sino simplemente a producir enunciados correctamente contruidos. Este era el caso de los métodos de gramática y traducción tradicional y audio-oral, los cuales, según Ortega (2010: 159), «no suelen motivar para la comunicación ni reflejan claramente en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes, por lo que a menudo terminan en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas abstractas o alejadas de los intereses vitales de los mismos».

Por otro lado, encontramos los enfoques opuestos que surgen como rechazo de los anteriores, puesto que consideraban que conducían a una enseñanza de lenguas apoyada en la instrucción de normas formales con múltiples excepciones y presentadas sin contexto. Para evitarlo, la respuesta de las nuevas corrientes ha sido abandonar completamente la enseñanza explícita de la gramática, convencidas, como señala Gómez del Estal (2014: 40), de que podría llegar a aprenderse una lengua simplemente exponiendo al sujeto a ella, reproduciendo así al proceso de adquisición de la lengua materna. Esta idea es la base de los enfoques comunicativos y natural de los años ochenta. Los «resultados generalmente son las innegables fluidez, comprensión y confianza en el uso de la lengua meta, por un lado, pero también, por otro, indudables carencias en lo gramatical que se traducen en errores en el uso apropiado de formas y funciones», los cuales quedan en muchas ocasiones fosilizados, impidiendo que se alcance

el nivel similar al nativo (Ortega, 2010: 159). Estos problemas han provocado en los últimos años una reconciliación con la enseñanza de la gramática en ELE.

A pesar de los inconvenientes con respecto a la interiorización de la gramática de la lengua meta que señala Ortega, es cierto que la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza actual de las segundas lenguas es inmensa. De hecho, este enfoque provocó en su momento un cambio radical de perspectiva muy necesario en la enseñanza idiomas: se rechazó una corriente meramente memorística y normativa para pasar a la inmersión del alumno en la lengua meta, de manera que el objetivo de aprender una lengua no era ya la corrección, sino poder comunicarse. Esta perspectiva de uso real de la lengua con objetivo comunicativo es la que permanece en la actualidad, aunque los métodos originales hayan cambiado. El predominio de esta visión de la lengua que se da en la actualidad ha tenido grandes consecuencias en la gramática, específicamente en cómo se concibe esta. A continuación, pasamos a exponer tres características de la gramática actual en ELE que son el resultado de dicha visión.

En primer lugar, como hemos comentado, el enfoque comunicativo provocó un cambio de rumbo bastante necesario en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En consecuencia, surgió la necesidad de materializar ese cambio de perspectiva mediante un documento oficial que estableciera una forma de actuación en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, nació el *Marco común europeo de referencia de las lenguas*, del cual hablaremos más en profundidad en §II.3.1. Sin embargo, nos vemos en la obligación de mencionarlo, pues en él quedan reflejadas algunas ideas que ya estaban tratándose en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y que se mantienen hoy. Específicamente, en esta obra se expresa por primera vez la necesidad de presentar la lengua de manera contextualizada en su uso para favorecer así su objetivo comunicativo. Es decir, si la lengua se emplea para la comunicación, esta implica la interacción en la sociedad meta. En consecuencia, la lengua en general y la gramática en particular se encuentran fuertemente pragmatizadas (Martí y Ruiz, en prensa: 17). Esto quiere decir que los fenómenos gramaticales deben presentarse ligados a usos funcionales, comunicativos, también conocidos como actos de habla. De esta manera, el estudiante interioriza la gramática asociada a determinados contextos, facilitándose que la use para comunicarse en situaciones concretas o cuando quiera transmitir un valor comunicativo determinado, como puede ser dar una opinión, expresar gustos, rebatir un argumento, etc.

En segundo lugar, esta reconciliación de la enseñanza de lenguas extranjeras con la gramática provoca que esta vuelva a las aulas de ELE, de manera que comienza a enseñarse de nuevo explícitamente. Sin embargo, no se recupera la visión y los métodos tradicionales de esta, sino que su enseñanza adquiere una nueva perspectiva. Ya no se estudia la lengua basándose en normas gramaticales, ni se ejercita mediante prácticas repetitivas y metódicas que se basaban en la memorización. Ahora, la gramática se concibe como una herramienta que debe emplear el alumno para poder comunicarse, de manera que su objetivo será comprenderla e interiorizarla, no estudiarla desde un punto de vista teórico. El aprendiente no busca el conocimiento técnico de la gramática como tal, sino que la adquiere con un fin instrumental, como posibilitadora de la comunicación, como se puede ver en Martí y Ruiz (en prensa: 24):

Lo que necesita la mayoría de los alumnos es familiarizarse con la gramática para poder usar la lengua española como un vehículo de comunicación y hacerlo con fluidez, espontaneidad y corrección. Por esta razón, podemos decir que los conocimientos que necesitan los alumnos de ELE sobre la gramática son mayoritariamente de tipo instrumental (se trata del saber que hace posible el empleo de la lengua espontáneamente como un instrumento para poder comunicarse), aunque sin desatender el conocimiento declarativo (manifestado en la capacidad de explicar el funcionamiento de las reglas gramaticales de la lengua).

En esta cita nos encontramos con una idea que nos lleva a la tercera consecuencia de la visión comunicativa de la lengua. Martí y Ruiz señalan aquí que, a pesar de que el estudio de la gramática tenga como objetivo principal ser una vía para lograr la comunicación, el discente debería poseer cierto conocimiento metalingüístico, es decir, aquel que versa sobre la gramática en sí misma. Siguiendo a estos autores (en prensa: 25-27), el uso de terminología gramatical y conceptos lingüísticos pueden ayudar a los alumnos en el proceso de adquisición de su lengua. Esto se debe a que manejar determinados conceptos los ayudará a reflexionar sobre la lengua que desean aprender, lo que permitirá que la comprendan y la interioricen con mayor facilidad. Esta reflexión metalingüística se está fomentando hace ya un tiempo en ELE, como se puede ver en los trabajos de Gómez del Estal (2014: 129-271), Ortega (2010), Pastor (2005), Salazar (2013), etc. De hecho, en la actualidad están surgiendo actividades o ejercicios cuyo objetivo es hacer que el alumno reflexione sobre la lengua. Martí y Ruiz (en prensa: 18-21) destacan algunas tipologías de actividades como la atención a la forma, el *input* estructurado o las tareas gramaticales o formales de manera muy resumida.

De las tres características de la gramática actual en ELE podemos deducir que esta ha sufrido una subordinación a la comunicación: este aspecto lingüístico ha pasado de situarse en el pasado en un rol protagonista para concebirse en la actualidad como una herramienta que facilite el objetivo primordial de la lengua, la comunicación. Por tanto, deducimos que el régimen verbal debe enseñarse en ELE no como un estudio en sí mismo ni a través de técnicas memorísticas, sino como una herramienta que puedan usar los alumnos para comunicarse de manera más eficiente y adecuada, siguiendo las indicaciones de la visión comunicativa.

Además de la perspectiva general que acabamos de introducir al desarrollar el apartado §II.2.1, durante los últimos años se están produciendo algunos cambios en la enseñanza de ELE debido a la influencia de la lingüística cognitiva. De hecho, algunos autores han llegado a establecer que es la única manera posible de enseñar la gramática en el aula de ELE que permita realmente a los alumnos entender la lengua de manera efectiva y operativa. A continuación, vamos a dedicar un subapartado a presentar esta corriente y su influencia en el ámbito de ELE.

## 2.2. La gramática cognitiva

La gramática cognitiva es una de las manifestaciones más fuertes de la lingüística cognitiva. Esta surge en torno a los años ochenta del siglo pasado, y «nace de la búsqueda de un acercamiento al lenguaje diferente al presentado por otros modelos, especialmente los derivados de la gramática generativa» (Llopis-García, 2009: 80). Más concretamente, esta nueva teoría lingüística sostiene que el lenguaje se encuentra integrado en el cerebro y se produce de la misma manera que otros procesos cognitivos complejos, e incluso depende de algunos de ellos (AA. VV., 2008: «Lingüística cognitiva»).

La disciplina de la lingüística cognitiva considera al hombre como un conceptualizador (Llopis-García, 2009: 81), en el sentido de que realiza una clasificación de la realidad externa a él, es decir, del mundo, basándose en la percepción que obtiene de ella a través de sus sentidos. En consecuencia, dicha clasificación será limitada, materializándose por medio del lenguaje. Como bien indica Ruiz Campillo (1998: 164), «la codificación lingüística está estrictamente sujeta, en su esencia y su evolución, a la naturaleza y los límites de la *percepción* humana de

la realidad a través de la *experiencia*». En este sentido, nuestro lenguaje refleja cómo percibimos (en sentido estricto) el mundo.

Por otro lado, esta corriente determina que no es posible separar la forma, la estructura fonológica emitida al hablar, del significado, ese concepto que reside en nuestra mente y está condicionado por nuestra percepción. Esto se debe a que la unión de ambas es lo que crea la capacidad simbólica del lenguaje, idea de Langacker (2008: 8) que recoge Llopis-García (2009: 84). Por lo tanto, la disciplina de la lingüística cognitiva «tiene como eje fundamental (y casi fundacional) la reivindicación de la indisolubilidad de *forma* y *significado*: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables» (Ruiz Campillo, 2007: 1).

De acuerdo con autores como Jackendoff (1990) o Pinker (2007), nuestra forma de clasificar el mundo no es azarosa, sino que contamos con una especie de estructura conceptual universal, es decir, una forma predeterminada de cómo clasificamos la realidad. Basándose en esta idea, se podría decir que «la mente no piensa mediante palabras, sino mediante un lenguaje de computación mental que se traduce a palabras para que el pensamiento propio pueda intercambiarse con el de otros semejantes» (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019: 4). Si esto es así, entonces, el lenguaje mental básico del que disponemos todos los seres humanos es el mismo, únicamente varía la forma de externalizarlo. Este sería el origen de las distintas lenguas<sup>1</sup>, las cuales reflejan distintos modos de ver la realidad, como indica Llopis-García (2009: 81), al concebir al hablante «como conceptualizador y creador de una lengua ajustada a la visión del mundo compartida por él y su comunidad lingüística». Esta propuesta tiene enormes consecuencias para la enseñanza de lenguas extranjeras: las distintas comunidades lingüísticas comparten la visión del mundo que se materializa mediante su lengua, por lo que, para aprender una lengua extranjera, habría que tratar de acercar esa visión del mundo de la lengua meta al aprendiente:

---

<sup>1</sup> Esta idea viene a coincidir con la postura sostenida por el bando contrario formalista: “la gramática generativa reciente sostiene la hipótesis bastante radical de que el único ámbito de variación entre las lenguas es el de la llamada *externalización*, esto es, el proceso de conexión entre las representaciones sintácticas formadas por el sistema computacional (la sintaxis en sentido estricto) y el componente sensorio-motor (SM). Esto implicaría, expresado de manera informal, que todas las lenguas tendrían la misma sintaxis (en sentido estricto) y el mismo componente conceptual-intencional (por así decirlo, la misma semántica).” (Mendivil, 2015: 39)

Dicho de otra manera, casi todo lo que una gramática expresa de una forma en una lengua A, lo expresa de otra manera, más o menos distinta o más o menos parecida, en una lengua B. La consecuencia interesante de todo esto es que nada en una gramática extranjera nos es radicalmente extraño, una vez que logramos razonarlo, y esta atención a la estructura cognitiva de la representación gramatical supone un importante añadido a la gestión de la gramática en el aula.

Ruiz Campillo y Real Espinosa (2019: 4)

Por lo tanto, la gramática cognitiva partirá siempre de la observación del uso que hacen los hablantes de la lengua, teniendo en cuenta la intención comunicativa del hablante y organizando sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas (Llopis-García, 2009: 83). Martí y Ruiz (2014: 24-25; 2018: 8-9) señalan que durante los últimos años el enfoque cognitivo es el predominante en la enseñanza de español como lengua extranjera, siendo la fuente de enfoques como la ya mencionada atención a la forma o de la propuesta iniciada por Ruiz Campillo (1998) con su tesis de una gramática lógica y operativa. Pasamos a describirla en el siguiente subapartado.

### 2.3. La gramática operativa

Esta corriente surge, entre otras fuentes, de la atención a la forma, enfoque que tiene sus orígenes en Long (1988). Este busca que los alumnos centren su atención en determinadas regularidades lingüísticas para que puedan observar su funcionamiento, comprenderlo y, en consecuencia, interiorizarlo y emplearlo. Este proceso puede realizarse de manera deductiva o inductiva (Alonso Raya y Martínez Gila, 2009: 2). Igualmente, este enfoque «establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización» (Llopis-García, 2009: 25). Surge aquí, por tanto, el deseo de que los alumnos comprendan la gramática de manera que formulen reglas (no en el sentido del enfoque tradicional) que les permitan emplear la lengua meta de manera lógica y no guiándose por memorización. Así lo explican Martí y Ruiz (2018: 9):

Desde el supuesto cognitivista de la interrelación expresión/contenido de todas las expresiones gramaticales, dada su condición de unidades simbólicas, la atención a la forma tiene como meta que los estímulos (*input*) que reciben los aprendientes adquieran un sentido (*intake*) mediante el desarrollo de la conciencia metalingüística, más que de la memorización.

Partiendo de estas ideas, Ruiz Campillo desarrolla la llamada gramática operativa. Este autor considera que, con la vuelta de la gramática a la enseñanza de ELE se ha incurrido en una falacia metodológica (Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2019: 2) en el sentido de que se ha atornillado una gramática tradicional al objetivo comunicativo que persigue estudiar una lengua en la actualidad: «Sigue siendo la misma gramática de siempre, la gramática tradicional, una gramática producto de una visión de la lengua que es cualquier cosa excepto comunicativa, y con asidua frecuencia, altamente inoperativa en términos de capacidad de extensión de las reglas» (Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2019: 3). Por lo tanto, debe realizarse un cambio respecto a cómo se concibe y explica la gramática, basándose esta en el significado, la lógica y la operatividad. Para Ruiz Campillo y Real Espinosa (2019: 3), esto se traduce en abandonar la polaridad foco en la forma/foco en el significado para comenzar a hablar de «foco significativo en la forma», el cual «consiste en atender explícitamente a la forma en cuanto portadora de un significado único y permanente que es manipulable en persecución de efectos comunicativos». No es nuestro objetivo presentar de manera extensa la teoría de Ruiz Campillo, la cual queda recogida en su tesis doctoral (1998), sino simplemente mostrar algunos de los principios que la sustentan.

Por un lado, este autor habla del «principio de reversibilidad» (2018: 29), según el cual los alumnos necesitan reglas operativas para poder operar en la lengua. En consecuencia, si el alumno obtiene una regla descriptiva, acabará generando en su mente una paráfrasis operativa. El problema viene cuando las normas descriptivas generan gran cantidad de excepciones, lo que provoca que la norma interpretada por el alumno pierda operatividad ¿No sería entonces más lógico proponer directamente reglas operativas que no se basen en la descripción de la gramática, sino en la explicación real de cómo esta funciona?

Desde este pensamiento Ruiz Campillo propone pasar de una gramática descriptiva a una composicional, según la cual «el significado de un enunciado puede derivarse lógicamente de los elementos que lo constituyen» (2018: 30). Este concepto da lugar a otra idea, y es que, si el significado de un enunciado resulta de la suma de los significados de sus partes, entonces cada elemento gramatical debe tener un único significado que es constante. Este es el principio de no-sinonimia<sup>2</sup>, cuya consecuencia directa es que siempre que encontremos dos frases que, en apariencia significan lo mismo, en realidad hay diferencias, matices, entre ellas. Para determinar el significado exclusivo y único de las unidades,

<sup>2</sup> Para ejemplos véase <https://terceragramatica.com/no-sinonimia/>.

Ruiz Campillo (2018: 49) propone el «principio de descontextualización», el cual implica que, para poder determinar dicho significado único, es necesario aislar completamente la forma, de manera que esta «resulta ser la única responsable del significado».

Por otro lado, este autor mantiene que el significado es subjetivo, en el sentido de que la representación conceptual que se expresa mediante la lengua «reproduce las condiciones en que el sujeto las percibe» (2018: 37). Esto quiere decir que tenemos representaciones mentales subjetivas en nuestra mente que no tienen por qué corresponderse con la realidad al cien por cien, sino que nuestra perspectiva las determina: «el significado no es de naturaleza objetiva, sino experiencial». De hecho, fruto de nuestra experiencia con el exterior podemos encontrar en la lengua enunciados como *el sol sale a las 6:45, ese camino va desde Ciudad Real a Miguelturra*, etc. En estos casos, objetivamente el *sol* no *sale* de ningún lado, sino que es la tierra la que gira, ni tampoco el *camino va* a ningún lado, pues es estático. Estos enunciados son posibles (y muy abundantes en nuestra lengua) porque reflejan el punto de vista subjetivo del hablante: vemos el sol ascender desde el horizonte, somos nosotros quienes nos desplazamos por el camino. Por lo tanto, nuestra lengua no es «real físicamente», pues no refleja el mundo de manera imparcial, «pero sí cognitivamente. Y la lengua es la voz de la cognición». Sin embargo, la gramática descriptiva que encontramos actualmente en ELE, dice Ruiz Campillo, no refleja este punto de vista intrínsecamente subjetivo, sino que se esfuerza por objetivizar la lengua<sup>3</sup>.

Ruiz Campillo reniega de las reglas gramaticales que se presentan en ELE, puesto que determina que acaban provocando una gran cantidad de excepciones y, en consecuencia, de inoperancias. Así, defiende que

necesitamos una sintaxis configuracional, es decir, una sintaxis no solo de partes de la oración secuenciadas en la línea de un libro sino de significados que se relacionan

<sup>3</sup> Un claro ejemplo de esa tendencia objetivista que expone Ruiz Campillo (2018: 38-41) es la manera en que se explican los adverbios de lugar *aquí*, *ahí* y *allí* en la inmensa mayoría de manuales: normalmente se vincula *aquí* con cercanía, *ahí* con distancia media y *allí* con lejanía. Sin embargo, esta norma descriptiva que los estudiantes adaptan como operativa tiene una gran cantidad de inoperancias. Por ejemplo, imaginemos la siguiente conversación telefónica entre tres personas (Ruiz Campillo, 2018: 40): «Hablante (en Nueva York): AQUÍ tenemos un tiempo horrible. ¿Qué tiempo hace AHÍ?; Oyente (en Shanghái): Mucho calor. ¿Y Lola, está disfrutando de sus vacaciones en México?; Hablante (en Nueva York): No creo. ALLÍ tienen ahora un huracán de narices.» Como señala el autor, la norma descriptiva no cuadra, ya que los espacios personales prevalecen a los físicos.

y condicionan en un espacio mental, una sintaxis no solo de regencias formales sino de operancias lógicas con intenciones comunicativas (2018: 43).

De esta manera, el autor pretende desplazar la atención de las normas sintácticas formales a aquellas que se basan en el significado. Igualmente, Ruiz Campillo (2018: 45) considera que debe abandonarse la visión de la gramática como herramienta para la corrección, pues esta debería tratarse como significado en sí misma, por lo que su objetivo se fusionaría con el de la lengua. Se debería identificar y enseñar el significado único, claro y operativo de las formas gramaticales, de manera que enseñar gramática implicaría enseñar significado. Esto provocaría que no hubiera momentos en la clase en las que se enseña gramática o comunicación, sino que ambos quedarían fusionados y en las actividades comunicativas se valorase continuamente «el significado que aporta la forma, y en la atención a la forma se atendiera permanentemente a su valor comunicativo».

La teoría de este autor no describe una gramática que pueda aplicarse tal cual a los estudiantes, sino que, más bien, se está tratando de cambiar la visión de la gramática que tienen quienes la enseñan: los docentes. De esta manera, cuando consiga explicar la gramática de nuestra lengua desde un punto de vista operativo, se podrá llevar a las aulas. Concretamente, Ruiz Campillo determina que

el desarrollo de la gramática operativa exige analizar la lengua para explicar cómo podemos manipular lógicamente diferentes configuraciones de significados que representan la experiencia humana con el objetivo de alcanzar la máxima eficacia en la transmisión de nuestras intenciones comunicativas» (2018: 53).

Por lo tanto, es necesario que lingüistas y docentes de ELE se detengan a analizar la lengua que enseñan desde el punto de vista operativo para, posteriormente, ser capaces de enseñar una lengua de manera eficaz y comunicativa. A continuación, introducimos una infografía que resume las ideas principales de la gramática operativa de Ruiz Campillo con el fin de facilitar al lector su comprensión:

## La gramática operativa...



determina que la enseñanza de la lengua no debería basarse en los términos de corrección o incorrección, sino en el significado.



acerca la relación forma/significado al aprendiente, la cual se basa en la cognición.



defiende que el significado de una secuencia es el resultado de la suma de sus partes (cada término tiene un significado único).



clama que el lenguaje es subjetivo, experiencial, refleja cómo se percibe el mundo.



establece que enseñar lengua y gramática debe significar enseñar significado, deben estar fusionados.

Todo esto debe reflejarse en

### reglas operativas

que faciliten la eficacia comunicativa

Figura 1. Ideas clave de la gramática operativa.

El resultado práctico de este planteamiento se recoge en la página web de Ruiz Campillo: <https://terceragramatica.com/>. En ella presenta sus propuestas para tratar determinados fenómenos en clase, así como conceptos propios de la gramática cognitiva que ayudarán a comprender mejor sus planteamientos operativos. Un ejemplo ya completamente construido, en el sentido de que conlleva una investigación y reflexión de la lengua para lograr una explicación operativa que llevar al aula, es el caso de presentar los tiempos verbales en relación con el espacio. Su esquematización puede verse en la web <https://terceragramatica.com/mapa-recursividad/>, mientras que una explicación más detallada se encuentra en Ruiz Campillo (2014) y (2017).

Tras repasar los fundamentos de la gramática cognitiva y de la propuesta concreta de Ruiz Campillo, podríamos afirmar que muchos de sus principios parecen ser aplicables a la enseñanza del régimen verbal. Por ejemplo, hemos estudiado que la gramática cognitiva se basa en el significado y trata de acercar el punto de vista de la comunidad lingüística de la lengua meta al aprendiente. Esto se realiza generalmente mediante esquematizaciones, ilustraciones, etc. Este tipo de métodos nos parece una manera muy adecuada de trabajar el régimen verbal, pues, por ejemplo, puede mostrarse la necesidad sintáctica y semántica del verbo y su complemento de régimen mediante ilustraciones. Si pensamos en verbos como *venir*, probablemente este quede reflejado de acuerdo con la

gramática cognitiva mediante una persona que se desplaza desde un lugar: el foco está en el origen, de manea que se refleja la dependencia semántica mediante este tipo de ilustraciones. Incluso, este método podría emplearse para facilitar la enseñanza de las preposiciones, tema que abordaremos en §III.5.2. y §IV.3. Por lo tanto, las técnicas de la gramática cognitiva y los principios de la gramática operativa parecen muy rentables para explicar el régimen verbal, así como otros muchos fenómenos gramaticales.

Tras conocer más en profundidad estas teorías, podemos determinar que nos encontramos ante una concepción de la gramática que tendrá una gran repercusión en el mundo de ELE. De hecho, podemos observar cómo muchos de los métodos, manuales y gramáticas de español como segunda lengua poco a poco van introduciendo un mayor número de explicaciones cognitivas. En consecuencia, el docente de ELE debe conocer y moverse dentro de esta corriente para poder proporcionar a sus alumnos explicaciones más claras, útiles y operativas.

### 3. La gramática en los documentos de referencia en ELE

En este apartado vamos a tratar la presencia de la gramática en los documentos oficiales más importantes de la enseñanza de español como lengua extranjera: el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Con ello, pretendemos enriquecer el punto de vista del papel actual de la enseñanza de la gramática en ELE que adquirimos en §II.2 para poder aplicarlo al caso del régimen verbal. El segundo objetivo de este apartado es comprobar si los postulados expuestos en el apartado anterior sobre la enseñanza de la gramática se corresponden con los establecidos por los documentos oficiales.

Como bien indican Martí y Ruiz (en prensa: 8), «podemos afirmar que la enseñanza de la gramática presenta dos grandes caras: los contenidos que transmitir y el modo de hacerlo». Esta polaridad queda perfectamente especificada en las dos grandes obras que se van a revisar: el *Marco* expone se refiere al enfoque y el *Plan curricular* a los contenidos, mostrándose una clara influencia del primero en el segundo.

### 3.1. El Marco común europeo de referencia de las lenguas

Esta obra es, sin duda, uno de los documentos de consulta obligatoria para todo profesor de ELE. Naturalmente, no nos vamos a detener en analizarlo en profundidad, sino que únicamente vamos a señalar de forma general aquellos aspectos que tengan que ver con la enseñanza de la gramática para complementar la perspectiva que se tiene hoy de esta en el ámbito de ELE y que introdujimos en §II.2.

En el año 2001 se publica el *Marco común europeo de referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, el cual llamaremos de ahora en adelante *MCER*. Este es el resultado de tres décadas de trabajo realizado por el Consejo de Europa y cuyo germen se encuentra en el *Nivel umbral* (1979). Esta obra nace con la intención «de ser una plataforma desde la que elaborar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras en una Europa plurilingüe y pluricultural, y de permitir el reconocimiento mutuo de seis niveles de dominio para las distintas lenguas europeas» (Martí y Ruiz, 2018: 1-2). Antes de adentrarnos en los fundamentos de esta obra, debemos aclarar que este documento no es una propuesta metodológica de ningún tipo, como indica Martín Peris (2005: 2), sino que constituye un documento de referencia, como su nombre indica, por lo que no debemos esperar que se den en él instrucciones concretas acerca de cómo debe enseñarse la gramática.

En primer lugar, el *MCER* diferencia entre gramática y competencia gramatical. La gramática se considera como «un conjunto de principios que rige el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí» (Consejo de Europa, 2001: §5.2.1.2). Observamos que la concepción de gramática que se da en este documento es similar a la que definíamos en §II.1. Por otro lado, la competencia gramatical se define como «la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)» (Consejo de Europa, 2001: §5.2.1.2).

Por lo tanto, parece que la dicotomía gramatical que se presenta en este documento hace referencia por un lado al conocimiento teórico, declarativo y, por otro, a la aplicación práctica de dicho aparato. Igualmente, se hace referencia explícita a la interiorización de los principios gramaticales para poder usarlos en la lengua, y no a su mera memorización. Esto nos recuerda al cambio de

perspectiva con respecto a la enseñanza de la gramática que comentábamos en §II.2.1, en el que durante las últimas décadas se ha pasado de una visión de gramática como reglas que hay que memorizar a una perspectiva de subordinación con respecto a la comunicación. De hecho, esto queda claramente reflejado en el *MCER*, como indican Martí y Ruiz (en prensa: 10), pues en él la competencia gramatical (junto con la competencia léxica, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica) forman la competencia lingüística general. Esta última, unida a la competencia sociolingüística y a las pragmáticas forman parte de la competencia comunicativa. En consecuencia, deducimos que el lugar que toma la competencia gramatical en el *MCER* refleja la ya comentada subordinación de la gramática a la comunicación.

Por otro lado, la perspectiva general del *MCER* establece la enseñanza de la lengua desde un enfoque accional (Consejo de Europa, 2001: §2.1), es decir, desde una perspectiva de uso real de la misma: «el alumno es considerado un agente social que necesita la lengua y la comunicación para desarrollar con eficacia y propiedad las distintas tareas de su vida diaria (el alumno da instrucciones, el alumno acepta una invitación...)» (Martí y Ruiz, 2018: 3). Esto tiene una serie de consecuencias a nivel de la enseñanza de la gramática, además de la ya mencionada subordinación a la comunicación. Por ejemplo, el *MCER* establece que los textos son las unidades básicas para el uso y aprendizaje de la lengua (Martí y Ruiz, 2018: 4), por lo que los fenómenos gramaticales que se enseñen deben ser siempre presentados en contexto, el cual debe resultar lo más real y verídico posible. La gramática está enormemente pragmatizada, pues queda ligada al contexto en que se emplea.

De igual manera, esta obra establece que «la sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado y que se acepte como un enriquecimiento» (Consejo de Europa, 2001: §5.1.4.1). De esta cita deducimos que debe favorecerse la reflexión sobre la propia lengua y su uso, pues esto permite que se interiorice con mayor facilidad y, en consecuencia, se facilite la comunicación. Vemos reflejado en el *Marco* la reflexión metalingüística que parece florecer durante los últimos años en ELE.

Tras analizar el *MCER* y observar cómo se presenta y concibe la gramática en este documento, podemos determinar que, en general, coincide en gran medida con las perspectivas que presentábamos en §II.2.1. Esto se debe a que este

documento marcó un antes y un después en la enseñanza de lenguas en Europa y, a su vez, bebe de las corrientes lingüísticas y psicológicas de finales del siglo XX. Anteriormente tan solo encontrábamos diversas teorías sobre cómo debe enseñarse la lengua, mientras que el *MCER* organizó y estableció una serie de conceptos, perspectivas y estándares en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras y, en consecuencia, de la gramática en las segundas lenguas.

### 3.2. El Plan curricular del Instituto Cervantes

Publicada en 2006<sup>4</sup>, esta obra surge como elemento unificador de actuación para el Instituto Cervantes, entidad de referencia en el mundo de ELE. Así, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (de ahora en adelante *PCIC*) refleja la perspectiva inaugurada por el *MCER* (y los distintos niveles de lengua estandarizados) y amplía su ámbito de actuación (por ejemplo, se introduce el componente cultural).

El *PCIC* constituye una especie de concreción de la obra europea, pues en el *MCER* se expone cómo debe enfocarse la enseñanza de las lenguas extranjeras, mientras que el *PCIC* aplica este enfoque al caso concreto del español. Por lo tanto, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* se presentan los contenidos específicos que deben alcanzar los estudiantes de español como lengua extranjera de acuerdo con los niveles de lengua establecidos en el *MCER*: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. En cuanto a la estructura del *PCIC*, esta obra cuenta con una serie de preliminares y aclaraciones previas, unos objetivos generales y doce inventarios de contenidos que ofrecen un acercamiento a la lengua, presentándose estos últimos enfocados a su uso en la lengua, con objetivo comunicativo (Martí y Ruiz, 2018: 16).

El *PCIC* es una obra de referencia y obligada consulta para los profesionales de ELE, pues como bien indican Martí y Ruiz (en prensa: 12), esta obra no se emplea únicamente de manera interna en la red de centros del Instituto Cervantes, sino que las descripciones de los niveles de referencia del español «constituyen la base indiscutible para un buen número de profesionales interesados por la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua española».

<sup>4</sup> Existe una obra anterior, publicada en 1994, que surgió con el objetivo de establecer un marco de actuación en el Instituto Cervantes, entidad de referencia para la enseñanza del español que se basara en el *Nivel umbral*. Sin embargo, se trataba de una obra limitada, tanto cuantitativa como cualitativamente, por lo que en 2006 surge la obra actual.

En cuanto a la gramática, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006: *Gramática. Introducción*) divide el ámbito gramatical en tres subsistemas: la gramática (morfología y sintaxis), la pronunciación y prosodia (fonética y entonación), y la ortografía (formas gráficas). Sin embargo, el inventario de gramática se dedica únicamente a la morfología y sintaxis, especificándose en la introducción a este que tanto a la pronunciación y prosodia como a la ortografía se les dedican inventarios independientes. En esta introducción también se especifica que la morfología<sup>5</sup> queda reflejada en esta obra mediante el tratamiento de las categorías gramaticales y clases de palabras<sup>6</sup>, mientras que la sintaxis se estructura en torno al «tratamiento del sintagma y de la oración, con arreglo a un planteamiento general de base tradicional: sintagma nominal, adjetival y verbal; y oración simple, oraciones compuestas por coordinación y oraciones compuestas por subordinación» (Instituto Cervantes, 2006: *Gramática. Introducción*). Además, como indican Martí y Ruiz (en prensa: 13) y como vemos en la introducción del inventario de gramática, se ha optado por una perspectiva ecléctica a la hora de presentar los contenidos gramaticales, pues se presenta tanto lo normativo como algunos conceptos derivados de diversas corrientes, de manera que las descripciones puedan ser útiles para su enseñanza.

Por otro lado, de la observación superficial de cómo se presentan los elementos gramaticales en esta obra señalamos que se hacen constantes menciones al inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, así como al de *Funciones*. Esto se debe a que, como queda expresado en la introducción del inventario de gramática, esta parte de la lengua se presenta de forma que pueda ser llevada al uso. Por lo tanto, podemos decir que se encuentran aquí reflejadas las ideas del *MCER* con respecto a concebir la lengua como comunicación, la cual debe presentarse contextualizada y con un objetivo de uso.

Sobre el método que se debe emplear para la enseñanza de la gramática, el *PCIC* especifica en su introducción general que en esta obra únicamente se va a proceder a la exposición del material que debe enseñarse, por lo que esta obra no establece ningún tipo de preferencia a la hora de seleccionar una metodología

<sup>5</sup> Sobre la morfología, además, se especifica que no se van a tratar los procesos de derivación y composición de palabras como tal, pues no sabrían muy bien cómo clasificarlo mediante niveles y, por otro lado, se considera que se trata de un elemento más léxico que gramatical. Sin embargo, en ocasiones se introducen algunos de estos procesos morfológicos a tenor de la explicación de determinadas categorías (-mente en los adverbios).

<sup>6</sup> Cabe destacar que la tendencia predominante en la lingüística actual considera que la clasificación de las clases de palabras es competencia de la sintaxis. Sin embargo, parece ser que el *PCIC* prefiere considerarlo como parte de la morfología.

u otra, pues no es su función (Martí y Ruiz, 2018: 18). Sin embargo, sí que refleja una serie de ideas que nos permite obtener una visión general de qué enfoque se debe adoptar en la enseñanza y aprendizaje de la gramática. Martí y Ruiz (2018: 18) las resumen en los siguientes apuntes:

- La gramática debe servir al estudiante para mejorar su actuación. (Chacón García, 2016: 28).
- La reflexión sobre el sistema y su uso en contexto ayudan al aprendiz a interiorizar las reglas y aplicarlas en otras situaciones, pues “aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; dicho de otra manera, la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito (CLE) pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito (CLI) por medio de la práctica” (Moreno García 2011: 417).
- La presentación de las regularidades del sistema y las variaciones del uso interviene positivamente en el proceso de adquisición.
- La conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas del alumnado deben primar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La atención por los elementos formales previamente seleccionados podrá llevarse a cabo mediante el desarrollo de una conciencia lingüística en el estudiante, que se refiere “al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla” (Moreno García 2011: 430).

Mediante la observación de los dos documentos de referencia más importantes para la enseñanza de español como lengua extranjera hemos obtenidos dos conclusiones. La primera es que, efectivamente, los postulados que se introducían en §II.2 sobre cómo debe enseñarse la gramática en la actualidad se corresponden con estos documentos aquí presentado, de manera que la idea de gramática como herramienta para la comunicación queda reforzada. La segunda es que, gracias a estos documentos hemos podido previsualizar cómo se debería enseñar el régimen verbal en ELE, ya que estas obras son la base indiscutible sobre la que se desarrolla la enseñanza del español, por lo que se deben cumplir los requisitos en ellas establecidos. Más adelante, en §III.3.1. observaremos cómo se introduce el fenómeno sobre el que estamos trabajando en los inventarios del *PCIC*.

## 4. La gramática en los métodos de ELE

En este apartado se van a examinar algunos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera con el objetivo de observar si los principios que rigen la enseñanza de la gramática en la actualidad quedan reflejados en ellos. Los métodos son la herramienta que se encuentra más en contacto con los alumnos: son su guía, su maestro en papel y a lo que acabarán recurriendo siempre. En consecuencia, creemos que es verdaderamente importante que su instrumento de trabajo esté en consonancia con las visiones de la gramática que hemos tratado anteriormente. Además, al ser esta la herramienta que se encuentra más en contacto con el alumno, nos parece indiscutible que sea la más certera a la hora de comprobar si los principios de la gramática actual se llevan a la práctica.

Por lo tanto, pretendemos observar, por un lado, en §II.4.1, la influencia de los enfoques que detallamos en §II.2, y, por otro, en §II.4.2, si los manuales realmente cumplen con lo establecido en el *MCER* y el *PCIC*. Para ello, vamos a trabajar con cuatro manuales de nivel B2: *Abanico* y *Aula Internacional*, ambos de la editorial Difusión; *ELE Actual*, de SM; y *Nuevo Prisma*, de Edinumen.

### 4.1. Abanico, Aula Internacional, ELE Actual y Nuevo Prisma

En primer lugar, hemos observado que la mayoría de estos manuales presenta la gramática de manera inductiva: generalmente se presenta un texto oral o escrito en el que se introduce el elemento gramatical que se pretende enseñar a los alumnos, de manera que el primer contacto que tienen con este está contextualizado. Esto les permite comenzar a inferir los usos y las funciones a las que está asociado sin que se les presente de forma expresa, tan solo por el mero contacto con el texto. Posteriormente suelen sugerirse una serie de actividades que centran el foco en ese fenómeno o que directamente lo practican, cada manual lo hace de una forma diferente, empleando distintas técnicas. Por ejemplo, *Aula Internacional* introduce el pretérito imperfecto de subjuntivo desde el comienzo de la unidad 4 sin trabajarse explícitamente, centrando el foco en otros aspectos. Tras seis páginas de diversas actividades, se introducen algunos ejercicios que llaman la atención del alumno sobre esta forma nueva, pero sin introducir aspectos flexivos ni de uso como tal, sino a través de ejercicios que provocan la reflexión del alumno, como el siguiente:

### 8. BUSCO A ALGUIEN QUE...

A. Esperanza y Prudencio buscan pareja a través de anuncios online. Esperanza siempre cree que va a encontrar a alguien que cumpla sus requisitos. Prudencio, en cambio, cree que es muy difícil encontrar a esa persona. Marca con una E o con una P quién crees que ha escrito cada una de estas frases.

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>1</b></p> <p>a. Me gustaría encontrar a una persona a la que le interese viajar.</p> <p>b. Me gustaría encontrar a una persona a la que le interesara viajar.</p> | <p><b>2</b></p> <p>a. Me gustaría encontrar a una persona con la que lo pudiera compartir todo.</p> <p>b. Me gustaría encontrar a una persona con la que lo pueda compartir todo.</p> | <p><b>3</b></p> <p>a. Me gustaría encontrar a una persona que quiera formar una familia.</p> <p>b. Me gustaría encontrar a una persona que quisiera formar una familia.</p> |
|---|---|---|

B. Vas a escribir un anuncio para encontrar amigos. Formula cuatro enunciados como los del ejercicio anterior. Fíjate muy bien en los tiempos de subjuntivo que eliges.

*A mí me gustaría encontrar una persona que tenga...*

Figura 2. Ejemplo de ejercicio reflexivo.

En este caso se trata de hacer que los estudiantes perciban la diferencia entre presente y pretérito imperfecto de subjuntivo sin si quiera mencionar dichos tiempos. De esta manera, se provoca la reflexión sobre la lengua, infiriéndose valores y contextos comunicativos sin exponerse el fenómeno gramatical como tal. En este caso concreto, se dedican dos páginas a centrar la atención sobre este aspecto gramatical mediante diversas actividades como la mostrada (Corpas *et al.*, 2014b: 56-57) para, a continuación, introducir un esquema teórico y, posteriormente, ejercitarlo. Este proceso se repite de manera similar en el resto de manuales, aunque no se da una contextualización tan amplia como en el caso presentado, sino que la teoría se introduce antes. Es el caso de, por ejemplo, *Ele Actual*. Cabe destacar que *Nuevo Prisma* presenta la gramática de manera inductiva como hemos mencionado, pero, además, el propio alumno debe completar una especie de ficha en la que se introducen usos del elemento gramatical en cuestión, en el caso de los verbos las flexiones, etc. De este modo, basándose en la información que se le ha dado previamente mediante textos y tras algunas actividades, el alumno deberá completar el esquema teórico del fenómeno trabajado, eso sí, siempre de manera muy guiada (Gelabert y Menéndez, 2015b: 10, 12, 16, 23, etc.).

En segundo lugar, observamos aquí una tendencia que mencionamos en los apartados anteriores: la reflexión sobre la lengua para provocar que los alumnos comprendan cómo funciona, de manera que la interioricen mejor y tengan más posibilidades de emplearla de manera productiva. Además, podemos ver que la gramática se presenta siempre contextualizada, mediante textos orales o escritos, tal y como señalaba el *MCER*.

En tercer lugar, se percibe de manera muy clara el enfoque orientado a la acción en estos manuales, el cual concebía al alumno como un agente social que debe llevar a cabo actividades reales en su lengua meta. Por ejemplo, en *Nuevo Prisma* se practican interacciones que en un futuro serían reales (dados unos síntomas, el alumno debe aconsejar a su compañero), se pide a los alumnos que busquen y recaben información por internet sobre un tema determinado y lo comenten con sus compañeros, etc. En general, vemos que estos libros tienen un enfoque muy centrado en el alumno, se le pregunta constantemente por su opinión, por sus experiencias personales, qué es aquello que le cuesta más (pronunciar, comprender, etc.), en los textos se pide que pregunte al profesor aquello que no entiende, etc.

En cuarto lugar, la gramática se expone en estos métodos ligada a funciones comunicativas. Por ejemplo, en *Aula Internacional* se vincula el uso de *creo que + indicativo* y *no creo que + subjuntivo* con emitir una opinión, dar consejos con la forma condicional, etc. De esta manera, la gramática queda supeditada a su función comunicativa, no se muestra en estos manuales como fin en sí mismo, sino como herramienta para que los alumnos puedan aprender a comunicarse. Esta idea queda reforzada por el hecho de que los métodos no parecen introducir un metalenguaje muy complejo ni grandes análisis lingüísticos, sino más bien al contrario, la gramática se presenta de acuerdo con su uso con una gran base en el significado. Por ejemplo, *Aula Internacional* (Corpas *et al.*, 2014b: 54) presenta algunos marcadores discursivos mediante textos y explicando sus significados en lugar de exponerse su sintaxis; *Abanico* (Chamorro Guerrero *et al.*, 2010: 33) expone la diferencia entre el pretérito indefinido y el perfecto basándose en el significado del verbo, el cual queda muy bien reflejado mediante esquemas visuales.

En quinto lugar y siguiendo la idea anterior, debemos señalar que la gramática queda integrada en las destrezas comunicativas, es decir, se encuentran pocos ejercicios que aíslen la gramática en sí misma, sino que, en general, esta se introduce mediante la práctica de alguna de las destrezas comunicativas señaladas en el *MCER*. De nuevo, esto se debe a que la gramática tiene como fin servir de herramienta, de posibilitadora de la comunicación. Obviamente encontramos algunos ejercicios que se dedican principalmente a la gramática, como en Gelbert y Menéndez (2015b: 10), los cuales nos recuerdan a las de los métodos más tradicionales. Sin embargo, podríamos considerar este tipo de actividades como las necesarias para la adquisición de automatismos (Martí y Ruiz, en prensa: 21), las cuales son, básicamente, de repetición.

Por último, nos gustaría destacar que únicamente hemos encontrado influencia de la gramática cognitiva en *Abanico*. En este manual, por ejemplo, se incluyen una gran cantidad de esquemas pictóricos que se basan en el significado (Chamorro Guerrero, 2010: 41, 48, 66, 67, etc.). Así, el alumno puede percibir de manera clara cómo se manifiesta el elemento gramatical en español, independientemente de dónde se ponga el foco en su lengua<sup>7</sup>.

## 4.2. Reflexión sobre la gramática en los métodos de español

Tras analizar los manuales que hemos mencionado, podemos observar que, de manera general, la perspectiva de gramática supeditada a la comunicación se ha transferido a los métodos. Por otro lado, encontramos reflejados las directrices del *MCER* en cuanto al enfoque a la acción, la concepción del alumno como un agente social y la contextualización de la lengua. Además, parece que se está introduciendo la reflexión gramatical en las aulas, de manera que se orienta a los alumnos hacia determinados aspectos de la forma, provocando que poco a poco deduzcan el funcionamiento de la lengua meta. En conclusión, podemos decir que, efectivamente, los métodos parecen reflejar la concepción y el papel actual que esta debe tener en ELE, señalada en apartados anteriores. Además, observar estos manuales nos ha permitido ver la manera en que el régimen verbal podría introducirse en los métodos, especialmente en lo relacionado con la presentación de la gramática de manera inductiva y la reflexión metalingüística.

Tras desarrollar el presente capítulo, podemos decir que la enseñanza de la gramática en ELE ha cambiado en gran medida durante las últimas décadas. Esta ha pasado de ser el centro de la enseñanza a eliminarse por completo de las aulas, hasta que en la actualidad se ha reconciliado con la visión comunicativa de la lengua. Por otro lado, mediante el análisis de los documentos de referencia y de algunos métodos hemos podido observar tanto los requisitos que debe cumplir la enseñanza de ELE, como la manera en que se transmite la gramática a los alumnos. Tras todo esto, deducimos que el régimen verbal debe enseñarse desde un punto de vista claramente comunicativo, como una herramienta que facilite que los alumnos puedan expresar sus mensajes de manera óptima.

<sup>7</sup> Recordemos que las lenguas manifiestan la manera de ver el mundo de sus hablantes. Por ejemplo, en inglés las partes del cuerpo suelen presentarse como propiedades del sujeto (*I brush my hair every morning*), mientras que el español «prefiere hablar de la persona y, subsidiariamente, de las partes de esta persona» (*Me cepillo el pelo todas las mañanas*), como indican Real Espinosa y Ruiz Campillo (2019: 6). Mediante las imágenes, es más fácil representar la forma de ver el mundo de una lengua.

Igualmente, gracias a las aportaciones de la gramática cognitiva de la operativa, hemos descubierto que este fenómeno gramatical tiene una gran vinculación con la semántica, aspecto en el que se basan estas teorías. Por lo tanto, no nos es difícil vislumbrar cómo podría explicarse el régimen verbal desde la perspectiva cognitiva. Incluso, a través de estas explicaciones cognitivas de este fenómeno gramatical, podríamos llegar a exponer otros elementos como las preposiciones. Indagaremos sobre estas cuestiones en los siguientes capítulos.

## III. Los complementos de régimen preposicional

Como comentamos al comienzo del capítulo §II, del objetivo general de analizar el régimen preposicional en ELE se deducen dos objetivos secundarios: observar el papel de la gramática en ELE y caracterizar el complemento de régimen preposicional. En el presente capítulo vamos a dedicarnos a este segundo objetivo.

Lo primero que se hará será una presentación general en §III.1 a través de las dos propiedades principales del complemento de régimen: su carácter central, semánticamente exigido, en §III.1.1, y su característica forma de sintagma preposicional en §III.1.2. se dedicará a una función que se encuentra muy ligada al CR, el complemento locativo argumental.

Tras establecer las características del CR, nos dedicaremos a observar cómo estas se tratan en ELE, objetivo al que dedicaremos §III.3. Más concretamente, observaremos cómo se recoge en el *PCIC* (§III.3.1), en las gramáticas dedicadas a la enseñanza del español (§III.3.2) y en los métodos de ELE (§III.3.3). Mediante este examen, obtendremos el suficiente conocimiento del tratamiento del CR en ELE, como para valorar si es la manera adecuada de hacerlo.

Posteriormente, en §III.4 se expondrá, de manera muy esquemática, cómo llevaríamos nosotros el concepto al aula. En §III.4.1 se mostrará, además, una posible aplicación de las ideas que hemos presentado en este capítulo que vaya más allá del CR: una hipótesis de cómo podrían explicarse las preposiciones.

## 1. Caracterización general

El complemento de régimen preposicional es una función sintáctica que se caracteriza por dos rasgos principales: su forma de sintagma preposicional y su relación argumental con el verbo del que es complemento. A continuación, en los próximos dos subapartados, vamos a exponer con más detalle estas dos propiedades.

### 1.1. Complemento argumental

Como ya introdujimos en §11.1, la semántica del verbo nos da pistas sobre su estructura:

Muchas de las propiedades combinatorias que se dan entre las piezas que conforman una oración están determinadas por el contenido semántico de aquellas. De este contenido semántico depende, por ejemplo, el número de SSNN que coaparecen con un núcleo verbal dentro de su proyección sintagmática. Así en el caso de un verbo transitivo como ‘pintar’, sabemos que se construye con dos SSNN: el que pinta y lo pintado. Por el contrario, un verbo intransitivo del tipo de ‘reír’, sólo se construye con un SN: el que representa a quien ríe. Este tipo de información parece estar contenida en el nivel léxico, previo a la estructura sintáctica (Rodríguez, 2005: 65).

De acuerdo con esta cita, el verbo, debido a su significado, exige una serie de elementos que en este trabajo vamos a denominar argumentos<sup>8</sup>: “los complementos argumentales introducen información exigida o pedida por el significado de los predicados” (RAE y ASALE, 2009: §1.12f), de forma que muestran “los participantes seleccionados o elegidos por cada predicado en función de su significado” (RAE y ASALE, 2009: §1.12e). El complemento de régimen (CR) se clasifica dentro de estos argumentos, pues viene exigido por la semántica del predicado al que acompaña. Por ejemplo, el verbo *desconfiar* selecciona dos argumentos: quien desconfía, que se corresponde con el sujeto; y aquello de lo que se desconfía<sup>9</sup>, que se correspondería con el complemento de régimen: *Andrea desconfía de María*.

<sup>8</sup> Otros autores los han denominado complementos obligatorios, subcategorizados, actantes, etc.

<sup>9</sup> Estos elementos argumentales que enunciamos a través de *aquello que* y *quien* se corresponde con la estructura argumental del verbo. A estos argumentos se les asignan unas funciones semánticas que constituyen su estructura temática. Por ejemplo, la del verbo *desconfiar* sería [Experimentante, Tema]. No vamos a desarrollar estos conceptos, pues no creemos que tengan cabida en ELE, pero

Además, el CR, puede estar «exigido semánticamente por un verbo (*Se olvidó de sus penas*), un sustantivo (*Su dependencia de las drogas*) o un adjetivo (*apto para el cargo*).» En consecuencia, «el concepto de complemento de régimen es transcategorial (en el sentido de que se aplica a varias clases de palabras)» (RAE y ASALE, 2019: 60), idea que se deduce de su condición de complemento argumental. En este trabajo vamos a centrarnos en los regímenes verbales. Esto se debe, además de por una cuestión de espacio, a que muchos de los CR de sustantivos, adjetivos y adverbios son heredados del verbo<sup>10</sup> del que derivan (RAE y ASALE, 2009: §36.1d). Por lo tanto, preferimos dedicar nuestra atención a los complementos de régimen verbales, pues son los más abundantes y, creemos, pueden tener una aplicación más directa en ELE<sup>11</sup>.

Por último, nos gustaría señalar una consecuencia de esta exigencia semántica. Con las salvedades de los empleos absolutos del verbo, los complementos argumentales no pueden ser omitidos porque generan secuencias agramaticales:

- (1) A. Jorge y Tamara abusaron \*(de su hospitalidad).  
 B. La gente malcriada carece \*(de respecto).  
 C. Anoche soñé \*(con estar en Roma).

Sin embargo, en muchas otras ocasiones puede omitirse sin problemas debido a que el complemento argumental, en este caso de régimen, queda sobreentendido<sup>12</sup>:

- (2) A. Jaime confió (en Esther) ciegamente.  
 B. No participo nunca (en discusiones).  
 C. Javier se puso a hablar sin parar (de política).

Esta prueba de la omisión se usaba en el pasado para determinar si un elemento era argumental. Sin embargo, en la actualidad está rechazada debido, precisamente, a que muchos argumentos pueden elidirse y quedar sobreentendidos.

consideramos importante señalarlos. Para más información véase Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 271-288).

<sup>10</sup> No todos los CR de predicados no verbales son heredados, pero sí muchos de ellos, por lo que muchas de las características aquí introducidas se aplican también a los CR de adverbios, sustantivos y adjetivos.

<sup>11</sup> Sobre argumentos no verbales puede verse Rodríguez (2005: 66-67), y sobre complementos de régimen no verbales RAE y ASALE y (2009: §36.5.)

<sup>12</sup> Todo elemento omisible puede o no ser argumento, pero todo elemento que no pueda ser elidido será argumento.

Por lo tanto, que un complemento pueda o no omitirse no es una evidencia de que no desempeñe la función de CR, debe profundizarse en su carácter argumental. En consecuencia, preferimos aludir al criterio de selección semántica para identificar un CR, así como a su forma. Cano Aguilar (1999: 1812) señala que esta obligatoriedad o ausencia de ella es «una cuestión individual que afecta a unidades léxicas verbales (...) dentro siempre de una escala gradual, pero no algo que caracterice a los complementos de régimen preposicional como tales». En cualquier caso, esta capacidad o incapacidad de ser elididos puede tener unas claras consecuencias en la enseñanza de español como lengua extranjera.

## 1.2. Sintagma preposicional

La segunda característica de los complementos de régimen es que siempre tienen forma de sintagma preposicional. En sus orígenes, cuando comenzó a considerarse el CR como una función diferenciada del complemento circunstancial, se determinó que la preposición que los encabeza debía carecer de significado y servir como marcadora de rección, como si se tratara de una extensión formal del verbo (Cano Aguilar, 1999: 1814). Esto puede verse en los siguientes ejemplos, en los que la preposición no parece transmitir significado:

- (3) A. Sanidad carece de recursos debido a los recortes.  
B. No contestó a nuestras preguntas por mucho que insistimos.

*De* y *a* son las preposiciones más opacas, pues apenas muestran contenido léxico alguno en determinados contextos (en otros sí que mantienen su significado). Sin embargo, observamos que hay múltiples casos de complementos de régimen en los que la preposición tiene carga semántica:

- (4) A. Me tuve que interponer entre Nuria y Bea para que no se pelearan.  
B. ¿De dónde has sacado esa idea tan estúpida?  
C. Ayer me encontré con Cinthia, fue muy amable.

La abundancia de este tipo de casos ha llevado a ampliar la definición del CR, de manera que actualmente se considera únicamente la idea de la forma de sintagma preposicional (RAE y ASALE, 2009: §36.1a) exigido semánticamente. En nuestro caso, vamos a considerar la preposición como una extensión del verbo, en el sentido de que este la necesita para completar su significado, pero no en

la idea tradicional del CR de preposición como partícula meramente relacional con ausencia total de significado.

Por otro lado, los CR pueden presentar alternancias preposicionales con un mismo verbo, como se estudia ampliamente en Cano Aguilar (1999). En algunos casos, la alternancia preposicional no implica una diferencia de significado, como ocurre con *hablar de/sobre política*, *insistir en/sobre los matices*, etc. mientras que en otros se corresponde con dos acepciones diferentes del verbo:

- (5) A. Lucrecia coincidió con su padre en la feria.  
B. Pablo coincidía en la opinión de Luis sobre los impuestos.

En (5) encontramos el mismo verbo, *coincidir*, con dos CR diferentes que, a su vez, se corresponden con dos significados distintos. Por un lado, en (5A) entendemos que Lucrecia se encontró con su padre, mientras que en (5B) Pablo y Luis estaban de acuerdo, tenían la misma opinión.

La capacidad de alternar preposiciones en los CR es mayor cuando las preposiciones conservan su significado, y se reduce o desaparece en los verbos que presentan CR con preposiciones vacías (RAE y ASALE, 2009: §16.1h). Esto responde a una lógica muy clara: si una preposición conserva su significado, es muy probable que otras con acepciones muy cercanas puedan alternar con ella. También podría ocurrir que otras preposiciones con acepciones diferentes puedan alternar con un mismo verbo precisamente para marcar significados distintos, como hemos visto en (5).

Por último, Cano Aguilar (1999: 1819) señala que «la constitución de buena parte de los casos de régimen preposicional parece arrancar de la extensión metafórica de lo que en su origen son complementaciones, locativas o de otro tipo, de carácter concreto, material». Es decir, el origen de los regímenes verbales estaría en el uso de las preposiciones con un significado pleno, las cuales, prototípicamente, se emplean en lengua española para denotar posiciones. Poco a poco, muchos de estos complementos se fueron fijando, más en algunos casos y menos en otros, perdiendo la semántica de la preposición o manteniendo parte del sentido locativo. Por ejemplo, podemos deducir que *desistir de* es el resultado de una extensión metafórica que aún se aprecia en su significado: parece que aquello *de lo que se desiste* se sitúa a la espalda y se lleva a cabo un movimiento para alejarse de ello, algo similar a *huir de*. Así, la idea de origen marcada por la preposición sería una extensión metafórica: se sitúa a la espalda aquello que se

abandona. Sin embargo, en la actualidad el valor de la preposición ha perdido fuerza en este caso, se ha ido fijando y perdiendo parte de su significado.

En consecuencia, podemos decir que en la actualidad la presencia de significado en las preposiciones de los CR y su carácter fijo o con posibilidades de alternancia es gradual y depende del verbo y su relación con el complemento, no de la preposición en sí. Este hecho puede tener aplicación en la enseñanza de ELE, como comentaremos en §III.4.

## 2. El complemento locativo argumental

El complemento locativo argumental (CLA) es una función sintáctica diferenciada del CR, pero muy cercana a ella. Este término designa la «función sintáctica que corresponde a los complementos que expresan ubicación o localización y están exigidos semánticamente por el predicado (*poner, vivir, residir, etc.*)» (RAE y ASALE 2019: 65). Algunos ejemplos de este tipo de complemento serían los siguientes:

- (6)
- A. Javier reside en Valencia.
  - B. Lucía guardó el reloj en el cajón.
  - C. Cristina se escondió dentro del armario.
  - D. ¡No te apoyes en la puerta, que es muy frágil!

Estos ejemplos recuerdan a otros casos de CR, los que conservan el significado locativo de la preposición de forma completa, como los siguientes:

- (7)
- A. Lucas viene hoy de Madrid.
  - B. El rey huyó de la ciudad anoche.
  - C. Se mudó a un nuevo hogar.

La principal diferencia entre los CLA y los CR con preposición plena, de acuerdo con RAE y ASALE (2009: §36.2g) es que los primeros no seleccionan una preposición, sino que semánticamente exigen un significado locativo. Esto tiene dos consecuencias. La primera es que la forma de sintagma preposicional no es la única posible en los CLA, sino que pueden ser también adverbiales, como se observa en (8C). De hecho, los CLA de (8) pueden sustituirse por adverbios

demostrativos locativos<sup>13</sup>, mientras que (9) no lo permite, debe mantenerse la preposición:

- (8) A. Javier reside allí.(9)A. Lucas viene hoy \*(de) allí.  
 B. Lucía guardó el reloj ahí.B. El rey huyó \*(de) ahí anoche.  
 C. Cristina se escondió allí. C. Se mudó allí<sup>14</sup>.  
 D. ¡No te apoyes ahí que es muy frágil!

Esto se debe a que el criterio identificativo de los CLA es que deben ser complementos argumentales que expresen lugar, significado que prototípicamente se corresponde con un sintagma adverbial o preposicional. Frente a los CLA, los CR seleccionan la preposición, la cual no puede omitirse a pesar de sustituir su término por un adverbio. La segunda consecuencia es que los CLA pueden combinarse con muchas más preposiciones y con adverbios, pues estas no están fijadas: *Puso las gafas en/sobre/bajo/junto a /cerca de/al lado de la mesa*. Por el contrario, aunque observamos que algunos CR permiten la alternancia preposicional, esta no es tan amplia: *hablar de/sobre/acerca de política*.

Hemos introducido aquí este concepto por su cercanía con los CR de preposición plena. Si comparamos ambos conceptos, casi podríamos considerar los CLA como un estadio anterior de los CR en el que la fijación de las preposiciones y su pérdida de significado aún no se ha producido. De esta manera, podríamos establecer una escala como la siguiente:



Figura 3. Gradación de CR

<sup>13</sup> Los adverbios demostrativos son «adverbios que expresan la situación espacial o temporal de alguien o algo en relación con la que corresponde al hablante o al oyente» (RAE y ASALE, 2007: §17.1a). Concretamente nos referimos a los locativos, es decir «Aquí, ahí y allí» (RAE y ASALE, 2009: §17.8a).

<sup>14</sup> De acuerdo con RAE y ASALE (2020: 60), «los verbos que toman un complemento de régimen de destino aceptan a veces un adverbio como su único complemento (...) Se suelen interpretar estos casos como una elipsis de la preposición *a*, o como resultado de un proceso de incorporación o absorción (*a allí > allí*) que se da igualmente en otros complementos de destino (\**Ven a acá > Ven acá*)».

Por lo tanto, a pesar de que se trate de dos funciones diferenciadas, en este trabajo vamos a considerarlo de igual manera que el CR, pues, teniendo en cuenta esta escala, puede tener una enorme aplicación en al aula de ELE, como detallaremos en §III.4.

### 3. El complemento de régimen en la enseñanza de ELE

Tras exponer las características principales del CR, en este apartado nos proponemos observar cómo quedan estas reflejadas en obras cuyo objetivo principal es la enseñanza de español como lengua extranjera. Por lo tanto, vamos a analizar (y valorar) la presencia del CR en el *PCIC*, así como en las gramáticas y métodos de ELE.

#### 3.1. El Plan curricular del Instituto Cervantes

Para analizar la presencia del CR en la enseñanza de ELE hemos considerado imprescindible comenzar por el *PCIC* por ser la base de la enseñanza y creación de materiales y métodos en ELE. Hemos recurrido a su versión electrónica de libre acceso. Nos centraremos, específicamente, en el inventario de gramática.

En él hemos encontrado un subapartado concreto que presenta la función desde el nivel B1 hasta el C2, específicamente *12.2.5. Complemento preposicional regido*, dentro del apartado *12.2. Complementos*. A continuación, en la figura 4, mostramos lo que se recoge sobre este fenómeno en los niveles B.

B1	B2
<p><b>12.2.5. Complemento preposicional regido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Con verbos de uso frecuente seguidos de pronombre o de un SN <i>hablar de él, pensar en problemas</i></li> <li>▪ Doble complementación: OD + complemento preposicional <i>Me invitó a cenar.</i></li> </ul>	<p><b>12.2.5. Complemento preposicional regido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Con verbos seguidos de infinitivo <i>decidirse a ir</i></li> <li>▪ El complemento es una proposición subordinada <i>contar con que vengas</i></li> <li>▪ Cambios de significado <i>contar / contar con</i></li> <li>▪ Construcciones que rigen preposición <i>darse cuenta de, no reparar en</i></li> </ul>

Figura 4. El CR en el nivel B del *PCIC*

Observamos una progresión correcta en la introducción de esta función sintáctica, ya que en el nivel B1 se da una presentación de verbos con este complemento basada en la frecuencia de uso, centrándose también la atención en el término nominal de dicho complemento. En B2, esa atención al término de la preposición se mantiene y se introducen las subordinadas con función de término, probablemente debido a que el grueso de las oraciones subordinadas se presenta entre el nivel B1 y B2, como se puede ver al comparar los apartados 15.1. *Oraciones subordinadas sustantivas* de estos niveles. Igualmente, nos gustaría destacar que en el nivel B2 se introducen alternancias de significados dentro de un mismo verbo, ya que este hecho tiene una gran importancia para que el alumno interiorice la preposición como una extensión del verbo que puede tener consecuencias semánticas en comparación con su versión sin CR. Tal vez esto podría haberse introducido en el nivel B1, pues es algo bastante sencillo, pero consideramos que es mejor dejar esa etapa como un acercamiento al CR que permita al alumno comprenderlo e introducir esa alternancia de significado en el siguiente nivel.

C1	C2
<p>12.2.5. Complemento preposicional regido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alternancia libre entre OD y complemento regido con <i>de</i> <i>Cuida a Ana. / Cuida de Ana.</i></li> <li>▪ Verbos pronominales que rigen preposición <i>acordarse de / recordar, atreverse a / osar, burlarse de / burlar</i></li> </ul>	<p>12.2.5. Complemento preposicional regido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confusión con el OD <i>Contestó a nuestras preguntas. / Las contestó. Se refirió a nuestras preguntas / *Se las refirió.</i></li> </ul>

Figura 5 . El CR en el nivel C del PCIC

En la figura 5 observamos qué aspectos del CR se tratan en los niveles C. Nos resultan muy interesantes y útiles para los alumnos los fenómenos que se presentan especialmente en el nivel C1, pues estas diferencias estructurales van asociadas a diferencias semánticas. Sin embargo, no se especifica que estas distinciones combinatorias tengan repercusiones en el significado, como sí se hacía en el nivel B2 al poner ejemplos del mismo verbo con y sin CR. Esto nos hace pensar que, tal vez, no se valoren tanto estas variaciones semánticas, cuando, a nuestro parecer, son muy claras y necesarias. En cuanto a la alternancia del CR con el CD, en RAE y ASALE (2009: §36.3b) se habla de tres grandes grupos:

- A. Verbos de uso pronominal con complemento de régimen y uso no pronominal en la variante transitiva: *comprometerse con la*

*palabra dada (> comprometerse con ella) ~comprometer la palabra dada (> comprometerla).*

B. Verbos de uso pronominal en la variante transitiva y también en la intransitiva, esta última con complemento de régimen: *encontrarse a una persona (> encontrársela) ~encontrarse con una persona (> encontrarse con ella).*

C. Verbos de uso no pronominal en las dos variantes: *responder una pregunta (> responderla) ~ responder a una pregunta (> responder a ella).* Esto es realmente útil si se presenta en relación con las diferencias semánticas que acompañan estas diferencias estructurales.

En los niveles C hemos encontrado referencias a los grupos A y C, pero no los del tipo B. Tal vez esto se deba a una cuestión de rentabilidad, pues en esta misma obra se afirma que «el grupo B es el más restringido de los tres» (RAE y ASALE, 2009: §36.3e). Además, las diferencias de significado parecen diluirse y ser menos claras que en los demás grupos: *quedarse algo, quedarse con algo; tropezarse a alguien, tropezarse con alguien, etc.*

Para concluir, nos reafirmamos en la idea de que la progresión y la presentación del CR es bastante adecuada en relación con los niveles y las características que se exponen. Sin embargo, no hemos encontrado referencias a la alternancia preposicional que tratábamos en §III.1.2.

Aparte, debemos recalcar que la función del PCIC no es establecer qué metodología debe llevarse al aula para presentar los conocimientos gramaticales, como ya comentamos en §II.3.2, sino exponer aquellos fenómenos lingüísticos que los alumnos deben adquirir en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, no podemos apreciar cómo se debe enseñar el CR, es decir, si se expone como una parte indisoluble del verbo, una extensión de él, o de manera más independiente. Hemos podido intuir que se presenta como una extensión del verbo o, al menos, con una relación estrecha entre el verbo y su CR, pero no es algo que podamos afirmar completamente, pues no queda claro. En los próximos subapartados, dedicados a las gramáticas y los métodos de ELE, podremos examinar más específicamente este aspecto.

## 3.2. Las gramáticas de ELE

En el presente subapartado vamos a exponer la presencia del CR en las gramáticas diseñadas especialmente para aprendientes de ELE. Antes de comenzar, nos gustaría señalar que este tipo de obras no deben constituir nunca la base de la enseñanza de español, pues, de acuerdo con su tipología, este no es su objetivo. Las gramáticas se encuadran dentro de los materiales, es decir, son «instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua» (Fernández López, 2017: 705).

Aclarada la naturaleza complementaria de este tipo de obras, señalamos que hemos trabajado con cuatro gramáticas: la *Gramática básica del estudiante de español*, de la editorial Difusión; la *Gramática de uso: teoría y práctica*, de SM; la *Gramática española por niveles*, de Edinumen; y la *Gramática del español lengua extranjera*, de Edelsa<sup>15</sup>. Para presentar los resultados obtenidos, hemos elegido ordenar las gramáticas en cuanto al grado de importancia que estas dan al CR, partiendo de las que menos a las que más, lo que se traduce en cuatro subapartados.

### 3.2.1. Gramática básica del estudiante de español

En esta obra no encontramos menciones directas al régimen verbal. No se dedica ningún apartado a él ni, tampoco, se aborda esta relación predicado-complemento con términos diferentes en otros apartados. Sin embargo, en las explicaciones y ejercicios sobre las preposiciones hemos encontrado bastantes ejemplos que incluían esta función: «En Italia he ido a muchos sitios» (Alonso Raya *et al.*, 2005: 195); «Los puso en la terraza» (Alonso Raya *et al.*, 2005: 196); «El meteorito se dirige hacia aquí» (Alonso Raya *et al.*, 2005: 200); «¿Hacia dónde apunta la brújula?» (Alonso Raya *et al.*, 2005: 200); «Sus jamones son tan famosos que la prensa internacional ha hablado muchas veces de él» (Alonso Raya *et al.*, 2005: 193); etc.

Observamos que la mayoría de los ejemplos encontrados se refieren a CR claramente semánticos, en los que la preposición aún conserva gran parte de su

<sup>15</sup> No se incluyen la *Gramática comunicativa* de Matte Bon (1992), pues no hemos encontrado referencias a las preposiciones ni a los CR.

significado. Probablemente esto se deba a que los hemos extraído de un capítulo en el que se explican las preposiciones, por lo que se presentan ejemplos transparentes en cuanto al significado. Sin embargo, también hemos observado algún caso de CR más formal y menos semántico, como el último ejemplo que señalábamos, en el que se emplea *hablar de*.

Si bien esta gramática realiza una presentación muy acertada de las preposiciones (y de la mayoría de otros contenidos gramaticales) mediante explicaciones muy concretas y lógicas acompañadas de ilustraciones de inspiración cognitiva que permiten visualizar lo que se expresa, nos parece un desacierto omitir la explicación de los CR.

### 3.2.2. Gramática española por niveles

Nos encontramos ante una obra algo más descriptiva y teórica que la anterior, pues en ella se introducen términos metalingüísticos que no observábamos en la *Gramática básica del estudiante de español*. Sin embargo, esto no implica que se trate de una gramática formal similar a las de lengua materna, pues las explicaciones que se dan están bastante basadas en el significado, además de exponerse mediante enunciados simples y concisos.

En cuanto al CR, encontramos una breve mención en el capítulo que se dedica a las preposiciones, más concretamente en la descripción general de sus características:

Teniendo en cuenta esta función de las preposiciones de enlazar o de relacionar elementos de la oración, conviene que recuerdes los complementos de régimen que algunos verbos llevan y que van introducidos por una preposición: *Prefiero pensar en mis cosas*.

En el ejemplo anterior, la preposición *en* esta regida por el verbo *pensar* e introduce el complemento de régimen *mis cosas*. En otros casos la preposición no viene regida por el verbo, así con el verbo *comprar* podemos formar oraciones que lleven distintas preposiciones, y ninguna de ellas está regida por ese verbo: *Me gusta comprar en el súper; Voy a comprar con el carrito de la compra; Voy a comprar por la tarde*.

Martí et al. (2008: 363)

Se introduce aquí un ejemplo de CR en oposición a casos de complementos preposicionales no regidos. Nos parece interesante que se presente el contraste del CR con casos que parecen iguales en cuanto a la forma para que los alumnos aprecien las diferencias que existen entre unos ejemplos y otros. Sin embargo, esta es la única vez que se menciona el CR.

Como ocurría con la gramática anterior, hemos encontrado también en esta algún caso de CR entre los ejemplos propuestos al explicar las preposiciones, como «todos se preocupan mucho de mí» (Martí *et al.*, 2008: 372); «llegó a casa cuando todos estábamos ya acostados» (Martí *et al.*, 2008: 365); «hemos venido en coche desde Madrid» (Martí *et al.*, 2008: 374), etc. Parece inevitable que en las explicaciones sobre los usos de las preposiciones se introduzcan casos de CR, tanto semánticos como más formales.

Por lo tanto, observamos un esfuerzo por introducir esta función, presentándola, además, en contraposición con otros casos no regidos, para que los destinatarios aprecien las diferencias. A pesar de ello, consideramos que el tiempo, el espacio y la ejemplificación que se dedica al CR es insuficiente para que un alumno extranjero comprenda la relación entre el complemento y el predicado que lo rige. De hecho, ni siquiera se presentan ejercicios sobre el tema. Por lo tanto, pensamos que el CR en esta obra se expone como un breve apunte con una metodología adecuada, con buenas intenciones, pero ineficaz en la práctica.

### 3.2.3. Gramática de uso del español: teoría y práctica

Hemos seleccionado la versión de esta obra que se dedica a los niveles B1 y B2 por ser estos los que introducen gran parte de lo relativo al CR en el *PCIC*, como vimos en §III.1. Esta gramática es mucho más descriptiva y teórica que las anteriores, presentando los contenidos de manera que, a nuestro parecer, resultan complejos para el estudiante extranjero.

En este caso sí que encontramos un capítulo completo dedicado a los CR, el 101. No se menciona esta función como tal, sino que se denomina «verbos con preposiciones», dándose la siguiente explicación: «Algunos verbos necesitan una preposición para unirse a otros verbos, a un nombre o a un pronombre» (Aragón y Palencia, 2009: 210). Esta definición sería adecuada si se utilizara para introducir complementos preposicionales del verbo en general. Sin embargo,

absolutamente todos los ejemplos que se muestran son CR, por lo que, sin duda, se refiere a esta función. El principal problema que vemos aquí es que no se refleja que determinados verbos necesitan una preposición concreta, y que en muchas ocasiones si esta cambia implica diferencias de significado. No nos parece mal que no se mencione como tal el CR y que se introduzca la idea de preposiciones que van con verbos, pero creemos que el concepto que se introduce es escaso y algo vago.

Tras esta breve explicación se muestra una serie de listas de verbos clasificados en función de la preposición que encabeza su CR con escasísimos ejemplos. Por desgracia, esta presentación nos recuerda a los métodos tradicionales, en el que la gramática se presentaba en forma de listas de normas que el alumno debía memorizar. Por supuesto, no estamos en contra de presentar listas de este tipo, pero, desde luego, no como único método para explicar un fenómeno gramatical, sino más bien al final de la obra en cuestión a modo de glosario que el alumno pueda consultar.

En consecuencia, esta forma de exponer el CR resulta poco operativa, pues la definición inicial es escasa y la presentación posterior no favorece en absoluto la comprensión. De hecho, antes de presentar el CR de esta forma, preferimos el apunte que se realizaba en la *Gramática española por niveles*, pues, aunque breve, era correcto y presentaba el fenómeno de forma útil para el alumno.

#### 3.2.4. Gramática del español lengua extranjera

En este caso nos encontramos ante una gramática con una presentación y una metodología muy similar a la *Gramática de uso: teoría y práctica*. De nuevo, encontramos que se expone de manera explícita el CR, más concretamente, como un apartado dentro del capítulo que se dedica a explicar las preposiciones.

En este caso, nos encontramos la siguiente definición: «Muchos verbos exigen determinadas preposiciones, ya sea de manera fija, ya sea en función del contexto» (González y Romero, 2011: 221). La definición nos parece escasa y no se menciona que la preposición sea prácticamente una extensión del verbo, así como el carácter argumental. Además, no tenemos muy claro a qué se refiere con que pueden venir exigidas por el contexto. Deducimos que se refiere a la alternancia preposicional, pero esta no viene determinada tanto por el contexto como por la diferencia de significados o por el tipo de término de la preposición

(si se trata de un infinitivo, de un sintagma nominal, de una oración subordinada, etc.).

Tras esta brevísima explicación, se introducen listas de verbos y sus alternancias preposicionales de manera completamente descontextualizada y sin presentar ejemplo alguno de uso. Esta presentación es prácticamente la misma que la de la *Gramática de uso: teoría y práctica*, pero esta vez los verbos se organizan alfabéticamente en vez de por la preposición de su CR. Por lo tanto, mantenemos la opinión que hemos reflejado sobre la obra anterior: nos parece una forma completamente ineficaz de presentar un fenómeno gramatical, pues el alumno difícilmente podrá llevarlo al uso.

### 3.3. Los métodos de ELE

Para desarrollar este subapartado hemos consultado un total de diez manuales de niveles B1, B2 y C1. Hemos seleccionado estos porque, como vimos en §III.1, el *PCIC* establece que son los niveles en los que debe introducirse el CR. Más concretamente, hemos trabajado con *ELE Actual*, de la editorial SM, correspondiente a los niveles B1 y B2; *Aula Internacional*, de Difusión, en los niveles B1, B2.1 y B2.2; *Nuevo Prisma*, de Edinumen, en los niveles B1, B2 y C1; y las obras *Abanico* y *Ventilador* de Difusión, correspondientes a los niveles B2 y C1. Hemos tratado de mantener los mismos manuales que analizamos en el apartado §II.4, pero nos hemos topado con el inconveniente de que algunos métodos no cuentan con el nivel C1, como *ELE Actual* y *Aula Internacional*, y que los manuales *Abanico* y *Ventilador*<sup>16</sup> no tienen ninguna obra que se dedique a B1.

Para exponer los resultados, vamos a desarrollar tres subapartados, cada uno de los cuales se corresponderá con un nivel. De esta manera, no solo podremos comparar los manuales entre sí, sino que también seremos capaces de observar la progresión que se da entre los distintos niveles con respecto al CR, reflexionando sobre si se cumplen los requisitos establecidos en el *PCIC*. Antes de comenzar el análisis, nos gustaría exponer la metodología que hemos llevado a cabo. Específicamente, vamos a valorar dos aspectos centrales sobre la

<sup>16</sup> Estas obras realmente no tienen el mismo planteamiento, pues *Ventilador* se concibe como un manual sin unidades didácticas, mientras que *Abanico* sí es tradicional en ese aspecto. Sin embargo, los hemos tratado juntos debido a que *Ventilador* surge tras el éxito de la primera edición de *Abanico* y ha sido desarrollado por los mismos autores, por lo que podríamos considerar que se trata de la misma línea de manuales.

exposición de los CR en los manuales y, dentro de cada uno, elementos sobre este aspecto principal. Así, observaremos si el CR se presenta de forma aislada con respecto a otros fenómenos gramaticales o si se presenta de manera integrada con otros elementos lingüísticos.

En primer lugar, en cuanto a la presentación exclusiva de esta función, valoraremos si se atiende a su forma, caracterizada por la fijación de la preposición y su estrecha relación con el verbo; a la posible alternancia preposicional que se da en muchos CR; y, por último, a las características semánticas de esta función: si el verbo varía su significado con o sin CR, si la alternancia preposicional provoca diferencias de significado, si no se aprecian matices diferentes entre los distintos CR de un mismo verbo, etc. En segundo lugar, sobre la presentación integrada del CR con otros elementos lingüísticos, valoraremos si el ejercicio y la exposición se presentan centrándose en la forma (por ejemplo, a su forma fija en relación con otras expresiones, a las preposiciones, etc.), o bien si se expone debido a su utilidad funcional, léxica o comunicativa.

Todo esto se plasmará en una tabla resumen que introduciremos al principio de cada apartado, a la cual se le añadirá un pequeño icono que indicará el nivel de presencia del CR en cada manual.

Por último, nos gustaría señalar que únicamente hemos tenido en cuenta para realizar este breve análisis de manuales aquellas muestras de CR que dirigieran de alguna forma la atención hacia este fenómeno. Esto es, aquellos casos en los que se lleva a cabo una explicación teórica, se señala algún texto para trabajarlo, se realizan ejercicios en los que se incluye algún CR, etc. Por lo tanto, no nos vamos a detener a valorar la presencia casual de esta función, es decir, si se encuentra en muestras lingüísticas como textos, audios, etc. sin que se dirija la atención hacia él, pues resultaría inabarcable para este trabajo.

## 3.3.1. Nivel B1

	Ejercicios exclusivos CR			CR integrado		Presencia del CR en el manual
	Forma	Alternancia preposicional	Significado	Forma	Significado	
<i>Aula Internacional</i>	-	-	-	~	+	
<i>ELE Actual</i>	-	-	-	~	+	
<i>Nuevo Prisma</i>	-	-	-	-	+	

Figura 6. Presencia del CR en manuales de B1

Al analizar los manuales correspondientes al nivel B1, que recordemos eran *Aula Internacional*, *Ele Actual* y *Nuevo Prisma*, hemos observado que en ninguno de estos métodos se introducen ejercicios o apartados en los que se trate el CR de manera exclusiva. Únicamente hemos encontrado ejercicios que tratan otros elementos lingüísticos entre los que se integran algunos CR.

Por ejemplo, en *ELE Actual* hemos encontrado ejemplos como *discutir con*, *romper con*, *salir con*, junto a otras expresiones para hablar de relaciones personales, trabajo o estudios: *matricularse*, *enamorarse*, *buscar/encontrar trabajo*, *repetir el curso*, *hacer/presentar el currículum*, etc. (Borobio y Palencia, 2019: 46). En estos casos, los CR se introducen claramente como una fórmula fija sobre la que realmente no se llama la atención por su forma, sino por su significado, el cual se incluye en un grupo temático mayor que sirve a una función comunicativa concreta. En *Aula Internacional* se introduce el verbo *serve para* (Corpas et al., 2014a: 124) para trabajar la descripción de objetos; o *creer en algo* (Corpas et al., 2014a: 149) asociado a fórmulas para expresar una creencia.

También hemos encontrado algún caso en el que, a pesar de que se asocian los CR a una función comunicativa o a un campo semántico concreto, se introducen junto con otras expresiones semifijas. Por ejemplo, en *ELE Actual* (Borobio y Palencia, 2019: 46-55) se introducen las siguientes expresiones, entre las cuales encontramos casos de CR y de unidades idiomáticas: *alegrarse de*, *estar harto de*, *tener ganas de*, *acordarse de* y *estar encantado de*. Así, se aprecia el carácter fijo

del CR, por lo que creemos que, en parte, se hace referencia a su forma<sup>17</sup>. Sin embargo, solo hemos encontrado esta vinculación del CR a otras estructuras fijas en este manual.

Tras analizar estos tres manuales de nivel B1, podemos decir que la presencia del CR en ellos es mínima, o incluso nula en uno de ellos (*Nuevo Prisma*). Además, se presentan como unidades completamente fijas con un significado propio que el alumno debe memorizar. Recordemos que esto es así en muchos casos, pero no en todos. En conclusión, no nos parece que los objetivos establecidos por el PCIC para este nivel se hayan cumplido: se presentan CR de manera escasísima, y únicamente se trabajan en relación con su significado, sin apenas atención a su forma. Como hemos mencionado varias veces anteriormente, tal vez sería mejor empezar por casos semánticos que permitan al alumno entender la relación estrecha entre el CR y el verbo que lo rige y algunos casos muy comunes de régimen fijo, en los que se explicaría por qué el verbo va siempre con una preposición.

### 3.3.2. Nivel B2

Como hemos indicado en §III.3.3, el nivel B2 es el que cuenta con un mayor número de métodos. Esto se debe a que es el único nivel que se desarrolla en todas las editoriales con las que hemos trabajado. En este caso, hemos encontrado algunos ejercicios enfocados exclusivamente a trabajar los CR y otros integrados. Debido a esto, vamos a presentar dos subapartados para que la información quede mejor estructurada. Introducimos a continuación la tabla resumen que ha de tenerse como referencia de la perspectiva general del CR en el nivel B2 para pasar posteriormente a los subapartados.

---

<sup>17</sup> Por ello introducimos el símbolo ~ en la tabla inicial, que hace referencia a que no se trabaja específicamente sobre la forma, pero sí se llama la atención del alumno sobre ella.

	Ejercicios exclusivos CR			CR integrado		Presencia del CR en el manual
	Forma	Alternancia preposicional	Significado	Forma	Significado	
<i>Aula Internacional B2.1</i>	-	-	-	+	+	
<i>Aula Internacional B2.2</i>	-	-	-	+	+	
<i>Abanico</i>	-	-	-	~	+	
<i>ELE Actual</i>	+	-	~	~	+	
<i>Nuevo Prisma</i>	+	-	~	-	+	

Figura 7. Presencia del CR en manuales de B2

### A. Ejercicios exclusivos del CR

En este nivel hemos encontrado dos manuales que dedican una pequeña serie de ejercicios al CR. Por un lado, *ELE Actual* presenta un total de tres ejercicios (Borobio y Palencia, 2012: 83-84) a esta función. Esta secuencia de actividades queda recogida en el Anexo 1. Comienza presentándose un texto que los alumnos deben leer para, a continuación, introducirse una tabla con preposiciones (*a, con, de, en, por*) que debe ser rellenada con verbos que se combinen con ellas, los cuales se encuentran en el texto. Los CR que se trabajan son, en su mayoría, de preposición fija y relacional, sin apenas significado (*asombrarse de, resignarse a, carecer de, molestar en, etc.*), aunque encontramos algunos casos más semánticos, como *pasar de*.

Tras esta primera toma de contacto, se introduce un ejercicio en el que, dadas unas frases con huecos que pertenecen a un cuestionario, los alumnos deben completarlas con las preposiciones que faltan. Encontramos aquí tanto casos de CR como pronombres relativos precedidos de preposición, por lo que en esta actividad no podríamos hablar de exclusividad en cuanto al CR. Luego, los estudiantes deben apuntar las respuestas que darían a este cuestionario e interaccionar con sus compañeros para obtener sus respuestas. Así, se pondrá en práctica de manera controlada el uso de los CR. La última actividad consiste en retomar los verbos que se combinaban con preposiciones y utilizarlos para escribir hechos sobre uno mismo que pueden ser verdaderos o falsos. Tras esto,

deben decírselos a un compañero y este debe tratar de adivinar cuáles son ciertos y cuáles no. De esta manera, encontramos una práctica libre en la que se trabaja el uso de los CR.

Por lo tanto, mediante esta breve secuencia de actividades se trabaja principalmente la forma de los CR en relación con las preposiciones con las que se combinan y sus usos. Si tenemos en cuenta los objetivos del *PCIC*, podemos decir que, efectivamente, se trabaja el término preposicional en forma de infinitivo y de oración subordinada, pero no encontramos referencias a la diferencia estructural de algunos verbos, que pueden presentarse con CR o sin él.

Por otro lado, *Nuevo Prisma* (Gelabert y Menéndez, 2015b: 103-104) presenta una gran cantidad de CR de forma muy concentrada, a través de tres actividades, como se puede ver en el Anexo 2. Así, se introduce un texto dividido en tres fragmentos, cada uno de los cuales trata sobre una celebración cultural y a los que les faltan las preposiciones. En grupos de tres, se reparten los fragmentos, se leen y completan, para realizar después una puesta en común sobre el contenido. A continuación, deben clasificarse los verbos con CR que se presentan en los fragmentos en función de la preposición. Tras esto, los alumnos escriben un texto sobre una celebración que conozcan empleando varios de estos verbos.

Encontramos una metodología similar a *ELE Actual*, pero más breve y en la que se introduce la práctica libre sin pasar por la fase de práctica controlada. Además, los alumnos pueden caer en escribir el texto sin emplear los verbos introducidos. En cuanto a los CR expuestos, encontramos tanto semánticos (*acudir a, concentrarse en, acercarse a, asistir a*, etc.) como relacionales (*tratar de, enorgullecerse de, convertirse en*, etc.).

En general, nos parece que se tratan de presentar demasiadas combinaciones de verbos con CR de golpe, sin dedicar demasiados ejercicios a su práctica. Muy probablemente los alumnos aprenderán algunas combinaciones que no conocían e ignorarán el resto, pues la cantidad de *input* es muy grande para que pueda asimilarse de una vez.

## B. Ejercicios integrados

Al contrario que en el nivel B1, en esta ocasión hemos encontrado ejercicios que tratan el CR de manera integrada con otros objetivos que no sea tratarlo por sí mismo. Por ejemplo, en *Aula Internacional B2.1* (Corpas et al., 2014b: 55),

hallamos un ejercicio que se enfoca a tratar varios verbos con sus CR, así como a otras construcciones semifijas (idiomáticas o incluso fraseológicas, como *darle vueltas a*). Así, encontramos los CR *arrepentirse de*, *renunciar a*, *pensar en*, *disfrutar de* y *pertenecer a*. Específicamente, se centra la atención en el término del sintagma preposicional, y se pide a los alumnos que recurran a un texto dado y extraigan de él ejemplos en los que el término tenga diferentes formas. Por lo tanto, vemos aquí una atención a las exigencias del PCIC. Podemos hablar también de atención al significado, pues se presentan en contexto de manera que el alumno pueda inferirlo. Aparte de este ejercicio concreto, los demás que encontramos en este manual atienden principalmente al significado y se integran en campos semánticos concretos, como *consiste en* para explicar el funcionamiento de un deporte (Corpas *et al.*, 2014b: 40) y *viene de* para contar los orígenes de una tradición (Corpas *et al.*, 2014: 45). Aparte de estos, no encontramos mucha más presencia del CR en este manual.

En *Aula Internacional B2.2* no hay rastro del CR, tan solo hemos encontrado *marcharse de* (Corpas *et al.*, 2014c: 71). Por lo tanto, vemos una gran descompensación en estas dos obras, aunque tiene lógica pensar que se ha preferido dejar el CR para la primera parte del nivel B2 y obviarlo en la segunda.

En *Abanico* hemos encontrado un ejercicio que presenta estructuras, tanto CR como complementos indirectos y directos (Chamorro Guerrero *et al.*, 2010: 141). Igualmente encontramos algunos casos más de CR como *subirse a*, *bajarse de* (Chamorro Guerrero *et al.*, 2010: 109) y *salir con*, *contactar con* (Chamorro Guerrero *et al.*, 2010: 133). Todos los casos que se presentan, menos el primero que hemos mencionado, se emplean de acuerdo con una función comunicativa o un campo semántico, aunque debemos mencionar que los CR no abundan en esta obra.

En cuanto a *ELE Actual* y *Nuevo Prisma*, obras que presentaban los ejercicios específicos de CR, son las que más lo tratan a lo largo del manual de manera integrada. Principalmente se introduce relacionado con las funciones comunicativas o los campos semánticos que se tratan a lo largo de las unidades didácticas, aunque no podemos encontrarlos en todas. Además, muchas veces se presentan junto a otras construcciones fijas o semifijas (idiomáticas, fraseológicas, perífrasis verbales, etc.) como en Borobio y Palencia (2012: 46; 74; 78) o Gelabert y Menéndez (2015b: 68).

Para concluir, podemos decir que en algunos manuales sí que se cumplen parte de las expectativas del *PCIC*, como hemos comentado. Sin embargo, en ninguno de ellos se tratan todas y, de hecho, la alternancia de un verbo con o sin CR no se trabaja en ninguno de los manuales de B2 con los que hemos trabajado. En consecuencia, podríamos decir que solo se cubren mínimamente los objetivos planteados por el *PCIC* y que la presencia del CR en los manuales de B2, a pesar de ser más amplia que en el nivel B1, sigue siendo limitada.

### 3.3.3. Nivel C1

En esta ocasión seremos muy breves. Por desgracia, en los manuales que hemos trabajado para este nivel (*Ventilador* y *Nuevo Prisma*), no hemos encontrado apenas referencias al CR.

	Ejercicios exclusivos CR			CR integrado		Presencia del CR en el manual
	Forma	Alternancia preposicional	Significado	Forma	Significado	
<i>Ventilador</i>	-	-	-	-	-	
<i>Nuevo Prisma</i>	-	-	-	-	-	

Figura 8. Presencia del CR en manuales de C1

Como se puede ver en la tabla, en *Ventilador* no se trabaja este aspecto, mientras que en *Nuevo Prisma* hemos encontrado únicamente dos casos en toda la obra: *entrar en* (Gelabert y Menéndez, 2011: 24) y *acordarse de* (Gelabert y Menéndez, 2011: 45). A pesar de que en el *PCIC* se recogen diversos aspectos a tratar que, además, consideramos muy interesantes, esto no se refleja en los manuales, al menos los consultados.

## 3.4. Conclusiones

Tras analizar la presencia del CR en el *PCIC*, gramáticas y métodos de ELE, hemos llegado a algunas conclusiones. En cuanto a las gramáticas, aquellas en las que se introducía el régimen verbal, y se le dedicaba más que un mero apunte, son obras eminentemente descriptivas, que apenas dedican espacio a presentar muestras de lengua y relaciones con el significado. A nuestro parecer, resultan

demasiado técnicas para un aprendiente de lengua extranjera. Sin embargo, aquellas en las que no se menciona (*Gramática básica del estudiante de español*) o se menciona muy brevemente (*Gramática española por niveles*) nos parecen unos materiales mucho más adaptados a estudiantes de español no nativos, que realmente permiten transmitir el conocimiento gramatical de una forma adecuada y comprensible. Por lo tanto, podríamos decir que este concepto se concibe con una carga eminentemente, técnica y formal, ya que las gramáticas que lo exponen tienen una clara posición descriptiva, mientras que las más comunicativas, adaptadas al discente, lo omiten o lo tratan brevísimamente. En cualquier caso, basándonos en las gramáticas que hemos consultado, no nos parece que en ellas se reflejen los objetivos del PCIC ni la metodología que defendemos en este trabajo.

En cuanto a los manuales, y como se ha venido exponiendo a lo largo del subapartado §III.3.3, los objetivos establecidos en el PCIC no se cumplen en ninguno de los que hemos consultado. Si bien es cierto que algunos de los requisitos establecidos en el PCIC, como la forma del término del sintagma preposicional en el nivel B2, se desarrollan en algunos métodos, hay otros objetivos que ni si quiera se introducen, como las alternancias de un mismo verbo con y sin CR. En consecuencia, podemos establecer que estos manuales no se adaptan a lo establecido en el PCIC sobre el CR.

Por otro lado, del análisis de los manuales resaltamos que en muchos casos los CR se presentan junto a otras expresiones de carácter fijo o semifijo, como las unidades idiomáticas, las fraseológicas, las perífrasis verbales, etc. No nos parece descabellada la idea de que, tras haber introducido una secuencia de ejercicios que trabajan algunas características de los CR (adecuándolos a los requisitos de cada nivel establecidos por el PCIC), se introduzcan nuevos ejemplos y se trabajen en cada unidad de la mano de otras estructuras lingüísticamente fijadas. De esta manera, al introducir pequeñas dosis de *input* dosificadas a lo largo del curso, los alumnos serán más receptivos y acabarán aprendiendo mayor variedad de verbos con CR que tratándolos de forma aislada e intensiva en una única unidad didáctica.

En conclusión, tras observar cómo se presenta el CR en métodos, gramáticas y en el propio PCIC, podemos determinar que hace falta repensar la enseñanza de esta función sintáctica en ELE. Este se presenta en las obras analizadas con un fuerte carácter fijo que los alumnos deben memorizar sin más, de manera que apenas se trabaja de forma que se facilite su adquisición y producción. Nuestra

opinión es que este concepto es abstracto y teórico, pero puede adaptarse a los aprendientes no nativos, tal vez mediante imágenes que ilustren el significado de un verbo en los que se muestre la exigencia semántica y la estrecha vinculación del verbo y su complemento, o quizás presentándose primero aquellos casos en los que se mantiene la carga semántica de la preposición para poco a poco ir presentando casos más vacíos y formales.

#### 4. Una posible aplicación a ELE

El objeto de los apartados anteriores han sido los CR y CLA, repasando cómo se tratan ambas funciones en el *PCIC* y en gramáticas y métodos de ELE. Todo lo anterior nos ha permitido forjarnos un punto de vista sobre lo que es el CR y cómo se traslada a la enseñanza del español en la actualidad, quedando clara nuestra opinión de que, en la práctica, se sigue considerando una función que apenas se enseña. Por lo tanto, mediante este apartado nos proponemos explicar brevemente cómo consideramos que debería enseñarse el CR en ELE.

Antes de nada, nos gustaría señalar que no podemos llevar conceptos tan teóricos al aula de ELE tal cual, pues este es un conocimiento que deben tener los especialistas, no los aprendientes. Sin embargo, sí que podemos adaptarlos, seleccionando cuidadosamente las características pertinentes que deben enseñarse, las cuales tendrán consecuencias en la construcción de los enunciados que los discentes emplearán para comunicarse. A continuación, mostramos tres propiedades en (10) que consideramos indispensables sobre el CR y que deben transmitirse a los alumnos.

- (10)      A. La preposición debe considerarse como una extensión del verbo en tanto que exige una preposición concreta.  
            B. El CR, introducido por esa preposición, viene exigido por el significado del verbo.  
            C. Hay verbos que tienen esa preposición fijada y otros que permiten más de una.

De estas tres ideas principales, se deducen otras que deberían irse introduciendo de forma paulatina a lo largo de los diferentes niveles. Nuestro objetivo no es crear una programación concreta ni diseñar ejercicios, sino presentar a grandes rasgos cómo podría integrarse el CR en los distintos niveles de ELE.

## 4.1. Nuestra propuesta

Vamos a partir de las tres características principales que hemos expuesto en (10), de las cuales se deducen otras muchas consecuencias en la práctica lingüística. Además, no solo vamos a presentar las propiedades del CR, sino que nos proponemos también distribuir las a lo largo de los tres niveles principales del *PCIC* que tratan el CR, así como dar indicaciones de la metodología que se podría seguir.

### 4.1.1. Nivel B1

En el nivel B1 introduciríamos la idea de preposición (sea fija o variable) exigida por el verbo y la selección semántica. Para ello, partiríamos de exponer casos de CLA y CR plenos (de la clasificación que vimos en §III.2), pues en ellos se ve de forma muy clara tanto la necesidad que tiene el verbo de ir acompañado de un CR como la selección de preposiciones. Por ejemplo, si pedimos a todos los alumnos que dibujen verbos como *venir, llegar, guardar, residir*, etc. fuera de contexto y luego comparamos sus dibujos, probablemente la mayoría de ellos coincidan. Eso se debe a que, si han comprendido el significado del verbo, entenderán la necesidad de marcar un lugar que se refleja de manera muy clara mediante la preposición. Aquí podríamos aprovechar para resaltar el término nominal del sintagma preposicional, como indicaba el *PCIC*<sup>18</sup>. Igualmente, presentaríamos a continuación casos de CR más opacos pero que son el resultado de procesos metafóricos, de extensión del significado, como *pensar en*, en el que *aquello en lo que se piensa* constituye una ubicación abstracta.

Hasta aquí las ideas sobre el CR que pretendemos introducir en B1. Básicamente, esta etapa del aprendizaje será un acercamiento a la caracterización del CR, a algunas de sus propiedades básicas, comenzando por una semántica transparente de la que se pueda partir y dar a conocer CR de frecuencia alta mediante extensiones metafóricas.

---

<sup>18</sup> Nos gustaría señalar que el término del sintagma preposicional no debería ser un tema que se trate en profundidad al presentar el CR, sino cuando se presenten las preposiciones como tales. Sin embargo, lo introducimos por atender a las exigencias del *PCIC*.

#### 4.1.2. Nivel B2

En este nivel proponemos introducir la tercera de las características que nos faltan de (10), que es la posibilidad de que la preposición esté o no fijada en el CR. Esto, en parte, ya se podía intuir en el nivel B1, pues los CLA en realidad no seleccionan una preposición concreta como tal sino la idea de lugar, pudiendo alternar con varias preposiciones. Por lo tanto, como repaso digamos del nivel B1 recuperaríamos los CLA, los CR plenos y los metafóricos para que, mediante algunos ejemplos, los alumnos fueran dándose cuenta de esta realidad: que algunos CR tienen una única preposición fija y otros pueden presentar varias.

Tras ello, se introducirían casos de CR más formales y en los que la preposición es más opaca para que comprendan que, a veces, no es tan fácil deducir el tipo de preposición por el significado del verbo, aunque esto podría no ser del todo así<sup>19</sup>. Además, convendría contraponerlo con casos de CR más semánticos para que observen que cuando la preposición es más opaca suele ser fija, mientras que, si conserva su semántica, tiende a presentar alternancias preposicionales. De esta manera se habrían introducido las tres propiedades principales que mostrábamos en (10).

Igualmente, en este nivel, en el que ya tienen más interiorizadas las ideas sugeridas, consideraríamos oportuno exponer el CR en combinación con CD (*me habló de su hermana*), casos de verbos que pueden seleccionar o no CR y sus consecuencias en el significado (*contar, contar con*) y el término oracional que sugería el PCIC.

#### 4.1.3. Nivel C1

En este nivel se presupone que el alumno ya maneja en gran medida los casos más frecuentes de CR que se han ido introduciendo a lo largo de los niveles B. Por lo tanto, en esta etapa de su aprendizaje nos centraríamos en profundizar un poco sobre esta cuestión.

Por lo tanto, ampliaríamos aquí las alternancias preposicionales ya introducidas en B2, mostrando cómo algunas provocan diferencias en el significado del

---

<sup>19</sup> Posteriormente introduciremos una forma de ver las preposiciones dirigida por la gramática cognitiva que explica todos los usos de estas.

verbo y otras no. Además de esto, presentaríamos las alternancias entre CD y CR ya introducidas por el *PCIC* (*cuida a Ana, cuidado de Ana*), pero añadiríamos el llamado *se* intransitivizador (RAE y ASALE, 2009: §34.7c). Existen muchos casos en los que se pueden encontrar variantes pronominales que exigen CR y no pronominales de un mismo verbo, provocando una diferencia de significado (*acordarse de/acordar, encontrarse con/encontrar*, etc.). Esto podría vincularse claramente con los casos mencionados por el *PCIC* de verbos pronominales que presentan CR y sus equivalentes no pronominales (*acordarse de/recordar*).

#### 4.1.4. Metodología

Ya hemos expuesto los objetivos relacionados con el CR distribuidos por distintos niveles. Ahora, vamos a presentar qué principios metodológicos defendemos como más útiles para enseñar esta función. Obviamente, habrá muchas otras formas útiles de llevar al aula los conceptos que hemos expuesto, pero nosotros nos hemos decantado por esta.

En primer lugar, como ya señalamos en §11.4, consideramos que la mejor forma de enseñar la gramática es de manera implícita y dirigiendo su atención hacia ella, provocando que el alumno reflexione sobre cómo funciona la lengua meta en vez de exponer directamente los conceptos. Esto puede llevarse a cabo mediante muestras de lengua (textos orales y escritos) que dirijan la atención hacia el CR y sus propiedades, guiando al alumno mediante ejercicios para que poco a poco reflexione y llegue a una conclusión concreta sobre su funcionamiento y cómo poder usarlo.

En segundo lugar, nos gustaría mencionar que las características del CR que hemos distribuido en diversos niveles deberían trabajarse de manera exclusiva mediante, al menos, una secuencia de actividades en cada nivel, centrando la atención en la forma. Sin embargo, creemos que también es necesario manejar nuevos ejemplos de verbos con sus CR de manera integrada, como se hace en algunos manuales. Esto es, utilizar en las diferentes unidades didácticas ejemplos de CR que estén relacionados con el léxico o las funciones comunicativas que se persiguen en ellas, de manera que el CR se integre en la enseñanza del español y se trate de forma transversal. Esto permitirá distribuir en el tiempo la cantidad de *input* lingüístico en pequeñas dosis que puedan ser más fácilmente asimilables por los estudiantes, haciendo que se interioricen mejor que si se enseñaran de forma concentrada.

Por último, y en relación con la idea de integrar el CR en actividades que persigan otros objetivos, no consideramos para nada descabellado tratarlo junto a otras unidades fijadas en la lengua. Esta idea surge del análisis de los manuales que hemos realizado, pues hemos visto que en muchas ocasiones se presentaban CR junto a unidades idiomáticas, fraseologías o, incluso, perífrasis verbales. Obviamente, no sugerimos que se expliquen sus propiedades de forma conjunta, pues a pesar de tener características en común son fenómenos gramaticales muy diferenciados. Más bien sugerimos que estas unidades se trabajen de forma integrada pero conjuntamente, atendiendo a funciones comunicativas o léxicas concretas. Así, se relacionarían unas unidades lingüísticamente fijadas con otras, estableciendo conexiones y viendo paralelismos entre ellas, como, por ejemplo, el régimen preposicional que tiene muchas unidades fraseológicas e idiomáticas: *darle vueltas a, no reparar en, darse cuenta de*, etc.

#### 4.2. Más allá del CR: el estudio de las preposiciones

Basándonos en las ideas introducidas en este capítulo, consideramos que, tal vez, los conceptos de CR y CLA podrían servir como herramienta para explicar las preposiciones en ELE.

Es posible que, si partimos de casos en los que el complemento preposicional está cargado de significado y, además, exigido por la semántica del verbo, los alumnos sean capaces de interiorizar mejor las preposiciones. Por ejemplo, si nos imaginamos el verbo *venir*, probablemente a nuestra mente acuda la imagen de una persona desplazándose desde un lugar. En consecuencia, este verbo, por su semántica, requiere que se marque un origen que exige la preposición *de* o *desde*: *Juan viene del supermercado*. Así, si se asocia el verbo con este complemento argumental cuyo significado queda perfectamente reflejado mediante la preposición, tal vez los alumnos comprendieran de forma más clara los significados y usos de estas preposiciones. La idea de esta perspectiva que introducimos no es que los alumnos «adivinen» qué preposición es la que marca la idea de origen, sino que comprendan esa idea mediante complementos semánticamente exigidos para, posteriormente, presentarles con qué preposición se corresponde.

Además, como hemos mencionado anteriormente en este trabajo, se podría partir de casos argumentales con carga semántica en la preposición para, gradualmente, introducir usos cada vez más formales y gramaticalizados, siguiendo

el esquema gradual que introdujimos en la figura 3, recogida en §III.2. De esta manera, los alumnos serían capaces de interiorizar los usos plenos, metafóricos y más vacíos de significado de las preposiciones, extrapolando estos usos a casos más allá del CR y CLA.

Obviamente esta hipótesis tiene ciertos límites: hay muchas preposiciones que no suelen aparecer como CR o CLA, como *cabe*, *durante*, *mediante*, *so*, *tras*, *versus* y *vía*<sup>20</sup>. Por lo tanto, no tendría sentido tratar de presentar el prototipo de estas preposiciones a través de complementos argumentales, pues no suelen encabezar ninguno, no siendo posible esta metodología. Además, sería necesario valorar si esto puede aplicarse a los CR de predicados no verbales.

La hipótesis que aquí proponemos permitiría establecer un mayor número de conexiones semánticas y cognitivas entre los usos de las preposiciones, de manera que los alumnos interiorizaran mejor los contextos tan variados en los que se emplean logrando que las incorporen más fácilmente a su producción lingüística. Por lo tanto, consideramos que el estudio de los CLA y los CR en ELE podría lograr una mejora en la enseñanza de las preposiciones. Esta hipótesis que sugerimos está claramente basada en el significado (tanto de las preposiciones como en las exigencias semánticas de los predicados), lo cual recuerda a la gramática cognitiva, corriente que considera el significado como el aspecto fundamental de la lengua. Precisamente, el siguiente capítulo lo dedicaremos a estudiar cómo se han caracterizado las preposiciones desde la gramática cognitiva y si esto ha tenido alguna aplicación en el aula.

---

<sup>20</sup> Para determinar que estas preposiciones no suelen construirse en casos de CR nos hemos basado en Cano Aguilar (1999) y en Slager (2020).

## IV. Las preposiciones en ELE

En el capítulo anterior se señaló que la preposición de los CR es parte del significado de estos, por lo que es un aspecto básico, esencial del estudio de los CR. De ahí, consideramos oportuno dedicarle un capítulo propio, aunque sin tanto tiempo y espacio como el dado al CR. El punto de vista será la preposición como constituyente distintivo de los CR. Además, las preposiciones han sido ampliamente estudiadas por sí mismas en el ámbito de ELE, por lo que es posible que gran parte de lo que se haya dicho sobre ellas sea aplicable o pueda ser utilizado para enseñar el CR.

Comenzaremos con una descripción general de las preposiciones, así como los posibles problemas de esta categoría para su enseñanza en ELE. A continuación, expondremos cómo se han tratado desde la gramática cognitiva para, posteriormente, exponer las consecuencias que estos planteamientos tienen en el caso que estamos estudiando, el CR. Por último, creemos oportuno introducir un subapartado en el que mencionemos cómo la perspectiva cognitiva puede ayudar en la enseñanza del complemento directo preposicional y del complemento indirecto.

### 1. Descripción general

De acuerdo con RAE y ASALE, las preposiciones son una clase gramatical compuesta por «palabras invariables y por lo general átonas que se caracterizan por introducir un complemento» (2009: §19.1a). Su función principal es establecer relaciones entre su término y el predicado del que son argumento o adjunto. En efecto, los grupos constituidos por la preposición y su complemento pueden ser «elementos argumentales, como *contar con su amistad o su confianza en el*

*futuro*, o bien elementos adjuntos, como *contar con los dedos* o *famoso por su labor*».

Las preposiciones constituyen una clase gramatical cerrada, la cual en la actualidad está constituida por *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus* y *vía*. (RAE y ASALE, 2009: §29.2a). Este es el inventario, digamos, oficial. *Cabe* y *so* están en desuso (RAE y ASALE, 2009: §29.2b). En ELE interesan las preposiciones cuya frecuencia de uso es elevada, por lo que preposiciones como *vía*, de uso bastante reducido en la lengua, no deberían tomarse demasiado en cuenta para la enseñanza del español. *Versus* tampoco tiene un uso muy extenso, pero que exista en muchas lenguas por influencia del inglés justifica su enseñanza.

La función principal de las preposiciones es relacional, como hemos comentado. Esto no quita que exista una gran cantidad de casos en los que las preposiciones muestran un claro significado léxico<sup>21</sup> (como *durante la guerra* o *bajo ese árbol*), junto a otros casos en que la semántica de la preposición se diluye y se mantiene únicamente su valor relacional, como en *la versión de ese libro, castigar a un niño*, etc. (RAE y ASALE, 2009: §29.1g). Por lo tanto, existen preposiciones gramaticales y preposiciones léxicas, distinción que es gradual, debida a los procesos de gramaticalización<sup>22</sup> a los que están sometidas las preposiciones. Por ejemplo, en *colgar del techo*, la preposición *de* tiene un claro significado de origen, pero en contextos como *depende de las circunstancias* la preposición se ha gramaticalizado, ha perdido gran parte de su significado y únicamente muestra su función relacional (RAE y ASALE, 2009: §29.1h). Esta idea de preposición relacional sin significado se hace evidente especialmente en los usos de *a* introduciendo un complemento directo (*Luis eligió a Julia*) y *de* introduciendo un complemento del nombre, del adjetivo o del adverbio (*la firma de los documentos*). De hecho, estos casos se consideran como meras marcas de la función sintáctica (RAE y ASALE, 2009: §29.1i), es decir, meros elementos relacionales con ausencia total de significado.

<sup>21</sup> Esto depende, en gran medida, del origen de la preposición. Por ejemplo, *durante* proviene del participio de presente del verbo latino *durare*, por lo que en la actualidad aún conserva parte de su significado (RAE y ASALE, 2009: §29.2h). Para una descripción del origen de las preposiciones, véase RAE y ASALE (2009: §29.2).

<sup>22</sup> Con el término gramaticalización se hace referencia a un proceso histórico por el que palabras léxicas pierden su significado y se emplean como meras marcas gramaticales. Un ejemplo sería el verbo *habere* en latín, cuyo significado era *tener*, que equivale a *haber* en castellano actual y se emplea como verbo auxiliar de las formas compuestas (RAE y ASALE, 2009: §28.1f).

Por último, cabe destacar que el carácter léxico gradual de las preposiciones se refleja en su polisemia. Las preposiciones son unidades que pueden ser empleadas en multitud de contextos con significados muy diferentes. Además de poder utilizarse con significados muy diferentes, hay casos en los que el significado no es evidente, pero se exige una preposición, como los ejemplos que acabamos de ver de *a* y *de*. Observemos a continuación los siguientes ejemplos extraídos de Llopis-García (2015: 55) en los que se muestra la preposición *por* con distintos significados:

### **Tiempo (aproximado)**

- duración —me voy de viaje por dos semanas
- tiempo aproximado —la boda fue por el mes de agosto
- periodicidad —voy al cine dos veces por semana
- partes del día —por la mañana, por la tarde...

### **Medio de transporte**

Viajamos desde la Península hasta Ibiza por barco

### **Causa/finalidad (razón)**

No iré por la lluvia

### **Lugar**

- a través de —La luz pasa por la ventana
- lugar aproximado —Estuve toda la tarde paseando por la ciudad

Encontramos aquí que una misma preposición puede emplearse para expresar cuatro ámbitos principales que, a su vez, se especifican en ocho significados más concretos. Esta polisemia provoca que la enseñanza de las preposiciones se complique en el aula de ELE, pues los alumnos deben adquirir significados y usos de la misma preposición en contextos muy variados. Llopis-García (2015: 52) señala, además, que la enseñanza de las preposiciones en niveles iniciales suele hacerse de manera integrada con otras funciones comunicativas («pedir y dar indicaciones, referencias espaciales, expresar intenciones, etc.»). Así, no se lleva a cabo una atención explícita a esta clase de palabras tan compleja, todo se reduce a una serie de «ejemplificaciones *ad hoc* que construyen un corpus de significados arbitrarios donde se asocian preposiciones a construcciones predefinidas, y que en ningún caso buscan valores semánticos propios de cada preposición» (2015: 52).

El resultado es que los alumnos acaban cometiendo una gran cantidad de errores en su uso, como reflejan los análisis contrastivos de errores de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1992) y Fernández (1997) que, además, suelen fosilizarse. En consecuencia, se ha buscado durante los últimos años una forma más operativa de explicar las preposiciones que realmente permita a los alumnos comprender esta categoría tan compleja, de forma que sean capaces de elegir aquello que realmente quieren expresar en cada contexto y puedan hacerlo de la manera más adecuada.

## 2. Las preposiciones desde la perspectiva cognitiva

Tras describir las propiedades de las preposiciones y aludir a las dificultades para su enseñanza, en este apartado vamos a exponer cómo plantea la gramática cognitiva la enseñanza de esta categoría.

Recordemos que esta corriente concibe al ser humano como un conceptualizador, en el sentido de que crea la lengua como un método de representación de la realidad con el que poder comunicarse. Por lo tanto, la lengua está fuertemente influenciada por nuestra percepción del mundo, por nuestro contacto con la realidad que se lleva a cabo a través de los sentidos. Esta percepción de la realidad es eminentemente espacial: nuestra relación con el mundo se lleva a cabo a través de nuestros movimientos en el espacio físico.

Dado que el significado de las preposiciones es espacial, estas tendrán una gran importancia a la hora de comunicarnos. Así lo siente Romo Simón en estas palabras: «las personas segmentan las percepciones del mundo según lo experimentan en escenas espaciales que son codificadas –lexicalizadas– por las preposiciones y otras partículas espaciales» (2016: 276). Esto es, las preposiciones son un reflejo de ese contacto espacial con el mundo, el cual se muestra en sus significados. La GC sostiene que el lenguaje es un reflejo de cómo percibimos el mundo, cómo nuestros sentidos y movimientos espaciales condicionan la codificación lingüística y reproducen dicha percepción. Así, consideramos que estudiar las preposiciones, cuyo significado es eminentemente espacial, desde el punto de vista de la GC, cuya base es el significado que se codifica a través de nuestra experiencia espacial y percepción sensorial con la realidad, puede resultar muy productivo para explicar esta categoría en ELE.

## 2.1. El valor de las preposiciones

Una misma realidad puede ser representada a través del lenguaje de diferentes maneras<sup>23</sup>. Por ejemplo, si observamos un coche que está circulando por una calle, podremos decir *el coche avanza en la calle*, *el coche avanza por la calle*, *el coche avanza a través de la calle*, etc. Cada uno de estos enunciados, que atienden a una misma escena, provoca una imagen mental diferente debido a que centra la atención en elementos concretos distintos (Llopis-García, 2015: 58). Esta forma de construir el significado de una manera o de otra responde a distintas estrategias cognitivas. A continuación, basándonos en Llopis-García (2015: 60-61), vamos a exponer aquellos elementos de la codificación lingüística que nos permiten describir las preposiciones.

En primer lugar, encontramos el *perfil*, que se refiere a aquello que resalta de un concepto, algo así como el significado más primordial aislado de contexto que «tendrá relevancia a la hora de expresar relaciones entre entidades» (2015: 60). Por ejemplo, en *el libro está sobre la mesa*, el *perfil* de la preposición marca la forma específica de contacto entre *la mesa* y *el libro*.

En segundo lugar, debemos hablar de los conceptos de *trayector* y *punto de referencia*. El primero es la entidad sobre la que recae el foco, lo que sobresale, mientras que el segundo es la que apoya a ese elemento principal en su relación, pero que queda en segundo plano, aquello que apoya al *trayector*. En el caso del ejemplo anterior *mesa* sería el *punto de referencia* y el *trayector* sería *el libro*: para denotar la localización del libro debe marcarse el lugar en el que se apoya, recayendo la atención principal sobre *el libro* y quedando *la mesa* relegada a un segundo plano y resultando el libro la entidad que sobresale.

Por último, Llopis-García resalta el concepto de la perspectiva, el punto de vista literal que determina la imagen que se transmite mediante la conceptualización lingüística. En el ejemplo del coche que enunciamos anteriormente, cada una de las preposiciones establecería un punto de vista diferente sobre cómo *el coche* recorre *la calle* que se manifiesta a través del lenguaje.

---

<sup>23</sup> Esta es la base de la teoría de los constructos: «Esta teoría establece que siempre hay más de una forma de pensar una escena particular, y por tanto, también de describirla, y los constructos son operaciones cognitivas regidas por unos principios casi idénticos a los principios que rigen la percepción visual» (Romo Simón, 2016: 194).

Tras establecer todo lo anterior, podríamos decir que las preposiciones «describen una relación de espacio conceptualizada entre un elemento focalizado, o en primer plano, y un elemento fijo o localizador, o punto de referencia» (2015:61). Con otras palabras, el *perfil* de las preposiciones se corresponde con un significado espacial concreto que permite determinar unas relaciones específicas entre un *trayector* y uno o varios puntos de referencia. La GC se vale de estos términos para plasmar el valor que tiene cada preposición. Estableciendo la relación entre el *trayector* y los puntos de referencia podemos describir el significado concreto de cada una de las preposiciones, exponiendo así el concepto relacional que estas encierran. Estos términos se emplean a menudo para definir el significado de las preposiciones, como lleva a cabo Romo Simón (2016: 318-405).

## 2.2. La concepción radial

La GC, al igual que la nueva gramática académica, concibe las preposiciones como una categoría cuya función principal es relacional: «su mayor función será la de apoyar el espacio en las relaciones, a menudo metafóricas, entre las entidades del discurso» (Llopis-García, 2015: 58). Sin embargo, la GC defiende que el aparente caos de usos y significados que muestran las preposiciones en realidad responde a una organización concreta y motivada.

Así, esta teoría establece que cada preposición tiene un significado único, central, que subyace a todos los usos que se hacen de dicha preposición (Ibarretxe-Antuñano *et al.*, 2017: 68; Llopis-García, 2015: 62; Romo Simón, 2016: 310). Sin embargo, ese significado principal, central no puede ser cualquiera, sino que debe ser un prototipo, es decir, «el significado más representativo de todos los que puede adoptar una preposición, y a partir del cual pueden extenderse el resto de usos y significados por medio de enlaces metafóricos que vendrán motivados por convenciones lingüísticas» (Llopis-García, 2015: 62). Por lo tanto, ese significado central, primario, debe ser la representación más adecuada de todas las manifestaciones de la preposición concreta, de manera que ese prototipo debe subyacer o poder encontrarse siempre dentro de los significados secundarios, motivados.

En cuanto al proceso de cómo se crean los significados secundarios, al prototipo se enlazan primero significados espaciales, y a estos a su vez se unen otros más abstractos que surgen mediante extensiones de significado motivados por

estrategias cognitivas como la metáfora o la metonimia (Ibarretxe-Antuñano *et al.*, 2017: 68). De esta manera se van enlazando usos, primero locativos y luego más abstractos que poco a poco se van separando del significado original, perdiendo parte o toda la carga espacial y generando usos más alejados del prototipo, pero cuyo significado aún se identifica. Estos procesos metafóricos responsables de las extensiones de significado pueden definirse como

una operación cognitiva de primer orden, es decir, ligada al pensamiento, donde un concepto se proyecta sobre otro para crear una nueva interpretación que sea fácilmente comprensible por el interlocutor. La metáfora se basa en “relations of substitution and similarity, [where] one thing is seen in terms of another and the role of the interpreter is to identify points of similarity” (...), permitiendo por ejemplo conceptualizar la complejidad del concepto abstracto del TIEMPO en términos de DINERO (mucho más tangible) como en los siguientes ejemplos (...): “Estás malgastando mi tiempo; Este aparato te ahorrará horas; He invertido mucho tiempo en ella; Perdí mucho tiempo cuando me enfermé” (Llopis-García 2015: 58).

De esta forma, el significado de la preposición es uno único, básico y principal, al cual se van enlazando otros usos mediante procesos de extensión de significado. De esta manera, las relaciones semánticas que engloba la preposición van aumentando de manera motivada e interconectada, generando una estructura radial y semántica, una red de conexiones relacionadas y a las cuales subyace siempre el significado prototipo.

Por ejemplo, Llopis-García (2015: 62) sitúa el significado prototipo de *para* mediante la figura 9. Esta representa la relación entre dos entidades A y B mediante una línea que se prolonga desde A en dirección a B pero que no se alcanza, representando una intención, pues no llega al destino marcado al quedar el último tramo incompleto.



Figura 9. Representación de *para*

Un ejemplo de este significado prototipo, según la autora, podría ser *voy para mi casa ¿quieres algo?* Encontramos un valor espacial donde se establece una dirección, un destino al que el hablante tiene intención de desplazarse, pero no

se presupone que se vaya a completar dicho recorrido. Gracias al proceso metafórico de extensión de significado, podemos ver esta misma idea en ejemplos como *Te lo digo para que aprendas*, *He comprado un regalo para mi madre* o *Para mí, que Luis y Eva son pareja*. En el primer caso, no se da por hecho el aprendizaje de la otra persona, sino que se establece que *decirlo* tiene esa intención, esa «dirección», está orientado al aprendizaje del interlocutor, pero no se determina si se alcanzará. En el segundo ejemplo, se muestra una relación directa entre *el regalo* y el receptor *mi madre*, pero no se establece si se lo he dado ya, si se lo daré próximamente, etc., por lo que no podemos determinar que se ha completado; en el tercer ejemplo, la relación entre el hablante y la realidad de *Luis y Eva* es una presuposición que no se confirma ni se desmiente, sino que se establece una opinión que se «aproxima» a una realidad sin especificar si se cumple o no, sin cerrarla. De este modo, a través de ese significado prototipo, base, que queda perfectamente reflejado mediante la figura 9, se puede inferir el significado de usos muy diferentes de la preposición *para*.

### 2.3. Ventajas de la concepción cognitiva

Esta concepción radial del significado de las preposiciones ordena el caos de usos al que los alumnos de ELE suelen enfrentarse a la hora de aprender esta categoría. Se establece así un sistema semántico interconectado basado en un único significado, de manera que se puede mostrar fácilmente tanto el significado subyacente como la conexión motivada entre los distintos usos de la preposición. En palabras de Llopis-García (2015: 64): «Trabajar con redes semánticas motivadas reduce la arbitrariedad de usos de las preposiciones y ayuda a los estudiantes a categorizar y ordenar las instancias en las que una preposición se usa». De hecho, una vez introducido el prototipo, tal vez los propios alumnos podrían inferir significados menos locativos y más abstractos al observar un uso de la preposición que no conozcan. De esta manera, el prototipo podría servir de herramienta habilitadora para que los propios discentes experimentaran con el significado de las preposiciones, establecieran hipótesis y luego las comprobaran a través del docente<sup>24</sup>.

Este significado prototipo a menudo se explica mediante las relaciones entre el *trayector* y los puntos de referencia, la perspectiva, etc. que hemos introducido

<sup>24</sup> Esta reflexión se basa en el supuesto de que los aprendientes de una lengua extranjera realizan hipótesis sobre la lengua meta, deducen regularidades y estas se van comprobando a través del *input*, como señala Gómez del Estal (2014: 18).

previamente. De esta manera, no solo se están organizando las redes de usos de las preposiciones de forma lógica y comprensible, sino que, además, se están explicando mediante relaciones generales que, muy probablemente, los alumnos conocerán por su mero contacto con el mundo. Más concretamente, Romo Simón (2016: 287) expone que las particularidades de cada preposición

operan en base a unos criterios universales que pueden identificarse y ser utilizados para que el aprendiente de español pueda dominar operativamente estas partículas que, a priori, se presentan como espaciales. En otras palabras, se trata de “desmontar semánticamente” las preposiciones del español para que, al quedar sus componentes de significados universales al descubierto, sean más fácilmente asimilables.

Estas relaciones entre el *trayector* y los puntos de referencia se representan de forma más específica a través de esquemas como el de la figura 9, los cuales tienen una gran aplicación en el aula de ELE ya que permiten mostrar de manera muy clara una relación un tanto abstracta, presentando a los alumnos las preposiciones a través de conceptos que les son conocidos por su mero contacto con el mundo. Un ejemplo de este tipo de esquemas se encuentra en Romo Simón (2016), quien lleva a cabo en su tesis una descripción de las preposiciones espaciales desde el punto de vista cognitivo, detallando sus significados prototípicos, sus descripciones en cuanto a las relaciones entre el *trayector* y los puntos de referencia, y un esquema ilustrativo para cada una de ellas.

Una de las referencias que toma el propio Romo Simón (2016) para desarrollar su tesis es Castañeda (2014). Esta es una obra de lectura obligada para la enseñanza del español desde el punto de vista cognitivo, y en ella encontramos un apartado dedicado a las preposiciones. Por lo tanto, al tratarse de una obra más general, que no trata las preposiciones de forma exclusiva, la información que se da es más sintética. Presenta una serie de representaciones prototípicas para diferentes preposiciones, así como la relación existente entre dichos prototipos, entre las propias preposiciones, configurando una especie de mapa mental que contrapone los significados centrales y muestra de forma bastante clara sus posibles usos y sus diferencias que perfectamente podría aplicarse a la enseñanza. No podemos terminar este apartado sin destacar la aplicación didáctica de Alonso Raya *et al.* (2011), obra en la que se expone un significado general para cada preposición mediante representaciones gráficas, visuales, del que se deducen otros, planteándose también ejercicios.

Como hemos observado en este apartado, enseñar las preposiciones desde el punto de vista cognitivo en ELE supone ventajas. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de estudios que se han realizado a nivel teórico sobre el análisis de las preposiciones desde el punto de vista cognitivo<sup>25</sup>, son relativamente pocos los recursos didácticos que se han desarrollado. Algunas propuestas son la ya mencionada de Alonso Raya *et al.* (2011), las expuestas en los manuales *Abanico* (Chamorro Guerrero *et al.*, 2010) y *Ventilador* (Chamorro Guerrero *et al.*, 2005) y alguna actividad de Ruiz Campillo en su página web<sup>26</sup>. Sin embargo, la presencia de estos planteamientos suele ser bastante reducido en los manuales de ELE y en muchas gramáticas. En consecuencia, una tarea pendiente sigue siendo el desarrollo de materiales que permitan trasladar esta forma de enseñar las preposiciones al aula de ELE.

### 3. El complemento de régimen y las preposiciones

En el apartado anterior hemos llevado a cabo un acercamiento a las preposiciones desde el punto de vista cognitivo. Gracias a ello, nos hemos acercado a la teoría de la GC sobre el significado único, central, el cual se expande por procesos cognitivos y metafóricos. Estos planteamientos pueden enfocarse para enseñar las preposiciones en el aula de ELE como parte del CR o como parte de otros complementos no argumentales. En el primer caso vendrán seleccionados por el significado del predicado del que son complementos argumentales. En el segundo caso, la preposición no vendrá semánticamente seleccionada, sino que deberá poder combinarse con el predicado del que es complemento y con su término de acuerdo con su significado. En nuestro caso concreto, nos vamos a centrar en las consecuencias de la red radial que subyace a las preposiciones en relación con el CR.

La primera consecuencia que deducimos es que las preposiciones que se encuentran en el CR podrán ser explicadas a través del prototipo. De acuerdo con las ideas que hemos introducido en el apartado anterior, los prototipos subyacen siempre al significado de la preposición en concreto que se trata, independientemente de cuál sea su contexto. Por lo tanto, debería poder explicarse la preposición que se encuentra en los CR basándose en este valor central, incluso aquellos casos de CR con preposiciones más opacas. Sin embargo, esto, a su

<sup>25</sup> Véanse Castañeda (2014), Cifuentes Honrubia (1998), Mendo Murillo (2014), Ibarretxe-Antuñano *et al.* (2017), Romo Simón (2015), etc.

<sup>26</sup> Véase <https://terceragramatica.com/solucion-al-gramisterio-1-dos-por-tres-seis/>

vez, tiene una gran consecuencia negativa, y es que es posible que algunos prototipos tengan un carácter tan genérico, tan inespecífico, que en realidad no ayuden al alumno a entender su uso en los CR. También puede ocurrir que nos encontremos con casos más idiomáticos en los que el significado central de la preposición no ayude a relacionarlo con su uso.

A pesar de esto, desde luego la idea del prototipo merece consideración en ELE en relación con los CR, pues puede ayudar a los alumnos a establecer conexiones semánticas, a reflexionar sobre el significado y a memorizar menos. Incluso, puede incentivarse que, conociendo el prototipo de la preposición y el significado del verbo por sí mismos, los alumnos traten de inferir el significado de un CR (casos como *encontrarse con*, *creer en*, *acordarse de*, etc.). Esto los haría partícipes de su propio aprendizaje y los ayudaría a desarrollar estrategias para comprender la gramática y, en consecuencia, la lengua que pretenden aprender.

La segunda consecuencia que se deduce de la idea de la red radial que se desarrolla en torno al prototipo es que, si cada preposición tiene un significado propio, no puede haber dos significados iguales<sup>27</sup>. En consecuencia, los casos de CR que pueden mostrar alternancia preposicional deberán expresar obligatoriamente significados distintos. Vamos a poner algunos ejemplos que muestren esta idea de manera más clara.

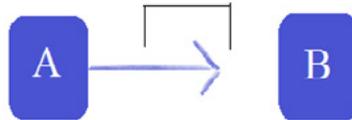
- (11) A. Voy a casa de Juan ¿te traigo algo?  
B. Voy hasta casa de Juan ¿te traigo algo?  
C. Voy hacia casa de Juan ¿te traigo algo?

En (11) hemos introducido tres ejemplos de CR locativo que muestran de forma bastante clara las diferencias entre sus alternancias preposicionales. A pesar de expresar significados cercanos, correspondientes a una meta, ninguno de los tres casos manifiesta el mismo valor.

A continuación, presentamos unas imágenes de desarrollo propio basándonos en las de Romo Simón (2016) que reflejarían los valores prototipos de *a*, *hasta* y *hacia*<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Esta idea es la misma que la presentada por Ruiz Campillo (2018) cuando habla del principio de no sinonimia.

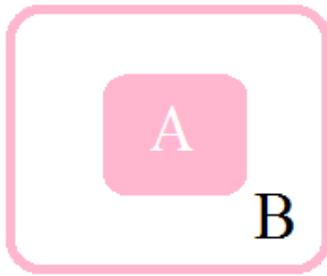
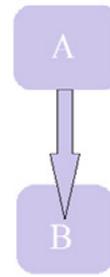
<sup>28</sup> No hemos introducido las originales de Romo Simón (2016) porque tratan los términos de trayector, puntos de referencia y otros que pueden resultar un tanto complejos. Por tanto, hemos preferido simplificarlas e imitar el estilo de Llopis-García (2015).

Figura 10. Prototipo de *a*Figura 11. Prototipo de *hasta*Figura 12. Prototipo de *hacia*

De acuerdo con esto, (11A) implica que la meta establecida por la dirección se va a alcanzar, se cerrará. (11B) acota aquello que se señala, el foco, a la distancia entre el origen hasta la meta sin llegar a penetrarla, quedándose en el límite (Romo Simón, 2016: 394), podríamos incluso decir *a las puertas de la casa de Juan*. Por último, (11C) acota aún más la relación, el foco, para fijarlo en la dirección que se toma, la meta que se persigue. De hecho, es probable que no se llegue *a casa de Juan*, sino que lo que interesa se encuentre antes. Acabamos de ejemplificar la no sinonimia de las preposiciones mediante ejemplos espaciales. Sin embargo, estas diferencias de significado no son tan transparentes cuando la alternancia preposicional se da en casos de CR no locativos.

- (12) A. Pienso en mis experiencias viajando.  
B. Pienso sobre mis experiencias viajando.

Aquí nos encontramos con una alternancia preposicional de CR con las preposiciones *en* y *sobre*. Aparentemente, el significado es muy similar, prácticamente idéntico. Sin embargo, no podemos encontrar casos de sinonimia, pues los prototipos que subyacen a las preposiciones son diferentes, por lo que los significados han de ser distintos. Romo Simón (2016: 326) describe *en* como una preposición que permite situar una entidad dentro de otra, mientras que *sobre* (2016: 344) se concibe como una relación entre dos entidades, quedando la primera por encima de la segunda y ejerciendo una influencia sobre ella. Esto queda reflejado mediante las siguientes imágenes que hemos desarrollado adaptando las de este autor.

Figura 13. Prototipo de *en*Figura 14. Prototipo de *sobre*

Basándonos en el significado prototipo de cada preposición vislumbramos más claramente los matices diferenciadores que se encuentran en (12). Así, la preposición *en* indica que la entidad A, *el pensamiento*, se introduce dentro de la entidad B, *mis experiencias viajando*. Sin embargo, la relación establecida por la preposición *sobre* establecería que la entidad A se sitúa por encima de la B e influye en ella. De esta oposición deducimos que (12B) expresaría una reflexión, en el sentido de que el pensamiento se sitúa por encima de las experiencias y las influye, las altera, se modifican. Probablemente esto quiera decir que el pensamiento hace que se salte de una experiencia a otra, se comparen, etc. es decir, se reflexiona sobre ellas. Por el contrario, (12A) hace que el pensamiento se sitúe dentro de esas experiencias, tal vez solo recordándolas sin valorarlas, sin esa reflexión, únicamente observándolas.

Así, podemos ver cómo incluso las alternancias preposicionales más cercanas implican significados diferentes. Sin embargo, aunque la preposición marque realmente significados muy cercanos, pero diferentes, hay otros casos en los que se puede producir una neutralización, es decir, que ambos sentidos se unifiquen y, en la práctica, signifiquen lo mismo. Habría que plantearse en qué casos resulta rentable introducir las diferencias de significado que implican las alternancias preposicionales de los CR en ELE, pues la distinción es un pequeño matiz o, en ocasiones, incluso se ha neutralizado. En cualquier caso, es interesante conocer esta herramienta para explicar a los alumnos casos de CR en los que se producen errores al variar la preposición, para mostrar que el significado prototipo que cuadra es únicamente el de los usos correctos.

La tercera conclusión que obtenemos tras estudiar las preposiciones desde el punto de vista cognitivo en relación con el CR es preguntarnos por qué hay casos en los que se da una preposición fija. En realidad, esto es relativamente esperable, pues si cada preposición tiene un significado prototipo, lo lógico será

pensar que habrá casos en los que el significado del verbo seleccione únicamente un significado concreto, el de una preposición específica. Por ejemplo, este es el caso de los verbos *confiar en*, *creer en*, en los que la preposición establece una relación como la vista a través de la figura 13. Además, como vimos en §III.1.2, los complementos de régimen fijo, los cuales no permiten la alternancia preposicional, suelen ser resultado de abstracciones, de extensiones metafóricas del significado. En consecuencia, es normal que, al alejarnos de los usos más espaciales (los cuales admiten una mayor alternancia preposicional), no encontremos otras preposiciones que expresen significados similares a la abstracción concreta que se ha producido.

La cuarta y última consecuencia es un posible trabajo para el futuro que ya hemos ido introduciendo a lo largo de los capítulos anteriores y, más concretamente, en §III.5.2. Recordemos que los CLA y los CR espaciales tienen un significado eminentemente espacial, al igual que los prototipos de los demás CR. Por lo tanto, tal vez sería buena idea presentar ese significado central, prototípico, de las preposiciones mediante casos de CLA y CR, pues estos, al estar exigidos semánticamente, pueden ser más fáciles de percibir por los alumnos. Por ejemplo, si tomamos un verbo como *residir*, este selecciona un CLA introducido por la preposición *en*. Si los alumnos conocen el significado de este verbo, les resultará bastante fácil prever el tipo de significado que este selecciona, vislumbrarlo y percibir más fácilmente el prototipo de la preposición que debe emplearse junto a él. Obviamente, si se quiere llevar a cabo este tipo de ejemplificación de los significados centrales de las preposiciones deberían diseñarse ejercicios específicos y seleccionarse muy bien los verbos con CR o CLA que van a ser presentados a los alumnos. Por lo tanto, no creemos que sea pertinente desarrollar más esta idea en este trabajo, pero creemos que es una opción por investigar en un trabajo futuro.

En conclusión, consideramos que, para tratar el CR, deben tenerse en cuenta tanto sus propiedades principales, introducidas en el capítulo anterior, como las preposiciones desde la perspectiva cognitiva estudiada. Esta puede ayudar a explicar muchas de las características de las preposiciones de los CR, así como a hacerlas más aplicables a ELE, basando su enseñanza en el significado.

## 4. A en el complemento directo e indirecto

Hemos decidido tratar, aunque de forma muy breve, la preposición *a* delante de complemento directo (RAE y ASALE, 2009: §34.8) y de complemento indirecto (CI) por la importancia de este fenómeno en que interviene también la preposición de modo significativo.

### 4.1. La preposición de los complementos directos e indirectos

El objetivo de este subapartado no es caracterizar exhaustivamente los complementos directos preposicionales (en adelante CDP) y los indirectos<sup>29</sup>. Lo que pretendemos es observar sus puntos en común y diferencias con el CR.

En primer lugar, es necesario comentar que el CI exige la forma de sintagma preposicional encabezado siempre por la preposición *a*, como se señala en RAE y ASALE (2009: §35.3a). En (13) vemos algunos ejemplos de esto, observando cómo es imposible suprimir la preposición.

- (13) A. Pidió permiso (\*a) su jefe.  
B. No deberías vender tus juguetes (\*a) cualquiera.  
C. Le he escrito una carta (\*a) Lucía.  
D. Rocío le pasó la pelota (\*a) José.

El caso del CD encabezado por la preposición *a* es más complejo. De hecho, Torrego Salcedo (1999: 1781) establece que “posiblemente no exista un fenómeno del español que haya intrigado a los gramáticos tanto como el del complemento directo preposicional”. Como sabemos, el complemento directo puede estar conformado por un sintagma nominal, como en (14A) y (14B) o por un sintagma preposicional introducido por la preposición *a*, como en (14C) y (14D).

- (14) A. Ana rompió el jarrón de su madre.  
B. Lola ha comido macarrones en casa de su abuela.  
C. Llamamos a Marina por teléfono.  
D. Carlos encontró al perrito desaparecido de Manuel.

<sup>29</sup> Para una caracterización general de estas funciones sintácticas puede verse RAE y ASALE (2009: §34) para el CD y RAE y ASALE (2009: §35) para el CI.

Los criterios por los que se rige el uso de la preposición que encabeza el CD han sido estudiados por muchos autores<sup>30</sup>. Se trata de un fenómeno complejo sobre el que no se ha llegado a una conclusión firme y cerrada. Sin embargo, sí que se pueden hablar de algunos rasgos que ciertamente determinan el uso de la preposición. Laca (1995:65) distingue entre el uso obligatorio de los CDP y el uso posible:

Sabemos que hay de hecho una clase de objetos acusativos que se revela como núcleo del uso de la preposición: la serie tónica de los pronombres personales, los nombres propios de personas y animales, y los pronombres demostrativos e interrogativos cuando se refieren a seres humanos. Es este el dominio de la *obligatoriedad*, en el que no hay alternativa aceptable al uso de la preposición.

Por tanto, los casos mencionados exigirían la aparición del CDP. En cuanto a los casos posibles, es decir, aquellos que en ocasiones exigen el uso de la preposición y en otros permiten su no aparición, la autora determina que se deben a la acción conjunta del rasgo semántico de animicidad y del rasgo referencial de la definitud<sup>31</sup>. Así, aquellos sintagmas animados y definidos que funcionen como CD estarán encabezados por la preposición *a* (Laca, 1995: 66). Sin embargo, la autora señala que esta norma es una “regla práctica y aproximativa que no alcanza a dar cuenta, ni en lo positivo ni en lo negativo, de la distribución real en el uso”. En consecuencia, podemos encontrar casos que cumplen esta norma y no exigen la preposición, como (15A) y (15B), y casos en los que no se cumple dicha regla y aparece la preposición, como (15C) y (15D).

- (15)A. Me encontré un alumno en el patio.
- B. El ejército segó las tropas del enemigo.
- C. El ácido afecta a los metales.
- D. Ya se llama a cualquier cosa emocionante.

Dado que nuestro trabajo no se centra en analizar cuándo aparece CDP frente a CD, no indagaremos más sobre esta cuestión, pero consideramos importante reflejar de manera sintética la situación de este fenómeno.

<sup>30</sup> Para un estado de la cuestión sobre el tema puede verse Pensado (1995a).

<sup>31</sup> Esta visión trata de explicar la casuística del CDP dirigiendo la atención al sintagma nominal y es la más extendida entre los autores. Sin embargo, Torrego (1999) habla también de cómo la tipología del verbo que selecciona el CD influye en la aparición de la preposición. Pensado (1995) valora también las teorías que han tratado de explicarlo de manera intensional, es decir, a través del valor intrínseco de la preposición.

Tanto el CI como el CDP tienen en común que su preposición es, de acuerdo con RAE y ASALE (2009: §29.1i) y Company (2014:1222), una mera marca de caso y función. Esto es, la preposición carece completamente de significado y se emplea únicamente para marcar el caso acusativo del CD y el dativo del CI, es decir, para señalar su función. En estos casos nos encontraríamos ante preposiciones verdaderamente relacionales, gramaticales, con ausencia léxica total.

Esta idea nos recuerda los casos de CR más formales que, aparentemente, no tienen significado, como *creer en*, *depender de*, *olvidarse de*, etc. Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, incluso los casos más abstractos y que aparentemente son más relacionales también tienen un significado que subyace a la preposición y que puede ser explicado a través del prototipo.

#### 4.2. La explicación de la gramática cognitiva

Llopis-García (2015: 63) defiende que la preposición *a* que encontramos en los CDP y los CI podría ser explicada basándonos en su significado prototipo, la cual quedó reflejada previamente mediante la figura 10 y que recuperamos a continuación para facilitar la lectura.



Figura 10. Prototipo de *a*

A continuación, mostramos algunos ejemplos, siendo (16A) y (16B) casos de CI, y (16C) y (16D) CDP con el objetivo de tratar de observar si el prototipo presentado en la figura 10 realmente es capaz de explicar estos casos de acuerdo a Llopis-García.

- (16) A. Le he escrito una carta a Lucía.  
 B. Rocío le pasó la pelota a José.  
 C. Vimos a Emilia Clarke en Madrid.  
 D. Eligieron a Lucía como representante de los alumnos.

La autora propone un ejemplo muy similar a (16C), empleando el verbo *ver*, y comenta que la línea imaginaria que va desde *nosotros* hasta el sujeto que es

visto (en este caso *Emilia Clarke*) «enlaza ambas entidades de forma efectiva» y presenta «la acción de ver como ya producida», de manera que se transmite como cerrada, terminada. En estos casos la preposición *a* indica una relación direccional ya cerrada, concluida.

Este valor puede trasladarse igualmente al resto de ejemplos que proponemos en (16). En (16A) se establece este tipo de relación direccional entre *escribir una carta* y *Lucía*, uniendo ambas entidades. En (16B) la relación es similar, solo que esta vez es mucho más espacial, debido al verbo *pasar*, de manera que se establece una relación direccional efectiva entre *la pelota* y *José* que llega a término. Por último, en (16D) encontramos una relación directa, cerrada entre *ellos* y *Lucía*, descrita por el verbo *elegir*.

Romo Simón (2016: 386) apunta que la preposición *a* puede emplearse para multitud de usos y extensiones semánticas. Esto se debe a que su significado es «vago», poco determinado, como refleja su prototipo en la figura 10, lo que permite que pueda dar cuenta de una gran cantidad de significados y usos.

Además, Llopis-García (2015: 63) señala que introducir el «a personal<sup>32</sup>» de esta manera «contribuye a que en el aula los estudiantes sean más conscientes de la necesidad de la preposición en las construcciones objeto-verbo-sujeto (OVS: *A Camilo le gusta el helado*) que alteran el paradigma del SVO».

Por lo tanto, observamos que, efectivamente, incluso aquellas preposiciones señaladas por RAE y ASALE (2009) como meras marcas de función sin significado alguno obedecen al significado principal del prototipo. En consecuencia, emplear los prototipos en el aula de ELE no solo aporta una enorme rentabilidad a la hora de presentar las preposiciones más semánticas, sino que también facilita que los alumnos comprendan y puedan interiorizar usos mucho más abstractos, aparentemente relacionales, añadiendo lógica a su aprendizaje y evitando la memorización.

Nos gustaría finalizar este capítulo diciendo que la gramática cognitiva no soluciona todos los problemas de los alumnos tienen con la gramática cuando estudian español como lengua extranjera. La lengua española es algo complejo, por

<sup>32</sup> La autora emplea este término para referirse a los casos de CDP y CI. Sin embargo, sabemos por lo expuesto en IV.4.1 que el hecho de que el CD introduzca a una SN de persona no es un criterio bien definido para la aparición de la preposición, sino que debe hablarse de animicidad y definitud.

lo que será necesario reflexionar, aprender usos concretos, estar en contacto con ella, practicarla, etc. Sin embargo,

la diferencia estriba en que las estrategias de aprendizaje y comprensión de la lengua meta que les enseñemos se basarán en reconocer y entender patrones de uso de las preposiciones que parten de principios de espacio y movimiento, y de fundamentos comunes a todos los idiomas. (Reyes-Llopis, 2015: 63-64).

Mediante el punto de vista de la GC se busca acercar la lengua al alumno, mostrarla de acuerdo con principios comunes a todas las lenguas, de forma simplificada, para que, mediante el ejercicio, la constancia y el uso sean capaces de comunicarse en la lengua meta.

## V. Conclusiones

### 1. Balance

En el presente trabajo hemos realizado un análisis exhaustivo de la presencia del concepto de CR en el ámbito de ELE. Los resultados obtenidos han sido claramente desalentadores. El concepto que hemos examinado tiene una escasa presencia en los manuales y gramáticas de ELE, incumpléndose los requisitos establecidos por el propios *PCIC*. Además, la forma de introducirlo, como hemos venido comentando, fomenta que únicamente se trabaje de forma memorística, asociando una forma fija a un significado concreto. Esto dificulta en gran medida que se adquiera la gramática de manera instrumental, al servicio de la comunicación. La consecuencia es que, muy probablemente, los alumnos acabarán cometiendo errores al asociar de manera ilógica una preposición de forma fija a un predicado.

Basándonos únicamente en las exigencias introducidas por el *PCIC*, hemos expuesto de forma resumida una organización por niveles y una metodología que cambia la forma de presentar el CR. Consideramos que esta presentación, basada en dedicar algo más de tiempo a este fenómeno y en trabajar esta función de forma reflexiva, intuitiva y guiando al alumno para que poco a poco descubra las características del CR favorecería enormemente su adquisición.

Posteriormente, hemos introducido las preposiciones desde el punto de vista de la gramática cognitiva y hemos observado cómo sus diversos usos pueden explicarse basándose en su prototipo. Esta forma de presentar las preposiciones favorecería enormemente la enseñanza del CR, pues dotaría de lógica, de sentido, al desorden y la arbitrariedad que caracteriza el uso de una u otra preposición en muchos casos de CR. Así, se sustituiría la memorización por el

razonamiento, haciendo que el aprendizaje de la lengua fuera mucho más intuitivo. Por desgracia, debemos admitir que es demasiado ambicioso proclamar que mediante el prototipo se solucionan todos los problemas relacionados con el CR, aunque, desde luego, parece una herramienta tremendamente útil.

Como hemos venido defendiendo a lo largo de este trabajo, esta función es importante debido a que se encuentra muy presente en el uso común, diario, de nuestra lengua, por lo que introducirlo de la forma correcta presentaría una alta rentabilidad. Somos conscientes de que este es un concepto abstracto, incluso podríamos decir técnico, que puede parecer difícil de introducir en ELE. Sin embargo, el hecho de que se trate de una función compleja no es excusa para reducir su enseñanza a una descripción técnica o a ejercicios que lo reducen a la mera memorística. Defendemos una enseñanza consciente de este fenómeno, que introduzca sus propiedades básicas de forma accesible para el alumno, que muestre gran cantidad de ejemplos contextualizados y de uso real, y que se valga de herramientas como las propuestas por la gramática cognitiva.

Esta investigación debería ser solo el comienzo de un trabajo mayor, un punto de partida para que en el futuro se comience a cambiar la forma de presentar el CR en ELE. Esperamos que en el futuro se desarrollen y comprueben en mayor profundidad las ideas aquí recogidas y se acaben creando materiales que realmente favorezcan la comprensión de la función que hemos tratado en este trabajo, provocando que los alumnos acaben usándola para el fin último que persiguen al aprender una lengua: poder comunicarse.

## 2. Nuevas metodologías

Antes de concluir este trabajo vamos a introducir una posible línea futura a investigar que puede tener una gran productividad en ELE. Más concretamente, vamos a hablar de un nuevo enfoque metodológico que se está desarrollando en el ámbito del español como lengua materna, es decir, en el estudio de lengua castellana en Secundaria y Bachillerato y su posible aplicación a ELE.

Hablamos de las actividades enfocadas a la reflexión metalingüística en el aula para tratar la gramática. Como vimos en el capítulo SII, poco a poco la gramática va retornando a las aulas de ELE tras el dominio del enfoque comunicativo de las últimas décadas del siglo pasado. En la actualidad existen algunas corrientes que defienden la reflexión metalingüística, esto es «el pensamiento

o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de, la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla» (Pastor Cesteros, 2004: 638). Este enfoque en la enseñanza de la gramática en ELE defiende que el alumno debe experimentar, crear hipótesis sobre la lengua que estudia y comprobarlas mediante actividades concretas. Así, activando la reflexión provocamos que los alumnos sientan curiosidad por la lengua, vean que existe una lógica, un por qué más allá de reglas con infinidad de excepciones y que ellos mismos son capaces de averiguarlas si se les dan las herramientas adecuadas y se les guía en el proceso. Dentro de este enfoque recordamos la idea de la atención en la forma previamente introducida.

En nuestro caso, más que presentar manifestaciones de esta metodología en ELE, nos gustaría introducir una corriente que trabaja la reflexión metalingüística en la enseñanza de español como lengua materna en Secundaria y Bachillerato. El punto de partida de esta corriente una crítica a la enseñanza habitual de la lengua española preuniversitaria, pues los enfoques actuales no permiten al alumno conocer su lengua ni reflexionar acerca de cómo funciona. Por el contrario, su enseñanza se basa en conceptos que se practican mediante ejercicios irreflexivos consistentes en el etiquetado de funciones y categorías (Bosque y Gallego, 2016: 70-72). El resultado es que, en la práctica, los estudiantes acaban aprendiendo algunos «trucos» para superar con algo de éxito los ejercicios que se plantean, sin realmente aprender gran cosa.

Desde luego, este punto de partida es muy interesante y creemos que muchos de sus planteamientos y actividades podrían llevarse a las aulas de español. Obviamente, los ejercicios que proponen estas corrientes no pueden trasladarse tal cual a la enseñanza de la gramática en ELE, pues se emplea una terminología y unos conceptos demasiado técnicos que nuestros alumnos no tienen por qué conocer. A pesar de que no podamos traspasar este enfoque de forma directa a ELE, sí que encontramos un punto de unión con él que nos ha dado la idea de plantear su aplicación en nuestras aulas. Estos nuevos grupos trabajan por hacer que el estudiante comprenda cómo funciona su lengua, pensamiento que podemos trasladar a nuestro propósito. El estudiante de español debe comprender la gramática de la lengua que aprende, conocer su funcionamiento de manera instrumental para que esta le permita comunicarse. En consecuencia, este enfoque podría tener utilidad para ELE, pues permite llevar a cabo una reflexión metalingüística, ver qué ocultan las formas y, en nuestro caso, adquirir estos conocimientos con función posibilitadora.

Algunos de los grupos que debemos señalar, quienes toman como base este pensamiento, son *Grammatica Varia*<sup>33</sup> (GraVa), *Gramática orientada a las competencias* (GrOC)<sup>34</sup>. Por otro lado, encontramos *Grup d'investigació en ensenyament des llengües*<sup>35</sup> GIEL) y *Grup de recerca sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües*<sup>36</sup> (GREAL), los cuales mantienen este espíritu de reflexión metalingüística pero se centran más en contextos plurilingües.

Vamos a centrarnos en algunas tipologías de actividades desarrolladas por el grupo GrOC, expuestas en Bosque y Gallego (2016), y cómo podrían adaptarse a ELE. Más concretamente, vamos a presentar únicamente aquellos ejercicios que consideramos que pueden tener una aplicación en ELE. Por lo tanto, obviaremos los «ejercicios de análisis inversos»<sup>37</sup> y los «ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves»<sup>38</sup> (Bosque y Gallego, 2016).

## 2.1. Análisis de secuencias agramaticales

Estos ejercicios consisten en presentar una secuencia agramatical y pedir al alumno que determine por qué no es válida. Las actividades que presentan enunciados agramaticales son un clásico en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque normalmente el objetivo de ese tipo de tareas es corregir el enunciado sin argumentarlo. Por el contrario, en estos casos el estudiante no debe alterar el ejemplo para corregir la secuencia, sino formular la regla gramatical que se ha incumplido y que, en consecuencia, ha provocado la agramaticalidad.

<sup>33</sup> Véase <https://www.uclm.es/grupos/grava>

<sup>34</sup> Véase <https://sites.google.com/view/groccat/inici> para conocer esta iniciativa y <https://revistes.uab.cat/regroc> para acceder a la revista creada por GrOC.

<sup>35</sup> Véase <https://grupogiel.com/>

<sup>36</sup> Véase <http://grupsderecerca.uab.cat/greal/ca>

<sup>37</sup> Consisten en la construcción de una oración que cumpla una serie de requisitos especificados en el enunciado. El objetivo de este modelo es desarrollar la capacidad de abstracción mediante la creación de ejemplos, es decir, que los estudiantes reflexionen sobre conceptos teóricos que deben conocer y los lleven a la práctica. Por ejemplo, dados los requisitos pasiva refleja y sujeto paciente en forma de pronombre relativo, los alumnos deberían crear secuencias como *los libros que más se leen hoy* (Bosque y Gallego, 2016: 14).

<sup>38</sup> Consisten en presentar secuencias muy reducidas, como un sintagma o una oración simple, para que los estudiantes perciban aspectos del análisis que no resultan tan sencillos a simple vista. Un ejemplo propuesto de este tipo de ejercicios es someter a examen el sintagma *muy lentamente* para que los alumnos perciban que el adverbio *muy* no modifica al conjunto de *lentamente* sino a *lenta*, por lo que podemos realizar una paráfrasis como *de manera muy lenta* y no *\*muy de manera lenta* (Bosque y Gallego, 2016: 13).

En el caso concreto de ELE, no podemos pedir a los alumnos que desarrollen una regla gramatical técnica como se exige en la propuesta original de Bosque y Gallego (2016), pues este conocimiento no es útil para un alumno que busca comprender la lengua con el objetivo de comunicarse. Lo que sugerimos es que, dada una secuencia agramatical, expongan por qué creen que la secuencia no es correcta, qué regla se ha incumplido, tratando de que ellos mismos formulen reglas operativas que puedan servirles posteriormente para comunicarse. Por ejemplo, dada la secuencia *\*prefiero que viajas a París* los alumnos no deben cambiar el modo del verbo subordinado a subjuntivo, sino teorizar sobre por qué en este caso se exige un verbo en subjuntivo ¿la matriz lo exige? ¿por qué? ¿qué expresa dicha matriz? Obviamente, esta tipología de ejercicios debería ir acompañada, al menos en los niveles iniciales, de una serie de preguntas que guíen al alumno y le ayuden en su reflexión o de la guía del profesor.

Este tipo de ejercicios pueden situarse antes de introducir el fenómeno gramatical como tal de manera que actúe como estímulo inicial, haciendo que los propios alumnos creen hipótesis que después serán comprobadas mediante las explicaciones del profesor. Otra idea es presentarlo una vez que los alumnos han tenido contacto con el fenómeno gramatical como tal, de manera que ya tengan las herramientas y el conocimiento necesario para establecer esas reglas operativas. Tenemos en cuenta que los estudiantes de ELE carecen del instinto nativo para determinar la agramaticalidad de un enunciado. Sin embargo, consideramos que presentar este tipo de ejercicios permitiría a los alumnos indagar sobre por qué estos enunciados resultan imposibles en español, de manera que comprendan mejor la lengua que estudian.

## 2.2. Pares mínimos

El siguiente tipo de ejercicio que creemos útil para introducir en ELE es el de los pares mínimos. Un par mínimo consiste en la comparación de dos oraciones muy similares, pero que tienen algún elemento que las diferencia entre sí.

- (17)        A. Fue hasta casa de Juan y volvió.  
              B. Fue hacia casa de Juan y volvió.

El objetivo es que los alumnos aprecien las diferencias, el contraste formal entre ambos enunciados y las consecuencias a nivel de significado. Por ejemplo, en (17), la alternancia preposicional provoca dos significados diferentes: en (17A)

el sujeto llegó a la *casa de Juan* pero no penetró en ella, mientras que en (17B) no se marca que el sujeto llegara al destino, tan solo que tomó esa dirección.

Uno de los objetivos principales de los pares mínimos es que el contraste entre los casos presentados se dé únicamente por la diferencia de un elemento concreto, de manera que la atención esté mucho más focalizada en ello y no se pierda en otros detalles. Sin embargo, al aplicarlo a ELE creemos que sería conveniente presentar tanto pares mínimos estrictos, como el de (17), como otros que presenten alguna variación más, como el de (18), pues estos pueden presentar relaciones más operativas.

- (18) A. Se casó con Julia  
B. Se casó por la Iglesia.

También suelen presentarse pares mínimos en los que uno de los enunciados resulta agramatical. Así se fija la atención no solo en las diferencias de significado, sino también en qué cambia de un enunciado a otro para que este no pueda expresarse en español, como en (19B).

- (19) A. Verónica depende de sus padres.  
B. \*Verónica depende.

Por último, una variante más compleja de los pares mínimos son los dobles pares mínimos. En ellos se presenta un primer par mínimo en el que primero se expone una oración para a continuación reformularla, someterla a algún cambio. En el segundo par mínimo se suele presentar una oración similar a la primera sobre la cual se procede a realizar la reformulación del primer par mínimo u otra del estilo. El resultado en este segundo caso suele ser agramatical.

- (20) A. Viene de Noruega.  
B. Viene desde Noruega.
- (21) A. Depende de Noruega.  
B. \*Depende desde Noruega.

Estos contrastes entre pares mínimos permiten centrar la atención en por qué una misma estructura o alteración es válida en un caso y no es posible en otro ¿qué tiene el segundo par mínimo que no acepta lo que el primero sí permitía? En el caso de (20) y (21), el verbo *venir* de (20) selecciona un origen que puede

ser expresado por *de* en (20A) o *desde* en (20B), mientras que *depende* es un caso de extensión metafórica que rechaza *desde* en (21B), provocando la agramaticalidad, y solo admite *de* en (21A).

Los pares mínimos pueden tener gran rentabilidad si se adaptan de manera adecuada al aula de ELE. Además de las opciones que hemos comentado, se nos ocurre que podrían emplearse mediante ejercicios de contraste en los que se expongan paráfrasis o imágenes que representen los significados de las oraciones expuestas. Los alumnos deberían señalar la correspondencia entre la oración y el significado para, posteriormente, introducir una serie de preguntas que les hagan reflexionar sobre el contraste formal y sus consecuencias semánticas.

### 2.3. Análisis de secuencias ambiguas

Por último, en el artículo de Bosque y Gallego (2016) se habla de «ejercicios de análisis de secuencias ambiguas», los cuales consisten en presentar una oración ambigua y pedir a los alumnos que expliquen la causa de esa doble posibilidad. Consideramos que este tipo de ejercicios pueden tener una gran aplicación en ELE, en nuestro caso, para que los estudiantes entiendan la ambigüedad de secuencias que pueden ser CR o complemento circunstancial (CC), como *Marina piensa en el tren*. Encontramos aquí dos funciones diferenciadas que provocan diferencias de significado originadas por un uso locativo y una extensión metafórica fijada de la preposición *en*. Así, esta oración puede indicar *Marina está pensando sobre algo mientras está en el tren* o *Marina reflexiona sobre el tren*. A continuación, proponemos algunos enunciados que podrían emplearse en ELE para tratar la ambigüedad del CR con otras funciones:

- (22)
- A. Escribir sobre una máquina
  - B. Se han sustituido las monedas por el coronavirus.
  - C. Juan confundió a Lucía con la estatua.
  - D. El gobierno fijará en cuarenta y ocho horas el precio de las mascarillas<sup>39</sup>.

Esta tipología de ejercicios tal vez debería presentarse primero mostrando un caso, exponiendo las dos posibilidades de significado y pidiendo a los alumnos

<sup>39</sup> Algunos de estos casos han sido adaptados de [https://twitter.com/m\\_horno/status/1224403505080946689](https://twitter.com/m_horno/status/1224403505080946689) donde pueden encontrarse bastantes ejemplos de predicados ambiguos.

que expliquen el porqué de esa diferencia. Posteriormente, una vez que los discentes se familiarizaran con la idea de ambigüedad, se podría pedir que ellos mismos busquen el doble significado y argumenten por qué se produce, o incluso que traten de crear por sí mismos enunciados ambiguos.

Desde luego, no buscamos explicaciones técnicas en las que los estudiantes argumenten que en algunos casos se trata de un CR y en otros un CC. Todo lo contrario, más bien nos gustaría que apreciaran que en una de las versiones la preposición expresa un significado que forma parte del verbo, mientras que en el otro significado la preposición introduce un significado locativo como información adicional, independiente del verbo. Además, este tipo de ejercicios son ejemplos bastante claros de cómo una misma preposición, incluso en los mismos contextos, puede tener un significado espacial y otro no espacial, más abstracto, resultado de las extensiones metafóricas, pudiendo explicarse ambos a través del prototipo.

Consideramos que esta forma de trabajar la gramática en el aula de ELE puede llegar a ser muy productiva, por lo que creemos que es una de las posibles líneas que se podrían desarrollar partiendo de este trabajo. Además, introducimos otro posible trabajo futuro a considerar en el anexo 3.

En cualquier caso, esperamos que este trabajo siembre varias semillas que den lugar a futuras investigaciones que logren, por un lado, implementar la enseñanza del CR en ELE y, por otro, introducir nuevos métodos útiles de presentar la gramática a los aprendientes. Poco a poco la gramática ha vuelto a cobrar sentido en la enseñanza del español, pero aún queda camino por recorrer hasta lograr que esta se presente a los estudiantes de manera instrumental y operativa, mejorando sus recursos y estrategias, y permitiéndoles, así, comunicar aquello que tienen en su mente.

## VI. Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2008): «Gramática». *Diccionario de términos clave de ELE*; disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/gramatica.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramatica.htm)>
- AA. VV. (2008): «Lingüística cognitiva». *Diccionario de términos clave de ELE*; disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm)>  
Fecha de consulta 2/05/2020
- ALONSO RAYA, Rosario; CASTAÑEDA, Alejandro; MARTÍNEZ, Pablo; MIQUEL, Lourdes; ORTEGA, Jenaro y RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona, Difusión.
- ALONSO RAYA, Rosario y MARTÍNEZ GILA, Pablo (2009): «Reflexión consciente y adquisición de la lengua: algunos ejemplos en español». *Marco/ELE*, n.º 9.
- ARAGONÉS, Luis y PALENCIA, Ramón (2009): *Gramática de uso: teoría y práctica. B1-B2*. Madrid, SM.
- BOROBIO, Virgilio y PALENCIA, Ramón (2011): *ELE actual B1: curso de español para extranjeros*. Madrid, SM.
- BOROBIO, Virgilio y PALENCIA, Ramón (2012): *ELE actual B2: curso de español para extranjeros*. Madrid, SM.
- BORREGO NIETO, Julio (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal.
- BOSQUE, Ignacio (2005): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, SM.
- BOSQUE, Ignacio (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid, SM.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y GALLEGO, Ángel (2016): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática". *Revista de lingüística teórica y aplicada*, Vol. 54 núm. 2, Concepción (Chile), pp. 63-83.
- CANO AGUILAR, Rafael (1999): «Los complementos de régimen verbal», en Bosque, Ignacio y Demente, Violeta (Coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid, Espasa Calpe.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (coord.) (2014): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid, SGEL.
- CHACÓN GARCÍA, Carmen (2016): «El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos», en *Marco/ELE*.

- Monográfico: Cuestiones de gramática para especialistas no nativos*. 22, pp. 17-31; disponible en <<https://marcoele.com/monograficos/gramatica-para-especialistas-no-nativos/>> Fecha de consulta: 3/05/2020.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis (1998): «Semántica y cognición de los usos prepositivos en español», en Ramón Trives, Estanislao (coord.); Provencio Garrigós, Herminia (coord.) y Muñoz Cortés, Manuel (hom.): *Estudios de Lingüística Textual. Homenaje al Profesor M. Muñoz Cortés*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 107-121.
- COMPANY COMPANY, Concepción y FLORES DÁVILA, Rodrigo (2014): "La preposición *a*", en COMPANY COMPANY, Concepción (dir.): *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales*. Volumen 2. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- CONSEJO DE EUROPA (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*; disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm)>
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín, SORIANO, Carmen y SANS, Neus (coord. pedagógica) (2014a): *Aula Internacional 3, B1. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona, Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín, SORIANO, Carmen y SANS, Neus (coord. pedagógica) (2014b): *Aula Internacional 4, B2.1. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona, Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín, SORIANO, Carmen y SANS, Neus (coord. pedagógica) (2014c): *Aula Internacional 4, B2.2. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona, Difusión.
- CUERVO, Rufino José (1994): *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Santafé de Bogotá (Colombia), Instituto Caro y Cuervo.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2017): «Análisis de manuales y materiales didácticos» en Cestero Mancera, Ana María y Penadés Martínez, Inmaculada (eds.): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 693-728.
- GHAVAMI, Setareh y LÓPEZ, Judith (2015): *El diccionario Redes: ¿herramienta de aprendizaje de e/le? Y fuente de materiales*. XXVI Congreso Internacional de la ASELE; disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0403.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0403.pdf)> Fecha de consulta: 20/05/2020.
- GELABERT, María José y MENÉNDEZ, Mar (coords.) (2011): *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros. Nivel C1*. Madrid, Edinumen.
- GELABERT, María José y MENÉNDEZ, Mar (coords.) (2015a): *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros. Nivel B1*. Madrid, Edinumen.
- GELABERT, María José y MENÉNDEZ, Mar (coords.) (2015b): *Nuevo prisma: curso de español para extranjeros. Nivel B2*. Madrid, Edinumen.

- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario. (2014): *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis doctoral dirigida por A. M.ª Medina Rivilla e I. Escudero Ríos. UNED, Madrid.
- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo y ROMERO DUEÑAS, Carlos (2011): *Gramática del español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; HIJAZO-GASCÓN, Alberto y MENDO MURILLO, Susana (2017): *Preposiciones, partículas del movimiento y estilo retórico en ELE: Un análisis desde la lingüística cognitiva*. Universidad de Zaragoza, Cuadernos AISPI 10, pp. 63-90.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva; disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)>.
- LANGACKER, Ronald Wayne (2008): «The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy», en De Knop, Sabine y De Rycker, Teun (eds.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, pps. 7-36.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral dirigida por T. Cadierno López. Madrid: Ministerio de Educación.
- LLOPIS-GARCÍA, Reyes (2015): «Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza», en *Journal of Spanish Language Teaching*. Taylor and Francis, online. Volumen 2, pp. 51-68.
- LONG, Michael (1988): *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. Simposio Euro-norteamericano sobre las necesidades de investigación en la educación de lenguas extranjeras, Bellagio (Italia).
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (2011): «Las redes del idioma», en Escadell Vidal, María Victoria; Leonetti Jungl, Manuel y Sánchez López, María Cristina (Coords.): *Sesenta problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque*. Madrid, Akal.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel; PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada y RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2008): *Gramática española por niveles*. Madrid, Edinumen.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel y RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2014): «La gramática en la enseñanza del español como LE». *Lingüística en la red*. N.º 12; disponible en <<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/23242>>. Fecha de consulta: 29/04/2020.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel y RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2018): «Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE», en *Monográficos SINOELE*, n.º 17, pp. 102-113.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel y RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (en prensa): *La enseñanza de la gramática adaptada a su uso en ELE*. En AA. VV. *Lengua española L2. Descripción y uso*. Madrid, Enclave de ELE, en prensa.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2005): «La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas», en *Carabela*. N.º 57, pp. 81-102.

- MATTE BON, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español: de la idea a la lengua*. Madrid, Difusión.
- MENDÍVIL GIRÓ, José Luis (2015): *El cambio lingüístico. Sus causas, mecanismos y consecuencias*, Madrid, Síntesis.
- MENDO MURILLO, Susana (2014): *Corporeización y gramática: una propuesta de presentación del contraste por/para en el nivel de Usuario Básico de ELE*. Trabajo de investigación, UNED.
- MORENO GARCÍA, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco libros.
- ORTEGA OLIVARES, Jenaro (1998): «Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE» en *Español como lengua extranjera: investigación y docencia, RILCE, Revista de Filología Hispánica*. Universidad de Navarra, 14.2, pp. 325-347.
- ORTEGA OLIVARES, Jenaro (2010): *La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/LE*. Monográficos Marco/ELE.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2005): «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE» en Castillo Carballo, María Auxiliadora (coord.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 638-645.
- PENSADO, Carmen (1995a): "El complemento directo preposicional. Estado de la cuestión y bibliografía comentada", en PENSADO, Carmen (coord.): *El complemento directo preposicional*. Madrid, Visor.
- PENSADO, Carmen (Coord.) (1995b): *EL complemento directo preposicional*. Madrid, Visor.
- PINKER, Steven (2007): *Cómo funciona la mente*. Barcelona, Destino.
- RAE Y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- RAE Y ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca, ediciones Universidad de Salamanca.
- RAKOTOVOAVY, Bakolinirina Josie Cynthia (2018): *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Tesis doctoral dirigida por
- RODRÍGUEZ RAMALLE, Teresa María (2005): *Manual de sintaxis del español*. Madrid, Castalia.
- ROMO SIMÓN, Francisco (2016): *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral dirigida por José María Brucart Marraco. Universidad Autónoma de Barcelona.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral dirigida por Jenaro Ortega Olivares. Universidad de Granada.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007): «Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE» en *Marco/ELE*, núm. 5; disponible en línea: <<https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>> Consulta 5/05/2020.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2014): «La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español», en *Journal os Spanish language teaching*, volumen 1, pp. 62-85; disponible en

- <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23247797.2014.898518?journalCode=rslt20>> Consulta 3/05/2020.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2017): «El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español», en *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, n.º 22, pp. 31-51; disponible en <[https://www.academia.edu/32189601/El\\_verbo\\_como\\_espacio.\\_Seis\\_nuevos\\_temas\\_de\\_gram%C3%A1tica\\_del\\_espa%C3%B1ol](https://www.academia.edu/32189601/El_verbo_como_espacio._Seis_nuevos_temas_de_gram%C3%A1tica_del_espa%C3%B1ol)> consulta 03/05/2020.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2018): «Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos», en Herrera, Franciso y Sans Baulenas, Neus (coords.): *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona, Difusión, pp. 27-53.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido y REAL ESPINOSA, Juan Manuel (2019): «Enseñanza de la gramática», en Jiménez Calderón, Francisco y Rufat Sánchez, Anna: *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid, SGEL.
- RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2006): «REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2» en *Linred*, n.º 4.
- SALAZAR, Luis (2013): «El desarrollo de la reflexión metalingüística en aprendientes adultos de ELE», en *Mediterráneo*, Volumen 5, 3, pp. 59-88.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1992): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis
- SLAGER, Emile (2020): *Diccionario español de construcciones preposicionales*. Utrecht; disponible en <<https://zenodo.org/record/3712926#Xuyoh5ozblV>>.
- VÁZQUEZ, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt, Peter Lang.

## VII. Anexos

## Anexo 1: Secuencia de ejercicios dedicada a trabajar el CR en *ELE Actual B2*

### Además...

## Verbos con preposición

1 Lee el texto y averigua qué significa lo que no entiendas.

### EL ENIGMA DE GUILLERMO

Guillermo era lo que se dice un tipo serio, metódico y formal, y por tal lo tenían quienes lo conocían. De costumbres fijas, su vida estaba totalmente organizada, todo en ella era perfectamente previsible y apenas tenía inquietudes, aficiones ni vida social. Aunque era anodina, carecía de grandes alicientes y había renunciado a muchas cosas, él se conformaba con lo que hacía. Se había resignado a vivir así y ni siquiera se molestaba en probar a hacer cosas nuevas. Casi no salía y estaba convencido de que más valía lo malo conocido que lo bueno por conocer.

Pero en el verano de hace un par de años le pasó algo a raíz de lo cual cambió por completo. Ese hecho determinante marcó un antes y un después en su vida y cambió como de la noche al día. Empezó a atreverse a hacer cosas que antes no se arriesgaba a hacer, le dio por aficionarse a hacer cosas de las que antes se avergonzaba y llegó a ilusionarse e incluso a entusiasmarse con cosas que antes no hacía

nunca. Sabedor de la curiosidad y los comentarios que sus hábitos provocaban en ciertas personas, Guillermo los ignoraba y decía al respecto: "Paso del qué dirán". Se sentía a gusto con su nueva vida y en el fondo se lamentaba y se arrepentía de haber tardado tanto en descubrirla.

Quienes lo conocían andaban intrigados con él y no daban crédito a sus ojos. Cada día se asombraban más de los cambios con los que los sorprendía Guillermo y para algunos de ellos se estaba convirtiendo en un perfecto calavera. Recordaban cuándo habían comenzado a notar ese nuevo comportamiento, pero ignoraban a qué se debía. Se preguntaban qué diablos le pudo pasar aquel verano, qué pudo causar su transformación en la persona animada, vividora y jueguista que nunca antes había sido. Estaban empeñados en averiguarlo, pero no había manera. Solamente lo sabían unos pocos allegados a los cuales había confesado el verdadero motivo.



2 ¿Qué crees que le pasó a Guillermo aquel verano? Comenta tus hipótesis con tus compañeros.

- (Lo más probable es que... Posiblemente...).
- (Sí, le pudo pasar eso, pero yo estoy convencida de que...).
- (Pues para mí, que Guillermo...).

3 Escucha al profesor decir lo que realmente le pasó y comprueba si lo has acertado.

**2** ¿Con qué preposición va en el texto cada uno de los verbos que están en **negrita>? Completa el cuadro.**

a	con	de	en	por
renunciar	conformarse	carecer	molestarse	tener

**3** Completa este cuestionario con las preposiciones que faltan.

**a**

- Una cosa que te has arriesgado ..... hacer alguna vez aunque te daba miedo.
- Algo que normalmente no te atreves ..... decir.
- Algo ..... lo que puedes avergonzarte.
- Una cosa que probaste ..... hacer y no te gustó.
- Alguien ..... quien te ilusionas.
- Una actividad ..... la que te has aficionado.
- Algo ..... lo que has renunciado alguna vez.
- Una cosa ..... la que careces.
- Algo que sueles tardar bastante ..... hacer.
- Una cosa ..... la que te asombras.
- Algo ..... lo que te has lamentado alguna vez.
- Una cosa que hiciste y ..... la cual te arrepientes.
- Algo ..... lo que no te conformarías.
- Una cosa ..... la que pasas mucho.
- Algo ..... lo que te entusiasmas.

**b** Anota tus respuestas a ese cuestionario.

**c** Hazle el cuestionario a un compañero y toma nota de sus respuestas.

**d** ¿Qué pareja de la clase coincide en más respuestas?

**4** Utiliza verbos y preposiciones de la actividad 2 para escribir **informaciones verdaderas o falsas sobre ti.**

**a**

Siempre me asombro de lo rápido que aprenden idiomas los niños.

**b** Díselas a **un** compañero con el que no has trabajado en la actividad 3 para que trate de acertar cuáles son verdaderas y cuáles son falsas.

## Anexo 2: Secuencia de ejercicios dedicada a trabajar el CR en *Nuevo Prisma B2*

2 |  En grupos de tres, leed cada uno el texto que os asigne el profesor de los que aparecen a continuación y completadlo con las preposiciones que faltan.

 Alumno A

### La fiesta de las piaguas

El Descenso Internacional del Sella, declarado Fiesta de Interés Turístico Internacional, cuenta todos los años [1] ..... miles de personas, que acuden [2] ..... la cita festiva más importante del verano asturiano.

La competición deportiva, organizada por la Real Federación Española del Piragüismo, es retransmitida a todo el mundo a través de la televisión y se celebra cada año el primer sábado de agosto. Tras la lectura del pregón por un famoso personaje público, los pallistas se concentran [3] ..... Arriendas, punto de partida, para iniciar el recorrido de 20 kilómetros que finalizará en Ribadesella.

Si no participamos [4] ..... la fiesta como deportistas, a estas horas podremos disfrutar también [5] ..... ambiente que se vive en las calles, con miles de asistentes intentando, como sea, acercarse [6] ..... río para ver la regata. Finalizada la carrera, debemos asistir [7] ..... la entrega de trofeos y, por supuesto, sin dejar [8] ..... disfrutar de la comida campestre, la música popular, el baile y la sidra asturiana, ya que la fiesta sigue hasta altas horas de la madrugada en chiringuitos y tradicionales verbenas de Ribadesella.



<http://www.ayto-ribadesella.es/imagenes-del-sella>

 Alumno B

### Inti Raymi, una fiesta de agradecimiento al Sol

En las comunidades indígenas de Ecuador es común la celebración del Inti Raymi, o Fiesta del Sol. Se trata [1] ..... una herencia inca que se celebra en junio y que consiste [2] ..... una ceremonia de agradecimiento al Sol y a la Pachamama (la Madre Tierra), pues esta fecha coincide [3] ..... el tiempo de cosecha y el solsticio de verano (en el hemisferio norte). Este solsticio suele ocurrir entre el 20 y el 22 de junio.

El Inti Raymi se celebra en todas las provincias andinas de Ecuador. En cada provincia y comunidad los festejos son similares: se bebe chicha, se baila, se organizan concursos, se elige a la Nusta (princesa), hay fiestas populares con fuegos artificiales y música, y baños de purificación. En el Inti Raymi se festeja y se agradece a la naturaleza por las bondades concedidas durante el año, y se comienza [4] ..... preparar todo para el siguiente ciclo, que arranca [5] ..... la siembra en septiembre, después del verano.

Esta fiesta se parece mucho [6] ..... la celebración española de San Juan, ya que comparte [7] ..... ella la fecha. De hecho, en muchos lugares la fiesta del santo católico se junta [8] ..... la del Inti Raymi, y al final, ya sea en honor al Sol o a San Juan (o a ambos), la fiesta de junio es una tradición que muestra la convivencia de culturas.



<http://www.surteik.org/blog/inti-raymi/>

CONTINUA 

 Alumno C

### La alegría del carnaval!



En febrero, Cádiz se transforma [1] ..... una fiesta. Es época de carnaval. La ciudad entera se vuelca [2] ..... esta celebración y es una ocasión perfecta para disfrutar [3] ..... ingenio y la gracia de los gaditanos.

La música carnavalesca se oye por cualquier rincón de la ciudad, se ultimán los detalles de los disfraces, algunos de ellos de gran originalidad, y el gaditano se enorgullece [4] ..... uno de los acontecimientos lúdicos más esperados. Este carnaval se jacta [5] ..... su imagen jocosa y divertida, frente a la espectacularidad de otros carnavales, convirtiéndose [6] ..... una fiesta única que merece la pena conocer. Los orígenes de este carnaval son bastante curiosos, ya que se remontan [7] ..... siglo XVI, cuando Cádiz era uno de los puertos más importantes del Imperio español. A esta ciudad llegaban influencias de todas partes del mundo, en concreto de Venecia, ciudad [8] ..... la que compartían muchos lazos comerciales. Se copiaron algunas de las tradiciones que después evolucionaron y terminaron por convertir al carnaval de Cádiz [9] ..... uno de los que más personalidad tienen.

<http://www.andalucia.org/es/carnaval-de-cadiz/carnaval-en-la-calle/>



- 2.1.   Habla con tus compañeros y explícales la fiesta sobre la que has leído. ¿Qué nuevas palabras has aprendido con esta lectura? ¿Cómo has descubierto su significado?

- 2.2.   Poned en común los verbos con preposición que habéis completado en los textos y clasifícadlos en el siguiente cuadro. Añadid otros verbos que no estén aquí y que también necesiten una de estas preposiciones.

A	De	En	Con

- 2.3.   Escribe en tu cuaderno un texto similar al que has leído sobre una fiesta de tu país. Utiliza algunos de los verbos con preposición que has estudiado.

### Anexo 3: La aplicación de diccionarios combinatorios en ELE

En este anexo vamos a mencionar algunos diccionarios combinatorios que pueden tener una gran aplicación en ELE y, más concretamente, vamos a centrarnos en uno que trata el CR. Los diccionarios que presentamos a continuación no son los descriptivos, tradicionales ya conocidos por todos, como los dedicados específicamente a la didáctica de ELE o el propio *Diccionario de la lengua española* de RAE y ASALE. Se trata de diccionarios que buscan facilitar la combinación de unidades, ya sea basándose en las relaciones léxicas o dando cuenta de las posibilidades de combinación de predicados con preposiciones.

#### 1. Diccionario español de construcciones preposicionales

Esta obra de Slager (2020) recoge predicados y sus posibles combinaciones con preposiciones fijas: «Se trata de un intento de reunir las palabras del español actual que llevan preposición fija. Pueden ser verbos (como jurar por), sustantivos (como obstinación en), adjetivos (como previo a) y adverbios en -mente (como congruentemente con)» (2020: 3). Nos encontramos ante un diccionario de regímenes preposicionales en cuyas entradas se muestran aquellas preposiciones fijas que pueden combinarse con un lema concreto y sus correspondientes significados. Por ejemplo, si buscamos la entrada del verbo *creer*, encontramos cuatro apuntes:

**\*creer**(se) V.

- AC (confianza, creencia) Tú no creerás esas habladurías, ¿verdad, Francisco? | No hay que creer a los profetas de lo audiovisual, a los que anuncian la muerte de la letra. | Igual que le ocurrió a Timothy Dalton cuando sustituyó a Sean Connery en el papel de James Bond, uno no logra creerse al nuevo protagonista. | Nosotros creíamos que el resto de las capitales europeas eran parecidas. | Al acabar la conversación, Maruja aún no acaba de creerse que saldrá en el periódico.
  - con (opinión) Se había metido donde no le llamaban creyéndose con más atribuciones de las que en verdad le correspondían.
  - de (opinión) Son aquellos que piensan que pertenecen, como creo de mí mismo, a la generación del vacío.
  - en (creencia) Son gente peligrosa que creen en lo que hacen y hacen lo que creen. | Esas personas no solamente creían en los dioses, sino que sabían dónde vivían.
- [Adj.] **crédulo, sobrecreído**, [N.] **credibilidad, credulidad**, [V.] **descreer**

El primero se dedica a marcar que se trata de un verbo transitivo que selecciona el CD, por lo que puede aparecer la *a* personal que comentábamos en §IV.4. Tras esto, encontramos las combinaciones con las preposiciones *con*, *de* y *en*. Sin embargo, no se presentan acepciones concretas del predicado en combinación con estas preposiciones, sino que se da un marcador semántico concreto entre paréntesis para cada una. Esto significa que el verbo *creer* adquiere significados diferenciados cuando se combina con las distintas preposiciones. En otros casos, en los que el significado no varía, el marcador semántico se sitúa junto al lema, estableciendo que ese valor es el compartido para los usos que se muestran.

Tras el marcador semántico, encontramos directamente ejemplos de uso del predicado en combinación con la preposición concreta, pero no una definición específica. Esto se debe a que, como hemos comentado, ya existen diccionarios que se dedican a exponer descriptivamente las acepciones de los lemas, por lo que este no es el objetivo de Slager (2020). Los ejemplos no han sido creados por el autor, sino que han sido extraídos de corpus lingüísticos, pues su objetivo es reflejar la realidad de uso de la lengua: «se trata de un diccionario de uso: en él se refleja no la norma, sino la práctica de cómo se escribe en la actualidad» (2020: 3).

Consideramos que este diccionario puede tener una enorme aplicación en ELE, específicamente en la enseñanza de las preposiciones y los CR. En él se recogen ejemplos y valores de los predicados en combinación con las preposiciones basándose en el uso real que hacen los hablantes de español. Algunas ideas sobre su aplicación serían simplemente como diccionario de consulta, aunque perfectamente podrían realizarse actividades con él, como presentamos a continuación.

Por un lado, esta obra podría integrarse en las actividades metalingüísticas que hemos introducido en el apartado anterior. Por ejemplo, los propios alumnos podrían valorar si las diferencias semánticas en la alternancia preposicional tipo *hablar de/sobre* (a través de un par mínimo) es relevante mediante la consulta de este diccionario.

Por otro lado, pueden llevarse a cabo actividades que vinculen los usos fijos con los prototipos de una preposición: los alumnos, una vez presentado el prototipo, buscarían ejemplos en este diccionario y tratarían de explicar estos usos,

más fijos, a través de dicho significado central, lo que les permitiría establecer mayores relaciones cognitivas y encontrar un sentido más allá de la mera memorística.

Una última opción que proponemos consistiría en que los alumnos expresaran el significado de forma explícita de CR con alternancia preposicional. Dado que este diccionario no incluye acepciones, sino meros ejemplos y marcadores semánticos, un ejercicio útil sería que los estudiantes dieran su propia definición de los valores expresados mediante cada una de las preposiciones para un mismo predicado. Esto les permitiría comparar significados, observar cómo en algunos casos las diferencias son prácticamente imperceptibles y cómo en otros hay distinciones semánticas. Igualmente, esta técnica fortalecería las estrategias de aprendizaje de inferencia de significado mediante el contexto.

Obviamente, podemos continuar exponiendo ejemplos de posibles aplicaciones de este diccionario al aula de ELE. Sin embargo, no queremos extendernos demasiado y preferimos dejar este trabajo como una posibilidad abierta hacia el futuro, de manera que se estudie más en profundidad y se puedan llegar incluso a desarrollar secuencias de actividades en los que se incluya su consulta.

Antes de terminar este subapartado, nos vemos en la obligación de mencionar otro diccionario de preposiciones fijas, el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, de Cuervo (1994). Desde luego, esta obra ha sido una referencia para generaciones de investigadores y, desde luego, para Slager, pero no vamos a explotarla en este trabajo porque consideramos que la que hemos reseñado se presenta de manera más simple, clara y accesible para el aprendiente de ELE.

## 2. Otros diccionarios

Aquí vamos a introducir algunos diccionarios que consideramos útiles para ELE pero que no tratan de forma directa el CR.

Por un lado, encontramos *REDES, diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2005). En esta obra no vamos a encontrar definiciones, sinónimos o antónimos, sino que en ella se da cuenta de las posibles combinaciones que pueden mostrar las palabras de acuerdo a su significado, presenta esas conexiones semánticas que permiten que unas palabras se relacionen con otras.

De este modo, da cuenta de las restricciones combinatorias que se dan entre palabras por su significado: «Redes le informa sobre los contextos en los que aparecen las palabras y sobre la forma en que se combinan» (Bosque, 2005: XXXII).

Por ejemplo, si nos dirigimos a la entrada de *crystal*, encontraremos una serie de términos con los que puede combinarse dicho lema: *claro, diáfano, frágil, nítido, opaco, oscuro, translúcido*, etc. Dentro de este diccionario encontramos diferentes tipos de entradas. Por un lado, están las cortas, siendo un ejemplo la de *crystal* que acabamos de introducir, y por otro lado están las largas. Estas últimas son mucho más extensas y en ellas se presentan los tipos de predicados que pueden ir con el lema agrupados en cuanto a su significado o función. Por ejemplo, para la entrada de *calibrar* (Bosque, 2005: 418) encontramos *sustantivos que designan magnitudes numéricas, sustantivos que designan diversas propiedades físicas de las cosas*, etc. En cada uno de estos grupos, se presentan términos con los que podría combinarse el lema.

Precisamente, lo interesante de este diccionario es que establece relaciones semánticas que son obvias para un hablante nativo, pero el aprendiente de ELE deberá invertir tiempo y esfuerzo en ir aprendiendo y adquiriéndolas. Las obras didácticas de ELE no suelen presentar este tipo de información combinatoria (Bosque, 2005: XXIII), de ahí que introducir este diccionario en la enseñanza de español podría resultar muy productivo.

Por desgracia, y como hemos comentado, este diccionario no trata los CR de forma directa. Por ejemplo, si buscamos el verbo *depende*, encontramos una entrada corta compuesta por una enumeración: «absolutamente, administrativamente, básicamente, completamente, directamente, económicamente, excesivamente, exclusivamente, funcionalmente (...)» (Bosque, 2005: 702). En consecuencia, no podemos utilizarlo para el tema tratado en este trabajo, pero sí consideramos que este tipo de diccionario puede ser muy productivo para los aprendientes, pues les provee de relaciones semánticas que no son obvias para ellos, facilitándoles parte del camino en el aprendizaje de la lengua. Algunos autores que han reseñado su utilidad en ELE son Ruiz (2007) y Ghavamí y López (2015).

Una versión posterior de este diccionario es el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006). La principal diferencia que encontramos es que parece estar bastante más enfocado al uso, pues ahora las

entradas de los lemas no se tratan de una mera sucesión de palabras, sino que se agrupan por su categoría gramatical y se añaden ejemplos de uso. En general, observamos que la información presentada en *Práctico* está más organizada, incluso visualmente. Esto hace que este diccionario resulte más accesible para el aprendiente de español como lengua extranjera.

Por último, nos gustaría mencionar una tipología de diccionarios de la cual no hemos encontrado ninguna obra que sea aplicable a ELE en general. Hablamos de los llamados diccionarios de valencias, los cuales tienen como objetivo introducir la estructura argumental de los predicados, así como las realizaciones más frecuentes de ella. Por ejemplo, en este tipo de diccionarios se recogería que *dedicar* «selecciona en español un sujeto de persona, un complemento directo de cosa y un complemento indirecto encabezado por *a* que designa la persona o la cosa a la que se dedica algo» (Bosque, 2005: XXI). Este tipo de información es obvia para el hablante nativo, pero, en ocasiones, puede llegar a resistírsele al aprendiente, siendo insuficiente los datos proporcionados en los diccionarios descriptivos tradicionales para conocer esta estructura.

Por desgracia, no existe en la actualidad ninguna obra de este tipo. Únicamente hemos encontrado un proyecto desarrollado en la Universidad de Santiago de Compostela, el cual consiste en un diccionario contrastivo entre español y alemán de las valencias verbales<sup>40</sup>. Desarrollar un diccionario de valencias que tuviera aplicación a ELE en general podría ser un gran proyecto para el futuro. Este recogería las valencias de los predicados, sus papeles temáticos, sus materializaciones más frecuentes (en forma de sintagma nominal, preposicional, adverbial, etc.) y algunos ejemplos frecuentes de expresión de dicha estructura. Si toda esta información pudiera recogerse en un diccionario y se adaptara a la didáctica de ELE, podría crearse una obra increíblemente útil para el aprendiente extranjero.

---

<sup>40</sup> Véase <https://gramatica.usc.es/proyectos/valencia/?lang=es>

# E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

## El complemento de régimen preposicional en la enseñanza de español como lengua extranjera

Este trabajo se centra en analizar el complemento de régimen preposicional (CR en adelante) en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE en adelante). Específicamente, se lleva a cabo un estado de la cuestión, una revisión acerca de la presencia de esta función en las aulas y de cómo se presenta. Para ello, se realiza un breve repaso de la metodología de enseñanza de la gramática en ELE, se presentan las propiedades generales del CR, se analiza la presencia de esta función en obras relevantes de ELE y se realiza una introducción al tratamiento cognitivo de las preposiciones. Además, se abre camino y se sientan las bases para futuras investigaciones relacionadas con la reflexión metalingüística y el uso de diccionarios combinatorios en ELE.

